

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANDRESSA BIANCARDI PUTTIN**

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E OS CURRÍCULOS: UM  
ESTUDO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

**SÃO MATEUS**

**2019**

**ANDRESSA BIANCARDI PUTTIN**

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E OS CURRÍCULOS: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na linha de pesquisa Ensino, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Záira Bomfante dos Santos.

Coorientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofolletti.

**SÃO MATEUS**

**2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B577e Biancardi Puttin, Andressa, 1977-  
O ensino de inglês como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos / Andressa Biancardi Puttin. - 2019.  
208 f. : il.

Orientadora: Zaira Bomfante dos Santos.  
Coorientadora: Rita de Cassia Cristofolletti.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Currículo. 2. Educação Linguística. 3. Ensino de língua inglesa. 4. Globalização. 5. Neoliberalismo. 6. Letramento. I. Bomfante dos Santos, Zaira. II. Cristofolletti, Rita de Cassia. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV. Título.

CDU: 37

---

ANDRESSA BIANCARDI PUTTIN

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL E OS  
CURRÍCULOS: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA  
DOS MULTILETRAMENTOS**

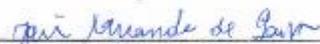
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 16 de abril de 2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Zaira Bomfante dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz  
Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho às pessoas queridas da minha família: minha mãe, Irene; meus filhos: Vander e Gabriel; meu marido, Edson; e meus irmãos, Allan e Andréia.

## **AGRADECIMENTOS**

É com muita alegria e gratidão que compartilho este trabalho com a sociedade e as pessoas que se fizeram presentes e contribuíram para que esta conquista fosse possível.

Agradeço à Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido à benção de chegar até aqui.

Agradeço à minha família, especialmente a minha mãe, meus filhos, meu marido e meus irmãos pelo apoio e compreensão.

Agradeço, com gratidão, à professora Zaira Bomfante dos Santos, minha orientadora, e a professora Rita de Cassia Cristofolletti, minha coorientadora, pela dedicação, pelo tempo despendido e pela paciência em ler meu texto e sugerir leituras contribuidoras a fim de me orientar e me guiar nesta pesquisa.

Agradeço, carinhosamente, ao professor Daniel de Mello Ferraz, que aceitou o convite para participação no exame de qualificação e defesa, pelo tempo dedicado à leitura e pelas valiosas contribuições apresentadas; e ao professor Jair Miranda de Paiva, que aceitou o convite para participar desta defesa, pela dedicação e atenção à leitura e as contribuições apresentadas.

Agradeço a todos os meus professores do curso de mestrado, que deram suas preciosas contribuições no decorrer do curso ministrando as disciplinas essenciais.

Agradeço, especialmente, aos profissionais da educação de língua inglesa que aceitaram contribuir com esta pesquisa possibilitando que ela acontecesse.

Enfim, agradeço aos meus colegas de estudo, que compartilharam comigo as experiências e angústias em sala de aula enriquecendo este estudo.

## RESUMO

O currículo tem sido um campo de investigação para muitos pesquisadores nas últimas décadas. Há muito tempo o currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões de métodos e passou a ser uma área de problematização, voltada para compreender as relações de poder, influências ideológicas, culturais e sociais que o permeiam (APPLE, 2006; YOUNG, 2007, 2010, 2011, 2014; KANU, 2006; DUBOC, 2015; entre outros). Associado principalmente à língua inglesa, que tem expandido consideravelmente nos últimos 20 anos impulsionada pela globalização, capitalismo acelerado e neoliberalismo, o currículo na contemporaneidade, tem buscado atender, cada vez mais, a essas demandas em detrimento de uma educação linguística significativa. Conseqüentemente, novas identidades e novas práticas de letramento têm sido percebidas no âmbito escolar derivadas dos diferentes contextos nos quais os sujeitos encontram-se inseridos, desafiando, dessa forma, o trabalho docente que, nos últimos anos, tem sido voltado para ir além do processo de alfabetização com o propósito de alcançar e valorizar as diferentes práticas de letramentos e as diferentes identidades dos indivíduos no meio escolar por meio de uma pedagogia mais problematizadora e crítica (THE NEW LONDON GROUP, 1996, KALANTZIS; COPE, 2008, KRESS, 2000, 2011; ROJO, 2010; entre outros). Portanto, este trabalho visa investigar como os currículos e seus desdobramentos têm influenciado a elaboração de propostas curriculares, especificamente o Programa de Ensino de Língua Estrangeira do município de São Mateus/ES, à luz da pedagogia dos Multiletramentos, assim como entender de que forma os professores dialogam com essa proposta. Para tanto, foi feita uma pesquisa de caráter exploratório de cunho qualitativo por meio de uma análise documental e entrevista semiestruturada. Os resultados revelam os desafios dos professores perante uma proposta engessada e tradicionalmente elaborada, e como estes têm buscado, por meio de uma abordagem crítica, articular o conhecimento proposto à realidade escolar, a fim de oferecer aos alunos a possibilidade de participarem socialmente, culturalmente e criticamente de novas experiências por meio do estudo de uma outra língua.

Palavras-chave: Currículo. Educação Linguística de Língua Inglesa. Multiletramentos. Globalização. Neoliberalismo.

## **ABSTRACT**

The curriculum has been a field of investigation to many researchers in the last decades. For a long time the curriculum stopped being a purely technical area only, concerned with methods issues and became an area of problematization, aimed at understanding the relations of power, ideological, cultural and social influences that permeate it (APPLE, 2006; YOUNG, 2007, 2010, 2011, 2014; KANU, 2006; DUBOC, 2015; among others). Specially associated to the English language, which has expanded considerably in the last 20 years promoted by the globalization, fast capitalism and neoliberalism, the contemporary curriculum, has sought to answer, increasingly, to those demands instead of a meaningful language education. Consequently, new identities and new literacy practices have been noticed in the school sphere derivative from the different contexts in which the individuals find themselves inserted, defying, this way, the teaching work that, from the last years, has been turned to go beyond the literacy process with the purpose to reach and enrich the different literacy practices and the different individuals identities in the school environment by means of a more problematizing and critical pedagogy (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS; COPE, 2008; KRESS, 2000, 2011; ROJO, 2010; among others). Therefore, this study aims to investigate how the curricula and their unfolding have influenced the preparation of curricular proposals, specially the Foreign Language Teaching Program of the county of São Mateus/ES, under the Multiliteracies pedagogy, as well as understanding how the teachers keep a dialogue to that proposal. Thus, it was made a qualitative exploratory research by means of a documentary analysis and semi structured interview. The results show the challenge of the teachers towards a strict curricular proposal traditionally elaborated, and how they have searched, by means of a critical approach, articulate the proposed knowledge to the school reality, in order to offer the students, the possibility of participating socially, culturally and critically of new experiences by the study of another language.

**Keywords:** Curriculum. English Language Education. Multiliteracies. Globalization. Neoliberalism.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFR - Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

EFL - English as a Foreign Language

ESL – English as a Second Language

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PELI/SM – Programa de Ensino de Língua Inglesa de São Mateus

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SME – Secretaria Municipal de São Mateus

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>OBJETIVO GERAL</b> .....	24
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	24
<b>1 – SITUANDO O CONTEXTO DE PESQUISA E A METODOLOGIA</b> .....	27
1.1 – O CONTEXTO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES.....	27
1.2 - DO MÉTODO UTILIZADO .....	30
<b>2 - AS TESES DE BAKHTIN E VYGOTSKY E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ASSUMIDA NESSE ESTUDO: SITUANDO A VISÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA</b> .....	39
2.1 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE (MULTI)LETRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	50
2.2 – IMPLICAÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA.....	63
<b>3 – OS CURRÍCULOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO</b> .....	84
3.1 - DAS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA .....	104
<b>CONCLUSÃO</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>APÊNDICE A</b> .....	124
QUADRO DE REFERÊNCIAS PARA ESTUDO DO PROGRAMA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS .....	124
<b>APÊNDICE B</b> .....	125
QUADRO DE REFERÊNCIAS PARA ESTUDO DO PROGRAMA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS .....	125
<b>APÊNDICE C</b> .....	126

ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	126
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR) .....	128
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FABIANO .....	130
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CINTIA .....	132
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – JÚLIO.....	134
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA: FABIANO .....	136
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA: CINTIA.....	149
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA: JÚLIO.....	173
ANEXO 1 – PROGRAMA DE ENSINO DA PREFEITURA DE SÃO MATEUS – LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	197

## INTRODUÇÃO

### Das inquietações profissionais à realização da pesquisa

Havia em latim o verbo *perquiro*, que significava “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca”. [...] Perceba que os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com *cuidado e profundidade*.

*Marconi; Lakatos, Fundamentos da Metodologia Científica*

Tomando emprestada a citação de Marconi e Lakatos (2017) acerca do significado da palavra “pesquisa” e, entendendo tratar-se de “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 169), mas também, uma “busca”, uma “investigação cuidadosa e profunda”, justifico o meu desejo por desenvolver esta pesquisa científica, a fim de buscar entendimento para as inquietações profissionais que, desde a formação acadêmica, fazem-me repensar minhas atitudes pedagógicas.

A primeira experiência em sala de aula deu-se em 1999, quando a Língua Inglesa passou a integrar a grade curricular do Ensino Fundamental II das escolas das redes de ensino municipal e estadual da minha cidade, Nova Venécia. Anteriormente, eu apenas tinha lecionado como professora de Inglês substituta no Ensino Médio na rede estadual. No mesmo ano, com a Língua Inglesa ofertada na grade curricular das escolas tive a oportunidade de trabalhar em caráter temporário em uma escola da rede municipal. Eu lecionava para as turmas do 6º ao 9º ano. Os desafios foram muitos visto que, como a disciplina era novidade no currículo, nós, professores de Inglês, ainda não tínhamos um apoio pedagógico, nem tampouco formação de professores e um plano de ensino que, de alguma forma, dialogasse com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) a fim de nos orientar. A ausência de políticas de formação e material didático, então, fez com que o professor tivesse autonomia para ensinar o conteúdo que entendesse ser relevante para cada ano escolar. Essa era uma prática comum antes da instituição do programa do livro didático, doravante PNLD (que teve distribuição a partir de 2010 para os anos finais

do Ensino Fundamental)<sup>1</sup>. Como relatou Jordão (2007), ao invés de buscarem soluções coletivamente para os problemas de suas práticas pedagógicas, os professores produziam seu próprio material didático ou adotavam livros didáticos por conta própria. Desta forma, era muito difícil ter uma sequência de conteúdos ensinados porque não havia um parâmetro a ser seguido.

Naquele mesmo ano recebi o convite de lecionar para a disciplina de Língua Inglesa em uma escola privada de Nova Venécia que oferecia o Ensino Fundamental e Médio completos. Nessa escola eu lecionava para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e todas as turmas do Ensino Médio. Até então eu não contava com nenhuma formação acadêmica. Meu conhecimento acerca da Língua Inglesa era devido ao fato de eu ser uma estudante de nível avançado em um curso de idiomas da minha cidade, sendo assim, fui indicada pelos meus professores a assumir as aulas que me foram ofertadas.

Ao finalizar o ano de 1999, senti-me provocada a estar no meio acadêmico. Independentemente da exigência de um diploma para continuar a trabalhar como professora de Inglês nas escolas, eu sentia a necessidade de estudar mais profundamente e de me especializar. Assim, no ano de 2000 comecei minha graduação no curso de Letras Português/Inglês na Faculdade Castelo Branco em Colatina. Finalizei a graduação em 2003 e em 2008 finalizei uma especialização em Didática no Ensino Superior no Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia cujo título da monografia apresentada foi “A formação pedagógica e o professor universitário”.

Durante todo o tempo que estive em formação acadêmica, estive também em sala de aula lecionando. Quase sempre tive a oportunidade de intercalar meu trabalho com a rede pública e privada. No ano de 2004, concentrei meu trabalho no curso de idiomas, no qual eu havia estudado. Trabalhei lá até julho de 2016. Trabalhar com essas realidades distintas me fez perceber os diferentes propósitos e objetivos de ensinar/estudar a língua inglesa enquanto meio de comunicação e interação social, pois “[...] diferentemente das escolas públicas, as escolas de

---

<sup>1</sup>Informação baseada no site <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> acesso em: 11 nov. 2017.

idiomas não têm, de modo geral, nenhuma pretensão de participar do contexto maior da educação num país. Elas, são antes de qualquer coisa, empresas [...]” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 64).

Os cursos de idiomas, de fato, ensinam inglês com propósitos diferentes, pois vendem um produto como empresas com o intuito de cumprir com qualidade os prazos determinados e alcançar objetivos específicos. E ainda, atendem a uma parcela pequena da sociedade que pode pagar por esse produto. O inglês ensinado nas escolas da Educação Básica serve a um propósito maior que, a meu ver, é garantir ao aluno seu direito de cidadão em aprender uma língua estrangeira como meio de comunicação e interação social, não como um produto que é regulado pelo mercado de trabalho ou pelo mundo globalizado. A aprendizagem da língua inglesa deve, assim, proporcionar aos alunos possibilidades de interagir com o outro, expandir os conhecimentos culturais a partir da prática social com pessoas que falam outras línguas, manifestar a individualidade dos falantes, independentemente se os falantes dessa língua irão ocupar um lugar melhor na sociedade ou ter um trabalho de destaque no mercado. Eles têm o direito de garantir sua cidadania enquanto seres sociais e participar dessa aprendizagem não com o intuito de obter uma recompensa futura, mas com o intuito de expandir seus conhecimentos.

Hoje, observo mais de perto essa realidade na Educação Básica, principalmente na rede pública onde concentro minha prática pedagógica. Sou professora efetiva de língua inglesa na rede municipal de Nova Venécia (desde 2017) e São Mateus (desde 2016). E minha trajetória tem me levado a pensar, questionar e tentar entender o ensino e aprendizagem dessa língua por meio dos conhecimentos acadêmicos e experiência profissional. Na realidade, o interesse em estudar a língua inglesa começou bem antes da formação acadêmica, ainda na infância quando, a partir da prática da leitura que fazia parte do meu cotidiano, percebi que estudar uma segunda língua era uma possibilidade de expandir a leitura, assim como meus conhecimentos. A leitura abriu meus horizontes para me ajudar a entender que, enquanto ser falante de uma segunda língua, poderia comunicar-me com pessoas que não falam apenas o português, saber o que escrevem, ler publicações, notícias, enfim, ter novas possibilidades de aprendizagem e interações.

