



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP  
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

**Versão do arquivo anexado / Version of attached file:**

Versão do Editor / Published Version

**Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:**

<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducings/article/view/6637>

**DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.192-222**

**Direitos autorais / Publisher's copyright statement:**

©2020 by Universidade Estadual do Paraná. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

# ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA PERSPECTIVA SOCIOIDEOLÓGICA ATRELADA A UMA PEDAGOGIA ORIENTADA POR LETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Victor Schlude \*  
Layza Novais \*\*  
Rogério Casanovas Tilio \*\*\*

**Resumo:** Entre 1998 e 2006, o Brasil produziu uma série de documentos oficiais para a educação básica que despertaram, e ainda vêm despertando, discussões profícuas no campo do ensino e da pesquisa sobre ensino. Almeida (2012) e Tilio (2012) discutem as relações e divergências entre os documentos oficiais de língua inglesa, que vêm servindo de fundamentação teórica para pesquisas na área. Com base nessa discussão, refletimos sobre o ensino de leitura e suas relações com os princípios pedagógicos do ensino de inglês como língua adicional, argumentando a necessidade de um ensino de línguas que considere o discurso e suas significações de forma mais ampla. É nesse sentido que recorreremos à articulação de uma pedagogia orientada por letramentos (KERN, 2012; TILIO, 2019) e à concepção sociodeológica da linguagem presente nas discussões teóricas do Círculo de Bakhtin. Tais reflexões nos permitem traçar um produtivo debate entre a perspectiva sociointeracional apresentada pelos PCN (BRASIL, 1998), os estudos dos letramentos discutidos nas OCEM (2006) e de alguma forma presentes na BNCC (BRASIL, 2017). Esse repertório teórico-metodológico para o ensino de línguas é ilustrado por meio da análise de uma atividade para nível inicial de língua inglesa, a qual foi elaborada e aplicada em um contexto de formação inicial de professores, o projeto CLAC-Inglês/UFRJ (Curso de Línguas Aberto à Comunidade). Esta análise nos permitiu visualizar os princípios pedagógicos presentes e ausentes nas questões que elaboramos, iluminando novamente nossa discussão sobre uma perspectiva sociodeológica para o ensino de línguas.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa. Sociodeologia. Sociointeracionismo. Estudos dos letramentos.

## BETWEEN THEORY AND PRACTICE: SOCIOIDEOLOGICAL PERSPECTIVE AS PEDAGOGICAL PRACTICE FOR LANGUAGE TEACHING

**Abstract:** Between 1998 and 2006, Brazil produced a series of official documents for the basic education which have awoken a fruitful debate in the field of the teaching and teaching research. Almeida (2012) and Tilio (2012) discuss the relations and divergencies between the official documents of English language education. From this discussion, we reflected about the teaching of reading and its connections with the pedagogical principals of ESL (English as a Second Language), arguing for need of a language teaching paradigm which considers the discourse and its meaning more widely. In this sense, we seek for the articulation of a literacy-oriented pedagogy and the socioideological concept of language present in the theoretical discussions of the Bakhtin Circle. Such reflections allow us to trace a productive debate between the sociointeractional perspective presented by the PCN (BRASIL, 1998), the literacies studies discussed in the OCEM (2006) and somehow present in the BNCC (BRASIL, 2017). This theoretical and methodological repertoire for the teaching of English is illustrated in this paper through the analysis of an activity for a beginner level of English. This activity was developed and applied in a context of initial teacher development, the CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) project. This analysis allowed us to visualize the pedagogical principles present and absent in the activities we have developed, illuminating once again our discussion about a socioideological perspective for language education.

**Keywords:** English language teaching. Dialogism. Sociointeracionism. Literacies studies.

## **Introdução**

A história das metodologias e abordagens de ensino de língua inglesa (CELCE-MURCIA, 2014) evidencia uma disputa constante acerca do foco mais apropriado de seu processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, como afirma Almeida (2012), o método audiolingual tem considerável alcance na década de 70, e possui como foco a oralidade, ainda que baseada em estratégias e princípios behavioristas. O autor aponta que a partir da disseminação da/o abordagem/ensino comunicativa/o<sup>1</sup>, por volta da década de 80, esse cenário se modifica. Apesar da reconhecida ênfase da abordagem comunicativa na integração das quatro habilidades<sup>2</sup>, Almeida (2012) afirma que a entrada dessa concepção teórica nas escolas brasileiras acaba sendo paralela ao programa nacional de inglês instrumental, desenvolvido e disseminado por Antonieta Celani ao final da década de 70. Tendo como foco o ensino da leitura nas salas de aula de língua inglesa, esse norteamo curricular-pedagógico encontra uma infraestrutura escolar incipiente para o trabalho com as quatro habilidades na escola (espaço físico, turmas lotadas, ausência de recursos tecnológicos), além de um despreparo no âmbito das políticas públicas para o ensino de línguas adicionais (materiais e recursos didáticos, orientações curriculares/metodológicas e formação inicial e continuada de professores).

Esse foco em leitura, como sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua inglesa, publicado em 1998, ressalta, contudo, uma orientação sociointeracional para o ensino de língua estrangeira. Em consonância com o projeto nacional de inglês instrumental, em especial por estarem ambos aliados ao crescimento do campo da Linguística Aplicada no Brasil, os PCN destacam a leitura como foco pedagógico das aulas de língua inglesa – ainda que não descarte as outras habilidades. Este foco, entretanto, é compreendido a partir de uma visão sociocultural/sociointeracional. A língua, portanto, é compreendida sob uma perspectiva discursiva. Isso significa dizer que o ensino de leitura é defendido a partir de um olhar teórico-metodológico que considere a realidade sociocultural da linguagem, fornecendo espaço a preocupações que extrapolem uma concepção cognitiva ou tecnicista de leitura.

Almeida (2012) argumenta que, no cerne da discussão sobre leitura em oposição ao suposto trabalho com as quatro habilidades, está presente uma disputa da ideologia de cursos livres com a lógica e propósito da escola básica pública. Enquanto a abordagem comunicativa tem largo domínio nos primeiros espaços, evidenciando inclusive a oralidade, o segundo tem sido território de considerável conflito. Almeida (2012) ressalta que os cursos livres foram espaços formativos para os professores de língua estrangeira, dado que implica em uma bagagem teórico-pedagógica dos docentes sobre o que significa aprender e dominar um idioma. O autor também indica uma pesquisa destacada nas OCEM (2006) de línguas estrangeiras, a qual demonstra como os cursos livres são considerados instituições onde realmente se aprende uma língua adicional, em oposição à escola básica. Nesse aspecto da disputa entre esses dois espaços de aprendizado, podemos enfatizar duas questões. A primeira é relativa à razão de se aprender uma língua adicional. A segunda diz respeito aos saberes adquiridos nesse processo de aprendizado<sup>3</sup>. No que tange ao propósito da língua adicional na escola básica, Tilio afirma que:

[a língua estrangeira] pode orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vive, conscientizando-o acerca de diferenças culturais e levando-o a respeitar mais o outro e conhecer melhor a si mesmo, uma vez que é por meio do olhar do outro que aprendemos a nos conhecer melhor. (TILIO, 2012, p. 999).

