

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CLÁUDIA HILSDORF ROCHA

**PROPOSTAS PARA O INGLÊS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I PÚBLICO:
PLURILINGUISMO, TRANSCULTURALIDADE E
MULTILETRAMENTOS**

**CAMPINAS
2010**

CLÁUDIA HILSDORF ROCHA

**PROPOSTAS PARA O INGLÊS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I PÚBLICO:
PLURILINGUISMO, TRANSCULTURALIDADE E
MULTILETRAMENTOS**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem,
da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção
do Título de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo

**CAMPINAS
2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Rocha, Cláudia Hilsdorf.

R582p

Propostas para o inglês no ensino fundamental I público : plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos / Cláudia Hilsdorf Rocha. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Plurilinguismo. 4. Transculturalidade. 5. Multiletramentos I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

hb/iel

Título em inglês: Guidelines for the teaching of English at Brazilian Ensino Fundamental I: plurilinguism, transculturality and multiliteracies

Palavras-chaves em inglês (Keywords): English language - Study and teaching; Primary education; Plurilinguism; Transculturality; Multiliteracies

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

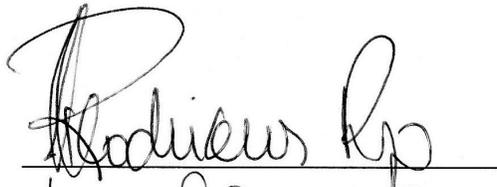
Banca examinadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (orientadora), Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan. Suplentes: Profa. Dra. Edcleia Aparecida Basso, Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini e Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato.

Data da defesa: 09/04/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo



Luiz Paulo da Moita Lopes



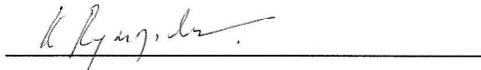
Walkyria Monte Mór



Terezinha de Jesus Machado Maher



Kanavillil Rajagopalan



Edcleia Aparecida Basso

Carmen Zink Bolonhini

Marcelo El Khouri Buzato

IEL/UNICAMP
2010



Dedico este trabalho a meu marido, Milton, pelas inúmeras e constantes demonstrações de amor verdadeiro, respeito, admiração e amizade.

A meus filhos, Saulo e Diogo, por me mostrarem o verdadeiro sentido da vida.

A meus pais, Eurípedes e Marly, pela vida, em todos os seus sentidos.

Aos meus irmãos, Roberto e Antonio, e à minha irmã Eloisa (Lu), por tornarem minha vida mais cheia de luz.

À Tia Laura, pelo amor sincero e por fazer-me ainda reviver lembranças de meus amados avós, Mariquinha e Jorge, de uma forma doce e singela.

À Roxane, minha *Ártemis*.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo, meu mais sincero e profundo agradecimento, pelo respeito que sempre demonstrou para comigo e para com meu trabalho, por tudo aquilo que me ensinou, sempre de forma ética e comprometida e, acima de tudo, por ser exemplo e presença constante, força e luz que me inspiraram, incentivaram e guiaram a cada minuto dessa árdua trajetória.

À Prof^a Dr^a Terezinha de Jesus Machado Maher e à Prof^a Dr^a Walkyria Monte Mór, pelas inestimáveis contribuições ao meu trabalho no momento da Qualificação e pela participação também no momento de sua defesa.

Ao Prof Dr Luiz Paulo da Moita Lopes e ao Prof Dr Kanavillil Rajagopalan, por integrarem a Banca Examinadora para a defesa de minha Tese, o que certamente contribuirá, de modo inestimável, para o aprimoramento desse trabalho.

À Prof^a Dr^a Edcleia A. Basso, à Prof^a Dr^a Carmen Z. Bolonhini e ao Prof Dr Marcelo El Khouri Buzato, pelo aceite da Suplência e pelo apoio assim demonstrado.

À Prof^a Dr^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela presença e apoio constante durante toda minha trajetória acadêmica.

Ao Prof Dr Francisco Gomes de Matos, pelas indicações de leitura, que muito contribuíram para o crescimento de meu trabalho.

Ao Prof Dr Carlos de Aquino Pereira, pelo incondicional apoio à minha pesquisa enquanto Diretor da Faculdade de Letras da PUCCAMP e à Prof^a Dr^a Fátima Amarante, da mesma Instituição, pelo respeito demonstrado para comigo e meu trabalho.

Aos colegas Camila e Danilo, respectivamente, minha eterna gratidão pela ajuda com a revisão das referências e pela elaboração gráfica das propostas aqui apresentadas. À Ana Luiza, pela revisão de todo o texto.

Às amigas Leny e Fernanda, pelo apoio incondicional, principalmente nos momentos de “crise”, e ao amigo Kleber, pela inabalável confiança e também pelos preciosos momentos em que partilhamos ideias e ideais acadêmicos. À Márcia e Heitor, pelo carinho sempre demonstrado e aos meus outros colegas de orientação, pelas contribuições durante nossos encontros.

À Capes, pelo apoio durante quase toda minha pesquisa. Ao Cláudio Platero, pelo comprometimento, ao Miguel, à Rose e aos demais funcionários que trabalham na Secretaria de Pós-graduação do DLA, pela colaboração.

A toda minha família, pelo amor e respeito inabaláveis e, ainda, a todos que direta ou indiretamente tornaram este trabalho possível.



Children of the World (Romero Britto)

EDUCATING ALL CHILDREN FOR NONKILLING

*a poem-plea by Francisco Gomes de Matos, an applied peace linguist
from Recife, Brazil*

All children let´s educate
so many roles they can play
All children let´s educate
so the right things they can say

All children let´s educate
so responsibilities they can take
All children let´s educate
so good decisions they can make

All children let´s educate
so opportunities they can enjoy
All children let´s educate
so growing up can be a joy

All children let´s educate
so their creativity can grow
All children let´s educate
so worthy ideas they can sow

All children let´s educate
so compassion they can show
All children let´s educate
so in goodness they can flow

All children let´s educate
so a peaceful world they can see
All children let´s educate
so NONKILLING citizens they can be

RESUMO

Marcado por uma natureza de ordem exploratória e propositiva, este trabalho volta-se ao ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais da Educação Básica. Até o presente momento, as línguas estrangeiras não integram, oficialmente, a Matriz curricular desse âmbito educacional, o que impõe à área severas limitações. Na medida em que esse ensino encontra-se fortalecido nas escolas particulares, pode-se compreender o caráter não compulsório da disciplina nos níveis iniciais do setor público como excludente. Por outro lado, frente à importância do inglês em uma sociedade globalizada e a despeito dos controversos impactos de sua influência nos mais variados campos, temos presenciado algumas iniciativas de implantação do ensino da língua inglesa nas séries iniciais da escola pública, o que vem ocorrendo de forma irregular e sem apoio de parâmetros oficiais, possivelmente fragilizando o processo e intensificando desigualdades. Diante do exposto, este estudo busca delinear diretrizes teórico-práticas que possam orientar o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob perspectivas éticas e transformadoras. Com o apoio das teorizações bakhtinianas, que aferem à linguagem uma natureza dialógica, discursiva e situada, procurou-se aqui discutir as especificidades de um ensino formador, voltado à construção de multiletramentos que atendam à noção de cidadania ativa e crítica na contemporaneidade. Assim sendo, com base em uma abordagem plurilíngue e pluricultural frente à educação de línguas, tomaram-se aqui os gêneros discursivos como organizadores do ensino de línguas no nível escolar focalizado. Nessa perspectiva, o inglês mostrou-se um objeto fronteiro, que viabiliza a confluência de diferentes culturas, línguas e linguagens sociais na sala de aula. Sob esse enfoque, foram aqui especificadas as principais categorias para a composição de uma organização curricular de bases plurilíngues e transculturais, sendo essas diretrizes seguidas de propostas de ordem prática.

Palavras-Chave: ensino-aprendizagem; língua estrangeira; Ensino Fundamental I; plurilinguismo; multiletramentos; transculturalidade

ABSTRACT

Revealing an exploratory and proactive nature, this work aims at the English teaching and learning process as far as the first years of formal education in Brazil is concerned. Up to the present moment, foreign languages, including English, are not officially part of the National Curriculum of the first five schooling years. Since foreign language teaching happens on a regular and solid basis as far as private schools are concerned, its optional and therefore fragile nature when it comes to public education shows clear evidence of exclusion. Nevertheless, due to the importance of English in a globalized world and despite all the controversial socio-educational impacts of such an influence, there has been an increase in the implementation of this discipline at the beginning years of Brazilian public education, which has been happening at an irregular pace and without official parameters, impairing the process and intensifying social differences. Therefore, the main objectives of this study lie on the development of possible guidelines to support a more effective, situated and meaningful teaching-learning process in the named context, on a critical and transformative basis. Standing for a pluralistic approach to language education, in and by which multiliteracies can be developed to attend the demands of the present world, the bakhtinian speech genres are here taken as organizers of the educational process. It is strongly believed that through a dialogic, pluralistic and transcultural teaching, in which English plays the role of a boundary object, there can be the hybridization of languages and cultures. From this perspective, theoretical guidelines have been developed in this study, as well as some teaching practical propositions have been presented.

Keywords: teaching and learning process; foreign languages; primary education; pluralism; transculturality; multiliteracies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFI-	Ensino Fundamental I
EFII-	Ensino Fundamental II
EM-	Ensino Médio
CENP-	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DEETI-	Diretrizes da Escola de Tempo Integral
LE-	Língua Estrangeira
LI-	Língua Inglesa
LM-	Língua Materna
OCEM-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEE-	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
A PESQUISA: DELIMITANDO E ATRAVESSANDO FRONTEIRAS	
Considerações iniciais: às voltas com as origens da pesquisa	02
O inglês no Ensino Fundamental I público: nosso objeto, suas trajetórias, privações e perspectivas no campo da Linguística Aplicada	03
Objetivos gerais do estudo e teorizações correlatas	10
Delimitando a vertente epistemológica e os objetivos específicos da pesquisa	13
As questões que orientam a pesquisa	16
Por entre fronteiras: entrelaçando as questões de pesquisa e visões de mundo	17
A tese em foco: sua organização, limitações e possíveis contribuições	18
CAPÍTULO I	21
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO: DIÁLOGOS COM BAKHTIN	
1 A natureza dialógica da linguagem: tecendo bases para a língua inglesa no Ensino Fundamental I público	22
2 O dialogismo bakhtiniano e algumas de suas contribuições para a língua inglesa no início da Educação Básica	27
3 Gêneros discursivos: a materialização situada e concreta da linguagem e o dialogismo nas práticas do cotidiano	30
4 Multiplicidade e conflito: o inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I público e outros conceitos-chaves bakhtinianos	39
5 Nas fronteiras com Bakhtin: o tempo e o espaço no ensino de línguas contemporâneo	41
6 Estilo, autoria e sua relação com o estrangeiro: (re)invocando a noção de agência, cronotopia e carnavalização	47

**O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: INCURSÕES,
RECONFIGURAÇÕES E ORIENTAÇÕES**

1	Linguagem e cultura no ensino de inglês no início da Educação Básica	54
2	Breves reflexões sobre língua/linguagem: o que é saber o inglês no Ensino Fundamental I público nos tempos atuais	55
3	O estrangeiro e a cultura no ensino de inglês para crianças: expandindo visões e estabelecendo bases para a inserção da língua inglesa no início da Educação Básica	59
4	O papel formativo do inglês no início da escolarização: revisitando conceitos	63
5	A Pedagogia dos Multiletramentos: retomando diálogos com Bakhtin	67
6	Multiletramentos e cidadania na contemporaneidade: questões-chave para o inglês no Ensino Fundamental I público	71
7	A língua inglesa no ensino regular contemporâneo: cruzando visões e orientações	77
7.1	Os discursos oficiais e o inglês no Ensino Fundamental II e Médio	79
7.2	Percorrendo as <i>Diretrizes de Ensino das Escolas de Tempo Integral</i> em busca dos multiletramentos em língua inglesa no Ensino Fundamental I	84
7.3	A visão de língua e linguagem nas <i>Diretrizes de Ensino da Escola de Tempo Integral</i> , a organização dos conteúdos e as propostas práticas para a sala de aula	86

CAPÍTULO III

91

DIALOGISMO E PLURALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: LETRAMENTOS, MULTILCULTURALISMO E TRANSCULTURALIDADE

- 1 Por um ensino de inglês situado, dialógico e plural nos anos iniciais da Educação Básica: múltiplas práticas sociais e transculturalidade 92
- 1.1 Letramentos na contemporaneidade: multiplicidade, diversidade e criticidade 93
- 1.2 Práticas letradas cosmopolitas: confluência e interpenetração de múltiplos elementos 97
- 2 O papel cosmopolita da escola: multiculturalismo, interculturalidade e práticas transculturais 101
- 3 Transculturalidade e transletramentos no ensino de língua inglesa: escola como espaço de crítica e de produção cultural 115

CAPÍTULO IV

123

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO: EXPRESSÕES PLURILÍNGUES

- 1 Plurilinguismo bakhtiniano: pano de fundo dialógico para o inglês do mundo 124
- 2 Formação plurilíngue e *World English*: em busca do excedente de visão 132
- 3 As múltiplas e polifônicas maneiras de se compreender o inglês na contemporaneidade 138
- 4 Reflexões sobre plurilinguismo e multiletramentos no Ensino Fundamental I: expressões culturais e autorais 147
- 4.1 Práticas culturais e agentividade em língua inglesa no EFI 148
- 4.2 Histórias, canções, brincadeiras e outros fazeres em língua inglesa: um cruzamento de modos de ser e (re)significar na escola 150

**A CONSTRUÇÃO DE BASES PARA UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR SOB
PERSPECTIVAS PLURILÍNGUES**

- 1** Rearticulando direcionamentos: gêneros no ensino de inglês para a formação plurilíngue **158**
- 2** Recontextualização didática e língua inglesa no Ensino Fundamental I público: delimitando meios, espaços e objetos de ensino **169**
- 3** O ensino de inglês no início da Educação Básica sob perspectivas bakhtinianas: organizações curriculares e alguns exemplos práticos **176**
- 4** Modelização didática e Pedagogia dos Multiletramentos: articulando conceitos, delineando práticas **185**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **203****REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** **207****ANEXOS**

- Anexo 1** Quadro: Matriz Curricular do Ciclo 1 – Ensino Fundamental **227**
- Anexo 2** Poema *Everybody Says* **229**
- Anexo 3** Conteúdos do CD (encartado) **231**

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Práticas sociais e esferas de comunicação **32**
- Figura 2** Proposta para organização do ensino de língua inglesa no EFI **168**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Língua inglesa e formação plurilíngue: pontos e contrapontos	143
Tabela 2	Perspectivas na educação de línguas: focos e características centrais	160
Tabela 3	Principais âmbitos, esferas e gêneros organizadores de inglês no EFI	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perspectivas na educação de línguas: focos e características centrais	164
Quadro 2	Organização curricular: esferas, finalidades e gêneros – Vida pública	178
Quadro 3	Organização curricular: esferas, finalidades e gêneros – Vida produtiva	179
Quadro 4	Organização curricular: esferas, finalidades e gêneros – Vida cultural	180
Quadro 5	Organização curricular orientada por gêneros: extensão de conteúdos	181
Quadro 6	Proposta de organização- Temática transversal: Identidades	186
Quadro 7	Proposta de organização: âmbitos, esferas e categorias afins	191
Quadro 8	Organização curricular: Atividade 2	198

INTRODUÇÃO

A PESQUISA: DELIMITANDO E ATRAVESSANDO FRONTEIRAS



Ártemis (Márcia D. Manissadjian)

<http://www.marciadiranuhi.com/>

Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.

Martin Heidegger

Além de reflexões sobre o contexto ao qual se volta esta pesquisa, qual seja, o ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica em nosso país, este capítulo introdutório traz considerações sobre a origem do trabalho, suas justificativas e seus principais referenciais teórico-metodológicos. Ao estabelecer os principais objetivos, do estudo, apresento as questões orientadoras que o orientam, procurando também evidenciar as relações entre o que aqui me proponho a fazer e as perspectivas epistemológicas que me servem de embasamento.

Considerações iniciais: às voltas com as origens da pesquisa

Foi em meio a um turbilhão de ideias, convicções, incertezas, questionamentos e ideais que começaram a surgir os primeiros traçados desse trabalho. Assim sendo, posso dizer que essa pesquisa nasceu, primeiramente, de minha intensa vontade de buscar, por meio da pesquisa aplicada na área da linguagem, encaminhamentos que pudessem amparar de forma mais incisiva o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I (doravante EFI), pelas restrições impostas ao contexto, sobre as quais irei posteriormente discutir.

Dentro deste cenário, os problemas que mais fortemente me impulsionaram à pesquisa partiram, principalmente, de meu contexto profissional, cuja base, há mais de vinte anos, tem sido o ensino-aprendizagem de línguas em variados campos e a formação de professores. Mais recentemente, entretanto, encontrei-me envolvida em um Projeto de Língua implantado na Rede Municipal de uma cidade do interior paulista, que teve seu início a partir de 2002.

Por meio de Decreto-Lei, aprovado pela Câmara daquele município, desencadeou-se a iniciativa governamental de se instituir na Matriz Curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental o ensino do inglês e do espanhol, o que se concretizou por meio de parceria entre a Prefeitura Municipal e uma empresa especializada, da qual fiz parte até o início de 2006.

Durante seus primeiros cinco anos de vigência, dos quais participei, o Programa de Línguas atendeu cerca de 20 (vinte) escolas que integravam, no período especificado, a Rede Municipal, atingindo mais de 7000 (sete mil) alunos. A referida iniciativa desenvolveu-se com base em trabalho conjunto, selado entre as partes envolvidas.

As aulas eram ministradas por professores vinculados à prestadora de serviços, devidamente qualificados, sendo a coordenação executada por profissionais da empresa prestadora de serviços, dentro do que me encaixo, e supervisionada por gestores nomeados pela Secretaria de Educação e Cultura do Município.

É pertinente relatar que foi esse contexto que serviu também de base para minha pesquisa de Mestrado (ROCHA, 2006), em que propus direcionamentos gerais para o ensino de língua inglesa no âmbito indicado, respeitando-se os objetivos e percepções de alunos, pais ou responsáveis, professores, coordenadores, diretores, entre outros profissionais da área que então participavam desse Programa.

Considerando os resultados de meu mestrado e também compartilhando as conclusões de outros estudos (COSTA, 2007; SANTOS, 2006; entre outros), continuei a chamar-me a atenção a fragilidade da área em nível nacional. Devo reconhecer, no entanto, que é o fascínio inexplicável que esse campo ainda exerce sobre mim a mais forte razão que me fez e faz seguir adiante. É nessa perspectiva que me propus a assumir o compromisso da pesquisa que resulta nesse trabalho, cujas bases epistemológicas, especificidades e objetivos começo agora a definir.

O inglês nos anos iniciais do EFI público: nosso objeto, suas trajetórias, privações e perspectivas no campo da Linguística Aplicada

Na sociedade atual, que vivencia as polêmicas implicações da globalização, caracteriza-se como plurilíngue e multicultural e se revela marcada por desigualdades profundas, a Linguística Aplicada (LA) como campo de investigação transdisciplinar, conforme asseveram Celani (1998) e Rojo (2006), transgressivo, na perspectiva de Pennycook (2006) ou indisciplinar, como quer Moita Lopes (2006), preocupa-se geralmente com a situacionalidade sócio-histórica das práticas sociais investigadas, ocupando-se de questões relacionadas a gêneros, diferença, raça, identidade, discurso, entre tantos outros temas, com vistas à transformação social, sob um enfoque ecológico¹ (NUNES, 2005).

¹ Ao discutir a relação entre ciência e culturas na contemporaneidade, Nunes (2005, p. 318) defende uma perspectiva ecológica, ou ética, como também entendo o termo, a fim de que o conhecimento possa ser tratado de forma crítica e transformadora, respeitando-se temas relevantes para o bem-estar social, tais como o

Essa forma de compreender e trabalhar questões de natureza aplicada, de base transdisciplinar e transformadora, permite-nos alcançar um estado de fluidez (BAUMAN, 2001; 2005), ou como aqui irei me referir, um “estado de levitação” (ROJO, 2006, p. 253), que nos leva à transgressão de barreiras disciplinares, com vistas à reorganização ou à transformação de conhecimentos e a um tratamento mais amplo e, assim, mais efetivo, dos problemas sociais a que nos propomos a discutir.

Nessa perspectiva, procurei fazer com que os resultados de meus estudos viessem a fundamentar minhas ações e teorizações, auxiliando-me a transitar por entre campos diversos e, assim, a alcançar a *leveza de pensamento* (ROJO, 2006) necessária para o encontro de caminhos e formas teoricamente sustentadas de abordagem e tratamento das limitações impostas a meu contexto de investigação. A algumas dessas restrições, que nesse trabalho evidenciam parte das “privações sofridas” (ROJO, 2006, p. 253) pelos sujeitos, comunidades e instituições envolvidas direta ou indiretamente com o ensino de inglês no início da educação formal, procuro atender por meio da produção de conhecimento considerado útil a seus participantes.

Dessa forma, procurei trazer para o escopo de meu trabalho questões relacionadas à língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental² das redes públicas brasileiras, que se mostrassem socialmente relevantes à luta por maior equidade, à promoção do protagonismo social, bem como à construção da cidadania crítica, de bases multiculturais (MOITA LOPES; ROJO, 2004).

Nesse momento, julgo pertinente pontuar que, distante de partir em defesa de políticas monolinguistas e monoculturais no ensino de línguas, como também de minimizar ou obscurecer a importância da diversidade linguística nas matrizes curriculares, fui levada a restringir o escopo de meu trabalho a uma só LE, principalmente devido às

ambiente, a biodiversidade, a saúde, o corpo etc. Trago o conceito para o campo da educação, o que implica, à luz do autor, a predominância de políticas de interpenetrações e da co-construção do natural e do social, do tecnológico e do cultural, celebrando a diferença e a confluência de saberes, identidades e culturas.

² Ao abordarmos a organização do Ensino Fundamental, deparamo-nos com certa multiplicidade de nomenclaturas possíveis (ciclos, séries etc.), conforme artigo 23 da LDB nº 9.393/96. Procurei aqui ater-me às Orientações Gerais disponibilizadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral do Ensino Fundamental, fazendo, portanto, distinção entre os anos iniciais (1º ao 5º) e os anos finais (6º ao 9º). A fim de facilitar a identificação desses âmbitos, tomarei como intercambiável à menção dos anos iniciais e finais, respectivamente, os termos EFI e EFII.

especificidades de minha experiência profissional e às delimitações de ordem temporal e espacial impostas à pesquisa científica de natureza aplicada

Ressalte-se, no entanto, que as reflexões e propostas presentes neste estudo podem ser retomadas para o caso das diversas outras línguas estrangeiras modernas, levando a que menções especificamente feitas ao inglês ou à língua inglesa sejam também estendidas nessa direção.

Assim sendo, faz-se primeiramente necessário reconhecer que, na sociedade contemporânea, globalizada e densamente multissemiótica, é clara a importância do conhecimento de pelo menos uma LE como instrumento de ação social. Nesse contexto, repleto de controvérsias no que tange a questões de imperialismo econômico, cultural e linguístico, o inglês se destaca como o principal meio de comunicação planetária, tendo conquistado o *status* de língua franca e sendo considerado, portanto, um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade.

Devido à evidente (porém não única ou mais importante) necessidade instrumental do conhecimento da língua inglesa e, ainda, à controvertida (JOHNSTONE, 2002) pressuposição de que quanto mais cedo for iniciada a aprendizagem de línguas, melhores seriam as chances de sucesso pessoal, temos presenciado nas últimas décadas, em escopo mundial, um crescente número de crianças³ aprendendo esse novo idioma.

Ressalte-se, conseqüentemente, o revigoramento dessa área como foco de investigação, conforme apontam Rixon, (1999), Cameron (2001), Brewster *et al.* (2002), entre outros.

Mais especificamente, no cenário internacional, o ensino-aprendizagem de línguas na infância em contextos formais tem sido, desde a década de 60, objeto de interesse e alvo de discussão em encontros promovidos pela UNESCO, entre outras conferências, que buscavam delinear as especificidades desse campo e traçar diretrizes gerais condizentes, conforme nos mostra em detalhes Falluh (1978).

³ Buscando apoio em Phillips (2003) e adaptando conceitos utilizados pela referida autora à realidade brasileira, este estudo adota o termo *crianças* para referir-se aos aprendizes de LE que se encontram cursando os Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental (EF), ou seja, aprendizes entre 6/7 e 10 anos, aproximadamente.

No Brasil, o ensino de LE para crianças mostra-se uma área em ávida expansão, encontrando-se hoje bastante fortalecido em institutos de idiomas e em escolas da rede privada. No setor público, por sua vez, têm-se proliferado as iniciativas de implantação do ensino de línguas nos anos iniciais da Educação Básica, embora esta seja uma disciplina de caráter optativo na matriz curricular do EFI, de forma geral.

Nesse sentido, vale aqui rapidamente destacar o tratamento ainda acentuadamente tangencial atribuído à LE nesse contexto, o que entendo ser uma de suas mais sérias *privações*. Conforme pontuam Costa (2007) e Rocha (2006; 2007), a natureza facultativa do ensino da língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Básico brasileiro pode ser compreendida como um fator que potencializa restrições à área, principalmente quando contraposta à polêmica, porém irrefutável, valorização do inglês como língua internacional (McKAY, 2002).

É ainda importante observar, com olhar crítico, a mencionada consolidação da disciplina em todos os níveis de ensino em âmbito privado, bem como sua crescente, porém bastante irregular, expansão no setor público.

No ano de 2006, mais precisamente, ocorreram modificações nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), implantadas em 20 de novembro de 1996. Por meio da redação dada pela lei nº 11. 274, de 2006, ampliou-se a duração do ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública para 9 (nove) anos, iniciando-se, assim, aos 6 (seis) anos de idade e mantendo-se como objetivo central a formação básica do cidadão.

Paralelamente, escolas da rede pública do Estado de São Paulo, nos termos da Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005, aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral para atendimento a alunos dos Ciclos I (1ª a 4ª séries e/ou 2º ao 5º anos) e II (5ª a 8ª séries e/ou 6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental, aumentando para 37 (trinta e sete) ou 45 (quarenta e cinco) a carga horária semanal e para 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos a jornada discente diária.

Grosso modo, as alterações curriculares decorrentes dessas mudanças, oficializadas pela Resolução SE nº 93 de 12 de dezembro de 2008⁴, que revoga anteriores, incluíram a implantação das Oficinas Curriculares, no período vespertino, divididas entre oficinas de natureza obrigatória e opcional.

O inglês constitui o leque de oficinas opcionais⁵, com carga horária de uma aula semanal de 60 (sessenta) minutos, sendo um segunda língua estrangeira integrada às propostas curriculares oficiais, no caso, o espanhol, somente a partir do EFII.

Diante do exposto, crescem também em âmbito nacional as investigações nesse campo (SANTOS, 2005; 2009; ROCHA, 2006; 2008; TONELLI; RAMOS, 2007, somente para citar alguns), e pesquisadores se unem para fazer menção às restrições vivenciadas pela área e buscar encaminhamentos para superá-las.

Reforço nesse contexto o impacto contraproducente do caráter optativo da língua inglesa na Matriz Curricular do EFI, visto que, até o momento, esta particularidade implica, primeiramente, a ausência de bases mínimas comuns de referência, política e teoricamente sustentadas.

Esta particularidade, juntamente com tantos outros aspectos limitadores, entre eles a precária formação do professor atuante neste contexto (SANTOS, 2006; SHIMOURA, 2005), enfraquecem o processo educativo e intensificam desigualdades, permitindo-nos caracterizar sua concretização em âmbito nacional como excludente (BONETI, 1997) ou, conforme adverte Moita Lopes (2003; 2005a; 2005b), como promotora e mantenedora de desigualdades opressoras, em níveis linguísticos e sociais.

Além disso, origina-se da natureza optativa desse ensino a inexistência de parâmetros político-administrativos para sua implementação no EFI, levando à forma desconexa pela qual a LE tem-se difundido no início da Educação Básica nas escolas

⁴A Resolução SE Nº 93/2008 pode ser encontrada em: http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_93_2008.html Acesso em 07 de outubro de 2009.

⁵ A organização da Escola de Tempo Integral do Ciclo I do Ensino Fundamental, com as indicações das oficinas curriculares encontra-se no **Anexo I** desta pesquisa. O Documento é parte das Diretrizes para a Escola de Tempo Integral, que se encontram disponibilizadas em meio digital no seguinte endereço: http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/mat_apoio/Diretrizes%20Versão%20Final.pdf. Acesso em 07 de outubro de 2009.

públicas do país⁶. A escassez de informações sobre as regiões que efetivamente desenvolvam um trabalho com o inglês ou outras LE em contexto nacional acaba por intensificar essa fragmentação e fragilizar o ensino, permitindo-nos também caracterizá-lo como uma *colcha de retalhos* (BREWSTER *et al.*, 2002).

Entre outras problemáticas típicas desse cenário, cito, ainda, a ausência do tema como foco de atenção dos cursos de formação de professores de Letras, de um modo geral. Tais fatores em muito restringem a possibilidade de resultados efetivos frente à aprendizagem da nova língua, além de fragilizarem a identidade e auto-estima do professor e obscurecerem o importante papel da LE na formação integral do aluno (MOON, 2002), dificultando o reconhecimento de sua importância no currículo do EFI.

Não menos conflituosa e opressora revela-se a função utilitária (e não menos elitista) atribuída ao inglês na sociedade atual, que acaba por sustentar ações docentes insuficientemente informadas e a predominância de objetivos prioritariamente práticos para o ensino da língua inglesa na infância (SILVA, 1997). Esses fatores explicitamente se contrapõem ao papel formador do processo educativo, defendido aqui como principal propósito do ensino-aprendizagem de línguas na infância (ROCHA, 2006), contribuindo, também, para a cristalização de discursos autoritários e opressores.

Por suas marcas visivelmente limitadoras, o quadro exposto mostra-se especialmente conflitante quando analisado frente aos objetivos comuns legalmente estabelecidos para a Educação Básica em nosso país através das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional (Lei nº 9.394/96), que priorizam o desenvolvimento da cidadania, visando à atuação do indivíduo na sociedade contemporânea, de modo crítico e ativo, tanto no campo profissional como em sua prática social cotidiana.

⁶ Segundo informações obtidas no site da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SME *on line* <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/noticias/iEventos.jsp#22445>, a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro (RJ), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, lançaram em 2009 o Projeto Rio Criança Global, que visa a intensificar o ensino de inglês nas escolas da Rede Municipal. A partir do segundo semestre de 2010 os alunos do 1º ao 3º anos terão dois tempos semanais de inglês. Em 2011 o 4º ano também será integrado e, assim, sucessivamente.

Assim sendo, entre os letramentos⁷ necessários para o exercício da cidadania plena na atualidade entendo a aprendizagem do inglês como um recurso de importância basilar, não só pelo seu caráter instrumental, mas também, e principalmente, pelo seu potencial em promover o contato entre as diferenças, com vistas à (re)construção de novas identidades e conhecimentos que viabilizem o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos (MOITA LOPES, 2003).

Diante do exposto, parecer pertinente afirmar que, sob uma perspectiva crítica, ou seja, essencialmente de bases transformadoras (NORTON; TOOHEY, 2004), o inglês, hoje em dia prioritariamente entendido como língua da globalização e tido como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005a), deva transcender seu caráter instrumental, a fim de assumir um papel mais central e efetivo na transformação social.

Em outras palavras, com vistas à superação de sua natureza autoritária, sustentada por discursos globalizantes e centralizadores, é preciso que o inglês subverta seu papel, para que possa passar a servir como recurso para o desenvolvimento de capacidades que nos possibilitem enfrentar os novos desafios da atualidade, de forma ética e protagonista.

Para tanto, assumo como prioritário que o ensino da língua inglesa, também nas séries iniciais da escola regular pública, supere o caráter excludente que atualmente experiência, assim como sua aparente incapacidade de promover conhecimentos úteis e apropriados ao alunado na contemporaneidade (WALKER, 2003) e siga em busca da construção de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) ou, como denominam Moita Lopes e Rojo (2004), letramentos múltiplos e críticos, que capacitem o indivíduo a agir com maior autonomia e criticidade na sociedade contemporânea, multissemiótica e pluriculturalmente marcada.

⁷ Com base em Rojo (2009), de forma bastante breve, conceituo, neste momento, letramentos (necessariamente no plural) como uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou outra maneira, textos escritos, ressaltando que a visão adotada encontra-se fundada em premissas de natureza sociocultural (GEE, 2001), que levam em consideração os diferentes tipos de práticas e eventos de letramentos e as relações de poder na sociedade. Este conceito será posteriormente discutido neste trabalho, de modo mais aprofundado.

Revozeando Kostogriz (2005, p. 202), entendendo tais letramentos como práticas sociais que, em seus diferentes tipos contextos, são “povoadas por estranhos”, como também “*bombardeadas* por textos *estrangeiros*, ou invadidas por novas tecnologias e discursos (grifo no original). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de letramentos por meio do ensino de inglês, também nos anos iniciais da educação formal (COMBER, 2006), envolve, necessariamente, o envolvimento do aluno em práticas resultantes de intersemioses de natureza reprodutiva, mas, também e mais importante, de caráter produtivo e transformador.

Assim sendo, o desafio que se impõe às práticas educativas na atualidade, sob o enfoque descrito recai, segundo a *pedagogia crítica do espaço* (KOSTOGRIZ, 2005) na criação de um *terceiro espaço* nas salas de aula que integre, em suas fundamentações,

Tanto a múltipla e contestada natureza da aprendizagem orientada para os letramentos em ambientes multiculturais, como as inovações interculturais frente à produção de sentidos e à construção de identidades (KOSTOGRIZ, 2005, p. 203).

Diante do exposto, parto da premissa de que aprendizagem do inglês no EFI público deva orientar-se por visões de língua/linguagem que priorizem o caráter sócio-historicamente marcado das relações humanas, a fim de que possam efetivamente criar oportunidades de circulação de uma pluralidade de discursos nesse processo e, assim, viabilizar a construção de conhecimentos e capacidades que permitam à criança agir mais ativamente em seu meio através da língua inglesa.

Objetivos gerais do estudo e teorizações correlatas

Unindo meus ideais ao pensamento de Souza Santos (2005), busco integrar minha pesquisa às múltiplas iniciativas e movimentos de lutas sociais concretas, de cunho contra-hegemônico e transformador.

Para tanto, diante de uma população que se constitui por um altíssimo número de analfabetos funcionais e do pobre desempenho do alunado do Ensino Básico frente à leitura crítica de textos e do mundo (BARBOSA, 2001), procurei definir um problema, dentre muitos, que pudesse contribuir, de forma restrita, porém possivelmente significativa,

para a educação voltada à formação de cidadãos sócio-politicamente mais engajados que, por meio do inglês, viessem a subverter seu caráter global e hegemônico ao usá-lo para participar ativamente da construção do mundo (MOITA LOPES, 2003; 2005b), visando aos seus próprios interesses e ao seu próprio bem (RAJAGOPALAN, 2005a; 2005b).

Orientada pelas premissas supracitadas, minha pesquisa encontra-se localizada no patamar dos primeiros níveis de concretização, em direção à efetivação de políticas éticas e críticas de educação linguística nas salas de aula. Assim como fez Barbosa (2001) em relação ao ensino de língua materna (LM), procuro mais especificamente em meu estudo voltar-me à elaboração de propostas didáticas que tratem o inglês sob um enfoque situado, enunciativo e dialógico, respeitando-se a pluralidade de linguagens, culturas e identidades.

Claro está, que a construção da cidadania plena, aqui defendida também por meio do ensino de inglês, não se vincula exclusivamente ao campo da educação de línguas, apesar de sua relevância para tal, ou tampouco se faz por atos isolados. A tarefa exige, paralelamente, medidas político-econômicas que se mostrem igualmente efetivas no combate aos fatores determinantes das desigualdades sociais em âmbito nacional.

Conforme afirma Bakhtin/Volochinov (2004 [1929], p. 119),

[...] a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre bases econômicas (acrescento sócio-político-educacionais) da vida social. Certo, essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida (a ciência, a arte, etc) [...]

Reconheço, portanto, a limitação de meu trabalho nesse cenário. Contudo, ao lado de Barbosa (2001), entendo que, concomitantemente a medidas governamentais implantadas com o propósito de melhorar a qualidade de ensino em nosso país, fazem-se necessárias várias outras modalidades de intervenção, em variados níveis e campos, para que mudanças substanciais no campo educacional possam efetivamente ocorrer.

Assim sendo, através de minha pesquisa pretendo oferecer possíveis encaminhamentos teórico-práticos para a disciplinarização da língua inglesa no EFI, visando a que tais referenciais possam viabilizar ações mais significativas e efetivas nos demais níveis de materialidade do processo educativo em questão.

Para tanto, com vistas a delinear com maior clareza o contexto educacional em que se encontra inserido esse estudo, trago para a discussão os parâmetros oficiais para o ensino de línguas na educação formal, tanto em contexto nacional como estadual.

Não são poucos os documentos que se voltam, com base nos objetivos oficialmente estabelecidos por meio da LDB para a Educação Básica, à análise de diretrizes oficiais nacionais direcionadas ao ensino de línguas de um modo geral (MOITA LOPES; ROJO, 2004) e, também, mais especificamente, para o ensino de LE no EFII (BORGES, 2003; MIRANDA, 2005; ROCHA, 2006) e/ou, concomitantemente, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio (CRISTOVÃO, 2005).

Esses estudos visam a analisar os vieses teóricos apresentados pelas diretrizes oficialmente vigentes na época em que foram desenvolvidos, quais sejam, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os níveis supramencionados, sua relação com a formação cidadã e as prováveis implicações para o processo educativo em questão, geralmente apontando para limitações e incongruências.

Por outro lado, de um modo geral, mostram-se acentuadamente limitadas, ou praticamente inexistentes no âmbito do EFI, propostas contemporâneas, mais explicitamente orientadas por uma visão de linguagem sociocultural e historicamente situada e focadas no desenvolvimento de múltiplas capacidades e letramentos, sob uma perspectiva crítica, como pode-se observar nas bases de documentos como os elaborados por Moita Lopes e Rojo (2004) para a educação linguística em nível nacional e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-LE), que oficialmente substituíram os PCNEM-LE em 2006.

Vale ainda destacar que, o foco especificamente voltado ao EFII e ao Ensino Médio dos documentos acima citados, distanciam suas orientações dos propósitos centrais e das especificidades dos anos iniciais da Educação Básica, dificultando recontextualizações.

A meu ver, diante do exposto, evidencia-se, de forma clara e justificada, a importância de se delinear bases mínimas comuns para o ensino de inglês no início do Ensino Fundamental público, que se apresentem flexíveis e teoricamente convergentes com o protagonismo social e com a formação plural, que aqui defendo. É esse, portanto, o objetivo central que norteia esse estudo.

É ainda oportuno salientar que, ao buscar especificar minhas propostas de parametrização do inglês no início da Educação Básica, atendo-me particularmente às demandas e peculiaridades do contexto urbano, na medida em que me as limitações de tempo e espaço da pesquisa acadêmica inviabilizam o tratamento das especificidades de outros contextos possíveis.

Delimitando a vertente epistemológica e os objetivos específicos da pesquisa

Diante do reconhecimento da natureza social do humano, as concepções de pesquisa e construção de conhecimentos constitutivas desse estudo orientam-se, principalmente, pelo pensamento de Amorim (2001). Ao lado da autora, busco compreender o termo *pesquisa* em sua acepção mais ampla e reconheço que, ao produzirem um “saber que adquira a forma sistematizada de um texto público”, todas as práticas científicas, indistintamente, sejam elas de intervenção, formação, consultoria ou clínica, ou tenham elas, creio eu, um caráter essencialmente documental e prospectivo, como é o caso deste estudo, “devam receber a devida atenção” (AMORIM, 2001, p. 32).

Em outras palavras, toda e qualquer pesquisa no âmbito aplicado, por naturalmente tornar-se pública e oficialmente validada, deve perceber-se como um importante recurso mediador de transformações sociais, em vários âmbitos, devendo, por isso, mostrar-se socialmente relevante e inerentemente ética (ROJO, 2006).

Ainda com base nas teorizações de Amorim (2001, p. 43), adoto uma perspectiva bakhtiniana, ou seja, essencialmente dialógica e polifônica⁸, no que diz respeito ao desenvolvimento de meu trabalho, rejeitando purismos e reconhecendo a importância, conforme bem enfatiza a referida autora, de se abordarem “as relações de alteridade/identidade como âmago dos fenômenos estéticos e culturais”, o que se estende ao campo da pesquisa aplicada, nas áreas das Ciências Sociais/Humanas.

⁸ Por hora, entenda-se dialogia como a incessante contraposição entre o *eu* e o *outro*, constitutiva da linguagem e, assim, de qualquer prática social. Na mesma direção, compreenda-se polifonia como o conflito entre perspectivas axiológicas/ideológicas.

Isto porque é a questão da alteridade, viabilizada por meio do dialogismo, que, em grande parte, “organiza a produção de conhecimento” (AMORIM, 2001, p.16). Nesse enfoque questões éticas e epistemológicas encontram-se centradas em fundamentos que envolvem, direta ou indiretamente, essa idéia de relação dialógica entre o Eu (pesquisador) e o Outro (objeto de investigação).

A pesquisa conduzida sob perspectivas bakhtinianas primeiramente reconhece o papel alteritário fundamental que a teoria e o conceito desempenham na produção de conhecimentos em âmbito acadêmico. Afinal, são esses elementos que permitem ao texto “ser objectável em sua pretensão universalizante, já que, “a primeira forma de alteridade no texto científico é uma forma de busca da verdade” (AMORIM, 2001, p. 19).

Em contrapartida, o olhar bakhtiniano permite, simultaneamente, o reconhecimento da impossibilidade de simetria e unicidade, permitindo-nos tomá-las como algo ilusório. Da mesma forma, a abordagem dialógica da pesquisa científica busca ultrapassar as noções de neutralidade e transparência impostas, tanto ao sujeito como ao objeto, em perspectivas positivistas. Nas palavras de Amorim (2001, p. 19),

É portanto a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite da análise do texto de pesquisa, pois a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável.

A meu ver, nesses pressupostos ecoam também vozes baumanianas, ao se destacar que é a descontinuidade, ou seja, o movimento, o incerto e a incompletude que permeiam as relações entre os sujeitos e o mundo na atualidade, e, portanto, supostamente também na esfera acadêmico-científica. Conforme destaca Amorim (2001, p. 18), a exotopia e a dissimetria tornam a expressão da alteridade possível, na medida em que a “compreensão, a interpretação e a explicação são, na verdade, formas de tradução e, traduzir é mostrar a descontinuidade e o intervalo”.

A partir do exposto, passo a assumir a posição transdisciplinar como constitutiva da abordagem que adoto em meu estudo. Do mesmo modo, passo a ver as fronteiras como as zonas de contato bakhtinianas, como marcas dos encontros e, também, dos desencontros com o estrangeiro, ambos geralmente conflituosos, porém transformadores.

Aqui, empresto de Amarin (2001, p. 53-55) a metáfora de Ártemis, Deusa que “habita as fronteiras”, que “conduz dos confins ao centro, da diferença à semelhança”, colocando o “Outro como componente do mesmo”, representando nossa “capacidade implícita de integração” de tudo que nos é estrangeiro, unindo pela diferença, como advogam também Bauman (2003) e Canclini (2007), nos entremeios da Sociologia, Antropologia e Filosofia, e, ainda, Kumaravadivelu (2008) e Moita Lopes (2003; 2005a; 2005b), na educação de línguas.

Nas palavras da autora (AMORIN, p. 53-54), essa divindade de origem bárbara, figura de alteridade,

[...] está ali onde se atravessa em direção ao país do Outro e por onde se retorna. Garantia de demarcação e interpenetração entre as diferenças, permite a passagem de um sentido para o outro, sempre produzindo transformações, mas sem que os limites sejam apagados[...]

Começo, nesse contexto, não sem inseguranças e confrontos, admito, a buscar enxergar o conflito e o inacabamento como possibilidades aceitáveis (além de desejáveis) em minha pesquisa. É, assim, aceitando os contrapontos e incertezas, que procuro construir minhas interpretações e tecer meus discursos, dialógica e polifonicamente.

Como bem enfatiza Kumaravadivelu (2008), todos os binômios são indicadores de visões reducionistas. Compreendo, portanto, que não existe nem o monologismo absoluto, nem, tampouco, o dialogismo absoluto.

Existem, sim, os cruzamentos e as infinitas possibilidades de ser e ver; existe a pluralidade, que se movimenta bakhtinianamente em múltiplas direções. Por conseguinte, também dentro do que me permite a escrita acadêmica e o campo em que me encontro, teço nesse estudo minhas considerações e elaboro minhas proposições, amparada pela idéia de alteridade, ambivalência e incompletude.

Nessa perspectiva, sigo pontuando que, embora qualquer movimento em direção a propostas de didatização e, conseqüentemente, de criação de categorizações, evidencie, em princípio, uma natureza centralizadora e possivelmente autoritária, procuro materializar os objetivos colocados em meu trabalho, na medida do possível, a partir de uma posição exotópica, distante da neutralidade, distante do exílio (AMORIM, 2001).

Assim sendo, com base no aporte teórico privilegiado em minha pesquisa, trago os documentos oficialmente voltados às línguas estrangeiras, em nível federal e estadual, nos âmbitos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio⁹, buscando criticamente estabelecer possíveis relações com as propostas validadas em meu trabalho.

Ao especificar possíveis diretrizes teóricas para o ensino de inglês no EFI público, procuro aproximar esse estudo de um contexto materialmente mais tangível e próximo à sala de aula. Assim, volto-me também à operacionalização das propostas teóricas por meio da proposição de possíveis orientações práticas, o que afere à pesquisa uma natureza exploratória e prospectiva.

Deve-se ainda observar que a leitura dos documentos oficiais citados e, ainda, das teorizações e trabalhos que servem de apoio a esta pesquisa, principalmente no que concerne às propostas didáticas elaboradas por Cope e Kalantzis (2000), atrelam ao estudo um teor documental (ANDRÉ; LUDKE, 1986), além de evidenciar sua natureza qualitativa e interpretativista (LINCOLN; GUBA, 2000; MOITA LOPES, 1994).

As questões que orientam a pesquisa

Com vistas a operacionalizar os objetivos supracitados, sob uma política de diferença (MOITA LOPES, 2003; 2005a; 2005b) na educação linguística e uma orientação para a formação cidadã, protagonista e crítica, plurilíngue e pluricultural, ao mesmo tempo em que se validam as diversidades características dos diferentes cenários em que se concretiza o ensino-aprendizagem de da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental público em nosso país, as **perguntas de pesquisa** que norteiam o presente estudo assim se apresentam:

⁹ Os documentos sobre os quais teço considerações no Capítulo 2 desse trabalho são aqueles que mais considero relevantes para o contexto desse estudo e que, até a presente data, encontram-se oficialmente em vigor para o EF e EM, em níveis estaduais e federais, quais sejam, respectivamente, as Diretrizes Gerais para o ensino de inglês nas Oficinas Curriculares do EFI das Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo, bem como os parâmetros Curriculares oficialmente implantados para o ensino de línguas estrangeiras modernas/inglês pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) em 2008. Além destes, visando a ampliar meu olhar frente ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas na Educação Básica brasileira, abordo também os PCN-LE e as OCEM-LE. Tomo ainda como referência a Avaliação Crítica e Prospectiva dos PCNEM e PCEM+, elaborada por Moita Lopes e Rojo (2004), por sua abrangência e relevância no campo da educação linguística na atualidade.

- 1) Sob perspectivas éticas, críticas e transformadoras, que tomam o inglês como recurso plurilíngue e pluricultural, quais objetivos centrais devem orientar o ensino-aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental público e por que a visão de língua/linguagem bakhtiniana mostra-se apropriada para sustentá-los?
- 2) Qual organização curricular pode, justificadamente, atender os princípios e objetivos estabelecidos a partir das investigações decorrentes da questão 1 e, assim, constituir possíveis orientações teórico-práticas para o ensino de inglês no Ensino Fundamental I público?

Por entre fronteiras: entrelaçando as questões de pesquisa e visões de mundo

Na medida em que compartilho visões contemporâneas, que se caracterizam pelo reconhecimento do estado ambivalente, incerto e instável da sociedade e das relações humanas nos mais variados níveis e âmbitos, refutando, em contrapartida, visões abstratas, idealizadas e polarizantes relacionadas à linguagem, ao sujeito, ao mundo e à construção de conhecimentos, mostra-se pertinente tecer breves considerações sobre como este posicionamento se relaciona aos objetivos vinculados à disciplinarização e à parametrização da língua inglesa nos anos iniciais da Educação Básica, conforme propósitos estabelecidos para essa pesquisa.

É fato que, atualmente, vivemos um período de intensa “ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica” (MOITA LOPES, 2006, p. 22), em que a autonomia da sociedade e a liberdade de seus membros condicionam-se mutuamente, fazendo com que a alteridade passe a ser questão central (BAUMAN, 2001), cabendo aos campos aplicados “avançar em direções democráticas e mais progressistas” e “reinventar a realidade” (BRACHT; ALMEIDA, 2006), em nosso caso, repensar a área de educação de línguas sob enfoques mais amplos e transgressivos e, portanto, *indisciplinares* (MOITA LOPES, 2006).

À primeira vista, tais premissas podem parecer antagônicas a quaisquer propostas que partam em defesa da colocação de limites e da apresentação de direcionamentos, como é o caso de meu trabalho.

Entretanto, conforme bem alerta Bauman (2001) e também Souza Santos (2005), a total pulverização serve somente às forças dominantes. Assim, também ao lado de Canclini (2007) entendo que o repúdio a toda e qualquer tipo de fronteira, bem como a busca por um estado de total fluidez, revelam-se posições igualmente polarizadas, que se contrapõem ao reconhecimento do conflito e da ambiguidade constitutivos das relações humanas e da construção da realidade a partir delas.

Desse modo, ganha força em meu estudo a possibilidade de articulação entre as noções de contínua transgressão de fronteiras e o estabelecimento de laços, direcionamentos e espaços comuns. Em todos os espaços existem esferas de coabitação (PORTELLA, 1993, *apud* CELANI, 1998), em que presenciamos a mistura de diferentes matizes (BUZATO, 2007) e nos quais coexistem visões de mundo em um estado de interação contínuo, dialógico e polifônico, permitindo a incessante reconstrução de novos significados e posicionamentos.

No que tange ao campo aplicado, penso que tais premissas envolvem a busca pela singularização do objeto de estudo (ROJO, 2006), com base na construção e produção de conhecimentos que, pela transgressão de fronteiras, fundam-se de modo único, reconfigurando-se, ao mesmo tempo em que resignificam o próprio objeto, bem como conceitos, práticas e visões de mundo.

Em outras palavras, assim como é no “entrecruzamento” de perspectivas axiológicas que o signo se torna “vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 46), compreendo ser nas zonas de contato entre línguas, linguagens, culturas e visões de mundo particulares, imerso na possibilidade de plurivalência de significados e resignificações, que o ensino de inglês no EFI público possa ganhar vida, mover-se e promover mudanças.

É em meio a esse turbilhão de ideias, convicções, incertezas, questionamentos e ideais que essa tese finalmente se concretiza.

A tese em foco: sua organização, limitações e possíveis contribuições

Tomando como norte os objetivos e perguntas de pesquisa aqui estabelecidos, este trabalho divide-se em cinco capítulos principais, além desta parte introdutória e das considerações finais.

O primeiro capítulo propõe-se a abarcar teorizações fundamentais para a sustentação desta pesquisa, percorrendo acerca de referenciais bakhtinianos centrais para o trabalho e suas implicações para o ensino de inglês no início da Educação Básica.

O capítulo seguinte, por sua vez, discute as principais justificativas para a disciplinarização da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando-se como base a ideia da cidadania crítica e participativa. São também apresentadas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto especificado, focalizando-se, a relação entre visões de língua/linguagem, multiletramentos e o caráter transformador da educação cidadã. A parte final do capítulo focaliza os documentos que oficialmente oferecem diretrizes para o ensino de línguas em seus diferentes níveis, contrapondo-os aos direcionamentos teóricos aqui privilegiados.

O terceiro capítulo trata, basicamente, de questões culturais e dos múltiplos letramentos, relacionando-as à educação linguística no início da escolarização, salientando-se práticas transculturais.

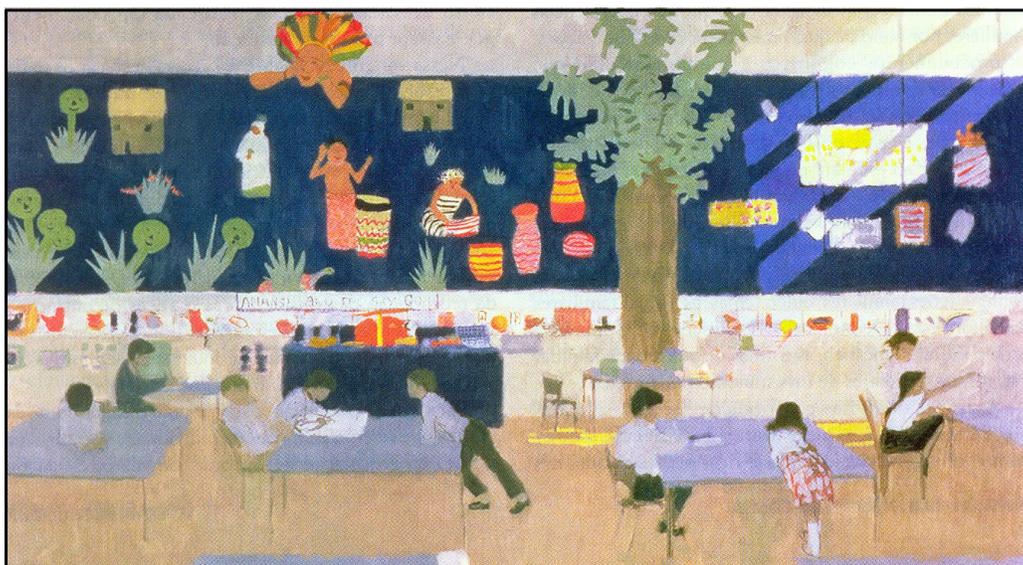
A discussão frente ao papel do inglês na sociedade atual é trazida no capítulo seguinte, sendo a noção de *World English* problematizada e atrelada à ideia de formação plurilíngue, à construção de transletramentos e às expressões culturais.

Com base nos direcionamentos previamente estabelecidos, o quinto capítulo segue em função das respostas às perguntas de pesquisa apresentadas, reforçando visões de língua/linguagem e objetivos considerados apropriados para o ensino de inglês no EFI público. São também delineados aspectos e categorias passíveis de sustentar a operacionalização do processo educativo em foco, seguidos da apresentação das propostas de didatização da língua inglesa no nível de escolaridade priorizado nessa pesquisa.