Porém, este não foi o único motivo pelo interesse em buscar aprender uma segunda língua. Senti a necessidade de compartilhar o conhecimento adquirido com os outros, de aprender com suas particularidades, de expandir o conhecimento com as diversas manifestações dos falantes de uma outra língua, enfim, de contribuir com a educação linguística<sup>2</sup>. Considero a escola pública o espaço para a realização desse processo, mesmo considerando as adversidades que o dificultam, como a escassez de recursos, carga horária reduzida e formação inicial dos professores. Como estudei toda minha vida escolar em escolas públicas admirava os professores que, mesmo sem formação superior devida, esforçavam-se para realizar um bom trabalho. Era muito comum ter professores de outras disciplinas lecionando a disciplina de inglês ou complementando carga horária com as aulas de inglês. É importante considerar, também, que naquela época o acesso a um ensino superior para as pessoas da região do interior do Espírito Santo era mais difícil e nem todos os professores precisavam ser habilitados para lecionar. Dessa forma, a falta de políticas públicas de valorização e incentivo à formação do professor deixou lacunas que dificultava o trabalho docente nas escolas.

Infelizmente esse cenário não mudou muito. Ainda existem muitos professores que não contam com uma formação inicial que atenda o processo de ensino. Ser professor de língua inglesa perpassa pela reflexão de que não se trata de ensinar uma disciplina com conteúdos pré-estabelecidos, mas de ensinar uma língua. E não tem como ensinar o que não se sabe. “Em primeiro lugar, é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe [...]” (PAIVA, 2009, p. 32).

Essas considerações levam-me a refletir e discutir o quê ensinamos e como ensinamos para nossos alunos, assim como a importância de termos uma política educacional que valorize o trabalho docente como ferramenta fundamental de formação e capacitação para a educação linguística. É notável que o ensino da língua inglesa tem expandido nas últimas décadas e hoje a língua inglesa ocupa um

---

<sup>2</sup>Segundo Ferraz (2018), o termo educação linguística refere-se a proposta educacional recente revisitando e expandindo o que chamamos de ensino e aprendizagem, pois tal proposta acredita na possibilidade de formar um ensino crítico consoante com a formação de cidadãos críticos. Optei em usar o termo educação linguística em detrimento de ensino e aprendizagem em alguns momentos por dialogar com o entendimento do autor a respeito da formação crítica do cidadão a partir de um ensino crítico.

lugar considerável no cenário global regulando, desta forma, a maneira como é ensinada nas escolas. Se considerarmos que o papel da escola é levar o conhecimento produzido no ambiente escolar para além desse espaço, não podemos ignorar as influências da globalização, do capitalismo acelerado, das políticas neoliberais e do avanço do mercado de trabalho no processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Considero pertinente pontuar a visão de globalização, capitalismo acelerado, neoliberalismo e mercado de trabalho assumida nesta pesquisa, pois são termos que estão diretamente relacionados à expansão e ao ensino da língua inglesa na contemporaneidade e que serão problematizados ao longo deste trabalho. A concepção de **globalização** assumida nesta pesquisa, portanto, refere-se à visão da língua inglesa como língua soberana e hegemônica que vem, a partir de um movimento *top down*, influenciando a cultura e o meio social no “qual o mercado global determina o local” (FERRAZ, 2015, p. 66-67), e a língua inglesa, assim, não cumpre apenas o papel de conectar pessoas de diferentes culturas e sociedades por meio da comunicação e informação, mas de estabelecer uma língua que seja o reflexo de países economicamente desenvolvidos. Países esses, que por meio do **capitalismo acelerado**, têm expandido mundialmente com a realidade material de produtos globais, como *Apple* e *McDonalds* por exemplo, que fazem com que as pessoas busquem inserir em seus contextos de vida o consumo sem controle desses e outros produtos baseados no domínio que ocupam hoje pelo mundo, principalmente na internet.

Outro fator agravante é o avanço do **mercado de trabalho** que requer que as pessoas estejam cada vez mais capacitadas para ocuparem os variados cargos que lidam com diversos recursos digitais e aprimorados. Para tanto, as **políticas neoliberais** têm sustentado um discurso de que aprender a língua inglesa pode proporcionar ascensão profissional e melhoria de vida, no sentido de estar preparado para o mercado de trabalho e para a disputa de cargos. Portanto, faz-se necessário identificar o espaço que a língua inglesa ocupa hoje na contemporaneidade e as implicações dessa expansão para se pensar o estudo dessa língua como meio de comunicação e informação ou como a língua padrão e soberana que reina globalmente.

Dessa forma, a língua inglesa está presente nos meios digitais e eletrônicos, na Internet, enfim, na maioria dos meios de comunicação usados hoje em dia por pessoas do mundo todo, deixando de ser dessa forma, exclusividade dos países que a falam enquanto língua materna. Na realidade, “[...] a língua inglesa é hoje usada como língua estrangeira por um número de pessoas maior do que aqueles que a utilizam como primeira língua, o que lhe confere características diferenciadas em relação às outras línguas estrangeiras [...]” (JORDÃO, 2004, p. 4). É relevante considerar que a língua inglesa não pertence a ninguém; ela pertence à comunidade dos falantes que a usam enquanto meio de comunicação, que a usam para manifestarem-se por meio da linguagem atribuindo a ela suas subjetividades através dos sentidos e significados compartilhados dentro de uma mesma comunidade linguística com características diferenciadas. Rajagopalan (2009) reforça que a língua inglesa já traz variações de todos os falantes do mundo que a usam como língua internacional – “*World English*”<sup>3</sup> - sendo assim, ela traz a influência dos falantes nativos e daqueles que a falam enquanto língua internacional. Para o autor,

[...] A língua inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país [...] os nativos também têm seu lugar no ‘World English’. Só que eles não têm mais nenhum lugar de privilégio como ‘donos’ ou ‘falantes autênticos’ ou o que quer que seja. Eles, na verdade, terão de se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir (RAJAGOPALAN, 2009, p. 41-42, grifos do autor).

Neste contexto, a Língua Inglesa está presente no nosso meio social como um meio de comunicação internacional, como meio de entender culturas estrangeiras, como meio da manifestação da individualidade da fala de cada ser que a usa enquanto segunda língua e reflete a modernidade e avanço tecnológico que nos envolve, porque a língua está presente em todo meio de comunicação e em cada forma de expressão do indivíduo. Contudo, considero a expansão e o estudo da língua inglesa pelo viés crítico<sup>4</sup> problematizando, desta forma, a reflexão a

---

<sup>3</sup>*World Englishes* (CELCE-MURCIA, 2014) são variedades distintas regionalmente do Inglês que têm surgido em áreas da Ásia, África e Oceania, onde há uma longa (geralmente colonial) história do Inglês sendo amplamente usado na educação, comércio e governo. Com o passar do tempo essa expansão do uso do Inglês (falado de um lado a outro com línguas locais) deu origem a variedades locais do Inglês com seus próprios padrões. O termo em inglês “*World English*” tem sido usado, então, para referir-se ao inglês não falado apenas pelos países que o tem como língua de origem nativa, mas também falado por diferentes países ao redor do mundo com variações diferentes destacando sua relevância no mundo globalizado.

<sup>4</sup>Esclareço que, por viés crítico, não me refiro a concordar ou discordar das discussões a respeito do ensino da língua inglesa, mas por ter um outro olhar sobre esse ensino, o olhar de refletir, questionar,

respeito de estarmos estudando/ensinando a língua inglesa como meio de comunicação e interação social ou como meio de imposição impulsionados pelo neoliberalismo, globalização, expansão do mercado de trabalho mundial e capitalismo acelerado.

A fim de problematizar e entender melhor a relevância da aprendizagem da língua inglesa no Brasil no cenário atual, destaco a alteração da LDB, lei 9.394 de 1996, que trazia a oferta de ensino de uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano do ensino fundamental para a lei 13.415 de 2017, que modifica a oferta de ensino de uma língua estrangeira moderna para a oferta obrigatória da língua inglesa<sup>5</sup>.

Esta alteração na lei leva-me a pensar na grande proporção que a língua inglesa alcançou e tem alcançado no mundo atualmente, e de que forma a educação brasileira tem sido influenciada a fim de responder a essa demanda. Duboc (2015) ressalta, também, que os documentos curriculares refletem o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação das últimas décadas, que por sua vez, tem dado novos rumos nos processos globais, marcando de forma expressiva a comunicação entre os povos, assim:

[...] Consequentemente, o cenário atual faz emergir a diversidade linguístico-cultural e com ela uma forte valorização das línguas estrangeiras, as quais passam a constituir-se um saber necessário em documentos curriculares de diversos países, dentre os quais o Brasil (DUBOC, 2015, p. 38).

É relevante considerar o espaço ocupado pela língua inglesa na contemporaneidade, todavia as alterações em documentos curriculares e lei respondendo a essa demanda no cenário brasileiro refletem não uma preocupação em criar possibilidades a partir do estudo da língua, mas a um domínio e imposição da influência do mercado global sobre a realidade da nossa educação, como se

---

problematizar, não aceitando o que está posto como conhecimento absoluto, mas admitindo a possibilidade de novos questionamentos, novas problematizações e novos argumentos a respeito da educação crítica de língua inglesa.

<sup>5</sup>Art. 26. § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art26%C2%A75..](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26%C2%A75..)>.

fosse condição essencial aprender inglês para conseguir sobreviver ou ter alguma garantia de melhor oportunidade de vida pela aprendizagem dessa língua. A língua inglesa tem sido vista como uma mercadoria, ou como denomina Jordão (2004), como uma *commodity*. As influências do mercado global estão cada vez mais acentuadas sobre a nossa realidade ameaçando perder, assim, nossa identidade para atender às exigências globais.

A educação não pode ter seu valor estabelecido pelas trocas econômicas, não pode ser submetida a homogeneizações universalizantes, sob pena de assim deixar de lado o particular, o localizado, e voltar-se exclusivamente ao mercado globalizado [...]. Se a educação abandonar seu compromisso com o local para responder ao global, ela corre o risco de estar assinando sua sentença de morte deixando de responder às necessidades das comunidades específicas em nome da formação de cidadãos globais que assumem identidades internacionais em detrimento de suas identidades locais [...] (JORDÃO, 2004, p. 2).

Nesse contexto, observo que a obrigatoriedade da língua inglesa na política educacional brasileira está muito mais relacionada a tentar atender as políticas neoliberais, ao mercado de trabalho, a globalização do que ofertar ao aluno uma possibilidade de expandir seu conhecimento pela aprendizagem de uma segunda língua. E as consequências desse processo, como aponta Jordão (2004) é a desvalorização da nossa identidade e cenário local para dar espaço a identidades internacionais. A aprendizagem de uma segunda língua possibilita ao indivíduo descobrir que existem, de fato, outras identidades, outras realidades além da sua própria cultura que podem ser conectadas pela aprendizagem de uma outra língua. A descoberta de outras manifestações culturais e identidades são possíveis pelas diferentes negociações de sentido que são produzidas nas diferentes línguas faladas por diferentes indivíduos.

Portanto, o ensino da língua deve ser entendido como uma forma de expandir as fronteiras do conhecimento no sentido de valorizar as identidades locais e descobrir novas identidades, deixando de lado a ideia de homogeneização que tenta colocar todos os falantes da língua como iguais sem perceber e considerar suas particularidades e identidades. Apesar da diversidade de falantes e “[...] variedades do inglês pelo mundo, a língua inglesa continua sendo defendida, em muitas instâncias, como língua internacional padrão, única e soberana [...]” (JORDÃO, 2004, p. 4).

Muitos países, dentre eles o Brasil, onde a língua inglesa não é amplamente falada, são influenciados por países que têm a língua inglesa como língua materna, abrindo mão de valorizar e agregar os conhecimentos da nova língua aos conhecimentos já possuídos na língua de origem. A aprendizagem de uma segunda língua deve ser considerada uma forma de expandir e agregar à língua materna novos conhecimentos, novas culturas, não de apagar ou ignorar o que se tem de conhecimento original dessa língua. É uma possibilidade de adicionar conhecimento à língua de origem do indivíduo. “A adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes [...]” (LEFFA, 2014, p. 34).

Entretanto, esse conhecimento novo nem sempre é visto como uma adição, mas na maioria das vezes, como uma imposição, colocando a língua inglesa num nível mais alto de soberania padronizando as práticas educativas da língua materna. Essas discussões permeiam a formação curricular se considerarmos que o conhecimento adquirido no meio escolar não é neutro de influências e ideologias e que o Estado é responsável por controlar esse conhecimento (APPLE, 2006). A escola é, de fato, o espaço para a socialização e produção do conhecimento, é o ambiente que prepara o aluno para a vida social e profissional; e tratar desse conhecimento transmitido ao aluno é tratar da área do currículo. Os debates sobre currículo, segundo Young (2007), cercam questões como: o que queremos que os alunos aprendam na escola e quem decide. O autor sustenta que essas questões são cruciais na discussão acerca do currículo se considerarmos que o currículo é um conhecimento que envolve poder e é um direito democrático nacional.

Segundo Young (2007, 2014), o currículo é um direito de todo cidadão de garantir o conhecimento especializado produzido nas escolas e deve ser entendido como diretrizes, não como normas de imposição no trabalho dos professores. O autor defende que um currículo bem elaborado deve contar com a responsabilidade e participação dos professores, valorizando o local das comunidades regionais. De fato, a valorização do conhecimento produzido nas comunidades locais, segundo Street (2014) deve ser valorizado e abordado nas questões curriculares, no que concerne especificamente ao letramento, pois as políticas públicas se distanciam de valorizar as práticas sociais locais em detrimento de seguir modelos e padrões de

contextos distantes. Segundo o autor, os planejadores de políticas públicas devem levar “[...] em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções [...]” (STREET, 2014, p. 41); e rejeitarem “[...] a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento [...]” (STREET, 2014, p. 41). Apple (2006) dialogando com Young (2007, 2014) e Street (2014), sustenta que a participação dos professores na composição curricular é fundamental e que o currículo não pode ser elaborado por pessoas desconectadas da realidade da sala de aula, por ser assim, a reprodução de um mundo irreal e carregado de ideologias e imposições que não dialogam com o ambiente local.