Em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), Tilio (2012) se alinha a uma perspectiva sociocultural/sociointeracional da realidade e da linguagem. Acreditamos que essa seja a grande virada paradigmática no ensino de línguas adicionais que vêm procurando consolidação desde meados da década de 90. Documentos oficiais posteriores a esse período, como os OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2017), procuram trazer à tona não necessariamente outra perspectiva educacional, mas sim novas práticas de linguagem que integram essa visão interacionista. A discussão de seus propósitos e projetos, contudo, inclui um novo arcabouço teórico: os letramentos. Almeida (2012) questiona algumas discussões trazidas pelas OCEM (BRASIL, 2006), indicando

que ao mesmo tempo que as quatro habilidades são retomadas à luz de práticas híbridas da contemporaneidade e da cultura digital, antigas terminologias do ensino de línguas se mostram presentes no texto do documento. Para o autor, isso não só demonstra uma ruptura com a discussão promovida pelos PCN (BRASIL, 1998), como também um retorno à disputa ideológica da escola básica com os cursos livres. Reconhecemos o descompasso entre os dois documentos e acreditamos que é essencial ressignificarmos princípios e práticas sociointeracionais à luz da contemporaneidade. Neste artigo, efetuaremos essa discussão a partir da concepção socioideológica de linguagem do Círculo de Bakhtin em diálogo com uma pedagogia orientada por letramentos (KERN, 2012; TILIO, 2019). Defendemos que a potência e a produtividade dessa visão de linguagem e interação nos permitem revisitar, de forma mais ampla, propostas e objetivos educacionais.

### **Teorias de Leitura**

Em consonância com a discussão de Almeida (2012), Tilio (2012) aborda a questão da leitura e suas perspectivas teóricas de acordo com os documentos oficiais do ensino de língua estrangeira no Brasil. A discussão promovida pelo autor serve de base para uma análise dos materiais didáticos aprovados por outra política educacional contemporânea: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Almeida (2012) já questiona certas disparidades entre o PNLD e as perspectivas educacionais apresentadas pelos PCN e pelas OCEM - especialmente a primeira. Tilio (2012) acaba reforçando essa distância entre o PNLD e os documentos curriculares ao concluir que o trabalho com a leitura nesses materiais analisados não se aproxima de uma perspectiva teórica dita interacional.

Segundo ele, os livros didáticos aprovados pelo PNLD de língua inglesa de 2011 se afastam dos documentos oficiais em três aspectos: 1) apresentação de temas alienados; 2) seleção de textos não autênticos e pedagogizados e 3) pouca exploração de operações mentais complexas. O primeiro aspecto diz respeito a temas que não se propõem a uma reflexão cidadã, o que seria contrário à proposta dos PCN de abordar

temáticas transversais a fim de promover uma formação conscientizadora, bem como à proposta de letramento crítico das OCEM. O segundo negaria a conexão com textos e seus contextos reais de uso e produção. Isso iria de encontro tanto à proposta dos PCN de explorar o contexto em que as construções de sentido circulam quanto à perspectiva dos letramentos e práticas de linguagem discutida nas OCEM. Tilio (2012) também afirma que a exploração do gênero discursivo em algumas atividades evidencia ainda mais a artificialidade dos objetos de ensino, uma vez que os textos pedagogizados exibem as características prototípicas dos gêneros discursivos a serem trabalhados em sala. O terceiro ponto lista as operações mentais simples (ex.: completar, identificar, marcar) e as operações mentais complexas (ex.: discutir, inferir, relacionar), pontuando as simples como quase duas vezes mais frequentes que as complexas. Nesse sentido, Tilio (2012) argumenta que as atividades não consideram leitura como prática social, perspectiva tanto dos PCN quanto das OCEM, por explorar exercícios extremamente didáticos e automatizados que não visualizam o texto como uma construção mais ampla de sentido.

Consideramos que os pontos conflitantes dos materiais didáticos analisados por Tilio (2012) são demasiadamente comuns do ensino de língua inglesa. Acreditamos que, em parte, isso se dá pela inegável influência e presença da abordagem comunicativa, a qual compreende interação e linguagem em uso de formas um tanto diferentes de teorias interacionais (TILIO, 2013). Com isso, não queremos dizer que o conhecimento acumulado e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essa abordagem de ensino estejam equivocadas ou não possam ser utilizadas. Na verdade, defendemos que a literatura do ensino de inglês como segunda língua (conhecida como ESL (*English as a Second Language*) ou TESOL (*Teaching English for Speakers of Other Languages*) seja constantemente revisitada e repensada. Contudo, é fundamental que identifiquemos as epistemologias que orientam e subjazem essas perspectivas comunicativas.

McDonough, Shaw e Masuhara (2013) separam duas orientações pedagógicas do trabalho com o texto em ESL. O primeiro diz respeito ao foco no texto como repositório de *input* linguístico. Essa orientação se preocupa majoritariamente com o processo de decodificação das estruturas linguísticas. Os autores afirmam que tal prática pedagógica tradicional não possui como foco “textos significativos ou estratégias eficientes para

aprimorar suas habilidades de leitura”<sup>4</sup> (MCDOUNOUGH; SHAW e MASHUARA, 2013, p. 112). Nesse sentido, os autores dividem duas noções de texto: texto como objeto e texto como processo. O primeiro pensa o texto como um produto direto de uma ideia, o qual é efetuado por meio da linguagem. O segundo considera enquanto um sujeito com conhecimentos de mundo próprios, o que resultaria num processo de compreensão e interpretação mais complexo. Essa reflexão de texto como processo, entretanto, acaba evidenciando, em sua maioria, as operações mentais simples, como discutidas por Tilio (2012). Ainda que possamos considerar essa noção de texto como um avanço em comparação a uma perspectiva estrutural e oracional das construções sociodiscursivas, aqui pouco se pensa o contexto e práticas sociais que atravessam esse objeto dos estudos da linguagem.

Bhatia (2002) discute algumas problemáticas relativas aos estudos de gênero textuais/discursivos. O autor define três diferentes compreensões acerca da ideia de discurso: (a) discurso como texto; (b) discurso como gênero e (c) discurso como prática social. Schlude (2019) revisita as categorias de Bhatia (2002), identificando que a primeira estaria relacionada à linguística textual, a segunda ao interacionismo sociodiscursivo e a terceira à perspectiva bakhtiniana. A interpretação de Schlude (2019) sob as categorias de Bhatia (2002) é realizada a partir do reconhecimento dessas três perspectivas educacionais como as mais conhecidas e disseminadas no Brasil no que tange ao entendimento de texto como objeto central do ensino de línguas. As perspectivas e discussões realizadas nos estudos de ESL podem apontar para a primeira categoria de Bhatia (2002), a de discurso como texto, como indicam McDonough, Shaw e Masuhara (2013), e a segunda, discurso como gênero, em especial a partir de teóricos como Hyland (2009). Entretanto, como indicam McDonough, Shaw e Masuhara (2013), ainda é especialmente comum o trabalho do texto como fonte de *input* linguístico, de modo que a leitura acaba não sendo compreendida como habilidade cognitiva/linguística e muito menos como prática social.

Consideramos que a terceira perspectiva apresentada por Bhatia (2002) põe em cheque a diferença entre uma perspectiva de discurso como gênero da perspectiva de discurso como prática social. Compreendemos que a maior distinção entre as duas

visões sobre gênero discursivo/texto é o espaço dado à noção de contexto e prática social. Explorar o texto e seu gênero discursivo serviria não só para um aparato cognitivo-sociodiscursivo, como demonstram as duas outras categorias de Bhatia (2002), mas sim para a elaboração de um conhecimento essencialmente social sobre a linguagem. Pensa-se, portanto, como os textos e gêneros se interrelacionam com instituições, identidades e práticas diversas em nossa sociedade. Reconhecemos que os estudos dos letramentos, como percorridos nas OCEM, são responsáveis por uma discussão interessante sobre essa perspectiva socioeducacional. É justamente por isso que apostamos em um diálogo dessa perspectiva com uma concepção bakhtiniana de realidade, o que nos possibilita uma visualização mais holística dessas práticas e discursos.