A sexta, e última, parte traz breves considerações, que procuram rapidamente ponderar sobre os resultados do trabalho.

Finalizo esta seção reiterando-me consciente das limitações deste trabalho, devido à complexidade constitutiva de qualquer processo educativo e à diversidade social, econômica e cultural do contexto educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, reforço o caráter aberto das proposições apresentadas, na expectativa de que os resultados desse estudo possam, de algum modo, servir de base para a elaboração de propostas outras, que evidenciem novos olhares, novos fazeres.



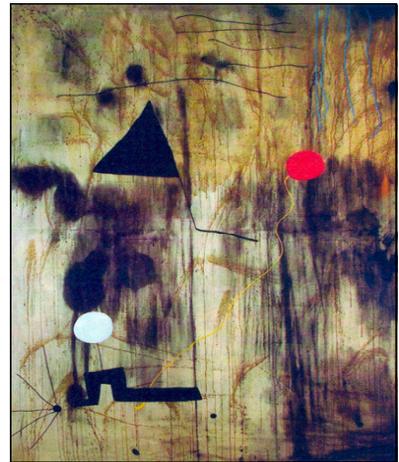
Sala de Aula (1985), de Andrew Macara

Como no mundo do romance, o mundo de uma sala de aula ativa, propositada e reflexiva é, por definição, um lugar descrito por Bakhtin onde muitas línguas estabelecem contato e reconhecimento mútuo entre si mesmas, a fim de criar o diálogo das linguagens.

Landay (2004, p. 123)

CAPÍTULO I

LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO: DIÁLOGOS COM BAKHTIN



O Nascimento do Mundo (Miró, 1925)

Não se trata da teoria (conteúdo transitório), mas do “sentir” a teoria

Bakhtin (2003 [1979], p. 349)

No mundo contemporâneo, em que muitas pesquisas no campo aplicado buscam formas de lidar com as diferentes realidades da vida urbana, em constante transformação, com as desigualdades sociais e com uma multiplicidade de questões relacionadas aos novos meios de comunicação e informação e a seu impacto nas relações humanas, parece coerente afirmar que os estudos linguísticos enfrentam a necessidade de redimensionar as maneiras como a língua/linguagem tem sido pensada.

Nesse prisma, ao lado de Canagarajah (2007) e Higgins (2009) procuro modos de tratar o inglês nos anos iniciais da Educação Básica que desestabilizem visões tradicionais, orientadas por concepções monolíticas, e compreendam a língua inglesa como parte de práticas sociais em que imperam a pluralidade de línguas e culturas e em que circulam simultaneamente uma multiplicidade de sentidos.

Assim sendo, este capítulo volta-se mais especificamente à articulação de alguns fundamentos bakhtinianos com princípios e conceitos que consigam embasar o ensino de inglês orientado à cidadania crítica e protagonista no EFI público. Os pressupostos aqui discutidos visam, principalmente, à apresentação de um aporte teórico que, sob perspectivas éticas e transformadoras, possa vir *a posteriori* sustentar, de forma justificada, a inserção do inglês – sem caráter optativo - nos anos iniciais da Educação Básica.

De modo bastante sucinto, vale ressaltar que, na acepção aqui defendida, o processo educativo pauta-se por uma perspectiva crítica, histórica e dialogicamente situada do mundo, do sujeito e da linguagem e preocupa-se com o engajamento discursivo do indivíduo em um mundo plural e heterogeneamente constituído, em seus múltiplos níveis, facetas, esferas e campos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Nesse sentido, respeitando-se uma política da diversidade frente ao ensino de inglês (MOITA LOPES, 2003; 2005a; 2005b), o dialogismo bakhtiniano é aqui tomado como a base em que se fundamenta a educação linguística voltada para a formação cidadã na contemporaneidade, também no que diz respeito mais especificamente à língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental público.

É ainda importante esclarecer que, embora prevaleçam neste trabalho as orientações de cunho bakhtiniano, não as tomo como os únicos meios para um ensino de línguas significativo e situado, o que pode ocorrer de uma multiplicidade de maneiras, igualmente apropriadas e efetivas.

1 A natureza dialógica da linguagem: tecendo bases para a língua inglesa no EFI público

Ao buscar compreender o pensamento bakhtiniano, assumo que é na idéia de dialogismo ininterrupto que se fundam e se sustentam as noções de alteridade e de um sujeito sempre inacabado, concomitantemente individual e social, singular e plural, que, no confronto, vivencia o processo, ininterrupto e tenso, de tornar palavras alheias, próprias.

Esse processo de apropriação, que constitui a “nossa palavra” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p.145) e deriva da tensão dinâmica e incessante entre a palavra autoritária exterior e a palavra persuasiva interior¹, por entre fronteiras tênues e praticamente imperceptíveis, é o que dá vida histórica à palavra.

Consequentemente, de forma geral, orientar-se por premissas bakhtinianas significa, primeiramente, reconhecer a natureza dialógica da linguagem, como também o ininterrupto movimento de contraposição e determinação entre o individual e o social que permeia todas as relações humanas, constituindo o sujeito e a realidade. Isto porque, segundo pressupostos enunciativos, é a partir da interação verbal (oral e escrita), imersa em um incessante processo de constituição e ruptura entre o *Eu* e o *Outro*, ou seja, fundamentalmente marcada pelo dialogismo, que surge a consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente situado.

Na visão de Bakhtin, as relações sociais, em todos os domínios, ocorrem entre sujeitos cultural e historicamente constituídos por meio da linguagem. Para dizer de outra forma, para o autor a linguagem materializa-se na comunicação dialógica daqueles que a usam, situados em um espaço e tempo determinados e imersos em um “universo de signos”, axiologicamente marcado.

A realidade, pois, reflete-se e refrata-se, incessantemente, no entrelaçamento, contínuo e conflituoso, de uma multiplicidade complexa de fios, que dá forma à linguagem e no qual se fundam as relações humanas em seus múltiplos domínios, em espaços e tempos marcados socioeconômica, política, cultural e historicamente. Claro está que, na contemporaneidade, pelo impacto das tecnologias da comunicação e informação nas relações sociais, as interações pela linguagem se expandem e se transformam, revelando uma natureza multissemiótica (MOITA LOPES; ROJO, 2004).

¹ Ao tratar das bases de nossa atitude ideológica, Bakhtin (1988 [1934-35], p. 142-143) distingue a “palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.)” da palavra “interiormente persuasiva”. A palavra vinculada à autoridade é organicamente ligada a um passado hierárquico. Assim, esta impõe-se a nós e carece de persuasão interior, podendo organizar em torno de si, massas de outras palavras (que a interpretam de modo singular), sem confundir-se com elas. Por sua vez, a palavra internamente persuasiva não se submete a qualquer autoridade, sendo, portanto, frequentemente desconhecida socialmente e até mesmo, desprovida de legalidade.

Segundo Novaes (2009, p. 36), principalmente no que concerne ao Ocidente e contrariamente ao que ocorria no passado, “nossa percepção é, antes de tudo, espacial, nossa relação com o mundo é eminentemente visual”. Segundo a autora, a partir do século XIX, a visão passa a ser privilegiada pelo senso comum, como órgão do conhecimento e, ainda, como objeto do saber e da investigação.

Nesse contexto, ainda orientada pelo pensamento bakhtiniano, compreendo, portanto, que sentidos são hoje construídos, dialética e dialogicamente, na interação *multissemiótica*, através da inter-relação constante entre o histórico e o presente, por sua vez, sempre em devir. Desse modo, em meio a essa relação, dinâmica, conflituosa e axiologicamente orientada entre o individual e o social, de intensa e contínua constituição e ruptura, bem como entre o passado e o presente, inacabado por natureza, é que o sujeito se constitui e, de modo singular, enuncia, fazendo ecoar sua(s) voz(es).

É importante destacar que, por *vozes*, entendo, de acordo com Bakhtin (1988 [1934-35]), a pluralidade de discursos, as múltiplas refrações, ou, conforme bem explicita Rojo (2007, p. 1768), as “perspectivas axiológicas,” os “índices de apreciação de valor”, os quais permitem, por meio da materialidade semiótico-axiológica da linguagem, que sujeitos, situados historicamente, apreendam a realidade e enunciem o mundo. Para Bakhtin (2004 [1929], p. 132), toda palavra usada como entidade viva, na “fala real”, possui, entre outros elementos essenciais, um “acento de valor apreciativo” e é essa entoação expressiva, que marca ideologicamente o enunciado, que dá a cor às nossas palavras.

Assim sendo, contrapondo-se à idéia de palavra, oração e frase, no sentido linguístico dos termos, o *enunciado* assume papel fundamental nas teorizações do Círculo, definindo-se, grosso modo, como a unidade concreta de sentido da comunicação verbal (ou, conforme colocado, da comunicação multissemiótica). É um todo, “um conjunto de sentidos”, que se apresenta como historicamente único e irreproduzível (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 329).

Concretos e vivos pela sua realização sócio-histórica, os enunciados definem-se individuais ao se materializam pela alternância vozes sociais. Para Bakhtin (2003 [1979]), o sentido se distribui entre essas diversas vozes, mantendo o caráter dialógico da comunicação verbal.

O enunciado assume seu caráter singular e único, na medida em que, ao realizar-se concreta e axiologicamente, sempre cria algo novo, irreproduzível e impregnado de valor(es). Assim sendo, segundo o autor, nenhuma oração, ainda que constituída de uma única palavra, jamais pode ser repetida, reiterada ou duplicada, o que faz do enunciado, portanto, um todo individual, singular e historicamente único.

Considerar um enunciado como tal implica, também, o reconhecimento de que, segundo o pensamento bakhtiniano, compete-lhes desempenhar esse papel único e irreproduzível na comunicação verbal/multissemiótica, a partir do momento em que se deixarem penetrar pelas vozes sociais. Para Bakhtin (2003 [1979], p. 297), “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados da dada esfera da comunicação discursiva”, assumindo-se, assim como um elo nessa cadeia, que dinamicamente se constitui por reinterpretações de vozes e valores do passado, como também pelos discursos em devir (SHIELDS, 2007).

É com base nos pressupostos explicitados que posso asseverar que a expressão de um enunciado nunca pode ser compreendida ou explicada em toda sua amplitude, levando-se em conta apenas o conteúdo que se apresenta ligado ao objeto e ao sentido. Conforme alerta o autor (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 298), o enunciado é repleto de palavras dos outros, impregnando-se, em maior ou menor grau, por uma gama de “tonalidades dialógicas”, sem as quais se torna impossível entendê-lo plenamente.

Nossas próprias idéias, prossegue Bakhtin (2003 [1979], p. 298), nascem e se desenvolvem no movimento de “interação e luta com o pensamento dos outros”, sendo que esse processo acaba por “encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento”.

Segundo a teoria da enunciação bakhtiniana, portanto, a relação dialógica é uma relação de sentido(s) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal/multissemiótica e que, embora pressuponha a existência de um sistema linguístico, não se realiza plenamente no plano de seus elementos formais. A produção e a compreensão do enunciado, assim, implicam sempre uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor.

Na medida em que toda a palavra é proferida por alguém e para alguém, em determinados tempo e espaço históricos, o signo compõe-se de duas faces, sendo que, em todo e qualquer signo coexistem índices de valor contraditórios.

Consequentemente, travar relações por meio da linguagem exige, assim, que sejam assumidas, incessantemente, posições avaliativas frente a tudo e a todos. De modo resumido, pode-se dizer que, no escopo da Teoria da Enunciação de Bakhtin e seu Círculo, toda a palavra carrega consigo um sentido ideológico ou vivencial, sendo a linguagem uma atividade que se materializa, de modo sempre axiologicamente determinado e relativamente estável, por meio de enunciados pertencentes ao que Bakhtin (2003 [1979]) denomina *gêneros discursivos*.

Não interessa primariamente ao autor o aspecto *formal* ou *psicológico* da relação entre enunciados, sejam eles de um mesmo ou de diferentes sujeitos, mas o confronto axiológico entre eles e os impactos desses embates nas relações humanas.

Com base nessas premissas, não se pode compreender sob um prisma puramente linguístico ou de maneira mecânica a natureza da inter-relação entre linguagem, sujeito e mundo, uma vez que isso significaria, segundo o pensamento bakhtiniano, negligenciar o projeto (a intenção) do sujeito e sua realização na comunicação. Significaria, ainda, destituí-la de todo seu sentido, pelo apagamento da vontade enunciativa do sujeito, da posição que assume como autor do enunciado, bem como do caráter dialógico das relações humanas.

Nessa perspectiva, fica claro que a linguagem somente adquire *vida* na concretude da comunicação verbal (ou, na contemporaneidade, na comunicação multissemiótica), perdendo seu sentido e propósito se abstraída de seu contexto histórico.

Por conseguinte, passo a defender que o ensino-aprendizagem do inglês, em seus mais variados contextos, vem a assumir um caráter significativo (WILLIAMS; BURDEN, 1997) a partir do momento em que se materializa de forma socioculturalmente situada, considerando-se, de algum modo, a natureza dialógica e discursiva da língua/linguagem.

2 O dialogismo bakhtiniano e algumas de suas contribuições para a língua inglesa no início da Educação Básica

A meu ver, uma das mais expressivas contribuições do enfoque enunciativo-discursivo bakhtiniano para o ensino de língua inglesa na escola regular pública, reconhecidamente pouco efetivo por uma gama variada de razões (MONTE MÓR, 2009), é que esse enfoque notadamente se contrapõe a toda e qualquer visão que, ao desvincular a linguagem de sua realidade material, acaba por conferir-lhe uma natureza autônoma, estática, normalizada, restrita e idealizada, como ocorre, por exemplo, em vertentes estruturalistas, severamente criticadas por Bakhtin e seu Círculo, porém ainda muito presentes nas aulas de línguas nos mais variados contextos (GIMENEZ, 2005).

De um modo geral, no que diz respeito à educação na atualidade, partilho com Bauman (2001) a ideia de que as inegáveis transformações sociais que vivenciamos na contemporaneidade, pelo impacto das tecnologias de informação e comunicação, bem como dos processos de globalização desenfreada, impõem à área conflitos ontológicos e epistemológicos, que irremediavelmente acabam por acentuar a já fragilizada situação do ensino de línguas na escola pública (MONTE MÓR, 2009). Faz-se, portanto, evidente e urgente a necessidade de mudanças nessa área, em diversas perspectivas, níveis e âmbitos.

Como uma das infinitas possibilidades de se enfrentar a realidade descrita, com vistas à desestabilização e a transformações positivas, ao lado de Shields (2007, p. 9), entendo que o processo educacional, em sua ampla variação de focos e objetos, deva, à luz do pensamento bakhtiniano, compreender o diálogo como “ontologia, como um modo de vida”. Dessa maneira, no que diz respeito ao ensino de inglês nas séries iniciais da Educação Básica, entendo, também com apoio em Hall *et al.* (2005), que o dialogismo, distante de ser algo periférico, tangencialmente abordado, deva ser considerado a essência que orienta todo o processo.

Isto porque o dialogismo, realocado para o campo educacional, pode representar mais que simplesmente a possibilidade de “materializar novos sentidos com base em reinterpretções do passado” (SHIELDS, 2007, p. 71). Mais que isso, uma postura dialógica viabiliza mudanças, revela todo um potencial transformador, já que, sob o olhar bakhtiniano, qualquer voz solitária nada significa ou faz.

O diálogo, nesse enfoque, é o fim, enquanto todo o resto pode ser entendido como meios que nos levar a ele. Compreendo portanto, que o reconhecimento do dialogismo como parte constitutiva das relações humanas, inclusive das que integram a esfera escolar, permite a contínua articulação de novos olhares e possibilidades outras, capazes de aproximar mais efetivamente a escola da vida, bem como da construção da cidadania, de forma “ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Além disso, creio, juntamente com Shields (2007), que a abordagem dialógica bakhtiniana pode ainda contribuir de forma expressiva para a superação de perspectivas educacionais calcadas na monologia, na prescrição e na normatividade, na medida em que traz para o cerne de qualquer relação, evento ou fenômeno, a heterogeneidade e o inacabamento. Segundo a autora (SHIELDS, 2007, p. 9), “viver dialogicamente significa estar aberto a novos conceitos, novas idéias, novas perspectivas e, portanto, a aqueles que são diferentes de nós”.

Pautar a educação de línguas por tais premissas implica a impossibilidade de tratarmos qualquer recurso ou materialidade linguística separada de seu(s) contexto(s) de uso. Mais que isso, significa abordar a linguagem como prática social dialogicamente situada, necessariamente levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos, observando-se, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos e práticas, os indivíduos que delas participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, além dos propósitos e formas de interação, seus recursos e meios.

Ancorada no pensamento de Cox e Assis-Peterson (2001), entendo que premissas discursivas, associadas ao ensino de LE, diferem de propostas tradicionais, funcionais e comunicativas, principalmente porque levam em consideração a dimensão político-ideológica da linguagem e da educação, geralmente negligenciadas pelas vertentes citadas.

Não são poucos os autores que questionam a neutralidade típica de enfoques centrados no desenvolvimento de competências voltadas essencialmente à comunicação e interação entre falantes, regidas prioritariamente pelo domínio de regras sociais de uso da língua.

De modo geral, conforme bem pontuam Kramersch (1991), Pennycook (1994), Moita Lopes (1996) e Cox e Assis-Peterson (2001), abordagens dessa ordem tendem a desconsiderar os conflitos que permeiam o contato entre diferentes culturas e os impactos hegemônicos da expansão do inglês no mundo, produzindo efeitos alienantes.

Ao corroborar as críticas de Moita Lopes (1996) ao caráter harmonizador do ensino de inglês embasado na motivação integrativa, ou seja, como um meio de pacificamente conhecer o outro e sua cultura, típicos do enfoque comunicativo com ênfase em habilidades orais, principalmente, faço também minhas as palavras de Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20):

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula.

Na mesma direção, concordo ainda com Higgins (2009, p. 4) no sentido de que o foco no contexto, sob uma perspectiva dialogicamente situada, leva a um enfraquecimento da visão de fluência em inglês como um objeto de propriedade do indivíduo, realocando sua compreensão para a “apropriação de situações”.

Essa transição implica o redirecionamento dos objetivos do ensino de línguas, com vistas a que o aluno se aproprie de capacidades específicas que permitam que ele atue em determinadas situações de uso, socioculturalmente marcadas, ao invés de focalizar o desenvolvimento de competências para a comunicação geral, essencialmente orientadas por noções idealizadas de um falante nativo e sua cultura. Nesse âmbito, o enfoque discursivo e dialógico das teorias de Bakhtin e seu Círculo auxilia-nos a repensar orientações e ações no ensino de língua inglesa no EFI, com vistas a superar visões dessa natureza.

Em minha acepção, os fundamentos bakhtinianos, que partem da premissa de que a vida é dialogicamente marcada (BAKHTIN, 2003 [1979]), proporcionam embasamentos para um ensino de línguas que se permite transcender ao trabalho calcado na bipolaridade oralidade/escrita, ainda orientado por visões mais tradicionais de linguagem, à integração escolarizada das quatro habilidades e ao foco restrito em funções de linguagem e capacidades cognitivas, rumo à práticas histórico-culturalmente situadas que circulem, também e principalmente, fora das paredes das salas de aulas.

É importante salientar que , para que compreendamos o funcionamento de tais práticas de forma mais informada, mostra-se importante atrelarmos a natureza dialógica da linguagem a seu modo de organização e concretização por meio dos enunciados em gêneros de discurso, conforme defende o círculo bakhtiniano. Passo, assim, a tratar sucintamente dessas questões.

3 Gêneros discursivos: a materialização situada e concreta da linguagem e o dialogismo nas práticas do cotidiano

As premissas bakhtinianas estabelecem, que todo e qualquer enunciado ocupa sempre uma posição definida quando materializado em uma dada esfera de comunicação. Constata-se nesses princípios a base de sustentação do conceito de gêneros discursivos, que sucintamente podem ser compreendidos como “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 334).²

Conforme bem explica Rojo (2007a, p. 1766), o conceito cristaliza-se, após ter sido diversas vezes abordado em obras anteriores, tais como Bakhtin/Medvedev (1985 [1928]), na definição apresentada pelo autor em seu “texto fundante” datado de 1952-53/1979. Nesse texto, Bakhtin (2003 [1979], p. 262) caracteriza os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, concretos e únicos, que circulam em esferas específicas de utilização da língua, delimitando como seus elementos constitutivos, o *tema*, a *forma composicional* e o *estilo*.

Segundo premissas bakhtinianas, como bem coloca Rojo (2010b), pode-se compreender que todas as *esferas da atividade humana* se caracterizam como *esferas de comunicação verbal*. Isto porque esses espaços sociais estão intimamente relacionados aos tipos de atividade humana que neles desempenhamos e, conseqüentemente, aos gêneros discursivos diversos que neles circulam.

A este respeito, Bakhtin/Volochinov (2004 [1929], p. 43) postula que cada esfera ou “campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira”.

² É interessante fazer aqui um paralelo entre as ideias de Bakhtin (2003 [1979]) e Lemke (1998), uma vez que, para este último, a essa natureza tipológica da linguagem verbal deve-se acrescentar a natureza topológica de outras linguagens, como gráficos e imagens, nos atuais textos multissemióticos.

Da mesma forma, o autor prossegue afirmando que “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 266). Ecoando Rojo (2010b), entendo que os pressupostos mencionados selam a intrínseca relação entre a organização da sociedade e a linguagem, presente no pensamento bakhtiniano.

Embora não especificamente ancorado em uma perspectiva enunciativa, pode ser aqui também exposto o pensamento de Bazerman (2006, p. 23), que concebe os gêneros os gêneros como “formas de vida, modos de ser”. Pode-se dizer que o autor não descarta uma aproximação da ideia de gêneros como objetos enunciativos, na medida em que estes são por ele ser vistos como “os lugares onde o sentido é construído” que, de forma dinâmica e histórico-culturalmente situada, “moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos” (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Rojo (2010b, p. 54), de forma certa, aborda a questão das esferas e da circulação de discursos ou gêneros, pontuando que

diferentes modos de vida e circunstâncias ligadas às diversas esferas de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana, e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os *gêneros*.

Assim sendo, o vínculo entre os gêneros e as diferentes esferas ou campos³ de comunicação verbal que os originam e permitem sua circulação, assim como a determinação desses campos pelo funcionamento social e histórico das relações humanas mostra-se algo fundamental quando abordamos os gêneros discursivos. É a finalidade, portanto, além do funcionamento e da especificidade da esfera, que determinam as características do gênero discursivo sob perspectivas bakhtinianas.

Nas palavras de Bakhtin (2003 [1979], p. 266):

³ Muitos autores, entre eles Rojo (2010b), admitem uma relação de similaridade entre a ideia bakhtiniana de *esfera* de atividade e a noção de *campo*, oriunda do pensamento de Bourdieu (1992, 1993), com mínimas diferenças. Segundo a citada autora, a concepção de campo estende-se para além dos valores e da ética, abarcando, em especial, as relações de poder nesse espaço. Para este trabalho, contudo, tais pequenas dissimilaridades mostram-se irrelevantes e, assim, ambos os termos são aqui usados de forma intercambiável.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de produção de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

É ainda importante ressaltar que, como o funcionamento, os instrumentos e as relações sociais nas esferas mudam, também os gêneros se modificam, de acordo com essas transformações, o que reforça sua natureza *relativamente* estável atribuída por Bakhtin (2003 [1979]). Por manterem um estreito vínculo entre si, as esferas de atividade humana sofrem influências recíprocas, transformando-se mutuamente, na medida em que sofrem os impactos das mudanças sociais, históricas e culturais. Para Bakhtin (2003 [1979], p. 262), a riqueza e a diversidade dos gêneros advêm das inesgotáveis possibilidades da “multiforme atividade humana”, que definem um amplo e diversificado repertório de gêneros discursivos, na medida em que se desenvolve e se complexifica uma determinada esfera.

Para mostrar o fato de que a noção de esfera engloba uma gama de conceitos a ela subordinados, tais como os de propósito ou finalidade, lugar e tempo, além dos participantes da situação de comunicação, Rojo (2010b, p 61) propõe o seguinte diagrama:

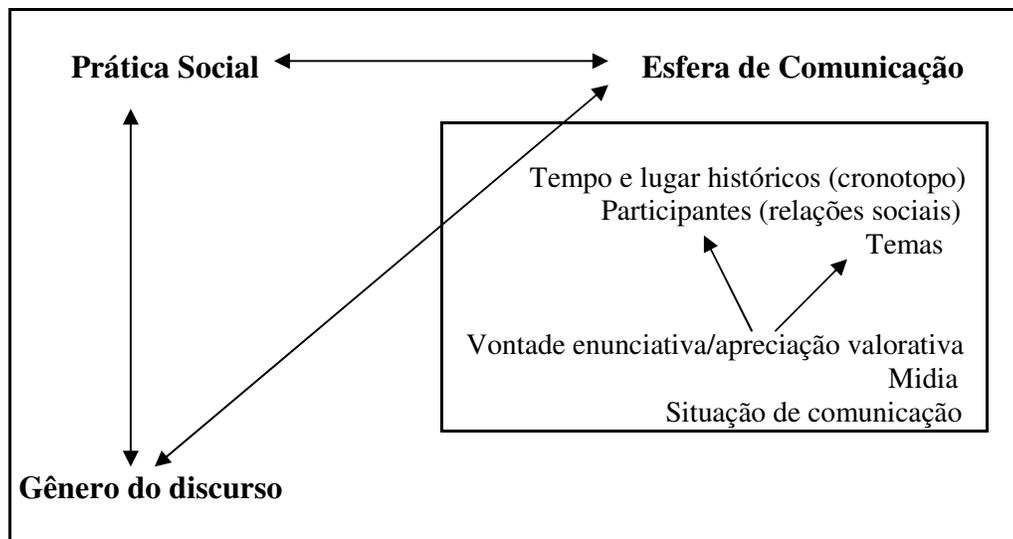


Figura 1- Práticas Sociais e Esferas de Comunicação. Fonte: Rojo (2010b, p. 61)

Nesse contexto, Bakhtin/Volochinov (2003 [1979]) reforça a natureza heterogênea dos gêneros, enfatizando a distinção entre gêneros primários, típicos de situações mais simples do cotidiano (conversas informais como as que travamos em família ou entre amigos, em situações do dia-a-dia, por exemplo), e os secundários, que surgem em um convívio culturalmente mais complexo e mais rigidamente organizado (artístico, científico, sociopolítico etc). Como alertam pressupostos bakhtinianos, a relação entre ambos, no entanto, não é estática, mas sim de mútua constitutividade.

Para sua formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram os primários, os quais sofrem também mudanças nesse processo. Além disso, há também uma certa contraposição, retomada por Rojo (2010b), entre esferas denominadas *públicas* ou *da vida oficial* e as consideradas esferas *privadas* ou *da vida cotidiana/familiar*, segundo a teoria bakhtiniana. As primeiras são mais ligadas à infraestrutura, sendo por isso entendidas como cotidianas. Em contrapartida, estas últimas são as esferas relacionadas à superestrutura social, tidas como oficiais, institucionalizadas.

Vale ainda pontuar que, para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929], p. 118), “toda atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada”, sendo que, após essa materialização, a expressão, em sentido reverso, põe-se a estruturar a vida interior, dando-lhe uma expressão ainda mais definida e estável”. Assim sendo, nossa ação no mundo é marcada pelo caráter dialógico do que o autor chama de *ideologia do cotidiano* e das *ideologias oficiais*.

De forma mais precisa, a *ideologia do cotidiano*, que circula nas esferas privadas, por entre gêneros primários, constitui-se pelo “domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada no sistema” (BAKHTIN, 2004, [1929], p. 118). Por sua vez, as esferas ditas ideológicas, ligadas à superestrutura e nas quais circulam gêneros secundários, estão impregnadas pelas ideologias especializadas, formalizadas e oficiais, ou seja, “pelos sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte, da religião” (BAKHTIN, 2004, [1929], p. 119). De acordo com o pensamento bakhtiniano, essas ideologias cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercendo sobre ela, controversamente, uma forte influência, impregnando-a de tons valorativos particulares.

Ao enfatizar que as formas de comunicação verbal são inteiramente especificadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política, Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) postula que os gêneros de discurso, sejam eles primários ou secundários, apresentam-se sempre impregnados ideologicamente. Consequentemente, para o citado autor, no que tange à interação verbal, importam a história, a significação, as ideologias que permeiam a circulação dos gêneros. Desse modo, as noções de *tema*, *estilo* e *forma composicional*, já aqui citadas, mostram-se indissociáveis da concepção de esfera, das suas especificidades e propósitos, como também da circulação de discursos que se dá nesse espaço.

Para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) tema e significação encontram-se intimamente interligados, sendo, porém, de certo modo, conceitos distintos.

Nessa perspectiva, Cereja (2005, p. 202) postula que,

Se a significação está para o signo – ambos virtualidades de construção de sentido da língua –, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre sujeitos.

O tema, nesse enfoque, jamais pode ser compreendido desvinculado da enunciação, já que é o “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006b, p. 62). Uma vez que os gêneros, na visão bakhtiniana, dão forma *a um discurso, a uma enunciação*, Rojo (2010b, p. 31, ênfase no original) esclarece que o tema, portanto, pode ser compreendido como a “*significação* das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados”, pois “preenche da *ideologia* e da *valoração*, único fim de um enunciado vivo”.

De modo breve, denominam-se *formas composicionais*, por sua vez, os modos de organização ou acabamento de enunciados pertencentes a um mesmo gênero. Em outras palavras, a forma composicional pode ser entendida como o conjunto de elementos que marcam as possibilidades de compreensão de um determinado gênero em contextos específicos. Segundo teorizações bakhtinianas, as forças que tornam um elemento pertinente no horizonte social são as mesmas que criam as formas da comunicação ideológica e que determinam as formas da expressão semiótica.

Nesse âmbito, por conseguinte, os temas e as formas constituem duas facetas de um mesmo todo. Nessa direção, conforme alerta Rojo (2010b), o que importa à visão bakhtiniana são os efeitos de sentido discursivos, as vozes, as apreciações de valor que o sujeito do discurso realiza por meio dos gêneros que utiliza na comunicação socioideológica. O desenvolvimento dos temas sobrepõe-se, assim, às formas linguísticas ou dos textos em si, trazendo para o centro do ato de enunciar, a vontade enunciativa.

Segundo Rojo (2010b, p. 68),

em cada uma dessas situações concretas de enunciação, terei parceiros específicos com os quais me relaciono (bem ou mal, gosto ou desgosto, tenho relações estritamente profissionais ou mais amplas, sou subordinada ou chefe, etc.) e sobre os quais tenho juízos e apreciações de valor mais ou menos estáveis. Essas *apreciações valorativas* – sobre o tema do enunciado e sobre os parceiros da enunciação – são, na visão de Bakhtin, o elemento mais importante para a *vontade enunciativa* ou o *querer-dizer* do falante ou locutor; determinam a escolha do gênero e a realização concreta do enunciado, sua formatação [...]

Já no que tange ao *estilo*, pode-se defini-lo, grosso modo, “como a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261). Se abordado sob o enfoque da estilística romanesca, no entanto, o conceito ultrapassa a análise linguística, na medida em que passa a abarcar a relação entre a palavra na vida e na arte. Nesse contexto, o estilo representa, portanto, uma forma intensamente significativa e reveladora de se abranger os modos de funcionamento e materialização dos discursos próprios e alheios nos vastos campos englobados pelas artes e literatura.

Ainda a respeito da noção de estilo, vale mencionar o noção de estilo sob o olhar bakhtiniano. Ao ser transposto da esfera artística para a vida ordinária, o conceito é trazido para a teorização sobre a enunciação e os gêneros do discurso, especificando os recursos linguísticos especificamente utilizados para concretizar um determinado enunciado em um gênero (BAKHTIN, 2003 [1979]).

De qualquer forma, entendo que o estilo, seja no âmbito das artes, seja no âmbito da vida, expressa, embora o faça de diferentes modos e com diferentes propósitos, a relação do autor (do enunciado) com a palavra, ou seja, com o material, reacentuando-o e fazendo novamente dele algo concreto, único e irrepetível.

Nas palavras de Bakhtin (2003 [1979], p. 311), qualquer “reprodução do texto pelo sujeito”, sua retomada, repetição de leitura, uma nova execução ou mesmo uma citação, “é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia da histórica da comunicação discursiva”.

Nesse contexto, o *estilo* pode ser determinado, em maior ou menor grau, por suas esferas de produção, circulação e recepção, estando, porém, em qualquer caso ou momento, necessariamente impregnado da atitude avaliativa do autor, vinculado à posição do ouvinte e, ainda, ligado ao plurilinguismo social, ou seja, a uma multiplicidade de línguas, linguagens sociais e perspectivas axiológicas. No entendimento bakhtiniano, não há estilo em discursos em que se façam presentes efeitos de monologização. “O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência”, alerta Bakhtin (2003 [1979], p. 311), “sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Compreendo, pois, que o conceito de estilo se funda na visão de linguagem bakhtiniana, por natureza dialógica e heteroglóssica, que, desta feita, invoca a alteridade e as múltiplas vozes, dando vida ao singular do enunciado, em espaços de interação e de confronto ininterruptos, que acabam por dialeticamente constituir o homem e a realidade em que este se insere. Conforme afirma Bakhtin (2003 [1979], p. 189), “A visão de mundo constrói e unifica o homem, o estilo constrói e unifica seu ambiente”.

Ao abordar a questão dos enunciados e dos gêneros na visão bakhtiniana, Rojo (2007a, p. 1766) nos chama a atenção para o fato de que Bakhtin/Medvedev (1985 [1928]), afere ao conceito de gêneros discursivos uma marca distintiva, na medida em que os caracteriza por “uma dupla orientação dialógica para com o real e para com a vida”. Ressalte-se, ainda, que, de acordo com as teorizações bakhtinianas, em maior ou menor grau, “o fenômeno da dialogicidade interna encontra-se manifesto em *todas* as esferas do discurso vivo” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 92, ênfase adicionada).

Na visão de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929], p. 37), imersa na “comunicação ideológica”, tomada em toda sua amplitude, também “a comunicação na vida cotidiana revela-se extraordinariamente rica e importante”, na medida em que, em um movimento dialético, “por um lado, encontra-se vinculada aos processos de produção e, por outro, relaciona-se às esferas diversas das ideologias formalizadas”.

Assim, o autor nos leva a compreender que mesmo os gêneros mais simples apresentam-se impregnados pelo dialogismo, revelando-se fundamentais para a existência e a sustentação das relações humanas em práticas culturalmente mais complexas. Em outras palavras, as teorizações bakhtinianas reafirmam que o dialogismo interno manifesta-se em toda a amplitude da comunicação ideológica e, assim, encontra-se tanto na ideologia do cotidiano quanto nas ideologias oficiais.

A este respeito, entendo, com Freedman e Ball (2004), que os discursos trabalham em níveis diversos e que, portanto, para promoverem movimentos contra-hegemônicos, os diálogos, no sentido bakhtiniano do termo, precisam movimentar-se transversal e incessantemente por entre esses âmbitos, atravessando os níveis em que prevalece a palavra autoritária e oficial, bem como aqueles em que se materializa a ideologia do cotidiano.

Estas são premissas importantes para o contexto de ensino de línguas nos primeiros anos da Educação Básica, na medida em que o início da escolarização marca também o começo de uma relação de apropriação de gêneros mais complexos (secundários) também em língua materna.

Sob as visões até aqui descritas, mostra-se portanto vital que se busque trabalhar fortemente com as ideologias do cotidiano, sem negligenciar, conforme nos orienta Bakhtin e seu Círculo, o falante, com sua visão de mundo, juízos de valor e emoções, e, por outro, o objeto de seu discurso e os recursos da língua.

Vale ainda lembrar que, para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929], p. 120), os níveis superiores da ideologia do cotidiano encontram-se em contato direto com os sistemas ideológicos oficiais, revelando, por consequência, “um caráter de responsabilidade e de criatividade”.

Ao se revelarem mais móveis e sensíveis que as ideologias oficializadas, as ideologias que circulam em esferas e campos do cotidiano são capazes de reproduzir as mudanças da infraestrutura, nos mais variados planos, incluindo-se o sócio-econômico, de forma mais ágil e distinta. Acumulam-se aí, segundo o autor, suas energias criadoras e transformadoras.

Busco criar aqui um vínculo entre as premissas bakhtinianas e o pensamento de Canclini (2008), por entender que este, ao tratar dos processos sociais e culturais na atualidade, corrobora toda a riqueza e importância atribuída por Bakhtin (2004 [1929], p. 37) à ideologia, “à comunicação na vida cotidiana”. Conforme nos alerta o pensamento cancliniano, “as práticas culturais são, mais que ações, atuações”, sendo que “também os comportamentos ordinários, agrupados ou não em instituições”, e, portanto, também inseridos na esfera cotidiana, “empregam a ação simulada, a atuação simbólica” (CANCLINI, 2008, p. 350).

Na medida em que os alunos do EFI encontram-se em um período de suas vidas em que participam mais intensamente de atividades e práticas cotidianas, relativamente distantes das esferas especializadas ou formalizadas, as teorizações apresentadas levam-me novamente a reconhecer a importância que o ensino de línguas nos anos iniciais da Educação Básica assume, frente ao compromisso de educar para transformar, redimensionar ou reprojeter sociedades e relações.

Nessa vertente, junto à Canagarajah (2007) e Higgins (2009), bem como ao lado de Cope e Kalantzis (2000), entendo que o inglês, se aliado a um processo de ensino-aprendizagem de base discursiva e dialógica e de natureza cosmopolita (SOUZA SANTOS, 2005)⁴ e ecológica (NUNES, 2005), possa articular e intensificar toda a riqueza e potencialidade “desse domínio especial que é a ideologia do cotidiano (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 37), rumo a um trabalho de expansão das capacidades dos alunos em reconfigurar e ampliar redes de sentidos e ações sociais.

Além disso, ao acatar a ideia de que a dialogicidade interna pode assumir sua potencialidade criativa e fundamental somente se as relações humanas, em todo e qualquer plano de sua existência, fecundarem-se pelo plurilinguismo, passo a defender a incapacidade de visões tradicionais de linguagem, monolítica e monoculturalmente orientadas, para a sustentação de processos de ensino-aprendizagem de cunho transformador, que sejam capazes de promover a “prática viva da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 94).

⁴ Empréstimo de Souza Santos (2005) a ideia de cosmopolitismo, realocando-a à esfera educacional. Atividades cosmopolitas referem-se às ações de resistência, em campos variados, que partem do interior e se movem contra-hegemonicamente, promovendo e também sofrendo transformações nesse processo.

Assim sendo, juntamente com Evans (2005), assumo como primordial que o ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais da EFI público transcenda o trabalho com práticas de compreensão e produção prioritariamente ligadas aos níveis sistêmicos e funcionais da língua, em direção à construção das capacidades de réplica ativa dos alunos, como também ao entendimento crítico de como os textos funcionam na sociedade (BAZERMAN, 2005), com vistas a ressignificações de discursos e identidades e a possibilidades de reestruturação de futuros sociais (COPE; KALANTZIS, 2000).

Diante da crescente expansão da língua inglesa para uma multiplicidade de contextos que, por sua vez, incorporam uma infinita gama de diferentes formas de uso, vem à tona, inevitavelmente, a ideia de diversidade cultural, de multilinguismo, e, conseqüentemente, de confronto. Nessa perspectiva, adoto o pensamento de Canagarajah (2007, p. 98) e sigo em busca de teorizações que abarquem “a agentividade humana, a contextualidade, a diversidade, a indeterminação e a multimodalidade”, de forma correlata e efetiva.

4 Multiplicidade e conflito: o inglês nos anos iniciais do EFI público e outros conceitos-chaves bakhtinianos

Conforme teoriza Bakhtin (2003 [1979], p. 294-295), uniformizar a maneira de citar encontramos-nos imersos em um universo pleno de palavras do(s) outro(s), que trazem consigo o seu tom valorativo e a sua expressão, os quais “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Nossa atuação no mundo implica, desta forma, construir nossa orientação nesse universo de quadros axiologicamente contrapostos, sendo que, ao fazê-lo, travamos um embate dialógico entre as *palavras alheias* e as *palavras próprias*, até que, eventualmente, discursos tornem-se internamente persuasivos.

Em nossas relações sociais, portanto, vivenciamos um eterno debate, em que sentidos individuais e coletivos são dialogicamente produzidos e incorporados pela linguagem e pelos sujeitos, o que mantém o sujeito, a história e a própria linguagem, dialeticamente, em constante transformação. É também uma importante premissa bakhtiniana a idéia de que todo desenvolvimento e crescimento se fundam no conflito, na desestabilização.

Conforme pontua Faraco (2003, p. 56-57), pode-se dizer que o eixo central do pensamento teórico do Círculo recai na “dialogização das vozes sociais”, ou seja, no “encontro sociocultural dessas vozes e na dinâmica que aí se estabelece”. Isto porque é no entrecruzamento, nas fronteiras do confronto das vozes ou línguas e linguagens sociais, ou seja, no embate incessante e multiforme que travam entre si, que outros discursos também se formam, outras vozes passam a existir.

Nesse contexto, é destacando a dinamicidade semiótica que o Círculo bakhtiniano abarca o conceito de *heteroglossia*, sinônimo de *multi* ou *plurivocalidade*. Segundo pressupostos da teoria da enunciação, os signos têm um caráter multissêmico, sendo a heteroglossia a condição de funcionamento destes nas sociedades humanas, uma vez que, sem ela, não há significação.

É preciso, pois, situar o enunciado em um processo dinâmico, conflituoso e axiologicamente marcado de diálogo com outros enunciados, para que se possam apreender os embates sêmicos que produzem os sentidos. Dessa maneira, a heteroglossia diz respeito à heterogeneidade da linguagem, quando vista pela perspectiva da multiplicidade de vozes sociais, que se encontram em permanente e dialógico confronto.

Grosso modo, portanto, fazer parte do mundo, para o círculo bakhtiniano, é integrar um movimento incessante, de constituição e ruptura, de forças opostamente direcionadas. Enquanto as forças centralizadoras, autoritárias, orientam-se *centripetamente* para a estabilização e para a unidade, as forças desestabilizadoras, que visam à transformação, resistem a elas, em um movimento denominado *centrífugo*.

Em meio a essa luta, cruzam-se uma multiplicidade de vozes, ou seja, posições ideológicas, que podem relacionar-se harmonicamente ou conflituosamente. Imerso nessa infinidade de fios socioideologicamente marcados, que se movimentam em uma multiplicidade de direções, em um ambiente, portanto, heteroglóstico, o indivíduo entra em contato com palavras (valores, idéias, perspectivas ideológicas etc.) alheias, ou seja, com discursos do outro, submetendo-os às suas intenções e posições, transformando-os de modo singular e, assim, tornando o que era do outro, próprio. Por conseguinte, a constituição do indivíduo, sua visão e maneiras de ver e posicionar-se diante do mundo, das coisas e das pessoas, não são diretas, mas impregnadas, refratadas por múltiplas perspectivas.

Assim como Faraco (2003, p. 75), reconheço que “os discursos que circulam socialmente têm pesos políticos diferentes” e que, no embate travado entre eles, “há um esforço centrípeto (monologizante) dos discursos que ambicionam se impor como centro, buscando reduzir e submeter a heteroglossia”.

A linguagem não é, pois, neutra, una ou transparente. Ela é povoada por intenções, valores, idéias e perspectivas, algumas consonantes, outras conflitantes (ou *polifônicas*, na terminologia bakhtiniana), mas sempre ideologicamente marcadas, as quais constituem o sujeito e permeiam todas as práticas em que este se envolve. Sob essa ótica, o mundo polifônico, seja ele ligado à literatura e à arte, seja ele vinculado a outras relações da vida, pode ser concebido como aquele em que inúmeras vozes circulam e interagem de maneira independente, mas sempre dialogizada e conflituosa.

A polifonia abarca, desta forma, o diálogo, no sentido amplo do termo, e o confronto, sem, entretanto, implicar a fusão das diferentes vozes por completo. No que tange à educação contemporânea de línguas, vejo como essencial que se pense metaforicamente nos fundamentos citados (SHIELDS, 2007), a fim de seja possível lidar, de modo mais positivo e, portanto, menos monolítico e autoritário, com a crescente diversidade, visível e invisível, de nossas escolas, como também buscar maneiras mais efetivas e transformadoras de se lidar com as raízes da disparidade e conflito que se mostram tão frequentemente dominantes e opressores.

Caminhando nessa mesma direção, entendo que se faça necessário evocar ainda outros conceitos articulados pelo Círculo de Bakhtin, em favor de um ensino de inglês voltado à formação cidadã. Sigo, portanto, sucintamente discutindo, entre outras, a noção de *cronotopia* e, posteriormente, a idéia de *carnavalização*, já reconfiguradas para o campo pedagógico (SHIELDS, 2007) e da educação linguística (HALL *et al.*, 2005).

5 Nas fronteiras com Bakhtin: o tempo e o espaço no ensino de línguas contemporâneo

De acordo com Bakhtin (2003 [1979]), o *cronotopo*, no âmbito da estilística, pode ser sucintamente definido como a intersecção do tempo e do espaço na constituição axiológica e histórica dos movimentos temporais e espaciais do enredo da obra, determinantes das relações humanas, ou melhor, do modo de funcionamento sociocultural

entre personagens na sociedade em que se encontram inseridos, em determinadas épocas, lugares e situações. Para o autor (2003 [1979], p. 373), a cronotipicidade pode ser representada por um ponto de vista, já que este “inclui tanto o momento espacial como o temporal”.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com os pressupostos bakhtinianos, devemos compreender o cronotopo como algo diretamente relacionado aos discursos que dialogica e heteroglossicamente constituem cada momento em um determinado espaço histórico, como algo “vinculado diretamente ao ponto de vista dos valores (hierarquizado) - a relação com o acima e o abaixo” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 373).

No campo artístico literário, a noção de cronotopo é definida por Bakhtin (1988 [1934-35], p. 211) como “a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto”. De maneira bastante breve e ressignificada para o campo educacional, podemos entender que a ideia bakhtiniana de cronotopo focaliza, primariamente, a forma como vivemos no tempo e no espaço, seja ela parte integrante de modos “fixos, passivos, fechados, *completos*” e, portanto, limitadores do crescimento e da aprendizagem, seja ela condizente com os modos mais agentivos, “variáveis, ativos, abertos e eternamente inacabados” de se vivenciar a existência humana (SHIELDS, 2007, p. 11, ênfase no original).

No tempo de aventura descrito por Bakhtin (1988 [1934-35]), as pessoas vivem em um modo caracterizado como heróico, totalmente controlado pelo destino. Nesse cronotopo, não existe agência, responsabilidade pessoal ou possibilidade de mudança, sendo as forças da vida as responsáveis pela criação e pela existência dos personagens.

O autor menciona, ainda, a possibilidade de outro modo de funcionamento do mundo, mesclado pela aventura e pela realidade, em que o percurso do indivíduo consiste na vivência de crises e renascimentos constantes, sem preocupação com a especificidade do contexto ou com a importância de se responder a esse processo de forma significativa.

A este respeito, conforme bem pontua Shields (2007, p.12), “as forças da história e da mobilidade social mostram-se cada vez mais importantes frente à constituição identitária e à construção dos valores tanto dos alunos como dos professores” na atualidade.

Consequentemente, a desafiadora tarefa de educar na contemporaneidade inviabiliza propostas e ações que, à luz dos tempos de aventura, tendam a ignorar a heterogeneidade que marca as relações humanas nos mais variados âmbitos e a menosprezar a gênese histórica da constituição humana e da construção da realidade.

Pelas mesmas razões, entendo, também com a autora (SHIELDS, 2007, p. 13), que se mostram igualmente inviáveis e pouco efetivas abordagens educacionais que, orientadas pelo segundo modo de se viver no mundo, “movimentam-se de um incêndio para outro”, buscando soluções, sem atentar para a impossibilidade de que existam respostas únicas e finais, sem se preocupar com as particularidades do contexto e com a singularidade das pessoas que dele participam e, tampouco, “sem nunca parar ouvir ou compreender o que realmente afeta esses indivíduos”.

Apoiada no pensamento bakhtiniano, penso que a educação de línguas contemporânea, ao visar à formação cidadã, sob a perspectiva crítica e ecológica deve orientar-se pela noção de *tempo biográfico*. Ao tratar do romance, Bakhtin (1988 [1934-35], p. 215) revela que o tempo biográfico abarca “os momentos essenciais da vida dos heróis”.

Assim, viver no tempo biográfico significa viver em um espaço inteiramente público e reconhecer a mútua constitutividade da vida e da experiência de cada ser humano, o que se caracteriza essencialmente pelo profundo conhecimento do contexto que, situado dialógica e historicamente, encontra-se, portanto, delimitado pela interseção do tempo e do espaço.

Nessa perspectiva, reconheço, com Bakhtin (1988 [1934-35]), que as múltiplas facetas e níveis que compõem a realidade humana vivem dialogicamente em constante confronto, a fim de permitir que o indivíduo experiencie um contínuo processo de crescimento, em que se mostre responsivo, crítico e agente.

Há ainda que se convir, com base no autor, que não existe completude ou determinismo na existência humana. Dessa forma, não podemos compreender o presente, sem tomar como base a História, em níveis sociais, políticos, culturais, geográficos e econômicos. Entretanto, tudo é, ao mesmo tempo, movimento e continuidade. Toda relação é dinâmica, dialógica e, principalmente, complexa e contraditória.

Faço, portanto, minhas, as palavras de Shields (2007, p. 14-15):

Somos unidos pelo tempo e pelo espaço. [...] A chave é viver no tempo-espaço, no cronotopo, é reconhecer sua inseparabilidade. [...] Aprender com a vida é a chave. Nós não pulamos, de crise em crise, sem aprender como ter mais controle de nossas vidas. Nós não vivemos desatentos ao mundo ao nosso redor, conscientes somente de nossas próprias vontades e necessidades. Ao contrário, nós vivemos *no* mundo – atentando para como as forças passadas fizeram de nós quem somos, conscientes de que podemos crescer, aprender e mudar ao longo de nossa jornada.

Diante do exposto e ainda apoiada em Shields (2007, p. 18), entendo ser somente pelo reconhecimento de um *continuum* entre tempo e espaço, que podemos nos distanciar de uma noção absoluta da realidade, compreender a intrínseca relação entre presente, passado e futuro, e, finalmente, assumir uma postura menos determinista e autoritária perante o mundo e o outro.

Sob esse prisma, é importante ressaltar que, de acordo com Bakhtin (1988 [1934-35]), a palavra *autoritária*, que se movimenta centripetamente, localiza-se em uma zona distanciada e organicamente ligada a um passado tido como hierarquicamente superior. Assim sendo, o discurso autoritário não permite influência alguma de qualquer contexto, como também não reconhece a possibilidade para variações ou singularidades. Nas palavras do autor (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 143), esse discurso centralizador “exige de nós o reconhecimento e a assimilação”, na medida em que se “impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior”.

Desse modo, com vistas a incorporar positiva e criticamente a pluralidade étnica, linguística e cultural que marca os mais diversos contextos contemporâneos, inclusive a esfera escolar, mostra-se vital que se fortaleça no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da escola regular pública, a *compreensão ou réplica ativa* (BAKHTIN, 1988 [1934-35]), ou seja, uma atitude agentiva (BAZERMAN, 2004) por parte do aluno.

É igualmente importante que se promova, em um movimento centrífugo, a circulação de discursos outros, de uma pluralidade de vozes, línguas e linguagens sociais, a serem experienciadas pelos participantes (LANDAY, 2004).

Além disso, assume-se como vetorial que conflitos diversos sejam gerenciados, sob perspectivas críticas e éticas (KUBOTA, 2004) e segundo uma política da diferença (MOITA LOPES, 2003; 2005a; 2005b), para que discursos transformadores possam tornar-se internamente persuasivos (LANDAY, 2004).

Nesse momento, segundo Shields (2007, p. 27), o que Bakhtin (1988 [1934-35]) chama de *zona de contato* vem à tona, uma vez que o referido conceito, quando transposto para o campo educacional, expressa “a importância de vivermos em sociedade, em contato e em comunicação com os outros, aprendendo a partir da interação nas fronteiras” e, conseqüentemente, vivenciando oportunidades de nos transformarmos pelo contato com o diferente.

Para o autor (BAKHTIN, 1988 [1934-35]), o indivíduo se constitui e se transforma, singularmente, na interação dialógica entre presente, passado e futuro, conseguindo, dessa forma, encontrar sua própria voz e orientá-la perante outras, como também, combiná-la com outras tantas, contrapô-la a diversas outras ou, ainda, diferenciá-la de outras vozes, com as quais está irreparavelmente fundida.

Ao lado de Evans (2005) e ainda orientada por premissas bakhtinianas, compreendo que essa multiplicidade de textos, pelos quais sentidos são axiologicamente construídos nos mais variados âmbitos e nas inúmeras esferas e campos da atividade humana na atualidade, reflete e refrata a realidade, marcando profundamente a constituição do indivíduo nas diferentes fases de sua vida.

Nessa perspectiva, é importante enfatizar que, reconhecidos como indivíduos capazes de pensar e refletir criticamente e considerados consumidores em potencial já a partir da tenra infância (EVANS, 2005; MONTE MÓR, 2009), os alunos das séries iniciais da educação formal precisam ser orientados a compreender o funcionamento da sociedade e dos textos que nela circulam (BAZERMAN, 2004). Isto porque, de modo semelhante ao que ocorre nas diversas formas e meios de comunicação e informação já citados, discursos centralizadores podem igualmente presentificar-se nas mais diversas práticas sociais do cotidiano vivenciadas por adultos, mas, também e principalmente, por jovens e crianças, sem que tenhamos a devida noção de seu impacto, influências e marcas em nossas vidas.

Nesse âmbito, ao abordar o ensino de línguas na escola pública, Monte Mór (2009, p. 182) ressalta positivamente o que Giroux (2005) chama de *pedagogia pública*. Em uma sociedade em ritmo acelerado de transformações nos mais variados níveis e âmbitos, a autora (MONTE MÓR, 2009, p. 182) adota o entendimento girouxiano de que existe uma “política cultural” no mundo contemporâneo, de natureza política, mas também pedagógica, que advém, entre outros, dos “programas televisivos, seriados, propagandas, escolha de figuras em anúncios”.

Com base nessas premissas e diante da natureza multissemiótica das relações humanas, em uma sociedade altamente consumista e marcada por desigualdades profundas, tomo como certo que as formações identitárias, de valores e imagens de gênero, sexualidade, assim como a construção de estereótipos e preconceitos diversos, encontram-se marcadas dialeticamente por toda e qualquer forma de linguagem presente nas relações humanas.