Ancorada nas concepções ora apresentadas, o currículo, a meu ver, deve considerar o conhecimento técnico e especializado que cada indivíduo necessita saber ao deixar a escola, adicionando ao conhecimento já adquirido de cada aluno novos entendimentos oriundos de realidades diferentes, mas valorizando de forma fundamental a realidade local dos alunos dando voz a eles, sem impor nenhuma cultura ou ideologia, contando com a participação ativa dos profissionais da educação, em especial os professores, que conhecem de perto a realidade da sala de aula. Os alunos têm o direito ao conhecimento científico produzido nas escolas sem serem obrigados a buscarem essa aquisição em escolas privadas, pois esse é o direito de todo cidadão, e buscar alternativas para que esse conhecimento esteja, de fato, sendo oferecido a todo cidadão no espaço escolar é uma questão crucial a ser abordada.

Dessa forma, pretendo desenvolver esta pesquisa estudando o currículo de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental, onde a oferta é obrigatória segundo a LDB, assim como as ideologias que o sustentam. Direciono meu olhar, especificamente, para a proposta curricular da rede municipal de São Mateus/ES onde atuo no momento. Busco problematizar o currículo pelo viés crítico ancorada nas contribuições dos teóricos curriculistas Young (2007, 2010, 2011, 2014), Apple (2006), das discussões de Kanu (2006) sobre o currículo pós-colonial e das contribuições de pesquisadores e estudiosos da área de linguagens (Kress, 2000, 2011; Graves, 2014; Kalantzis e Cope, 2008; Duboc, 2011, 2015; Ferraz, 2015; entre outros), cujas pesquisas têm contribuído para a reflexão e problematização da educação linguística em língua inglesa. Entendo que, por currículo, não penso

apenas nos conteúdos que serão ofertados para o ensino da língua inglesa nas respectivas séries do ensino fundamental, mas tudo que envolve o ensino, como: os recursos, a carga horária, a organização e formação das turmas, a estrutura da escola e das salas de aulas, os professores e os alunos, enfim, a constituição curricular no meio escolar e as influências externas que o permeiam.

Senti-me desafiada a pesquisar sobre o currículo a partir da formação acadêmica e prática pedagógica. Compreendo que as angústias e dificuldades para o ensino da língua inglesa na rede pública são muitas e que as imposições são feitas por meio do currículo pelas autoridades que o elaboram ancorados em uma ideologia<sup>6</sup> que não dialoga com muitas realidades locais e com a comunidade escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental consideram que as dificuldades em aprender a língua inglesa nas escolas públicas são grandes, devido a fatores como: carga horária reduzida, escassez de material de apoio e recursos e, ainda, o pouco domínio da maioria dos professores nas habilidades orais para ensinar a língua.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Porém, em vez de propor alternativas e políticas de formação e capacitação para os profissionais da área a fim de obter uma melhoria de ensino, os PCNs admitem que os professores podem focar o ensino na leitura justificando sua falta de domínio na habilidade oral da língua, o que acarretaria na deficiência dos alunos em aprender as outras habilidades comunicativas que são importantes para a aprendizagem de uma língua. Focando o ensino apenas na habilidade da leitura, deixaria os alunos com um déficit de aprendizagem nas outras, o que não garante

---

<sup>6</sup> A concepção de ideologia assumida neste estudo não é caracterizada pela falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas pelo “[...] fato de que essas idéias [sic] são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social [...]” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 23). Essas ideias são refletidas por um currículo homogêneo que tenta controlar e medir os conhecimentos produzidos em sala de aula, reduzindo as habilidades educativas à preparação para o mercado do trabalho e a atender o controle hegemônico das classes dominantes (APPLE, 2006).

uma aprendizagem significativa, e o documento ainda reconhece que tal foco se justifica ***pelas condições existentes no país***.

Dessa forma, o documento (PCNs) reduz o ensino da língua inglesa a apenas mais uma disciplina a ser incluída no currículo escolar, e descarta qualquer preocupação e possibilidade de levar os alunos a verem a disciplina como uma aprendizagem verdadeira de uma segunda língua, respaldando-se na situação socioeconômica de muitas famílias desfavorecidas em nosso país. O texto de Paiva reforça a discussão:

É lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado. Lamentável, também, é a tentativa de impor o ensino da leitura como única opção possível, ignorando as outras habilidades [...] (PAIVA, 2011, p.36).

Realmente é lamentável que a língua inglesa esteja incluída no currículo escolar sem respaldo para o professor de uma política de formação e qualificação e que justificativas como adaptar o currículo a diferentes realidades socioeconômicas de acordo com as famílias desfavorecidas em nosso país sejam aceitas. Nesse contexto, busco compreender se a proposta a ser analisada (Programa de Ensino de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus) realmente se preocupa em incluir uma língua na grade curricular dada sua importância e expansão como meio de comunicação e interação social, ou se apenas reproduz as desigualdades por meio de um currículo motivado por políticas neoliberais, pelo movimento da globalização e da preparação para o mercado de trabalho.

É lamentável admitir que em nosso país, infelizmente, a preocupação em atender à expansão global em detrimento do contexto local é preferível e que a preocupação do governo com a melhoria da nossa educação esteja cada vez mais distante de ser o que desejamos. O que desejamos é que o conhecimento oferecido nas escolas não seja um privilégio, mas um direito de todos os cidadãos independentemente de classes sociais. “Os melhores países não são aqueles que oferecem o melhor da educação, mas educação para todas as crianças” (informação

verbal<sup>7</sup>). A fim de problematizar as reflexões levantadas e diante do contexto apresentado, nesta pesquisa, busco responder as seguintes questões:

- ✓ **Como é organizada a proposta curricular que é utilizada nas séries finais do Ensino Fundamental II na disciplina de Língua Inglesa nas escolas da rede municipal de São Mateus/ES?**
- ✓ **Como ocorre o ensino de língua inglesa no ensino fundamental da rede municipal de São Mateus/ES?**
- ✓ **Qual a concepção e compreensão de currículo dos professores de língua inglesa e como essa compreensão dialoga com suas práticas pedagógicas?**

Diante dessas perguntas, tem-se como objetivos de pesquisa:

#### **OBJETIVO GERAL**

- ✓ **Compreender como é organizado e trabalhado o currículo de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental II do município de São Mateus.**

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ **Identificar a proposta curricular que é utilizada nas séries finais do Ensino Fundamental II na disciplina de Língua Inglesa nas escolas da rede municipal de São Mateus/ES;**
- ✓ **Compreender o currículo proposto sob as perspectivas dos Multiletramentos;**
- ✓ **Investigar como a proposta curricular norteia a prática pedagógica dos professores.**

---

<sup>7</sup>YOUNG, M. F. D. **Establishing a National Core Curriculum: some lessons from the English experience.** Palestra ministrada no Seminário Construindo uma Base Nacional Comum organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), realizada em São Paulo, em outubro de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

A fim de tentar responder aos objetivos propostos, é pertinente pontuar que mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, reforçou o que propõe o Inciso IV do Artigo 9º da LDB, sobre competências e diretrizes para compor o currículo da Educação Básica, afirmando que cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A BNCC busca dialogar com a LDB em pontuar que as competências e diretrizes que irão compor o currículo da Educação Básica devem ser articuladas em colaboração com os Estados e os municípios, a fim de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum. Contudo, essa formação básica comum precisa levar em consideração as diversidades culturais e sociais presentes no cenário nacional. Portanto, a busca pela compreensão da proposta a ser analisada (Programa de Ensino de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus/ES), me leva, ao longo deste trabalho, a investigar se o documento valoriza o cenário local e sua diversidade cultural ou se tenta, por meio de um modelo hegemônico, garantir ao indivíduo uma formação básica que lhe permitirá estar preparado para o mundo globalizado e para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação cidadã.

Além dessas considerações iniciais, organizei minha pesquisa em três capítulos, conforme figura abaixo:

**Figura 1: Organização da pesquisa**

CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2	CAPÍTULO 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto de pesquisa e dos participantes;</li> <li>• Do método utilizado;</li> <li>• Situando a proposta curricular em estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerações de língua e linguagem ancoradas nas teorias de Vygotsky e Bakhtin;</li> <li>• As considerações de letramento no âmbito nacional;</li> <li>• Implicações da pedagogia dos Multiletramentos ao currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizando os currículos e suas implicações para o ensino de língua inglesa.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria.

A figura 1 sintetiza a organização deste trabalho. No primeiro capítulo apresento o contexto de pesquisa e dos participantes, situando o leitor sobre o local onde foi realizada, assim como o contexto das escolas e dos professores participantes deste trabalho. Ainda no mesmo capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, finalizando com um panorama sobre a proposta curricular analisada neste trabalho.

Nos dois capítulos seguintes apresento o referencial teórico que embasou minhas análises. Juntamente às teorias dos capítulos apresento os dados para análise, assim como os dados da proposta curricular em estudo. Dessa forma, é possível tecer as reflexões entrelaçando teoria e prática em um movimento onde ambas se completam. No capítulo dois, apresento as considerações de língua e linguagem que permeiam a educação linguística de língua inglesa ancoradas nas teorias de Vygotsky (1991, 2007) e Bakhtin (1992, 2003, 2004), que se aproximam para se pensar a língua a partir de uma construção ideológica, na qual o contexto cultural e o meio sócio histórico se relacionam em um movimento no qual a língua não cumpre apenas o papel de uma estrutura linguística, mas de um meio de comunicação que não se dissocia do contexto discursivo real (BAKHTIN, 2004). As considerações de letramento no âmbito nacional (ROJO, 2010) e as implicações da pedagogia dos Multiletramentos ao currículo (THE NEW LONDON GROUP, 1996) encerram as discussões deste capítulo.

Os dados da pesquisa são expandidos no capítulo três, onde apresento as considerações acerca do currículo ancoradas nas teorias de Apple (2006), Young (2007,2010,2011,2014), Kanu (2006), entre outros, refletindo juntamente com pesquisadores e estudiosos da área de língua inglesa (Kress, 2000, 2011; Graves, 2014; Kalantzis e Cope, 2008; Duboc, 2011, 2015; Ferraz, 2015; Kanu, 2006; entre outros) a discussão do estudo crítico da língua e os reflexos da globalização, das políticas neoliberais e da formação para atender ao mercado de trabalho que permearam a construção da proposta curricular local.

Finalmente, encerro com a conclusão do trabalho fazendo as últimas considerações e reflexões, sem esgotar, de forma alguma, o objeto a ser pesquisado e abrindo possibilidades e problematizações necessárias para futuros estudos.

## 1 – Situando o contexto de pesquisa e a metodologia

O conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado *senso comum*, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer.

*Marconi; Lakatos, Fundamentos da Metodologia Científica*

Nesta seção o contexto de pesquisa e dos participantes será apresentado, assim como a metodologia que usei e um panorama da proposta curricular do município de São Mateus, atendendo ao propósito exposto no objetivo deste trabalho. Desta forma, o leitor poderá se aproximar dos participantes que colaboraram, dos métodos e dos instrumentos do conhecer (MARCONI; LAKATOS, 2017) que utilizei para a realização deste trabalho científico.

### 1.1 – O contexto de pesquisa e dos participantes

Esta pesquisa foi realizada na cidade de São Mateus, Espírito Santo. A escolha por essa cidade se deu devido eu ser professora na rede municipal de ensino e por ser a localização do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), onde estou regularmente matriculada no programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Desta forma, foi possível articular minha pesquisa (estudos) à coleta de dados com os professores participantes, além de estar também investigando a realidade local onde trabalho.

São Mateus/ES é a cidade mais antiga do estado. Os registros dos primeiros colonizadores portugueses chegados ao local datam de 1544; a cidade, que foi um berço da escravidão, conserva, ainda hoje, um grande número da população de origem negra e muitas comunidades quilombolas. O porto, que recebeu navios negreiros na época da colonização e posteriormente, no final da década de 1940, onde tinha uma atividade intensa de pequenas embarcações de mercadorias, hoje encontra-se desativado, sendo apenas um ponto turístico. A característica principal da economia é a diversificação, nas quais a agricultura e pecuária são atividades fortes, tendo como grande destaque seu comércio, que é referência no norte do

estado<sup>8</sup>. A população de São Mateus em 2018, segundo dados do IBGE, é estimada em 128.542 habitantes<sup>9</sup>, dos quais 17.464 estão matriculados nas 92 escolas de Ensino Fundamental (EF) do município (dados do ano de 2017)<sup>10</sup>.

A disciplina de Língua Inglesa é ofertada em 22<sup>11</sup> escolas, das 92 que compõem o quadro educacional do EF. Os três professores participantes desta pesquisa atuam na rede municipal de São Mateus.

Cintia<sup>12</sup> tem 34 anos e é professora com vínculo efetivo na rede municipal de São Mateus desde 2016. Além da experiência com o estágio obrigatório na graduação, o trabalho como professora na rede pública de ensino em São Mateus foi sua primeira experiência em escola regular de Educação Básica. Cintia graduou-se em Letras-Ingês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e durante a graduação trabalhou como professora no Centro de Idiomas dessa universidade. Teve, também, uma experiência de 5 anos morando fora do país. Atualmente, além do vínculo efetivo na rede municipal (atuando no EF) de São Mateus é, também, professora com vínculo efetivo na rede estadual da mesma cidade atuando no Ensino Médio.

Fabiano tem 24 anos e é professor com vínculo efetivo na rede municipal de São Mateus desde 2017, onde atua no EF I e II. Sua experiência na rede municipal de São Mateus foi sua primeira oportunidade como professor de inglês. Graduiu-se em Letras – Português/Ingês pela faculdade Multivix na cidade de Nova Venécia/ES. Além do estudo realizado no ensino superior tem, também, um estudo realizado em um curso de idiomas.