### **Pedagogias dos letramentos à luz da socioideologia do Círculo de Bakhtin**

Neste artigo, compreendemos que os estudos do(s) letramento(s) não se constituem enquanto um campo ou movimento teórico-metodológico específico, mas sim um conjunto de práticas e teorias que fazem dialogar com essa perspectiva de ensino e linguagem. Nosso ponto de partida são os novos estudos do letramento (NEL), os quais podem ser considerados como um dos campos mais relevantes no que tange às reflexões sobre práticas de linguagem. Os teóricos e pesquisadores desse campo foram responsáveis por direcionar grande parte dos apontamentos historicamente acumulados sobre leitura e escrita, ampliando significativamente concepções prévias de letramento, estritamente associadas à decodificação. Barton e Hamilton (1998) definem práticas de letramento como “[...] modos culturais genéricos de se utilizar a língua escrita que as pessoas incorporam em suas vidas<sup>5</sup>” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6). Os autores ainda reforçam que o foco desses estudos são práticas de letramento, ou seja, o que as pessoas fazem com determinado letramento. Podemos dizer, portanto, que essa perspectiva antropológica dos estudos do letramento assume a relevância da interação, voltando seu olhar para as práticas situadas e seus contextos sociohistóricos. Ainda que não diretamente conectadas com outras propostas e vertentes teóricas no campo da

educação e pedagogia do século XX, os NEL reforçam muito do que foi colocado por autores considerados progressistas, tais como John Dewey, Michael Apple e Paulo Freire. Os NEL, entretanto, possuem um foco nas questões de linguagem, saber e práticas sociais, o que nos é especialmente caro no campo da educação linguística.

Tal concepção de letramento pode ser vislumbrada em perspectivas contemporâneas, tais como os multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), os novos letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) e o letramento crítico (LUKE, 2012). Consideramos que essas perspectivas dão continuidade aos debates sobre letramento realizados pelo NEL, significando a relação escola e mundo a partir da sensibilidade para práticas contemporâneas de construção de sentido. Contudo, ressaltamos que a linha articuladora dessas três perspectivas aqui destacadas é o olhar fundamental para as práticas sociais nos processos de ensino e aprendizagem.

O Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por pensadores russos nas primeiras décadas do século XX. Dentre eles, destacam-se: Valentin Volóshinov (1895-1936), Pavel Medvedev (1892-1938) e Mikhail Bakhtin (1895-1975). Das várias obras que compõem o que chamamos de teoria bakhtiniana ou concepções teóricas do Círculo de Bakhtin, chamamos atenção para o projeto de identificar facetas e práticas do fazer linguagem que não são vistos como opostos ou aspectos apartados uns dos outros, mas sim como dimensões interconectadas e indispensáveis para a compreensão de práticas, processos e sentidos da vida humana. Ressaltamos para este trabalho a concepção socioideológica de linguagem e realidade que atravessam as obras do Círculo. Aqui, trataremos mais especificamente de *Marxismo e filosofia da linguagem*, texto atribuído a Valentin Volóchinov (1929). O objetivo central deste ensaio é a definição de um método sociológico para o estudo ou ciência da linguagem. O autor defende que o signo linguístico é composto por um material semiótico e um material ideológico. Dessa forma, o signo necessariamente reflete e refrata a realidade, sendo a linguagem constituidora e constituinte da organização social.

Como afirma Volóchinov, “[...] todas essas formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social.” (VOLÓCHINOV, 1929, p.

107-108). Para um estudo que se oriente por essa perspectiva, Volóchinov defende que observemos tanto formas quanto temas ou conteúdos dos enunciados e seus contextos interacionais. A importância desses dois polos e prismas se dá justamente por essa indissociabilidade do sentido com sua materialização interacional e a historicidade que acompanha esse movimento.

Avançando nessa discussão de forma e tema/contéudo, Volóchinov (1929) discorre sobre os conceitos de tema e significação. Segundo ele:

O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta de se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema. Evidentemente, é impossível traçar um limite absoluto e mecânico entre tema e a significação. Não há tema sem significação, como não há significação sem tema. Mais do que isso, não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensino de uma língua estrangeira a outra pessoa) sem torná-la um elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado - “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido. (VOLÓCHINOV, 1929, p. 229).

Nessa discussão, ficam evidentes alguns princípios que sintetizam nossa compreensão sobre a concepção bakhtiniana de linguagem, a qual é central para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, identifica-se duas facetas (forma/contéudo; significação/tema) de uma perspectiva sociológica da linguagem ou da construção de sentido. Uma não exclui ou nega a outra. Na verdade, como o autor afirma, é impossível compreender uma sem evocar a outra. Como argumentou Brait, “[...] quer essa heterogeneidade seja marcada, mostrada ou não.” (BRAIT, 2005, p. 95), a natureza socioideológica da linguagem está materializada nas interações. Ademais, essa compreensão sociológica da ciência da linguagem não significa rejeitar sua dimensão estável e sistêmica. Contudo, não se pode esquecer que tais formas linguísticas são abstrações teóricas que fazem parte de um processo sociohistórico. Os aspectos técnicos e formais são importantes e integram os estudos do sentido tanto quanto o reconhecimento das formas enunciativas e seus contextos interacionais. O diferencial de

um estudo que se proponha a compreender linguagem de maneira socioideológica estaria justamente na sensibilidade do olhar para as formas e seus contextos de produção e interpretação. Defendemos que esse olhar sensível, que inclua conhecimentos sistêmicos, sociohistóricos e discursivos, é necessariamente dialógico.

Dessa forma, associamos pedagogias dos letramentos à concepção socioideológica da linguagem visto que ambas iluminam (a) práticas sociais; (b) a centralidade de tais práticas para a construção do sentido e organização social; (c) a responsabilidade da construção de sentido com sua materialização e circulação social. No que tange à primeira, as pedagogias dos letramentos executam um trabalho fundamental ao mapear e pensar quais são as práticas que atravessam contextos e sujeitos em determinada sociohistoriedade. A importância de tais práticas para a concepção bakhtiniana de socioideologia é proporcional para a pedagogia dos letramentos, uma vez que são elas as materialidades da interação e relação do sujeito com o mundo, os outros e o saber. Por fim, a questão da responsabilidade é presente em discussões como a do letramento crítico (LUKE, 2012), o qual ressalta a necessidade objetivarmos uma educação que vise a participação e transformação social, bem como ao componente ideológico do signo bakhtiniano; afinal, se nenhum sentido é neutro, a interação social, efetuada por meio de linguagem, é essencialmente uma rede de disputas.

### **Construção de sentidos e ensino de línguas**

Os PCN (BRASIL, 1998) são um marco no ensino de língua inglesa no Brasil, ao propor uma concepção discursiva e sociointeracional da linguagem no campo do ensino de língua estrangeira. O documento fala a partir de uma perspectiva sociointeracional e socioconstrucionista, compreendendo que é a linguagem, por meio do discurso, que constrói a realidade. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para a institucionalização dos significados, sua organização cultural e as estruturas hegemônicas de poder que coordenam esses processos sociodiscursivos. Como forma de contornar essas estruturas dominantes, os autores sugerem o trabalho com a

consciência linguística e os temas transversais. O primeiro diz respeito à compreensão de que as formas e estruturas linguísticas e textuais estão conectadas a modos culturais. Já a segunda fala sobre a seleção de temas propostos pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) para a promoção da cidadania. Outro ponto de grande relevância nos PCN (BRASIL, 1998) é relativo aos três tipos de conhecimentos sugeridos para uma perspectiva educacional sociointeracional. São eles: o conhecimento de sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento de organização textual. O sistêmico diz respeito às formas e estruturas linguísticas. Já o de mundo fala sobre o conhecimento cultural e noções prévias que o aluno tenha sobre quaisquer temáticas ou saberes. Por último, a organização textual é relativa às convenções sociodiscursivas dos textos.

Consideramos os PCN (BRASIL, 1998) um documento oficial de extrema importância para o ensino de língua inglesa. É fato que ao longo do documento estão presentes inúmeras ideias e noções que falam sobre perspectivas que vêm aflorando em mais de duas décadas de reflexão sobre o ensino de língua inglesa no Brasil. Contudo, compreendemos que conceitos mais específicos, tais como o de letramento crítico (LUKE, 2012) e os de pedagogias orientadas por letramentos (KERN, 2012; TILIO, 2019) fornecem subsídios para a exploração de outras práticas sociais na escola. Adicionalmente, como iremos discutir ao final desta seção, apostamos na produtividade de integrar conceitos do Círculo de Bakhtin com uma pedagogia orientada por letramentos, a fim de integrar e interconectar, por exemplo, os três tipos de conhecimentos descritos pelos PCN.