Desse modo, além das propagandas diversas direcionadas ao público infantil, também as histórias e desenhos animados, entre outros gêneros similares, trazem consigo cronotopias (SHIELDS, 2007) impregnadas pela palavra autoritária e monológica, ao cristalizarem, pela fusão *centripetamente* equilibrada de espaço e tempo, certos funcionamentos sociais, concepções, valores e orientações opressoras, fazendo deles um todo inteligível e concreto, que se move autoritariamente (BAKHTIN, 1988 [1934-35]).

Assim sendo, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa nos anos iniciais da EFI, argumento em favor de que se problematize, sob perspectivas protagonistas, (re)produções sociais e culturais que articulam discursos autoritários e de que se retome a idéia bakhtiniana de que tudo vive na fronteira de seu extremo oposto.

O reconhecimento do papel central que a dialogicidade e a heterogeneidade assumem nas relações humanas poderá nos auxiliar a superar uma “simples dublagem” dos mundos sociais das culturas estrangeiras, da mesma forma que a “compreensão criadora”, que replica ativamente a tudo e a todos, trará para o processo educacional “algo de novo e enriquecedor” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 365).

Nesse contexto, também a concepção, “muito vivaz, porém unilateral e por isso falsa” de que, para compreender melhor as línguas estrangeiras, a cultura do outro, “é preciso *transferir-se* para ela” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 364), cai por terra. Quando trazidas para o campo da educação de línguas, tais premissas bakhtinianas vão ao encontro da asserção de Rajagopalan (2005b) de que já é passada a hora de aprendermos e ensinarmos inglês, dominando o idioma, sem que nos deixemos dominar por ele.

Diante do exposto, reitero a urgente necessidade de maximização do potencial de agência (BAZERMAN, 2004) dos alunos de inglês no EFI público, para que, sob uma perspectiva protagonista, seja possível estabelecer bases para a construção de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), de natureza crítica (COMBER, 2005; JANKS; COMBER, 2006), que respeitem a pluralidade linguística e cultural dos diversos contextos em que se encontrem inseridos.

6 Estilo, autoria e sua relação com o estrangeiro: (re)invocando a noção de agência, cronotopia e carnavalização

Autores como Hicks (2000) e Vitanova (2005) defendem o encorajamento de uma posição autoral, aqui tomada como agentiva, no ensino-aprendizagem de inglês sob a ótica bakhtiniana, já que Bakhtin (2003 [1979], p. 390) reconhece, além da infinita diversidade de gêneros discursivos, também as incontáveis “formas de autoria na comunicação discursiva do cotidiano”.

Trazendo para os encontros fortuitos do cotidiano escolar o que foi pensado primariamente para as relações vivenciadas em esferas culturalmente mais complexas, creio ser necessário acomodar a idéia de *autoria* como algo ligado à produção e recepção do enunciado, mantendo, contudo, a centralidade do acabamento e da singularidade, com vistas a permitir a circulação de diferentes línguas e linguagens sociais na comunicação dialógica em toda sua amplitude, como também a fim de viabilizar ressignificações singulares, que se movimentem centrifugamente nos diferentes âmbitos, esferas e campos das relações humanas.

Ao entender, com Bakhtin (2003 [1979], p. 308), que “todo texto tem um sujeito, um autor”, passo a reconhecer a possibilidade de diferentes “tipos, modalidades e formas de autoria”, principalmente na esfera escolar, que perpetua visões monológicas e autoritárias. Tal posicionamento implica, primeiramente, compreender que o material a ser singularizado pelo acabamento único dado pelo autor em esferas cotidianas, são as infinitas possibilidades de textos produzidos nessas relações.

Sendo os textos aqui tomados como um todo de sentidos a ser trabalhado, ocupando, desse modo um lugar definido na vida, ou seja, realizando-se em esferas e campos específicos de uso da linguagem sob condições de produção também particulares, é importante reiterar aqui sua natureza duplamente orientada. Enquanto a primeira orientação segue na direção do receptor, levando-se em conta as condições de recepção, a segunda, orienta-se para a vida, em seu campo de sentidos axiologicamente marcados, vinculando-se, assim, estreitamente ao conteúdo temático do discurso.

Ecoando Rojo (2007a), entendo ser igualmente importante para as premissas aqui discutidas o entendimento de que não é somente o estilo que possibilita a flexibilidade, as formas criativas e a refração dos sentidos dos textos ou dos enunciados pertencentes à infinita gama de gêneros possíveis, mas também a maneira pela qual o plurilinguismo adentra os enunciados.

Conforme já explicitado, é no diálogo incessante e no conflito que o signo, segundo postulados bakhtinianos, torna-se vivo e evolui. É, portanto, por meio de formas únicas de apresentarem a pluralidade de linguagens sociais, em sua bivocalidade e eventual polifonia, que os textos sucumbem à vontade enunciativa de seus autores, singularizando-se e evidenciando um excedente de visão, ou seja, uma posição extraposta, um olhar outro, de fora, que permite que se diga “*Eu sou eu* na linguagem de outrem” e, simultaneamente, “*Eu sou outro, na minha linguagem*” (FARACO, 2005, p. 41, ênfase no original).

Ao focar, juntamente com Vitanova (2005, p. 153), o entendimento bakhtiniano do “sujeito como autor de sua existência discursiva”, respaldando-me também na idéia de inacabamento que permeia o engajamento do indivíduo na incessante prática de, dialogicamente, endereçar-se e responder ao outro, imprimindo em seus enunciados as marcas de sua(s) voz(es), trago inevitavelmente à baila o potencial humano de *agência*.

Isto porque, devo ressaltar, a idéia de agência relacionada ao pensamento de Bakhtin e seu Círculo, geralmente apresenta-se ligada ao conceito de apropriação de discursos alheios e de sua resignificação, na medida em que estes, ao encontrarem-se imersos no inacabamento da comunicação verbal ideológica e dialógica, impregnarem-se por entonações expressivas e valorações únicas, tornam-se internamente persuasivos. Além disso, a definição do conceito, quando atrelada à vertentes bakhtinianas, tende a evidenciar os enfoques transformadores tão valorizados na atualidade, especialmente no que diz respeito ao campo educacional.

Conforme descreve Hicks (2000, p. 240), citada por Vitanova (2005, p. 154),

a agência abarca a habilidade de nos apropriarmos das palavras alheias e acentuá-las de maneira singular. Além disso, a responsabilidade engloba a capacidade de compreender as particularidades de uma situação e seus discursos, permitindo o engajamento nesses discursos e especificidades de formas particularmente éticas.

Nesse sentido, adoto também as ideias de Bazerman (2004, p. 59), que defende uma educação potencialmente mais transformadora e voltada ao fortalecimento de valores éticos, assim como significativamente mais próxima dos interesses dos alunos, por meio do que denomina “agência maximizada” (*enhanced agency*). Grosso modo, o autor expressa sua insatisfação frente à maneira pela qual a noção de agência tem adentrado o ensino (de produção textual), uma vez que, até o momento, temos prioritariamente nos voltado ao desenvolvimento de capacidades necessárias ao processo de elaboração do texto escrito, sem nos atermos à compreensão dos mecanismos que tornaram os autores (socialmente reconhecidos como tal) capazes de trabalhar seu objeto, atribuindo-lhe acabamento e fazendo, ainda, com que sua obra provocasse mobilidade social.

Bazerman (2004, p. 59) segue preconizando que, à luz dos estudos literários bakhtinianos, práticas escolares devam preocupar-se mais intensamente com os modos pelos quais pessoas se tornam competentemente letradas nos mais variados campos e planos desse mundo densamente multisemiotizado em que vivemos. Isto não significa, entretanto, que devemos rejeitar ações direcionadas à construção de capacidades específicas nas diversas práticas de linguagem necessárias ao engajamento crítico do indivíduo na sociedade atual, ou seja, ao desenvolvimento de letramentos múltiplos.

A defesa de uma agência maximizada implica atrelar tais direcionamentos ao trabalho no sentido de buscar com que o aluno se faça autor e/ou que ele possa compreender, de modo mais amplo e efetivo, como funcionam os mecanismos que sustentam a autoria no sentido estético e, portanto, oficializado, do termo. Para tanto, voltando seu foco para a produção escrita, Bazerman (2004, p. 61) entende como central a materialização de um trabalho que procure desenvolver com maior propriedade a compreensão (criativa) da intertextualidade (ALLEN, 2000), a fim de proporcionar ao aluno condições de “interpretar, avaliar e usar um texto mais efetivamente”.

Resumidamente, o autor defende que o desenvolvimento da consciência intertextual maximiza o potencial de agência humano, na medida em que insere práticas letradas em um contexto mais rico e amplo, aumentando significativamente as capacidades do indivíduo de mover-se por entre textos diversos em contexto particulares, modificando-os de acordo com propósitos e necessidades próprios.

Para Bazerman (2004, p. 64), portanto, uma abordagem intertextual e retórica perante à elaboração de textos escritos significa “criar autoria, agência, e textos em potencial”, ao invés de apenas fragmentá-los com base nas capacidades que requerem, a fim de que possamos auxiliar os alunos a “escreverem-se a próprios, bem como a escreverem seus interesses, no mundo da linguagem”.

De maneira bastante sucinta, julgo importante relatar aqui o vínculo que percebo, com base em Shields (2007), Lin e Luk (2005) e Vitanova (2005), principalmente, entre uma atitude protagonista (MOITA LOPES; ROJO, 2004), agentiva (BAZERMAN, 2004) ou aural (VITANOVA, 2005) e o conceito de *carnavalização* bakhtiniano, no espaço educacional.

A este respeito, vale primeiramente pontuar que, para Bakhtin (1981, p. 173),

o carnaval é uma grandiosa cosmovisão universalmente popular dos milênios passados. Essa cosmovisão, que liberta o medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem (tudo é trazido para a zona do contato familiar, livre), com seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação e à mudança, tendente a absolutizar um dado estado da existência e do sistema social.

Diante de tais pressupostos, creio, juntamente com os autores previamente citados, que uma abordagem crítica frente ao ensino de língua inglesa, voltada a potencializar a compreensão criativa, possibilita o surgimento de maneiras de se *carnevalizar* a ordem social, centripetamente organizada, visando ao desenvolvimento de entre-espacos, em que se questionem papéis sociais, valores, estereótipos e preconceitos autoritariamente impostos na sociedade e se favoreçam transformações significativas.

Nesse sentido, encontro também apoio em Hall (2008, p. 211, ênfase no original), que entende o “carnavalesco” bakhtiniano, mais como uma “metáfora da transformação” que da “inversão”, uma vez que esta, mantendo uma lógica binária, “coloca o baixo no lugar do alto”, enquanto aquela promove, principalmente, desestabilização, sem desconsiderar o caráter híbrido, dialogicamente constitutivo da natureza humana e de suas relações no mundo.

Nas palavras do autor (HALL, 2008, p. 211, ênfase no original):

No carnaval de Bakhtin, é precisamente a pureza dessa distinção binária que é transgredida. O baixo invade o alto, ofuscando a imposição da ordem hierárquica; criando, não simplesmente, o triunfo de uma estética sobre a outra, mas aquelas formas impuras, híbridas do grotesco; revelando interdependência do baixo com o alto e vice-versa, a natureza inextricavelmente mista e ambivalente de toda a vida cultural, a reversibilidade das formas, símbolos, linguagens e significados culturais, expondo o exercício arbitrário do poder cultural, da simplificação e da exclusão, que são os mecanismos pelos quais se funda a construção de cada limite, tradição ou formação canônica, e o funcionamento de cada princípio hierárquico de clausura cultural

Na escola, mais especificamente no ensino de inglês no início da educação Básica, *essa inversão hierárquica, que permite ao baixo invadir e hibridizar⁵ o alto*, pode significar, entre tantas outras possibilidades, a transgressão de estereótipos e a ruptura de cronotopias opressoras, a interpenetração, embora conflituosa, de culturas e linguagens, que pode vir a gerar a aceitação de línguas sociais ou expressões culturais desprestigiadas, por exemplo.

⁵ Tomo aqui hibridação ou hibridismo no sentido bakhtiniano do termo, que incide na interpenetração, mistura de elementos, sem que, nesse processo, haja completa fusão, mas sim, constante transformação, em um processo dinâmico e dialógico, em que não se minimizam ou se apagam completamente conflitos ou diferenças.

Essa ideia pode ainda ser representada pela hibridização do inglês e dos valores diversos que marcam essa língua, com outras línguas, linguagens e valorações, em meio ao processo de construção de sentidos em uma língua estrangeira, do outro, e à sua apropriação pelo aluno.

Entendo que os fundamentos e direcionamentos até aqui apresentados podem contribuir de maneira expressiva para a circulação de uma multiplicidade de vozes sociais no espaço escolar em geral, aproximando-o de uma formação plural e ativa.

Em particular, no ensino de inglês, reconheço que orientações bakhtinianas podem potencial e positivamente contribuir para um distanciamento de abordagens que se mostrem estritamente comunicacionais, monoculturais e monológicas, como também favorecer o trabalho com textos que transcendam a esfera escolar e práticas que levem ao uso significativo (WILLIAMS; BURDEN, 1997) e situado (GEE, 2004) da língua inglesa em âmbitos diversos, ao confronto de visões e à compreensão (ativa) de como as linguagens funcionam na sociedade contemporânea, em toda a sua pluralidade.

Sob esse prisma, em que se buscam práticas mais significativas e reais no âmbito escolar, floresce, entre outras possibilidades, o diálogo entre as teorizações de Bakhtin e seu Círculo e pedagogias contemporâneas, que procuram resignificar o papel da escola em uma sociedade de contínuas e rápidas mudanças sociopolíticas, econômicas e culturais, com base na viabilização de uma multiplicidade de práticas que possam promover os diversos tipos e níveis de capacidades e conhecimentos considerados hoje essenciais para que os alunos ativamente alcancem seus objetivos e realizem seus “*designs* de futuro” no mundo em que vivem (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7).

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: INCURSÕES, RECONFIGURAÇÕES E ORIENTAÇÕES



Garden - Miró

*Sorria mais criança pra não sofrer
[...] E aprenda lutar pela vida pra se prevenir
Conheça todas as maldades pra não se iludir
Espalhe amor por onde for
Quem sabe amar destrói a dor
Seja todo seu viver
Um mundo cheio de prazer*

Ivone Lara

Este capítulo encontra-se voltado, de maneira mais próxima, às justificativas para a inclusão do ensino de inglês para crianças, alunos do EFI público. As considerações aqui tecidas visam, primariamente, estabelecer bases que possam sustentar a inserção do inglês no início da Educação Básica na atualidade. Para tanto, discuto questões voltadas à concepção do que é falar línguas no contexto focalizado, bem como à ideia de cultura e cidadania na contemporaneidade.

Além disso, sucintamente, descrevo os princípios orientadores da Pedagogia dos Multiletramentos, por entender que essas teorizações auxiliam-nos a repensar conceitos e práticas na educação linguística na atualidade. Finalizo com apontamentos que visam a estabelecer uma relação entre os discursos de parâmetros oficialmente estabelecidos para o ensino de inglês na Educação Básica e as premissas previamente discutidas.

1 Linguagem e cultura no ensino de inglês no início da Educação Básica

São várias as pesquisas que atestam a ineficiência do ensino formal de línguas em nosso país, em especial no setor público (GRIGOLETTO, 2000; WALKER, 2003; OLIVEIRA, 2003), atribuindo-lhe a natureza frágil e contraproducente a uma gama diversificada de razões, entre as quais destacam-se as classes volumosas, a carga horária restrita e a formação precária do professor (CELANI, 2003; GIMENEZ, 2005).

Diante do exposto, alguns teóricos, entre eles Assis-Peterson e Gonçalves (2001), defendem a inclusão da língua inglesa no currículo a partir do EFII, salientando que um trabalho bem orientado e desenvolvido a partir desse período pode surtir efeitos bastante satisfatórios.

Entretanto, parece também certo afirmar que, frente à polêmica, porém inegável expansão do inglês no mundo, possamos entendê-lo como um conhecimento *indispensável* para a formação básica na contemporaneidade. Sob as perspectivas críticas e transformadoras sob as quais a Educação Básica, ao que me parece, deve ocorrer, o inglês revela-se também e principalmente como um recurso em potencial para a mobilidade social nas sociedades contemporâneas.

A este respeito, faço minhas as palavras de Moita Lopes (2005b, p. 1):

Em um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm acesso à informação e a conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes, a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea. É um dos bens simbólicos mais valorizados no Brasil e em grande parte do mundo, tendo em vista o papel que tal língua desempenha como meio de comunicação planetário.

Nessa perspectiva, entendo que possamos, em princípio, defender a inserção do inglês na Matriz Curricular dos anos iniciais do EFI, com base nos direitos legalmente garantidos ao cidadão brasileiro pela LDB, no que diz respeito ao acesso aos bens culturais pela educação pública.

Conforme estabelecido pela LDB, por meio do Art. 22 da Lei nº 9.394/96,

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Assim sendo, conforme problematizei anteriormente, em uma sociedade cujos sistemas político-econômico predominantes privilegiam, ainda de modo amplo, vertentes neoliberais e capitalistas exacerbadas (DUARTE, 2003), creio que possamos caracterizar a ausência da língua inglesa no início da Educação Básica minimamente como excludente e potencializadora de desigualdades.

Essa problemática faz emergir questões outras que se revelam igualmente basilares para a disciplinarização da língua inglesa nos anos iniciais do EFI público. Além da cuidadosa reflexão acerca de visões críticas frente ao que é saber o inglês na sociedade contemporânea (CANAGARAJAH, 1999b; 2007; RAJAGOPALAN, 2003; 2005a; 2005b; KUMARAVADIVELU, 2008), a meu ver, é indispensável que pensemos quais orientações mostram-se educacionalmente prioritárias para justificar a inclusão da língua inglesa no contexto indicado, bem como para compor uma organização curricular voltada à cidadania plena nesse nível de ensino.

Não menos importante me parece ser o entendimento da ideia de cidadania na atualidade e quais as implicações dessa concepção para o ensino-aprendizagem de inglês no início da Educação Básica. Com base nessas premissas sigo tecendo minhas considerações.

2 Breves reflexões sobre língua/linguagem: o que é saber o inglês no EFI público nos tempos atuais

Segundo Graddol (2006), a proliferação do ensino-aprendizagem da língua inglesa no início da educação formal orienta-se, em nível mundial, para a criação de uma

população bilíngue. Grosso modo, esse conceito vem há muito sendo discutido no campo dos estudos da linguagem, conforme pontuam Bhatia e Ritchie (2006), geralmente sendo relacionado à compreensão dos processos em que línguas outras (segunda língua, língua estrangeira etc.) são adquiridas/aprendidas e de sua relação com a língua materna.

Diante da diversidade de contextos e situações em que podem ocorrer a aquisição/aprendizagem de línguas, não são poucas e tampouco mostram-se consensuais as maneiras de se entender a noção de *bilinguismo*. Da mesma forma, são igualmente variados e muitas vezes divergentes os modos de se perceberem as relações entre diferentes línguas, sendo conceitos como o de *diglossia* e *alternância de códigos* bastante frequentes para explicá-las em situações de uso de duas ou mais línguas na relação entre falantes, nos mais diversificados contextos. Também a ideia de *multilinguismo* tem sido comumente utilizada para retratar essas situações.

O aprofundamento nessas questões, no entanto, foge ao escopo deste trabalho. Interessa-me aqui problematizá-las a partir da categórica afirmação de Higgins (2009) de que, diante da desenfreada expansão do inglês no mundo, muitas dessas categorizações mostram-se inadequadas ou insuficientes para lidar com aspectos e processos ligados às práticas sociais mediadas pela língua inglesa em contato com outras.

Assim sendo, de forma bastante sucinta e sem a intenção de abarcar toda a multidimensionalidade que caracteriza o conceito, entendo aqui o bilinguismo, na atualidade, como “a capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007a, p. 79), de forma efetiva, em situações socioculturalmente definidas.

Também com Bialystok (2001), reitero a natureza relativa do conceito e, assim, sua relação de intrínseca interdependência dos fatores contextuais e dos propósitos envolvidos no uso de diferentes línguas por um mesmo falante.

Frente ao caráter heterogêneo e incerto da sociedade globalizada contemporânea, em que circulam complexas “formas de multilinguismos urbanos híbridos” envolvendo o inglês (HIGGINS, 2009, p. ix), creio que a importância de se repensarem noções relacionadas ao que seja falar uma língua e a quem seja o seu falante recaia no confronto de visões monolíticas e idealizadas sobre a linguagem, a cultura e o mundo.

Ao fazê-lo, especificamente em relação à língua inglesa no EFI público, à luz do que preconiza Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), retomo o pressuposto de que é na e pela linguagem, nos embates entre movimentos centrípetos e centrífugos, que diferenças são mantidas, reforçadas ou refutadas na sociedade em que vivemos. Dessa forma, torna-se impraticável buscar a reconfiguração do que significa *falar bem* o inglês, sem novamente invocar como objeto de análise crítica o papel hegemônico que essa língua assume atualmente, nos mais variados aspectos da vida social.

Na sociedade globalizada, a importância do inglês se faz presente por razões relacionadas à economia, à aprendizagem, à construção do conhecimento, ao manejo das tecnologias da informação e da comunicação. Ou seja, o inglês faz parte dos mais variados domínios discursivos, sendo tomado como a língua do poder não só nas instituições políticas, mas também nos negócios, no comércio, na indústria, na(s) cultura(s), no campo digital e nos setores da pesquisa científica, da comunicação e da imagética (BRETON, 2005). Ecoando o pensamento de vários teóricos, Rajagopalan (2005b, p. 39) entende o inglês, conforme já especificado, também como uma *commodity* na sociedade atual, devido aos interesses comerciais mantidos pela indústria de ensino.

Nessa perspectiva, o inglês, símbolo de *status* e poder, é a língua do império e da globalização (MOITA LOPES, 2005b), possuindo, assim, características tanto globais como coloniais (KUMARAVADIVELU, 2006), cujos impactos na sociedade contemporânea não podem ser desconsiderados. De acordo com essas premissas, conforme bem explicita Breton (2005, p. 21), a língua inglesa

traduz uma nova relação de forças, que não é simplesmente externa, como era antes e continua a ser, mas interior a cada uma das sociedades presentes, a cada uma das empresas atuantes que tenham atingido um volume que as tornará – ou será capaz de torná-las – internacionais.

Reiterando o pensamento de Canagarajah (1999a; 1999b) no que tange à dinâmica e dialética relação entre forças globais e locais em movimentos de resistência ao imperialismo linguístico, o autor (BRETON, 2005, p. 21) busca salientar a ambivalência constitutiva da expansão do inglês e do papel que este representa hoje na sociedade e prossegue enfatizando que, na contemporaneidade, essa língua

aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não conformismo e da liberdade de espírito.

Diante do quadro exposto, alerta Breton (2005), cabe investigar em que medida o inglês consegue superar a contradição e o conflito entre a luta pela diversidade e as leis do capitalismo globalizado. O futuro dessa língua parece repousar, segundo o autor, em sua capacidade de manter seu poder de atração, em toda sua extensão, bem como seu local (ou locais e papéis, devo dizer) na vida moderna.

Essas premissas levam-me a entender que repousa em uma superação de caráter e natureza semelhantes a análise do que significa, de fato, na contemporaneidade, problematizar, subverter ou carnavalizar (KOSTOGRIZ, 2005) o papel do inglês como instrumento a serviço da globalização hegemônica, potencializando seu caráter transformador, que beneficia processos contra-hegemônicos ou cosmopolitas (SOUZA SANTOS, 2005; 2008).

No que tange mais especificamente ao ensino de línguas, torna-se claro, ao menos para mim, que tal análise implica, necessariamente, embora não somente, o questionamento sobre as diferentes visões frente ao papel do inglês na sociedade contemporânea, a fim de que este possa materializar-se como objeto fronteiriço.

Assim, neste momento, reitero a ideia de que diferentes formas de se compreender e abordar questões de língua/linguagem dependem da diversidade de maneiras de se concebê-la e de se entender o mundo. No que diz respeito às influências da globalização linguística e econômico-cultural na atualidade, isso não é diferente. O enfrentamento da situação de invasão do inglês em nossas vidas, segundo Rajagopalan (2005a), pode igualmente ocorrer de várias formas, que vão desde a rejeição sumária até à aceitação resignada.

Conforme preconiza Canagarajah (1999b), a base de uma posição que sustenta o movimento de hibridismo linguístico sob perspectivas críticas recai primariamente na atitude que se assume diante do inglês. Aparentemente, a postura mais acertada por parte de quem aprende essa língua e a usa para fins específicos não parece ser nem a de

subserviência, tampouco a de rejeição dos próprios valores, mas a de busca pela conscientização dos discursos e ideologias veiculados por sua circulação e expansão.

A esse respeito, Rajagopalan (2003) afirma que as línguas não são estanques e que sofrem, conseqüentemente, todo o tipo de influência externa. Na sociedade globalizada, pondera o autor, as influências mútuas sofridas pelas línguas estão ocorrendo de forma bastante acelerada, o que impossibilita que as trajetórias históricas das línguas francas do mundo aconteçam de modo contínuo e insensível às características contextuais da modernidade.

Assim sendo, conforme também nos mostram Cox e Assis-Peterson (2007), a existência das línguas mistas nos dias de hoje é decorrente da crescente miscigenação entre povos e culturas, em uma sociedade cuja marca registrada é o encurtamento do tempo e do espaço.

No âmbito do ensino de línguas, mais precisamente, as premissas explicitadas, devo aqui ressaltar, relacionam-se diretamente ao modo como percebemos a língua inglesa e às formas em que vivenciamos culturas outras no processo de ensino-aprendizagem.

3 O estrangeiro e a cultura no ensino de inglês para crianças: expandindo visões e estabelecendo bases para a inserção da língua inglesa no início da Educação Básica

Primeiramente, conforme alerta Kostogriz (2005), forças dominantes fazem prevalecer nos contextos formais de ensino de língua inglesa, a idéia de uma cultura comum, monolítica e monolíngue. Como resultado, segue ressaltando o autor (KOSTOGRIZ, 2005, p. 189) com base em Macedo (2000), observamos a “produção de um espaço cultural unitário e monossêmico”, que se perpetua “tanto na sociedade em geral, como nas escolas” e que se volta à “promoção de um letramento cultural comum”, unificado, fechado e idealizado, distante, portanto, das propostas que integram uma pedagogia crítica do espaço (KOSTOGRIZ, 2005).

Não se faz necessário observar que, sob tais perspectivas, as diferenças são tomadas como deficiências a serem evitadas e banidas, ao invés de constitutivas da existência humana.

A este respeito, Canagarajah (1999b), assim como Higgins (2009), insistem na reconfiguração de conceitos como o de língua/linguagem, identidade e cultura, com o propósito de pluralizá-los, evitando visões monolíticas que sustentam o imperialismo linguístico e cultural. Para que se construam movimentos de resistência na aprendizagem do inglês na atualidade, segundo Canagarajah (1999b), é preciso insistir em propostas que corroborem o caráter fluido desses construtos e promovam uma mais rica e fortalecida compreensão da língua/linguagem na sociedade.

Com Maher (2007b, p. 262) compreendo a cultura como “um processo ativo de construção de significados”, que nos leva a definir “palavras, conceitos, categorias, valores” e nos permite viver no mundo, estabelecendo relações com o outro. Ao partilhar com Cuche (2002) e Hall (2003), entre outros, suas visões de cultura, Maher (2007b, p. 261) define o conceito como:

[...] um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam: e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

Uma vez que é na tensão entre *eu* e o *outro* que nos constituímos como pessoa, para Bakhtin (2003 [1979], p. 366), no campo da cultura, é também a distancia, ou seja, tudo que nos é alheio ou estrangeiro, “a alavanca mais poderosa da compreensão”. Aos olhos do autor, a relação dialógica e dialética entre culturas próprias e alheias é o que atribui ao conceito sua natureza aberta e viva. Isto porque um sentido somente revela suas profundidades pelo contato com outro, transformando-o e modificando-se ao mesmo tempo, fundindo-se nesse encontro, sem necessariamente cindir-se por completo (CANCLINI, 2007; 2008).

Eis como Bakhtin (2003 [1979], p. 366, ênfase no original) descreve essa enriquecedora, mas também bastante conflituosa e tensa relação de mútua constitutividade:

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo [...]. Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem, mas elas se enriquecem mutuamente.

Nesse enfoque, vale pontuar que a distância entre o próprio e o estrangeiro no ensino de língua inglesa pode ser extremamente pequena ou até mesmo imperceptível. Em outras palavras, o outro pode estar bem mais próximo do que imaginamos. Como bem nos alerta Maher (2007b, p. 267), a cultura estrangeira deve ser “destotalizada” em processos educacionais de base intercultural e plurilingue. Isso implica transcender estereótipos e visões monolíticas sobre cultura e linguagem (MAHER, 1993) não só na língua do outro, mas também e principalmente na nossa. Como certamente destaca Moita Lopes (2005a), a diferença não está, senão, em nós mesmos.

A construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino de língua inglesa nos primeiros anos da educação formal tem como base, portanto, o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades, procurando romper com a forte tendência de se enxergar o diferente de forma unívoca e seguir padrões culturais modelares (MAHER, 2007b). Nesse prisma, o aluno deve ser levado, a partir da mediação em língua inglesa, a romper visões estereotipadas e preconceituosas, na medida em que expande seu entendimento do mundo, por meio do contato com o outro.

Parece ser consensual a ideia de que o ensino de línguas, materna ou estrangeira, para ser significativo (WILLIAMS; BURDEN, 1997), deve procurar um estreito vínculo entre a casa e a escola (EVANS, 2005), buscando construir conhecimentos mais complexos a partir de práticas sociais cotidianas, vivenciadas pela criança. Como nos apontam premissas bakhtinianas, a ideologia do cotidiano é também saturada de valores que se refletem e se refratam nos juízos e percepções dessa criança em seu meio. O mundo da infância, portanto, está repleto de valorações que irão constituir a criança pelas relações dialógicas que trava com o outro.

Entendo, pois, que esse outro, na aprendizagem de inglês no início da Educação Básica, pode ser, concomitantemente, o professor, o colega de classe, falantes outros da língua inglesa e todo o universo de valores, representações e ações que os constituem e circundam. Essas premissas trazem implicações cruciais para o ensino de línguas no contexto indicado, pois colocam no centro de todo o processo a questão do constituir-se pelo contato com o diferente, com o outro, com o estrangeiro.

Evoco aqui as certas palavras de Celani (CELANI, 2004, p. 121) por entender que, assim como nas séries posteriores, o inglês nos anos iniciais do EFI

contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

Na medida em que a criança é reconhecidamente uma pessoa capaz de refletir criticamente, se bem orientada (EVANS, 2006; MOON 2005), entendo que uma das mais importantes contribuições da aprendizagem de uma nova língua, no caso o inglês, é levá-la a compreender mais sua cultura, bem como a si própria, pelo contato com culturas outras. Nesse encontro dialógico, orientado para o desenvolvimento de um potencial criativo e transformador, conforme o olhar bakhtiniano, essa criança irá fortalecer-se como pessoa. Esse é também um exercício de cidadania, devendo, a meu ver, ser incorporado pela escola, na medida em que esta encontra-se comprometida com a formação cidadã.

Ao considerarmos que a maior parte do alunado do EFI público pertence a classes menos favorecidas, com maior dificuldade de acesso pleno à informação e ao conhecimento em escala mundial (MOITA LOPES, 2005b), perceberemos que a escola mostra-se um dos principais meios para o contato com e o desenvolvimento de letramentos mais complexos, entre os quais incluem os conhecimentos em uma língua estrangeira.

Como bem pontuam Cope e Kalantzis (2000), em uma sociedade cuja natureza é inevitavelmente calcada na diferença, torna-se impraticável promover igualdade em todos níveis e âmbitos, ou seja, de maneira uniforme. No entanto, é justo que todos tenham oportunidades sob bases igualitárias.

Nesse contexto, a educação é (ou deveria ser) um dos poucos meios (se não o único) de se oferecer a todos condições de se preparar para a vida, com todas suas diversidades.

Em poucas palavras, a educação representa o mais importante recurso para o crescimento e a justiça social, se atrelada, obviamente a políticas públicas que garantam condições básicas de vida ao cidadão.

De acordo com os citados autores, essas são as premissas de uma educação pluralista, que corrobora a ideia de que

você não tem que ser igual para ter oportunidades similares: oportunidades não uniformes, mas oportunidades da mesma ordem em termos de acesso a bens materiais através de emprego, participação política e percepção de pertencimento tanto à comunidade mais ampla quanto a uma local (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 124).

Por conseguinte, a ausência da língua inglesa no início da escolarização enfraquece, a meu ver, o papel formativo que a educação assume na contemporaneidade. Diante do exposto, passa a ser central, por razões educacionais de ordem cidadã e igualitária, que o inglês integre a Matriz Curricular desde o início do EFI.

Em outras palavras, reafirmando Rocha (2006), entre as principais razões em prol do ensino de línguas no contexto focalizado, cito sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e a ampliar seus horizontes, promovendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno. Sob perspectivas interculturais e plurilíngues (MAHER, 2007b), esse ensino potencialmente contribui para a formação da consciência linguística e cultural do aluno, bem como de atitudes positivas frente às diferenças, preparando, ainda, terreno mais sólido para uma aprendizagem também efetiva em séries posteriores.

4 O papel formativo do inglês no início da escolarização: revisitando conceitos

Ao abordarmos relações interculturais, também no campo educacional não há como desconsiderar o confronto. Em se tratando do inglês, pelo seu caráter de língua global, que serve às forças hegemônicas e totalizadoras, tampouco podemos ignorar movimentos e forças opressoras, em termos linguísticos e culturais, que integram as situações de contato entre o que é nos próprio e o que nos é alheio.

Dentro desse contexto, não se trata mais de ensinar a língua para que um dia o aluno possa arrumar um emprego, viajar ou falar com um estrangeiro de fato (MOITA LOPES, 2005a), primeiramente porque isso não será possível sem a presença de políticas públicas destinadas a produzir relações mais igualitárias no contexto em que o processo educacional encontra-se inserido.

De acordo com as premissas aqui discutidas, razões prioritariamente instrumentais ou práticas frente ao ensino-aprendizagem de inglês são fragilizadas diante do importante papel mediador dessa língua, sob perspectivas críticas, na construção de multiletramentos e, assim, na preparação do aluno para uma atuação crítica e agentiva no meio em que vive, em um projeto em que a ética e a luta pela ecologia planetária (NUNES, 2005; CANCLINI, 2008) sejam centrais e corroborem para transformações sociais a serviço da criação de mundos melhores para todos (GEE, 2004).

Frente ao fortalecimento do papel educativo ou formativo da língua inglesa na escola regular, surge a necessidade de que sejam reconfiguradas as formas de condução e concretização desse ensino. Nesse sentido, muitas ressalvas têm sido apresentadas por diversos especialistas da área, frente à influência das vertentes teóricas de bases tradicionais e inatistas usualmente adotadas para orientar ensino-aprendizagem de línguas na infância, de um modo geral. Mostram-se evidentes para teóricos e profissionais deste campo (CAMERON, 2001; BREWSTER *et al.*, 2002; entre outros) as restrições da adoção de práticas pautadas por correntes formalistas e funcionais, aqui tomadas, como tradicionais.

Quando orientado por concepções teórico-filosóficas dessa ordem, o processo de ensino de línguas tende a distanciar-se de interações significativas (VYGOTSKY, 1978; FABRICIO, 1999) e situadas (GEE, 2004), imprescindíveis para a efetiva aprendizagem por parte da criança (WOOD, 1998), em qualquer situação e contexto.

Parece ser consensual o entendimento de que tais vertentes tendem a promover um ensino de línguas demasiadamente calcado em funções e itens lexicais e linguísticos, que engessa e artificializa as práticas de sala de aula, ao distanciá-las do modo como a linguagem, com seu caráter dialógico e multissemiótico, é usada na atualidade, assim como das práticas sociais vivenciadas pela criança, nos mais diversos contextos (EVANS, 2005).

Caminhando nessa direção, é possível afirmar que merece ser também revisitada a noção de *competência comunicativa* (HYMES, 1972; CANALLE; SWAIN, 1980), na medida em que, assim como ocorre com a ideia de bilinguismo, o conceito é geralmente rigidamente fixado por premissas que idealizam o falar e o falante nativo de uma língua, conforme alertam Maher (2007a) e Bialystok (2001).

A este respeito, Alptekin (2002, p. 57) categoricamente afirma que, vista a partir de noções padronizadas e idealizadas de linguagem, a noção de competência comunicativa revela-se igualmente utópica e totalizadora. Mostra-se, portanto, fundamental, que busquemos articular o local e o global sob perspectivas interculturais plurilíngues (MAHER, 2007b) e críticas (CANAGARAJAH, 2007) ao tentarmos resignificar o referido conceito. Desse modo, a fim de (re)pensarmos a noção de *competência* em uma determinada língua, mostra-se também preciso abordar e (re)considerar como as línguas têm sido compreendidas e usadas na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, segundo Rajagopalan (2003, p. 69), “num mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilinguismo (também) adquire novas conotações”.

Para o autor, o cidadão desse mundo emergente é irremediavelmente multilíngue, sendo o multilinguismo como língua franca uma realidade cada vez mais presente em nossa sociedade, embora devamos reconhecer que as desigualdades que marcam nossa sociedade como um todo impedem que façamos generalizações. É por essa razão que aproveito aqui para reiterar que as considerações e proposições que apresento nesse trabalho são mais especificamente direcionadas às populações urbanas.

Diante das premissas expostas, a competência de um falante multilíngue é algo em constante mutação, caracterizando-se, portanto, pelo contínuo inacabamento. Ser competente, nessa perspectiva, significa saber agir, de modo pleno e crítico, em práticas sociais diversas em que a língua-alvo se faça presente. Grosso modo, ser competente em uma língua é possuir proficiências múltiplas para a ação em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, é desenvolver letramentos, múltiplos, críticos, multissemióticos, que permitam o engajamento social e discursivo em diferentes âmbitos e esferas, sob perspectivas éticas e protagonistas.

Dito de outro modo, ser um falante competente significa desenvolver multiletramentos necessários para fazer uso de uma língua em múltiplas zonas de contato, apropriando-se dessa língua para seu próprio uso e interesses, com vistas a interagir com pessoas com diferentes modos de pensar, agir e dizer, histórica e discursivamente marcados, tornando-se apto a enfrentar os desafios que o mundo densamente (multi)semiotizado coloca em seu caminho, nos mais variados aspectos.

Em minha acepção, vale reforçar que as premissas supramencionadas ecoam Scaramucci *et al.* (2008), no que tange aos objetivos orientadores do ensino-aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais do EFI. Compartilho o entendimento das autoras principalmente no que diz respeito à centralidade da noção de *proficiência* no processo, também para este nível de escolaridade.

Vale lembrar que o termo é aqui compreendido com base em Scaramucci (2000, p. 14, ênfase no original), que o define em seu nível técnico, considerando-o um “conceito *relativo*, que procura levar em conta as especificidades das situações de uso futuro da língua”, refutando, assim, o caráter absoluto e idealizado usualmente a ele atribuído, bem como posições monolíticas em relação à linguagem.

Scaramucci *et al.* (2008) enfatizam que a especificação da ideia de proficiência inclui necessariamente o propósito de uso situado da língua. Assim, conforme bem destacam as autoras, mais apropriado que dizer que o aluno do EFI é ou deve ser proficiente em inglês, é explicitar que ele é proficiente para cantar músicas, para recitar poemas, ler histórias em quadrinhos ou histórias infantis, entre tantas outras possibilidades.

A meu ver, o reconhecimento de que existem “várias proficiências”, condicionadas ao uso situado da língua (SACARAMUCCI *et al.*, 2008), articula-se facilmente com o a proposta de desenvolvimento de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) na língua inglesa. Resta delimitar quais letramentos especificamente devem ser focalizados para promover um ensino de línguas que se mostre interculturalmente crítico e plurilíngue, o que tomarei como foco de incursões futuras.

Passo, agora, a discutir propostas voltadas à construção de letramentos na sociedade contemporânea, mais especificamente a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), por compreendê-la como um conjunto de orientações bastante profícuas aos novos caminhos educacionais nos tempos atuais, que rumem em direção à cidadania participativa ou protagonista.

É importante dizer que, a partir desses referenciais, procuro, ao longo desse trabalho, redirecionar propostas para o contexto aqui focalizo.

5 A Pedagogia dos Multiletramentos: retomando diálogos com Bakhtin

Ecoando o pensamento bakhtiniano de que nada é completo e de que nenhum significado é fechado ou fixo, a vertente crítica e transformadora assumida pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), privilegia 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, ao mesmo tempo em que se refuta qualquer tipo de relação autoritária e monolítica.

Atrelada aos fundamentos de Bakhtin e seu Círculo e recontextualizada para o âmbito do ensino de língua inglesa como língua estrangeira e não como língua materna, por sua vez, essa perspectiva pedagógica reafirma a natureza discursiva, dialógica e polifônica das relações humanas na concepção bakhtiniana, ao trazer para o centro do processo questões voltadas ao caráter axiológico e histórico da linguagem, à diversidade linguístico-cultural, aos processos da globalização e ao seu impacto nas relações humanas e no processo educativo.

Assim sendo, por entre limitações e *privações sofridas* (ROJO, 2006), entendo que se torne possível aproximar a escola da vida e tornar o ensino de inglês no início da Educação Básica mais significativo e efetivo.

Nesse sentido, mais uma vez, os fundamentos bakhtinianos acabam cruzando-se com a Pedagogia dos Multiletramentos. Os fundamentos pedagógicos dessa proposta levam-nos a tomar educadores e alunos como potenciais agentes de mudanças sociais, tanto em nível público quanto privado.

Consequentemente, somos todos “herdeiros de padrões e convenções de sentidos, ao mesmo tempo em que somos criadores ativos de sentidos” e, como tais, somos responsáveis pela materialização de “futuros sociais”, em termos públicos, profissionais e privados e, também, no que diz respeito às múltiplas formas e modos de produzirmos sentidos (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7).

Nessa perspectiva, interessam-me particularmente as propostas do *New London Group*⁸ principalmente por seu posicionamento questionador e, também, propositivo.

A Pedagogia dos Multiletramentos inicia seu percurso primeiramente problematizando a própria concepção de pedagogia, suas bases e posicionamentos na sociedade contemporânea, com vistas a redimensionar seu papel. Para o grupo, uma pedagogia transformadora, construída sobre novos pilares, deve necessariamente “desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que viabilize acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18). Essa pedagogia, concebida como *Projeto (Design)*, preocupa-se com o entendimento do que possa ser definido como um engajamento bem sucedido na sociedade contemporânea e em tempos futuros e procura redesenhar maneiras e caminhos de preparar o cidadão para agir crítica e protagonisticamente no mundo.

Nesse contexto, Cope e Kalantzis (2000) seguem teorizando sobre as razões pelas quais multiletramentos são hoje importantes para a vida em sociedade e, portanto, o porque devem ser objetos da educação linguística. Os autores preocupam-se também em discutir quais ideias e conceitos devem compor uma pedagogia orientada para o desenvolvimento de multiletramentos, além de maneiras de materializá-los.

Sob perspectivas críticas e transformadoras, as teorizações da Pedagogia dos Multiletramentos atestam a natureza discursiva e multissemiótica das práticas linguísticas e culturais na atualidade, bem como o caráter socioculturalmente situado das relações humanas e do processo de construção de conhecimentos. A ideia de *Projeto (Design)* emerge frente à delimitação dos objetos a serem abarcados por essa nova proposta pedagógica, além das múltiplas formas de tratamento destes.

⁸ O trabalho do *New London Group*, que reúne colaboradores mundialmente reconhecidos, entre eles, David Bond, Courtney B Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Joseph Lo Bianco, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata, Denise Newfield, Richard Sohmer e Pippa Stein, volta-se, essencialmente, para a questão da educação orientada pelos multiletramentos na sociedade atual, em que as relações humanas mediadas pelo inglês sofrem transformações constantes. O foco das discussões recai na natureza e na definição do conceito de pedagogia dos letramentos na contemporaneidade, em que, segundo os membros do Grupo, o global se faz presente, ao mesmo tempo em que a diversidade local se revela crescentemente importante.

Por consequência, o referido conceito encerra a noção de diferentes formas de se construir significados pela linguagem, podendo indicar tanto *o modo* de se projetar, quanto o *processo* de projeção.

De forma bastante sucinta, as propostas do *New London Group* recaem no tratamento de qualquer atividade semiótica, incluindo-se o uso da linguagem na produção e/ou consumo de textos, como uma questão intimamente vinculada à noção de construção ativa de significados, ou seja, à idéia de Projeto(s), que por sua vez constitui-se pela relação dinâmica e dialógica entre três elementos distintos: Projetos disponíveis (*Available Designs*), Processo de projeção (*Designing*) e Formas Reprojetadas (*Redesigned*).

Conforme descrevem Cope e Kalantzis (2000, p. 20), a teoria de discurso que embasa essas proposições advém do pensamento de Fairclough (1992; 1995) e compreende as atividades semióticas como uma criativa combinação e aplicação de convenções (*Available Designs*), que, ao longo do processo de projeção (*Designing*), simultaneamente as reproduz e transforma.

No âmbito dos Recursos ou Projetos disponíveis, encontram-se as diversas formas de funcionamento formal dos sistemas semióticos, como também a ordem do discurso (FAIRCLOUGH, 2000) – que podemos fazer equivaler a noção de enunciação e, sobretudo, de gêneros discursivos na abordagem bakhtiniana –, que revela, por meio de uma multiplicidade de fios discursivos dinamicamente entrelaçados, o conjunto estruturado de convenções que se mostram vinculadas às atividades sociossemióticas. Nesse contexto, pela noção de Projeto(s), consideram-se, a partir dos recursos disponíveis, todas as formas de construção e reconstrução de sentidos utilizadas para criar padrões de significados, ao menos relativamente previsíveis dentro de contextos específicos, o que, de certa forma, aproxima esse conceito da idéia de Reprojecção(ões).

Nessa ampla e diversificada rede de (re)construção e transformação de sentidos, encontram-se diferentes modos de projeção, quais sejam, linguísticos, visuais, gestuais espaciais ou auditivos, que acabam sendo também compostos por uma ampla gama de diferentes elementos. Pela intertextualidade e hibridação entre esses múltiplos modos é que esse processo dinâmico de (re)construção de significados assume um caráter multimodal, segundo as premissas do *New London Group*.

Contudo, conforme alertam Cope e Kalantzis (2000), revela-se insuficiente a capacidade de compreender as articulações entre as múltiplas formas de se (re)projetar significados. Penso que os autores aproximam-se do pensamento bakhtiniano de que, no campo da cultura, e, portanto, da vida, em toda sua plenitude, “a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 366)].

Diante do compromisso de que sejamos capazes de redimensionar futuros sociais sob perspectivas críticas e transformadoras, Cope e Kalantzis (2000) advogam em direção à construção e ao fortalecimento de capacidades e possibilidades de transitarmos, mais agentivamente por entre essa rede de múltiplas significações e relações, como também através dela, para que sejamos capazes de nos distanciarmos de nós mesmos e, assim, construirmos novos conhecimentos em uma multiplicidade de contextos e reprojetermos processos e práticas sociais, de forma ética e protagonista.

Para tanto, a proposta pedagógica básica do grupo é a de que escolas e currículos redefinam-se como espaços que permitam a reconfiguração de práticas sociais, linguísticas e culturais predominantemente monolíticas, centralizadoras e marginalizantes. Essa reorientação deve visar à construção de redes de múltiplos significados, possibilidades e relações que possam sustentar “novos contratos sociais”, colocando em diálogo (no sentido bakhtiniano do termo) as bases do capitalismo desenfreado que gera desigualdades opressoras, a emergente pluralidade da sociedade contemporânea e a heterogeneidade que marca diferentes mundos sociais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 19).

Com base nas considerações apresentadas, junto-me a Star e Griesemer (1989, p. 388) e passo a adotar o conceito de inglês como um “objeto fronteiro”. Ao trazer para o campo educacional de línguas essa perspectiva, originalmente pensada no âmbito das ciências sociais, acato a ideia de que nossas relações são construídas pelo incessante cruzamento de fronteiras em uma infinidade de espaços discursiva e socioculturalmente organizados. Esses espaços fronteiros, constituídos pela co-existência de uma diversidade de mundos, devem constituir-se por uma multiplicidade de entradas e saídas (SOUZA SANTOS, 2008), já que é por meio desse contínuo e dinâmico processo de relacionar-se socialmente atravessando espaços, que “múltiplas traduções do mundo” se fazem presentes (STAR; GRIESEMER, 1989, p. 388).

A essas traduções múltiplas, originadas pela diversidade e pela cooperação (não sem conflitos) entre partes, acrescento a idéia de projetos e reprojeções (*designs* e *redesigns*, respectivamente) de Cope e Kalantzis (2000). Entendo, com Star e Griesemer (1989, p. 393), que nossa ação social, propositada, agentiva e transformadora, é mediada por objetos fronteirços, cujos sentidos são histórica e contextualmente definidos e que se mostram “suficientemente plásticos para se adaptarem às necessidades e restrições locais das diversas partes/grupos que os utilizam, porém robustos o suficiente para manterem uma identidade comum” (não necessariamente única, acrescento) através dos diversos e heterogêneos campos e espaços.

Assim, o que realmente importa em qualquer processo social e, portanto, também educativo, é o fluxo dinâmico, dialógico e muitas vezes controverso, de objetos e conceitos através das diversas redes de participantes e mundos sociais.

Convencida pelas idéias e noções descritas, creio que o inglês, no ensino regular público, deva assumir-se como um objeto fronteirço e, portanto, como um “meio para diversas traduções” (STAR; GRIESEMER, 1989, p. 393) e possibilidades de materialização de objetos fronteirços outros, como um recurso pelo qual possamos redimensionar futuros sociais, como defendem Cope e Kalantzis (2000).

Permito-me, ainda, colocar a Pedagogia dos Multiletramentos em diálogo com a *política democratizadora* cancliniana e, também, com a *ecologia dos saberes* defendida por Souza Santos (2008). Pelo teor ético, desestabilizador, transgressivo e transformador dessas propostas, encontro em todas elas a possibilidade de reconstruirmos mundos sociais, a partir do reconhecimento da diversidade entre classes, etnias, grupos, línguas e linguagens sociais, sem que isso denote desagregação, e de projetos de bases igualitárias, sem que a igualdade nos silencie ou descaracterize.

6 Multiletramentos e cidadania na contemporaneidade: questões-chave para o inglês no EFI público

Ao pensarem os “porquês dos multiletramentos” e sua relação com a educação Cope e Kalantzis (2000, p. 39) reiteram a incontestável percepção de que as intensas transformações sociais e epistemológicas da atualidade acarretam novos modos de ação no

mundo e, por consequência, tornam-se necessárias formas renovadas de se pensar a educação. Como bem pondera Garretón (1996, p. 89) ao discutir o conceito de cidadania na América Latina na alta modernidade, “subjacentes a qualquer visão de política educacional estão também uma visão e um diagnóstico do período e da sociedade em que vivemos”.

Da mesma forma, do ponto de vista de Cope e Kalantzis (2000), central para qualquer movimento de renovação educacional com vistas a atender às novas tendências e necessidades contemporâneas é o entendimento das transformações sofridas ao longo da história no que se refere às noções de civismo e cidadania.

Até recentemente, segundo nos mostra Garretón (1996), a idéia dominante frente à sociedade era a que a compreendia como um conjunto homogêneo, em que a cultura, a economia, a política e a organização social encontravam-se fundidas, na medida em que o Estado era totalitário e centralizador. O funcionamento sociopolítico fundamentava-se, pois, em uma matriz denominada nacional-popular ou centro-política, em que predominava o modelo de comunidade política nacional, fechada, monolítica e monocultural. A noção de sociedade mostrava-se, pois, associada a um modelo republicano de educação universal, que relacionava escolarização, socialização, cultura juvenil e preparação para a atividade social e econômica.

Em contrapartida, uma atitude alternativa parece emergir, reproduzindo a idéia de sociedade global, onde o modelo de mercado transnacional começa a sobrepor-se ao Estado-Nação. Esses novos referenciais expandem-se para o âmbito das políticas educacionais, fazendo com que a educação redirecione seus interesses e objetivos ao treino para a competitividade. Embora vejamos, ao lado de Garretón (1996), que a idéia clássica de sociedade e os modelos educacionais a ela relacionados apresentem-se bastante obscurecidos nesse contexto, podemos também perceber que muitos de seus elementos foram preservados, produzindo relações sociais também de caráter excludente, marcadas por estigmas neoliberais.

Nesse sentido, concordo com a crítica feita por Garretón (1996) a esse respeito, salientando a importância de que devam intensificar a busca por formas dinâmicas e plurais de olhar para as relações humanas na atualidade, em todos os seus diversos planos e aspectos.

Assim sendo, na medida em que a força transnacional dos mercados globais impõe a reconstituição da habilidade da sociedade de agir sobre si mesma, resta-nos voltar nossa atenção aos modos de se reconstruir e fortalecer os indivíduos que nela agem e sua relação com o sistema político.

Por conseguinte, parece certo afirmar que as dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais na sociedade contemporânea devam ser abarcadas sob uma visão multidimensional, capaz de perceber a complexa, conflituosa e dialética relação entre todas essas partes, dissociando-as e inter-relacionando-as, em um movimento dialógico. Nesse enfoque, conforme alerta Garretón (1996), a educação não pode voltar-se com exclusividade a nenhuma delas, devendo ser questionar, portanto, visões instrumentais, orientadas unicamente para o crescimento econômico e industrial, por mais importante que esse âmbito possa parecer.

Para tratar dessas questões, Cope e Kalantzis (2002) discutem as amplas dimensões e implicações das mudanças sociais nos âmbitos do trabalho, da cidadania e do civismo na atualidade e levam-nos a observar claramente a intrínseca relação entre elementos centrais rumo à pluralidade: o trabalho, o público e o privado.

Aproximando-se das asserções de Garretón (1996), os autores explicitam que, na modernidade, mais especificamente nas eras do Fordismo e Pós-Fordismo, ambos impregnados pelas concepções neoliberais, desenvolveu-se uma sociedade organizada, embora de maneiras diferentes, em torno de relações opressoras e excludentes.

Mais especificamente no âmbito do trabalho, o Fordismo estruturava-se em torno de padrões minimalistas e repetitivos de ação, subordinação e desqualificação profissional. Por sua vez, o Pós-Fordismo tinha como base de sustentação a necessidade de trabalhadores com múltiplas qualificações, experiência e flexibilidade. Entretanto, estruturou-se também em torno de divisões desiguais entre trabalhadores qualificados e bem pagos e aqueles mal pagos, sem qualificação.

Paralelamente às épocas descritas, houve a transição de um sistema político centralizador para um período em que iniciava-se uma reorganização do comércio, da produção e das relações sociais e culturais.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), mais precisamente no século XIX, em que o nacionalismo determinava relações de base homogeneizadoras, no âmbito da vida pública, observa-se uma noção de civismo fortemente atrelada ao espaço urbano, à identidade nacional e marcada por perspectivas opressoras. No campo do privado, a cultura de massa penetrava nos domínios linguísticos e as forças centralizadoras e totalizantes do nacionalismo atuavam no sentido de reduzir diferenças, padronizando línguas e culturas.