Júlio tem 30 anos e é professor com vínculo efetivo nas redes municipais de São Mateus desde 2016, e em Conceição da Barra/ES. Graduiu-se em Letras – Português/Ingês pela faculdade UNISEB, grupo COC, em Ribeirão Preto/SP, no Polo

---

<sup>8</sup>Dados disponíveis em: <<https://www.saomateus.es.gov.br/sao-mateus/historia>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>9</sup>Dados disponíveis em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estado-geociencias.html?t=destaques&c=3204906>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>10</sup>Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>11</sup>Informação coletada da SME por meio de correio eletrônico.

<sup>12</sup>A fim de preservar a identidade dos participantes e das escolas onde atuam, os nomes dados a eles e às escolas são fictícios.

de São Mateus. Estudou em um curso de idiomas antes da graduação e fez um intercâmbio intensivo no exterior. Trabalhou como professor de inglês e como professor substituto, tendo experiência no EF e EM (Ensino Médio) por um período de aproximadamente 10 anos. Atualmente, atua apenas no EF da rede municipal de São Mateus e encontra-se licenciado do vínculo da rede municipal de Conceição da Barra ocupando, na Secretaria Municipal de São Mateus (SME), o cargo de coordenador da área<sup>13</sup> de Língua Inglesa do município.

A escola Gente Pequena, onde Cintia atua, situa-se no balneário de Guriri<sup>14</sup> localizado há 12,2 km de São Mateus. Na escola funcionam os três turnos, sendo o matutino e vespertino abrangendo o EF I e II e o turno noturno abrangendo a modalidade EJA, apenas. É a maior escola municipal do bairro em extensão e número de alunos. A escola é dividida em dois espaços: sede e anexo, onde há 4 salas. Há uma coordenação em cada espaço, assim como uma sala de professores, uma sala de pedagogo e uma sala de direção na sede. A escola conta com uma quadra poliesportiva coberta, que fica na rua paralela à da sede, mas que está desativada por muita degradação e por apresentar riscos de acidentes aos alunos. É uma escola com pouca arborização e já se apresenta pequena para o público da região, e por isso há a necessidade de se alugar um anexo. Todas as salas são equipadas com ventiladores de teto ou de parede. A escola tem ainda uma pequena biblioteca com uma TV que pode ser agendada. Os professores contam com 3 aparelhos de data show.

A escola Cidade Grande, onde Fabiano atua, fica localizada em um bairro da periferia de São Mateus. Na escola funcionam os três turnos, sendo o matutino e vespertino abrangendo o EF I e II e o turno noturno abrangendo o EF II, apenas. É a maior escola municipal de São Mateus em extensão e número de alunos. A escola é dividida em três blocos: o primeiro é composto pelas turmas de 1º ao 3º ano, o segundo pelas turmas de 4º e 5º ano e o terceiro pelas turmas do EF II. Há uma coordenação em cada bloco, assim como uma sala de professores. A direção fica no

---

<sup>13</sup> No município de São Mateus, há um coordenador de área para cada disciplina do Ensino Fundamental II, que trabalha na Secretaria de Educação e fazem visitas às escolas para auxiliar o trabalho docente, assim como articulam formações e grupos de estudos com os colegas de área planejando e articulando questões pertinentes à disciplina, como por exemplo, o currículo escolar.

<sup>14</sup> O balneário de Guriri pertence ao município de São Mateus/ES e é muito visitado por turistas da região durante todo o ano, principalmente do estado de Minas Gerais.

andar térreo do terceiro bloco. A escola conta com um estacionamento interno para os funcionários e uma quadra poliesportiva coberta. É uma escola bem arborizada. Os corredores são espaçosos, porém as salas dos blocos 1 e 2 não são muito grandes. Todas as salas são equipadas com ventiladores de teto ou de parede. A escola tem, ainda, três salas de vídeo e um laboratório de informática (que se encontrava desativado no momento da realização da pesquisa). A escola é antiga, porém há acessibilidade para os alunos especiais.

A escola Criança Feliz, onde Júlio atua, também fica localizada no balneário de Guriri. Na escola funcionam dois turnos, destinados ao ensino fundamental II, apenas. É a única escola municipal do bairro que oferece o ensino do 6º ao 9º ano. A direção e a coordenação ficam no andar térreo. A escola conta com uma quadra poliesportiva coberta. É uma escola na qual os corredores e as salas não são muito espaçosos, mas possuem ventiladores de teto ou de parede. A escola tem, ainda, um laboratório de informática que no momento se encontrava desativado, porém o espaço é usado como sala de aula. A escola é antiga, porém há acessibilidade para os alunos especiais.

As escolas Gente Pequena, Cidade Grande e Criança Feliz serviram de local para a coleta dos dados com os participantes, que se propuseram a ceder parte de seus planejamentos entre maio a agosto de 2018, período no qual foi possível a realização da entrevista com eles. Na seção seguinte apresento como se deu o caminho metodológico.

## **1.2 - Do método utilizado**

Com o propósito de compreender como é trabalhado o currículo de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, especificamente da rede municipal de São Mateus/ES, utilizando a pedagogia dos Multiletramentos como parâmetro norteador, desenvolvi esta pesquisa em caráter exploratório de cunho qualitativo. Parte desta pesquisa é documental, pois a proposta curricular da rede municipal de São Mateus foi estudada a fim de ser compreendida, tendo como noções norteadoras o conteúdo do referencial teórico que apoia este estudo sobre o currículo e a pedagogia dos Multiletramentos. A pesquisa documental envolveu o estudo de um documento escrito de arquivo público, o Programa de Ensino de Língua Inglesa da

Rede Municipal de São Mateus/ES (ANEXO 1), doravante PELI/SM. O estudo deste documento pode ser denominado como de fonte primária, uma vez que, segundo Marconi e Lakatos (2017), o acesso deu-se diretamente, e não de outras fontes secundárias, como pesquisas acadêmicas, jornais, revistas etc.

A outra parte desta pesquisa foi desenvolvida usando a técnica de entrevista semiestruturada como coleta de dados, em que os enunciados dos professores foram registrados em forma de gravação e posterior transcrição. Diferentemente da entrevista padronizada ou estruturada que são formadas por questionários prontos e elaborados com questões específicas sobre o assunto a ser investigado e visando à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador dê uma liberdade maior para o entrevistado se “posicionar” na entrevista ressaltando sua visão sobre o assunto não de forma rígida, mas permitindo sua opinião fluir ao longo da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, esta pesquisa foi dividida em duas fases: a primeira foi a análise documental a partir de um **Quadro de Referências** proposto (APÊNDICE A), onde o PELI/SM foi estudado norteado pelo aporte teórico que apoia esta pesquisa, a fim de relacionar a proposta às orientações pedagógicas dos Multiletramentos; a segunda foi a entrevista semiestruturada com três professores colaboradores de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus a fim de investigar como a compreensão deles acerca da proposta curricular em estudo se desdobra nas suas práticas a partir dos seus enunciados. Levando em consideração que a compreensão, segundo Bakhtin (2004) é produzir réplicas que se materializam em palavras, em gestos, no silêncio, na recusa, na adesão, nos modos de agir que são assumidos. Nessas réplicas, indiciam-se os sentidos elaborados e em elaboração pelos sujeitos na concretude das interações vividas. A figura abaixo, explicita a organização das etapas da pesquisa:

**Figura 2: Fases da pesquisa**



Fonte: elaboração própria.

### Primeira fase

Na primeira fase da pesquisa (Figura 2), para a análise documental, recorri às categorias propostas pela pedagogia dos Multiletramentos e às categorias propostas por Kalantzis e Cope no *Learning by Design Project*<sup>15</sup> para elaborar o **Quadro de Referências** (APÊNDICE A). Os pesquisadores Mary Kalantzis e Bill Cope fizeram parte das discussões e estudos realizados pelo *New London Group*<sup>16</sup> em 1994 e têm, desde então, desenvolvido e ampliado os estudos sobre os Multiletramentos discutindo A Nova Escola (*The New School* - um lugar onde os aprendizes estão efetivamente engajados como autores/construtores do conhecimento) e apresentando *The Learning by Design Project*, situando a pedagogia no contexto do currículo e educação<sup>17</sup>. Entendo que os novos direcionamentos apresentados por Kalantzis e Cope complementam e expandem as perspectivas apresentadas, inicialmente, pelo *New London Group* no sentido de conceituar um currículo que possa dialogar com as novas demandas e com o cenário local.

Tais perspectivas, que podem ser visualizadas no **Quadro de Referências** (APÊNDICE A), nortearam o entendimento da proposta curricular da rede municipal de São Mateus. Este quadro reforça as considerações sobre a pedagogia dos Multiletramentos apresentadas no referencial teórico desta pesquisa. O quadro do

<sup>15</sup>Para maior detalhamento sobre o *New Learning by Design*, ver <<http://newlearningonline.com/learning-by-design>>.

<sup>16</sup>Informações a respeito do *New London Group* serão apresentadas no capítulo 3 desta pesquisa.

<sup>17</sup>Informações baseadas no site <<http://newlearningonline.com/learning-by-design>>, acesso em: 23 mar. 2018.

APÊNDICE B apresenta o que é proposto pelo documento estudado (Plano de Ensino) de acordo com as perspectivas norteadoras apresentadas no Quadro de Referências (APÊNDICE A).

A relevância em estudar esta proposta curricular se deu pelo fato de, perante as novas práticas de letramentos e as novas tecnologias e mudanças no cenário da comunicação e informação, termos uma proposta que data de 2003 sem alterações significativas frente a uma reflexão sobre um currículo que necessite dialogar com as novas demandas, e com a diversidade cultural e social presente nos dias de hoje.

**A escolarização institucionalizada tradicionalmente executou a função de disciplinar e habilitar as pessoas para locais de trabalho industriais regimentados**, ajudar na produção de cidadãos nacionais homogêneos, e suavizar as diferenças herdadas entre as pessoas [...] **Agora, a função das salas de aulas e aprendizagem é em alguns sentidos o contrário**. Cada sala de aula reconfigurará inevitavelmente as relações de diferença local e global que são agora tão críticas [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72, tradução nossa, grifos meus).<sup>18</sup>

Nesse contexto, é pertinente tentar compreender se o documento a ser analisado (PELI/SM) dialoga com as diferentes relações locais e globais presentes no âmbito escolar, ou se ainda reproduz um modelo tradicional cujo propósito era o de capacitar as pessoas para o mercado de trabalho ou disciplinar os alunos para o convívio social. Para tanto, as discussões do *The New London Group* atentam para um ensino mais crítico, reconfigurado a partir das aprendizagens de sala de aula de forma a considerar a diversidade de relações locais e globais na formação do cidadão, em detrimento de manter um ensino homogêneo que não valoriza as diversas identidades.

## Segunda fase

Nesta segunda etapa da pesquisa, a coleta de dados foi feita por meio da técnica de entrevista semiestruturada e não dirigida. Segundo Marconi e Lakatos (2017), na entrevista não dirigida:

---

<sup>18</sup> [...] Institutionalized schooling traditionally performed the function of disciplining and skilling people for regimented industrial workplaces, assisting in the making of the melting pot of homogenous national citizenries, and smoothing over inherited differences between lifeworlds [...] Now, the function of classrooms and learning is in some senses the reverse. Every classroom will inevitably reconfigure the relationships of local and global difference that are now so critical [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72).

[...] há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 215).

A opção por esta técnica, como já pontuado anteriormente, é dar “voz” aos entrevistados de uma forma menos rígida e formal, mas fluida e natural. Oportunizar que a visão dos entrevistados seja valorizada a partir do assunto em questão com o mínimo de influência do pesquisador, uma vez que nesta pesquisa não contribuo diretamente com a experiência da minha prática pedagógica. É pertinente pontuar que uma entrevista semiestruturada permite uma coleta de informações de forma mais flexível do que uma entrevista padronizada com um questionário com questões pré-estabelecidas, uma vez que os entrevistados já irão contribuir com uma questão (o currículo) que já é abordada por eles na prática pedagógica e a naturalidade na coleta de informações torna-se importante neste processo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a realização da pesquisa foi elaborado um roteiro (APÊNDICE C) que serviu de orientação para o desenvolvimento desta etapa. O roteiro não consistiu de perguntas prontas e formais, mas de tópicos principais que serviu como um guia do assunto que foi abordado. Segundo Ludke e André (1986) a elaboração do roteiro é aconselhável, pois

[...] Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atenderá também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

No decorrer da entrevista semiestruturada, os entrevistados tiveram oportunidades de contribuir com informações a respeito de suas formações iniciais, primeiramente, para que tais informações pudessem colaborar na compreensão de como serviram de base para o desenvolvimento da prática pedagógica, que foram as questões seguintes das quais os entrevistados foram abordados.

Nessa segunda fase da pesquisa, participaram três professores de Língua Inglesa colaboradores, conforme situado em seção anterior. Esses professores compõem o quadro de funcionários efetivos da rede municipal de São Mateus e

durante as entrevistas tiveram a oportunidade de pontuar suas práticas pedagógicas a partir de uma situação mais estável na escola onde atuam, visto que anteriormente à efetivação, os professores, em especial de língua inglesa, tinham uma rotatividade grande por trabalharem em caráter temporário nas escolas. Essa nova posição ocupada pelos professores enriqueceu a pesquisa com suas experiências profissionais.

Duas grandes formas de registro de entrevistas são: a gravação direta e a anotação durante a entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Reservadas as particularidades dessas duas formas, optei por usar as duas concomitantemente, pois considero importante registrar cada detalhe durante o processo de entrevista. Por meio da gravação direta é possível registrar todos os detalhes e evitar que algo seja esquecido ou passado despercebido, é também, uma forma de deixar o entrevistador à vontade para falar como se fosse um diálogo informal sem ter a preocupação de precisar pausar para fazer pequenas anotações, por exemplo. Contudo, o registro por meio da gravação direta não pode registrar todos os detalhes de uma entrevista, como gestos, postura etc.; e ainda, algumas anotações sempre são necessárias enquanto a memória está fresca e algumas informações não foram esquecidas.