As OCEM (BRASIL, 2006) chamam atenção para três principais aspectos sobre o ensino de inglês. O primeiro é uma expansão do debate já apresentado nos PCN (BRASIL, 1998) sobre o lugar da língua inglesa no mundo globalizado. O segundo é relativo à ideia de letramento crítico, em oposição a uma certa interpretação da prática de leitura crítica. O terceiro fala sobre as práticas de letramento, em especial visto o caráter digital e multimodal que os textos têm adquirido na contemporaneidade. Excluindo de seu conteúdo o letramento crítico e conceitos similares, a BNCC (BRASIL, 2017) insiste no debate sobre a língua inglesa em um mundo pluricultural, defendendo o ensino a partir da compreensão de inglês como língua franca. Esse conceito parece central na

discussão do documento, atravessando todos os eixos de aprendizado. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) também insiste nas práticas de letramento, ressaltando como os textos contemporâneos são híbridos e multimodais. Não iremos nos estender na discussão sobre a BNCC (2017), uma vez que este não é um dos focos centrais deste trabalho. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que não consideramos o documento de grande relevância no que tange à progressão e aprimoramento das reflexões sobre educação linguística iniciadas em 1998 com os PCN. Além disso, apesar do enfoque na ideia de língua franca e da menção aos multiletramentos, os componentes curriculares não evidenciam grande preocupação do documento com esses dois conceitos.

É fato que os PCN (BRASIL, 1998) já apresentam ideias e noções que complementam e traduzem as demandas levantadas e sustentadas pelos estudos do(s) letramento(s). Como aponta Rojo, seria desde os novos estudos do letramento que a preocupação com “[...] a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.” (ROJO, 2009, p. 102). Essa compreensão passa a dar início a um entendimento mais plural do conceito de letramento, passando a adotar, então, *letramentos*. Ainda que possamos associar tal virada paradigmática a autores específicos, é fato que uma profusão de teorias ao final da década de 90 e começo dos anos 2000 assumem diferentes percepções sobre essa pluralidade do letramento. Dentre elas, podemos ressaltar a expansão do território da escrita e da leitura como os fundamentais para as práticas de letramento, pensado em outras formas de construção de sentido. Alinhados a essa perspectiva, destacam-se os multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), os quais evidenciam o trabalho com diferentes modos de significação inseridas em variados contextos socioculturais e interacionais. Além disso, os novos letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) também abrem outros espaços a pensar mais profundamente a questão das novas tecnologias e práticas digitais no campo dos letramentos. Em resumo, acreditamos que a complementação das OCEM (BRASIL, 2006) aos PCN (BRASIL, 1998) no que tange à menção das práticas de letramento é extremamente válida. Ainda que estejamos no domínio sociocultural explorado pelo documento de 1998 e suas preocupações com conhecimentos sistêmicos, textuais e de

mundo sejam fundamentais, a virada epistemológica dos letramentos evidencia o lugar das práticas sociais nos estudos da linguagem, seus textos e gêneros do discurso.

Evidenciar as práticas sociais no ensino da linguagem é pensar para além de estruturas semióticas e linguísticas, reconhecendo o lugar primordial da construção social do sentido nesse campo da ciência. Consideramos que tal destaque para as práticas de linguagem demonstra um qualitativo salto paradigmático, uma vez que destacamos ações humanas e suas imbricações políticas, afetivas, interpessoais e, claro, discursivas. Além disso, as práticas de letramento ressaltam, como aponta Rojo (2009), *outras* culturas, podendo priorizar a circulação de saberes não legitimados no espaço escolar. Como aponta o Grupo de Nova Londres (1996), essa abertura cultural - e multimodal - é o que possibilita um fazer pedagógico mais inclusivo e engajado com as diferenças identitárias. Ainda que essas ideias possam estar contidas na demarcação da teoria sociocultural de considerar a realidade do aluno, aqui falamos de uma política muito mais explícita de diversidade social e cultural - elementos essenciais para nossa sociedade contemporânea.

É certo que o debate das práticas de letramento e suas considerações culturais, multimodais e interacionais produzem uma infinidade de produtivos pontos de debate para as questões já levantadas em 1998 pelos PCN. Por que, então, falar de dialogismo? Acreditamos que essa concepção bakhtiniana de linguagem e realidade amplia a perspectiva social sobre a linguagem ao pensar os sentidos sob um viés socioideológico. Dessa maneira, estabelece-se uma relação indispensável das formas semióticas e seus conteúdos ideológicos, o que evidencia como os sentidos traduzem e são traduzidos pelos fluxos e interações sociais. Além disso, essa visão de significado e linguagem nos orienta para a intensa relação dos contextos, sujeitos, sistemas e experiências. Trata-se de uma visão complexa da interação, considerando que mesmo elementos linguísticos considerados abstratos e teóricos são produzidos e produzem uma realidade social concreta. Tendo em vista uma perspectiva crítica de aprendizagem, como a do letramento crítico e dos temas transversais, uma perspectiva dialógica de linguagem também contribui para se pensar a relação escola-mundo de forma muito mais ampla e aberta. Uma vez que os discursos dependem de contextos situados e de uma

compreensão sociohistórica específica, a qual inclui sujeitos singulares e suas experiências de vida, o que seria dos saberes produzidos numa única instituição como a escola sem todo o resto da extensa cadeia institucional, interativa e cognoscente que compõe o que chamamos de sociedade? Fato é que os letramentos já tecem essa discussão ao pensarem práticas vernaculares. Contudo, a concepção de socioideologia do Círculo de Bakhtin nos permite ressaltar a complexidade fundante da relação entre linguagem e realidade e sentido. Portanto, não se trata de desvendar ou revelar práticas e experiências não legitimadas, mas simplesmente de iluminarmos esses saberes e sentidos que, queiram ou não, nos acompanham em qualquer movimento de nossas existências.

## **Projeto CLAC**

Somando pouco mais de 3 décadas de existência, o CLAC, Curso de Línguas Aberto à Comunidade, é um projeto de extensão da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que objetiva oferecer à comunidade interna e externa à Universidade acesso ao ensino de cerca de 13 idiomas, distribuídos em 24 modalidades de cursos distintos (MACHADO; WALTZ-BRUM, 2018). Dentre os idiomas oferecidos, o CLAC-Inglês (com suas modalidades: inglês regular, conversação em inglês, inglês para leitura e inglês para graduandos) - contexto de nossa análise - se destaca sendo responsável por 119 das 284 turmas totais.

Compondo a terceira parte do tripé ensino-pesquisa-extensão, o projeto CLAC ocupa lugar de tradição na UFRJ, sendo responsável por oferecer aos alunos de graduação da Faculdade de Letras uma oportunidade de prática pré-serviço na qual são capazes de aliar os conhecimentos teóricos adquiridos a sua prática. Machado e Waltz-Brum pontuam que:

Para alunos que já possuem experiências docentes profissionais, o CLAC figura como um locus que possibilita (re)pensar a prática docente e a relação teoria-prática longe das imposições mercadológicas de métodos e materiais específicos realizadas por cursos livres, como aponta Schlude (2017). Para alunos que não tiveram essa oportunidade, o CLAC figura

como espaço de primeira experiência docente. Em ambos os casos, é evidente a importância desse espaço para a formação pré-serviço de alunos da FL/UFRJ. (MACHADO; WALTZ-BRUM, 2018, p. 15).