Conforme sintetiza Boneti (1997), nessa época, as diferenças eram igualadas pela integração entre trabalho e consumo. Mais tarde, como nos mostra Ahlert (1997), tem início a substituição das regras do jogo do Estado capitalista pelas regras do jogo das grandes corporações internacionais. As características dessa nova fase do capitalismo centram-se na globalização competitiva. Segundo Cope e Kalantzis (2000), o capitalismo, então, acaba por dividir-se em duas forças correlatas: a política da diversidade em níveis locais e o movimento global. Desse modo, os tradicionais limites nacionais são fortemente atingidos pela universalização das relações sociais e econômicas (BONETI, 1999), estreitando as divisórias entre o público e o privado.

Essas transformações seguem forçando redefinições do papel do Estado capitalista e, portanto, reivindicam a construção de outra ideia de civismo, de cidadania. Nessa nova era, Cope e Kalantzis (2000, p. 137) relatam a expansão do civismo para noções mais abrangentes, que incorporam a diferença, a pluralidade, manifestação esta que os autores chamam de pluralismo cívico, já que este é compreendido como “uma resposta à transformação do Estado e à sua relação com a sociedade civil”. O dinamismo e a diversidade, portanto, passam a integrar esse novo modo de se ver o público e de se viver o privado.

Ao colocar-se diante dessas premissas, Monte Mór (2009) sugere que a noção contemporânea de civismo seja ainda redimensionada, a fim de abarcar mais fortemente a participação popular em eventos e celebrações de ordem pública, com as quais as pessoas identifiquem-se socioculturalmente. Percebo, portanto, que as bases dessa nova ordem social ecoam o pensamento de Souza Santos (2005), bem como premissas bakhtinianas, uma vez que repousam na relação de mútua constitutividade entre o público e o privado, entre o local e o global, entre o eu e o outro, dentro de uma filosofia igualitária e ética.

Ao abordar a questão das diferenças e do impacto da confluência de linguagens, discursos e, também, de âmbitos e esferas sociais na contemporaneidade, Cope e Kalantzis (2000) salientam a importância da busca por uma nova maneira de se ver o mundo, que acate a multiplicidade de sentidos e os heterogêneos modos de ser, dizer e viver na sociedade, como também suas interpenetrações.

Por conseguinte, ao lado dos autores, concordo que se faça cada vez mais presente a nos tempos atuais a necessidade de uma mudança epistemológica, voltada à validação da multicentricidade. No campo educacional, mais precisamente, essa perspectiva leva ao estabelecimento de objetivos e ao desenvolvimento de práticas que permitam ao indivíduo transitar por entre uma diversidade de esferas e suas intersecções, de forma crítica, possibilitando acesso ao “poder social, às riquezas e aos símbolos de reconhecimentos”, provocando também mudanças, sem que seja preciso o abandono ou o silenciamento de “diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18).

Sob esse enfoque, os âmbitos do trabalho, do público e do privado sofrem alterações, pelo impacto dessa nova ordem social, em que a tendência é o declínio do espaço público e a invasão das esferas privadas, provocando cruzamentos de fronteiras, hibridações. Pelo exposto, na concepção dos citados autores, uma nova epistemologia do conhecimento deve acatar a diversidade no campo do trabalho, o pluralismo cívico na esfera da vida pública e a realidade multifacetada e multicêntrica na ordem da vida privada.

Nesse contexto, a noção restrita de cidadania, essencialmente ligada à ideia de nacionalidade e deveres cívicos começa a sofrer questionamentos, em favor de uma concepção mais ampla, que implique a participação ativa do indivíduo nas diversas e híbridas esferas da sociedade, sob perspectivas éticas e cosmopolitas.

Segundo Mayo *et al.* (2009), tem havido um crescente esforço em conceptualizar a cidadania em termos mais abertos, a fim de que sejam exploradas as conexões entre o local e o global, bem como entre ambos os níveis, nacional e internacional. Os autores prosseguem afirmando que, em oposição a visões neoliberais, a noção de cidadania ativa responde às crescentes demandas de movimentos sociais e/ou de organizações e coligações civis, que lutam por abordagens mais éticas e igualitárias em face às mudanças estruturais que infligem a sociedade contemporânea.

Diante de tais premissas, Annette (2009) salienta a importância de visões mais amplas, que também viabilizem redes de ações político-sociais em níveis verticais, para que o indivíduo possa ativamente assumir papéis e exercer diferentes formas de influência política na sociedade. Nesse âmbito, vale resgatar a ideia de reconfiguração da noção de comunidade (BAUMAN, 2003), para que esta possa ser vista, segundo a citada autora, como algo intrinsecamente relacionado às reconfigurações dos campos do trabalho, da vida privada e pública, levando-se em consideração, portanto, o engajamento mais ativo do indivíduo nas relações sociopolíticas, educacionais e culturais.

Desse modo, transcendendo a visão de cidadania em termos estritamente jurídicos, que estabelecem deveres cívicos e visam a garantir ao indivíduo igualdade de direitos, mais especificamente vinculados à esfera pública, ganha força o conceito de *cidadania ativa* (ANNETTE, 2009), que a compreende, por natureza, como multifacetada, protagonista e crítica.

A cidadania entendida por esse enfoque passa a representar um modo de luta, de reivindicação política de direitos, tanto sociais como educacionais, bem como um meio de expressar descontentamentos, contradições, valores e identidades, com vistas a mundos melhores, mais abertos, híbridos e justos.

Grosso modo, a cidadania ativa refere-se, assim, à apropriação de capacidades dos indivíduos e comunidades de trabalharem colabora e democraticamente, validando a heterogeneidade e desempenhando papéis, que envolvem dimensões sociais, políticas, e econômicas, com vistas a objetivos comuns.

Segundo Annette (2009), a criação de uma política identitária compartilhada, que ofereça embasamento à noção de cidadania conforme descrito, implica o reconhecimento e a aceitação da multiplicidade de identidades, relacionado-as a questões de gênero, raça, etnias, exclusão social, entre outras.

Esses debates em torno do conceito de cidadania na atualidade e do papel ativo do cidadão nas diversas redes de ação social exercem forte influência no campo educacional, levando-nos à compreensão da importância de refletirmos sobre a natureza e tipo de cidadania com a qual a escola está compromissada.

De acordo com Mayo *et al.* (2009) esse movimento de reconsideração do conceito de cidadania e de educação para a cidadania deveria também ser informado pela noção de uma política da vida cotidiana, o que, por sua vez, levaria à ampliação não só do que significa ser cidadão, mas também e primeiramente, do que seja a política. Nesse enfoque, a ideia de cidadania ativa implica uma preocupação maior com práticas pedagógicas orientadas à socialização moral e política, em detrimento de ações essencialmente voltadas ao engajamento cívico. Os autores seguem pontuando que, nessa perspectiva, a escola deva, então, voltar-se à formação de indivíduos que criticamente sejam capazes de ultrapassar concepções estritamente orientadas pelo individualismo e pelo consumismo, com vistas a uma participação mais democrática, protagonista e ética no meio em que vivem.

Diante das reflexões colocadas, defendo aqui que sejam também esses os princípios a sustentarem a inserção do inglês no EFI. Da mesma forma, entendo que, entre outras possíveis orientações, deva ser servindo a esse tipo de cidadania que o ensino da língua inglesa comprometa-se a assumir um caráter plural, dialógico e transformador. Nessa direção, entendo, ainda, que a noção de “respeito ao outro”, desde muito trabalhada no âmbito educacional, deva ser também ressignificada. Sob perspectivas pluralistas, é preciso que esta incorpore a ideia de heterogeneidade em sua essência, levando-nos a valorar as diferenças sob perspectivas mais igualitárias, menos assimétricas. Dessa forma, o respeito e a busca por condições mais harmônicas e colaborativas de vida entre cidadãos, nesse trabalho, são vistos tendo-se como base a *validação* da heterogeneidade.

7 A língua inglesa no ensino regular contemporâneo: cruzando visões e orientações

As partes finais desse Capítulo voltam-se a considerações gerais sobre os documentos que hoje oficialmente orientam o ensino de línguas estrangeiras e, portanto, também de inglês, na Educação Básica, em âmbito nacional, quais sejam, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE)⁹ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

⁹ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em 29 de janeiro de 2010

(OCEM-LE)¹⁰, direcionados ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, respectivamente. Presumo ser importante percorrer essas diretrizes, a fim de, mais que descrevê-las, buscar possíveis referenciais que possam ser recontextualizados para o EFI.

Com esse mesmo objetivo em mente, trago as considerações e encaminhamentos apresentados por Moita Lopes e Rojo (2004)¹¹, no documento de análise dos antigos PCN de Ensino Médio (PCNEM), pelo teor crítico e contemporâneo do texto no que tange às línguas estrangeiras.

Abordo, ainda, pela direta similaridade de contexto, a parte específica da área de línguas estrangeiras que compõe as *Diretrizes da Escola de Tempo Integral*¹² elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e oficialmente implementadas em 2006. Esse documento revela-se importante, por representar, em nível estadual (São Paulo), os únicos parâmetros oficiais, de meu conhecimento, disponíveis em relação ao ensino de inglês nas séries iniciais do EFI público. Vale ressaltar que, em 2007, foram oficialmente elaboradas propostas de atividades práticas para as oficinas curriculares de inglês pela CENP, que se encontram também disponibilizadas em meio digital¹³. Essas propostas são aqui também brevemente discutidas, com base nos objetivos já apresentados.

De um modo geral, o que me interessa aqui focalizar é a visão de língua/linguagem proposta nesses documentos, além dos objetivos por eles colocados para o ensino da língua inglesa, na medida em que são esses os aspectos para os quais oriento meu estudo, no que se refere, especificamente, ao EFI público.

¹⁰ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 29 de janeiro de 2010

¹¹ MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

¹² http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/mat_apoio/Diretrizes%20Versão%20Final.pdf. Acesso em 07 de outubro de 2009.

¹³ http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/arquivos/inglescicloI.pdf Acesso em 12 de novembro de 2009.

7.1 Os discursos oficiais e o inglês no Ensino Fundamental II e Médio

Desde sua implantação em nível nacional, com propósitos variados, os PCN-LE têm sido alvo de diversos estudos, entre os quais cito Borges (2003), Mascarenhas (2003), Paiva (2003), Cristovão (2005), Miranda (2005) e Rocha (2006).

O documento tem, ainda, servido como base para trabalhos diversos na área da educação linguística, tais como o de Szundy (2009), que expande suas considerações, voltando-as também para as OCEM-LE.

Dentro dos propósitos que estabeleci nesta pesquisa e frente aos documentos oficiais, inicio salientando que os PCN-LE, elaborados já há mais de uma década, mostram-se ainda bastante contemporâneos no que concerne às suas visões e proposições. Ao lado de Mascarenhas (2003, p. 44), portanto, reconheço que “o documento mostra-se politicamente vanguardista”, ao estabelecer de modo explícito a intrínseca relação entre a educação linguística, aspectos sociopolíticos inerentes ao processo educacional e às relações de poder na sociedade.

Nessa perspectiva, os PCN-LE explicitam que “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional” e que as interações, sendo dialógicas, não ocorrem em “um vácuo social” (BRASIL, 1998b, p. 19). Nesse contexto, ao buscar caracterizar, de modo mais explícito e específico, seu objeto de ensino, as diretrizes estabelecem que a aprendizagem de uma LE implica “aprender conhecimento e seu uso” e destacam a natureza social e sócio-historicamente situada da construção dos significados (BRASIL, 1998b, p. 27).

As diretrizes reconhecem, ainda, que as situações de comunicação e interação são impregnadas discursivamente, caracterizando-se pelos confrontos entre discursos. Por conseguinte, observa-se no documento um esteio teórico orientado por concepções contemporâneas de linguagem, reconhecidas como dialogica e discursivamente orientadas.

Os PCN-LE compreendem o inglês como sendo instrumento de comunicação e acesso à informação que, por um lado desempenha um importante papel de promotor de progresso e desenvolvimento e, por outro, serve como fonte e símbolo de divisão e desigualdade social (BRASIL, 1998b, p. 39).

O documento acentua, também, o caráter hegemônico que o inglês assume na sociedade globalizada, apontando para a importância do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva diante desse papel opressor e centralizador.

Ao estabelecerem que a aprendizagem de uma LE deva ter como objetivo central o engajamento discursivo do aluno, visando à sua formação integral ou global, as diretrizes postulam, também, em favor da diversidade linguística e sociocultural, aproximando-se de perspectivas transformadoras, que se voltam à formação cidadã e primam pela validação das diferenças.

Diante do exposto, partilho com Borges (2003) a ideia de que os PCN compreendem a LE como instrumento de inserção e ascensão do indivíduo na sociedade globalizada, agindo, ainda, como força libertadora em termos culturais e profissionais. Nessa vertente, observa-se que, segundo o documento, a aprendizagem de uma LE visa a fins prioritariamente instrumentais, mas também formativos, orientados para a cidadania.

Ainda no que tange aos propósitos da aprendizagem de uma nova língua, outro pressuposto básico destacado pelo documento é a garantia da continuidade e sustentabilidade do ensino de uma LE ao longo da educação regular, o que oportunamente se revela compatível a um dos critérios em favor da inserção da língua inglesa nos anos iniciais da Educação Básica (BREWSTER *et al.*, 2002; ROCHA, 2006).

De acordo com os PCN-LE, a transversalidade é o principal meio pelo qual podem-se criar vínculos entre a linguagem e a sociedade, assim como expandir visões de mundo, pelo contato com a heterogeneidade, de forma situada (cf. BRASIL, 1998, p. 47). O documento propõe que a transversalidade seja trabalhada por meio de tipos variados de textos autênticos, além de práticas diversas de uso da linguagem, entendidas como rotinas interacionais, discursivamente marcadas e, assim, intimamente ligadas à noção de gêneros.

Apesar de uma abordagem orientada para a linguagem como ação discursiva no mundo, o documento, conforme bem destaca Szundy (2009), não chega a tomar os gêneros como instrumentos de ensino-aprendizagem, de forma a promover o engajamento social e discursivo do aluno.

Segundo os PCN-LE, os processos de construção de significados realizam-se, sociointeracionalmente, através de três tipos de conhecimentos, a saber, o conhecimento

sistêmico, que envolve os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos; o conhecimento de mundo, que se refere ao conhecimento que o indivíduo possui sobre o mundo que o cerca (tautológico); e, por fim, o conhecimento textual, que engloba as rotinas interacionais pelas quais textos orais e escritos são organizados.

A organização dos conteúdos proposta pelo Documento realiza-se, por sua vez, através de quatro eixos, que se originam dos conhecimentos propostos (conhecimento de mundo, textual e sistêmico), aliados a conteúdos atitudinais. É estabelecido nos PCN-LE (BRASIL, 1998b, p. 71), que os eixos sejam sempre tratados de maneira interligada, uma vez que “há conexão entre os conteúdos indicados em cada um deles”.

É importante destacar que as diretrizes propõem a priorização das habilidades de leitura sobre as demais, embasadas na função que a LE desempenha na sociedade brasileira, o que tem sido regularmente alvo de críticas por parte de diversos teóricos e profissionais da área (PAIVA, 2003; BORGES, 2003; ROCHA, 2006, para citar alguns).

O documento segue justificando esse enfoque, asseverando que a leitura, além de atender às necessidades da educação formal, revela-se como a habilidade que pode ser usada em um contexto social imediato, podendo, assim, auxiliar “o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (BRASIL, 1998b, p. 20).

A esse respeito, ao lado de Paiva (2003) reconheço que o caráter multifacetado, heterogêneo e plural das relações humanas na sociedade contemporânea, globalizada e densamente multissemiotizada, enfraquece o argumento pragmático de utilidade imediata como critério para a seleção de saberes, na medida em que este parece priorizar o espaço escolar e acadêmico para estabelecer a relevância do uso da LE.

Da mesma forma, na contemporaneidade, se considerarmos a proposta de ressignificação das noções de cidadania e civismo no campo educacional (MONTE MÓR, 2009), observando a complexidade e a multiplicidade de práticas (multiletramentos) em que se engaja o cidadão, nos mais variados âmbitos e esferas da vida humana (ROJO, 2009), o foco restrito em uma só habilidade parece não mais fazer sentido.

É sob essas premissas que surgem as OCEM-LE. Conforme pontuado nas próprias orientações, o documento materializa-se, de um lado, recuperando o aspecto sócio-

historicamente marcado da linguagem colocado pelos PCN-LE, igualmente se distanciando, portanto, de vertentes mais tradicionais, de natureza essencialmente comunicativa ou funcional, cujo objetivo central é instrumentalizar o aluno linguisticamente.

Por outro, as OCEM-LE procuram intensificar os propósitos educacionais que permeiam a função da LE na escola regular e sustentam a inclusão da disciplina no currículo.

Sem evidenciar uma natureza dogmática ou prescritiva, como também é o caso dos PCN-LE, as OCEM-LE buscam responder a questões atuais que permeiam o ensino de línguas. Dessa forma, além de abranger fatores relacionados à exclusão e à inclusão, que trazem para o âmago do processo educacional a contraposição entre o global e o local, o documento associa à ideia de transversalidade, teorias contemporâneas sobre a linguagem e as novas tecnologias, agregando as noções de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto ao ensino de LE.

Pode-se, então, considerar que as orientações apresentadas pelas OCEM-LE vão ao encontro das propostas de Moita Lopes e Rojo (2004) para as LE no Ensino Médio.

Ao criticar a fragmentação e fragilidade do aporte teórico dos parâmetros que antecederam as OCEM-LE (PCNEM), Moita Lopes e Rojo (2004) propõem uma nova perspectiva teórica sobre a linguagem e a aprendizagem, que tenha condições de abraçar toda a complexidade da vida na sociedade atual. Nessa vertente, os autores defendem o reconhecimento das diferentes dimensões da linguagem, que nos permite considerar sua natureza construcionista, sociointeracional e situada.

Ecoando os PCN-LE, os autores enfatizam a importância dos conhecimentos sistêmico, de organização textual (por meio de gêneros discursivos) e de mundo na produção de significados, acrescentando, porém, a relevância de outros conhecimentos de meio semióticos, cada vez mais comuns no uso da linguagem, diante dos avanços tecnológicos de nossos tempos. Nessa perspectiva, as propostas de Moita Lopes e Rojo (2004) partilham com as OCEM-LE a compreensão de que o ensino de línguas no Ensino Médio contemporâneo deva voltar-se ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, multissemióticos, que respondam ao modo híbrido ou multimodal como os textos e hipertextos se organizam nas práticas sociais da atualidade.

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas, as OCEM-LE focalizam a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Apoiando-se em Morin (2001), as orientações defendem propostas epistemológicas de produção de conhecimentos em LE que fortalecem bases interdisciplinares e revelem-se como meios para a formação de indivíduos, levando-se em conta “o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos” (BRASIL, 2006, p. 90). De forma sucinta, as OCEM-LE propõe um ensino de línguas de base formativa, que incida em uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

É com base nas premissas supramencionadas que o documento sugere um redirecionamento da noção de cidadania. Admitindo a natureza ampla e heterogênea do conceito, as OCEM-LE propõem que o ensino de línguas leve à conscientização sobre o que é ser cidadão hoje, levando o aluno a refletir sobre seu papel na sociedade, a posição que ocupa, as circunstâncias que levam a essa situação e as possibilidades e meios de transformação.

A partir de temas que possam embasar o ensino de LE e com base na teoria dos multiletramentos, os direcionamentos apresentados nas OCEM-LE seguem diferenciando a *leitura crítica* da *leitura como letramento crítico*. Ampliando o escopo das propostas apresentadas pelos PCN-LE, o documento estabelece que o exercício da leitura deva “desenvolver-se/voltar-se para a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto” (BRASIL, 2006, p. 93), em perspectivas críticas e situadas.

Diante de todo o exposto, partilho com Monte Mór (2009, p. 187) a idéia de que, também no EFI, o ensino de inglês, ou de qualquer outra LE, deva ser “revisitado”, promovendo uma expansão do “foco linguístico e instrumental para o educacional”. Do mesmo modo, entendo que a visão de cidadania necessite ser igualmente redimensionada, a fim de acatar (e potencializar) a diversidade e a pluralidade, sob perspectivas éticas e transformadoras (COPE; KALANTZIS, 2000), que se orientem para a cidadania ativa ou participativa. Cabe, portanto, insistir na delimitação de conhecimentos/letramentos que possam materializar esses objetivos no início da Educação Básica, nas aulas de língua inglesa.

7.2 Percorrendo as *Diretrizes de Ensino das Escolas de Tempo Integral* em busca dos multiletramentos em língua inglesa no EFI

Segundo estabelecido nas *Diretrizes de Ensino das Escolas de Tempo Integral* (DEETI), seu propósito central recai no auxílio à consolidação da Escola de Tempo Integral, por meio da apresentação de orientações e sugestões teóricas que possam oferecer subsídios a gestores e professores, frente ao planejamento, à organização e à avaliação das Oficinas Curriculares que compõem a Matriz Curricular do Ciclo I do EFI.

Encontra-se oficialmente especificado que as Oficinas Curriculares voltam-se especificamente “à vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integrada às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos” (SÃO PAULO, 2006, p.16), estando estas articuladas aos planos de ensino dos professores e, asseguradas na proposta pedagógica da escola. Às Oficinas Curriculares é atribuída a função de corroborar os objetivos gerais estabelecidos para o currículo básico, que se voltam, como um todo, à formação para a cidadania, através dos seguintes propósitos (SÃO PAULO, 2006, p. 16-19):

- Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno;
- Atender às diferentes necessidades de aprendizagem;
- Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando o aluno com as competências e habilidades necessárias ao desempenho de protagonismo juvenil e à participação social;
- Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

A seção do documento que se volta, especificamente, ao ensino de LE, no caso, o inglês e o espanhol, estende-se por 06 (seis) páginas, subdivididas em 05 (cinco) tópicos, a saber: 1) Apresentação; 2) Objetivos; 3) Procedimentos metodológicos; 4) Perfil do Professores e 5) Bibliografia. Sigo analisando as idéias, conceitos e propostas articuladas nessas partes, a partir dos critérios organizadores pré-estabelecidos, retomados a seguir:

- Propósitos centrais para o ensino de língua inglesa
- Caracterização do objeto de ensino: a língua inglesa
- Visão de língua/ linguagem
- Seleção, organização e progressão de conteúdos

Especifica-se, no documento, que o conhecimento de LE, na atualidade, deve ser visto como um direito, garantido pela *Lei de Diretrizes e Bases*, na medida em que, diante da globalização, mostra-se um requisito para que a cidadania plena possa ser exercitada. Desse modo, a inserção das Oficinas Curriculares de língua inglesa nas séries iniciais do EFI ocorre orientada por princípios inclusivos.

Conforme esclarece as DEETI, “com a inserção das oficinas curriculares de língua inglesa nas primeiras séries do curso fundamental, e de língua espanhola de 5ª a 8ª séries, esse direito estará assegurado de forma democrática e inclusiva” (SÃO PAULO, 2006, p. 42).

O documento segue afirmando que o envolvimento do educando com uma LE desde o início da Educação Básica, por meio das oficinas, oferece “um leque de possibilidades para reflexão, aprofundamento e expansão das experiências culturais de linguagem”. Isto porque, a aprendizagem de línguas auxilia o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico do aluno.

Observa-se, com base no exposto, que as diretrizes supramencionadas reafirmam propósitos formativos para o ensino de línguas, indo além de objetivos unicamente voltados à empregabilidade. O documento (SÃO PAULO, 2006, p. 42-43) reitera o papel formador da LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental público também a partir de outros objetivos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem, quais sejam:

- a comunicação com o mundo de forma criativa e responsável;
- a construção de uma consciência plurilíngue e pluricultural;
- a apreciação dos costumes e valores de outras culturas para melhor compreender a sua;
- o reconhecimento de diferentes funções que os textos podem ter, com suas linguagens próprias, em variadas situações de comunicação oral ou escrita;
- a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento ao compreender a interculturalidade;
- o acesso à sociedade da informação pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas em mais de uma língua;
- a reflexão sobre a realidade social, política e econômica para a libertação e a construção da cidadania.

Verifica-se que os propósitos estabelecidos abordam questões centrais para um ensino de LE voltado à formação cidadã. Diante da ênfase na diversidade e na atitude protagonista no que diz respeito ao engajamento social do indivíduo, pode-se considerar que a visão de cidadania apresentada pelo documento transcende àquela restrita às ideias de pátria e civismo, indo em direção ao que aqui se entende por pluralismo cívico. O documento aponta, ainda, para a importância de perspectivas plurilíngues no processo educativo, o que evidencia certo distanciamento de posições monolíticas em favor da pluralidade cultural e linguística.

Por sua vez, o embasamento nas noções de pluralidade e plurilinguismo apresentadas pelas DEETI dão sustentação à premissa, também presente no documento, de que o ensino da língua inglesa deve ultrapassar os objetivos meramente instrumentais, com finalidades comunicativas, a fim de que possa contribuir para a formação do indivíduo, como cidadão reflexivo, crítico e ativo, capaz de promover mudanças. Deve-se ressaltar, no entanto, que esses direcionamentos são apresentados de modo tangencial, uma vez que não são apresentadas definições conceituais e orientações mais detalhadas que nos permitam situar com maior propriedade as noções de cidadania, cultura e plurilinguismo adotadas pelo documento.

Essa superficialidade no que tange à especificação dos conceitos orientadores das DEETI restringe uma aproximação do documento a princípios constitutivos da formação para a cidadania ativa, dentro dos parâmetros aqui defendidos. Da mesma forma, não se encontram presentes no documento, de forma explícita e efetiva, referenciais que possam levar à ruptura da visão do inglês como instrumento que corrobora visões neoliberais e, por consequência, o imperialismo linguístico, conforme propõem Rajagopalan (2005a; 2005b) e Kumaravadivelu (2008), entre outros.

7.3 A visão de língua e linguagem nas *Diretrizes de Ensino da Escola de Tempo Integral*, a organização dos conteúdos e as propostas práticas para a sala de aula

Encontra-se especificado nas DEETI que os alunos devem aprender o inglês para ler, escrever ou falar, trabalhando-se, para tanto, o léxico e as estruturas linguísticas, com vistas a permitir o uso efetivo da língua em situações de comunicação.

Claro se torna, portanto, que se trata de uma visão funcional e estrutural de linguagem como um instrumento de comunicação, que favorece seu uso para fins comunicativos.

Conforme já destacado, o documento procura transcender essa posição, enfatizando as dimensões socioculturais e políticas do ensino-aprendizagem de línguas. Caminhando nessa direção, o documento pontua que a aprendizagem de uma LE auxilia o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico do aluno e convoca a noção de letramento. Torna-se evidente, portanto, que os pressupostos apresentados encontram-se compatíveis com orientações ligadas ao modelo de inglês global, segundo Graddol (2006), por transcenderem o destaque essencialmente comunicativo, típico de abordagens de ensino tradicionais, que se voltam mais especificamente ao uso das quatro habilidades na LE, como foco, geralmente, em funções linguísticas e nos conhecimentos sistêmicos.

Por outro lado, deve-se observar que a divisão dos conteúdos por *competências e habilidades* linguísticas, como é o caso das DEETI, explicitamente relacionadas ao falar, ouvir, ler e escrever, corrobora “maneiras mais conservadoras” de se lidar com os descritores no ensino-aprendizagem, conforme ressalta Rojo (2008, p. 77). Vale mencionar que o uso do termo letramento no singular, conforme ocorre no documento, igualmente evidencia uma posição um tanto conservadora, se comparada a vertentes mais contemporâneas que buscam considerar toda a complexidade do conceito, optando por seu uso no plural (ROJO, 2009), a fim de indicar a multiplicidade de práticas por ele recobertas (COPE; KALANTZIS, 2000).

Outro aspecto a ser destacado é o modo como a idéia de gêneros é materializada no documento. De acordo com Rojo (2008, p. 77, ênfase no original), referenciais que “enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas para a cidadania*”, tendem, pelo próprio apoio nesses conceitos, “a convocarem noções de texto, gênero e discurso”.

Nessa vertente, os referenciais em análise evocam uma visão de linguagem/língua ligada às “situações de comunicação”, que ocorrem em “contextos” diversos e específicos, sendo os significados, segundo o documento, construídos na interação, por meio do uso de “estratégias” diversas (SÃO PAULO, 2006, p. 43).

Assim, pode-se concluir que a ênfase do documento no uso da língua/linguagem em contextos reais, que devem orientar-se para a construção da cidadania, atribui inicialmente aos referenciais uma posição mais próxima de visões discursivamente situadas.

Por outro lado, o foco restrito nas estratégias para a construção dos significados, desconsiderando-se o caráter dialógico e ideológico das práticas de linguagem, coloca as diretrizes mais próximas de perspectivas que mais fortemente evidenciam uma natureza comunicativa e, também, cognitiva diante da linguagem e da aprendizagem.

O fato de o documento priorizar o “domínio efetivo das funções comunicativas da língua” em situações de comunicação orais e/ou escritas (SÃO PAULO, 2006, p. 43) vem a corroborar a análise acima descrita. Nessa perspectiva, as diretrizes estabelecem a comunicação de base oral seja o eixo central do ensino, a partir do qual os conhecimentos lexicais e estruturais da língua podem ser trabalhados.

No que tange ao eixo da análise linguística, as DEETI enfatizam a importância de uma abordagem reflexiva, que esteja relacionada ao uso “contextualizado” e, também, “funcional” da linguagem (SÃO PAULO, 2006, p. 43).

A posição das DEETI frente ao trabalho com a leitura e a escrita também evidenciam seu distanciamento da visão de linguagem defendida pelos documentos oficiais anteriormente citados, que a tomam como prática social situada, permitindo que a ela estejam ligadas as noções de multiletramentos, entre outras, e, no que tange ao ensino-aprendizagem, a situações em que as habilidades linguísticas articulem-se, de acordo com os gêneros tomados como objetos de ensino.

Segundo estabelecem as DEETI, atividades de leitura e escrita devem ser trabalhadas a partir da 3ª e 4ª séries, somente, níveis esses em que o aluno hipoteticamente já possui noções básicas de vocabulário e gramática (SÃO PAULO, 2006, p. 44). Essa posição nitidamente converge com propostas orientadas pela fragmentação das habilidades e pela sobreposição da função comunicativa e funcional da linguagem sobre sua natureza dialógica e discursivamente marcada, essencialmente organizada por gêneros discursivos.

Diante da posição adotada, a noção de gêneros apresentada no documento torna-se enfraquecida e voltada mais especificamente para aspectos formais.

O referido conceito é explicitamente mencionado duas vezes no documento, aparecendo primeiramente no momento em que se propõe o trabalho com o vocabulário de forma contextualizada e orientada para os “diversos gêneros textuais” (SÃO PAULO, 2006, p. 43). Observa-se, conforme exposto, que a idéia de gêneros está a mais especificamente ligada à tipologia, o que é reforçado pela menção feita ao “tipo de texto”, na parte em que se demonstram os conhecimentos a serem mobilizados em situações de uso de uma LE.

A noção de gêneros textuais (e não discursivos) é também convocada ao se abordar o trabalho direcionado às duas séries iniciais. As diretrizes orientam para a exposição do aluno a “canções, histórias e outros gêneros textuais” (SÃO PAULO, 2006, p. 44), sem, no entanto, aprofundarem-se em relação ao conceito. A idéia do lúdico apresenta-se ligada ao trabalho com gêneros, a fim de garantir “o conhecimento do *som* da língua inglesa e tornar o contato agradável” (SÃO PAULO, 2006, p. 44, ênfase no original).

Esse posicionamento indica, primeiramente, que os alunos devem ser expostos a práticas diversificadas, que fazem parte da infância, tais como cantar e ouvir histórias, a fim de que se familiarizem com a nova língua, o que se mostra, em princípio, pertinente diante de propostas que defendam um ensino orientado por gêneros e adequado às subjetividades. Contudo, a ênfase em aspectos fonéticos, diretamente relacionados aos conhecimentos sistêmicos, provoca uma ruptura entre os referenciais em análise e vertentes discursivamente orientadas.

Ainda no que diz respeito aos gêneros, segundo o documento, além do reconhecimento do “tipo de texto” a que se está sendo exposto, o aluno deve também utilizar estratégias que permitam o trabalho com conhecimentos sobre o “autor do texto”, sua “forma” e “as imagens” que o completam (SÃO PAULO, 2006, p. 43). Observa-se, portanto, que as condições de produção são abordadas de forma bastante superficial, reforçando o distanciamento entre as DEETI e propostas orientadas pelas noções de gêneros discursivos e pela construção de multiletramentos.

As propostas práticas oficialmente elaboradas para as Oficinas Curriculares de língua inglesa, por sua vez, igualmente evidenciam o distanciamento de propostas mais contemporâneas, que levem em consideração as complexas formas de uso da linguagem na

sociedade digital. O plano geral do curso, intitulado *Scope and Sequence*, sugere seis unidades para cada ano letivo, as quais seguem orientadas por temas gerais.

A maior parte das temáticas sugeridas revelam um acentuado teor conteudista, na medida em que se voltam visivelmente à cobertura de vocabulário, principalmente, como é o caso de *Colors and Numbers, Parts of the Body, Seasons* etc.

Propõe-se, ainda, que as unidades sejam divididas em três partes distintas, quais sejam: *Words to Learn, Talking Time* e *Storage*. A primeira delas focaliza a aquisição de vocabulário, enquanto as outras duas, respectivamente, voltam-se à prática de diálogos e desenvolvimento de atividades de modo geral.

As orientações práticas apresentam, também, sugestões para o desenvolvimento de aulas, sendo estas divididas em fases que corroboram o modelo *Apresentação, Prática e Produção/Consolidação*, característico de abordagens funcionais e comunicativas. As músicas são atividades que aparecem com acentuada frequência, assim como são enfatizados grupos de palavras e funções a serem ensinados.

As diretrizes práticas em questão não evidenciam um caráter interdisciplinar, como também não se apresentam orientadas pela transversalidade. Esses fatores claramente restringem sua proximidade com orientações e práticas de natureza sociointeracional e situada, voltadas à formação cidadã, crítica e protagonista, com base em perspectivas éticas e voltadas à validação das diferenças, conforme sugerem as perspectivas teóricas e os documentos oficiais anteriormente discutidos.

CAPÍTULO III

DIALOGISMO E PLURALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: LETRAMENTOS, MULTICULTURALISMO E TRANSCULTURALIDADE



Jackson Pollock Convergence Albright-Knox Art Gallery

Convergence (Pollock, 1947)

Lutar pela igualdade sempre que as
diferenças nos discriminem, lutar pelas
diferenças sempre que a igualdade nos
descaracterize

Boaventura de Souza Santos

Neste capítulo, pretendo articular idéias e conceitos que, direta ou indiretamente fundamentados no pensamento bakhtiniano, mostrem-se capazes de sustentar o compromisso formador do ensino de inglês no início da Educação Básica.

O enfoque dialógico, discursivo e situado em que se apóiam práticas educacionais cidadãs e transformadoras, por sua vez, conduz às discussões propostas à problemática multicultural e à inter/transculturalidade no processo educacional. As considerações aqui tecidas procuram principalmente relacionar as questões apresentadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

1 Por um ensino de inglês situado, dialógico e plural nos anos iniciais da Educação Básica: múltiplas práticas sociais e transculturalidade

No que tange ao ensino de língua inglesa no EFI público, parto da premissa de que o embasamento nas teorias bakhtinianas, pelo seu caráter dialógico e situado, possibilita-nos perceber e tratar os alunos dessas séries como sujeitos que ocupam espaços discursivos particulares, bem como popular esses espaços com significados singulares, línguas e linguagens sociais distintas (LIN; LUK, 2005).

Assim sendo, a natureza situada, discursiva e dialógica do enfoque enunciativo, a meu ver, permite-nos atravessar fronteiras aparentemente intransponíveis, circular em universos diferentes e, assim, (re)criar culturas, por meio da produção de “novos *insights* e novas ações críticas” (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 52) que reconfiguram nossos objetos de ensino e nossas práticas no campo da educação de línguas. Desse modo, entendo que perspectivas dialógicas e plurais de ver a linguagem e o mundo, dentro das limitações impostas pela sala de aula e pela esfera escolar, possibilita-nos respeitar os propósitos e modos de funcionamento da linguagem na sociedade, bem como promover práticas que extrapolem ao trabalho pautado estritamente por conhecimentos e valores institucionalmente validados.

Para o contexto dos anos iniciais da Educação Básica, isso parece importante, pois permite que extrapulemos visões mais restritas de língua/linguagem e práticas educacionais que distanciam a escola da vida e busquemos encaminhamentos que reforcem esse vínculo, ao mesmo tempo em que fortalecem o potencial agentivo e crítico da criança.

Devido ao estreito vínculo que mantêm com a ideia de que as relações humanas materializam-se por meio da linguagem em uma complexa multiplicidade de práticas sociais, que recobrem uma diversidade de contextos e apresentam propósitos específicos e igualmente diversos (ROJO, 2009), os referenciais acima apontados trazem inevitavelmente à baila a noção de *letramentos* e abarcam, naturalmente, questões de ordem cultural e identitária, as quais passo a discutir nas partes que seguem.

1.1 Letramentos na contemporaneidade: multiplicidade, diversidade e criticidade

De forma sucinta, a concepção de letramentos que aqui defendo ecoa o pensamento de Rojo (2009, p. 10), que define o termo como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas” que, de uma ou outra maneira, “envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. É importante aqui pontuar que compartilho o pensamento da citada autora de que o uso do termo necessariamente no plural aponta para a natureza complexa e diversa dessa multiplicidade de práticas, como também para as diferentes valorações que lhe são atribuídas na ampla gama de contextos em que ocorrem.

A este respeito, também Buzato (2007) explicita que o termo *letramento*, no singular, retrata o fenômeno em seu aspecto histórico, denotando as práticas sociais de escrita em suas diferentes formas. O autor prossegue enfatizando que o uso do conceito no plural, por sua vez, abarca diferentes conjuntos de práticas e tecnologias utilizados na construção conjunta de significados socialmente partilhados, como também as diferentes maneiras pelas quais esses significados são construídos, seus diferentes propósitos e o modo como eles (re)produzem relações de poder.

Em uma vertente em que se encontram imbricadas visões socioculturalmente orientadas frente à construção de conhecimentos (VYGOTSKY, 2002 [1984]; 2001) e perspectivas discursivas, dialógicas e situadas no que tange ao uso e às práticas de linguagem, a noção de *letramentos* se contrapõe à de *alfabetismos*. Assim sendo, estes são aqui tomados como “um estado ou condição” (SOARES, 2003 [1995], p. 29), que envolve competências e capacidades cognitivas diversas, estreitamente vinculadas à leitura e à escrita, revelando-se, portanto, “um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual” (ROJO, 2009, p. 45), passível de ser caracterizado em *níveis*. Por outro lado, a natureza social e situada aferida ao conceito de *letramentos* faz com que estes não sejam passíveis de mensuração.

Ao invés disso, os letramentos, inerentemente ligados a usos sociais com especificidades e propósitos distintos, axiologicamente marcados, apresentam-se em diferentes *práticas*.

Faz-se relevante mencionar que as abordagens contemporâneas, que enfatizam a complexidade e a pluralidade abarcada pela infinita gama de práticas de linguagem pelas quais se materializam as relações humanas, expandiram-se a partir de trabalhos como o de Heath (1983) e Street (1984), principalmente, uma vez que estes deram origem aos Novos Estudos do Letramento (NEL). Orientada por uma perspectiva sociocultural do conceito, essa vertente rompe com visões mais tradicionais e deterministas (GOODY, 1986; OLSON, 1977; entre outros), que tendem a compreender o letramento (ainda pensado no singular) como um conjunto de habilidades autônomas e diretamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, instaurando, assim, a divisão entre “indivíduos/grupos/culturas civilizados ou incivilizados, racionais ou selvagens, modernos ou pré-modernos”, conforme retoma Buzato (2007, p. 151).

Nessa perspectiva, mostra-se também importante que sejam abordadas as distinções entre os modelos *autônomo* e *ideológico* do letramento (STREET, 1984). De forma bastante resumida, pode-se dizer que, em oposição ao primeiro, que se apóia na ideia de que o letramento, de forma autônoma, exerce influência sobre o desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos indivíduos ou de grupos, o segundo toma como base a noção do letramento como engajamento social e, portanto, influenciado pelo contexto sócio-histórico-cultural em toda sua complexidade. Na visão de Street (2005), esse enfoque refuta a redução da visão de letramento como um conjunto de habilidades mecânicas, em favor de uma abordagem que reconhece toda a riqueza e heterogeneidade constitutivas das múltiplas práticas sociais vivenciadas pelas pessoas, em seus diversos contextos e épocas.

Em contraposição ao caráter idealizado e abstrato aferido à noção de letramento no modelo autônomo (STREET, 1984; 1993) ou, como prefere Soares (1998), na versão fraca (SOARES, 1998) do conceito, Rojo (2009) reitera, de certa forma, a proposta de uma versão forte (SOARES, 1998) ou de um enfoque ideológico frente às práticas letradas. No entanto, parece correto afirmar que a autora expande tais perspectivas ao marcar fortemente o caráter múltiplo e multissemiótico das práticas sociais, seus propósitos diversos, bem como seu intrínseco e inseparável vínculo com a complexa e infinita gama de estruturas culturais e de poder que permeiam toda e qualquer relação humana, em seus mais variados âmbitos e esferas, na atualidade.

Como nos mostra Rojo (1998), adotar uma visão sociocultural de linguagem e do(s) letramento(s) implica, primeiramente, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso. Essa posição é reiterada por Buzato (2007), que enfatiza a necessidade de discutirmos as implicações das visões socioculturalmente orientadas para o campo educacional.

A este respeito, apoiando-se em um enfoque dialógico e discursivo da linguagem, ligado a vertentes de base sociocultural, sociológica e antropológica principalmente, Rojo (2009) nos chama a atenção para alguns conceitos bakhtinianos que se mostram intimamente relacionados com as formas apresentadas de abordagem das práticas letradas, quais sejam, as noções de gêneros discursivos e de esfera de atividade ou de circulação de discursos.

Compreendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 262), circulam em diferentes esferas de atividade humana (escolar, artística, jornalística, política, publicitária, científica, cotidiana, entre outras), sendo os propósitos e as especificidades de cada uma dessas esferas os fatores determinantes para a caracterização dos gêneros que delas participam, ou não. Em outras palavras, o uso da linguagem nos enunciados materializados por gêneros e práticas específicas é determinado pelas condições específicas de circulação da língua em uma determinada esfera de comunicação ou de circulação dos discursos. É relevante pontuar que essas esferas não são estanques ou separadas, mas, ao contrário disso, conforme salienta Rojo (2009, p. 110), “interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas”.

Diante do exposto, sou levada a admitir a importância de observarmos como diferentes culturas produzem diferentes letramentos e, ainda, quais letramentos merecem, justificadamente, ser privilegiados na educação contemporânea. Ao lado de Rojo (2009) entendo que um olhar multifacetado, que articula diferentes áreas do conhecimento para viabilizar uma abordagem mais ampla e menos fragmentada da noção de letramentos, aponta não só para o caráter situado e socioculturalmente marcado das práticas sociais, mas também para sua natureza complexa, fortemente heterogênea e axiologicamente marcada.

Frente à natureza ambivalente, complexa e dinâmica das relações humanas na sociedade contemporânea, em que múltiplas semioses misturam-se para a construção de sentidos, e também considerando o período de intenso crescimento e desenvolvimento em direção à apropriação de conhecimentos e capacidades para a inserção em uma diversidade de práticas letradas em que se encontra o aluno do Ensino Fundamental (McKAY, 2006), entendo ser importante que o conceito de letramentos seja (re)articulado com base em sua própria heterogeneidade e transgrida fronteiras (HALL, 2008), levando-nos a repensar sua constituição estrita “a textos na forma da letra” (BUZATO, 2007, p. 154), como também a atentar mais fortemente para suas dimensões políticas e ideológicas (ROJO, 2009).

Conforme defende Moita Lopes (2003; 2005a; 2005b, 2008), o ensino de inglês deve preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, o que nos remete ao compromisso da educação linguística em preparar cidadãos protagonistas por meio da construção de uma ampla e diversificada gama de letramentos, apropriados ao contexto sócio-histórico em que os alunos encontram-se inseridos (MOITA LOPES; ROJO, 2004; ROJO, 2009).

Nas palavras de Rojo (2009, p. 106-107), as mudanças vivenciadas na atualidade pelo impacto das incessantes modificações relacionadas aos meios de comunicação e de circulação de informações,

[...] fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados

Nesse enfoque, revozeio a autora e defendo ser preciso que a escola, de modo situado e sem silenciar identidades e culturas locais, extrapole o trabalho com *gêneros escolares* (anotações, resumos, descrições, dissertações, narrações, relatos, exercícios, instruções, questionários, entre outros), reconhecidamente insuficientes para promover a educação cidadã, sob perspectivas transformadoras. Assim, faz-se urgente que a escola atue no sentido de possibilitar aos alunos uma participação efetiva nas várias práticas letradas necessárias a uma atuação protagonista na sociedade em que vivem, incluindo-se os letramentos em inglês, “de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Para tanto, entendo, ainda com Rojo (2009), que a educação linguística deva, primeiramente, levar em conta os *letramentos múltiplos* ou *multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2000), promovendo, criticamente, o contato e o diálogo (no sentido bakhtiniano do termo) entre práticas valorizadas, universais e institucionais, e letramentos locais e desprestigiados socialmente. Faz-se igualmente importante que a educação de línguas contemporânea considere os *letramentos multissemióticos* exigidos para uma ação plena na atualidade, “ampliando, dessa forma, a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Por fim, voltando-se para a natureza contextual, dialógica, discursiva e situada das relações humanas, mostra-se também urgente que sejam considerados os *letramentos críticos* e *protagonistas*, a fim de que se possibilite o “trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos” e se refute perspectivas que levem ao envolvimento com textos e discursos de maneira “instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108), em favor de um entendimento mais amplo e agetivo frente funcionamento social desses textos e discursos na sociedade (BAZERMAN, 2004). Conforme acentuam Moita Lopes e Rojo (2004), esse posicionamento possibilita que aprendamos a problematizar discursos hegemônicos e que questionemos significados antiéticos que reproduzem a desigualdade.

Nesse contexto, adoto a ideia de Souza Santos (2005), ao crer que a escola deva atuar em favor de “coligações contra-hegemônicas” e, assim, contribuir para a apropriação de conhecimentos e capacidades reconhecidos como “patrimônios da humanidade”, validando, nesse processo, práticas sociais marginalizadas.

1.2 Práticas letradas cosmopolitas: confluência e interpenetração de múltiplos elementos

Os pressupostos até aqui discutidos conduzem à percepção de que o foco de abordagens contemporâneas, sociocultural, discursiva e dialogicamente marcadas, recai na relação entre letramentos e linguagem (BUZATO, 2007), o que implica, sob premissas críticas, necessariamente considerar as diferentes linguagens e línguas sociais, suas práticas, usos e significados, em diferentes contextos, respeitando-se suas especificidades.

Por sua vez, deriva daí a importância de se atentar para o fato de que, assim como variam as práticas sociais, diante de culturas e contextos distintos, diferem entre si, em âmbitos discursivos e culturais, os letramentos associados a tais práticas em cenários institucionais e também cotidianos (EVANS, 2005; PAHL; ROWSELL, 2005; 2006).

Assim sendo, ao compartilhar com Buzato (2007, p. 153-154) a noção de que “os efeitos ou conseqüências” das variadas práticas de letramentos são determinadas “pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” e que a imposição de letramentos dominantes a grupos subalternos gera “um processo conflituoso e simbolicamente violento”, com resultados imprevisíveis, Rojo (2009) insiste na importância de considerarmos os impactos culturais e identitários dos embates entre práticas que centripetamente se impõem socialmente e aquelas oficialmente desvalorizadas. Assim, a autora retoma a caracterização proposta por Hamilton (2002), que distingue, sem, no entanto, dissociá-los radicalmente, os letramentos *dominantes*, também conhecidos como *institucionalizados* dos *vernaculares* ou *autogerados* (HAMILTON, 2002).

Conforme bem explicita Hamilton (2002), os letramentos dominantes, ao encontrarem-se associados a organizações formais, prevendo agentes imbuídos de poder, mostram-se institucional e oficialmente fortalecidos, sendo valorizados legal e culturalmente. Por outro lado, conforme prossegue a autora (HAMILTON, 2002, *apud* ROJO, 2009, p. 102-103), os letramentos vernaculares não sofrem regulação, controle ou sistematização por parte de organizações sociais, uma vez que “têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais”. Por essa razão, essas práticas são geralmente desqualificadas perante as culturas oficiais, revelando-se, por vezes, como forças contra-hegemônicas (SOUZA SANTOS, 2005).

Essas considerações mostram-se extremamente válidas para o ensino de língua inglesa nas séries iniciais do EFI na contemporaneidade, na medida em que, diante da natureza multissemiótica e discursiva da linguagem, bem como do caráter heterogêneo das práticas culturais, apontam para a extrema importância de que a escola assuma seu papel “cosmopolita” (SOUZA SANTOS, 2005).

Apoiada em Souza Santos (2008, p. 34), entendo que esse papel alimenta-se de rearticulações epistemológicas, metodológicas e políticas, que visem a uma nova cultura política e representem uma “transição paradigmática”, pela qual seja possível viabilizar propostas de “reconstrução da emancipação social” a partir das vozes do “Sul global” e da aprendizagem derivada do contato com estas, como também garantir que perspectivas situadas do conhecimento “não comportem determinismos geográficos ou outros”.

Na medida em que refuta qualquer posicionamento que insista na “diferença desqualificadora”, essa perspectiva permite “adotar estratégias teóricas que aprofundem alianças” transformadoras (SOUZA SANTOS, 2008, p. 35), garantindo a sustentabilidade de um projeto socioeducacional (COPE; KALANTZIS, 2000) que vise à apropriação de modos de fazer e dizer oficialmente valorizados e institucionalizados, a partir da validação de práticas e conhecimentos socialmente desqualificados, tomando-os, igualmente, como parte do patrimônio comum da humanidade (SOUZA SANTOS, 2005).

No que tange mais especificamente ao ensino de línguas no início do EFI, defendo que a escola, como agência cosmopolita (ROJO, 2009, p. 10), busque criar e promover ações que permitam a *hibridação* (no sentido bakhtiniano do termo) de culturas e de letramentos de naturezas diversas e, geralmente, contrapostas, criando e fortalecendo, centrifugamente, um elo entre as esferas cotidiana e escolar (EVANS, 2005; PAHL; ROWSELL, 2005; 2006).

A este respeito, ressalto que processos ou movimentos de fusão ou, como prefere Canclini (2008), hibridação, não implicam homogeneização, mas sim, transformação, ou melhor, transformações múltiplas, pelo contato e pelo conflito, em que cada uma das várias partes envolvidas, híbridas por natureza e unidas pelas diferenças, tem sempre algo a ganhar e a perder, simultaneamente, sem que isso represente algo negativo, mas, sim, enriquecedor, na medida em que se mostra transformador.

Reitero, ainda, o pensamento de Canclini (2008, p. xxxii) de que “falar de fusões não nos deve fazer descuidar do que resiste ou não se cinde”. Ao contrário, deve nos fazer atentos “às iniciativas, organizações e movimentos integrantes do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade, com vocação transnacional”, que permitem ao “local contra-hegemônico” acontecer globalmente (SOUZA SANTOS, 2005, p. 74)

Recorro, neste momento, a Souza Santos (2008), para insistir na relevância de que a escola crie espaços em que a confluência de práticas de letramentos múltiplos possa movimentar-se translocalmente, conforme acentua Rojo (2009). Assim, faço minhas as palavras do autor, ao entender que “o respeito pela diferença não pode impedir a comunicação e a cumplicidade que torna possível a luta contra a indiferença” (SOUZA SANTOS, 2008, p. 39). Caminho na mesma direção ao defender a urgência de se promover, na esfera escolar, a “inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas locais” (SOUZA SANTOS, 2005, p. 74), intensificando o que têm em comum, fortalecendo alianças que possam efetivamente translocalizar práticas marginalizadas, transformando “*patrimônios em fratrimônios*” (ROJO, 2009, p. 115).

Nessa vertente, cabe à escola “potencializar o diálogo multicultural” entre culturas locais, valorizadas e escolares. Sob esse enfoque, a educação de línguas deve trazer para o âmago da esfera escolar, o contato entre culturas valorizadas, canônicas e dominantes e culturas populares, desprestigiadas ou de massa, tomando-as todas como “objetos de estudo e de crítica”, na medida em que se criam condições para sua interpenetração e se abre espaço para o diálogo pluricultural (ROJO, 2009a, p. 115).

É sob essa perspectiva, em que predomina a relação dialógica, de base translocal, entre culturas, que Rojo (2009, p. 115) concebe a idéia de “transletramentos” como intercambiável com o conceito de multiletramentos. Minimizando possíveis conflitos terminológicos, igualmente tomo ambos como termos correlatos e passo a entender que o prefixo *trans* surge para reiterar o movimento, a interpenetração, a transformação, a transgressão de fronteiras na constituição translocal de letramentos múltiplos, fluidos, que travam suas relações de hibridismo em esferas de coabitação (CELANI, 1998), sem desconsiderar a heterogeneidade, o conflito, a incompletude.

Nesse contexto, entendo que a língua inglesa possa assumir-se como prática cosmopolita e contribuir, efetiva e positivamente, para que a escola venha a “formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115).

2 O papel cosmopolita da escola: multiculturalismo, interculturalidade e práticas transculturais

Conforme bem salienta Rojo (2009), os letramentos múltiplos ou multiletramentos, além de relacionados à multiplicidade de âmbitos, esferas e campos em que a linguagem, com sua natureza multissemiótica e discursiva, pode vir a materializar-se, mostram-se fortemente ligados ao reconhecimento de uma multiplicidade de práticas culturais distintas, conforme destacado na seção anterior. Desse modo, a ampla e variada gama de letramentos passíveis de constituir as relações humanas, com seus diferentes propósitos e em seus mais diferenciados contextos, aliada à estreita relação que tais práticas, textos, linguagens e variedades linguísticas mantêm com a heterogeneidade cultural, leva-nos a abarcar a reflexão sobre as diferentes perspectivas frente ao conceito de cultura e seus prefixos, tais como *uni*, *multi*, *inter* e *trans*.