À medida que as gravações foram sendo realizadas, assim como as anotações durante as entrevistas, os registros foram digitados e anexados ao trabalho. As entrevistas foram transcritas integralmente (Apêndices D, E e F). O uso da transcrição objetiva a fidedignidade na autenticidade e espontaneidade das falas. Não utilizei os nomes dos docentes, tendo em vista o anonimato garantido no momento do consentimento em relação à pesquisa. Para a transcrição das falas, tomei como embasamento, de forma adaptada, os códigos de Marcuschi (1986), conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Modelo de Norma de Transcrição de Falas.

SÍMBOLO	CORRESPONDÊNCIA	DESCRIÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS
[[	Falas simultâneas	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
[	Sobreposição de vozes	Quando a concomitância de fala não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto.
[ ]	Sobreposição localizada	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno.
(+) ou (2.5)	Pausa	A cada 0.5 segundo, sugere-se (+); pausas acima de 1.5 segundo, indica-se o tempo entre parênteses.
( )	Dúvidas ou suposições	Quando não se entende parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>incompreensível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
/	Truncamentos bruscos ou interrupções	Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
MAIÚSCULA	Ênfase	Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
(( ))	Comentários do analista	Para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes.
Repetições	Reduplicação da letra ou sílaba	Para repetições, reduplica-se a parte repetida.
::	Alongamento da vogal	Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração.

Fonte: Marcuschi (1986)

Após as transcrições das entrevistas, algumas falas dos discursos dos professores foram selecionadas para a análise dos dados e entrelaçadas às

concepções teóricas dos capítulos dois e três, conforme pontuado anteriormente, assim como os dados da análise documental do PELI/SM.

O PELI/SM trata-se de um arquivo público datado de 2003. É pertinente pontuar que esse programa vigorava oficialmente na rede municipal na data em que esta pesquisa foi iniciada (2017). Contudo, algumas mudanças ocorreram no âmbito educacional e administrativo do município desde então, e em 2018, alguns professores de língua inglesa juntamente com o coordenador de área começaram um movimento de encontros de formação para a elaboração de uma nova proposta, visto que essa era considerada ultrapassada e que, com o documento proposto pela BNCC, já havia uma necessidade de realizar algumas mudanças no Programa de Ensino.

A proposta (ANEXO 1) começou a ser elaborada nos meses de novembro e dezembro de 2001, após reuniões realizadas na Secretaria Municipal de Educação com um grupo de professores de cada disciplina. Os grupos de estudos contaram com a colaboração de professores convidados da rede estadual e técnicos da Superintendência Regional de Ensino Litoral Norte. Desses encontros resultou um esboço da proposta que foi apresentado aos professores da rede municipal no início do ano letivo de 2002. Após a apresentação desse esboço, foi realizado o “Seminário de estudo da Proposta Curricular”, que durou cinco dias e contou com a presença dos professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Durante o seminário os profissionais estudaram, discutiram e analisaram a Proposta Curricular, fazendo considerações e alterações acerca dos objetivos e conteúdos de cada disciplina.

Dessas alterações surgiu um documento único, o Programa de Ensino da rede municipal de São Mateus, que contemplou os conteúdos e objetivos propostos para cada disciplina durante os encontros e o Seminário realizados. Esse documento serviria de eixo norteador para a realização dos trabalhos dos profissionais da educação nas escolas a fim de, apoiados no que prevê o artigo 22 da LDB, garantir a formação e desenvolvimento de educandos autônomos, criativos, críticos, participativos e atuantes na sociedade. Para a realização do pressuposto apresentado, a sugestão foi de que o trabalho proporcionasse uma ênfase na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, no diálogo, na participação coletiva por

meio de projetos, pesquisas, experimentação e recursos variados que oferecessem ao educando o acesso ao conhecimento desejado (ANEXO 1).

A elaboração do Programa de Ensino apresentou como justificativa a qualidade do ensino fundamental no sentido de combater o fracasso escolar, diminuir a defasagem escolar e garantir aos alunos uma aprendizagem sequencial no decorrer dos anos, reconhecendo que cada escola poderia ter autonomia para elaborar sua Proposta Pedagógica norteadas pelo Programa de Ensino.

Diante das considerações tecidas aqui sobre o *design* metodológico da pesquisa e uma breve contextualização da proposta curricular PELI/SM, faz-se necessário abordar a concepção de língua e linguagem que o documento apresenta, a fim de compreender como os professores dialogam com a proposta e tentar responder às questões desta pesquisa. Essa abordagem se dá por meio de um movimento dialógico, pois os enunciados produzidos pelos professores e os excertos do documento (PELI/SM) estão entrelaçados às teorias. Para tanto, o próximo capítulo traz as contribuições de Bakhtin e Vygotsky para se pensar as concepções de língua e linguagem e seus desdobramentos para a educação linguística em Língua Inglesa, assim como as considerações sobre os (multi)letramentos para entender como a pedagogia dos Multiletramentos propõe uma nova perspectiva para se pensar a prática pedagógica associada ao avanço e desenvolvimento da linguagem nos últimos tempos.

## **2 - As teses de Bakhtin e Vygotsky e a concepção de linguagem assumida neste estudo: situando a visão dos sujeitos de pesquisa**

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.

*Vygotsky, Pensamento e Linguagem*

A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*

*Bakhtin, Marxismo e Filosofia da Linguagem*

A concepção de língua e linguagem assumida nesta pesquisa perpassa pelas teorias de Vygotsky (1991) e Bakhtin (1992, 2003, 2004), a fim de compreender como nos manifestamos no processo de comunicação por meio da língua que reflete e refrata os diferentes enunciados produzidos pelos seus falantes; e de que forma a língua é apresentada pela proposta em estudo (PELI/SM). Nesse processo de comunicação nos expressamos, principalmente, por meio da fala que, segundo Vygotsky (1991), torna possível a existência do nosso pensamento em palavras. Contudo, a fala não se restringe ao ato individual apenas, mas manifesta-se na língua e modifica-se impulsionada pelo meio social no qual o indivíduo está inserido, ou seja, é ideológica por natureza. Assim, a língua vive e evolui historicamente, pois reproduz a manifestação ideológica dos seus falantes, não o ato individual da fala ou um sistema linguístico abstrato (BAKHTIN, 2004).

Nesse contexto, para a produção desta pesquisa, apoiei-me na teoria de Vygotsky, que fundada no princípio do materialismo histórico e dialético busca explicar como se dá o funcionamento humano a partir da relação com os outros e com o meio real, e de Bakhtin, que por meio de uma perspectiva enunciativo-discursiva concebe o processo de linguagem como constituidora da consciência humana. Portanto, a ideia de linguagem assumida nesta pesquisa, diverge da ideia do estruturalismo de Ferdinand de Saussure, cuja ideia central é a de conceber a língua como uma estrutura, “[...] um sistema de signos distintos correspondentes a idéias [sic] distintas” (SAUSSURE, 2008, p. 18). Segundo Saussure (2008), a fala é o ato individual de vontade e inteligência que expressa o pensamento pessoal do falante, e a língua é o sistema de códigos das falas socializadas de falantes distintos. A ideia do estruturalismo, segundo as concepções de Saussure (2008), é formada pelo entendimento de que a língua é apenas uma das manifestações da linguagem, pois

também nos comunicamos por outras formas de linguagem como gestos, por exemplo; e é um sistema organizado de signos que pode ser estudada separadamente como uma estrutura.

Em contrapartida, o fenômeno da linguagem, nas palavras de Bakhtin, sugere que:

[...] É preciso, fundamentalmente, inseri-lo num complexo mais amplo e que o engloba, ou seja: na esfera única da relação social organizada. Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o **fenômeno da linguagem**, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística [sic], a uma sociedade claramente organizada[...] (BAKHTIN, 2004, p.70, grifo meu).

Assim, estudar uma língua é compreender que, diferente da fala que é individual, mas que carrega na sua constituição os dizeres alheios, a língua é o conhecimento socializado e partilhado por falantes de uma mesma comunidade, sendo de grande relevância tentar entender os indivíduos e o meio social com os quais nos relacionamos e propagamos, portanto, a comunicação a partir de uma língua. A língua, assim, não se restringe a um conjunto de signos organizada estruturalmente, que pode ser entendida dissociada de um contexto, mas implica considerar os indivíduos e o meio social na qual encontra-se inserida.

Nesse contexto, é possível observar na proposta em análise (PELI/SM) que o estudo da Língua Inglesa remete ao modelo estruturalista, pois o documento objetiva que, ao final do ensino fundamental espera-se que o aluno seja capaz de “compreender e entender a importância da aprendizagem da Língua Inglesa como **instrumento** para maior e melhor acesso ao mundo atual [...]” (PELI/SM, 2003, p. 40, grifo meu), assim como “saber identificar expressões ou outros **instrumentos** de comunicação e linguagem em outra língua, interpretando-os e entendendo sua mensagem” (PELI/SM, 2003, p. 40, grifo meu). A partir dos objetivos propostos, a língua é entendida como um instrumento que possibilitará o conhecimento de certas estruturas (expressões) para promover a comunicação e o acesso ao mundo real. Essa concepção de linguagem trazida pelo documento (PELI/SM) não abre espaço para a construção de sentidos, mas apresenta a língua como um conjunto sistemático de signos que possibilitará que o leitor adquira a compreensão necessária para

identificar expressões ou outros instrumentos de comunicação a fim de interpretá-los e entender suas mensagens de forma estrutural, sem considerar os signos e seus valores ideológicos. Essa concepção de linguagem apresentada pelo documento distancia o aprendiz de relacionar o conhecimento aprendido a significados reais enquanto entende que o mero reconhecimento de expressões em outra língua é significativo para construir significados. De fato, não nos comunicamos por meio de expressões ou palavras isoladas que formam a estrutura linguística sem valor ideológico, mas por meio de enunciados que carregam valor ideológico e refletem a individualidade de seus falantes (BAKHTIN, 2003).

[...] Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual [...] (BAKHTIN, 2003, p.265).

Segundo Bakhtin a comunicação se dá por meio de enunciados (orais e escritos) que, por sua vez, são únicos e irrepetíveis. “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Sendo assim, o filósofo russo entendeu que os enunciados são unidades da comunicação discursiva que refletem e refratam os possíveis significados contidos na cadeia da comunicação verbal, pois são constituídos de valor ideológico e não de estruturas isoladas. A réplica é a resposta ao enunciado. Esses possíveis significados manifestados pelas palavras presentes nos enunciados são possíveis pelo fato das palavras carregarem valor ideológico no processo de comunicação. As palavras presentes no enunciado não são apenas palavras (signos linguísticos), mas manifestações ideológicas das enunciações produzidas pelo locutor e receptor. Portanto, “[...] a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística [sic] [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Nesse contexto, no processo de comunicação ativo, as palavras não se apresentam como signos isolados, mas carregam valor ideológico na sua significação. Vygotsky (1991) também nos deu sua contribuição a respeito do componente intrínseco da palavra, o significado. Segundo Vygotsky, “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado,

então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala [...]” (Vygotsky, 1991, p.4). Assim, segundo Vygotsky, quando expressamos nosso pensamento por meio da palavra para nos comunicarmos, apenas conseguimos se o pensamento for expresso por meio de uma significação, por isso não nos comunicamos de igual para igual com as crianças porque o pensamento do adulto reflete a realidade do meio em que vive diferentemente das crianças que ainda não têm a devida experiência de mundo que os adultos.

Vygotsky (1991) abordou a relação entre pensamento e palavra de forma a entender a função da linguagem na constituição de nossos processos psíquicos. Segundo Vygotsky (1991), nós seres humanos, nos comunicamos principalmente por meio da fala, além de outras formas de expressão da comunicação, como os gestos, os sinais, no caso dos indivíduos surdos, por exemplo, mas a fala é exclusiva da comunicação dos seres humanos, o que nos difere dos animais que apresentam algum tipo de comunicação entre eles, mas mais como expressão do pensamento afetivo como um instinto e não com o propósito de obter uma comunicação com outro ser. Essa comunicação se dá por meio da palavra. Diferentes dos papagaios que apenas repetem o que ouvem, nós somos capazes de externar nosso pensamento por meio da palavra.

No campo da linguagem, as teses de Bakhtin aproximam-se das ideias de Vygotsky quando o autor nos diz que por meio da palavra dirigimos nossa fala e nosso pensamento em forma de enunciado. O enunciado produzido é sempre em relação ao interlocutor, e se produz em formas de réplicas em resposta ao enunciado do outro.

[...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] (BAKHTIN, 2004, p.113, grifos do autor).

Dessa forma, a relação dialógica entre locutor e ouvinte apresentam as diversas manifestações de sua própria prática linguística carregadas de valor ideológico que tecem o processo contínuo de comunicação por meio de outros enunciados que constituem a compreensão responsiva ativa do sujeito. Afinal, nossos enunciados não são únicos e vazios, são elaborados a partir da relação e da influência com o outro e carregados de significação.

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2004, p. 95, grifos do autor).

Bakhtin acrescenta ainda que, sendo a língua um meio de comunicação, é por meio dos enunciados que nós nos manifestamos no discurso.

[...] Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir [...] (BAKHTIN, 2003, p.274, grifo do autor).

Assim, ele não entendeu a língua apenas como uma manifestação da fala individual (subjetivismo individualista<sup>19</sup>), tampouco como um sistema de normas rígidas e imutáveis (objetivismo abstrato<sup>20</sup>), mas como um fenómeno social da interação verbal, realizada por meio dos enunciados. Dessa forma, para a efetiva comunicação, o locutor “[...] serve-se da língua para suas necessidades concretas [...]” (BAKHTIN, 2004, p.92), a forma como a língua se apresenta sendo como manifestação da fala individual ou como um sistema normativo é irrelevante porque o verdadeiro sentido da enunciação se dará no contexto de produção de enunciados.

Todavia, na proposta curricular em análise (ANEXO 1), é possível perceber que os conteúdos apresentados se afastam de um contexto comunicativo por meio de enunciados e são apresentados por palavras isoladas que formam conteúdos estruturais na composição linguística. Segundo o documento,

Os conteúdos de língua inglesa serão classificados em **conteúdos funcionais, gramaticais e lexicais.**

**Os conteúdos funcionais** são aqueles referentes às ações e às relações humanas.

**Os conteúdos gramaticais** são aqueles referentes à estrutura da língua inglesa e de sua morfologia.

<sup>19</sup>Orientação do pensamento filosófico-linguístico que considerava o ato da criação individual o fundamento da língua. “[...] O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação lingüística [sic] – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista [sic] e pelo filósofo da linguagem [...]” (Bakhtin, 2004, p.72).