Tendo em mente a complexidade de um ambiente de ensino-aprendizagem como o proposto pelo projeto, bem como os diferentes *backgrounds* de seus participantes, o projeto ainda conta com a participação de Docentes da FL em orientações acadêmicas para seus docentes, intitulados monitores. As orientações funcionam como um espaço onde os participantes podem visitar diferentes pressupostos teóricos que norteiam ou nortearão seu fazer docente. Waltz Brum (2017), inclusive, considera as orientações CLAC como um espaço de construção coletiva do conhecimento, interpretando-as, segundo o conceito vygotskyano como Zonas de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido, o projeto é entendido como um ambiente de reflexão teórico-prática no qual os monitores são capazes de pôr à prova diferentes concepções sobre o ensino-aprendizagem de língua, bem como visitar, reconstituir e repensar seu próprio fazer docente e as demandas que lhes são e serão impostas.

Com a prevalência do aprendizado de Inglês sobre os demais idiomas oferecidos no projeto, o CLAC-Inglês ocupa posição de dianteira tanto na oferta de vagas (para monitores e alunos) quanto no crescente número de alunos nas diferentes modalidades oferecidas. Haja vista as diferentes demandas e a heterogeneidade do público (o projeto incentiva o acesso de moradores das comunidades periféricas em torno do campus, mas também conta com alunos pagantes de diferentes partes do Rio de Janeiro e de diferentes cursos da UFRJ), é inegável a constante necessidade de se (re)pensar os pressupostos teóricos e pedagógicos que embasam o segmento. Para tanto, foram implementadas diferentes estratégias que têm por finalidade instruir e aperfeiçoar os monitores participantes dentro da metodologia adotada. Dentre elas destacamos: a OPI (Oficina de Preparação Inicial) e as mentorias (acompanhamento dos monitores pelos monitores-chefes do projeto).

Em contraposição aos demais idiomas ofertados, que preconizam majoritariamente a abordagem comunicativa, o CLAC-Inglês é orientado pela Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico, sistematizada por Tilio (2015). Propõe-se,

portanto, aos monitores e alunos uma perspectiva de ensino-aprendizagem que visa a formação ativa e cidadã de seus participantes, tornando-os capazes de agir socialmente de forma ética e protagonista (TILIO, 2015 p.199) através da aquisição de uma nova língua, no caso, o inglês.

Ao adotarmos tal pedagogia em detrimento das demais metodologias difundidas em cursos livres e outros ambientes de ensino, inclusive dentro do projeto, não ignoramos a efetividade destas. Procuramos alinhar de forma orgânica o ensino de língua como concebem diferentes autores sociointeracionais e da Linguística Aplicada, com os estudos sobre Letramento Crítico e os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas na educação básica no Brasil. Pensamos que, apesar de quaisquer ressalvas, esses documentos oficiais já propõem olhar de forma crítica para o sujeito aprendente e seus conhecimentos prévios, os quais podem e devem ser usados como subsídio para um aprendizado de línguas emancipador e significativo. Nesse sentido, Tilio (2015) elabora no quadro 1, a seguir, uma síntese dos conceitos que orientam a pedagogia do letramento sociointeracional crítico, que é adotada pelo CLAC- Inglês.

<b>Conceito</b>	<b>Letramento sociointeracional crítico</b>
Aprendizagem	capacidade de agir no mundo
Ensino	formação de cidadãos/cidadãs capazes de agir socialmente
Linguagem	multiletramentos
Língua	(um dos) sistema(s) de construção de significados no discurso
Autenticidade	autenticidade de uso
Autonomia	empoderamento dos estudantes a agir socioculturalmente usando a língua de maneira autônoma
Alunos e professores	usuários/as reflexivos/as do discurso; agência
Livro didático	banco de materiais a serem escolhidos e utilizados pelo/a professor/a, conforme suas necessidades; (mais um) elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem
Avaliação	contínua e formativa, com o objetivo de orientar a ação pedagógica; foco nos resultados sociointeracionais alcançados, não na correção conceitual
Cultura	entendimento de processos de (re)produção e circulação de discursos
Significado	construção e negociação na interação social
Criticidade	reflexividade sobre construção de significados

Figura 1: Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico [Tilio (2015 p.204)]

A fim de estabelecer um diálogo mais direto com as seções anteriores e a análise que realizaremos neste trabalho, nos centraremos somente em determinados conceitos do quadro disposto na Figura 1. Como argumentado nesta seção, a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015) possui como objetivo central a formação crítica de cidadãos globais. A agência e a criticidade, portanto, são noções fundamentais para esse fazer pedagógico. É exatamente por isso que as noções de aprendizagem e ensino, dispostas no quadro acima, estão relacionadas com a ideia de ação, reforçando a importância de ressaltarmos o uso da(s) língua(gens). Além disso, considera-se tanto língua quanto linguagem, pensando que o sistema linguístico está imbricado numa rede mais ampla e complexa de construção de sentido, a qual inclui outros sistemas semióticos, discursos e saberes. Essa construção de sentidos está, portanto, sendo produzida nas interações sociais, como aponta a descrição de significado presente no quadro, e considerando a distribuição e circulação discursiva de variados modos culturais, como indica a definição de cultura. Essas compreensões de língua(gem) e cultura dialogam diretamente com a teoria sociocultural e os multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), reflexão que estabelecemos na seção anterior.

Outro conceito extremamente relevante nessa pedagogia é o de criticidade. Como aponta Tilio (2017), o ensino ou letramento crítico realizado por meio de uma prática problematizadora estabelece uma relação de questionamento e reflexão entre os sujeitos e as construções de sentidos. Essa perspectiva tem como embasamento uma discussão que se inicia em 1998 com os temas transversais apresentados pelos PCN, e é reforçada em 2006 pelas OCEM. Tilio (2015; 2017) defende que esse olhar crítico problematizador é o que permite a possibilidade de uma formação de sujeitos conscientes que percebam a linguagem como meio para a construção social da realidade, a qual nunca pode ser dada, mas sim tecida e elaborada nas interações.

### **Análise do material didático**

Dentro do contexto apresentado, no ano de 2018, foi proposta às turmas de nível inicial do CLAC-Ingês a atividade que será o objeto de nossa análise nessa seção. As

turmas em questão, compostas em média de 25 a 30 alunos, com idades entre 16 e 60 anos, correspondem a alunos que, até então, haviam tido pouco ou nenhum contato com a língua alvo. À época, os alunos participantes estavam em contato com a língua semanalmente por cerca de quatro meses e fariam, portanto, a atividade proposta como uma das formas de avaliação. O conteúdo relativo à atividade que avaliamos era tema central da última unidade trabalhada no semestre: rotinas. Portanto, quando os alunos foram expostos a essa atividade, eles já haviam sido apresentados a esse conteúdo, bem como interagido com textos orais e escritos sobre a rotina de pessoas de diferentes países. A avaliação, portanto, tinha como diferencial o trabalho específico com tessitura textual de uma postagem sobre rotinas, encaminhando o trabalho em sala para uma produção escrita.

Como disposto na seção anterior, com base nos postulados pelas teorias de aprendizagem e linguagem que orientam o trabalho dos monitores do CLAC-Inglês, a atividade que aqui será apresentada foi uma tentativa de aproximação de teoria e prática de forma mais contundente no processo de avaliação dos alunos. Luckesi (1997, p.173) pontua a importância de pensarmos a avaliação como um “ato diagnóstico” cujo principal objetivo é a inclusão dos alunos, não a exclusão. Nesse sentido, lançar mão de estratégias que sejam capazes de identificar as relações de sentido construídas pelos alunos para com e a partir de suas interações com o texto nos parece fundamental ao aliarmos as teorias sobre o ensino de línguas aqui dispostas. Portanto, ao percebermos o processo de ensino-aprendizado de uma língua adicional em sua totalidade como um ato de inclusão, parece inevitável que quaisquer formas de intervenção propostas primem por dialogar com as experiências regulares dos alunos. Como pontua Tilio (2015), o foco desse tipo de processo avaliativo está nos resultados sociointeracionais, o que ressalta uma perspectiva inclusiva, como aqui apontado. Isso não significa dizer que correções linguísticas não são consideradas, mas sim de que esses conhecimentos sistêmicos estão sendo mobilizados e refletidos tendo em vista um projeto interacional mais amplo, o qual inclui os conhecimentos textuais e temáticos, por exemplo.