A este respeito, alinho meu pensamento ao de Buzato (2007), ao reconhecer a impossibilidade de um consenso frente à profusão terminológica e conceitual no que tange ao modo como lidamos com a multiplicidade, seja ela voltada às práticas culturais ou às práticas letradas. Não se faz necessário dizer que os direcionamentos de natureza dialógica e discursiva adotados para orientar as considerações e problematizações propostas neste trabalho torna qualquer movimento em direção a enfoques monológicos e fechados insustentável. Assim, ao discutir os citados prefixos e suas implicações para com as maneiras de se compreender as relações humanas, não procuro aqui o consenso, isento de conflitos, mas visões que possam articular a diferença, aceitando relações dialógicas e polifônicas, sem, necessariamente, mostrarem-se totalmente díspares ou dicotômicas, auxiliando-nos, assim, a tratar efetiva e positivamente a questão da diversidade cultural e seus impactos nas práticas pedagógicas que se entendem críticas e transformadoras.

A princípio, é importante destacar que a discussão profunda acerca do conceito de cultura e sua evolução histórica foge ao escopo deste estudo. Limito-me aqui a apresentar minha compreensão do conceito para, então, esboçar noções que se mostrem relevantes frente à maneira de se lidar com a diversidade na esfera escolar, mais precisamente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, com base em perspectivas educacionais éticas, democráticas e protagonistas (ROJO, 2009).

Na perspectiva descrita, favorecendo diálogos *entre-culturas*, a visão que se sustenta é a que a toma a cultura como construto discursivo. Dessa forma, convergindo com Cox e Assis-Peterson (2007, p. 33), entendo o termo como “um conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais”.

A esse respeito, acrescento que, como Canclini (2007), compreendo que o contato entre culturas e as hibridações não ocorrem de forma tranquila. Isso me leva a aceitar que o contato entre o familiar e o estrangeiro (BAKHTIN, 1988 [1934-35]) faz emergir conflitos. Como bem coloca Maher (2007b, p. 265), ao nos colocarmos contrários ao isolamento e à homogeneização, é preciso ter cautela para não assumirmos uma visão ingênua de que seja possível “um conagraçamento entre culturas”, uma vez que todo dialogo intercultural “é competitivo, é tenso, é difícil”.

Ao abordar os diversos modos de se tratar a diferença no campo educacional, Cope e Kalantzis (2000, p. 123) seguem na mesma direção, opondo-se tanto à atitude de negação da heterogeneidade, a que os autores denominam “educação como exclusão”, bem como à “educação como assimilação”, em que a diversidade é silenciada em favor de culturas e discursos dominantes, institucionalizados.

Convergindo com Maher (2007b), Cope e Kalantzis (2000) seguem criticando, também, a “educação como um tipo superficial de multiculturalismo”. Nesse enfoque a heterogeneidade é tratada de forma tangencial, celebrando-se diversidade, porém mantendo-se a distância entre os diferentes. Para essa abordagem, em que, diante da fragmentação parece ser mais fácil “seguir o fluxo” e assim continuar preso aos discursos oficiais e autoritários, Cope e Kalantzis (2000, p. 145) criam uma analogia com o modo raso e separatista em que a diversidade é tratada nos “*shopping malls*” ou centros de compras, evocando a imagem típica das praças de alimentação nesse contexto.

Assim como Kubota (2004) defende um enfoque crítico ao multiculturalismo, os citados autores seguem em favor de uma abordagem pluralista frente às diferenças. Sob a perspectiva da “educação como pluralismo” (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 124), culturas dominantes, pelo contato com discursos outros, sofrem interpenetrações e, não sem conflito, conforme reforça Maher (2007b), transformam-se.

Diante do exposto passo a compreender que, no contexto de ensino a que me volto, o processo de contato intercultural pode ser continuamente marcado pelo estranhamento diante do que se mostra diferente e, possivelmente, pela presença de incertezas, desconforto, e, até mesmo, rejeição a costumes e valores trazidos pelo encontro com a língua do outro. As tão desejadas transformações são, muito frequentemente, processos tensos, difíceis e doloridos.

Contudo, percebo também com Canclini (2007) que o mais importante é a problematização da diversidade, um processo vivenciado em meio a encontros e desencontros. Isto porque o crescimento, como indivíduo, como cidadão, é processual e não pontual. Desse modo, mais do que apontar como as coisas são, como é o estrangeiro, o que ele faz ou deixa de fazer, é preciso levar o aluno à perceber por que as coisas são do modo que são.

Aproprio-me aqui do pensamento de Maher (2007b) ao enfatizar que preparar o cidadão para o mundo, levando-o a refletir sobre quem é sobre o que deseja, necessariamente passa por construir o entendimento sobre a lógica que organiza modos de ver, ser e viver, porque, afinal de contas, “a cultura não é só pensada, ela é vivida”.

Assim sendo, concordo também com Monte Mór (2009), que pensa ser o papel da língua inglesa na escola regular a conscientização sobre o que é ser cidadão na atualidade e sobre o papel que desempenhamos como tal. O inglês nos anos iniciais da escolarização, portanto, deve transcender a mera celebração das diferenças para buscar fazer o aluno refletir sobre o mundo, sobre o que está a sua volta e sobre si mesmo, ampliando suas visões e reconstruindo suas percepções e valores, na medida em que cria zonas de contato entre línguas, linguagens e culturas.

Nessa vertente, é importante que os alunos percebam porque os contos de fadas são do jeito que são, porque as princesas não se casam com sapos, porque as canções cantam o que cantam e as brincadeiras são do jeito que são. Entre tantas outras questões, é importante refletir como seria a rosa que a Bela deu à Fera, por exemplo, considerando-se a época e o local em que ambos viviam e saber como essa rosa, ou a floresta de Chapeuzinho, podem ser iguais ou diferentes das que conhecemos.

Quem e como seria o lobo das nossas florestas é também algo que vale à pena ser pensado. Seria ele algo semelhante à Lampião? Como seria a representação de Lampião, cruzada ao que pensamos do Lobo Mau, em florestas muito próximas às nossas (vidas)? Nessa perspectiva, vale também a ideia de buscar criar uma nova companheira para o Chico Bento, já que ele foi colocado ao lado da Rosinha, bastante semelhante a ele, no que diz respeito ao modo de ser e viver.

Mais que celebrar o *Halloween*, nessa vertente, é importante compreendê-lo e, acima de tudo, relacioná-lo ao que vivenciamos. Quais seriam as reprojeções ao relacionarmos essa celebração ao dia do Saci? Como seria o Halloween do Saci? O que faria ele em terras estranhas? Quais as provocações que ele faria e quais as transformações que esse conto possivelmente causaria. Como seria cantar e dançar nossas vidas, relações, e ideias em ritmo do Carimbó? O que surgiria ao expressarmos ou relatarmos nossas vivências cotidianas à melodia de *O cravo brigou com a rosa* ou ao ritmo hibridizado de um samba e de uma canção *Folk* infantil americana?

Assim, creio eu, começa um diálogo intercultural nas aulas de inglês do EFI. É preciso sair da superfície em direção às profundezas desses encontros e confrontos, para ampliar as visões do aluno e prepará-lo para transformar realidades e valores, se desejado.

Diante do exposto, contrapondo-me a orientações teórico-metodológicas que tratam cultura e linguagem evidenciando um caráter padronizador, homogeneizante e monológico, tal qual ocorre no enfoque denominado por Forquin (1993) como *cultura escolar*, sigo em favor de uma compreensão mais contemporânea das relações entre culturas e escola, conforme defende Rojo (2009). Faço, portanto, minhas as palavras de Moreira e Candau (2008, p. 15, ênfase no original) e parto em defesa da concepção desta como um “espaço ecológico de *cruzamento de culturas*”, que se apresenta “fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos”.

A ideia de cultura como práticas discursivas, conforme aqui entendido, traz para o centro do conceito a heterogeneidade, o inacabamento e a historicidade. Com Canclini (2007, p. 44), vale ressaltar, assim, “a complexidade que assumem as formas de interação e de recusa, de apreço, discriminação ou hostilidade em relação aos outros, nestas situações de confrontação assídua”, que marcam as práticas culturais na atualidade

A meu ver, as premissas explicitadas ecoam o pensamento bakhtiniano, que caracteriza a cultura como “aberta, em formação, não resolvida nem previamente resolvida, capaz de morte e renovação, que transcende a si mesma” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 370), em meio a um contexto histórico impregnado dialógica e axiologicamente, em que o indivíduo constitui-se socioculturalmente ao, incessantemente, expressar sua agentividade e projetar futuros sociais impregnados por uma infinita rede de sentidos e significações (COPE; KALANTZIS, 2000).

Nessa vertente, em que se reforça a incompletude e a pluralidade e cujo enfoque recai no contato dialógico e conflituoso entre os diferentes, vem à tona, irremediavelmente, “a articulação social da diferença” e a necessidade de que compreendamos mais profundamente as relações entre diferenças culturais e a produção de desigualdades, em um momento histórico em que “espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BAHBHA, 2005, p. 19-20).

Com Souza Santos (2008, p. 82), entendo ser preciso investir em práticas desestabilizadoras, fortalecendo seu potencial emancipatório (ou transformador). Desse modo, poderemos mais efetivamente combater tendências homogeneizantes da globalização e a conseqüente reprodução do paradoxo contemporâneo, em que, concomitantemente à sensação de semelhança cultural em nível global, que inibe o diferente com base na verticalidade do poder cultural, econômico e tecnológico, presenciamos a proliferação das diferenças, materializada por conexões laterais, que exaltam as localidades (HALL, 2008).

Nessa perspectiva, ao lado de Bhabha (2005) e Hall (2008), advogo que se faz importante refutar visões que concebam a relação entre semelhantes e diferentes a partir de sua divisão em oposições binárias fixas, que contrapõem diametralmente eu/outro, negro/branco etc., em favor de uma relação dialógica entre as diversas partes, a fim de que se permita “a passagem intersticial entre identificações fixas”, abrindo, com isso, a “possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma *hierarquia suposta ou imposta*” (BHABHA, 2005, p. 22, ênfase adicionada).

É, portanto, com base nesse enfoque que passo agora a discutir a questão multicultural e a correlata profusão de termos que aderem a essa discussão. De forma bastante resumida, podemos compreender a problemática multicultural como uma questão de ordem sociopolítica, intimamente relacionada a tentativas de se lidar com as diferenças e enfrentar as relações de poder assimétricas entre sujeitos históricos e socioculturalmente constituídos.

Vale aqui salientar que esta problematização mostra-se relevante ao campo educacional como um todo, uma vez que, no momento atual, em que a escola tende a distanciar-se cada vez mais “dos universos simbólicos, das mentalidades de das inquietudes das crianças e jovens”, parece correto afirmar que a questão multicultural deva ser mais profundamente considerada, conforme destacam Moreira e Candau (2008, p. 16). Os autores prosseguem enfatizando que “as relações entre educação e cultura(s) nos provocam a situar-nos diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Como nos mostra Hall (2008, p. 49), “o termo *multiculturalismo* é hoje utilizado universalmente”, sendo que sua difusa proliferação impede a estabilização e o consenso frente ao seu significado. Segundo o autor (HALL, 1996a), o referido conceito encontra-se enredado discursivamente de modo tão intenso que pode ser somente utilizado *sob rasura*. Diante do exposto, adoto o pensamento de Hall S (2008, p. 49) de que, na falta de conceitos menos complexos que nos permitam refletir sobre a questão das diferenças e dos modos de produzi-la socialmente de forma menos contraditória, resta-nos continuar a usá-lo e, paralela e continuamente, a questioná-lo.

Com base em Hall (2008), consideremos, inicialmente, as diferenças entre os termos *multicultural* e *multiculturalismo*. O primeiro é, por definição, plural e, por constituir-se como um termo qualificativo, descreve as características sociais e os problemas enfrentados por qualquer sociedade em que diferentes comunidades culturais buscam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que procuram reter algo de suas identidades de origem.

Em contrapartida, o segundo apresenta-se como um substantivo, referindo-se, assim, à gama de estratégias e políticas adotada para se administrar questões ligadas à diversidade e à multiplicidade características de sociedades multiculturais.

Hoje em dia, pode-se tomar o *multicultural* e o *multiculturalismo* como termos intimamente interdependentes, que dificilmente podem ser separados. No entanto, apoiando-se em Caws (1994), Hall (2008) alerta para a tendência de se reduzir este último a uma singularidade teórica, que o submete a uma condição petrificada, fixa, destituindo-o da característica central das condições multiculturais, a heterogeneidade.

Por outro lado, Hall (2008) também destaca que o multiculturalismo, apresentando-se como uma idéia profundamente questionada, está muito distante de ser uma doutrina estabelecida. Também Moreira e Candau (2008) enfatizam que são inúmeras e diversificadas as concepções multiculturais, entre as quais se destacam pelo menos duas vertentes principais. A primeira, denominada *descritiva*, toma o multiculturalismo como característica constitutiva das sociedades atuais e volta-se à compreensão das configurações multiculturais de cada contexto específico. A abordagem *propositiva*, por outro lado, entende o conceito como formas, ainda que distintas, de se intervir na dinâmica social.

Acopladas a essas vertentes, encontram-se, ainda, uma multiplicidade de outras perspectivas e concepções frente ao multiculturalismo ou, como prefere Hall (2008, p. 51, ênfase no original), existem uma infinidade de “*multiculturalismos* bastante diversos”. Na linha de pensamento de Moreira e Candau (2008), em meio à multiplicidade de perspectivas multiculturalistas, encontram-se diversas propostas, dentre as quais destacam-se o multiculturalismo *assimilacionista*, o *diferencialista* e o *interativo*.

A abordagem *assimilacionista* encontra-se intimamente ligada a uma concepção descritiva, uma vez que parte da afirmação de que em uma sociedade marcada pela diversidade, não há como promover igualdade de oportunidades para todos. Nesse contexto, mostra-se relacionada a essa vertente, também o que Hall (2008) chama de multiculturalismo *conservador*. Em poucas palavras, pode-se dizer que essa visão do multiculturalismo insiste na assimilação ou adequação da diferença aos costumes e tradições dominantes.

No que diz respeito à educação, esses enfoques reafirmam uma política de universalização, em que todos são chamados a participar do processo educativo ou do sistema escolar, tomando-se como referência conhecimentos valorizados pela cultura hegemônica, sem que seja questionado, portanto, o caráter monocultural e homogeneizador desta dinâmica. Essas concepções levam-nos a afirmar uma cultura comum, em nome da qual são inteiramente deslegitimados quaisquer saberes, expressões culturais, línguas, linguagens sociais, crenças e valores que se mostram diferentes desta.

No que tange à língua inglesa, mais especificamente, creio que se adequem perfeitamente à posição descrita, perspectivas que se limitam a abordar a diversidade cultural sob um enfoque descritivo e informativo, sendo o estrangeiro idealizado e sua cultura vista como uma, ao mesmo tempo em que as diferenças culturais são, portanto, trivializadas (MAHER, 2007b).

Entre muitas outras possibilidades, coloco ainda nessa mesma linha, visões que postulam a importância inquestionável de alcançarmos a pronúncia perfeita (única!), visando a fazer do aluno um *clone* do estrangeiro (MAHER, 2007b), na medida em que este deve buscar imitar sua língua, percepções e valores. A cultura do outro, nesse contexto, vista como algo pronto e acabado, um todo homogêneo e sem conflitos, conforme também criticam Cope e Kalantzis (2000), deve ser, sem muita reflexão, celebrada, imitada, assimilada, de forma superficial e alienante.

Assim ocorre quando crianças são incentivadas a cantar/repetir músicas diversas em inglês ou a elencar nomes de *comidas* ou *roupas típicas*, sem serem orientadas a relacionar ou a contrapor essas canções, celebrações e costumes diversos com suas vidas, com suas músicas, festas, danças e maneiras de ser e de se expressar.

É importante salientar que não estou aqui tomando o que é *nosso* sob uma perspectiva também totalizante e estereotipada. Partilho com Maher (2007b) a ideia de que não podemos mascarar a diversidade em nossa própria língua e cultura. Não podemos, portanto, obscurecer convergências e interpenetrações nas maneiras que consideramos próprias de ver o mundo e de viver a vida, em busca de uma uniformidade interna que não existe.

Em oposição à vertente descritiva, Moreira e Candau (2008) apresentam outros enfoques que se relacionam mais proximamente a uma concepção propositiva, destacando o *multiculturalismo diferencialista*. Segundo os citados autores, essa abordagem se opõe às visões assimilacionistas ou conservadoras, por entender que, ao propagarmos a adequação das diferenças, acabamos por inibi-las ou silenciá-las.

Nesse âmbito, encontram-se múltiplas outras perspectivas que, de uma forma ou outra, caminham em direção à minimização das desigualdades (MOREIRA; CANDAU, 2008). A esse contexto, portanto, relaciono o que Hall (2008) chama de *multiculturalismo pluralista* e, também, sua idéia de *multiculturalismo corporativo*.

Enquanto o primeiro busca validar diferenças grupais em termos culturais, concedendo direitos a grupos distintos segundo uma ordem política comunitária, o segundo, seja no campo público ou privado, é tido como uma perspectiva que leva à administração das diferenças culturais dos grupos marginalizados, com vistas aos interesses dos centros. Ambos os enfoques, portanto, acabam por tratar a questão multicultural sob uma orientação autoritária e opressora.

Por sua vez, de forma similar, o enfoque *liberal* busca adequar o diferente a padrões sociais autoritariamente impostos, baseando-se, para tanto, em uma cidadania individual e universal, que tolera, apenas em domínio privado, certas práticas culturais particularistas (HALL, 2008). Buzato (2007, p. 31) compreende essa vertente do multiculturalismo como “internamente contraditória”, uma vez que “ênfatiza a diferença para promover igualdade”, sem nunca questionar os mecanismos sociais que (re)produzem as relações de subordinação.

Ciente das polêmicas e acirradas discussões frente ao conceito de multiculturalismo e à multiplicidade de vertentes em que se apresenta, conforme venho brevemente descrevendo, ao lado de Kubota (2001, p. 35), que discorre sobre o ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva crítica (NORTON; TOOHEY, 2001), sou levada a reconhecer que o enfoque multicultural, principalmente sob perspectivas conservadoras e liberais, paradoxalmente, revela visões homogeneizantes de cultura, como também nos apontam Cope e Kalantzis (2000).

Advogo, portanto, que tais enfoques, ao defenderem, de uma ou outra forma, a coexistência pacífica entre os diferentes e proclamarem a tolerância à diversidade, sem necessariamente buscar validar a heterogeneidade e problematizar relações de poder entendidas como opressoras, funcionam como uma “força essencialmente conservadora” (BAUMAN, 2003, p. 97), fazendo com que as desigualdades, causadas pela discriminação social, passem a ser vistas como “diferenças culturais”, totalmente desvinculadas de dinâmicas sociais que, na verdade, as (re)produzem.

Com relação à educação de línguas, creio que se encontrem nesse contexto também as abordagens que, ao compreenderem a linguagem prioritariamente como um instrumento de comunicação, desconsideram sua natureza dialógica e discursiva e, conseqüentemente, ignoram os embates socioculturais, linguísticos e identitários que se travam no processo de aprendizagem de uma LE.

Sob esse prisma, o ensino-aprendizagem de língua inglesa é denominado *inclusivo*, com base principalmente em seus objetivos práticos e nas possibilidades de ascensão social que este possa vir a representar. Tal posicionamento, entretanto, mostra-se enfraquecido diante de propostas educacionais cosmopolitas, voltadas à formação cidadã, também por meio da língua inglesa.

Diferentemente da vertente diferencialista do multiculturalismo, também chamada por alguns de monocultura plural (MOREIRA; CANDAU, 2008), o *multiculturalismo crítico* recusa-se a focalizar os costumes e tradições de povos diferentes, “exoticizando a cultura do Outro e a reduzindo a um agrupamento de objetos neutros a ser respeitado e apreciado” (KUBOTA, 2001, p. 35).

Podendo também ser adjetivado *revolucionário* (HALL, 2008), o multiculturalismo crítico procura centrar-se nos mecanismos e processos que (re)produzem desigualdades, com vistas a provocar transformações sociais que sustentem relações mais democráticas e igualitárias. Para tanto, traz para o âmago da problemática das diferenças culturais, questões de poder, privilégio e hierarquia, abraçando, assim, movimentos de resistência (HALL, 2008).

Diante das premissas expostas, admito, com Kubota (2001), que a educação linguística orientada por uma vertente crítica (NORTON; TOOHEY, 2001) do multiculturalismo apresenta-se contra-hegemônica e reflexiva por natureza, podendo definir-se como um movimento social que se contrapõe a qualquer tipo de desigualdade, discriminação ou preconceito, que visa ao desenvolvimento de uma postura ética e ativa e que defende a interpenetração, ou, como prefere Canclini (2007), a hibridação, entre culturas valorizadas, populares e de massa em práticas pedagógicas.

Caminhando nessa mesma direção, Moreira e Candau (2008, p. 23, ênfase no original) partem em defesa de uma perspectiva do multiculturalismo que possa “promover uma educação para o reconhecimento *do outro*, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais”.

Entendo que o posicionamento dos autores está de acordo com a visão de Moita Lopes (2005a; 2005b; 2008) frente ao ensino de inglês na sociedade contemporânea, na medida em que estes defendem, com base no enfoque descrito, uma educação que, orientada pela negociação cultural, não venha a obliterar conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais e seja capaz de favorecer a construção de um projeto ético comum, pelo qual as diferenças, embora de modo complexo e conflituoso, sejam dialética e axiologicamente incluídas.

Ao buscar romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, Moreira e Candau (2008) admitem a natureza processual e conflituosa dos processos culturais, igualmente entendendo as raízes da cada cultura como históricas e dinâmicas. A este respeito, o pensamento dos autores converge com os postulados de Bhabha (2005), Hall (2008) e Canclini (2007, 2008), que reconhecem, nos intensos processos de hibridação cultural que marcam as sociedades contemporâneas, a base para a mobilização de identidades abertas, em permanente (re)construção, bem como para a suposição de que as culturas não são puras, mas multiplamente fundidas, desde sempre (FRIEDMAN, 2002). Sob esse prisma, Moreira e Candau (2008) revelam-se favoráveis a uma *perspectiva intercultural* do multiculturalismo.

Ao refletir sobre esse posicionamento, não consigo evitar que se façam presentes as idéias baumanianas de que a arte de vivermos em uma sociedade marcada pela instabilidade e pela natureza frágil e inconstante das relações humanas em seus diversos campos está ainda por ser aprendida. Prossigo, assim, convergindo com Canclini (2007, p. 30, ênfase adicionada) e partindo em defesa de que “sejamos capazes de fazer pactos confiáveis, com alguma duração, em *intersecções* compartilhadas”.

Nesse âmbito, entendo que volte a fazer sentido a figura de Ártemis (AMORIM, 2001), a travessia de fronteiras e as múltiplas (e sobrepostas) pontes, que permitem a confluência e a interpenetração de espaços, culturas, identidades, línguas e linguagens sociais.

Acabo, finalmente, por reafirmar, em meio a essas articulações, a idéia do “espaço inter”, já que, mesmo diante do caráter fragmentado e inconstante das relações humanas, não podemos deixar de reconhecer que as (des)conexões com outros fazem parte de nossa constituição como sujeitos dialogicamente constituídos pelo individual e pelo coletivo na atualidade (CANCLINI, 2007, p. 31).

Diante do exposto, com relação ao multiculturalismo e às considerações até aqui apresentadas, convenço-me, atentando para o alerta de Canclini (2008, p. xxxix), de que a opção por adjetivar o conceito acaba por ressaltar seu caráter polissêmico, ao invés de “oferecer princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar esse mundo mais traduzível” em meio às suas ambivalências e opressoras diferenças e contínua reconfiguração das relações sociais, de modo menos conflituoso.

Assim, opto por considerar o termo *multi* como indicativo de pluralidade, entendendo que a interpenetração entre as partes, ou seja, a hibridação dos múltiplos, pode (ou não) ocorrer, dependendo da perspectiva adotada. Sigo, a partir de então, a utilizar conceitos que, sem muitas adjectivações, possam circunscrever o modo como essa diversidade é vista e tratada. Nessa perspectiva, alinho a abordagem intercultural do multiculturalismo à noção de *interculturalidade*.

Em consonância com a visão cancliniana do mencionado termo, encontram-se as perspectivas de Maher (2007a; 2007b) e de Moreira e Candau (2008) que, de forma bastante sucinta, reconhecem no conceito a idéia de relações de hibridação, conflituosas,

complexas, dinâmicas e dialeticamente construídas entre sujeitos, conhecimentos, saberes e práticas culturais, heterogêneas e sócio-historicamente marcadas. Desse modo, para os autores mencionados, a idéia de *interculturalidade* assume, no interior do conceito, a possibilidade de hibridação de uma multiplicidade de partes como parte de um processo intenso, dinâmico e conflituoso de confluência, interpenetração e transformação.

Neste trabalho, prefiro usar a noção de *transculturalidade*. Faço-o com vistas a reforçar, por meio do prefixo, as ideias de *transitar* por entre espaços, *transgredir* fronteiras e promover *transformações*. Do mesmo modo, através do conceito de *transculturalidade*, ao lado de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 31), interessa-me aqui reafirmar o “caráter fluído das culturas”, bem como seu caráter histórico e sua natureza processual, conflituosa e heterogênea.

Ainda a respeito da multiplicidade de termos passíveis de serem ligados à palavra cultura, corroboro o pensamento de Hall (2008) de que a problemática conceitual que daí deriva exerce um forte impacto sobre nossa compreensão do conceito, que, apesar de gerar posições conflituosas e dar vazão a ideias por vezes contraditórias, revela-se positiva pelo seu caráter mobilizador. Nessa perspectiva, vale destacar que o hibridismo cultural tem sido amplamente utilizado para caracterizar “culturas cada vez mais mistas e diaspóricas” (HALL, 2008, p. 71) das comunidades contemporâneas, que refutam posições binárias e em nada reforçam a idéia de comunidades fechadas, homogêneas e estáticas dos tempos do Estado-Nação.

Nas palavras do autor (HALL, 2008, p. 71, ênfase no original),

O hibridismo não se refere a indivíduos *híbridos*, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade.

Desse modo, Hall (2008) revozeia Bhabha (1997), ao asseverar que o hibridismo de culturas não se constitui pela simples adaptação ou apropriação, mas revela-se um processo em que se reconhece a ambivalência e o antagonismo e pelo qual se demanda das próprias culturas uma profunda revisão de seus sistemas de referências, valores e normas.

Bhabha (2005, p. 25) complementa, apontando para o enfrentamento de “uma revisão radical do próprio conceito de comunidade humana” e problematizando sobre a configuração desses novos espaços geopolíticos, como “realidade local ou transnacional”, que se reinauguram na contemporaneidade pelos processos de hibridização intensos que hoje vivenciamos.

Assim, com o autor (BHABHA, 2005, p. 24-27, ênfase no original), reconheço que “a ponte *reúne* enquanto passagem que atravessa”, na medida em que “o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com *o novo*, que não seja parte do *continuum* de passado e presente”. Isto porque, o que une, somente o faz *a posteriori*, conforme alerta Souza Santos (2008, p. 85). A este respeito, sigo acatando a premissa de que as fronteiras que separam devem constituir-se de múltiplas entradas e saídas.

Por sua vez, Bakhtin (2003 [1979]) leva-me a compreender que um sentido somente revela suas profundidades pelo contato incessante com outro(s), pelo diálogo com o(s) sentidos do(s) outro(s), que permite a superação do fechamento e da unilateralidade desses sentidos e dessas culturas.

Nesse encontro fronteiriço e dialógico, culturas não se hibridizam em um movimento homogeneizante, de apagamento e esquecimento de sentidos, identidades e valores próprios, mas se confundem, indissolúvelmente, transformando-se e enriquecendo-se mutuamente, em movimentações que denomino, à luz de Souza Santos (2005, 2008), *translocais*. Desse modo, entendo que as noções de transculturalidade e de hibridismo nas perspectivas aqui adotadas, permitem que estejamos, desde sempre, a projetar novos futuros sociais (COPE; KALANTZIS, 2000).

Também na área da Educação, creio que as fronteiras devam e possam passar a ser vistas como o lugar a partir do qual algo começa a ser fazer presente, já que as diferenças são, ao mesmo tempo, “uma visão e uma construção – que leva alguém para além de si para poder retornar, com espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente” (BHABHA, 2005, p. 22), sempre em devir.

Convence-me a idéia de que uma “pedagogia de fronteiras” possa ser compreendida como uma “arte, que não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético”, mas o renova, continuamente, reconfigurando-o como um “entre-

lugar” (BHABHA, 2005, p. 27), um espaço liminar, um terceiro-espço na educação de línguas (KOSTOGRIZ, 2005), que interrompe, rompe, inova e renova a atuação de um “presente culturalmente conluiado” (BHABHA, 2005, p. 29).

Ao citar Bhabha (2005), vejo esse espço como um espço de intervenção, em que comunidades possam ser recriadas e, portanto, em que comunidades cosmopolitas, “sítios de resistência” (HALL, 2008, p. 58), que se movimentam e permitem a movimentação contra-hegemônica ou translocal (SOUZA SANTOS, 2005; 2008), possam emergir, permitindo que a “experiência da história”, ou, no caso, do ensino-aprendizagem de língua inglesa, seja levada para “além da hipótese instrumental” (BHABHA, 2005, p. 29, ênfase no original).

3 Transculturalidade e transletramentos no ensino de língua inglesa: a escola como espço de crítica e de produção cultural

Ao refletir sobre as possíveis implicações do enfoque transcultural aqui adotado para o ensino de inglês, sou levada a admitir, ao lado de Moreira e Candau (2008, p. 25-26) que são diversos os fatores a serem considerados. Alguns aspectos que se destacam recaem, primeiramente, na compreensão, sob uma vertente crítica, das diversas formas de violência passíveis de serem originadas por manifestações diversas de discriminação, também causadas pela imposição de uma visão idealizada e hegemônica do inglês na contemporaneidade.

Dessa forma, uma abordagem transcultural deve sustentar o questionamento frente a qualquer tipo de distância, seja ela física, afetiva ou simbólica, entre pessoas e grupos cujas identidades culturais sejam entendidas como diferentes, devido a uma ampla diversidade de fatores – pertencimento social, étnico, de gênero, religioso etc.

No ensino de inglês no início da Educação Básica, essa distância pode ser vivenciada por pessoas de classes menos favorecidas, com mais dificuldade de acesso a bens materiais e culturais, por exemplo, que mantm contato mais intenso com culturas menos valorizadas. Essas pessoas e/ou grupos vistos como o *outro* podem, ainda, ser aqueles discriminados por serem pobres, negros ou deficientes ou cujas famílias não seguem padrões considerados adequados socialmente sob concepções conservadoras.

Entre outras tantas possibilidades, o diferente pode ser o aluno gordinho, baixinho, feinho, dentuço, cabeludo, aquele com *jeitinho estranho*, que *fala engraçado* ou que seja visto como *esquisito* por alguma razão. O estrangeiro pode ser também o(a) professor(a), que não compreende o modo de ser e viver do aluno, pode ser a figura estereotipada, a ideia generalizante ou algo que se revele opressor, por qualquer razão.

Nessa mesma direção, entendo que a transculturalidade como base para as práticas escolares possa e deva possibilitar que se problematize a questão do fracasso escolar, também diante da aprendizagem de inglês no âmbito da escola regular pública, em suas múltiplas facetas e aspectos. Creio, com Moreira e Candau (2008) e Rojo (2009), que o insucesso na escola, assim como a impossibilidade de se aprender línguas efetivamente nesse âmbito, devam ser repensados, com vistas a superar visões autoritárias e centralizadoras, que atribuem essas restrições meramente a características sociais, culturais e étnicas dos alunos.

Além disso, diante do enfoque transcultural, revela-se igualmente urgente a promoção de situações em que se privilegiem as diferentes semioses e formas de comunicação, além da multiplicidade de letramentos necessários para a ação protagonista na sociedade contemporânea (ROJO, 2009). Um olhar transcultural para a educação linguística necessariamente implica o deslocar-se para outros pontos de vista, provocando a descentralização de “nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 32).

Ainda orientada pelas premissas até aqui discutidas, entendo que a perspectiva transcultural, conforme bem salienta Serrani (2005) e Rojo (2009), leva-nos a evidenciar a ancoragem histórico-social dos currículos e conteúdos, favorecendo a resignificação dos conhecimentos e práticas institucionalizadas, tomadas oficialmente como universais, em favor da incorporação de objetos de estudo de uma ampla e diversa gama de universos culturais diferentes.

A meu ver, essas premissas possibilitam, nas aulas de inglês, “o cruzamento de culturas”, permitindo que se promovam não somente “a análise das diferentes linguagens e produtos culturais”, mas também e principalmente “experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 34).

Nessa vertente, o ensino-aprendizagem de inglês, também nos anos iniciais da Educação Básica, deve tomar a “língua em seu estado de fluxo”, a fim de permitir a confluência de culturas, línguas e linguagens sociais, promover questionamentos sobre como e sob quais condições o inglês tende a favorecer discursos autoritários.

Nesse mesmo enfoque, esse ensino deve, ainda, buscar mostrar-se como um recurso transformador, que se movimenta translocalmente (SOUZA SANTOS, 2005; 2008), favoreça a construção de transletramentos ou, como também entende Rojo (2009), letramentos múltiplos, críticos e multissemióticos.

Orientados pela abordagem sociocultural do conhecimento, ligada à visão enunciativo-discursiva de linguagem defendida nesse trabalho, é importante mencionar que a relação entre os diversos e heterogêneos modos de linguagem constitutivos da imensa gama de letramentos desejáveis na perspectiva da educação cidadã contemporânea é tida como análoga à relação de ruptura e complementação travada entre os conhecimentos espontâneos e científicos (VYGOTSKY, 2002 [1984]; 2001) e entre os gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 2003 [1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]).

Caminhando na mesma direção e ainda tomando como referência premissas bakhtinianas e vygotskianas, entendo que a aprendizagem de uma nova língua depende do grau de apropriação da língua materna, sendo a relação entre ambas, também de ruptura e de continuidade. No caso específico do ensino da língua inglesa, conseqüentemente, ressalto que os letramentos já desenvolvidos em língua materna atuam como ferramentas de mediação para a construção de letramentos na nova língua (TERRA, 2004), representando também outra forma de integração de letramentos, ou seja, da produção de transletramentos (TERRA, 2008).

Afinal, como bem destaca Gee (2004), as práticas escolares (também aquelas voltadas para a construção do conhecimento de uma nova língua) devem permitir que as pessoas existam e façam coisas também em mundos novos (imaginados pelo aprendiz em processo de construção de conhecimentos), as quais se revelam, muitas vezes, distantes do que elas poderiam fazer no mundo real.

O desenvolvimento de práticas de (trans)letramentos que se concretizam em diferentes domínios constitutivos da vida da criança, com vistas a um ensino de inglês mais significativo (WILLIAMS; BURDEN, 1997) e efetivamente voltado à função social dessa língua na sociedade (SIMON, 2005) traz à baila adjetivações outras de culturas, tais como popular, de massa e valorizadas (ROJO, 2009), as quais passo agora a retomar.

De acordo com Hall (2008, p. 79), ao nos movimentarmos em direção à diversidade cultural no âmago da (alta) modernidade, é preciso que estejamos atentos para que evitemos “novas formas de fechamento étnico”. Nesse sentido, o autor corrobora o pensamento de críticos cosmopolitas de que, embora falemos sempre de algum lugar e carreguemos, assim, traços de uma etnia, frequentemente revelamos uma visão demasiadamente simplista de *pertencimento*, ao buscar agregar, estática e monoliticamente, traços fragmentários e repertórios despedaçados de linguagens culturais e étnicas que caracterizam a vida na modernidade tardia.

Apoiado em Waldron (1992), Hall (2008) refuta a divisão do mundo social em culturas particulares, como também rejeita a idéia de uma única cultura coerente para dar significado à vida na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, entendo, ao lado de Bhabha (2005, p. 69, ênfase no original), que os espaços genuinamente heterogêneos produzidos pelos diálogos (no sentido bakhtiniano do termo) fronteiriços que marcam as relações humanas na atualidade, abrem caminho a uma cultura *internacional*”, que se funda, “não na diversidade” cultural, mas na “inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura”. A exploração desse terceiro espaço, segundo o autor, leva-nos a evitar a política da polaridade e a “emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 2005, p. 69).

Esses cenários, nos quais desmoronam categorias e pares de oposição convencionais geralmente usados para marcar as diferenças entre culturas, tais como subalterno/hegemônico, tradicional/moderno, entre outros, fazem emergir novas modalidades de organização cultural, que requerem a superação da conceitualização que rigidamente separa culturas valorizadas (cultas ou canônicas), culturas populares e culturas de massa (CANCLINI, 2008).

Distante de se mostrarem íntegras, autênticas, autônomas, inteiras, fechadas e coerentes, e, portanto, longe de caberem nos âmbitos citados sem deixar fiapos, as manifestações culturais contemporâneas “brotam”, conforme bem descreve Canclini (2008, p. 283), “de seus cruzamentos ou em suas margens”.

Assim sendo, compartilho a visão cancliniana de que, na contemporaneidade, torna-se cada vez mais insustentável a organização das culturas com base em coleções de bens simbólicos e em relações separatistas e hierarquizadas entre grupos distintos e seus territórios. Sob esse prisma, ao superarem divisões fixas, as culturas revelam-se “não com formas de vida”, mas como “formas de luta” que constantemente se entrecruzam, uma vez que, conforme bem pontua Hall (2008, p. 242-243), “lutas culturais relevantes, surgem nos pontos de intersecção”.

Naturalmente, conforme também sinaliza o referido autor, a luta cultural assume diferentes formas e, assim, a reorganização atual da cultura não é um processo linear, ausente de conflitos e paradoxos. Há sempre pontos de resistência, como também momentos de superação nas lutas contra-hegemônicas. Nessa mesma direção, Canclini (2008, p. 307) converge também com Souza Santos (2005), ao insistir que “a descontinuidade extrema”, ou seja, estados de fragmentação, pulverização ou fluidez absolutas acabam contraditoriamente reforçando forças autoritárias e opressoras.

Desse modo, adoto, com Canclini (2008, p. 22), a idéia de que o caráter prioritariamente ambivalente, complexo, fragmentado, descontínuo e híbrido das relações contemporâneas fragiliza fronteiras, sem, entretanto, suprimi-las por completo. O encontro e o confronto entre culturas, que dialogicamente promovem hibridações por entre fronteiras, permitem uma integridade *aberta* (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 366, ênfase no original), híbrida, portanto, desde sempre, e constitutivamente *transformadora*.

De qualquer modo, para Hall (2008, p. 361),

A interação crescente entre o culto, o popular e o massivo abranda as fronteiras entre seus praticantes e seus estilos. Mas essa tendência luta contra o movimento centrípeto de cada campo, em que os que detêm o poder fundamentado em retóricas e formas específicas de dramatização do prestígio supõem que sua força depende de preservar as diferenças. A dissolução das divisórias que os separam é vivida pelos que hegemonomizam cada campo como ameaça a seu poder.

Frente ao exposto, passo a compreender os conceitos de cultura valorizada, local e de massa, com base em seus princípios estruturadores, já que estes não se encontram centrados nos conteúdos de cada categoria, mas nas forças e relações que promovem desigualdades, por meio das diferenças que mantêm entre o que se valoriza como forma cultural das elites em épocas históricas diversas e o que se desprestigia diante disso.

Diante da expressiva significação que a noção de cultura popular assume, em confronto com culturas escolares e institucionalizadas, em propostas educacionais ligadas ao início do ensino formal, tidas como transgressivas (EVANS, 2005; HALL *et al.*, 2005; AMES, 2005; LARSON, 2005), interessa-me aqui conceituá-la.

O termo *popular*, conforme bem destaca Hall (2008), pode ter uma variedade ampla de significados, sendo sua oposição a tudo o que é tido como tradicional ou culto, como também sua relação a algo que a massa escuta, consome e aprecia, seus sentidos mais comuns. Assim sendo, opto por compreender a cultura popular na acepção de Hall (2008, p. 241), que a considera, em qualquer época, como “as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares”.

Para esse autor, a essência de uma definição de cultura popular deve superar um enfoque descritivo, em favor da ênfase nas relações que a colocam em um processo de tensão contínua, de relacionamento, influência e antagonismo, com a cultura dominante. Nesses moldes, a cultura popular revela-se o próprio “terreno sobre o qual transformações são operadas” (HALL, 2008, p. 232).

A partir de Canclini (2008, p. 362, ênfase no original), convenço-me de que as considerações a este respeito mostram-se profícuas para meu trabalho, na medida em que “o culto e o popular, o nacional e o estrangeiro apresentam-se ao final deste percurso como construções *culturais*”. Da mesma maneira, quando se trata de observar “os entrecruzamentos nas fronteiras entre países, nas redes fluídas que intercomunicam os povos, etnias e classes”, situação esta em que o inglês se revela como um importante recurso mediador, passo a conceber, também com Canclini (2008), o culto e o popular, o nacional e o estrangeiro, não como entidades, mas como cenários de hibridismos culturais e potencialmente transformadores, como palco de expressões autorais (BARON, 2002).

Nessa perspectiva, junto-me a Souza Santos (2008, p. 156-157) e parto em defesa de uma “ecologia dos saberes”, também no ensino de língua inglesa no EFI, uma vez que esta pode ser vista como “uma epistemologia da corrente e da contra corrente”, que procura dar “consistência epistemológica ao saber propositivo”, validando o caráter dialético, dialógico e aberto do processo de construção de saberes.

Agrada-me também esse construto pelo modo como, ao reconhecer a pluralidade de saberes heterogêneos, articula, ecologicamente, essa autonomia à relação sistêmica, dinâmica e horizontal de interdependência complexa que se trava entre eles.

A meu ver, essa forma de conceber práticas sociais leva-nos a buscar uma articulação ecológica (SOUZA SANTOS, 2008) entre culturas diversas, fundamentada em uma “política democratizadora” (CANCLINI, 2008, p. 156), que nos permita socializar bens legítimos, mas, também e sobretudo, que nos possibilite problematizar “o que deve entender-se por cultura e quais são os direitos do heterogêneo”, em uma sociedade altamente consumista e desigual.

Aqui retomo a idéia de *carnavalização* das práticas sociais (LIN; LUK, 2005; SHIELDS, 2007), embasando-me em Canclini (2008, p. 210) para compreender esse movimento, que de certa maneira sustenta a “reinvenção da emancipação social” e o “reencantamento do senso comum”, como uma “prática descanonizadora”, que se revela “auto-reflexiva”, ao simultaneamente “descanonizar-se”.

Além disso, ao recuperar o deslocamento crítico das metáforas de transformação, defendido por Hall (2008) frente ao citado conceito, conforme aqui já descrito, percebo que a idéia pode levar-nos a protagonisticamente questionar (im)posições centralizadoras, que (re)produzem desigualdades, pelos silenciamentos e desqualificações diversas que promovem na área do ensino de inglês, principalmente no setor público.

Entre as práticas a serem *carnealizadas* nesse âmbito, encontram-se, por exemplo, a canonização do falante nativo, a idolatria pela pronúncia perfeita, a sobreposição das identidades, culturas, línguas e linguagens locais pelas hegemônicas, a estabilização do papel inquestionável do inglês como língua da ascensão social.

Defendo, ainda, que se devam carnavalizar nesse âmbito, até mesmo, a circulação de discursos autoritários, que desqualificam a escola pública como espaço de aprendizagem efetiva dessa língua, levando ao enfraquecimento da disciplina na Matriz Curricular da Educação Básica no Brasil.

Com base nesses referenciais, entendo, pois, que o ensino de inglês deva questionar os princípios organizadores de qualquer tipo de autoritarismo ou hegemonia, que legitimam um tipo de bem simbólico em detrimentos de outros e que consagram modos particulares de nos apropriarmos deles (SOUZA SANTOS, 2008).

Faço, enfim, minhas as argumentações de Canclini (2008, p. 157) em defesa da que, atreladas a ações de ordem política e econômica, políticas educacionais devam unir-se a políticas culturais que visem à construção de “projetos democráticos compartilhados por todos, sem que igualem todos, em que a desagregação se eleva a diversidade e as desigualdades (entre classes, etnias ou grupos) se reduzam a diferenças”, como procuram fazer Cope e Kalantzis (2000) na área de educação de línguas.

CAPÍTULO IV

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO: EXPRESSÕES PLURILÍNGUES



Fantasia (Thereza Carvalho, 2009)

Tupy or not tupy, that is the question

Oswald de Andrade

A proposta deste capítulo é destacar o conceito de *plurilinguismo* bakhtiniano como o principal organizador da heterogeneidade, das vozes polifônicas, das múltiplas identidades e culturas que marcam o inglês como *objeto fronteiro* (STAR; GRIESEMER, 1989) que, sob uma pedagogia de mutiletramentos no EFI público, mostra-se um importante recurso para *transformações e reprojções de futuros sociais* na contemporaneidade (COPE; KALANTZIS, 2000).

As ideias de *cruzamentos de fronteiras*, de *zonas de contato* e de *hibridação*, que sustentam a materialização desse objeto, trazem também à tona o movimento, as mudanças na língua. Assim, o conceito de *World English* (RAJAGOPALAN, 2003; 2005; 2009) é aqui também problematizado e colocado em contraposição a outros conceitos relacionados à língua inglesa em contexto intra e internacional. Por fim, com base nas discussões colocadas e a partir das idéias de *apropriação* e *transculturalidade*, o presente capítulo traz considerações sobre as noções de *formação plurilíngue* e de *expressões autorais*, relacionando-as ao ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica.

1 Plurilinguismo bakhtiniano: pano de fundo dialógico para o inglês do mundo

Ao tratar da estilística contemporânea, Bakhtin (1988[1934-35], p. 74) estabelece que, além da plurivocalidade, é também através do plurilinguismo que “o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo”. Entendido como “o discurso de outrem na linguagem de outrem”, o plurilinguismo, ao ser introduzido no romance, serve, principalmente, para “refratar a expressão das intenções do autor”, imergindo o texto literário em uma multiplicidade de *linguagens sociais* e de *vozes* (BAKHTIN, 1988[1934-35], p. 127), ou seja, posicionamentos ideologicamente marcados. Na acepção de Rojo (2007a), entretanto, este pode extrapolar o âmbito artístico e, de forma mais abrangente, ser entendido como a pluralidade de línguas/linguagens sociais e de perspectivas axiológicas (vozes) constitutiva da linguagem enquanto prática social situada.

Acatando o pensamento da autora, partilho também com Fiorin (2006b) a ideia de que o *plurilinguismo* (ou *poliglossia*) funda-se na contraposição ao monologismo, à univocalidade e ao entendimento da língua como algo puro, completo e fechado. Isto porque, as línguas e linguagens sociais, segundo premissas bakhtinianas, coexistem dialética e dialogicamente em espaços e momentos sócio-historicamente marcados, interpenetrando-se e influenciando-se mutuamente, em um movimento sem fim, de constante interação, ruptura e transformação, em meio ao confronto entre forças centralizadoras e forças estratificadoras, conforme já apresentado no início deste trabalho.

Nas palavras de Bakhtin (1988[1934-35], p. 81):

A linguagem comum e única é um sistema de normas lingüísticas. Porém, tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida da linguagem. Elas superam o plurilingüismo que engloba e centraliza o pensamento verbal-ideológico, criando no interior desse plurilingüismo nacional um núcleo lingüístico sólido e resistente da linguagem literária oficialmente reconhecida, defendendo essa língua já formada contra a pressão do plurilingüismo crescente [...] Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um maximum de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. Eis porque a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural[...]

Ao discutir o plurilinguismo social, que possibilita o diálogo e a hibridação de línguas e linguagens sociais (sócio-grupais, profissionais, de gêneros, de gerações etc, além das múltiplas semioses, que hoje caracterizam as práticas linguísticas), o autor retoma as bases da constituição da linguagem e a gênese do pensamento humano, postulando que “a enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o “ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 82). Vivemos, portanto, em um “mundo de falas e línguas diferentes” (BAKHTIN, 1988[1934-35], p. 84), sendo que uma língua, seja ela nacional ou estrangeira, por exemplo, ramifica-se plurilinguisticamente em diferentes variantes e variações, como também em linguagens sociais distintas.

Assim se posiciona o autor a esse respeito:

Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos lingüísticos [...], mas, o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, “profissionais”, “de gêneros”, de gerações etc. A própria língua literária, sob este ponto de vista, constitui somente uma das línguas do plurilingüismo e ela mesma por sua vez estratifica-se em linguagens (de gêneros, de tendências etc.) E esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 82

No que tange especificamente à estilística, Bakhtin (1988[1934-35], p. 73-74, ênfase adicionada) afirma que, quando “tomado como um conjunto”, o romance “caracteriza-se como um fenômeno *pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal*”, sendo essas particularidades fundamentais para singularizá-lo.

No âmbito educacional, sob perspectivas formativas, compreendo que a educação linguística deva caracterizar-se de modo semelhante, colocando línguas e linguagens diversas em diálogo, como também diferentes vozes e culturas em contato. Nessa perspectiva, defendendo que, assim como o romance, o processo educativo assumam bases fundamentalmente plurilíngues, plurivocais e pluriestilísticas.

À luz de Bakhtin (1988 [1934-35], p. 134), entendo que o plurilinguismo possa “penetrar” no inglês, “por assim dizer, em pessoa”, materializando-se nele, “nas pessoas” de todo o mundo, “que falam” por meio dele, “ou, então servindo de pano de fundo ao diálogo”, entre as múltiplas e heterogêneas identidades, expressões culturais, linguagens e línguas sociais que, por sua vez, igualmente penetram-no, ao mesmo tempo em que se interpenetram nas relações mediadas por ele, no jogo de forças centrípetas e centrífugas.

O ensino de inglês *plurilíngue*, por conseguinte, é aquele que promove o contato e o confronto de diferentes línguas, como a língua materna e a estrangeira, trazendo para o centro do processo uma diversificada gama de variantes e variações, entre outras linguagens sociais, como gírias, falares de grupos específicos, *internetês* etc, em ambas as línguas. É também aquele pelo qual alunos têm a possibilidade de, por meio da língua inglesa ou com o propósito de construir conhecimentos nessa língua, trabalhar com diferentes semioses para expressar sentidos, através de diferentes recursos e meios.

É importante lembrar que todos os falares do plurilinguismo mantêm entre si princípios de seleção e constituição diversos, que envolvem orientações de base funcional, de conteúdo temático ou, ainda, de cunho sócio-ideológico. Contudo, sob premissas bakhtinianas, línguas/linguagens “não se excluem umas das outras, mas se interceptam de várias maneiras” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 98).

Ao serem transpostas para o campo educacional, tais orientações nos levam a perceber que, nas salas de aula plurilíngues, além das línguas nacional e estrangeira, podem e devem circular uma imensurável gama de linguagens outras, tais como a linguagem poética em suas diversas manifestações, as linguagens dos diversos movimentos artísticos, a multiplicidade de linguagens musicais e de expressão corporal, a linguagem das crianças, dos intelectuais, ou ainda, a linguagens normativas como a da gramática, por exemplo.

Como bem salienta Bakhtin (1988 [1934-35], p. 99) acerca do romance, penso que também no ensino de inglês de base plurilíngue todas essas línguas/linguagens “podem ser confrontadas, podem servir de complemento mutuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente”, contribuindo para a aprendizagem da LE, ao serem orquestradas para tanto.

Um exemplo prático, entre inúmeros passíveis de serem apresentados, é o Projeto Paixão (*My Passion*, originalmente), desenvolvido dentro das propostas de trabalho do *New London Group*⁹. Apesar de ter sido desenvolvido originalmente para o ensino do inglês como língua materna, o projeto evidencia um caráter plurilíngue passível de ser recontextualizado em situações de ensino de LE, em seus múltiplos contextos.

Grosso modo, nesse projeto, ao elaborarem a página eletrônica da classe (*Webpage*), os alunos foram instruídos a criar um *link* que levasse às suas principais paixões, o que proporcionou o trabalho com diferentes linguagens e semioses (textos escritos, imagens, vídeos etc), em meio digital e também presencial, a partir dos diferentes objetos selecionados (caminhões, dragões, dança etc). Vale ressaltar que o meio digital é dinâmico, bastante atrativo e eficaz nesse tipo de proposta, sendo, porém, apenas uma das possibilidades a serem adotadas para a promoção de práticas educacionais plurilíngues.

O ensino plurilíngue é, também, necessariamente *plurivocal*, na medida em que todas essas línguas e linguagens são veiculadas diferentes perspectivas axiológicas, ou seja, diferentes vozes. Conforme adverte Bakhtin (1988 [1934-35], p. 98), “todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento”, revelam, necessariamente, “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas”.

O ensino de línguas de cunho plurivocal implica a atuação em zonas de contato, nos pontos de confronto entre forças centrípetas e estratificadoras, em busca de diálogos e interpenetrações. Práticas pedagógicas plurivocais procuram sempre o conflito, para que se instaure a polifonia no processo educacional, uma vez que esta, segundo Rojo (2007a), somente existe mediante embates e tensão. Assim sendo, quando se elege uma questão ou assunto em torno do qual diferentes atividades serão desenvolvidas, práticas orientadas pela noção de plurivocalidade implicam fazer com que os alunos experimentem diferentes discursos e procurem ver o mundo, as pessoas e coisas sob diferentes posições.

⁹ O referido projeto é discutido em um dos vídeos (2.3) que ilustram propostas educacionais desenvolvidas sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, no seguinte endereço - <http://newlearningonline.com/multiliteracies/videos/>

Por exemplo, ao trazer as fábulas para a sala de aula de línguas, são com elas trazidas, muitas vezes, representações e vozes características de sistemas monárquicos. O mundo pode ser visto, portanto, sob a perspectiva, por exemplo, das princesas. *Que princesas?* - é preciso problematizar, *princesas para quem e determinadas por quem e para quê?* A contraposição de valores, vozes, identidades e culturas poderia ser pertinentemente trabalhada, nesse caso, entre outras possibilidades, pelo contato entre *Sleeping Beauty* (a Bela Adormecida) e uma princesa das histórias japonesas¹⁰.

Seria ainda interessante trazer para essa arena, sempre sob perspectivas críticas, outras figuras contemporâneas de *princesas* ou *heroínas*, que podem variar entre apresentadoras de TV, cantoras de *rock, funk, rap*, samba etc, ou ainda, outras figuras femininas que marcaram suas épocas e contextos, como Maria Bonita e Anita Garibaldi. Acho também extremamente válida a ideia de trazer ao centro também heroínas e princesas desconhecidas, comuns, que participam da vida dos alunos, de diferentes formas.

É igualmente importante destacar que o ensino de inglês plurilíngue e plurivocal orienta-se sempre por princípios transformadores, que buscam a desestabilização, a ruptura com forças opressoras. Nesse contexto, portanto, uma infinidade de línguas e linguagens sociais “podem ser invocadas”, para que se orquestram seus temas e se refratem (indiretamente) “as expressões de suas intenções e julgamentos de valor” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 99). No âmago desses embates, entrecruzam-se de maneira multiforme diferentes “*falares* do plurilinguismo, formando novos *falares* socialmente típicos” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 98, ênfase no original), e assim criando, a partir das práticas conduzidas em sala de aula, novas formas de ser, ver e viver no mundo.