<sup>20</sup>Orientação do pensamento filosófico-linguístico onde são os traços fonéticos, gramaticais e lexicais que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

**Os conteúdos lexicais** dizem respeito ao aprendizado das palavras e expressões que compõem caracteristicamente situações, objetos, profissões entre outros da língua inglesa (PELI/SM, 2003, p. 41, grifos meus).

É possível perceber que, a partir da subdivisão dos conteúdos pelo documento, a visão de língua como uma estrutura é privilegiada ao dividir os conteúdos, de forma organizada, em: funcionais, gramaticais e lexicais; respaldados pela lista de apresentação de conteúdos, assim como as habilidades necessárias a serem adquiridas em cada um dos anos finais do ensino fundamental (Figura 3) que trazem as palavras ou conteúdos gramaticais a serem aprendidos como itens isolados de um contexto sem valor ideológico, como o excerto abaixo apresenta:

**Figura 3: Conteúdos e habilidades para o 8º Ano**

8º ANO		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1º ao 3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simple Present</li> <li>• There is / There are</li> <li>• Question Words ( when, how, many, how often)</li> <li>• Simple Past</li> <li>• Going to Future</li> <li>• Present Continuos</li> <li>• Opinions : “How do you like”</li> <li>• Professions</li> <li>• Daily Activities</li> <li>• Parts of the House</li> <li>• Mens of transportation</li> <li>• Weather conditions</li> </ul>	Conhecer, saber identificar: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Verbos no presente, passado, futuro.</li> <li>b) Formas de questionamento universal</li> <li>c) Discernir e proferir opiniões</li> <li>d) Nomes de profissões</li> <li>e) Nomes de atividades diárias</li> <li>f) Nomes das partes da casa</li> <li>g) Nomes dos meios de transportes</li> <li>h) Condições do tempo</li> <li>i) Nomes de peças de roupas.</li> </ol>

FONTE: PROGRAMA DE ENSINO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES (ANEXO 1)

É pertinente pontuar que a divisão e apresentação dos conteúdos pelo documento não aproximam os alunos a situações reais de comunicação, restringem-se apenas a ensinar conteúdos léxico-gramaticais, distanciando, dessa forma, os alunos de situações reais de comunicação oral e escrita (enunciados); o que poderia ser possibilitado apresentando aos aprendizes diferentes manifestações textuais, valorizando o estudo dos gêneros textuais, onde os alunos entenderiam como a língua é manifestada e percebida nas diferentes formas de comunicação oral e escrita, em textos que manifestam posicionamento ideológico e diferentes visões de mundo que circulam constantemente no meio social no qual vivem, como: músicas, *e-mails*, *sites*

de *blogs*; enfim, aproximando o aluno de formas de enunciações concretas (BAKHTIN, 2003). A subdivisão de conteúdos organizada e apresentada estruturalmente seguida de uma lista de signos linguísticos e gramaticais a serem aprendidos, leva o aluno a uma posição passiva no processo de aprendizagem, no qual o professor é o detentor do conhecimento. Uma aprendizagem significativa implica uma visão de professor e aluno mais ativa e discursiva.

É pouco relevante, para o aluno, saber contrastar as estruturas do presente simples com as do presente contínuo, se ele não tem oportunidade de usar essas formas para expressar suas intenções comunicativas. Formas (estruturas léxico-sistêmicas) não são aprendidas em um vácuo social, mas em situações significativas de engajamentos discursivos nas práticas do dia-a-dia por meio da língua estrangeira [...] O aluno de língua estrangeira demonstra competência lingüística [sic] não por saber repetir a regra gramatical, mas por saber usá-la em suas negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita [...] (DIAS, 2010, p. 14).

A reflexão de Dias (2010) reforça e enriquece a compreensão de Bakhtin (2004) de que a língua não deve ser compreendida como um signo linguístico e tampouco analisada isolada de um contexto, mas que deve ser compreendida como diferentes formas de manifestações dos indivíduos nos enunciados que produzem carregados de valor ideológico. Assim como Bakhtin (2004), Vygotsky (1991) também entendeu que “[...] os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas [...]” (p. 108). Portanto, as palavras que se apresentam nos diversos enunciados produzidos pelos falantes de uma língua não produzem significados apresentando-se isoladas de um contexto e estudadas separadamente como itens de dicionário. Nesse contexto, o que o documento apresenta é o estudo de uma língua a partir de sugestões de conteúdos desarticulados e isolados de um contexto, o que dificulta a “aprendizagem significativa” que o próprio documento sugere.

As conversas realizadas com os professores sinalizaram, também, a compreensão deles de que os conteúdos apresentados pela proposta curricular (ANEXO 1) são estruturais e desarticulados com um contexto real:

Fabiano: porque, no caso, esse programa tá muito, assim, voltado para você tá adquirindo algum vocabulário, e não te dá, tipo assim, algum contexto prático em que você vai usar a língua, então assim, é tudo muito solto, é tudo muito vago [...]

Júlio: [...] a gente tinha lá proposta, justificativa, então vinha lá né conteúdos e no programa de ensino de São Mateus ficava definido ‘ah aqui a gente tem

conteúdos lexicais, gramaticais e funcionais' então tá distribuído dessa forma né [...] e as habilidades então definidas elas estavam voltadas a aquisição daquela estrutura proposta [...] então tinha lá é, *there is, Simple Present*, então qual que era a habilidade? [...]

A partir das falas dos professores Fabiano e Júlio, é possível perceber que ambos identificaram a proposta como estrutural na distribuição dos conteúdos sugeridos para serem trabalhados em cada ano escolar. As falas dos professores sinalizam que, na apresentação dos conteúdos não há nenhuma preocupação em articulá-los a um contexto real de comunicação, como se os alunos fossem aprender tais vocabulários e estruturas gramaticais e usá-los isoladamente no processo de comunicação desembocando em um “vácuo social” (DIAS, 2010) em detrimento de uma comunicação dinâmica e significativa pelos falantes. Essa prática de aprendizagem se distancia de uma comunicação significativa, pois não há aproximação de contextos reais, tampouco uma relação de negociação de sentidos para que, dessa forma, o aluno possa ativamente associar o conteúdo aprendido a uma significação.

Com efeito, a reprodução dos conteúdos como apresentada pela proposta (PELI/SM) remete ao estudo da língua como um sistema de normas rígidas, como pontuado anteriormente segundo a concepção de Bakhtin (2003), e não ao estudo da língua enquanto meio de comunicação como fenômeno social da interação verbal. Em uma das falas de Cintia, a professora relatou de que forma procura abordar os conteúdos gramaticais propostos a fim de se distanciar do modelo de reprodução de um sistema linguístico padronizado:

Cintia: [...] Eu não fico seguindo à risca tudo direitinho, por exemplo, é, tem colega meu que às vezes até se confunde porque lá, se não me engano é o 5º ano, desculpa no 6º ano... na verdade eu tava pensando mais do 1º ao 5º, mas só foca no fundamental II... fica assim, *SIMPLE PRESENT*: aí o colega às vezes acha: 'ah, mas a gente já vai ensinar essas regras pro menino?' não necessariamente, a gente pode falar de rotina né, falar sobre a rotina diária dele ou ele pode se apresentar, falar do que mais gosta, dos *hobbies* etc... usando o presente simples, não necessariamente falar das regras... [...] com contextualização, aí fica lá o tópico em aberto e às vezes o professor interpreta que tem que ensinar as regras, entendeu? [...] então isso aí que eu falei que parece às vezes meio abstrato, mas é uma proposta...

A fala de Cintia aponta para um diálogo com as falas dos professores Fabiano e Júlio que também entenderam que a proposta curricular (PELI/SM) apresenta os conteúdos a serem trabalhados de forma estrutural e metódica. Apesar de reconhecer

que muitos professores têm dificuldade em interpretar o documento, Cintia relatou que tenta articular seu trabalho aos conteúdos propostos tirando o foco do conteúdo como um item gramatical apenas e trabalhando-o de forma contextualizada dentro do que é proposto para o ensino da língua, reforçando, assim, as palavras de Bakhtin de que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (2004, p. 124, grifos do autor). A professora fez, dessa forma, uma compreensão crítica de que seguir o documento à risca não remete a uma aprendizagem significativa por entender que o documento é, apenas, uma proposta e sendo uma proposta cabe ao professor usar sua autonomia para articulá-lo ao seu trabalho docente da forma que considerar ser mais relevante.

Dessa forma, a língua é entendida não como um sinal linguístico analisado isoladamente, mas como um conjunto de significação compreendida em um dado contexto. Para a efetiva comunicação, segundo Bakhtin (2004), o processo de descodificação (compreensão) se dá desta forma, um conjunto de sinais carregados de significados, não apenas de sinais técnicos e linguísticos. Nesse processo de comunicação e compreensão nos comunicamos por meio de palavras carregadas de conteúdo ideológico por sua natureza e não por meio de conteúdos lexicais e gramaticais propostos isoladamente. O estudo de uma língua, então, vai além da identificação e compreensão de signos linguísticos, a língua não pode ser sistematizada, pois carrega as influências do meio social e a individualidade dos seus falantes na produção dos enunciados no processo de comunicação. Assim, estudar uma língua implica compreender as influências sociais, culturais e ideológicas que são refletidas pelos discursos dos seus diversos falantes.

Essas influências também são percebidas no estudo de uma língua estrangeira, se considerarmos que por meio da comunicação conseguimos ir além do estudo de elementos normativos do discurso e abarcar questões religiosas, culturais, sociais e ideológicas de uma outra sociedade, que se comunica por meio de uma outra língua. Assim, o estudo de uma língua estrangeira não se limita à assimilação de signos linguísticos, mas a apreciação de um novo contexto (BAKHTIN, 2004). Fazendo uma analogia sobre o estudo de uma língua estrangeira com a língua materna, Vygotsky (1991) ajudou a compreender como se dá esse processo ao discutir o

desenvolvimento de aprendizagem das crianças em um experimento que orientou sobre os **conceitos científicos** e **espontâneos** que elas adquirem durante a idade escolar. Concluiu que os conceitos espontâneos são ascendentes, pois serão expandidos no decorrer das leituras e dos trabalhos escolares posteriores enquanto os conceitos científicos são descendentes, partindo de um conhecimento para um nível elementar e concreto.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos [...] O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente *começa* com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 93, grifo do autor).

Como acontece quando aprendemos uma língua estrangeira: aprendemos o conhecimento científico, ou seja, as formas gramaticais e estruturas da língua para depois passarmos para o concreto, a significação e o uso da fala por exemplo (descendente); ao passo que, quando aprendemos essas formas e estruturas na língua materna já temos o conhecimento do significado e já fazemos uso delas (ascendente), mas ainda não conhecemos as estruturas que as compõem. Assim, Vygotsky (1991) explicou:

A influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início. **Na língua materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos.** Estes últimos pressupõem uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. **No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea [...]** (VYGOTSKY, 1991, p. 94, grifos meus).

Por isso, quando aprende uma língua estrangeira a criança a assimila com relação aos aspectos mais complexos como formas fonéticas e gramaticais mais rapidamente do que sua língua materna, pois esta é aprendida como um conceito espontâneo que só será expandida posteriormente com o estudo, ao passo que aquela já é aprendida como conceito científico. Quando aprendemos uma língua estrangeira já temos a língua materna que serve de parâmetro comparativo e, então, já fazemos uma relação análoga das estruturas fonéticas, semânticas e gramaticais que nos auxiliarão a desenvolver essa nova aprendizagem. Dessa forma, podemos aproximar o estudo da aprendizagem de conceitos de Vygotsky com as análises de

Goethe (apud VYGOTSKY, 1991, p. 94) que disse que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas [sic] [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 94).

Assim, compreendemos mais claramente por que temos um desempenho melhor com a aprendizagem de uma língua estrangeira em relação à nossa língua materna, porque conseguimos aprendê-la como um conceito científico de forma mais completa do que nossa língua materna, que assimilamos como um conhecimento do cotidiano. E já temos, de certa forma, a consciência de uma língua que nos ajuda na aprendizagem de outra.

Entender como se dá o processo de enunciação por meio de uma língua é entender, também, as particularidades que fazem com que essa língua seja o meio de comunicação por uma comunidade organizada socialmente. É entender que a língua carrega os valores ideológicos dos falantes, é modificada social e culturalmente, e é também um sistema normativo que rege sua estruturação; mas é entender, de fato, que a língua é viva e evolui com o tempo e sua evolução não pode ser sistematizada; não é um produto acabado, que se transmite de geração a geração como entendeu Bakhtin.

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...] (BAKHTIN, 2004, p. 108).

Vygotsky também entendeu por meio de suas investigações experimentais que o significado das palavras evolui.

[...] Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona (VYGOTSKY, 1991, p.108).

E acrescentou:

[...] A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 131).

Apoiada nas teorias de Vygotsky e Bakhtin é possível compreender o processo de desenvolvimento de uma língua. Portanto, fazer parte deste processo é, além de ser capaz de transformar o pensamento em comunicação verbal, compreender que a língua reflete e refrata a subjetividade dos seus falantes (com seus valores morais e ideológicos), o meio social no qual está inserida, a manifestação histórica e cultural presente na formação semântica das palavras; e também, compreender a estrutura normativa de uma língua. Finalmente, entender que estudar e ensinar uma língua é fazer parte de um constante processo de aprendizagem que evolui ao longo do tempo. Uma língua nunca será um produto acabado de um conhecimento adquirido, pois por meio dela nos comunicamos e nos relacionamos com os outros de forma viva e dinâmica.

As concepções de língua e linguagem apresentadas neste capítulo contribuem para o entendimento da proposta em análise no sentido de compreender a língua para além de uma estrutura, mas como uma manifestação dinâmica na construção de significados que tornam a comunicação possível, e desdobram-se nas considerações sobre os (multi)letramentos a fim de considerar o estudo da língua para além da manifestação individual dos seus falantes, mas para seu uso social e interativo.