É nessa mesma direção que os PCN argumentam que o aprendizado de uma língua adicional deve ser desenvolvido como:

[...] uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.15).

De forma análoga, a atividade que apresentamos tem por finalidade levar os alunos a participarem ativamente do processo de construção de seus conhecimentos acerca do tema proposto, bem como, introduzir de forma significativa e fluida práticas que entendemos como essenciais para o alunado durante o processo de: concatenar ideias, interagir de forma ativa com o texto, recuperar enunciados já produzidos como trampolim para novas enunciações, trabalhar com gêneros discursivos distintos e suas particularidades. Para tanto, a atividade se divide em quatro partes principais:

1. *Warm up Questions* - perguntas que objetivam introduzir o interlocutor na temática e gênero discursivo proposto;
2. *Reading* - exemplar do gênero discursivo a ser trabalhado;
3. *Comprehension Questions* - perguntas de compreensão sobre o texto proposto e sobre as características do gênero discursivo proposto;
4. *Writing section* - espaço no qual os alunos podem trabalhar suas próprias ideias com base nos estímulos linguísticos recebidos.

No que tange o ensino de língua adicional como comumente experienciamos, especialmente nos níveis iniciais, é habitual encontrarmos excesso de *inputs* estruturais e pouco contextualizados, tendência em ESL que McDonough, Shaw e Masuhara (2013) indicam como tradicional. Contudo, ao desenvolvermos a atividade que se seguirá na seção, objetivamos oferecer uma alternativa ao comumente oferecido com a fim de: **i)** fazer com que os alunos produzam um texto descritivo sobre suas rotinas; **ii)** analisar os efeitos de sentido evocados na junção forma e conteúdo; e **iii)** explorar de forma significativa os conteúdos do nível. Nesse sentido, ao adotarmos uma perspectiva socioideológica atrelada a uma pedagogia orientada por letramentos, estaríamos propondo um olhar mais aprofundado para o processo de construção de sentidos, as quais são subjacentes às interações sociais que nos inserimos não só em sala de aula como também nas diversas esferas sociais dentre as quais transitamos diariamente. De

modo complementar, ao sobrepormos as contribuições do Círculo de Bakhtin às demais aqui apresentadas, que argumentam sobre a importância de uma prática letrada situada e crítica, intentamos promover uma educação emancipadora, capaz de levar os alunos a perceber como língua e linguagem são partes indissolúveis do processo de construção da realidade.

Dividiremos nossa análise de acordo com as quatro partes já mencionadas de nossa atividade. Em cada uma delas, procuraremos evocar a presença ou ausência de princípios e conceitos fundamentais para a construção da perspectiva pedagógica que defendemos neste trabalho. Dentre eles: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, conhecimentos de organização textual, características do gênero, reflexão sobre a temática, reflexão sobre prática social, reflexão sobre contexto, inferência e síntese.

Na primeira parte da atividade, presente na Figura 2, apresentamos o que Tilio (2015) e McDonough, Shaw e Masuhara (2013) chamam de pré-leitura. Na questão (a), os alunos são convidados a refletir sobre a prática social de rotina a partir de suas próprias vivências. Aqui, além da evidente reflexão sobre rotina não somente enquanto tópico linguístico ou discursivo, mas também como prática social, os alunos são solicitados a colaborarem com seus conhecimentos de mundo. Na questão (b), os alunos devem refletir sobre os tipos de rotina demandados por diferentes profissões. Novamente, é requerido que apliquem seu conhecimento de mundo na reflexão sobre a prática social de rotina no contexto de determinadas profissões. A questão (c) complementa essa discussão ao ressaltar uma profissão em específico. Allison é uma escritora - informação que não está explícita, exigindo que os alunos se engajem com a prática de leitura da página a fim de inferir esse dado, que trabalha de casa. A escolha dessa profissão para se discutir estilos de rotina foi justamente pensar um trabalho que envolva produção artística e tem uma regulamentação extremamente pessoal e distante de prescrições do horário comercial. Mais uma vez os alunos são convidados a refletirem sobre a prática social de rotina no contexto das profissões, considerando suas diferentes configurações e organizações. Por fim, na questão (d), os alunos devem fazer inferências sobre o contexto de produção do texto que irão ler, retirando dados e elaborando expectativas a partir dos conteúdos dispostos na página do site, o qual foi apresentado

em sua íntegra. Dessa maneira, além de desenvolverem inferências sobre o texto que irão ler, os alunos devem também refletir sobre o contexto onde tal temática e produção discursiva circula e está exposta.

- a. Do you consider important to have a routine? Why (not)?
- b. In your opinion, which professions demand a *tight* routine? Which ones are more *flexible*?
- c. In the text below, read Allison's profession next to her picture. Based on it, do you think her routine is *tight* or *flexible*?
- d. Read the question proposed by one of the members of the internet forum *Quora*. Based on your discussions in class, what information do you expect to find?

Figura 2: Atividade Parte 1

Consideramos que a relação que se procura estabelecer nessa primeira atividade leva em consideração a temática, o contexto e os discursos sobre o texto que os alunos devem analisar posteriormente. Ao refletir sobre essas três dimensões da construção de sentido, entendemos que é requerido dos alunos uma conexão e reflexão sobre como essas informações e discussões se entrecruzam e produzem sentido antes mesmo deles lerem propriamente o texto selecionado.

Na segunda parte da atividade, apresentada na Figura 3, os alunos devem efetivamente ler o texto selecionado. Eles contam com um glossário de palavras com as quais imaginamos que teriam dificuldade de inferir o significado. Ao longo do curso, foram exploradas estratégias de leitura, como *skimming* e *scanning*, as quais devem ser empenhadas a fim de responder às questões que seguem a leitura do texto. Após realizarem a leitura, é indicado que eles retomem a questão (c) a fim de comparar suas conclusões com a descrição concreta da rotina de Allison. Dessa forma, em contraste com uma discussão sobre o que parece ser a rotina de um escritor, eles irão discutir o que pensam de fato de uma rotina detalhada de uma escritora.

- Allison Winn Scotch is also a member of Quora online community, in the text below, she answers the question providing a description of her own routine. Read her answer, then say if your predictions for **letter (c)** are accurate:

Quora

Everyday Routines in Life Daily Routines Routine 41

**What does your daily routine look like?**

Allison Winn Scotch, New York Times bestselling author of six novels, including *In Twenty Years*.

Answered Jul 26, 2019. Featured on HuffPost

[1] I think it is really important to treat your writing career as you would treat any other career, namely, I take it seriously and treat my job like an office job by sticking to a routine. (This applies when I'm working on a manuscript, which is most days right now. When I'm not, I have more flexibility!)

[2] Generally, I get up, take my kids to the bus, then take a quick walk. I like to move and give my brain some time to wander/free associate before I have to hit the computer screen. By, say, 8am-ish, I sit and try to hit my word count for the day, somewhere between 1k-2k. Because I've given myself time to prepare mentally for this, with the walk, this usually takes an hour or two, rarely more. (What I mean by that is that, for most writers, the writing isn't what they spend the most time on... It's the getting lost in their head and figuring out what they want to say that takes up time.) Then I'll squeeze in a workout and get back to my desk, answering emails, accessing websites for fun, rewarding myself for the morning's work.

[3] I take a lunch break to run errands just as I would if I were in an office.

[4] The afternoon is spent either returning to the manuscript, if I'm so inspired (but because I ideally hit my word count, this isn't obligatory) or handling non-manuscript related items. For example, when I have book promo to do, I have a lot of Q/As to get to or essays to write, or if I have a celebrity interview to draft, that sort of thing.

[5] And then my kids are home from school, and I become their Uber driver for their afternoon activities!