Assim como ocorre no romance, sob o olhar bakhtiniano, todos os elementos e princípios acima descritos, ao serem trazidos para o processo educacional, exercem um impacto sobre o *estilo*, ou seja, sobre o modo como práticas pedagógicas são organizadas e trabalhadas, a fim de que o plurilinguismo e a plurivocalidade possam permeá-las.

¹⁰ Uma fonte a ser sugerida é a obra intitulada *As histórias preferidas das crianças japonesas*, publicado pela Editora JBC, que apresenta uma coleção de clássicos da literatura infantil do Japão e nos Estados Unidos. Os textos, trazidos em português e japonês, podem ser trabalhados, de diferentes formas, na língua inglesa.

No que tange à prosa romanesca, nas palavras de Bakhtin (1988[1934-35], p. 74, ênfase no original), o estilo pode ser visto como “uma combinação de estilos”, enquanto sua linguagem pode ser descrita como “um sistema de *línguas*”.

Dentro da perspectiva exposta, pode-se compreender o estilo, no âmbito das Artes, como um conjunto de procedimentos de acabamento, operante na atividade estética, que se constitui e se materializa com base na atitude valorativa do autor.

Assim sendo, de modo bastante resumido, cabe definir o estilo como elemento resultante da relação do autor-criador¹¹ com a palavra, com a forma composicional do gênero e também com as vozes sociais que constituem os temas. Isto porque, o estilo se apresenta, segundo o pensamento bakhtiniano, como um conjunto de procedimentos, axiologicamente orientados, que são caracterizados pela maneira como a linguagem, em sua perspectiva material, é trabalhada na obra e que são empregados, primariamente, para elaborar e adaptar um material, imprimindo-lhe acabamento singular.

Tratar a autoria nesse âmbito, portanto, implica o reconhecimento de que “ser autor é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voze(s) social(is)” imprimindo em sua obra um excedente de visão, que lhe confere um acabamento único, singular (FARACO, 2005, p. 56). Um dos impactos dessas teorizações para o ensino, de maneira sucinta, recai na centralidade de se trabalhar o potencial agentivo do aluno, permitindo-lhe trabalhar com diferentes linguagens, conteúdos temáticos, formas e, também, com uma diversidade de estilos, apropriando-se desses elementos e imprimindo-lhes suas marcas.

Outro aspecto importante a ser discutido nesse contexto é que, a partir das concepções bakhtinianas, em termos estilísticos, pode-se considerar a existência de vários gêneros no romance como uma das formas fundamentais de se introduzir e organizar o plurilinguismo que lhe é constitutivo.

¹¹De forma sucinta, Bakhtin (1988[1934-35]) concebe o *autor-criador* como aquele que, axiologicamente posicionado, desloca-se, extrapõe-se, ao orquestrar as vozes em sua obra, dando-lhe acabamento singular. Para tanto, assume uma posição refratada, na medida em que valora o mundo sob o viés do autor-pessoa, mas também uma posição refratante, uma vez que, a partir daquela, reordena discursos e valorações, assumindo uma voz social, ou várias, que lhe permite(m) dar acabamento estético único ao todo artístico.

O romance revela-se, assim, pluriestilístico, pelas possibilidades diversas de se lidar com diferentes gêneros para se orquestrar uma multiplicidade de línguas, linguagens e vozes que o constituem.

As teorizações bakhtinianas nos mostram que há pelo menos duas formas específicas de fazer com que toda essa diversidade ressoe no discurso romanesco. Conforme postula Bakhtin (2003 [1979]), a riqueza, a flexibilidade e a heterogeneidade dos gêneros discursivos permitem a materialização de dois fenômenos de fundamental importância para a organização do plurilinguismo na estilística: o hibridismo e a intercalação de gêneros.

A construção híbrida, segundo o autor, abarca não só a fusão de vozes, entonações e estilos, mas também a hibridação de gêneros no romance. Esse processo é descrito por Bakhtin (1988 [1934-35], p. 110), como

o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, freqüentemente nos limites de uma proposição simples, freqüentemente também um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons

Vale aqui destacar que este modo de tratar o hibridismo, se transposto do âmbito das Artes e da Literatura para outros campos das relações humanas, pode ser equiparado à visão de Friedman (2002) que, reconhecendo as múltiplas formas de compreensão do conceito, dependendo área de conhecimento em que este se encontra inserido, refuta por completo as idéias de pureza e unicidade, enxergando-o como a mistura do que desde sempre se encontrava fundido.

Grosso modo, para a citada autora, fenômenos e objetos de ordem e natureza diversas podem fundir-se, não necessariamente por completo, produzindo com isso, algum tipo de transgressão ou debordamento de fronteiras.

Conforme também já pontuado, a visão cancliniana de hibridação mostra-se igualmente compatível com o conceito bakhtiniano, uma vez que implica um conflituoso processo de mistura, de interpenetração de elementos diferentes, respeitando-se aquilo que resiste a fundir-se por completo

Por sua vez, a intercalação ou enquadramento é um processo em que a relação entre os gêneros é marcada pela delimitação de fronteiras sintáticas ou composicionais. Ao descrever esse fenômeno, Bakhtin (1988 [1934-35], p. 124) explica que,

Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística

O principal papel dos gêneros intercalados é o de introduzir no romance, linguagens que estratificam a unidade lingüística, intensificando, de modo novo, singular, seu caráter plurilíngue. Segundo pressupostos bakhtinianos, o romance admite que sejam introduzidos em sua composição diferentes gêneros, tanto literários (novelas, peças líricas, poemas etc), quanto extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos, entre outros). Vale aqui ressaltar que, conforme salienta Campos (2009, p. 124) a esse respeito, apesar de habitualmente conservarem sua autonomia, elasticidade e originalidade, estilística e linguisticamente falando, os gêneros intercalados não devem ser vistos como “ilhas”, rígida e facilmente demarcadas no conjunto do texto literário.

Se nos voltarmos à vida fora da prosa romanesca, mantendo-nos em um espaço dialógico entre o plurilinguismo social e aquele que se instaura e se organiza no romance, perceberemos que as orientações aqui descritas sobre estilo mostram-se também passíveis de recontextualização para o campo educacional. Sob um enfoque mais especificamente lingüístico, Bakhtin (1988 [1934-35], p. 105) enfatiza que “o caráter de descoberta do plurilinguismo e os métodos para nele se orientar determinam a vida estilística concreta do discurso”. Assim também pode ocorrer na sala de aula de línguas.

Na medida em que se fazem necessárias formas específicas de organização de toda essa multiplicidade de falares, de perspectivas ideológicas, de identidades e de culturas no processo educativo, o ensino acaba por revelar-se, como o romance, *pluriestilístico*.

Da mesma forma, compreendo que possa ser também os gêneros os principais organizadores do plurilinguismo no âmbito educacional e, por conseguinte, no ensino de inglês no EFI.

Na vida real, a criança encontra-se imersa em um mundo de gêneros, sendo pois relevante que ela aprenda a lidar com eles e a interagir por meio deles, em diferentes situações e campos, de modo apropriado. Nesse contexto a escola cumpre um importante papel de introduzir, seja de forma híbrida ou intercalada, uma infinidade de gêneros no processo de formação do indivíduo, levando à sua apropriação, ensinando ética que rege as diferentes esferas, bem como formas colaborativas e efetivas de atuação na sociedade.

Uma vez que a descoberta da pluridiscursividade extrapola os limites do romance, estendendo-se a “todas [...] as línguas e mundos” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 103), inclusive àqueles construídos dentro das salas de aula, parece-me coerente afirmar que, no ensino de inglês, passa a ser fundamental a discussão sobre maneiras específicas de se enxergar essa língua, com vistas à materialização do plurilinguismo. Desse modo, mostra-se basilar, a meu ver, que procuremos abordagens que nos permitam assumir posições extrapostas, possibilitando-nos “olhar para uma língua com os olhos de outra” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], 102) e imprimir na língua *do outro* nossas marcas e vozes.

Com base nessas premissas e perspectivas, prossigo discutindo o papel do inglês no mundo e sua relação com o ensino de línguas no contexto aqui privilegiado.

2 Formação plurilíngue e *World English*: em busca do excedente de visão

Assim como pontuam Hall *et al.* (2005), Ball e Freedman (2004), entre outros, defendo e aqui reitero que a forma bakhtiniana de compreender o mundo, histórico-cultural e discursivamente orientada, traz consigo varias implicações para o ensino de línguas, sendo uma delas a possibilidade buscar não expurgar o plurilinguismo no âmbito do EFI público, tradicionalmente marcado, conforme sucintamente buscarei mostrar, por visões monolíngues e monoculturais.

Conforme já salientado, ao adentrar as salas de aula na qualidade de língua franca ou internacional (McKAY, 2002), a língua inglesa acaba sendo vista estritamente sob perspectivas instrumentais ou práticas, que impõem ao processo de ensino o objetivo

primário de comunicação com fins bastante específicos (acadêmicos, negócios, turismo, entre outros), em uma perspectiva centrípeta. Embora inegavelmente importantes, esses propósitos representam uma restrita faceta do amplo papel que o inglês pode exercer se visto sob perspectivas críticas e transformadoras, tendendo a obscurecer a natureza dialógica, polifônica, plurilíngue e pluricultural que permeia toda e qualquer prática de linguagem.

Nessa perspectiva, a língua inglesa, nas condições de língua global, portanto, acaba por manter, primária e controversamente, as características de uma língua estrangeira, ou seja, uma língua *do outro*, que, de forma centralizadora, autoritária e idealizada, impõe as visões, valores e perspectivas que a constituem como uma linguagem social única.

Para ser mais precisa, orientando-me pela perspectiva bakhtiniana, passo a relacionar essa abordagem do inglês na escola, com base em seu caráter de língua internacional, à palavra autoritária, uma vez que esta, sob perspectivas enunciativas, pode vir a encarnar diferentes conteúdos, entre eles, o próprio autoritarismo, a autoridade em quaisquer níveis e formas, o tradicionalismo, o oficialismo, além do *universalismo*, funcionando assim socialmente como uma força centrípeta.

Uma língua que se denomina global, universal ou internacional (McKAY, 2002), de um modo ou de outro, já se impregnou de vozes centralizadoras e acaba, em um movimento centrípeto, impondo a unicidade. Conforme bem pontua Nigel Hall (1997a, p. 36), citado por Canagarajah (2005, p. 3), “é quando um discurso esquece que é situado, que ele tenta falar por todos”.

Ainda apropriando-me do pensamento e do linguajar de Bakhtin (1988 [1934-35], p. 84-85), assumo que o inglês, como língua internacional, continua servindo às “tendências centralizantes da vida ideológica” de um modo geral, apresentando uma forte “orientação para a unidade” e levando-nos, como sujeitos falantes de línguas outras, mas que vivem em um mundo, direta e indiretamente, impregnado por incontáveis práticas sociais embasadas na língua inglesa, a continuamente tomá-lo, conforme especificado, como palavra alheia, “estrangeira”, com a qual o sujeito se relaciona de maneira autoritária.

Do mesmo modo, dentro de uma abordagem estruturalista, funcional ou essencialmente comunicativa (ver, a respeito, ASSIS-PETERSON, 2008) e, por conseguinte, também visto como uma língua una, pertencente a um falante nativo (a um *outro*), idealizado, o inglês afasta-se da natureza dialógica e plurilíngue da linguagem, vista sob perspectivas enunciativo-discursivas, para assumir um caráter abstrato, que acaba por se prender prioritariamente à parte sistêmica da língua, negligenciando a significação, os sentidos que são construídos nas relações plurivocais e dialógicas travadas pela linguagem.

Nesse contexto, a língua inglesa passa a ser compreendida e tratada como um sistema autônomo, que se constitui estritamente por elementos sintáticos, fonético-fonológicos, lexicais e semânticos estáveis. Ensiná-la ou aprendê-la, nessa perspectiva, implica assumir como objetivo a utilização, com a máxima acuidade, desse sistema imutável, fazendo-o da maneira mais próxima possível à do falante considerado seu *domo legítimo*, nas diversas situações em que essa língua, também idealizadamente, é usada.

Assim sendo, acabam por adentrar as salas de aula de inglês, de um modo geral, principalmente situações orais cotidianas, privilegiando-se cenários ligados a viagens, negócios ou à esfera doméstica, além de diálogos escolarizados (elaborados com o propósito único de ensinar a língua, sem preocupação com o uso social e situado da linguagem) entre personagens geralmente estereotipados e bastante distantes das muitas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos do EFI público, como também bastante aquém das práticas sociais que poderiam potencializar a construção dos letramentos (na língua inglesa e por meio dela) necessários para a cidadania crítica e protagonista, conforme aqui já defendido.

Nessa direção, no que tange mais especificamente ao inglês no início da Educação Básica, percebe-se que, por meio dos livros didáticos, são também geralmente privilegiados, nas aulas e propostas didáticas dos materiais, gêneros orais do cotidiano, sendo a maior parte diálogos, canções e brincadeiras centradas no ensino do vocabulário e da gramática (ROJO 2010 *et al.*, no prelo). Nessa perspectiva, pode-se claramente perceber que o enfoque evidenciado não favorece o trabalho com base em práticas situadas, preocupadas com a diversidade cultural.

Do mesmo modo, discursos centralizadores podem presentificar-se nesse âmbito, através de valores e orientações opressoras, veiculadas, entre outros, por histórias e desenhos infantis, ou por meio do consumo e de imposições da moda, que trazem geralmente consigo *cronotopias* (SHIELDS, 2007), ao cristalizarem, pela fusão centripetamente equilibrada de espaço e tempo, certos funcionamentos sociais, visões de mundo e personagens, fazendo deles um todo inteligível e concreto, que se move autoritariamente, favorecendo visões monolíticas de língua e de cultura.

Na perspectiva bakhtiniana, para resistir ao autoritarismo que se opõe a qualquer tipo de mudança, é preciso que o sujeito atue seletiva e ativamente no mundo, potencializando a movimentação das forças descentralizadoras e dos discursos internamente persuasivos. Para tanto, é necessário que nos apropriemos desses discursos de caráter transformador.

Para constituir-se e desenvolver-se, o indivíduo se apropria desses discursos, submetendo-os às suas intenções e posições, transformando-os de modo singular, tornando o que era do outro, próprio.

Em outras palavras, uma atuação ativa e crítica implica que tais discursos sejam internamente persuasivos, admitindo a heterogeneidade, as diferenças, e convivendo positivamente com elas. Em um ambiente, portanto, plurivocal, o indivíduo entra em contato com palavras (valores, idéias, perspectivas ideológicas etc.) alheias, ou seja, com discursos do *outro*, e, assim, também com o inglês como LE, como língua internacional ou como língua do mundo, replicando ativamente a tudo e a todos e, portanto, legitimando seus falares (HIGGS, 2003), validando, ampliando e transformando identidades e práticas.

De acordo com Terra (2009, p. 79),

Ainda que não sejam adotadas em sua integridade, as ideias colocadas em pauta pelos proponentes do ELF, sem dúvida, trazem influências decisivas para o futuro dos letramentos em inglês como língua estrangeira. O mais importante, no caso, é assegurar que os profissionais na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira redimensionem suas práticas de modo a afastá-las da ideologia que tem privilegiado o ensino do inglês a partir de normas ditadas pela variedade do inglês como L1 (*Inner circle*). Não se pode perder de vista, outrossim, que a língua deve ser ensinada como um veículo para a comunicação intercultural, análise crítica e, quando se fizer necessário, como uma forma de resistência digna.

Assim sendo, passa a ser fundamental para um ensino voltado à cidadania ativa e à transculturalidade, potencializar a circulação de discursos transformadores para, nessas condições, instaurar o plurilinguismo nas aulas de inglês. Para dizer de outro modo, passa a ser vital que circulem livremente nas salas de aula, culturas, línguas e linguagens sociais distintas. É importante que se movimentem centrifugamente nesse ambiente, tanto na língua inglesa como na materna, uma variada e ampla gama de expressões culturais, além de formas particulares de se expressar, que carregam consigo, valorações e maneiras de se conceber e de se relacionar no mundo, unindo em torno de si, grupos sociais específicos.

Nas palavras de Fairclough (2000, p. 162), estamos vivenciando um período de mudanças sociais e culturais intensas, que se mostra “pervasivo e universal em seus efeitos globais, nacionais e locais”, e que “envolve um processo de quebra e redefinição de fronteiras e das relações humanas” em todos os níveis e campos.

A visão do autor mostra-se intrinsecamente relacionada ao modo como compreendo a língua inglesa na atualidade e como vejo o processo educacional, na medida em que “parte dessas transformações”, conforme prossegue Fairclough (2000, p. 162), evidenciam-se “mudanças na linguagem”, que igualmente incidem na “quebra e redefinição de fronteiras entre diferentes práticas sociais”, compreendidas em seu sentido amplo e, portanto, entre “diferentes línguas, diferentes dialetos, diferentes gêneros, diferentes discursos”.

Com base nesses pressupostos, entendo, com Hall *et al.* (2005), ser necessário que o dialogismo e o plurilinguismo adentrem as salas de aula de inglês de modo amplo, a fim de que essa língua (e linguagens sociais) possa(m) ser apropriada(s) pelos alunos, permitindo-lhes fazerem uso dela(s) para se engajarem mais efetivamente na sociedade em que vivem, ou seja, vivenciarem efetivamente os multiletramentos da vida contemporânea, sem que, para tanto, seja preciso silenciar ou oprimir suas identidades, valores, línguas e linguagens sociais (RAJAGOPALAN, 2003; 2005a; 2005b).

Não menos importante, porém, é que, ao longo desse processo, seja-lhes possível, concomitantemente, ter contato com o outro, com o estrangeiro, em suas múltiplas formas e facetas (MATSUDA, 2003).

Diante do exposto, assumo que as bases de para a materialização do excedente de visão (ROJO, 2006), ou seja, da visão sob uma perspectiva extraposta, que nos permitirá fazer da língua inglesa, também no Ensino Fundamental público, um objeto fronteiro, transcultural, recaem na busca pelo plurilinguismo (TERRA, 2009) no ensino de línguas, orientado para a multicentricidade (RAJAGOPALAN, 2009). A adoção de uma perspectiva multicêntrica significa que o processo não se encontra direcionado por uma só ideia, uma só representação, uma só linguagem, uma só cultura, mas sim, por uma multiplicidade de possibilidades.

Nessa perspectiva, que chamo de *formação plurilingue*, o papel hegemônico assumido pelo inglês no sistema educacional (LIN; LUK, 2005) pode ser questionado, subvertido, ou carnavalizado, como preferem as citadas autoras, permitindo que o ensino-aprendizagem de língua inglesa transcenda objetivos meramente comunicativos ou práticos, ao assumir seu papel (trans)formador, confrontando práticas autoritariamente impostas e focalizando os processos de mútua constitutividade entre o global e o local, nos mais variados níveis e aspectos.

É interessante colocar que os pressupostos até aqui apresentados encorajam-me a pensar na implosão do binômio língua materna/língua estrangeira (HIGGINS, 2003), na medida em que entendo o ensino-aprendizagem do inglês como um processo dialógico de apropriação de novas idéias, valores, identidades, línguas e linguagens sociais outras, que se revela enriquecedor, na mesma medida em que se mostra transformador. Nas fronteiras, sem apagar singularidades, mais que próximo, o estrangeiro se torna próprio, em um processo contínuo de renovação pelo qual se criam terceiros-espacos, povoados com os múltiplos falares do mundo, com o “diálogo de linguagens” (BAKHTIN, 1988[1934-35], p. 101) através da língua inglesa.

Sob esse enfoque, creio, juntamente com Lin e Luk (2005), que o ensino de inglês no EFI público deva abarcar, necessariamente, a linguagem em todos os seus níveis e âmbitos, trazendo também para o centro desse contexto, os diferentes papéis assumidos pela língua inglesa no mundo, bem como os diferentes modos de se usar e de se falar essa língua, promovendo encontros, linguísticos, culturais e identitários, dialogicamente marcados.

Orientadas por uma perspectiva situada e discursiva, tais práticas, igualmente embasadas em vertentes críticas nesse cenário (COMBER, 2005), oferecem aos alunos a possibilidade de aprender essa língua, desenvolvendo e expandindo letramentos que viabilizem uma ação protagonista na sociedade contemporânea, como também ampliando seus “próprios repertórios de diferentes linguagens sociais” vinculadas à língua inglesa, “para uma pluralidade de propósitos” (LIN; LUK, 2005, p. 96).

3 As múltiplas e polifônicas maneiras de se compreender o inglês na contemporaneidade

Ao retomar considerações até aqui discutidas, podemos concluir que, no plano global, devido à sua associação com a economia mundial, o inglês incontestavelmente exerce um papel importante, que o faz ser visto como “língua de ascensão, de prestígio ou língua da moda” (BRETON, 2005, p. 8), levando-o a assumir a função de *língua franca* em um momento histórico em que a necessidade de tal recurso é inescapável (MOITA LOPES, 2005b). Conforme complementam Lacoste e Rajagopalan (2005), o inglês, refletindo e consolidando avanços políticos e econômicos, primeiramente por parte da Inglaterra e, posteriormente, dos Estados Unidos, passou de língua nacional para imperial, tornando-se, na atualidade, *global*, não somente por razões geográficas.

Podemos, ainda, claramente notar a ampla e não menos conflituosa terminologia usada com referência ao inglês nos tempos de globalização. A profusão de nomes pelos quais a língua inglesa tem sido chamada na contemporaneidade reflete o polifônico cenário em que se travam as relações mediadas por uma língua que “tem se expandido através da emigração, colonização e globalização, tem sido adquirida como uma primeira, segunda e uma língua estrangeira” e, ainda, tem consolidado seu papel como língua “usada para a comunicação sob propósitos internos, externos e internacionais” (KUO, 2006, p. 213).

Segundo Graddol (2006, p. 58), após a já conhecida divisão histórica da língua inglesa em inglês antigo (*Old English*), inglês médio (*Middle English*) e inglês moderno (*Modern English*), vivencia-se hoje, um quarto período.

Estreitamente ligado aos controversos processos de globalização, esse momento atual afere a esta língua a denominação de “inglês global”. Para o autor (GRADDOL, 2006, p. 58), essa fase histórica da língua inglesa implica, acima de tudo, a ruptura (ou a tentativa de, devo acrescentar) do inglês com um opulento passado, que mostra marcas de “uma constelação de desenvolvimentos de ordem política, religiosa e econômica”, ligados, principalmente, à emergência de Inglaterra como estado-nação.

Por sua vez, amparando-se em Jenkins (2000), Seidlhofer (2005, p. 339) sintetiza que, nos tempos atuais, o inglês como *língua franca* pode significar tanto “a língua estrangeira escolhida para a comunicação”, ou “um meio de nos referirmos à comunicação em inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas”, revelando-se, desse modo, como “uma língua de contato” entre pessoas que “não compartilhavam uma língua ou cultura comum”. Para a autora, se tomado sob tais premissas, o inglês como língua franca revela-se intercambiável com os termos “inglês como língua internacional”, como prefere Mckay (2002) e “ingleses do mundo” (*World Englishes*), conforme defende Jenkins (2003).

Seidlhofer (2005) prossegue, salientando que podem também ser consideradas equivalentes ao inglês como língua franca, as noções de “inglês como uma língua global” (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006), como “língua do mundo” (*World Language*, MAIR, 2003) ou, ainda, como “inglês do mundo” (*World English*), na concepção de Brutt-Griffler (2002).

Ainda de acordo com a mencionada autora (SEIDLHOFER, 2005, p. 339), há, no entanto, que se atentar para o fato de que, sob uma perspectiva mais tradicional, o inglês como língua franca pode ser visto “como parte de um fenômeno mais abrangente”, abarcando o uso da língua, tanto para a comunicação intranacional como para a internacional.

Por outro lado, sob vertentes mais contemporâneas, que buscam observar a tensão entre forças globais e locais, o inglês como língua franca ressignifica-se e passa a considerar os cruzamentos de fronteiras linguísticas e culturais, podendo ser também denominado “inglês como meio de comunicação intercultural” (MEIERKORD, 1996).

Contra-pondo-se ao inglês ensinado como LE, pelo seu caráter autoritário e homogeneizador, Graddol (2006, p. 58) adverte que as “questões contemporâneas, de natureza lingüística, cultural e política”, inevitavelmente atreladas à expansão e uso do inglês na sociedade atual, deveriam levar-nos a considerar, sob uma perspectiva crítica e transformadora e de forma cada vez mais acentuada, a heterogeneidade e, com isso, os movimentos locais, contra-hegemônicos no que se refere ao uso do inglês na sociedade globalizada.

Para Graddol (2006, p. 58), esse posicionamento incide no concomitante reconhecimento da caracterização do inglês como “língua franca global”. Na perspectiva do autor, essa noção, de um modo geral e sucinto, visa ao estabelecimento de relações mais igualitárias.

Particularmente, e também ciente das contraposições ao que aqui irei colocar, opto por compreender essa ampla e aberta possibilidade de equivalência entre os diversos termos aqui colocados, como favorável às forças que, em meio à diversidade, muitas vezes reconhecida, mas restritamente validada, tentam, controversa e centripetamente, manter a hegemonia do inglês, principalmente sob aspectos lingüísticos, identitários e socioculturais.

Isto porque convencem-me as argumentações rajagopalanianas de que as perspectivas e posicionamentos apresentados seguem, com maior ou menor intensidade, um modelo de abordagem do inglês orientado por sua territorialidade, como propôs Kachru (1989)¹². Dessa forma, essas visões diante do inglês mantêm, de uma forma ou outra, a contraposição entre falantes nativos e não nativos, sem salientar a necessidade de que essa relação seja abordada sob uma perspectiva crítica, conforme incisivamente defende Canagarajah (1999 a; 1999b; 2005; 2007).

¹² Segundo Kachru (1989), podemos dividir os contextos em que essa língua é usada, mediante o papel que ela desempenha nos diferentes cenários em que é usada. De forma bastante sucinta, o autor propõe um modelo composto por três círculos concêntricos, sendo o primeiro, denominado *círculo interno*, representativo dos países em que o inglês é tido como língua materna. O *círculo externo*, por sua vez, constitui-se por países multilíngues, em que este é considerado segunda língua (L2). Finalmente, o *círculo em expansão* abarca locais em que a língua inglesa é usada para a comunicação com falantes de outras línguas, aprendida, portanto e principalmente, em contextos formais de ensino, sendo assim considerada uma LE.

Assim sendo, parto em defesa de que a noção de propriedade em relação inglês seja vista sob a perspectiva de Higgins (2003, p. 619) e, portanto, considerando-se sua maneira de abordar o conceito de “*ownership*” (pertencimento) Segundo a autora, este é um construto que deve equacionar as idéias de posse ou propriedade e legitimidade. Nesse contexto, a posse legitimada da língua inglesa relaciona-se intrinsecamente à idéia de apropriação bakhtiniana.

Conforme explica Higgins (2003, p. 621), aproximando-se de um enfoque bourdieusiano, a aquisição da variada e “ampla gama de recursos materiais e simbólicos”, que é hoje representada pela língua inglesa, é o resultado de um “investimento” feito pelo falante, em direção à apropriação (em termos bakhtinianos) de um capital que irá permitir sua participação de maneira plena ou mais efetiva na sociedade em que vive.

Assim como também defende Rajagopalan (2003; 2005a; 2005b; 2009), também para a autora, esse processo leva ao reconhecimento de que a posse dessa língua deve ser vista em termos do “direito de falar” o inglês (HIGGINS, 2003, p. 621), ou seja, da validação da ideia de que todo e qualquer usuário dessa língua possa ser reconhecido como seu falante legítimo. O inglês, desse modo, extrapola limites espaciais, podendo ser compreendido como uma língua que se materializa pela relação entre as identidades dos falantes e o mundo social.

Diante do exposto, no que tange especificamente a visões de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas, portanto, as noções de *falante nativo* e de *inteligibilidade* internacional, que tem prevalecido tanto em enfoques formalistas quanto em abordagens comunicativas, caem por terra. Sob as perspectivas do *World English* (RAJAGOPALAN, 2004, p. 115), que aqui defendo, o inglês não é propriedade exclusiva de ninguém, ou seja, é a língua de todos, sendo, assim, mais bem definido como um fenômeno “que se *orienta* por um código e não que se *limita* por ele”.

Visto e reconhecido dessa forma, “o *World English* não é outro nome para Inglês como Língua Internacional [...]”, mas um “fenômeno linguístico *sui generis*”, em constante transformação, que permite à língua inglesa ser a língua de “todos aqueles de dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42-43).

Nesse sentido, é que reitero a idéia de “multicentricidade” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 43). Apoiado em Blommaert *et al.* (2005), o autor explica que o hibridismo é a marca do inglês na contemporaneidade, sendo que, nesse contexto, a idéia de círculos concêntricos preconizada por Kachru é colocada em xeque, em favor da existência de múltiplos centros e, por consequência, múltiplas normas.

Para o autor, as múltiplas formas de se falar o inglês são mutuamente constitutivas e, assim, encontram-se em relação dialógica de constituição e ruptura. Conforme bem acentua Rajagopalan (2009, p. 42), no *World English* há também o espaço ocupado pelos “falantes nativos da língua”, ou seja, há espaço para a pluralidade, para os encontros e desencontros. Sob um enfoque plurilíngue, portanto, entendo que o *World English* vá ao encontro das concepções de Higgins (2009) de que o inglês, hoje, deva ser visto como uma língua em constante (trans)formação.

Baseada em Graddol (2006, p. 90-91), tento retratar, na **Tabela 1**, as ideias e características básicas de abordagens de ensino-aprendizagem de língua inglesa e, logo, as diferentes visões sobre o inglês e suas possíveis relações com a perspectiva da formação plurilíngue. Basicamente, parto das propostas e categorias apresentadas pelo citado autor e adiciono à tabela um campo que articula a noção do *World English* e princípios que sustentam uma formação plurilíngue.

É extremamente importante pontuar, creio eu, que sob as concepções adotadas nesse trabalho, categorizações de natureza fechada e fragmentada não se sustentam. Assim, a tabela abaixo é uma tentativa de colocar em relação diferentes visões, conforme indicado, sem partir em defesa de que essas orientações sejam totalmente desvinculadas.

Em outras palavras, as categorias apresentadas não pressupõem uma leitura compartimentalizada, que denote uma ordem pré-determinada e crescente de compreensão das diferentes ideias nelas apresentadas, em direção a uma representação única e ideal de se abordar a língua inglesa no âmbito educacional. A relação entre elas, portanto, é dialética e dialogicamente marcada.

Tabela 1- Língua inglesa e formação plurilíngue: pontos e contrapontos

	Inglês-Língua Estrangeira	Inglês para crianças	<i>Global English/</i> Inglês Global	<i>World English</i> na Formação Plurilingue
Variedade-Alvo	Falante nativo, geralmente britânico ou americano – visões predominantemente monolíticas de língua/linguagem	Falante nativo, pressupostamente (fator dependente da formação e qualificação do professor); visões predominantemente monolíticas de língua/linguagem	Foco na inteligibilidade internacional; presença de algumas características da LM; manutenção de uma identidade nacional pelo inglês; necessidade de habilidades de recepção em variedades internacionais	Validação da multicentricidade e da mutabilidade constante
Objetivos centrais	Comunicação com falantes nativos; ingresso em universidades ou requisitos necessários para a obtenção de empregos	Desenvolver consciência linguística e preparação para níveis mais altos de proficiência em anos posteriores	Instrumental; empregabilidade; comunicar-se com falantes não nativos de outros países	Formação plurilíngue; engajamento social e discursivo em práticas diversas envolvendo o inglês, a partir dos âmbitos e esferas centrais da vida social da criança

Habilidades	Foco em habilidades orais e auditivas geralmente; currículo comunicativo	Ênfase na fala e na escuta	Todas as habilidades, incluindo-se o letramento; habilidades de tradução e interpretação; estratégias de comunicação intercultural	Multiletramentos /transletramentos em língua inglesa; Preocupação com a transculturalidade e expressões autorais
Habilidades (capacidades) docentes	Proficiente, treinado em metodologias	Proficiente, incluindo-se uma boa pronúncia; formação específica em desenvolvimento infantil	Bilíngue, com conhecimento específico acerca de ensino-aprendizagem de línguas; conhecimento de exames locais	Proficiente em diferentes situações de ensino em inglês para crianças (saber contar uma história em inglês, por exemplo); conhecimentos específicos da área
Idade inicial	Entre 10 e 13 anos	Ensino Infantil/ Fundamental I	Parte da base construída pela aprendizagem em anos anteriores	Entre 06 e 10 anos, geralmente
Valores	Liberais: desenvolve a tolerância e a compreensão entre culturas	Toda a educação nesse período carrega fortes características morais e ideológicas, que refletem valores locais - culturas anglo-saxãs	Materiais didáticos utilizados podem trazer questões de ordem global: direitos humanos, meio ambiente etc	Transculturalidade e plurilinguismo construídos por meio de temáticas transversais translocais.

Cidadania	Nos Estados Unidos, o inglês é visto como um componente para o desenvolvimento da cidadania européia	Conteúdo pode refletir interesses na formação para a unidade e integridade; proporciona informação sobre bem-estar comum, valores locais etc.	Fortalecimento da noção de cidadania global; o inglês pode ser necessário para o engajamento em algumas áreas da vida nacional; assume papel importante frente à cidadania européia	Cidadania crítica, ética e protagonista sob perspectivas transculturais e plurilingues
Ambiente de aprendizagem	Orientada ao tempo de sala de aula; voltada aos conteúdos; visitas ocasionais a países do círculo interno	Frequentemente informal; fatores afetivos são importantes	Sala de aula como contexto-chave, porém insuficiente; Setor privado e aprendizagem informal geralmente assumem função central	Sala de aula como contexto-chave, porém não único; como ambiente em que se é exposto a e se vivencia diferentes linguagens, identidades, culturas e valores e em que se é levado a se expressar autoralmente

Conteúdos e materiais	Livros didáticos fornecidos pelo governo local; editoras internacionais	Orientados por atividades: jogos, músicas, histórias	Conteúdos geralmente relacionados a outras disciplinas do currículo	Orientados por temas e gêneros, buscando o cruzamento de fronteiras (temáticas, formais e de estilo), bem como entre âmbitos e esferas
Avaliação	Exames locais ou internacionais (IELTS, Cambridge ESOL, TOEFL, TOEIC)	Testes locais ou avaliação informal, embasadas em descritores internacionais	Avaliação orientada para a habilidade de desenvolver tarefas em inglês	Avaliação orientada por temas, situações e gêneros trabalhados no processo de ensino
Aspecto restritivo	Baixa proporção de aprendizes alcançam um nível alto de proficiência	Geralmente efetivo frente ao desenvolvimento de habilidades orais, porém prejudicial se o ensino for inapropriadamente conduzido	Resultados restritos quando a educação e a empregabilidade são fortemente relacionadas a habilidades reais e não somente à certificação	Conflitos criados se confrontados a objetivos essencialmente instrumentais para a aprendizagem do inglês

4 Reflexões sobre plurilinguismo e multiletramentos no EFI: expressões culturais e autorais

Em minha acepção, a formação plurilingue no EFI necessariamente vincula-se a expressões culturais e autorais. Isto porque, a apropriação de discursos alheios é um processo conflituoso e singular. Entendo, portanto, que toda e qualquer prática educacional voltada à cidadania protagonista e crítica, deva buscar desenvolver capacidades criativas e enunciativas no indivíduo, para que este possa imprimir suas marcas sociais, culturais e identitárias, na medida em que se apropria de conhecimentos e os transforma.

De modo bastante sucinto, defendo que o processo de construção de multiletramentos em língua inglesa no início da Educação Básica, respeite o universo sociocultural da criança ao mesmo tempo em que a incentive a experimentar línguas, linguagens, valores, modos de ser e viver alheios, com o propósito de levá-la a agentivamente apropriar-se de discursos, expressar-se de maneira singular e transformar-se, enquanto transforma também o outro e seus discursos.

Deslocando conceitos bakhtinianos para esfera escolar e reiterando a discussão já desenvolvida em torno da agentividade nesse âmbito, penso que o estilo possa ser relacionado ao modo como o professor e o aluno organizam atividades, articulam conhecimentos, campos e uma infinita gama de diferentes linguagens, línguas, valores e visões, na construção de multiletramentos por meio da língua inglesa.

É o potencial criativo e agentivo da criança que deve ser fortalecido, portanto, para que ela possa aprender a agir no mundo de forma mais consciente e protagonista, sendo autora de sua própria história (VITANOVA, 2005).

Nessa vertente, devo aqui reiterar que esses processos sejam orientados por perspectivas críticas, que reconheçam a capacidade de envolvimento e participação (cri)ativa das crianças em situações e questões ligadas à heterogeneidade e às desigualdades (EVANS, 2005) e permitam surgir indagações sobre “língua e poder, sobre pessoas e seus estilos de vida, sobre ética e moralidade, sobre quem ganha e quem perde pelo modo como as coisas são” (COMBER, 2001, p. 271).

4.1 Práticas culturais e agentividade em língua inglesa no EFI

Ao defender o ensino de inglês no início da escolarização como integrante de uma formação plurilíngue, esbarro novamente em inevitáveis indagações acerca de quais letramentos deveriam ser privilegiados para tal. Ao buscar problematizar essa questão, vinculando-a ao universo infantil e à agentividade no âmbito escolar, ressalto que não tenho a pretensão de oferecer respostas prontas e finais a esse respeito, o que iria contradizer a perspectiva de mundo e de linguagem que adoto neste trabalho.

Conforme enfatizam Cope e Kalantzis (2000, p. 148), a pedagogia dos multiletramentos é apenas “um ponto inicial para a transformação”, uma possibilidade, entre muitas, de materializar um modo diferente de se conceber e de se operacionalizar a educação. Esse ponto de partida, ressaltam os autores, não toma como base o genérico ou a réplica contínua, mas se apresenta como uma multiplicidade de linguagens, múltiplas narrativas de vida, múltiplas inteligências, em suma, múltiplas formas de ser no mundo.

Diante do exposto, sigo articulando considerações sobre expressões culturais que mais comumente constituem o mundo da criança, tais como o jogo ou a brincadeira, as narrativas ou histórias, a música e a dança, as artes visuais e plásticas, entre tantas outras, a fim de que estas possam servir como bases para o ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica. Ressalto que, a partir desses princípios, uma infinidade de outras práticas sociais e de múltiplos letramentos podem surgir, nos variados contextos de ensino.

Ao lado de Baron (2002, p. 58), que argumenta em favor da maximização do ato de *criar* desde o início do ensino formal, passo a responsabilizar a *cultura escolar* autoritária, centralizadora e opressiva, que desde longa data marca os percursos da escola (MOREIRA; CANDAU, 2008), pelo silenciamento de expressões autorais, ou seja, de formas singulares de lidarmos e de transformarmos materialmente tudo aquilo com o que temos contato, produzindo novas formas de nos expressar através desse ato.

Caminhando na mesma direção, concordo com o pensamento da autora de que a escola tende a restringir o potencial e a significação das atividades sociais, ao educar-nos para “acreditar que só deveríamos iniciar (qualquer tipo de expressão ou ação social, devo explicar), quando estivéssemos preparados, capacitados e (completamente, acrescento) seguros” (BARON, 2002, p. 59).

Convergem incisivamente com essa idéia, as asserções de Moraes (2002), que trata das histórias e narrativas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora alerta para o distanciamento entre as experiências escolares e as experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças, ao salientar a cristalização de discursos que nos levam a crer que textos escritos, para a faixa etária da Educação Infantil e também do início da Educação Básica, devem ser curtos, seguir uma determinada temática e apresentar divisões segundo as séries atendidas pelos alunos.

Creio fortemente que devemos reconhecer a natureza hegemônica de tais discursos, que seguem a lógica da sociedade da norma foucaultiana, reforçando a necessidade de regras, horários, divisões, formas disciplinares diversas, sem as quais não conseguiremos viver e, tampouco, aprender. Nesse contexto, qualquer atividade social fica desprovida de sentido e restrita a um hábito que devemos adquirir.

As reflexões de Baron (2002) convencem-me de que já é passada a hora de a escola esforçar-se para promover verdadeiros “espaços de potência entre o viver, o dizer e o aprender”; terceiros-espaços, penso eu, em que multiletramentos críticos possam fazer-se presentes. Caminhando nessa direção, Moraes (2002) argumenta que, sobrepondo-se à busca por respostas definitivas no campo escolar, está o reconhecimento de que as crianças, assim como o fazem na vida, buscam no espaço escolar construir significados a partir das relações com o outro.

Nas palavras de Cope e Kalantzis (2000), as crianças procuram ser agentes, (re)construtores de projetos ((re)designers). Nessa perspectiva, convergindo com o pensamento do *New London Group*, Moraes (2002) segue enfatizando que, também como o fazem nas experiências cotidianas, na esfera escolar os alunos, ao procurarem compreender a organização daquele espaço, vão apropriando-se de discursos.

Assim sendo, devemos estar atentos para a importância de nos movimentarmos contra-hegemonicamente, possibilitando a criação de (entre)espaços, em que as crianças possam redimensionar projetos (*redesigning*) e criar (na concepção baroniana) realidades outras, ou seja, transformar mundos sociais e projetar novos futuros (COPE; KALANTZIS, 2000).

O que me traz conforto, diante de todo o exposto, é a certeza que partilho com Baron (2002) e Morais (2002) que, pela ação de muitos docentes e demais profissionais da educação, movimentam-se hoje no campo educacional discursos e práticas plurais e transformadoras, que fazem da escola um espaço contraditório e paradoxal, como a sociedade. Como bem argumenta Morais (2002, p. 96) a este respeito, “a mesma sociedade que produz o silenciamento, produz, contraditoriamente, múltiplas formas de rompê-lo”.

4.2 Histórias, canções, brincadeiras e outros fazeres em língua inglesa: um cruzamento de modos de ser e (re)significar na escola

Em seu trabalho sobre o inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Rocha (2006) argumenta em favor de orientações teórico-práticas que se organizem a partir de sistemas de atividades e de agrupamento de gêneros (BAZERMAN, 2005), voltados às práticas sociais que comumente constituem os sujeitos na infância.

Assim, apoiada em Vygotsky (2001; 2002[1984]) e Bakhtin/(Volochinov) (2004[1929], 2003[1979]), a autora privilegia atividades que envolvem principalmente os gêneros orais do cotidiano, sugerindo a articulação e o cruzamento entre uma multiplicidade de brincadeiras, músicas e danças, entremeadas, ainda, por uma diversidade de outras “formas de expressão”, como as artes plásticas, por exemplo.

Ao reiterar esse pensamento, procuro redimensioná-lo para que possa abarcar mais expressivamente a natureza multissemiótica da linguagem, bem como as múltiplas e complexas formas em que se materializam as relações humanas na contemporaneidade. Desse modo, busco reconfigurar essa proposta, orientando-me pelas concepções de letramentos múltiplos, críticos e multissemióticos (ROJO, 2009; COPE; KALANTZIS, 2000), para explicar nossa ação no mundo.

Desse modo, ao lado de Jones-Diaz *et al.* (2000, p. 1), que os denominam “experiências bilíngues ou de biletamentos”, reconheço os (multi)letramentos em língua inglesa como prefiro chamá-los, como integrantes dos letramentos múltiplos necessários para a ação na sociedade atual.

Ao focar as práticas e culturas que tipicamente constituem o universo infantil, Evans (2005, p. 1) apresenta, de modo um tanto etnocêntrico, cinco categorias principais em que se agrupam os interesses centrais na infância: “filmes e vídeos, programas de TV, jogos de computadores, brinquedos e outros”.

Sem poder contar com o apoio de resultados de pesquisas de campo que possam nos orientar com maior propriedade acerca das práticas letradas que tendem a fazer parte, de modo mais intenso, da vida cotidiana das crianças brasileiras que constituem o corpo discente do EFI em contextos urbanos, sou levada a embasar-me em categorias mais gerais, como os domínios e as esferas sociais que constituem o mundo contemporâneo.

Centro minha atenção também nos letramentos e gêneros que possam interessar ao nível de escolarização que focalizo, mantendo em mente a importância de “capitalizar os letramentos trazidos à escola” pelos alunos, com vistas a oferecer oportunidades de fortalecê-los como “leitores críticos da palavra e do mundo” (VAZQUEZ, 2005, p. 89)

Saliento, assim, a importância de que atividades que envolvam ler, escrever, assistir TV, filmes, vídeos, contar, cantar, brincar etc possam entrecruzar-se, não só entre si, mas também com múltiplas práticas outras, permitindo que os alunos atuem a partir de seus pontos fortes e interesses centrais – como quer a Pedagogia dos Multiletramentos – e construam outras formas, híbridas, de conhecer, saber, sentir e agir em diferentes mundos sociais, sob perspectivas transformadoras e éticas.

No que tange mais especificamente à realidade do EFI público, aproprio-me também do pensamento de Garcia (2002) e defendo ser preciso trazer para a escola, reconhecendo e validando seus valores e significações, os letramentos tão desprestigiados, esquecidos e silenciados das crianças de classes menos favorecidas.

Em outras palavras, vejo como urgente a necessidade de que, ao lado de culturas valorizadas e/ou institucionalizadas, rumo à construção de multiletramentos críticos (ROJO, 2009), consideremos também como “indispensáveis” para se agir no mundo contemporâneo, “os conhecimentos tecidos no cotidiano da vida, os conhecimentos da prática, os conhecimentos aprendidos no trabalho” (GARCIA, 2002, p. 13).

Em contrapartida, ao concordar com as asserções de Jones-Diaz *et al.* (2000), assumo também como essencial o papel cosmopolita (SOUZA SANTOS, 2005; 2008) da escola de auxiliar a construção de conhecimentos que se distanciem das práticas vivenciadas pelas crianças de classes menos abastadas, a fim de viabilizar seu engajamento em práticas institucionalizadas e valorizadas, sob uma perspectiva crítica. Afinal, conforme bem pontuamos, os mencionados autores (JONES-DIAZ *et al.*, 2000, p. 6, ênfase adicionada), “não é preciso *possuir* cartões dos Pokémons”, para constituir-se dos valores dessa sociedade, opressora e altamente consumista.

Nesse âmbito, saliento, ainda, a necessidade de que, paralelamente às atividades sociais em que a língua materna predomine, também investiguemos (e trabalhemos com) práticas em que o inglês se faça presente e se mostre importante para os alunos em suas vidas cotidianas, para que, a partir daí, “das dimensões das experiências de letramentos dessas crianças”, possamos “repensá-los”, reconfigurá-los, reprojeta-los, mantendo-nos atentos aos “modos pelos quais esses novos textos”, em relação dialógica e dialética com os outros, “possam moldar seu pensamento” (BEARNE, 2005, p. 25).

Respeitando os diferentes tipos de letramentos apresentados pelos alunos do EFI público nos diversos contextos em que ele ocorre, reitero, quando e se apropriado à situação de ensino, a relevância do brincar, do dançar, do cantar e dos fazeres diversos tomados aqui também como expressões culturais, não só por constituírem diferentes modos de a criança viver o/no mundo, mas também e principalmente, pelo potencial que apresentam de criar espaços de expressão autoral (BARON, 2002), quando trazidos para a esfera escolar.

De um modo geral, tais atividades, quando exploradas adequadamente, têm condições de desenvolver a capacidade de ação mais consciente e agentiva (BAZERMAN, 2004) por parte do aluno. Isto porque, essas práticas permitem que as crianças utilizem-se, de modo singular, do movimento, das cores e formas diversas, do som e do ritmo, enfim, das múltiplas linguagens e também das diversas línguas sociais, “para expressar idéias, sentimentos, emoções, pensamentos, ou, ainda, princípios”, visões de mundo, valores e identidades (VARGAS, 2007, p. 53).

Pelo exposto, compreendo a ressignificação do jogo na esfera escolar, tomando “o brincar como espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender” e enfatizo, junto a Baron (2002, p. 53), que não pretendo reproduzir a falsa ilusão de que o lúdico, por si só, facilite a aprendizagem. Concordo com a visão baroniana de que “o conhecer como expressão autoral traz para a cena do jogo, que se dá na relação com os outros”, a possibilidade de reconhecimento de que “tensão e prazer podem conviver”.

Desse modo, a autora sublinha a importância da brincadeira, vista sob a concepção vygotskiana e, portanto, como atividade reguladora, também como expressão de produção subjetiva, criativa (MORAIS, 2002), já que abre caminhos para as relações que dialogicamente materializam-se entre o *eu* e o *outro*.

Ao orientar-se pelo pensamento vygotskiano para redimensionar o conceito de jogo no espaço escolar, Baron explicita que pretende realçar o aspecto presente, vivencial e subjetivador do jogo. Nas palavras da autora (BARON, 2002, p. 56),

Interessa-me aprofundar a idéia de que, ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas de enfrentar os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta. Além do mais, este é um acontecimento que se dá, necessariamente, na presença – física ou internalizada – é um aspecto fundamental a ser considerado.

Penso ser esta uma maneira bastante significativa de levar a criança a engajar-se em um movimento de contínua reprojecção de significados, idéias, posições e ações. Ainda com base em Baron (2002), convenço-me de que autonomia, a agentividade e as capacidades de expressão autoral vão se fortalecendo nesse contexto, na medida em que as brincadeiras vão se tornando mais estruturadas e os alunos mostram-se mais instados a criar formas singulares de expressão, construindo, em um movimento dialético, situações cada vez mais complexas, ricas e transformadoras.

Se o brincar permite, continuamente, a reconstrução e a transformação de sujeitos e de mundos, também as histórias, segundo Morais (2002, p. 85), permitem que se crie um elo entre o mundo do adulto e da criança, que se construa uma ligação entre o real e o imaginário e que se potencializem as capacidades de (re)criação.

Segundo a autora, as histórias revelam-se modos pelos quais imprimimos nos textos nossas marcas, “marcas da cultura de nosso grupo, marcas de outros grupos distantes, marcas nem sabemos quais” (MORAIS, 2002, p. 85). Também recebem marcas, nessa perspectiva, a relação entre quem escreve, narra ou ouve as histórias. Assim sendo, as histórias são também lugares (ou entre-lugares) de fazer, de criar e de transformar-se.

Vale ressaltar que, “a dificuldade de narrar numa sociedade que doma a palavra, cria a exigência de novas formas de fazer e de contar” (MORAIS, 2002, p. 97). Nesse contexto, também na escola, o espaço das histórias deve mostrar-se dinâmico, centrifugamente abrigando a narrativa de todos e para todos, o discurso plural e polifônico. Assim também ocorre com todas múltiplas formas de expressão cultural não mencionadas, tais como o pintar, esculpir, dançar, cantar etc.

Caminhando nessa direção, reconvoco a noção de hibridismo de saberes e culturas. Para Cope e Kalantzis (2000), todas as expressões culturais, sejam elas valorizadas, populares, escolares ou de massa, são híbridas por natureza e, portanto, dinâmicas, abertas e em contínua transformação, mantendo o global e o local sempre em uma relação dialética, enriquecedora por sua mutabilidade. O que me chama particularmente a atenção nas teorizações dos autores, contudo, é a forma como se dá a relação entre culturas e como ocorrem suas formas de cruzamento e hibridação.

Nesse contexto, passa a interessar-me o modo em que essas práticas, sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, passam a promover possibilidades de que futuros sociais sejam reprojatados/ressignificados, a fim de que tais premissas possam ser recontextualizadas para meu campo de interesse. Como uma das infinitas possibilidades de resposta a essas questões, coloco em diálogo as propostas do *New London Group* e as maneiras como são pensadas as intersecções e transformações que habitam os múltiplos espaços de expressão autoral antes mencionados.

De forma sucinta, Cope e Kalantzis (2000, p. 220) nos levam a perceber que, para reprojatar futuros sociais, é preciso romper com visões que unilateralmente dividam culturas, linguagens, identidades e conhecimentos, categorizando-os como bons e ruins, reduzindo nosso mundo e, conseqüentemente, nosso futuro, a algo previsível e repetitivo.

Segundo os autores, as novas condições e exigências do mundo contemporâneo a cada dia reforçam o fato de que os recursos conceituais que nos serviam na era da linguagem nacional e do letramento padronizado nos são hoje completamente inúteis. Assim, torna-se a cada dia mais forte a necessidade de uma nova epistemologia, que se oriente pela “divergência produtiva” e que, pelo contato entre os múltiplos, os diferentes, permita emergir o novo (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 222).

Especificamente no âmbito do ensino de línguas, dentro dessa perspectiva, parto conseqüentemente do pressuposto de que é somente por meio de um processo de mão-dupla, que viabilize o contato e a interpenetração de elementos, que novos desenhos de futuro comecem a ser delineados.

Em outras palavras, entendo que “transletramentos” (ROJO, 2009, p. 115), possam emergir, sob uma vertente ética e crítica, permitindo ressignificações pela educação de línguas, a partir do momento em que os letramentos institucionalizados, valorizados e/ou escolares – ou seja, as maneiras socialmente validadas de fazer e significar pela palavra (ou pela imagem, som, cor e movimento) – sejam passíveis de diálogo com práticas locais – desprestigiadas –, ou vice-versa.

Dessa forma, no que diz respeito ao ensino de inglês no início da Educação Básica, compreendo que, a partir dos letramentos locais e também das práticas significativas do mundo infantil, possamos, nos cruzamentos das diferentes “vivências de expressão” (BARON, 2002, p. 59-60), hibridizar linguagens e potencializar “momentos de singularidade, como a expressão de uma autoria”, momentos esses em que redimensionamos nossos modos de dizer e significar, de uma maneira nunca imaginada ou nunca vivenciada em nossas experiências.

Assim ocorre quando somos convidados, como exemplifica Baron (2002, p. 58), a “imprimir na argila”, um relato e/ou um resumo de nossas idéias, que deveriam supostamente ser expressos, oralmente ou por escrito, dentro da organização social a que estamos acostumados. Acontecem aí cruzamentos entre maneiras distintas de socialmente significar e de construir sentidos.

Compreendo essas expressões autorais, se conduzidas sob perspectivas éticas e críticas, como formas de ressignificação, que dialética e dialogicamente refratam nossas experiências e, conseqüentemente, nossas identidades, línguas e linguagens sociais. Nesses momentos e espaços, entendo que nos são oferecidas condições de produzir, de criar algo novo, enriquecedor, pelo diálogo (no sentido bakhtiniano do termo) com o que nos é estrangeiro, de múltiplas formas diferentes.

Ao lado de Moraes (2002), creio que, a partir do momento em que se abrem espaços para a criação, abertas também se encontram as possibilidades da ressignificação de textos (no sentido amplo do termo) que, nas intersecções entre o local e o global, entre o popular e o canônico, institucionalizado e o vernacular, permite-nos redimensionar o mundo e a nós próprios.