## **2.1 - Algumas considerações sobre (multi)letramentos para a educação linguística**

Muitas pesquisas, recentemente, têm destacado as diferentes terminologias associadas ao letramento: letramento (letramentos), letramento crítico, novos letramentos, multiletramento (multiletramentos); segundo Duboc (2015), cada termo relacionado ao letramento, seja no singular ou plural, com palavras modificadoras, com prefixo ou não, não tratam de modismos, mas referem-se a diferentes linhas de pesquisa e conceituações que levam a diferentes reflexões e estudos acerca das mudanças no cenário das linguagens que vem sendo discutidas e estudadas desde a década de setenta.

Os estudos sobre letramento afluíram a partir do final da década de oitenta e noventa e foi aprimorado posteriormente com estudos e pesquisas que duram até a data atual. Mas antes do letramento, a necessidade das escolas era de alfabetizar as crianças para que fossem capazes de ler e escrever corretamente. Rojo (2010) define alfabetização

[...] como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil (ROJO, 2010, p. 23).

Nesse contexto, entendia-se por alfabetização a prática de leitura individual, advinda de um suposto domínio de um código de escrita (ROJO, 2010). Então, ser alfabetizado era obter o domínio da leitura, escrita e ser capaz de realizar operações matemáticas, ou seja, identificar e aplicar os códigos. Durante longas décadas, esse conceito de alfabetização predominou. Contudo, segundo Soares (2004), o conceito de alfabetização que era interpretado como a capacidade do indivíduo de reconhecer os códigos da leitura e escrita, passou a ser problematizado; pois, há algumas décadas, o indivíduo era considerado alfabetizado pela simples capacidade de saber ler e escrever o próprio nome, entretanto, não “[...] dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita [...]” (SOARES, 2004, p. 6).

Ainda, com a complexidade maior do mundo do trabalho industrial e com a intensificação de práticas letradas na cidade, após os anos 1950, o processo de alfabetização como era desenvolvido tornou-se insuficiente (ROJO, 2010). O cenário anterior, também, era de poucas pessoas com acesso à escolaridade; apenas uma parte da população brasileira tinha acesso a variados bens culturais e à escolaridade mais longa. Dessa forma, a população escolar mudou nos últimos vinte anos, pois as camadas populares passaram a ter acesso à educação pública e trouxeram suas práticas de letramento para a sala de aula. “[...] Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação [...]” (ROJO, 2010, p. 23).

Ocorreu que, em meados da década de oitenta, os estudiosos da linguagem começaram a problematizar a questão da valorização social, partindo da discussão que o método de alfabetização entendido como uma prática de leitura individual que era adquirida no meio escolar não valorizava o contexto social e nem tampouco as práticas de letramento trazidas pelos alunos; como se na produção de sentidos o que realmente importava no processo de alfabetização eram os métodos imperantes na escola. Nesse contexto verificou-se uma “[...] extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2004, p. 7). No Brasil, o conceito de letramento foi utilizado pela primeira vez como uma tradução da palavra inglesa *literacy*<sup>21</sup>, por Mary Kato em 1986, em seu livro intitulado *No Mundo da Escrita* (ROJO, 2010). Street (2014) argumenta que o estudo do letramento tem passado por um período de transição, pois enquanto, anteriormente, boa parte das pesquisas acadêmicas incidiam sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento; recentemente, tem havido uma tendência a considerar o letramento como uma prática social em uma perspectiva transcultural. Segundo o autor, o estudo do letramento não se restringe a tratar as dificuldades de leitura e escrita, pois

[...] a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre ‘o oral’ e ‘o escrito’. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p. 17, grifos do autor).

Nesse contexto, Street considera o estudo do letramento sob uma perspectiva social, pois o letramento não se refere a aquisição de uma habilidade neutra e técnica, voltada para a comunicação oral e escrita, mas a “[...] prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos [...]” (STREET, 2014, p. 17). Dessa forma, o termo letramento não se aplica somente à prática de identificar e usar um código, mas de valorizar as diferentes manifestações da linguagem em diferentes contextos sociais.

---

<sup>21</sup> Em inglês, a palavra *literacy* refere-se aos significados de letramento e alfabetização. A palavra usada para letrado/alfabetizado é *literate*.

Assim, o letramento refere-se à capacidade do sujeito de explorar as habilidades de leitura e escrita na comunicação em contextos marcados por diferenças culturais, sociais, socioeconômicas, de gênero e muitas outras (KAWACHI, 2015), levando em consideração a realidade social e tecnológica na qual a comunicação do século XXI está inserida. Dessa forma,

[...] no que concerne à interligação do conceito de letramentos às mudanças sociais e tecnológicas, que evidenciam os desenvolvimentos da escrita em meio a uma série de acontecimentos, como, por exemplo, o surgimento da Internet e de outras tecnologias de comunicação que alteram significativamente a maneira como lidamos com a escrita e suas diversas formas de produção e compreensão de sentidos. **Essa maneira de compreender o conceito de letramentos contempla as mudanças que a sociedade vem vivendo e situa as práticas de escrita e leitura em um contexto sociocultural mais abrangente** (KAWACHI, 2015, p. 48-49, grifos meus).

É pertinente pontuar que o “letramento contemplando as mudanças que a sociedade vem vivendo e situando as práticas de escrita e leitura em um contexto sociocultural mais abrangente” permite que os sujeitos ampliem sua visão de leitura e escrita frente aos diferentes recursos que estão disponíveis na contemporaneidade e atuem social e culturalmente com as diversas práticas de letramento. Por exemplo, uma leitura não é praticada apenas nas formas “padrões” de organização em páginas na vertical, da esquerda para a direita, a leitura pode ser feita a partir de hipertextos, diferentes disposições que se colocam na tela de um computador, *site* etc; as palavras não têm o mesmo significado em todos os contextos, elas podem mudar de acordo com a realidade cultural e social. Dessa forma, entender o letramento como uma forma de desenvolver habilidades em um contexto “sociocultural mais abrangente” significa considerar essas nuances nas práticas de comunicação.

Os enunciados produzidos pelos professores (Fabiano, Cintia e Júlio) têm apontado para um distanciamento do estudo da língua por meio de uma ideia estruturalista e têm sinalizado que os professores procuram aproximar o estudo da língua a práticas reais e a considerar o contexto social no qual ela encontra-se inserida. Assim, as contribuições dos professores em relação a concepção de letramento procuram aproximar-se do uso social das práticas de leitura e escrita em detrimento do uso estrutural dos signos linguísticos:

Fabiano: quando eu penso em você letrar um aluno, eu acho que é você considerar, tipo assim, a vivência dele e como aquilo vai fazer ponte e como

também, tipo assim, sentido no mundo a sua volta. [...] Então essa questão de letramento, hoje no caso, ele assim visa você dominar também os outros gêneros textuais, outros gêneros, outros veículos de comunicação... tipo assim, essa questão de você usar sua tecnologia em favor, então assim, pra mim isso também é um meio de você tá letrando o menino [aluno].

Cintia: eh, o aluno letrado não é só o aluno que consegue codificar as letras... decodificar as letras... é o que consegue ler um texto e entender ou então escrever um texto pra colocar as ideias no papel... é, é muito importante em todas as áreas, em todas... matemática, história, o menino tem que entender o que tá lendo, tem que interpretar bem o que tá lendo pra conseguir desenvolver um bom trabalho, mas principalmente na nossa área, é que a gente usa textos e textos, assim, às vezes mais de gêneros... tipo o currículo... é às vezes a gente coloca 'ah vamos fazer um currículo em inglês, como é que ficaria?' é, ele não tem... tem que saber se apresentar bem... então essa questão do letramento... de saber, é... saber se fazer entender de uma maneira mais clara... [...] muito mais importante do que ele só saber ler ou escrever...

Júlio: mas o que mais chama minha atenção é assim, que o letramento é aquilo que difere lá da alfabetização né... de alfabetizar, de você conhecer o alfabeto, juntar aquilo ali e reconhecer o alfabeto na palavra, isso é alfabetizar ou ler a palavra, mas e a compreensão daquela palavra? A gente cita muito o exemplo de uma criança que está passeando com os pais de carro e daí ela passa e pode ver num letreiro, ver a palavra, sei lá, COMÉRCIO, LOJA, beleza aí ele identificou o L-O-J-A, LOJA, mas aquela criancinha sabe o que é loja? Então, letramento é exatamente isso aí, é o uso social da leitura que o indivíduo tem daquilo que é decodificado né, ou seja, qual que é o conceito funcional daquilo que ele tá decodificando né... [...]

No entendimento dos professores, o conceito de letramento se refere a valorizar a leitura e escrita como atividades sociais, desenvolver o uso social que têm as palavras aprendidas. É possível perceber que os professores conseguem compreender a interdependência e as particularidades que permeiam a prática da alfabetização e do letramento e tentam valorizar as diferentes manifestações da linguagem, como foi possível observar nas falas de Fabiano e Cintia quando pontuam que eles tentam relacionar o que ensinam aos seus alunos à manifestação da língua em uso, ou seja, eles tentam aproximar seus alunos a textos reais e que circulam com frequência no cotidiano deles. O exemplo apontado por Júlio demonstra como o professor entende que o letramento está associado a uma leitura social da palavra estudada, pois ele aponta que não adianta apenas saber ler, decodificar a palavra, tem também que saber a que contexto ela se aplica, qual o uso social da palavra. Em um exemplo prático de uma de suas aulas de inglês, Júlio acrescentou que:

Júlio: então, exatamente isso, esse exemplo que eu te falei da criancinha, exatamente isso, o que eu sempre gosto de fazer com os alunos é tentar remeter eles a nossa realidade, eu gosto muito de trabalhar fundamental I que a gente trabalha muito ilustração, entendeu? Eu tenho uma certa habilidade de desenhar [...], então aí, a gente vai fazendo essa associação

né, por exemplo, da última vez me veio à cabeça, quando a gente tava trabalhando *PETS* e aí eu chamei atenção deles pra 'aquela loja que vende animais?' aí vinham várias contribuições, que até no supermercado tem um animalzinho e aí 'como é que é nome?' '*Pet Shop*' então por que que vem o *PET*, o letramento... [...] então o letramento, nesse caso da língua inglesa, é que haja esse reconhecimento, da língua inglesa que faça sentido na nossa sociedade. [...] então eu sempre busco aí nesses encaixes fazer essa reflexão [...]

A partir do relato de Júlio é possível observar que ele procura trabalhar os conteúdos com os alunos de forma contextualizada. Segundo Júlio, é importante o aluno entender onde ele pode usar o que está aprendendo, e remetendo o aluno, assim, a ter uma visão real do conteúdo a ser abordado. A preocupação de Júlio em fazer essa reflexão de que o aluno precisa entender o sentido do que está estudando sinaliza como o professor leva em consideração a dimensão social e cultural na qual as práticas de letramento encontram-se inseridas. A partir de aproximações do conteúdo aprendido a contextos reais o aluno consegue começar a entender que não está apenas decifrando um código de forma a aprender um novo vocabulário, mas está encontrando o sentido real e o uso social desse novo vocabulário. O desenvolvimento dessa atividade relatada por Júlio remete à concepção que ele fez de letramento como uso social da leitura a partir da decodificação de uma palavra: especificamente, a palavra *pets*.

Embora o entendimento dos professores tenha apontado para a compreensão que fazem do letramento dialogando com as concepções aqui apresentadas, a proposta curricular (PELI/SM) ainda se distancia da concepção de letramento e se aproxima mais da concepção de alfabetização no que se refere a apresentar os conteúdos e habilidades a serem trabalhados e/ou adquiridos em cada ano escolar (FIGURA 4).

**Figura 4: Conteúdos e habilidades para o 6º Ano**

6º ANO		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1º ao 3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greeting (Hi , Good morning,...)</li> <li>• Verb To Be Simple present : affirmative, interrogative/negative (short answers)</li> <li>• Numbers</li> <li>• Animals</li> <li>• Fruit</li> <li>• School Objects</li> <li>• Family</li> <li>• Identifying people (Who's that? That is</li> <li>• may father.).</li> <li>• Identifying objects.</li> <li>• Commands: Open / Close / Sit Down /</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e saber identificar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Os cumprimentos formais e informais mais comuns.</li> <li>b) Verbo ser, estar, permanecer</li> <li>c) Nomes de animais</li> <li>d) Nomes de objetos escolares</li> <li>e) Nomes de frutas</li> <li>f) Identificação de familiares e objetos</li> <li>g) Identificação de pessoas e suas funções sociais na família.</li> <li>h) Comandos objetivos</li> </ul> </li> </ul>

FONTE: PROGRAMA DE ENSINO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES (ANEXO 1)

A figura 4 apresenta como os conteúdos e habilidades para o 1º ano do EF estão dispostos. É possível observar que a lista de conteúdos apresentada não se encontra articulada com nenhuma manifestação da língua em uso, por exemplo, são conteúdos descontextualizados e que se apresentam de forma isolada. Os conteúdos apresentados em inglês formam uma lista de vocabulário que, na forma como estão dispostos, subentende-se que devem ser trabalhados de forma a fazer os alunos “conhecer e saber identificar” seguidos, apenas, dos seus correspondentes em português, o que remete a uma noção estrutural da língua. Essa forma de disposição dos conteúdos não remete a uma prática de letramento que aproxime os aprendizes de uma atitude reflexiva, pois os distanciam de um reconhecimento desses vocabulários em práticas sociais e reais; e conseqüentemente, não proporciona que eles apliquem o conhecimento novo adquirido a um contexto prático e social, assimilando assim, criticamente os novos conhecimentos a sua realidade. Na verdade, a ênfase dada aos verbos “conhecer e saber identificar” sinalizam que é apenas uma decodificação, ou seja, um entendimento do vocabulário como um código fixo e abstrato.

A disposição na qual os conteúdos são apresentados (FIGURA 4) desconstrói uma das orientações metodológicas trazidas pela proposta (ANEXO 1).

Buscar levar o aluno a perceber que o ambiente que o cerca está repleto de expressões e palavras em inglês como cardápios, listagem de compras, de ingredientes, frentes de loja, propaganda de filmes conhecendo além dos seus significados sua pronúncia (PELI/SM, 2003, p.41).