[6] I am actually a night-person, so if inspiration hits, I may return to the computer after dinner.

[7] But I rarely deviate from this schedule if I'm knee-deep on a project. It just streamlines my day and helps me stick to a writing routine, which I think is absolutely critical for anyone trying to complete a project.

Retrieved and adapted from: [https://www.quora.com/What-does-your-daily-routine-look-like-1?no\\_redirect=1](https://www.quora.com/What-does-your-daily-routine-look-like-1?no_redirect=1)

**Vocabulary:**

**Namely:** for example;

**Sticking:** persisting

**Quick:** rapid, fast;

**Figuring out:** understand, clarify, decide;

**Squeeze:** compress the body;

**Run errands:** solve problems;

**Handling:** administering;

**Book promo:** the event of promoting a book;

**Qs/As:** questions and answers;

**Essay:** short writing production;

**Deviate:** get distant;

**Knee deep:** immersed, involved;

**Streamlines:** plan, organize

Figura 3: Atividade Parte 2

Retoma-se, então, a reflexão da temática, ainda que de outra maneira. Após a leitura do texto, os alunos devem responder a três questões, conforme a Figura 4. A primeira é relativa à organização textual, a partir da qual eles precisam sintetizar o objetivo de cada um dos parágrafos e associá-los a um dos itens dispostos na questão (a).

**Look at Allison's text again and answer the questions below:**

- a) Every paragraph of the text communicates a main idea. Number each main idea below according to their correspondent paragraph:
- (     ) Importance of a routine
  - (     ) Routine activities (second part of the day)
  - (     ) Break activity
  - (     ) Writing career is serious and needs a routine
  - (     ) Routine activities (first part the day)
  - (     ) Possible evening routine
  - (     ) Relevance of a routine for any career
- b) Check how the author divides her routine activities:
- (     ) Parts of the day     (     ) Professional vs personal routine     (     ) Importance of activities
- c) The author uses parenthesis three times in the text. Check below the function of the parenthesis in the text:
- (     ) mention exceptions     (     ) explain in details
  - (     ) add information     (     ) give suggestions

Figura 4: Atividade Parte 3

Consideramos que os alunos precisam investir tanto em habilidades de síntese quanto de inferência, produzindo então um conhecimento sobre a organização textual efetiva do texto que acabaram de ler. A questão (b) também trata de organização textual, ainda que de forma mais global. Os alunos devem inferir a partir de qual temática a autora do texto decide dividir as atividades de sua rotina. Por fim, na questão (c), os alunos devem analisar um elemento textual-discursivo específico: os parêntesis. Escolhendo dentre quatro opções, os alunos são convidados a marcar a função que eles executam no texto, refletindo sobre a importância desse recurso para organização de ideias e informações. Em resumo, as atividades de compreensão e análise aqui presentes tiveram como foco conhecimentos textuais-discursivos que refletem sobre como as informações, ideias e temática do texto são dispostas e organizadas. Esse tipo de conhecimento e reflexão é de extrema importância para compreender a dinâmica de produção textual,

tanto no nível de análise escrita, como o processo de leitura solicitado, quanto no que tange à produção de seus próprios textos, passo seguinte desta atividade.

Consideramos, entretanto, que poderiam ser explorados mais conhecimentos sistêmicos do texto, em especial os adjuntos adnominais e adverbiais. Esse trabalho poderia aprofundar tanto a questão temática, quanto os conhecimentos de organização textual, relacionando-os mais amplamente aos conhecimentos sistêmicos e ao conteúdo temático. Apesar do levantamento de conhecimentos de organização textual, pensamos também que eles poderiam ter sido contrastados com outros textos analisados ao longo da unidade trabalhada, a fim de produzir uma noção discursiva mais concreta sobre esse gênero que estamos explorando. Por fim, apesar de estarmos trabalhando com um ambiente digital (o site *Quora*) que apresente características discursivas híbridas e multimodais, utilizamos o impresso como recurso para a leitura e interpretação do texto. Caso realizada por meio de um computador, a atividade poderia investir na exploração dos hiperlinks e outros recursos do site, convidando até mesmo os alunos a produzirem seu texto nesse mesmo espaço digital em que leram o texto. Consideramos, contudo, que a nossa escolha pelo impresso foi válida e, na verdade, traduz muito da infraestrutura de grande parte dos espaços educacionais no Brasil, sobretudo os públicos. Ainda assim, assumimos que a opção pelo trabalho no espaço digital evocaria o trabalho com outros letramentos e práticas de linguagem.

Como terceira e última parte de nossa atividade (cf. Figura 5), os alunos devem refletir mais uma vez sobre a temática, considerando se trabalhariam de casa, modificando sua rotina para algo similar à descrição de Allison, e comparando seus afazeres e divisão de tarefas da organização que acabaram de ler sobre. Nesse sentido, eles contrastam a realidade deles com a de Allison, ativando conhecimentos de mundo, do texto que leram e também sobre a prática social de rotina. Na atividade seguinte, os alunos devem listar o que fazem durante a semana e no fim de semana, já ativando suas experiências em um enquadramento organizacional específico. Por fim, os alunos devem escrever um texto sobre a sua própria rotina, considerando os conhecimentos de organização textual explorados nas atividades de compreensão, presentes na parte 2 de nossa tarefa. Nesse momento, os alunos devem investir em um olhar contrastivo,

comparando e estabelecendo conexões entre o texto que leram sobre Allison e o texto que estão produzindo sobre sua rotina.

- Based on Allison's working routine, would you like to work at home? Why (not)?
- Think about your own routine, is it similar to or different from Allison's? How?

**List some activities you usually do during the week:**

On weekdays I usually \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

On the weekends I usually \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CREATING YOUR OWN ROUTINE DESCRIPTION**

• **What is your routine like?**

Imagine you are a member of *Quora* community and, as so, you decided to answer this question. Based on the characteristics of model above and the activities you produced in class, **write your own routine description** using the vocabulary you learned so far. **You can talk specifically about your daily routine or your routine in general.**

**Procedures:**

- Your text must be clear and well organized;
- The task **has to be done individually** and **must be original**.
- You can hand it in handwritten or typed;
- **After receiving your 1<sup>st</sup> version corrected, you should write your 2<sup>nd</sup> version applying the corrections.**

Figura 5: Atividade Parte 4

Ao refletirmos sobre o processo de construção da atividade proposta, percebemos que, assim como todo e qualquer conhecimento proposto, esta está inacabada. Como defendemos ao longo deste artigo, assumir uma postura dialógica em relação a aprendizagem e ensino de língua é também se perceber enquanto (re)produtor de sentidos e, portanto, disposto a (re)negociar significados constantemente. Contudo, dentre os aspectos positivos que podemos notar em relação ao que propusemos para os alunos, destacamos a tentativa de criação de uma atividade alinhada com os pressupostos teóricos desde a estrutura (da disposição e apresentação dos conteúdos) até aos saberes linguísticos, textuais e discursivos que seriam empregados por parte dos alunos.

Luckesi afirma que “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.” (LUCKESI, 1996, p. 28). Assim como para Luckesi e os demais autores com os quais dialogamos ao longo deste artigo, acreditamos que a prática pedagógica efetiva, bem como quaisquer tentativas de avaliação, só se dá de maneira concreta quando refletem a realidade socioideológica e perpassam nossos campos de interação discursiva. Portanto, para além dos aspectos linguísticos formais, que não devem ser deixados de lado, incluir os aspectos formativos que se entrelaçam a estes no processo de construção de sentido devem ser considerados de forma abrangente durante todo o processo de ensino-aprendizagem, para que possamos diagnosticar, de forma efetiva, as necessidades, potencialidades e desempenho interacional dos alunos. Assim, como proposto por Tilio (2015) na Figura 1, a prática pedagógica adotada para o contexto de nossa atividade requer um trabalho contínuo e significativo, desde os primeiros contatos em sala de aula até a parte final do ciclo temático que é proposto ao alunado.