Da mesma forma, vale pontuar que expressões autorais, como aqui são compreendidas, podem aflorar também no trabalho orientado a gêneros de esferas aqui não citadas, tais como a jornalística, a publicitária ou a de divulgação científica, por exemplo. É também nas zonas de contato entre textos de natureza e propósitos diversos, primários e/ou secundários, que o potencial agentivo e transformador do aluno pode ser incentivado e fortalecido.

Nesses ambientes, em que se cruzam esferas, culturas e linguagens, criamos e nos apropriamos de textos, identidades, mundos e futuros outros, que, como ocorre com as lendas, contos, poemas, cordéis, almanaques, provérbios, advinhas, rezas, piadas, simpatias etc., constituem-nos como sujeitos, porque, em algum momento, significaram singularmente em nosso cotidiano, imprimindo em nós suas marcas.

CAPÍTULO V

A CONSTRUÇÃO DE BASES PARA UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR SOB PERSPECTIVAS PLURILÍNGUES



Manacá (Tarsila do Amaral, 1927)

*The limits of my language
mean the limits of my world*

Wittgenstein

Este capítulo tem como objetivo central tecer considerações que, com base nas teorizações até aqui desenvolvidas e de modo mais específico e direto, possam sucintamente responder às questões de pesquisa que orientam este estudo, quais sejam:

- 1) Sob perspectivas éticas, críticas e transformadoras, que tomam o inglês como recurso plurilíngue e pluricultural, quais objetivos centrais devem orientar o ensino-aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental público e por que a visão de língua/linguagem bakhtiniana mostra-se apropriada para sustentá-los?
- 2) Qual organização curricular pode, justificadamente, atender os princípios e objetivos estabelecidos a partir das investigações decorrentes da questão 1 e, assim, constituir possíveis orientações teórico-práticas para o ensino de inglês no Ensino Fundamental I público?

Desse modo, sigo primeiramente delineando, de modo mais específico, princípios que possam desencadear a elaboração de diretrizes teórico-práticas para o referido contexto. Assim sendo, alguns conceitos basilares para a formação plurilíngue e sua recontextualização didática são reiterados, tais como a noção de *gêneros discursivos*.

Em seguida, com base nos direcionamentos e discussões desenvolvidas no capítulo, apresentam-se os principais critérios norteadores de organizações curriculares orientadas para a cidadania ativa e, portanto, voltadas à construção de conhecimentos que busquem respeitar fundamentos aqui entendidos como basilares para um engajamento mais crítico e protagonista do aluno do EFI no mundo contemporâneo, por meio da língua inglesa. São aqui também apresentados alguns exemplos e sugestões de didatizações plurilíngues.

1 Rearticulando direcionamentos e conceitos: gêneros no ensino de inglês para a formação plurilíngue

Na medida em que já foram aqui delineadas as especificidades do inglês sob perspectivas plurilíngues e transculturais, que fazem dele um objeto híbrido, fronteiriço, capaz de promover transletramentos no campo educacional, vale ainda trazer, nesse momento, as palavras de Bakhtin/Volochinov (2004[1929], pp. 94-95) frente ao ensino de LE:

[...] O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático (como também de análise, aqui acrescento) exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Das orientações descritas pode-se reafirmar que centro organizacional de todo e qualquer tipo de análise ou trabalho ligado à linguagem, sob premissas enunciativas, deva partir do meio social, histórica e axiologicamente situado. Conforme salienta Rojo (2005), pautada pelo pensamento bakhtiniano, os aspectos da materialidade linguística são sempre determinados pelos parâmetros da situação de enunciação.

Creio, portanto, que essas visões, que priorizam a natureza interacional, sociocultural e ideológica da linguagem devam permear práticas educacionais comprometidas com a formação cidadã. Nesse enfoque, adiro o pensamento de Barbosa (2001) e passo a defender que os critérios voltados a análises no campo linguístico ou à orientação de propostas curriculares assumam “um estilo *top-down*”, conforme também caracteriza Rojo (2005, p. 199), e partam de âmbitos sociais e esferas de circulação e/ou produção, historicamente marcadas, para, então, abordarem a materialidade linguística.

No campo da educação de línguas, esses pressupostos reforçam o valor educacional ou formativo do ensino e levam-me a recuperar princípios que evidenciam a “contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras, além de qualquer instrumentação linguística”, conforme muito bem colocado pelas OCEM-LE (2006, p. 92). Citados pelos referidos documentos (BRASIL, 2006, p. 92), Van Ek e Trim (1984) há muito já sinalizavam o potencial formador desse ensino, cujas caracterizações reitero na íntegra, salientando sua capacidade em:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;

- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses).

Assim sendo, orientada pelos objetivos de um ensino transformador, apresento abaixo uma síntese das contraposições centrais entre a educação linguística tradicional e a orientada pela formação plurilíngue, que servirão também de base para as propostas a serem aqui desenvolvidas. Para tanto, adapto as propostas de Shields (2007, p. 136) frente à educação sob vertentes bakhtinianas. Novamente ressalto que as informações trazidas na **Tabela 2** não representam, necessariamente, dois pólos opostos, mas elementos e forças em constante movimento e mutabilidade, que se materializam historicamente em um *continuum* e muitas vezes se cruzam, sobrepondo-se, por entre encontros e desencontros.

Tabela 2: Perspectivas na educação de línguas: focos e características centrais

Educação linguística tradicional	Formação plurilíngue em língua inglesa
Objetivos estritamente instrumentais	Objetivos (trans)formadores – construção da cidadania crítica, ética e protagonista
Descontextualizada; restrita ao padrão	Situada; Incentiva o cruzamento de fronteiras
Estática, fechada e previsível	Aberta, dinâmica e potencializadora
Unicidade	Diversidade
Monológica, monolíngue e monocultural	Dialógica, plurilíngue, transcultural
Primariamente receptiva	Primariamente reflexiva e agentiva
Simplificação e similaridade	Complexidade e conflito
Repetição	Agência maximizada; expressões autorais
Hierárquica	Relacional
Apolítica; acrítica	Crítica e transformadora
Conhecimentos fragmentados	Aprendizagem situada e propositada
Assimilação e acúmulo de informações	Questionamento e desenvolvimento de (multi/trans)letramentos de forma colaborativa

Prossigo minhas reflexões revozeando Rojo (2005, p. 207), por concordar que, em nosso país, “com seus acentuados problemas de iletrismo”, mostra-se pertinente e necessário, diante da formação plurilíngue e de seu compromisso em formar para a cidadania ativa, promover condições para que os alunos tenham “acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.)” e possam “fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos”.

Claro está, que não menos importante para a educação plurilíngue e transformadora é a ênfase na diversidade, o que acaba reforçando a relevância de que se façam também presentes gêneros outros, relacionados, por exemplo, às esferas cotidianas e às diversas formas e tipos de expressões artístico-culturais, que também auxiliam a construir um forte vínculo entre a escola e a vida. Ainda com base no pensamento bakhtiniano, vale destacar que os gêneros discursivos, por mostrarem-se como referenciais que potencialmente materializam também a circulação de diferentes vozes e discursos na aula de línguas, revelam-se, por conseguinte, potente organizadores curriculares.

A este respeito, considero, à luz de Schneuwly (2004, p. 28), que o gênero discursivo é um “megainstrumento”, que permite ao indivíduo “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Bazerman (2006, p. 23) reafirma essa idéia ao afirmar que, ao mesmo tempo em que os gêneros são lugares familiares para onde nos dirigimos para nos engajarmos em situações de comunicação, são também “modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”.

Os gêneros mostram-se, portanto, um potente meio pelo qual podemos ter acesso aos recursos que os alunos trazem consigo para a sala de aula, suas experiências e letramentos. Ao mesmo tempo, apresentam-se como instrumentos capazes de nos auxiliar a delimitar novos domínios ainda não explorados. Logo, os gêneros são megainstrumentos que permitem aos alunos explorar “novos territórios discursivos”, preparando-os para distinguir o funcionamento e as particularidades dos textos em diferentes âmbitos e esferas, para “habitar bem um lugar e para viver plenamente as atividades e os recursos disponíveis nessa habitação”, levando-os, a partir desses conhecimentos, “a respeitar os discursos alternativos e as suas próprias habilidades de participar desses discursos quando assim desejarem” (BAZERMAN, 2006, p. 31-34).

Ao pensar nos possíveis meios de recontextualização das premissas apresentadas ao ensino de inglês no início da Educação Básica, ainda com base em Bazerman (2005), reconheço que, assim como ocorre nas diversas situações sociais que organizam as relações humanas, a aula de línguas constitui-se por uma multiplicidade de sistemas de atividades, em que circulam uma infinita gama de gêneros. Para o autor (BAZERMAN, 2005, p. 32), o “sistema de gêneros é também parte do sistema de atividades nas quais as pessoas estão envolvidas”, sendo que essas atividades “organizam o trabalho das pessoas, suas ações e realizações em determinados eventos sociais”.

Dessas reflexões, emergem outras, de ordem curricular, relacionadas à escolha dos âmbitos, esferas e gêneros a serem trabalhados em sala de aula e à maneira mais apropriada de fazê-lo. Tais questionamentos, no entanto, não são decisões estanques, que se tomam autoritariamente, desconsiderando-se o funcionamento das organizações escolares, o contexto em que encontram-se inseridas e seus participantes.

Anterior a essas delimitações no entanto, devem estar as definições desses conceitos, a fim de que se possa mais concretamente compreender modo como relacionam-se entre si e como funcionam socialmente, com vistas a elaborações curriculares mais efetivas e apropriadas a diferentes contextos e situações de ensino.

Vale reforçar que, nessa perspectiva, as *esferas* podem ser compreendidas como espaços ou ambientes dinâmicos e especificamente orientados por propósitos sociais particulares (ensino formal, entretenimento, publicidade, literatura, divulgação científica, entre tantos outros), que funcionam socialmente, muitas vezes, de forma imbricada e nos quais se desenvolvem uma multiplicidade de atividades comunicativas, por sua vez organizadas em torno de uma gama diversificada de gêneros.

Os *âmbitos*, por sua vez, são espaços mais amplos que, orientados por um propósito social distinto, porém mais abrangente que as finalidades características das esferas, reúne em torno de si outros espaços de atividades correlatas a esse propósito. Por exemplo, a esfera literária, em que circulam gêneros como a crônica, o poema e a autobiografia, e a esfera da tradição oral, em que se fazem presentes as lendas, as adivinhas e os cordéis, entre outros, integram conjuntamente a o âmbito das *Artes*.

Nessa perspectiva, é importante o reconhecimento da escola também como uma esfera social, que se mantém em constante relação com outras, integrando o âmbito da divulgação científica, pela produção de conhecimentos específicos a que se destina, e promovendo, também para tanto, a circulação dos *gêneros escolares*, com o objetivo maior de desenvolver nos alunos uma multiplicidade de capacidades, ou multiletramentos, desenvolvendo sua consciência crítica e seu potencial agentivo.

Levando-se em consideração que a organização descrita é discursiva e historicamente situada, entendo que se faça ainda necessário marcar as principais vertentes políticas (no sentido amplo do termo), a que se vinculam os âmbitos e as esferas. Nesse contexto surge a idéia de *domínios* para indicar, grosso modo, os macro-espacos ou, como prefiro, as perspectivas que espelham a maneira como a sociedade se organiza, nos níveis sociais, culturais, políticos e econômicos, moldando, portanto, a forma como se relacionam esse conjunto de âmbitos, esferas, atividades e gêneros.

Como exemplos e categorias para orientar propostas didáticas, como é aqui o caso, podem ser utilizados os três domínios básicos citados por Cope e Kalantzis (2000) para descrever e problematizar a organização das relações humanas: o *público*, o *privado* e o *trabalho*, conforme já discutido anteriormente.

O primeiro domínio envolve a participação cidadã que, no caso da criança, implica a apropriação de gêneros que permitam seu desenvolvimento físico e intelectual, voltado à ação colaborativa e ética em situações de convívio social ligada a esportes, por exemplo, à produção e circulação de informações e propaganda, ou ainda, a eventos mais rotineiros envolvendo o consumo e a relação com o outro em sua vida cotidiana.

O privado, de forma imbricada e por vezes híbrida em relação aos demais domínios, âmbitos e esferas, envolve basicamente situações de natureza diversa, fortemente ligadas às identidades e culturas, espelhando também relações cotidianas, de natureza íntima e familiar. Por fim, mas não menos importante, faz-se presente atividades relacionadas às forças produtivas que, para o contexto aqui focalizado, vinculam-se ao estudo e à produção de conhecimentos especializados ou científicos.

Conforme bem pontuam Cope e Kalantzis (2000), em tempos de mudanças é preciso uma diversidade de possibilidades estratégicas, de natureza dinâmica e aberta, capaz de efetivamente colaborar para a concretização de ações educacionais voltadas a transformações sociais, de forma ética. Desse modo, para elaborar minhas proposições didáticas, parto das propostas educacionais desses autores que, orientando-se pelos domínios supramencionados, fundamentam-se, basicamente, em visões ressignificadas de cidadania e em seus impactos para a educação contemporânea, conforme já discutido em capítulos anteriores.

Assim sendo, como ilustra o **Quadro 1**, adaptado de Cope e Kalantzis (2000, p. 148) com pequenas modificações, quatro noções básicas devem prevalecer para orientar materializações didáticas, nos mais diferentes contextos educativos, quais sejam, a *diversidade produtiva*, o *pluralismo cívico*, as *identidades multifacetadas* e o *pluralismo educacional*, que substituem, respectivamente, o fordismo e o pós fordismo; o nacionalismo e o declínio do cívico; a cultura de massa e a comunidade totalmente fragmentada; e a educação orientada para a exclusão, assimilação ou multiculturalismo superficial, e o pluralismo crítico.

Quadro 1 – Política, cultura e educação: tempos de mudanças e possibilidades estratégicas

	<i>De</i>	<i>Para</i>	<i>Para</i>
<i>Vida produtiva</i>	Fordismo	Pós-fordismo	Diversidade produtiva
<i>Vida Publica</i>	Nacionalismo	Declínio do civismo	Pluralismo cívico
<i>Vida cultural</i>	Arte/cultura e engajamento político como pólos distintos	Movimentos de transição-arte/cultura/política: fragmentação	Arte/cultura/política: processos discursivos sobrepostos
<i>Vida Privada</i>	Cultura de massa	Comunidade fragmentada	Identidades multifacetadas
<i>Formas Educacionais</i>	Exclusão ou assimilação	Multiculturalismo Superficial	Pluralismo

Originalmente, para expor suas ideias, Cope e Kalantzis (2000) partem de dos três domínios básicos de organização social - o *trabalho*, o *público* e o *privado*, acrescentando a eles, conforme ilustrado pelo quadro apresentado, uma categoria, denominada *formas correspondentes de educação*, para indicar as mudanças educacionais que ocorreram diante das transformações sociais.

Pensando mais especificamente no contexto sócio-político-cultural brasileiro e orientada pela ideia de um estreito vínculo entre educação, política e cultura, julguei oportuno ampliar os domínios originalmente propostos para que essa ligação fosse contemplada, incluindo, portanto, um espaço especificamente relacionada à cultura, renomeando-os para destacar a ideia das dinâmicas relações sociais que deles se originam.

A esses domínios, que mantêm entre si também uma relação dinâmica, atribuí as seguintes denominações: a) *Vida produtiva*, em torno do qual agrupam-se, principalmente, atividades ligadas ao trabalho e à produção/consumo de conhecimentos científicos ou especializados; b) *Vida pública*, que reúne, basicamente, práticas relacionadas à vida social e, assim, mais formal e complexamente organizadas em torno da divulgação de informação, dos negócios e do consumo, além de deveres cívicos; c) *Vida privada*, que envolve atividades mais fortemente ligadas ao cotidiano, em situações de natureza informal e familiar; d) *Vida cultural*, em que se fazem presentes as mais variadas manifestações artístico-culturais.

Na visão de Cope e Kalantzis (2000), talvez pelo contexto sociocultural em que encontram-se envolvidos, a cultura aparece diluída no domínio do privado. Entretanto, se observarmos atentamente como se organizam essas expressões em nosso país, certamente perceberemos o estreito vínculo existente entre cultura e política. Em outras palavras, aqui se faz política, e das boas, pela cultura. Por exemplo, aqui se compõe um samba, carregado de discursos econômica e politicamente orientados, para, em seguida, cantá-lo na *Avenida* durante o *Carnaval*.

Da mesma forma, não se pode, tampouco, definir como uma atividade estritamente estética as práticas organizadas em torno do *Rap* na favela de Paraisópolis, em São Paulo, capital. Essas manifestações, a meu ver, são claros exemplos de movimentos de resistência que, pela cultura, atuam contra-hegemonicamente.

Por conseguinte, essas atividades merecem um espaço de destaque, que espelhe mais visivelmente seu caráter e propósitos, para servirem de base para propostas educacionais formadoras.

É ainda importante pontuar que a perspectiva que aqui adoto reafirma a necessidade de redimensionarmos a noção de cidadania hoje, aproximando o domínio público do privado e reconhecendo as marcas identitárias e culturais em seu exercício. Desse modo, com Monte Mór (2009) novamente reconheço que o *ser cidadão* ultrapassa à sua definição tradicional relacionada às noções de pátria, civismo e deveres cívicos. Consequentemente, insisto em compreender a *pluralidade cívica* como algo que também incorpora as posições ocupadas pelo indivíduo na sociedade, as quais se mostram intrinsecamente ligadas aos seus valores e formas de ver e de se expressar no mundo e, assim, também às suas identidades e culturas.

De modo geral, os âmbitos que proponho podem ser vinculados à ideia de construção de *novos projetos de futuro* (COPE; KALANTZIS, 2000), uma vez que cada um deles se orienta para a ação dos indivíduos no mundo. De forma mais específica, no ensino de inglês no contexto aqui focalizado, podemos também estabelecer relações entre os âmbitos indicados e os espaços pelos quais o aluno poderá promover seu engajamento social e discursivo, a fim de construir e transformar conhecimentos e práticas.

O âmbito da *Vida produtiva*, nessa perspectiva, pode ser mais especificamente vinculado à escola, espaço este em que a criança deve envolver-se em práticas que construam fundamentos básicos para o trabalho no futuro, como as bases da ação colaborativa e ética.

No âmbito da *Vida pública* devem estar presentes as diversas esferas e gêneros que se mostrem importantes para o engajamento do aluno em situações de convívio social mais amplo e complexo, tais como a produção e/ou veiculação de conhecimentos científicos ou de informações gerais de natureza diversa, práticas esportivas ou de entretenimento etc. No que concerne à *Vida cultural*, uma multiplicidade de atividades ligadas às artes, à música, à literatura, entre muitas outras, são privilegiadas.

Para finalidades didáticas, entendo que as práticas do cotidiano, situadas, portanto, no âmbito da *Vida privada*, dissipam-se, a fim de alimentar o trabalho com as esferas e gêneros dos outros âmbitos.

Isto ocorre, primeiramente, porque o próprio funcionamento das esferas não é estático ou totalmente fechado, permitindo confluência ou interpenetração entre categorias e elementos. Além disso, o estreitamento das ações de ordem pública e privada, mais especificamente, tende a propiciar um funcionamento de natureza intercalada, sobreposta ou híbrida dos gêneros desses âmbitos. Por exemplo, uma proposta didática de elaboração de um *folder* publicitário pode vincular-se a diálogos do cotidiano em que preferências são expressadas.

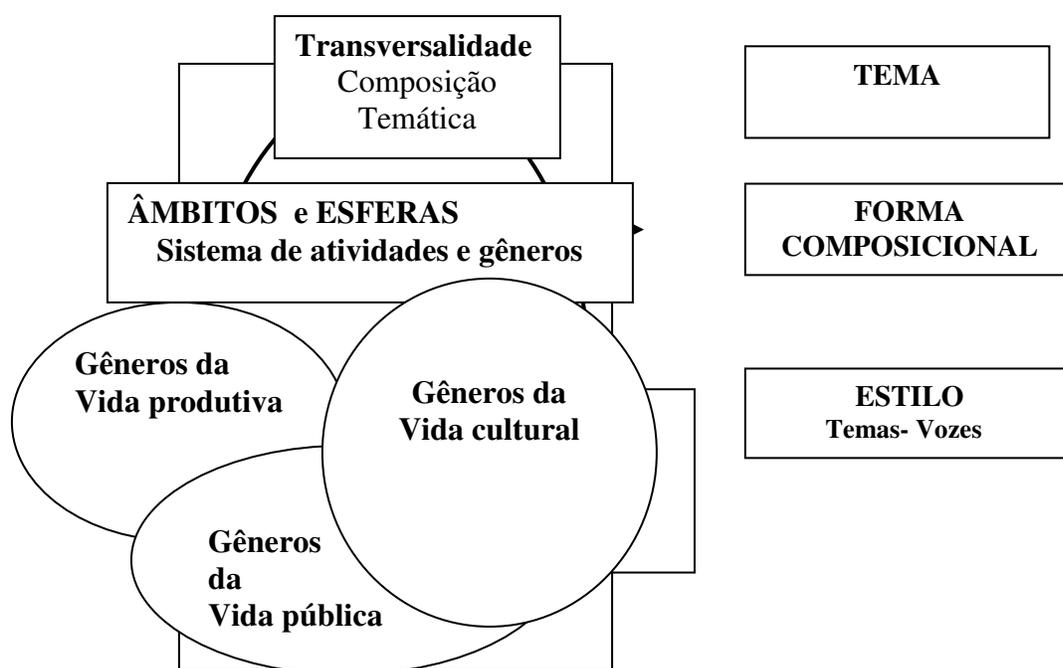
Ao buscar apoio em teorizações bakhtinianas para a organização curricular, partir de Rojo (2007a, 2007b), entendo que podemos considerar os próprios elementos constitutivos dos gêneros do discurso, quais sejam, tema, forma composicional e estilo, como embasamento para diferentes níveis de materialização diática e articulação de conteúdos.

A meu ver, *temas* (no sentido bakhtiniano do termo) marcam e propulsionam o modo como organizamos e materializamos os sistemas de atividades e gêneros que podem vir a constituir um planejamento ou um plano de curso. Nessa perspectiva, conteúdos temáticos propulsores, que dimensionam e orientam a seleção de objetos de ensino para o desenvolvimento de atividades ou de módulos de atividades, encontram-se intrinsecamente articulados à transversalidade, por se voltarem às bases sociais e culturais das relações humanas na sociedade.

Também nesse contexto, os sistemas de atividades e gêneros, que estruturam tais conteúdos temáticos, caracterizam a *forma composicional* dessa organização. É importante destacar que, ao serem tratados como objetos de ensino, organizadores e mobilizadores de conteúdos e conhecimentos, os gêneros podem materializar-se de diferentes maneiras, revelando-se por vezes intercalados ou, ainda, sobrepostos (híbridos), conforme já explicava Bakhtin (1988[1934-35]), o que, portanto, vai marcar o *estilo*, nesse modo de se pensar a materialização didática.

Assim sendo, o estilo da recontextualização didática revela-se pela maneira como articulamos diferentes vozes, línguas e linguagens sociais, por meio dos sistemas de atividades e gêneros propostos. Diante de todo o exposto, retomo a definição dos âmbitos e esferas como organizadores do ensino de inglês já aqui proposta e apresento uma figura que busca sistematizar as orientações supramencionadas.

Figura 2- Proposta para organização do ensino de língua inglesa no EFI



Ao tratarmos de organizações curriculares, além da delimitação de âmbitos, conforme apresentado, faz-se necessário especificar quais esferas e gêneros devem ser priorizados no ensino. É também importante que sejam indicados os recursos e meios pelos quais as práticas linguísticas podem ocorrer, como também em que graus de aprofundamento esses fatores devem ser trabalhados. Tais especificações, no entanto, não ocorrem sem percalços. Conforme já sinalizavam Schneuwly e Dolz (2004), quando adotados como objetos de ensino, os gêneros deixam de ser apenas instrumentos para a interação verbal (multissemiótica), para ingressarem em uma situação de produção que difere daquela que orienta, originalmente, seu funcionamento social.

Amparo-me nesse momento em Bazerman (2006, p. 33) para destacar que, a partir da delimitação de domínios que se mostrem adequados aos contextos socioculturais em que insere o processo educativo, a especificação de quais âmbitos, esferas e gêneros funcionam em um curso ou em uma dada sala de aula deve primeira e desejavelmente advir “de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos”. Além disso, é fundamental que tais decisões tenham como base a relação entre os objetivos educacionais, particularidades e necessidades contextuais e o conjunto de finalidades e propósitos sociais a serem privilegiados no ensino, bem como das capacidades a serem desenvolvidas.

Dando continuidade a essas questões, buscando também ilustrá-las, passo à discussão sobre as especificidades de uma organização curricular orientada por perspectivas plurilíngues, discutindo também, a ideia de currículo e recontextualização didática, de modo breve. Julgo oportuno enfatizar que não é minha intenção traçar caminhos fixos, generalizantes e prescritivos para a área, mas sim delimitar critérios, abertos e passíveis de revisão, que permitam trabalhar a operacionalização dessas teorizações no campo do ensino de inglês no EFI, com base no que dá forma e vida à língua.

2 Recontextualização didática e língua inglesa no EFI público: delimitando meios, espaços e objetos de ensino

Conforme bem explicita Barbosa (2001, p. 111), apoiada em Machado (2000), a ideia de transposição didática não deve ser vista como a mera aplicação de teorias de referência, mas como “um conjunto de transformações que um determinado corpo de conhecimentos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado”, o que, por sua vez, acarreta uma série de “deslocamentos, rupturas e transformações”.

Grosso modo, quando buscamos trabalhar idéias e conceitos, materializando-os em diferentes níveis do processo educacional, estamos, na verdade, reconstruindo objetos e conhecimentos a serem apropriados pelos alunos, em contexto sócio-histórica e discursivamente marcados. Dessa forma, aproprio-me novamente do pensamento de Barbosa (2001), ao salientar que a didatização não incide na aplicação de teorizações e tampouco na simplificação de objetos, mas, acima de tudo, na definição de quais dimensões desses objetos devem ser ensinadas, sob qual perspectiva e com que propósitos.

Assim sendo, os propostos centrais do ensino de inglês no EFI, que pretende também oferecer bases mais sólidas para fortalecer sua sustentabilidade em anos posteriores (BREWSTER *et al.*, 2002), devem voltar-se, sob temáticas transversais que respondam ao valor educacional desse ensino, ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que levem o aluno a ser um *leitor do mundo*, possibilitando a ele agir em situações sociais diversas, replicando ativamente a tudo e a todos, nesse processo.

Abordar propósitos, bem como organizações de objetivos e conteúdos no ensino acaba por trazer à tona a noção de *currículo*. Particularmente, partilho com Connelly e Clandinin (1988) a idéia de currículo como um processo a ser construído pelos participantes, de forma situada, dialética e propositada. Abstraindo-me de toda a discussão proposta por Silva (2005) sobre as teorias curriculares, acho oportuno pontuar que, nas perspectivas indicadas, podemos traçar um paralelo entre suas ideias e as formas educacionais indicadas por Cope e Kalantzis (2000).

Em convergência com a proposta de ensino na dimensão da pluralidade cultural, as bases de um currículo pós-critico, rejeitando perspectivas tradicionais, voltadas à unicidade e ao monologismo, seguem imbricadas em ideias críticas, que definem o currículo como uma questão de saber, identidade e poder, extrapolando-as e, assim, caracterizando-se, sobretudo, pela noção de alteridade, que faz do currículo *território, trajetória, texto, discurso* (SILVA, 2005).

Aqui, mostra-se também particularmente pertinente a noção de *recontextualização didática*, cunhada por Bernstein (1966a; 1966b), que em sua base problematiza as relações de poder entre discursos científicos e pedagógicos, no processo de transformação que conceitos e conhecimentos sofrem ao movimentarem-se por entre esferas científicas e contextos escolares.

Como nos mostra Marandino (2004), a ideia de *recontextualização*, em oposição à de *transposição*, defendida por Chevallard (1991), legitima o papel da ordem social no processo de sequenciação e aquisição de conhecimentos, dando primazia ao discurso pedagógico sobre o acadêmico ou científico.

Neste trabalho, interessa-me focalizar exatamente essa perspectiva social do conceito de currículo e de materializações pedagógicas, uma vez que tomo como objetivo,

a partir de definições e especificações curriculares oficiais mais gerais, o estabelecimento de diretrizes que, sob vertentes bakhtinianas, mostrem-se passíveis de orientar processos de ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público.

A esse respeito, estou de acordo com a proposta dos citados autores de se tomar como objetivo central do processo educativo o domínio dos gêneros considerados importantes para a formação do aluno em contextos socioculturais específicos, desde que seja considerada toda sua riqueza e diversidade e que se busque aproximar as atividades escolares às situações sociais nas quais esses gêneros se façam presentes.

Ao pensar nas principais especificidades e propósitos do ensino de línguas nos anos iniciais da educação formal, em busca de auxílio frente à composição de uma organização curricular satisfatória para esse contexto e público, algumas particularidades se destacam, no que diz respeito não só às atividades sociais e gêneros a serem focalizados, mas também aos letramentos a serem desenvolvidos, o que passo agora a fazer.

Primeiramente, deve-se pontuar que é amplamente reconhecida a importância, para a formação global da criança, aprender pelo movimento e, ainda, pela vivência de práticas que o levem a experienciar o mundo, a construir sentidos, por meio das cores, do som e imagem. Todas essas outras formas e modos pelos quais a linguagem também se materializa, mostram-se partes inerentes à ação humana na sociedade de hoje. Isso nos aproxima da natureza multissemiótica da linguagem e nos distancia, cada vez mais, ao pensarmos o currículo, de práticas socioculturais que se vinculem estritamente à letra.

Assim, não há como falar de gêneros e letramentos no início da Educação Básica, se não abarcarmos, sem fronteiras, as idéias, por exemplo, de práticas artísticas que envolvem os movimentos do corpo ou as cores, como ocorre nas ações de pintar e jogar.

É nesse sentido que, nas materializações didáticas nesse campo, proponho que tratemos os transletramentos também como práticas globais que atravessam a linha imposta pela letra, a marca original do termo. Nessa vertente, os multiletramentos são também compreendidos, portanto, como o conjunto de práticas que abarcam, entre outras possibilidades, atividades e gêneros como a dança, a pintura, jogos diversos, dramatizações, colagem etc.

Desse modo, sem desconsiderar particularidades dos diversos contextos em que ocorre o ensino de inglês no início da educação formal, parece adequado estabelecer que propostas para esse nível de escolaridade possam orientar-se por agrupamentos de gêneros que circulem em eventos sociais significativos para o desenvolvimento da criança e que estejam mais próximos, inicialmente, dos gêneros cotidianos, já que esta ingressa no ensino formal com diferentes tipos e níveis de letramentos.

As orientações mencionadas significam partir dos interesses gerais do aluno nesse nível de escolaridade, como por exemplo, filmes e vídeos, programas de TV, canções, jogos de computador, esportes, brincadeiras, cantigas infantis etc., explorando, a princípio, gêneros mais simples e situações de seu cotidiano, que espelhem suas vivências, tais como conversas e relatos orais, com os mais diversificados propósitos.

Significam, também, procurar, sistematicamente, estabelecer uma crescente e mais complexa relação com outras esferas mais oficiais, por meio de gêneros secundários diversos, entre eles os representativos do campo das artes (literatura infanto-juvenil, artes gráficas, da imagem etc.), da mídia digital (quando possível no contexto em que se insere o processo de ensino em questão) e da esfera do entretenimento, que permitam que esse aluno tenha acesso também a práticas letradas valorizadas, que ampliem seus conhecimentos e capacidades de agir de modo mais efetivo na sociedade em que vive.

É importante destacar de forma mais específica, nesse momento, a abordagem frente aos gêneros secundários, mais complexos e, portanto, possivelmente mais distantes das experiências vivenciadas pelo aluno dos anos iniciais do EFI. Trabalhar com textos que circulam na esfera jornalística, por exemplo, pode mostrar-se aparentemente difícil pela complexidade desse campo, frente aos letramentos apresentados por crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, ou que estejam iniciando esse processo.

Contudo, é preciso lembrar que esses gêneros, em uma sociedade densamente multissemiotizada, integram também o mundo infantil, podendo, assim, ser efetivamente trabalhados na escola, a partir da maneira que originalmente circulam na sociedade. A prática escolar dos gêneros mais complexos, como reportagens e entrevistas, por exemplo, pode ser viabilizada nos anos iniciais através de veículos ligados ao mundo infantil, como Revistas e Almanques, entre outras possibilidades.

Arrisco-me também a propor que, pela criatividade e pela reorientação estilística dos gêneros mais complexos, seja possível promover reorganizações em suas formas composicionais, aproximando essas práticas e textos do mundo infantil. Em outras palavras, creio ser possível pensar uma primeira página de jornal de um primeiro ano, em que, respeitando-se a formatação do gênero, existam basicamente desenhos/fotos e títulos/legendas em língua inglesa. As notícias, emergentes dos assuntos pertinentes à realidade dos alunos, ao invés de escritas, virão por meio de pequenos relatos orais em inglês, mais simples e adequados aos letramentos das crianças dessa série.

Pelo trabalho com a criação do *layout* da página, das figuras, da seleção de tópicos, entre outros, a criança tem condições de fortalecer seu potencial agentivo, experimentando discursos em uma nova língua, tomando decisões, enfim, assumindo sua condição de cidadão no mundo em que vive, dentro de suas possibilidades.

Mais que se apropriar de formas e estilos particulares dos gêneros secundários, como estes existem no mundo fora da sala de aula, o aluno irá vivenciar seu funcionamento, experimentar discursos e uma nova língua, confrontar temas (bakhtinianamente falando), preparando-se para habitar esse ambiente, de forma mais complexa, em tempos futuros.

Da mesma forma, se por um lado é ainda muito cedo para os alunos do EFI aprenderem a redigir um artigo de opinião, como este existe no mundo adulto, por outro, eles podem ser guiados a pintar o espaço do artigo, ao invés de escrevê-lo, de modo que essa pintura evidencie suas ideias e opiniões, as quais podem ainda expressas por enunciados simples, tais como *I just love the ideal I don't like it at all!* etc. Além disso, Jornais televisivos podem ser desenvolvidos em outros anos, inventando-se notícias, que podem envolver personagens reais e também imaginários e onde também se expõe opinião e se passa informação.

Caminhando na mesma direção, relatos orais podem materializar-se por meio de histórias em quadrinhos e críticas literárias podem ser praticadas por meio da expressão de um posicionamento típico de falas do cotidiano como: *It makes me happy/ afraid/ sad for it is beautiful/ugly/dark* (diante de uma escultura, pintura etc).

Nesse âmbito, esferas e gêneros se cruzam, criando novos espaços e novos textos, novas formas de ser e dizer. Respeitando-se o funcionamento social dessas práticas, seus propósitos, o estilo pode ser, a meu ver, *carnavalizado*, na medida em que o mais importante são os discursos que circulam, os temas a serem problematizados e os posicionamentos a serem tomados. Nesse enfoque, diálogos do cotidiano, fortemente presentes no ensino de línguas no contexto focalizado, podem também hibridizar-se com práticas mais complexas ou de outra natureza.

Há que se destacar, no entanto, que, de acordo com Bazerman (2005, p. 31), diante de sua imensurável complexidade, riqueza e diversidade, ao categorizar, analisar ou, ainda, selecionar gêneros, podemos fazer uso de abordagens diferentes, indo além de seus elementos mais facilmente reconhecíveis e, assim, orientando-nos por “conceitos que se sobrepõem e que envolvem diferentes aspectos dessa configuração”.

Por conseguinte, essas premissas levam-me a compreender que as atividades de linguagem desenvolvidas no processo de ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação formal podem, em muitos momentos, constituir-se pela combinação (ou hibridação) de gêneros e esferas diversos, construindo inúmeras combinações.

Nessa perspectiva, em meio a outras práticas possíveis, reitero que “podemos, por exemplo, narrar cantando, contar brincando ou brincar narrando” (ROCHA 2006, p. 288). Assim sendo, à título de ilustração, na atividade social relacionada a uma festa de aniversário, é possível convidar por meio de uma canção, oferecer alimentos e bebidas por meio de rimas ou até mesmo, decidir que presente comprar ou que roupa usar através de um jogo ou brincadeira.

Com base nas considerações até aqui apresentadas e a partir de propostas já desenvolvidas por Rojo (2010a), procuro, de forma aberta e passível de inúmeras modificações e/ou adaptações, por meio da **Tabela 3**, especificar os principais âmbitos de letramentos, esferas e gêneros que sustentam as práticas de linguagens diversas, bem como seus respectivos recursos e meios de circulação, com vistas à materialização do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no início da Educação Básica.

Os resultados seguem sintetizados pelo quadro apresentado a seguir:

Tabela 3: Principais âmbitos, esferas e gêneros organizadores de inglês no EFI

Domínios	Âmbitos	Esferas de atividade	Gêneros
Vida cultural	Das Artes	Literária (literatura infanto juvenil)	Autobiografia, conto, crônica, poema, novela, roteiro de peça teatral, <i>limeriks...</i>
			Conto de fadas e populares, fábula, narrativa de aventura, de enigma, de ficção científica...
		Da Tradição oral	Adivinha, cordel, lenda, cantiga de roda parlenda, piada, trava-língua...
	Das Artes do corpo	Da Dança e Teatro	Coreografia, <i>script</i> , encenação de peças teatrais...
	Das Artes musicais	Da Música e Canção	Melodia e letra de canção, letra de cantigas, arranjo musical, efeitos de som...
	Das Artes plásticas e gráficas	Da Pintura, Desenho, Diagramação e Ilustração	Pintura, escultura, colagem, <i>grafiti...</i> caça-palavra, desafio, palavra cruzada, HQ, tirinha, cartum, ilustração, reprodução de xilo ou litogravura...
	Das Artes da imagem	Multimidiática	Cenas de filme, de desenho animado, <i>videoclip</i> , animação, fotografia, fotolegenda...
Vida produtiva	da Divulgação Científica	Da Divulgação Científica	Verbete, curiosidades, bula, biografia, mapa, tabela, relato histórico...
		Escolar	diálogo, enunciado de problema, instrução, lembrete, lista, opinião, redação, resumo, jogral...

Vida pública	Da Cidadania	Cotidiana	Agenda, bilhete, aviso, calendário, carta, conversas e relatos (opiniões, informações, etc), convite, diário íntimo, receita... Chat, email, homepage, blog...
		Burocrática	Carteira de identidade escolar, Carteira de identidade, logotipo...
		Esportiva	Regras do esporte, regras de conduta
		Jornalística	1ª página, charge, entrevista, notícia, reportagem...
		Dos Negócios	Cheque, dinheiro, etiquetas, código de barras, cardápios
		Política	Declaração, hino, manifesto... animação, videoclip...
		Publicitária	Anúncio, classificado, campanha, folder, logomarca, slogan, rótulo...

3 O ensino de inglês no início da Educação Básica sob perspectivas bakhtinianas: organizações curriculares e alguns exemplos práticos

Ao eleger os gêneros discursivos como principais organizadores curriculares, parece-me pertinente novamente ressaltar que parto do pressuposto de que devemos *ensinar o gênero*, ou seja, entendê-lo como objeto de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, pressuponho que devemos utilizá-lo como instrumento para que os alunos desenvolvam domínio sobre ele, desenvolvendo as competências ou capacidades necessárias para uma ação efetiva dentro de uma situação social específica. Desta forma, estaremos ensinando *os gêneros* e, também, *através* dos gêneros.

Outro elemento importante a ser destacado dentro de um contexto de ensino-aprendizagem apoiado em gêneros, é a noção de *sequência didática*, podendo esta ser vista como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97).

Diante dos objetivos especificados para este trabalho e das teorizações até aqui apresentadas, compartilho também a definição de Barbosa (2001, p. 193), que entende o conceito como uma organização de “atividades de produção, compreensão de textos e análise linguística que visam recortar características de um gênero, com vistas à sua mestria”, o que, por sua vez, contribuirá para a participação crítico do aluno em seu meio.

Assim, construção de sequências didáticas norteadas por gêneros visa, fundamentalmente, a “fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53) e envolvem, basicamente, a interação de três fatores: as especificidades dos gêneros considerados objetos (e, também, instrumentos) de ensino-aprendizagem, os conhecimentos e as capacidades que necessitam ser desenvolvidas, como também as estratégias que devem compor o processo, a fim de favorecer o desempenho do aluno nas situações de comunicação.

Os conteúdos que devem compor o processo de ensino são definidos, desta forma, em função das capacidades (ou tipos de texto)¹² e das experiências necessárias ao aprendiz para seu engajamento social. Além disso, aspectos relacionados às especificidades da situação de produção, aos propósitos comunicativos, bem como aos recursos e meios que permitem a circulação dos gêneros, devem também ser levados em consideração.

Ressalto que ao operacionalizar minhas ideias, procuro manter a transversalidade por meio de conteúdos temáticos diversos, partindo de possibilidades que demandem a “leitura” de textos (leia-se gêneros), que circulam em uma variedade de âmbitos e esferas. Esse trabalho de interpretação, que propulsiona todo o resto, visa essencialmente a fortalecer o aluno como um leitor do mundo, ativo e crítico.

¹² Com base em Marcuschi (2002, p. 23), compreendo “tipos textuais” como construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, cuja nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal, vinculando-se às capacidades discursivas e, assim, evidenciando-se como designações dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Sigo ilustrando os direcionamentos propostos, por meio dos Quadros a seguir:

Quadro2- Organização curricular: esferas, finalidades e gêneros – Vida pública

Temática transversal: Meio Ambiente/Solidariedade

Âmbito e Esfera social	Atividade social	Propósito comunicativo- Tipologia textual - Finalidade	Gêneros	Participantes	Recursos, meios, linguagens
Vida pública Esfera publicitária	Leitura de textos publicitários (ex: vídeos que circulam no meio digital) Elaboração/criação de um item para campanha publicitária (<i>slogan</i>) em prol do meio-ambiente ou de uma causa social	Persuadir à ação social ecologicamente correta ou solidária	<i>Slogan</i> para uma camiseta	Autor do <i>slogan</i> ; usuários da camiseta	Verbal, Visual; Espacial

Quadro 3- Organização curricular: esferas, finalidades e gêneros – Vida produtiva

Temática transversal: Cultura e Folclore

Âmbito e Esfera social	Atividade social	Propósito comunicativo/ Finalidade/ Tipologia textual	Gêneros	Participantes	Recursos, meios, linguagens
Vida produtiva Esfera da Divulgação científica	Leitura de texto de divulgação/vulgarização científica (por ex: Wikipédia) Elaboração/criação de um livro (ou e-book) - divulgação/vulgarização científica sobre personagens folclóricos para compor a biblioteca escolar e/ou municipal	Informar Descrever	Verbete: <i>Personagem Folclórico</i> (ex: <i>Saci/Curupira/ Caapora/ Mapinguari e Big Foot</i> – ou novo personagem mesclando características)	Autor do <i>verbete</i> ; usuários da biblioteca ou do site (público infantil)	Verbal, Visual; Digital

Vale rapidamente destacar que a proposta acima visa contrapor personagens do folclore brasileiro, como o Saci, o Curupira, o Caapora e o Mapinguari, que trazem características carnavalescas, no sentido bakhtiniano do termo, pelo caráter transgressor de suas atitudes e, ao mesmo tempo fascinantes por suas peculiaridades. Especificamente, o Mapinguari, típico do folclore amazonense, traz à tona o elemento animalesco, que poder ser abordado em sala em versões lendárias que se distanciem do elemento do terror. Por suas formas gigantes e pelo seu poder, este personagem, assim como os outros citados, com base em suas marcantes características, podem ser comparados ao lendário *Big Foot* (*Yes, nós temos Big Foot!*), do folclore americano, que em suas variadas versões, assume as formas de um personagem poderoso, que controla a natureza.

Quadro 4- Organização curricular: esferas, finalidades e gêneros – Vida cultural

Temática transversal: Identidades					
Âmbito e Esfera social	Atividade social	Propósito comunicativo/ Finalidade/ Tipologia textual	Gêneros	Participantes	Recursos, meios, linguagens
Vida Cultural Esfera das Artes	Leitura de uma pintura Elaboração/criação de um auto-retrato; estrofe musical: quem sou (em seu ritmo preferido)	Informar (Dizer quem sou – apresentar-se) Descrever	Pintura (Auto-retrato); Letra de canção	Autor da pintura/ letra de canção; apreciadores das expressões artístico-culturais	Verbal; Visual; Musical

Para o contexto aqui focalizado, entendo que, além dos aspectos da situação social e gêneros a ela relacionados, para a composição dos conteúdos curriculares, devemos marcar o trabalho com orientações sobre conhecimentos de natureza sistêmica e funcional. Nesse momento é importante resgatar a ideia dos gêneros como *megainstrumentos*, que carregam em torno de si, entre outros aspectos, instrumentos linguísticos específicos (integrantes de sua forma composicional e estilo), que se tornam também objetos de ensino.

Para ilustrar essa proposta de extensão de conteúdos, faço uso do **Quadro 5**, que parte da seguinte situação social: apresentar-se em um *blog*. A proposta de trabalho a ser abaixo detalhada, é orientada questão transversal de identidades, e parte, então, da leitura de um poema com esse conteúdo temático, seguindo para o trabalho com um texto específico da esfera digital, com o objetivo de se construir uma apresentação pessoal para compor um *blog*.

Além da compreensão sobre os propósitos da atividade social em questão, devem ser trabalhados os elementos da forma composicional desse gênero (que integra textos escritos e imagem, geralmente) e de seu estilo, marcado pela linguagem informal, linguagens de grupos etc, visando à ação efetiva, em inglês, nessas situações.

Quadro 5 – Organização curricular orientada por gêneros: extensão de conteúdos

Âmbito e Esfera	Atividade social	Propósito comunicativo/ Finalidade/	Participantes	Recursos, meios, linguagens	Gêneros	Conhecimentos sistêmicos – Análise linguística	Exemplos de materialidade linguística	Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos	Ética e cidadania
Vida Pública Cidadania digital	Leitura de um poema; Apresentação pessoal (em meio virtual)	Dar informações pessoais (nome, idade, nacionalidade, preferências) e descrever amigos e familiares (se desejado)	Autor do Blog; amigos virtuais	Meio digital; Verbal; Visual; Espacial	<i>Blog</i> (diário virtual)	Gramática: Verbo <i>to be</i> (presente/ forma afirmativa)... Léxico: Husband; Teacher; Sons ...	<i>I'm (Cláudia)</i> <i>I'm a teacher and I live in Campinas</i> <i>I'm shy but I love dancing</i> <i>This is a picture of my family...</i>	Apresentar-se de forma amigável, cativante; Uso de adjetivos; sentenças simples; presença de imagens, ...	Veracidade de informações; Segurança na <i>Internet</i> ; Refletir sobre diferenças em relação à formação/ organização familiar

É interessante salientar que uma possível variação para leitura que propulsiona todo os conteúdos temáticos, no caso a leitura de um poema¹³, seria ouvir e discutir a letra de uma música, por exemplo, que possibilitasse esse trabalho de reflexão e leitura de mundo. Sugere-se aqui um “samba para crianças”, capaz também de viabilizar discussões sobre como as pessoas se percebem e como essas percepções, valores identidades podem ser diferentes, se comparadas às de outras pessoas. Alguns desses materiais encontram-se em português, servindo, portanto, como mediadores para os conhecimentos em língua estrangeira, que serão mais especificamente construídos em torno da apresentação *no blog*.

No entanto, é importante que se procure maximizar a exposição do aluno à língua inglesa, sendo necessário trazer para a sala de aula gêneros similares em inglês, o que contribui para que o aluno também faça comparações entre as duas línguas e, mais que isso, entre formas diferentes de ser, pensar e dizer “a mesma coisa”.

No que tange à apropriação dos gêneros e outros conhecimentos, as orientações apresentadas mostram-se, portanto, fortemente embasadas em uma proposta de aprendizagem de base cotidiana, em contraposição a abordagens de imersão (McKAY, 2006, p. 3), que envolvem programas em que outras disciplinas são ensinadas por meio da LE e, assim, planejados para “garantir maiores ganhos linguísticos”, se comparados àqueles com cargas horárias mais reduzidas.

Enquanto abordagens de imersão viabilizam a construção de conhecimentos de forma mais complexa e aprofundada de um objeto/situação, permitindo uma rápida transposição de capacidades a outros/objetos/situações similares, o ensino de base cotidiana, como a ele me refiro, é essencialmente vivencial e voltado à ação em atividades sociais específicas. O ensino orienta-se, nessa vertente, orienta-se para a exposição do aluno a situações significativas, em que ele possa agir ativa e colaborativamente, por meio da inglês, fazendo uso dele nesses momentos e situações, mesmo que de modo ainda um tanto limitado.

¹³ O poema aqui mencionados é apresentado no anexo 2 deste trabalho. Letras de samba, cantados para crianças podem ser encontrados em CDs específicos, tais como “Samba pras Crianças”, produzido pela Biscoito Fino. Para uma mescla de melodias e ritmos, sugere-se “*Músicas daqui, Ritmos do mundo*”, da Fábrica-ideias para crianças. Duas canções desses materiais são trazidas no CD encartado, para fins de ilustração, além de uma terceira, que compõe Atividade 2, a ser aqui ainda apresentada.

Para me fazer mais clara, entendo que o propósito central do ensino de línguas no nível de escolaridade aqui focalizado deva voltar-se, principalmente, à sensibilização do aluno às mais diversificadas situações reais de uso do inglês e aos modos de ser e viver expressos por meio dele. O trabalho mais especificamente voltado às capacidades linguístico-discursivas, deve, obviamente, integrar esse processo de sensibilização e ampliação de visões de mundo. Contudo, a meu ver, o ensino não precisa, necessariamente, visar a proficiência em situações outras que não as praticadas em sala de aula.

O que quero dizer é que a criança deve sim, aprender a cantar uma música em inglês, a recitar um poema nessa língua ou a apresentar-se a alguém, expressando suas preferências, também em inglês, de forma efetiva. Contudo, saber cantar uma música não implica saber cantar todas ou muitas e muitas outras, assim como saber recitar um poema, de modo satisfatório, não significa ser capaz de recitar outro, de modo igualmente efetivo.

Da mesma forma, levar o aluno a apropriar-se das capacidades necessárias a descrever um personagem folclórico não implica, obrigatoriamente, que ela tenha se apropriado de textos descritivos em diversas outras situações de uso, como, por exemplo descrever sua rotina, o que se torna mais fácil em programas em que a exposição ao inglês é quantitativamente superior e qualitativamente mais diversificada. Entendo que essas relações entre capacidades, textos e situações podem ser construídas, efetivamente, ao longo de um tempo escolar mais longo. O ensino de inglês no início da Educação Básica deve fortemente comprometer-se, por conseguinte, a construir, de forma efetiva, bases sólidas para um engajamento social mais intenso e complexo em anos futuros.

É igualmente relevante destacar que, diante das possibilidades de práticas até aqui apresentadas e discutidas, diferentemente do que ocorre em abordagens tradicionais de ensino de línguas, o ensino, quando orientado por gêneros, deixa de ser prioritariamente organizado por conteúdos gramaticais linearmente organizados, como ocorre, por exemplo, com as propostas oficialmente apresentadas para as Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral, conforme excerto mostrado a seguir (SÃO PAULO, 2007, p. 8).

<i>ETI KIDS 1 — UNIT 3 — FUNNY FAMILY</i>		
<i>Objective:</i> Descrever a família e dizer nomes dos membros desta.		
<i>Topic:</i> Membros da família, numerais.		
<i>Words to Learn</i>	<i>Talking Time</i>	<i>Storage</i>
<i>Mother, father, sister, brother, grandmother, grandfather etc.</i>	<p>Dialogue A</p> <p>A: — <i>Show me your family.</i></p> <p>B: — <i>This is...</i></p>	<i>Activities:</i> 4, 9, 16, 18, 19, 20, 28, 32 e 33
	<p>Dialogue B</p> <p>A: — <i>What is the name of your <u>father</u> / <u>mother</u>?</i></p> <p>B: — <i>My father is ____.</i></p>	

Ao contrário de propostas orientadas por conteúdos formais em que se parte do mais simples em direção ao mais complexo, de maneira uniforme e linear, um tipo de progressão didática considerada adequada sob a perspectiva do ensino-aprendizagem embasado em gêneros é aquela em que objetos e situações naturais se repetem de forma cada vez mais complexa, tornando-se, por si próprias, “fontes de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47).

A progressão, nesse contexto, implica a organização de elementos “potencialmente espiral” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64), na medida em que objetos semelhantes devem ser abordados em níveis de complexidade cada vez maiores, podendo, assim, um mesmo gênero ser trabalhado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento. Caminhando nessa direção, no que concerne às particularidades das propostas a serem aqui apresentadas, ou seja, ao modo como os direcionamentos e conceitos teóricos apresentados serão aqui recontextualizados, cabe ainda abordar a noção de *modelização didática*.

Na visão de Barbosa (2001, p. 103), esta pode ser compreendida como “o processo de cruzamento entre as propriedades do objeto que serão focadas e a definição das capacidades – tanto as já supostas como construídas, quanto aquelas que serão visitadas”. Esse conceito mostra-se importante, uma vez que são esses cruzamentos que orientam as práticas pedagógicas a serem concretizadas no processo educativo.

A este respeito, defendo que organizações curriculares e suas progressões, devam transcender ao objetivo isolado da apropriação de gêneros, voltando-se, também, à apropriação de certos procedimentos e ao desenvolvimento de capacidades específicas, visando a um posicionamento crítico e agentivo do aluno diante dos textos e à sua participação ativa nas situações sociais focalizadas. Nessa direção, a apropriação desses modos de ser e agir não dependem unicamente dos conteúdos a serem abordados, mas também e principalmente, da forma como estes são trabalhados.

Assim sendo, mostra-se importante a preocupação com a especificação de diferentes propósitos e maneiras de se lidar com textos e conhecimentos no contexto pedagógico. São a essas considerações que me atendo nas partes que seguem, buscando articulá-las às propostas teórico-práticas que apresento ao final do capítulo.

4 Modelização didática e Pedagogia dos Multiletramentos: articulando conceitos, delineando práticas

Diante da perspectiva defendida neste trabalho em relação à organização curricular e sua progressão no ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica, é importante que sejam selecionados gêneros diferentes, pertencentes aos âmbitos propostos, em todas as séries escolares, sendo essa escolha possivelmente orientada pelo Projeto Pedagógico da instituição e da programação de outras áreas do conhecimento. Além desses critérios maiores, Dolz e Schneuwly (2004) propõem outra possibilidade de encaminhamento no que diz respeito à elaboração de progressões didáticas. Levando-se em conta os objetivos de ensino, os autores especificam três níveis de operações de linguagem, com vistas à sua materialização, a saber:

- Capacidades de ação (relacionadas à representação do contexto social);
- Capacidades discursivas (ligadas à estruturação discursiva do texto);
- Capacidades linguístico-discursivas (voltadas à seleção das unidades linguísticas ou textualização).