## **Reflexões finais**

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre o ensino de língua inglesa de acordo com diferentes documentos oficiais e as perspectivas educacionais que estes ressaltam. A partir dessa discussão, focamos na questão do ensino da leitura, tópico de intenso debate ao longo da história do ensino da língua inglesa do Brasil. Recuperando as argumentações de Almeida (2012) e Tilio (2012), pensamos como esse ensino de leitura como foco do trabalho com o inglês na escola traduz um cenário educacional tensionado por disputas entre políticas públicas, tradições pedagógicas e perspectivas teórico-metodológicas. Tilio (2012) evidencia esses conflitos a partir das divergências apontadas em um livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD 2011, o edital de sua avaliação, e os já mencionados documentos oficiais. As observações do autor sobre um ensino de leitura não apoiado em princípios sociointeracionais e críticos nos levou a discutir brevemente as perspectivas do trabalho com a compreensão escrita na literatura

de ESL, refletindo quais saberes são produzidos por determinados enfoques pedagógicos.

Em sequência, nos propusemos a refletir sobre a relação de uma pedagogia orientada por letramentos e a concepção socioideológica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Após essa discussão, revisitamos os documentos oficiais e pensamos nas conexões e interrelações entre a teoria sociocultural e os estudos dos letramentos, considerando também como a concepção socioideológica da realidade e da linguagem poderia contribuir para esse debate interacionista sobre o ensino de línguas. Nossa conclusão foi o destaque de diversos princípios socioeducacionais coesos com esse extenso domínio educacional.

Descrevemos, então, o projeto CLAC, nosso contexto de pesquisa, explorando como a formação inicial em um projeto estruturado e coeso pode contribuir para promover uma prática docente informada, crítica e reflexiva. Em especial sobre a prática de produção de materiais didáticos, Barcelos e Schlude (2018) argumentam que o CLAC se mostra um *locus* extremamente produtivo para essa formação inicial crítica. Acreditamos que pudemos nos inserir nesse debate ao analisar uma atividade que compõe esse cenário de formação, demonstrando um trabalho consciente de determinado repertório teórico-metodológico e sua funcionalidade e relevância para seu contexto de aplicação e objetivos pedagógicos.

Por fim, apresentamos a análise de nosso material, retomando os princípios socioeducacionais sobre os quais discorremos na seção “construção de sentido e ensino de línguas”. Ressaltamos também o trabalho com habilidade e estratégias textuais, ainda que sempre integradas a reflexões textuais-discursivas, o que se mostrou uma combinação muito relevante e produtiva. Fizemos algumas ressalvas quanto aos conhecimentos sistêmicos, ao gênero trabalhado, à multimodalidade e à práticas digitais. Como reconhecemos acima, não consideramos que seja uma atividade acabada. Ademais, pensamos que ela possa não ser adequada a diversos contextos de ensino. Nossa intenção foi exemplificar o empenho em integrar diversos tipos de conhecimento e saberes com uma perspectiva de ensino que priorize o social e os valores discursivos do sentido. Ainda que nos consideremos bem-sucedidos nesse exercício, acreditamos

na infinita possibilidade de adaptação e revisão de nossa atividade, possibilitando que ela contemple outros contextos de ensino e os sujeitos envolvidos em diferentes processos de aprendizagem.

Em suma, o que defendemos neste artigo não é um fazer pedagógico específico, rígido e regulado. Nossa atividade não é um modelo e muito menos nossas conclusões pedagógicas são prescrições metodológicas estritas. Ao insistirmos na orientação de uma perspectiva de educação linguística por meio da reflexão sobre o uma concepção socioideológica da linguagem, investimos no processo de resgate do sujeito. Por entre orações e sintagmas, e até mesmo textos e gêneros, muitas vezes os sujeitos são obscurecidos e desprezados, sendo substituídos por normas, características e modelos. Estes são os saberes da língua prescritos, os quais são reforçados por um processo pedagógico que se dissemina como dominante e não oferece potência a quem lê ou observa. Insistir no pensamento bakhtiniano também significa respeitar e legitimar os saberes pedagógicos defendidos pelos PCN (BRASIL, 1998) e pelas OCEM (BRASIL, 2006). Contudo, defender uma concepção socioideológica para o ensino de línguas é, antes de tudo, procurar manifestar a vivacidade dos sentidos, recuperando e instigando suas conexões com pessoas, objetos, espaços, memórias e temporalidades. Esperamos que tal perspectiva de ensino possa contribuir para que a linguagem sempre dê voz a diversas existências. E que educar seja sempre uma forma de (re)existir.

## **Notas**

\* Victor Schlude é mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e licenciado em Letras Português-Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: vschlude@gmail.com

\*\* Layza Novais é professora de inglês e português, formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: laa.novais@gmail.com

\*\*\* Rogério Casanovas Tilio é doutor em Letras (Estudos da Linguagem - PUC-Rio, 2006), e Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada e no setor de Língua Inglesa. E-mail: rogeriotilio@gmail.com

<sup>1</sup> Como ressalta o autor em seu artigo, ao falar de ensino/abordagem comunicativo/a, ele não se refere a uma tendência específica do ensino de línguas, mas sim a uma preocupação com o ensino de línguas voltado para a comunicação; ou como aqui demarcamos, a interação.

<sup>2</sup> Escrita, leitura, escuta e fala.

<sup>3</sup> Para uma discussão mais ampla sobre essa questão, ver Tilio (2014).

<sup>4</sup> Tradução livre de: “[...] useful texts or effective strategies to improve their reading abilities.” (MCDONOUGH; SHAW; MASUHARA, 2013, p. 112).

<sup>5</sup> Tradução livre de: “[...] general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6).

## Referências

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 331-348, 2012.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Understanding literacy as a social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: Reading and writing in one community**. New York: Routledge, 1998.

BHATIA, Vijay. Applied genre analysis: a multi-perspective model. **Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para fines específicos (AELFE)**, n. 4, p. 3-19, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARCELOS, Suelen; SCHLUDE, Victor. Materiais didáticos para o ensino de língua inglesa no projeto CLAC In: BEATO-CANATO, Ana Paula; TILIO, Rogério (Orgs.). **Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária**. Campinas: Editora Pontes. 2018.

BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998.

CELCE-MURCIA, Marianne. An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. In: CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Boston: National Geographic Learning. 2014

HYLAND, Ken. **Teaching and Researching Writing.** Harlow: Pearson Education. 2009.

KERN, R. Literacy-based language teaching. In: RICHARDS, J.; BURNS, A. (eds.) **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler.** Peter Lang. 2007.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. In: LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposição.** São Paulo: Cortez, 1997.

LUKE, Allan. Critical literacy: Foundational notes. **Theory into practice**, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012.

MACHADO, Willian; WALTZ-BRUM, Ana Clara. 31 anos do projeto CLAC: tecendo os fios da história In: BEATO-CANATO, Ana Paula; TILIO, Rogério (Orgs.). **Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária.** Campinas: Editora Pontes. 2018.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher and MASHUARA, Hitomi. **Materials and methods in ELT.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In.: COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** Londres: Routledge. 2000. p. 9-38. [1996].

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos.** Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de et al. (Org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.** Campinas: Editora Pontes. 2017

\_\_\_\_\_. Guia didático. In: \_\_\_\_\_. **Voices 4.** São Paulo: Moderna, 2015, p. 209-220.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 925-944, 2014.

\_\_\_\_\_. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 51-67.

\_\_\_\_\_. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, p. 997-1024, 2012.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

SCHLUDE, Victor. **Por uma pedagogia crítica do texto: dos signos vivos às práticas de linguagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português - Inglês) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WALTZ BRUM, Ana Clara. **A reestruturação do curso de Inglês para leitura do CLAC**: (re)negociando saberes e práticas. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português - Inglês) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

Recebido em: setembro de 2020.

Aprovado em: dezembro de 2020.