Tais propostas me parecem bastante relevantes, pelo foco voltado ao discurso, ao invés de estritamente centrado nas formas linguísticas. Diante das premissas explicitadas podemos desenvolver propostas como as que seguem dimensionadas no **Quadro 6**.

Quadro 6 – Proposta de organização- Temática transversal: Identidades

Âmbito e Esfera	Atividade social	Propósito comunicativo/ Finalidade/	Participantes	Recursos, meios, linguagens	Gêneros	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Vida Cultural Esfera das Artes Literárias	Leitura de um poema (temática = identidades) Expressão de sua opinião durante a apresentação dos trabalhos lidos e criados; Elaboração/criação de um poema (ou de outra forma de expressão = estrofe de letra de canção, por exemplo)	Identificar-se de maneira poética, provocando efeito de Apreciação estética	Autor do poema (letra de canção); Apreciadores/críticos das expressões artístico-culturais	Verbal (Musical)	Poema Crítica/apreciação da obra (escrita ou oral)	Expressar-se poeticamente identificando-se e provocando efeito estético nos leitores/ouvintes; Expressar sua opinião (oral ou por escrito sobre obra poética) para compor uma exibição de poemas	Elaborar poema Expressar sua opinião, sustentando-a minimamente Perceber pontos de vista diferentes	Uso de métrica e rima (relacionada a ritmo da canção); Utilizar expressões de posicionamento enunciativo para dizer quem é do que gosta Utilizar expressões de posicionamento para opinar e justificar

Acho válido pontuar que, ao estabelecermos os objetivos e propósitos comunicativo-discursivos que dão base às propostas de atividades pedagógicas, estamos selecionando certos sistemas de atividades sociais, em que circulam um conjunto de gêneros específicos (BAZERMAN, 2005; 2006). Por exemplo, a proposta acima explicitada toma como base a uma situação social específica, que é a exposição de poemas (ou um mural de poesias). Para que isso ocorra, é preciso que esses textos sejam elaborados e apresentados para um público específico, o que é regularmente seguido de críticas dos trabalhos expostos,. Vale dizer que esses textos, dentro da atividade proposta, podem materializar-se através de diferentes linguagens, ou *designs* (COPE; KALANTZIS, 2000).

Ao acatar os encaminhamentos pedagógicos do *New London Group*, entendo que existam quatro aspectos pedagógicos essenciais a serem considerados quando buscamos organizar práticas didáticas que levem à apropriação de discursos no mundo contemporâneo. É importante salientar que tais categorias não seguem, necessariamente, uma ordem fixa, podendo apresentar variações em sua sequência ou, ainda, sobrepor-se, conforme enfatizam Kalantzis e Cope (2008).

A primeira categoria, originalmente denominada *Situated Practice* (Prática Situada), implica promover o contato com textos e discursos diversos, experimentando-os, conscientizando os alunos de suas formas e contextos de produção e circulação, buscando criar elos entre os espaços público e privado nesse processo, bem como promover questionamentos e a aceitação das diferenças, em prol de práticas éticas e transformadoras.

A meu ver, este aspecto mostra estreita relação com a ideia de trabalhar os conhecimentos de mundo dos alunos, intensificando e proporcionando, também, experiências com novos textos, discursos e linguagens, contrapondo-os, nesse processo, e relacionando-os aos modos de ser, dizer e ver o mundo dos alunos. Esta primeira categoria evidencia, assim, uma ligação com as capacidades de ação, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), partilhando, ainda, estreita relação com a ideia de leitura (de mundo) como propulsora de todos o processo educativo que se pode extrair dos PCN-LE.

O próximo aspecto é o da *Overt Instruction* (literalmente, “Instrução Aberta”, ou, como prefiro, *Instrução Situada*).

Nessa fase da apropriação de conhecimentos, focalizam-se a compreensão sistemática e analítica, diante dos textos diversos, sua composição e seu funcionamento.

Propostas relacionadas a essa categoria incluem, a meu ver, o trabalho com os conhecimentos de natureza linguística e discursiva, de forma integrada. Está estreitamente relacionada às capacidades discursivas e, ainda, às linguístico-discursivas; cabem nesse âmbito a análise linguística, a compreensão da forma composicional e do estilo dos gêneros, os recursos e meios que viabilizam sua produção de circulação, condicionada às condições de produção dos textos e discursos. Aqui, ousou traçar um paralelo entre esse campo da didatização e a proposta de leitura crítica apresentada pelas OCEM-LE.

Cope e Kalantzis (2000) chamam de *Critical Framing* (Abordagem Crítica) o próximo aspecto, em que se buscam trabalhar os contextos sociais e culturais de certos textos, enfatizando-se uma posição exposta diante dessas práticas e seu funcionamento social e o domínio de certos conceitos e de uma metalinguagem. Evidenciando certa proximidade com as propostas de letramento crítico das OCEM-LE, essa categoria visa ao desenvolvimento de uma posição crítica e protagonista, voltada à ao conteúdo temático e aos gêneros focalizados e à compreensão das relações de poder que permeiam qualquer prática linguística, devendo, portanto, também embasar o ensino da língua inglesa.

O último aspecto proposto pelos autores denomina-se *Transformed Practice* (Prática Transformada ou, como opto por chamá-la, Prática Transformadora). Práticas pedagógicas realizadas nesse domínio levam à rearticulação de sentidos produzidos por meio de certos textos e discursos, com vistas a busca por relacioná-los com textos e discursos outros, em diferentes contextos culturais. Essa categoria volta-se, portanto, ao trabalho com os temas, as diferentes vozes, abarcando de modo mais específico questões relacionadas a hibridização de línguas/linguagens, à intertextualidade, ao cruzamento de discursos, sob uma perspectiva crítica e situada e direcionada ao desenvolvimento de uma posição agentiva e criativa diante dos textos, das linguagens, dos valores, do mundo.

Ainda no que diz respeito às maneiras de se trabalhar conteúdos e saberes nos processos de recontextualização didática, Kalantzis e Cope (2005, p. 72) apresentam uma outra proposta em que, às categorias curriculares previamente apresentadas, conforme anteriormente descrito, articulam-se, respectivamente, outros campos, a saber:

- 1- Experienciar (*Experiencing*): **a**) o conhecido; **b**) o novo
- 2- Conceituar (*Conceptualizing*): **a**) nomear conceitos; **b**) teorizar
- 3- Analisar (*Analysing*): **a**) funcionalmente; **b**) criticamente
- 4- Aplicar (*Applying*): **a**) apropriadamente; **b**) criativamente

Nessa vertente, conforme também abarcado pela categoria denominada Prática Situada, *Experienciar* implica, em contexto pedagógico, promover o contato e o engajamento do aluno em práticas sociais e formas de produção de sentidos familiares e, também, ampliar seu conhecimento de mundo, a fim de que consigam engajar-se e práticas sociais que ainda lhes sejam desconhecidas.

Revelando certa proximidade com a ideia de Instrução Situada, *Conceituar*, por sua vez, significa promover ações que levem o aluno a compreender e sintetizar experiências por meio de textos, linguagens, discursos diversos, desenvolvendo metalinguagem, pelo trabalho com a análise linguística de forma situada.

Analisar incide na avaliação crítica e/ou no desenvolvimento de práticas que permitam ao aluno organizar seus conhecimentos, por meio de um processo de reflexão e uso, no que diz respeito a organização e funcionamento social dos textos, o que se relaciona, de certa forma, à categoria intitulada *Critical Framing*. É importante frisar que, dentro de uma abordagem discursiva e da formação plurilíngue, todas as ações e, portanto, todas as fases e categorias propostas, são permeadas pela perspectiva crítica, plurilíngue, transformadora.

Por fim, *Aplicar* envolve um processo de experimentação e produção/criação, sempre relacionado ao contexto social externo, adaptando conhecimentos a uma multiplicidade de situações diferentes, transformando-os. Assim traço um paralelo entre essa categoria e a noção de Práticas Transformadas/Transformadoras.

Diante do exposto, sigo aqui defendendo que essas categorizações possam ser articuladas às recontextualizações didáticas, de um modo geral, servindo também de referências para organizações curriculares, conforme evidencio abaixo, a partir das relações entre categorias e capacidades diversas, já adaptadas às teorizações e orientações até aqui discutidas e, assim, às minhas propostas de práticas pedagógicas.

Temática transversal: Identidades e Diferenças

Proposta Geral: Elaborar descrição de personagem infantil – de HQ's e anunciar sua criação em noticiário jornalístico infantil

Proposta Específica: Criar uma nova namorada/melhor amiga para o Chico Bento/ *Chuck Billy*¹⁴ (Turma da Mônica) e elaborar sua descrição, para compor as apresentações de personagens disponibilizadas em meio virtual (*site* específico); anunciar sua criação em noticiário jornalístico da classe/escola.

O **Quadro 7**, a seguir, mostra essa proposta segundo o conjunto de âmbitos, esferas e categorias defendidas neste trabalho.

Quadro 7 – Proposta de organização: âmbitos, esferas e categorias afins

¹⁴ Importante lembrar que, em versão em inglês, Chico Bento é *Chuck Billy*. Ele e sua turma são referidos como *Chuck Billy 'n' folks* em língua inglesa. Informações sobre a Turma da Mônica e outros personagens de Maurício de Souza, em inglês, tornam-se, assim, pertinente e interessantes para o público-alvo, entre as quais podem surgir a maneira de eles serem conhecidos, incluindo-se elementos linguísticos como 'n' e vocabulário específico, como *folks*, as descrições dos personagens, como e porque foram criados, sua recepção pelo público internacional, etc. Mais informações podem ser extraídas de <http://www.monica.com.br/ingles/index.htm>

Âmbito e Esfera	Atividade social	Propósito comunicativo Finalidade/ Tipologia textual	Participantes	Recursos meios, linguagens	Gêneros	Capacidades para a reflexão-ação	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas	Capacidades de expressão autoral
						Refletir sobre contextos e situações	Prática Situada/ Experienciar	Instrução situada/ Conceituar e teorizar	Instrução Situada/ Conceituar e teorizar	Prática transformada Aplicação criativa
Da Cidadania Entretenimento Jornalística	Apresentar personagem de HQ em site específico; Anunciar sua criação em telejornal (infantil)	Criar e apresentar um Personagem de HQ Em Site específico; Anunciar em telejornal Sua criação	Criador do Personagem; Apresentador do jornal; Visitantes do Site; Telespectador	Meio digital; Multi-midiático Linguagens Verbal, Visual, Espacial	Verbete (personagem) Notícia-Jornal televisivo	Refletir sobre laços afetivos entre pessoas e suas características;	Observar pares em HQ's e Fábulas e suas características comuns, por meio de suas descrições físicas, informações sobre preferências, classe social etc; Observar notícias em jornais televisivos para compreender como as notícias são veiculadas – linguagem verbal e não verbal	Aprender a descrever pessoas/personagens, observando posicionamentos valorativos oriundos dessa descrição; Aprender a compor uma notícia em que a descrição do novo personagem seja a informação base, utilizando-se também dos enunciados de abertura e encerramento	Aprender a utilizar adjetivos para descrever pessoas/personagens, observando posicionamentos valorativos oriundos dessa descrição; Aprender a expressar cumprimentos de abertura de um jornal, passar a notícia por meio da descrição do novo personagem e finalizar com cumprimento de encerramento da notícia	Criar uma nova personagem, descrevendo-a; Apresentar a notícia telejornalística, adaptada ao público-alvo

A fim de ilustrar as proposições aqui apresentadas, sigo mostrando algumas atividades, ligadas às diferentes propostas sugeridas, e também contrapondo-as a algumas propostas das Oficinas Curriculares de Inglês – Ciclo I, relacionadas às DEETI. Com isso, não pretendo aqui desautorizar tais práticas, invalidando-as, mas sim evidenciar semelhanças e diferenças, com vistas a uma possível integração.

A atividade abaixo foi extraída das propostas oficiais mencionadas e tem como objetivo central a prática das formas *He/She has*, com foco na capacidades de descrição, no caso de uma criatura (monstro). Percebe-se que a situação corresponde à importância de aguçar a criatividade do aluno e que existe um propósito comunicativo e a especificação de um tipo textual a ser focalizado. Contudo, não há vínculo com uma temática transversal e, tampouco, existe a preocupação com a situação de produção e com o gêneros pelos quais as atividades de linguagem se materializam.

<i>Activity 25</i>	<i>My Crazy Creature</i>
<i>Objective</i>	Criar uma personagem maluca / monstro ao comando do professor.
<i>Material</i>	Revistas, papel sulfite, massa de modelar, caneta hidrocor, lápis de cor, cola, tesoura, fita crepe.
<i>Procedure</i>	Ao comando do professor, o aluno cria uma figura maluca. Ex.: <i>My crazy creature has one head, three eyes, four ears etc.</i>
<i>Variation</i>	Dar nome à criatura, descrevê-la, dizer do que gosta, não gosta e outras informações de acordo com o conhecimento do aluno e do objetivo do professor.

(SÃO PAULO, 2007, p. 35)

Tomando-se como base a proposta de criação de uma nova namorada ou melhor amiga para o Chico Bento/*Chuck Billy*, já apresentada, poderíamos desenvolver várias atividades que abrangessem os elementos e categorias já elencados dentro de uma perspectiva discursiva e pluricultural. Além do trabalho com textos descritivos, para compor a apresentação de personagens de HQ, e informativos, para apresentação da notícia televisiva, conforme já proposto, poderíamos ter uma outra atividade, que poderia integrar o momento que chamamos de Prática Transformada/Transformadora, por exemplo.

ATIVIDADE 1 – Parte integrante da Prática transformada/transformadora da proposta de criação de uma nova companheira para o Chico Bento/ *Chuck Billy*.

Procedimentos gerais e descrição da atividade:

Após desenvolver uma discussão sobre a canção – *O cravo brigou com a rosa*, que se volta a uma relação afetiva, temática propulsora da proposta ligada à criação e descrição da nova personagem, é interessante retomar a questão das diferenças, que também é tema que permeia as práticas pedagógicas em foco.

Essa reflexão pode ser mais concretamente evidenciada, se, entre outras tantas possibilidades, for organizada em torno de misturas de ritmos, o que já evidencia cruzamento entre elementos e implica a criação de algo *novo*. Tais orientações podem ocorrer da seguinte maneira:

I- O conhecido e o uso apropriado (original)

a) cantiga com seu ritmo e melodia tradicionais, o que poder gerar uma discussão sobre canções infantis populares, a interpretação do texto, adaptações para situações outras, próximas aos contextos vivenciados pelos alunos etc.

O cravo brigou com a rosa
Children's Song from Brazilian Folklore

Anonymous

♩ = 90

O cra-vo bri-gou com a ro- sa, de- bai- xode u- ma sa- ca- da o
O cra-vo fi- cou do- en- te a ro- sa foi vi- si- tar o

cra- vo sa -iu fe- ri- do e a ro- sa des- pe- da- ça- da
cra- vo te- ve um des- ma- io e a ro- sa pôs- se a cho- rar

<http://www.scribd.com/doc/12992704/O-cravo-brigou-com-a-rosa-Score-and-Lyrics-Partitura-e-LetraO-cravo-brigou-com-a-rosa>

b) *Rose Lee* – nossa conhecida Rosinha, tímida e delicada menina do interior, com trancinhas e vestido de rendinha.

A shy, delicate little girl in pigtails and frilly cotton dress.

She's Chick Billy's best girl.

II – O novo e o transformado:

a) **O novo:** a canção *O cravo brigou com a rosa* cantada em ritmo de *samba* (extraído do Livro: *Músicas daqui, ritmos do mundo*)¹⁵. Vários conhecimentos relevantes podem surgir dessa prática, tais como uma breve história do samba, suas características mais marcantes em termos de gênero musical etc.

b) **O transformado:** *descrição da nova namorada de Chico Bento, cantada com base na cantiga – O cravo brigou com a rosa, em ritmo de samba*. Dependendo da série, os alunos podem criar toda a letra ou, se necessário, os alunos podem preencher partes da letras, somente, atividade em que também se trabalham entonação, ritmo, rima etc.

**Mary Lee is a pretty lady
She's short, red-haired and smart
Mary has cute freckles
And Chico/Chuck has all her heart**

**Mary Lee lives in the city
And Chico ...**

Uma gama variada de atividades, orientadas pro objetivos diversos e, portanto, voltadas ao desenvolvimento de capacidades distintas podem ser desenvolvidas dentro da perspectiva proposta. Por exemplo, o texto de apresentação do personagem *Chuck Billy*, extraído do *site da Turma da Mônica* em inglês pode propiciar um vasto número de questões, ligadas à compreensão global do texto, à análise linguística e também temática.

Claro está que toda a proposta de atividade deve adequar-se ao perfil dos alunos, aos tipos e níveis de letramentos que trazem para a sala de aula, ao contexto de ensino, ao seus objetivos e propósitos.

Diante da complexidade do texto, perguntas focais podem ser úteis (quais termos descrevem o personagem? Quais sentenças indicam o que ele gosta ou não gosta de fazer? etc.).

¹⁵ *Músicas daqui, ritmos do mundo*. Editora Fábrica – ideias para crianças. – Ver CD encartado. Muitas outras práticas podem ser desenvolvidas sob esse contudo temático – identidades e culturas, a partir de outros personagens como Pinocchio, sendo interessante partir da canção *Got no stirngs*, neste caso presente em um CD de músicas *Folk* para crianças (ver CD encartado).

A partir desses conhecimentos, discussões mais aprofundadas sobre como o personagem é representado, em português, podem servir ao desenvolvimento das capacidades de reflexão e desenvolvimento de uma postura crítica. O texto pode também servir de exemplo para a elaboração dos textos descritivos direcionados à nova melhor amiga de Chico Bento/ *Chuck Billy*, entre outras possibilidades.

A country bumpkin born and bred -- straw hat, outgrown pants, bare feet and all.
He talks with a country twang, hates to get up early, and goes to school against his will,
especially when the lesson is about something that's not related to his world.
He'd much rather just sit under a tree, go fishin', take a dip in the creek -- or snatch fruit
from the neighbor's trees.

Fonte: <http://www.monica.com.br/ingles/index.htm>

Apresento em seguida outra atividade, que exemplifica tarefas relacionadas de forma mais próxima às fases iniciais de uma proposta, tais como a Prática Situada. Abarco de forma mais breve outros aspectos que podem ser desenvolvidos em outras categorias, como as fases da Instrução e da Prática Transformada, por exemplo.

Faço novamente uma contraposição a uma das atividades oficialmente descritas nas Oficinas Curriculares de inglês, vinculadas às DEETI. A proposta oficial é a o trabalho com um cardápio, após a prática de diálogos do cotidiano ligados a hábitos e preferências alimentares, o que se mostra bastante válido, conforme ilustrado a seguir.

ETI KIDS 3 – UNIT 3 – TIME		
<p><i>Objective:</i> Perguntar e responder sobre datas e dias da semana. Perguntar e responder sobre o tempo e a temperatura. Perguntar e responder sobre o dia favorito.</p> <p><i>Topic:</i> Tempo e Temperatura.</p>		
Words to Learn	Talking Time	Storage
<p><i>Days of the week: Monday / Tuesday / Wednesday / Thursday / Friday / Saturday / Sunday</i></p> <p><i>Months of the year: January / February / March / April / May / June / July / August / September / October / November / December</i></p> <p><i>Hot / cool / cold / sunny / rainy / cloudy Beautiful / ugly</i></p>	<p>Dialogue A A: <i>What day is today?</i> B: <i>It's Monday.</i></p>	<p><i>Activities:</i> 4, 11, 12, 28 e 29</p>
	<p>Dialogue B A: <i>What is today's date?</i> B: <i>It's September 2.</i></p>	
	<p>Dialogue C A: <i>Tell me about the weather!</i> B: <i>It's cold and cloudy. It's ugly.</i></p>	
	<p>Dialogue D A: <i>What's your favorite day?</i> B: <i>I love Friday.</i></p>	

(SÃO PAULO, 2007, p. 16)

Activity 13	Menu
<i>Objective</i>	Apresentar um cardápio, explorar seus elementos e características (forma, linguagem, imagens etc.), perguntar para que ele serve e brincar de oferecer e pedir comidas.
<i>Material</i>	Folhetos, cardápios de lanchonetes, restaurantes etc.
<i>Procedure</i>	Apresentar um cardápio e identificar os principais elementos do gênero, por meio de perguntas. Exemplo: Sobre o que fala este menu? Qual é o nome da lanchonete? O que se oferece para beber e comer? Qual é o endereço da lanchonete? Tem telefone? Após isso, simular uma ida à lanchonete (<i>snack bar</i>) na própria escola. É preciso antes, porém, preparar um local fora da sala de aula, cuja ambientação possa estar semelhante à de uma lanchonete. Em seguida, vivenciar cenas comuns às de uma lanchonete, por meio deste ou de outro diálogo: A: <i>Please, I want ____ and ____.</i> B: <i>Yes, sure.</i>
<i>Variation</i>	Alunos produzem menus e dramatizam uma cena assistida ou criada por eles. Montar uma lanchonete com alunos clientes e alunos garçons e garçonetes. Oferecer aos alunos das séries finais a oportunidade de saber o quanto gastariam, em reais e em dólares, nesta lanchonete.
<i>Note</i>	Oferecer aos alunos a oportunidade de produzirem um cardápio mais saudável à saúde.

(SÃO PAULO, 2007, p. 28)

No entanto, a ausência de uma abordagem mais fortemente marcada pela interdisciplinaridade e discursividade fragilizam a proposta em minha acepção, o que me leva a pensar em formas alternativas de se tratar a questão, orientadas pelo enfoque da formação plurilíngue.

Segue abaixo descrita a proposta segundo as orientações aqui defendidas.

ATIVIDADE 2 – Orientada pela temática transversal da Cultura e Costumes, a proposta se volta à prática de diálogos do cotidiano relacionados aos hábitos e preferências alimentares, seguidas do trabalho com gêneros voltados ao consumo de alimentos, partindo inicialmente de reflexões de base cultural, promovendo, assim, uma interface com artes e história.

Quadro 8 – Organização curricular: Atividade 2

Âmbito e Esfera	Atividade social	Propósito comunicativo Finalidade/ Tipologia textual	Participantes	Recursos meios, linguagens	Gêneros	Capacidades para a reflexão-ação	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas	Capacidades de expressão autoral
						Refletir sobre contextos e situações	Prática Situada/ Experienciar	Instrução situada/ Conceituar e teorizar	Instrução Situada/ Conceituar e teorizar	Prática transformada Aplicação criativa
Cidadania Esfera do cotidiano;	Festa de casamento – Momento das comidas e bebidas	Solicitar algum alimento ou bebida; Expressar suas preferências; Elaborar o cardápio da festa	Organizadores da festa; convidados	Verbal; Visual: imagem, cor etc	Diálogos do cotidiano; Cardápio Convidados da festa	Refletir sobre hábitos alimentares e sua relação com aspectos históricos	Observar sobre costumes e sua relação com hábitos alimentares; pensar em possíveis diálogos envolvendo uma refeição	Aprender a pedir um alimento ou bebida em situações informais de comunicação; informar suas preferências alimentares; Aprender a organização de um cardápio	Aprender a fazer solicitações e indicar preferências por meio de recursos linguísticos específicos (Pode me passar o pão, por favor/ Gostaria de um pouco de água; Não gosto de tortas, prefiro pão, etc); Aprender a usar elementos linguísticos específicos (substantivos) para composição de um cardápio.	Elaborar um cardápio para uma festa de casamento entre personagens de uma fábula; para um tipo específico de animal, aves etc

Procedimentos gerais e descrição da atividade:

1- Experienciar (*Experiencing*):

a) o conhecido:

Iniciar uma discussão sobre festas e festas de casamento para que os alunos levantem aspectos típicos dessas situações, que lhe são conhecidas. Depois, eles irão:

1- Experienciar (*Experiencing*):

b) o novo

Casamento de Camponeses – Peter Bruegel

http://www.comoehquetala.com.br/wp-content/uploads/2009/12/800px-Pieter_Bruegel_d._%C3%84.011b1.jpg



A partir da pintura do Belga Pieter Bruegel, intitulada “Casamento de Camponeses”, sensibilizar os alunos para detalhes do evento, tais como o tipo de comida servida, bebida,

É importante desenvolver um trabalho voltado aos costumes da época, explorando o país de origem do pintor e o que ele procurou retratar por meio de sua pintura.

O inglês pode ser usado de várias formas, nessas atividades, dependendo do conhecimento dos alunos. Mapas da Bélgica podem ser explorados, com informações básicas sobre clima, temperatura, população, vestimentas e alimentos típicos etc. Textos descritivos podem ser aqui ensinados ou recuperados, com base na pintura.

A partir de então os alunos podem passar a:

2- Conceituar (*Conceptualizing*):

a) nomear conceitos ou especificar funções linguísticas que correspondam a possíveis diálogos entre os convidados da festa. O conhecido vem por meio da língua materna e do conhecimento de mundo e linguístico-discursivo já desenvolvido pelos alunos.

A partir de então, pode-se introduzir novamente o novo, por meio da recontextualização do português para o inglês. Os alunos irão, então:

b) teorizar, hipotetizar e experimentar novos enunciados em inglês. O novo pode aqui também ser representado pela exposição do aluno ao inglês daquela época e das formas de interação também condizentes, sendo essas especificidades de situações dos diálogos do cotidiano daquele período explorados, se desejado e apropriado.

Os alunos passarão, em momentos seguintes, à experimentar a língua de modo funcional e crítico, praticando possíveis diálogos entre os participantes da festa e, depois, entre situações similares em seu contexto de vida.

Nesse momento, cabem reflexões sobre diversos modos de se dirigir às pessoas quando passamos informações ou fazemos solicitações, que são marcadas ideologicamente.

O momento de aplicação desses conhecimentos, ou seja, também o momento da prática transformada, pode ocorrer de diversas maneiras diferentes: os alunos poderiam ser convidados a praticar os diálogos em diferentes tipos de festa de casamento, buscando perceber quem seriam os camponeses do meio em que vivem, poderiam inventar uma situação em que os convidados daquela festa estivessem presentes em festas contemporâneas, entre tantas outras possibilidades.

Práticas outras podem ser aqui sugeridas, como a elaboração de cardápios para o casamento dos camponeses, em que todo o ciclo de procedimentos praticamente se repetiria.

Com a apresentação dessas propostas, gostaria de frisar que o que mais importa, não são as atividades em si, mas o que as permeia, seus propósitos. É a forma de se olhar para a linguagem, a vida e o mundo que dá sustentação às práticas pedagógicas transformadoras e o que penso ser mais valioso é pensar que tipos de ações outras poderiam materializar as ideias e conceitos discutidos neste trabalho.

Uma infinita gama de exemplos poderia surgir ainda com relação às atividades descritas, tais como trabalhar com a receita de uma torta belga, fazê-la com os alunos e, ainda, elaborar o dia das tortas, ou uma exposição de degustação de vários tipos de comidas e bebidas de diferentes épocas. Parece-me válida também a ideia de se entrevistar o garoto da pintura, sobre suas preferências e rotinas, por exemplo.

Se o tópico se voltasse aos seus brinquedos e formas de diversão um outra rede de possibilidades se forma, envolvendo tipos textuais diversos, como a descrição de um brinquedo, textos instrucionais, etc, além da exploração de uma infinidade de temáticas e discursos.

Nessa perspectiva, mais propostas revelam-se interessantes, como, em situações outras, trabalhar com a rotina de personagens de fábulas ou folclóricos do mundo todos, observando detalhes importantes, como as atividades que a Bela possivelmente conduzia em sua rotina como uma jovem de classe mais bastada de sua época, o que inclui tocar cravo, por exemplo. Ou, ainda, discutir sobre a origem da lenda do Pássaro de Fogo, da história *Ivan e o Pássaro de Fogo*, que pode recair em um pássaro amarelo e negro chamado papa-figo, típico da Ásia Central¹⁶, conduzindo, a partir disso, uma diversidade de práticas, com objetivos também distintos.

Nas atividades supramencionadas, o inglês pode se fazer presente de inúmeras maneiras. As fábulas e histórias, ou parte delas, podem ser trabalhadas na língua inglesa, assim como os textos informativo sobre o cravo e o Pássaro de Fogo. A vida de Bela poderia, por exemplo, ser compreendida por meio de uma entrevista em que ela explicasse sua rotina em inglês.

Entre tantas possibilidades de práticas, não menos importante seria a elaboração de um menu, bem criativo, para uma arara, ave esta que se alimenta também de barro, para facilitar a digestão dos grãos e sementes duras que ingere ou, ainda, a criação de um porfolio ou *homepage* de um grupo de alunos de uma sala de aula,, em que cada um deles pudesse desenvolver textos relacionados às suas paixões, conforme sugerem Cope e Kalantzis (<http://newlearningonline.com>) em seus projetos com multiletramentos.

Com o propósito de ampliar as ilustrações de atividades na vertente aqui defendida, apresento também no CD¹⁷ encartado um conjunto de práticas que podem compor uma unidade didática para o ensino de inglês no EFI.

Com essas reflexões e sempre em busca de maneiras cada vez mais éticas de se lidar com a diferença e se trabalhar com a pluralidade sob perspectivas transformadoras, encerro essa parte de meu trabalho. Em outras palavras, finalizo esse capítulo com uma forte sensação de inacabamento, um misto de satisfação e ciência de minhas limitações.

¹⁶ Essas informações forma obtidas do livro: *Volta ao mundo em 52 histórias*, publicado pela PNLIJ.

¹⁷ O conteúdo do CD vem exposto no Anexo 3 deste trabalho. Saliento que essas propostas são sugestões que se apresentam abertas a infinitas recontextualizações. Compreendo que as atividades apresentadas evidenciam um caráter ainda idealizado, por necessitarem validação pela prática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Explosion of Red on Green

Gerardo Dottori

"...E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina."

(Morte e Vida Severina)
João Cabral de Melo Neto

Ao desenvolver este trabalho, procurando responder às questões que aqui se colocavam como norteadoras do estudo, a todo momento fazia-se muito claro para mim a importância de se buscar especificar as visões de língua/linguagem e, portanto, as visões do que é o mundo, o homem e as relações humanas que pudessem sustentar práticas educacionais mais humanizadoras, justas e abertas às diferenças. Parti aqui em busca de perspectivas que pudessem mobilizar diferentes discursos no ensino regular de inglês na infância e que assim me permitissem estabelecer propósitos e delinear diretrizes capazes de fortalecer o seu papel formativo.

Para fazê-lo, escolhi os percursos que deram forma a esta pesquisa. No primeiro capítulo discuti as bases dialógicas e discursivas da visão bakhtiniana de linguagem que mais diretamente me possibilitaram atender à primeira pergunta deste trabalho, que se voltava a especificações dessa ordem, com vistas à promoção de um ensino-aprendizagem de inglês no início da escolarização de bases transformadoras e éticas.

Nos dois capítulos seguintes, atreli o papel formativo desse ensino ao estabelecimento de objetivos que se orientassem à construção de conhecimentos e capacidades embasadas em uma visão renovada de cidadania, em que os espaços entre a vida pública e a privada fossem revelados de modo menos dicotomizado e o potencial agentivo do indivíduo pudesse mostrar-se fortalecido.

A noção de pluralidade linguística e cultural, vinculada à ideia de multiletramentos, revelou-se central para que se pudesse pensar em uma educação que preparasse para o mundo contemporâneo, possibilitando que novos significados fossem criados e projetos de vida e de mundo fossem reconstruídos, pelos embates e cruzamentos entre diferentes línguas, linguagens, identidades e vozes promovidos em sala de aula. O ensino de inglês foi então discutido como um meio capaz de promover práticas transculturais, viabilizando o desenvolvimento de multi/transletramentos.

Em meio a uma nova ordem social, em que a diversidade e o conflito substituem visões monolíticas de língua e cultura, tomei como certa a importância de se rediscutirem as particularidades do inglês, como língua da globalização, propondo que se carnalizassem discursos autoritários.

O quarto capítulo voltou-se, assim, à discussão sobre a necessidade de se fazer do inglês um recurso transcultural, a serviço do plurilinguismo social. A formação plurilíngue foi então caracterizada como aquela que permite e incentiva o contato, a confluência, a sobreposição de múltiplos, potencializando expressões autorais, que singularizam as produções e a construção de conhecimentos na sala de aula.

No quinto capítulo busquei afinar pressupostos que tomavam os gêneros discursivos como megainstrumentos, capazes de organizar o ensino, sob as perspectivas defendidas. Além dos conceitos de pluralidade cultural e linguística, mostraram-se também fundamentais para a questão discutida a própria noção de gêneros (conteúdo temático/tema, forma composicional e estilo), bem como os conceitos de âmbitos e de esferas.

A partir desses princípios e direcionamentos, afinou-se uma proposta de organização curricular baseada nos principais âmbitos organizadores das relações humanas, privilegiando-se esferas e gêneros considerados relevantes para a formação cidadã. A língua materna, nessa perspectiva, permeia todo processo de ensino-aprendizagem de inglês, mostrando-se um importante recurso mediador.

Nessa mesma direção, os conhecimentos específicos em língua inglesa são construídos por meio do engajamento em atividades sociais típicas das esferas diversas, partindo-se sempre de um texto (no sentido amplo do termo) propulsor, que convida o aluno a ler o mundo, a ampliar e reconfigurar suas visões e valores. Assim sendo, na parte final da pesquisa, busquei exemplificar, por meio da sugestão aleatória de algumas propostas didáticas, o que seria um ensino de inglês plurilíngue, transcultural e transformador.

Materializou-se aí a explosão de meus princípios, ideais, convicções, questionamentos e (in)certezas. Olhando para o que se encerra, percebo que ainda me acompanha um (renovado) turbilhão de ideias e sentimentos. Finalizo meu trabalho com a forte sensação de retorno ao início de tudo. Termino com um forte sentimento de incompletude. A mim parece que a tese se encerra de modo abrupto, lacunar. Penso, revejo, ressignifico minha explosão. Fica, no entanto, uma certeza. Trata-se agora de aproximar o trabalho da vida, de colocar as propostas em prática, seja por meio do exercício didático de sala de aulas ou de elaboração de materiais.

Dessa convicção, nascem, certamente, outros questionamentos, novas perspectivas. Em meio a esse misto de descobertas, conquistas e frustrações, torna-se mais forte e clara a convicção de que faz parte de mim a incessante busca por um ensino de inglês mais igualitário - um espaço a ser conquistado por todos aqueles que são privados desse direito. Não me vejo distante dessa luta que, de forma conflituosa, dolorida, porém também revigorante e compensadora, faz-me sentir gente, constituindo-me, de maneira singular, como pessoa, como educadora.

Na infância pratiquei com fervor a adoração ao tigre; não o tigre cor de pêssego dos camalotes do Paraná e da confusão amazônica mas o tigre rajado, asiático, real, que só pode ser enfrentado pelos homens de guerra, encastelados sobre um elefante. Costumava demorar-me infindavelmente diante de uma das jaulas no Zoológico; apreciava as vastas enciclopédias e os livros de história natural pelo esplendor dos seus tigres. (Lembro-me ainda dessas figuras: eu que não posso recordar sem horror o rosto ou sorriso de uma mulher). A infância passou, caducaram os tigres, e a paixão por eles, mas eles ainda permanecem em meus sonhos. Nessa lembrança submersa ou caótica, continuam a prevalecer, e assim: adormecido, um sonho qualquer distrai-me e eu sei de imediato que é um sonho. Costumo então pensar: Este é um sonho, uma pura diversão de minha vontade e, já que tenho um poder ilimitado, vou produzir um tigre. Oh incompetência! Meus sonhos nunca sabem engendrar a apetecida fera. Aparece o tigre, isso sim, mas dissecado e débil, ou com impuras variações de forma, ou bastante fugaz, ou tirante a cão e a pássaro.

(Jorge Luís Borges)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGULLÓ, G. L. Overcoming age-related differences. **ELT Journal**, v. 60/4, p. 365-373, 2006.

AHLERT, A. Exclusão Social versus Qualidade Ética da Educação. In: BONETTI, L. W. (Coord.). **Educação, Exclusão e Cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997. p. 15-40.

ALLEN, G. **Intertextuality**. London: Routledge, 2000.

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. **ELT Journal**, v. 56/1, p. 57-64, 2002.

AMES, P. Multigrade schooling and literacy. In: STREET, B. V. (Ed.). **Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching**. Philadelphia: Carlson, 2005. p. 64-83.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANNETTE, J. Active learning for active citizenship: democratic citizenship and lifelong learning. **Education, citizenship and social justice**. London: Sage, 2009. Versão digital: <http://esj.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/149http>. Acesso em 06 de janeiro de 2010.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translíngüísticos e transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, p. 323-340, 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. In: **Contexturas- Ensino Crítico da Língua Inglesa**, n. 5, p. 11-27, 2000/2001.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935].

_____. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. M./Médvedev, P. N. **The formal method in literary scholarship. A critical introduction to sociological poetics**. Cambridge: H.U.P., 1985 [1928].

BAKHTIN, M. M./Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BARBOSA J. P. **Trabalho com Gêneros de Discurso: Uma Perspectiva para o Ensino de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestre) – Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARON, S. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, R. L (Org). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 53–79.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BAZERMAN, C. Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 53-65.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEARNE, E. Multimodal Texts: What They Are and How Children Use Them. In: EVANS, J. **Literacy Moves On**. Portsmouth: Heinemann, 2005. p. 13-29.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos controle**. Petrópolis: Vozes, 1996a.

_____. **Pedagogy symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor and Francis, 1996b.

BHABHA, H. K. The Voice of the Dom. **Times Literacy Supplement**, n. 4.923, p. 14-15, 1997.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BONETI, L. W. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social. In: BONETI, L. W. (Coord.). **Educação, Exclusão e Cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997. p. 185-210.

BORGES, E. F. V. **Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestre) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRACHT, V. ; ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Editores Associados, 2006.

BRANSFORD, J. *et al.* (Eds). **How People Learn: Brain, Mind, Experience and School**. Washington D.C.: National Academy Press, 2003.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, SEB/MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, D. **Teaching by Principles**. New York: Pearson Education, 2001.

BRUTON, A. World English: the medium or the learning? A reply to Kanavillil Rajagopalan. **ELT Journal**, v. 59/3, p. 255-257, Oxford University Press, 2005.

BRUTT-GRIFFLER, J. **World English**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMPOS, M. I. B. Questões de literatura e estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 113-149.

CANAGARAJAH, A.S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999a.

_____. On EFL Teachers, Awareness, and Agency. **ELT Journal**, vol. 53, n.3, p. 207-214, 1999b.

_____. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (Eds.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005. p. 3-25.

_____. The ecology of global English. **International Multilingual Research Journal**, v. 1/2, p. 89-100, 2007.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1/1, p. 1-48, 1980.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2008.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

_____. Um Programa de Formação Contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da prática Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.19-36. (As Faces da Lingüística Aplicada.).

_____. Chauvinismo Lingüístico: uma nova melodia para um velho tema? In: SILVA, F.L.; RAJAGOPALAN, R. (Orgs.). **A Lingüística que nos faz falhar – Investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p 119-129.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COMBER, B.; NIXON, 2005. Children reread and rewrite their local neighborhoods: critical literacies and identity work. In: EVANS, J. (Eds.). **Literacy moves on**. Portsmouth: Heinemann, 2005. p. 127-148.

COMBER, B. Critical literacy: What does it look like in the early years? In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, 2006. p. 355-368.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of experience**. Columbia: Columbia University Teachers College, 1988.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SOUZA SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 377-416.

COSTA, R. V. **Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro: ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso**. Tese (Doutorado) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). **Linguagem & Ensino**, Pelotas: EDUCAT, v. 04, n. 1, p. 11-36, 2001.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e Transglossia: Para Compreender o Fenômeno das Fricções Lingüístico-Culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras. p. 23-43, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 95-106.

_____. A implicação da construção de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Morió Editora, 2005. p. 105-119.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. p. 37-55.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2ª ed., 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

ELLIS, G. Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class. **Thresholds** Disponível em: <[w.w.w.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf](http://www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf)>. Acesso em 18 dez. 2004.

EVANS, J. (Eds.). **Literacy moves on**. Portsmouth: Heinemann, 2005.

FABRÍCIO, B. F. Interação e Construção do Conhecimento na Sala de Aula de Língua Estrangeira. **Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC/SP, v. VIII, p. 217-235, 1999.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. **Discourse and Society**, v. 3/2, p. 193-217, 1992.

_____. **Critical discourse analysis**. London: Longmans, 1995.

_____. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 162-181.

FALLUH, H. M. **O Fator Idade e o Início do Aprendizado de uma Língua Estrangeira: Estado Atual das Pesquisas**. Dissertação (Mestre) – Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIORIN, J.L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 161-193.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006b.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIEDMAN, S. S. Border Talk" Hybridity, and Performativity: Cultural Theory and Identity in the Spaces between Difference. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n.61, p.1-17, 2002. Disponível em: <<http://eurozine.com/pdf/2002-06-07-friedman-en.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. 2009.

GARCIA, R. L. Todas são crianças... mas são tão diferentes... In: GARCIA, R. L (Org.). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 9-29.

GARRETÓN, M.A. Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e concenso na América Latina. In: ALBALA-BERTRAND, L (Org.). **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Brasília: UNESCO Brasil/Papirus, 1996. p. 87-102.

GEE, J. P. New times and new literacies: themes for a changing worlds. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 279-306.

_____. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2005.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na Área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005.

GIRARD, D. **Enseignement précoce des langues vivant**. National Ministry of Education, France, 1974.

GIROUX, H. **Border Crossings**. New York: Routledge, 2005.

GOODY, J. **The Logic of Writing and the Organization of Society**. Cambridge, England: CUP, 1986.

GRADDOL, D. **English next: why global english may mean the end of 'english as a foreign language'**. UK: Latimer Trend & Company Ltd., 2006. Disponível em: <www.britishcouncil.org.br/elt/downloads/Enext.pdf> . Acesso em: 23 de out . 2009.

GREIG, P. **A criança e seu desenho – O nascimento da arte e da escrita**. São Paulo: Artmed, 2004.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**. v. 6, p. 37-47, 2000.

HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005.

HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, 2006.

HALL, S. When was the Post-Colonial? In; CURTI, L; CHAMBERS, I. (Ed.) **The Post-Colonial Question: Common Skies, Divided Horizons**. London: Routledge, 1996a.

_____. A questão multicultural. In: HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008 [2003]. p. 49–94.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.) **Supporting lifelong learning Volume 1: Perspectives on learning**. London: Routledge/Open University Press, 2002. p. 176-187.

HEATH, S. B. **Ways With Words**. Cambridge: CUP, 1983.

HICKS, D. Self and other in Bakhtin's early philosophical essays: Prelude to a theory of prose consciousness. **Mind, Culture, and Activity**, 7, p. 227– 242, 2000.

HIGGINS, C. "Ownership" of English in the outer circle: An alternative to the NS-NNS dichotomy. **TESOL QUARTERLY**, v. 37, n. 4, p. 615-644, 2003.

_____. **English as a local language: post-colonial identities and Multilingual Practices**. UK: Multilingual Matters, 2009.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics: Selected readings**, Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JANKS, H; COMBER, B. Critical literacy across continents. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (Eds.). **Travel notes from the new literacies studies**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 95-117.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **World Englishes**. London: Routledge, 2003.

JONES-DIAZ, Arthur & Beecher. **Multiple literacies in early childhood**. Sudney University, December 4 - 7 , 2000. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/00pap/jon00011.htm> Acesso em 18 de maio 2009.

JOHNSTONE, R. Addressing “The Age factor”: Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. **Reference Study**. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

KACHRU, B. B. Teaching world Englishes. **Indian journal of Applied Linguistics**, v. 15/1, p. 85-95, 1989.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds.). **Learning by design**. Melbourne, VIC: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Languages and Multiliteracies. Mayand S.; Hornberger, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition, v.1: Language Policy and Political Issues in Education, p. 195–211. Springer Science/Business Media LLC, 2008. <http://newlearningonline.com/~newlearn/wp-content/uploads/2009/03/Kalantzis/ResearchandWriting/SpringerHandbook.pdf> Acesso em 21 de dez 2009.

KOSTOGRIZ, A. Dialogical imagination of (inter)cultural spaces: Rethinking the semiotic ecology of second language and literacy learning. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 189-210.

KRAMSCH, C. The Order of Discourse in Language Teaching. In: FREED, B (Ed.). **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom**. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 1991. p. 191-204.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUBOTA, R. Learning Diversity from World Englishes. **Social Studies**. Michigan: Gale Group 2001.

_____. Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: NORTON, B; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004 [2001].

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

_____. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven/London: Yale University Press, 2008.

KUO, I-CHUN. Addressing the issue of teaching English as a língua franca. **ELT Journal**. V. 60/3, p. 213-221, Oxford University Press, 2006.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LANDAY, E. Performance as the Foundation for a Secondary School Literacy Program: A Bakhtinian Perspective. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 107-128.

LARSON, J. Breaching the classroom walls. In: STREET, B. V. (Ed.). **Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching**. Philadelphia: Carlson, 2005. p. 84-101.

LEFFA, V. O Ensino de Línguas estrangeiras no Contexto nacional. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, v. 5/4, p. 13-24, 1998/1999.

LEMKE, J. L. "Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text". In: Martin, J. R.; VELL, R. (Eds.). **Reading Science**. p.87-113, London:Routledge, 1998. Disponível em : <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/mxm-syd.htm>. Acesso em 10 de jan 2010.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: Wiley and Sons, 1967.

LIN, A. M. Y.; LUK, J. C. M. Local creativity in the face of Global domination: Insights of Bakhtin for teaching English for dialogic communication. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 77-98.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks**. London: Sage, 2000.

LUZ, G. A. **O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula**. Dissertação (Mestre) - Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2003.

MAHER, T. M. Culture in the Foreign Language Classroom: going beyond Halloween and Apple Pies. **Teacher's Update – APPLIESP Newsletter**, October, 1993.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; RICARDO-BORTONI, S.T. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 67-94.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Volume Comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b, p. 255-270.

MAIR, C. (Ed.). **The politics of English as a World Language**. Amsterdam: Rodopi, 2003.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação & Editora Autores Associados, maio/junho/julho, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MASCARENHAS, D. R. **Quando os Professores do Ensino Fundamental Leem os PCN-LE**. Dissertação (Mestre). Universidade de Brasília – Instituto de Letras – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2003.

MATSUDA, A. Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. **TESOL QUARTERLY**, v. 37, n. 4, p. 719-729, 2003.

MAYO, M; GAVENTA, J; ROOK, A. Learning global citizenship? Exploring connections between the local and the global. **Education, citizenship and social justice**. London: Sage, 2009. Versão digital: <http://esj.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/161>. Acesso em 04 de jan. 2010.

McKAY, P. **Assessing Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

McKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University, 2002.

MEIRKORD, C. **Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native/non-native speaker – Diskurs**. Frankfurt/Main: Lang, 1996.

MILLARD, E. Writing of heroes and villains: fusing children's knowledge about popular fantasy texts with school-based literacy requirements. In: EVANS, J. (Eds.). **Literacy moves on**. Portsmouth: Heinemann, 2005. p. 161-184.

MIRANDA, D. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio Para Língua Estrangeira: leitura articulada e percepções de professores**. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. “Yes, nós temos bananas ou “Paraíba não é Chicago, não”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

_____. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-60. (As faces da Linguística Aplicada).

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005a. p. 49-67.

_____. 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 2005b. Inédito.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-42.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, 2008, vol.24, no.2, p.309-340.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPPEM, 2004. p. 14-56.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. O.; RODRIGUEZ-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG, 2009. p. 177-189.

MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

_____. Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. **British Council**, 2005.

MORAIS, J. F. S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, R. L (Org.). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 81-101.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN. E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação no Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies**. Cresskill: Hampton Press, 1997.

NORTON, B; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004 [2001].

NOVAES, S. C. Imagem e ciências sociais: trajetória de uma relação difícil. In: BARBOSA, A.; CUNHA, E. T.; HIKIJI, R. S. (Orgs.). **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 35-59.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press., 1989.

_____. Does Younger = Better?. **Matters**. TESOL, 1999.

NUNES, J. A. Teoria crítica, cultura e ciência: O(s) espaço(s) e o(s) conhecimentos(s) da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**, 2005. p. 301-344.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLSON, D. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 47, n.3, p. 257-281, 1977.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing/SAGE Publications Company, 2005.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). **Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice**. UK: Multilingual Matters Ltd., 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: CUNHA, M. J. C & STEVENS, C. M. T (Orgs.). **Caminhos e Colheitas: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 53- 84.

PEDROSA, M. C. N. S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de Português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos**. Dissertação (Mestre) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

_____. English in the world/the world in English. In: TOLLFSON, J. W (Ed.). **Power and inequality in language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 47-57.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. The concept of World English and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58/2, p. 111-117, Oxford: University Press, 2004.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a. p. 135-159.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005b. p. 37-48.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 39-58.

RIXON, S. **Young Learners of English: Some Research Perspectives**. London: Longman, British Council, 1999.

RIXON, S. (Ed.). **Young Learners of English: Some Research Perspectives**. Harlow: Longman, 2000.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público nas transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

_____. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

ROCHA, C. H. ; SILVA, K. A. O professor de língua estrangeira em formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. T. (Orgs.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desenvolvimento profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 71-79.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). (1995). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 65-89.

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

_____. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

_____. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin- Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas Didaticas. **Anais do SIGET**, p. 1761-1776, 2007 a. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em 18 de out. 2009.

_____. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Volume Comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b, p. 339-360.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

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

_____. (no prelo). Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: a contribuição dos livros didáticos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE, 2010a.

_____. (no prelo) **Gêneros Textuais**. Londrina: Editora Aymará, 2010b.

ROJO, R.H. R.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H.; GARCIA, F. C. (no prelo) Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. **Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ.

ROWE, D. W. The nature of Young children's authoring. In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, 2006. p. 258-270.

SÃO PAULO, SESP. **Escola de Tempo Integral – Tempo e Qualidade: Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. São Paulo: SESP, 2006. Disponível em http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/mat_apoio/Diretrizes%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf. Acesso em 07 de out 2009.

SÃO PAULO, SESP. **Oficina Curricular de Inglês – Ciclo 1**. São Paulo: SESP, 2007. Disponível em http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/arquivos/inglescicloI.pdf. Acesso em 12 de nov 2009.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. **Contexturas**, São Paulo: APLIESP, n. 10, p.119-134, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas: Unicamp/IEL, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R; COSTA, L.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-114.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares _ das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Eds.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S. ; DOLZ, J. A. **A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale**. Mimeo, inédito, 2005.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59/4, p. 339-341. Oxford University Press, October, 2005.

- SHIELDS, C. M. **Bakhtin**. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007.
- SEWELL, A. World Englishes, English as a Lingua Franca, and the case of Hong Kong English. **English Today** 97, v. 7, n. 1, p. 37-43, march, 2009.
- SERRANI, S. **Discurso e Cultura na Aula de Língua. Currículo, Leitura e Escrita**. Campinas: Pontes, 2005.
- SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de Inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese (Doutorado) – Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SILVA, A. **Era uma vez... O Conto de Fadas no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: O Gênero como Instrumento**. Dissertação (Mestre) – Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIMON, R. Bridging life and learning through inquiry and improvisation. **Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching**. Philadelphia: Carlson, 2005. p. 124-144.
- SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto 2003[1995], p. 27-45.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 [1998].
- SOUZA SANTOS, B. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- _____. (Org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- STAR, S. L., GRIESEMER, J. R. Institutional Ecology: “Translations and Boundary Objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology. **Social Studies of Science**, vol. 19, p. 387-420. London: SAGE, 1989.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. (Ed.). **Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching**. Philadelphia: Carlson, 2005.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem.** Dissertação (Mestre) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem,. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **A Construção do Conhecimento no Jogo e sobre o Jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e Formação reflexiva.** Tese (Doutorado) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino da Língua Inglesa. In: TELLES, J.A (Org). **Formação inicial e continuada de professores de língua: dimensões e ações na pesquisa e na prática.** Campinas: Pontes, 2009. p. 167-181.

TAMBOSI, H. H. F. **Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners.** Dissertação (Mestre) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TERRA, M. R. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: Unicamp/IEL, v. 43(1), p. 97-113, jan./jun. 2004.

_____. **Letramentos em Língua Materna & Relações de Plurilinguísmos na Aula de Inglês.** Tese (Doutorado) – Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições.** Londrina: Moriá, 2007.

VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (Orgs.). **Across the Threshold.** Oxford: Pergamon, 1984.

VARGAS, L. A. M. **Escola em Dança: movimento, expressão e arte.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

VAZQUEZ, V. Creating opportunities for critical literacy with young children: using everyday issues and everyday text. In: EVANS, J. **Literacy Moves On.** Portsmouth: Heinemann, 2005. p.83-105.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 149-169.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society.** Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1984].

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALDRON, J. Minority cultures and the cosmopolitan alternative: In: KYMLICKA, W. (Ed.). **The rights of minority cultures**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.

WILLIAMS, M.; BURDEN, M. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press., 1997.

WOOD, D. 1998. **How children think and learn**. London: Blackwell Publishing, 1998.

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR- ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I						
Componentes curriculares			Séries/aulas			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	L. Portuguesa	7	7	7	7
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
		Matemática	7	7	7	7
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	Total	25	25	25	25	
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		2	2	2	2
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
		Experiências Matemáticas	3	3	3	3
		Língua Estrangeira Moderna- Inglês	1	1	1	1
		Informática Educacional	2	2	2	2
	Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	3	3	3	3
		Ginástica				
		Jogo				
	Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	3	3	3	3
		Filosofia				
		Empreendedorismo Social				
Total	20	20	20	20		
Total	45	45	45	45		

ANEXO 2- A POEM

EVERYBODY SAYS

Everybody says

I look just like my mother.

Everybody says

I'm the image of Aunt Bee.

Everybody says

My nose is like my father's

But *I* want to look like ME!

Dorothy Aldis

Fonte: *The Random House Book of Poetry for Children*. New York: Random House, 1983.

ANEXO 3- CONTEÚDO DO CD (*ENCARTADO*)

1- Proposta de desenvolvimento de uma Unidade Didática

2- Vídeos que integram a Unidade Didática

2a- Vídeo: *Greenpeace*

<http://www.youtube.com/watch?v=tw0W12ZtzoQ>

2b- Vídeo: *Save the Rain Forest*

<http://www.youtube.com/watch?v=pnvD4CjLSmI&feature=related>

2c – Vídeo (alternativo): *Ecology is...*

http://www.youtube.com/watch?v=Ac1UV30jt_U&NR=1

3- Canção: *O cravo brigou com a Rosa* (em ritmo de samba) – Músicas daqui, ritmos do mundo (Fábrica ideias para crianças)

4- Canção: *Fui no Tororó* (em ritmo de *rock*) – Músicas daqui, ritmos do mundo (Fábrica ideias para crianças)

5- Canção: *Pique esconde na internet* – (Moacyr Lua – Luiz Carlos da silva) – Samba pras crianças (Sarapuí)

6- Canção: *Got no Strings* – (Michelle Shocked) – Folk Playground (Putumayo Kids)