É possível observar que, em uma das orientações metodológicas, o documento (PELI/SM) tenta construir uma forma de apresentação de conteúdos que se aproxime do conceito de letramento, todavia essa disposição não se mantém na distribuição dos conteúdos. Dessa forma, as orientações iniciais da proposta não dialogam com a construção disposta para ser trabalhada em cada ano escolar, pois entender o uso social do vocabulário estudado em “cardápios, listagem de compras, frente de lojas” (PELI/SM, 2003, p. 41), não é “conhecer e saber identificar” (PELI/SM, 2003, p. 42) uma lista de vocabulários isolados, pois as práticas de letramento são percebidas em diversas manifestações da linguagem em uso. Segundo Oliveira (2009), se as diversidades da vida social são múltiplas, não há uma forma “singular” de letramento, portanto:

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizá-lo, examinando as diversas facetas que o constituem e as razões por que esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro ‘campo de batalha’ no domínio pedagógico (OLIVEIRA, 2009, p. 5, grifos do autor).

Entender os letramentos, vistos como práticas sociais, a partir de múltiplas manifestações é, então, entender os múltiplos contextos nos quais ele se manifesta. Isso implica considerar as pessoas com seus diversos contextos e formações sociais, as diferentes culturas, os espaços nos quais os letramentos ocorrem, as influências e interferências sofridas, enfim, as múltiplas manifestações possíveis. Não há, portanto, como entender o letramento como singular, uma vez que nos manifestamos por meio da comunicação de formas diferentes e com propósitos diferentes. Não enviamos uma mensagem formal de trabalho da mesma forma que enviamos uma mensagem informal para um colega. Apesar de considerar que “[...] leitura e escrita estão em toda parte [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 6), o contexto e o propósito de produção interferem na maneira como o letramento se manifesta como uma prática social.

Considerando, então, que o letramento é percebido em múltiplas manifestações e em múltiplas práticas sociais, Street (2014) considera que não há um modelo autônomo de letramento. O autor reflete sobre a aceitação e valorização de diferentes letramentos sociais. Como, por exemplo, os programas politicamente elaborados para medir índices de letramento, como o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR)<sup>22</sup>, que serve de parâmetro para muitos exames de proficiência de Língua Inglesa por universidades e programas de intercâmbio mundo afora para receber alunos de outras realidades linguísticas. Esses exames seguem como referência o CEFR, elaborado a partir do contexto europeu. De fato, os alunos brasileiros que participaram do Programa Ciência sem Fronteiras<sup>23</sup> foram submetidos a um exame de proficiência em Língua Inglesa elaborado a partir do CEFR. Não é muito justo pensar que alunos de outros países, outras realidades, como os brasileiros, não tenham seu conhecimento de letramento avaliados a partir de suas práticas, mas a partir de práticas da realidade de um outro continente.

Esses programas, segundo Street, influenciam o currículo levando em consideração tabelas comparativas unificadas que serão aplicadas a diferentes indivíduos pertencentes a diferentes realidades sociais. “[...] O letramento, neste sentido, já é parte de uma relação de poder, e o modo como as pessoas ‘se apropriam’ dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não só de fatores pedagógicos e cognitivos [...]” (STREET, 2014, p. 201, grifos do autor). Nesse contexto, “[...] existem diferentes tipos de afro-americanos, professores, crianças, alunos, policiais e biólogos. Uma pessoa e outra podem ser tipos de pessoas diferentes em tempos e lugares diferentes [...]” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 74, tradução nossa).<sup>24</sup>

Se nós nos adaptamos a meios sociais distintos e evoluímos de acordo com as mudanças e exigências desses meios e do mundo, não faz sentido sermos

---

<sup>22</sup> Mais informações disponíveis em: < <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>. Acesso em: 23 de jan. de 2019.

<sup>23</sup> O Programa Ciência sem Fronteiras foi um programa de intercâmbio instituído pelo Governo Federal em dezembro de 2011, com a finalidade de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, em centros de pesquisa de estrangeiros.

<sup>24</sup> “[...] There are different kinds of African Americans, teachers, children, students, police, and biologists. One and the same person can be different kinds of people at different times and places [...]” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 74).

avaliados ou termos uma base de letramento baseada em uma realidade única. Essa reflexão perpassa pela organização curricular que é efetivamente usada nas salas de aula, em especial, o documento em estudo (PELI/SM), que parte de um modelo estrutural e não considera a diversidade de práticas sociais e culturais e os diferentes sujeitos que compõem o cenário escolar na proposição dos seus conteúdos. É relevante considerar que as práticas de letramento trazidas pelos diversos alunos para o meio escolar são acentuadas pelo meio social no qual vivem e pelo mundo, se levarmos em consideração além da realidade social de cada indivíduo, os recursos tecnológicos que se encontram acessíveis na vida das pessoas hoje em dia, assim como a pluralidade de identidades presentes no meio social.

É pertinente considerar, então, que os recursos tecnológicos no mundo pós-moderno e a globalização afetam a forma como as pessoas desenvolvem diversas práticas de letramento.

Nos dias atuais, o que as pessoas fazem com o letramento e o modo como este é formatado tem sido largamente afetado pelo processo de globalização, pelas exigências de uma economia altamente competitiva, pelos meios de comunicação de massa e, naturalmente pelo aparecimento da internet, vista como elemento central no fluxo e acesso da informação. Na chamada 'era da informação', a disponibilidade cada vez maior de recursos de comunicação e a rápida expansão das tecnologias a serviço da informação e da ação social colocam o indivíduo frente à necessidade de buscar, localizar, sintetizar e avaliar informações úteis à resolução de problemas do cotidiano (sacar dinheiro, pagar contas, comprar via internet, solicitar informações e serviços via celular e/ou computador etc.) (OLIVEIRA, 2009, p. 7, grifos do autor).

Nesse contexto, o indivíduo está cada vez mais presente em um meio altamente desenvolvido e inconstante, ou seja, a rapidez e a expansão da informação, da globalização e do mundo economicamente desenvolvido nos colocam numa posição de estarmos sempre nos adaptando a todas as mudanças e demandas da pós-modernidade. Atualmente, as pessoas têm contato com a leitura e escrita a partir de textos multimodais que circulam com facilidade entre elas. O acesso à internet e à tecnologia digital acelerou as diferentes manifestações de práticas de letramento. Um celular, por exemplo, que era usado antigamente para fazer e/ou receber ligações e enviar e/ou receber mensagens, hoje, tornou-se um computador portátil, onde as pessoas, por meio da internet e da tecnologia disponíveis, conseguem efetuar diversas tarefas envolvendo as práticas de leitura e escrita. Contudo, a proposta (PELI/SM) limitou-se a classificar os conteúdos a serem estudados como funcionais,

gramaticais e lexicais, restringindo seu estudo ao uso da língua como uma estrutura em detrimento de problematizar as diversas práticas de letramento percebidas no cenário atual.

Vale ressaltar, entretanto, que todas as mudanças e demandas percebidas no cenário atual no que diz respeito a percepção de diferentes letramentos presentes nos meios de comunicação e informação não podem impor uma prática de letramento universal e padronizada em detrimento de valorizar as práticas locais presentes em cada comunidade de falantes. Street (2014) ressaltando a relevância dos letramentos sociais sob uma perspectiva etnográfica destaca, criticamente, a visão distorcida de que a aquisição do letramento está direcionada a trazer mais condições e melhorias econômicas. Segundo o autor, as diferentes práticas de letramento devem ser valorizadas, pois ser alfabetizado (saber ler e escrever) para a maioria das pessoas não significa ter um melhor emprego ou uma melhor oportunidade de vida, mas fazer parte do contexto social. O autor reforça que, algum tipo de letramento que as pessoas possuem, muitas vezes, já é o bastante para que desenvolvam suas habilidades em empregos. De fato, muitos empregados adquirem o letramento necessário para o desempenho de suas funções trabalhistas no próprio emprego. Isso não é motivo para que os considerados “iletrados” não tenham uma oportunidade e não sejam valorizados porque se encontram abaixo do patamar exigido de acordo com os índices.<sup>25</sup>

[...] Alguns empregadores, por exemplo, têm a crença um tanto mítica de que os empregados mais letrados são menos propensos a uma atitude antagônica com relação a novas tecnologias, computadores etc. e usam testes de letramento como um filtro para essas supostas qualidades atitudinais. Embora alguns indivíduos achem que frequentar programas de alfabetização os leva [sic] a empregos que não conseguiriam de outro modo, o número de empregos num país não cresce necessariamente com as taxas de alfabetização, de modo que, em muitos casos, outras pessoas estão simplesmente sendo postas para fora – aquelas com dificuldades de letramento podem simplesmente estar revezando com outras em empregos escassos. [...] diversas tarefas exigem um letramento mínimo ou um tipo de habilidade letrada diferente das ensinadas na escola, e os empregadores algumas vezes podem ensiná-las facilmente no local de trabalho: a falta de

---

<sup>25</sup> [...] Para o avanço econômico, afirma-se, um ‘patamar’ de letramento é necessário para o progresso social; portanto, países em desenvolvimento devem ser trazidos para esse nível (às vezes citado como 40% de letrados numa população) para que essas sociedades possam usufruir dos benefícios da modernização, do progresso, da industrialização e participar da ordem econômica mundial [...] (STREET, 2014, p. 38, grifos do autor).

habilidades letradas frequentemente não é uma barreira real ao emprego, como sugerem as declarações públicas (STREET, 2014, p. 34-35).

Nesse contexto, a problematização do autor é refletida na proposta em análise (PELI/SM), ao considerar em um dos objetivos que adquirir conhecimento em uma outra língua (Língua Inglesa) pode proporcionar ao aluno “[...] melhor acesso ao mundo atual [...] podendo assim participar de todas as informações básicas que este possa oferecer [...]” (PELI/SM, 2003, p. 40). Essa concepção distorcida implica considerar, como pontuado pelo autor, que os avanços econômicos e a ascensão de um país estão diretamente relacionados ao número de pessoas letradas que ocupam a sociedade. A meu ver, a proposta remete a aquisição do letramento à possibilidade do indivíduo em ter acesso as informações do mundo e abre pouco espaço para considerar as diferentes práticas de letramento que podem proporcionar a inserção do indivíduo em diversos contextos sociais. De fato, a maioria dos países considerados economicamente desenvolvidos busca alcançar sempre mais altos índices de alfabetização, pois o letramento escrito remete a uma certa forma de poder. Desde a época das antigas colonizações, os países dominadores impunham de forma dominante a língua nativa de seu próprio país e não consideravam praticamente nada da influência local. Nesse contexto, o autor considera relevante que os “iletrados” alcancem as habilidades cognitivas e de raciocínio, assim como as qualidades abstratas como o raciocínio crítico que é suposto possuírem os “letrados”. Mas essa “grande divisão” não pode justificar os problemas econômicos e de desenvolvimento de um país baseado em um letramento satisfatório ou não, ou seja, um letramento homogêneo que ignore qualquer outra forma de aquisição social.

Street (2014) aponta para uma preocupação em não associar o letramento adquirido pelo indivíduo como uma garantia de sucesso ou progresso, pois o letramento está relacionado com o contexto social no qual o indivíduo se insere. Esse peso, segundo a autor, não deveria ser das pessoas, pois possuem letramento para relacionarem-se socialmente, mas das políticas públicas em desenvolver programas que vão levar os indivíduos a novas percepções e não a seguirem modelos padronizados europeus. Street enfatiza que muitas campanhas voltadas para a alfabetização/letramento não levam em consideração as diferentes práticas de letramento que as pessoas possuem e a partir dessas práticas conseguem agir socialmente usando suas habilidades. O autor ressalta o Ano Internacional da

Alfabetização<sup>26</sup> (1990) cujo “[...] objetivo principal era criar uma consciência pública e ‘desenvolver uma atmosfera de atitudes positivas diante do problema do analfabetismo enquanto problema cultural e da necessidade de atacá-lo e combatê-lo’ [...]” (STREET, 2014, p. 33). Mas pouca atitude foi tomada, e muitos dados estatísticos foram apresentados com o número crescente de analfabetos.

A ausência de políticas públicas para se pensar a educação linguística e os estudos dos letramentos tem dado lugar a uma busca para tentar atender a padrões de países desenvolvidos economicamente e a expansão da globalização, em detrimento de tentar promover a interação dos alunos como sujeitos ativos buscando explorar a diversidade de práticas letradas presentes na contemporaneidade. Nos dias de hoje, os alunos interagem muito mais em redes sociais, em ferramentas de comunicação em dispositivos móveis e com toda a movimentação da globalização que os fazem estar conectados o tempo todo (KAWACHI, 2015), atuando mais ativamente no processo de desenvolver suas habilidades letradas. Diante de todas as ferramentas disponíveis de informação, comunicação online e digital, tecnologia avançada e alunos que se relacionam com esses recursos ativamente, entendo que não há uma forma de letramento homogêneo ou padrão para o ensino de uma língua.

[...] Um ensino de línguas ‘uniforme’ e monolíngue me parece, portanto, insustentável porque as práticas de letramento com as quais os alunos tem [sic] contato em suas diversas esferas de atuação são densamente plurilíngues. Sob o mesmo raciocínio e trazendo para a discussão o papel da língua inglesa nesse cenário, é difícil vislumbrar um ensino de inglês ‘padrão’ porque, especialmente em contextos de globalização e intercâmbios interculturais, a língua inglesa não é uma, não é um conjunto pacífico de regras pré-determinadas: é múltipla (KAWACHI, 2015, p. 52-53, grifos do autor).

É relevante, então, no contexto de sala de aula, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, considerar as diferentes práticas de letramento sociais e valorizar o conhecimento que os alunos trazem para o contexto escolar advindo de suas relações com o meio tecnológico, digital e global em desenvolvimento a fim de ter uma visão de currículo diferente: não uma visão pronta e homogênea, mas uma que possa ser

---

<sup>26</sup>O Ano Internacional de Alfabetização (AIA) foi uma campanha da UNESCO de 1990 realizada em vários países mundo afora com o objetivo principal de desenvolver a sensibilidade popular para a natureza contextual das habilidades letradas, assim como uma consciência pública para tentar combater o analfabetismo (STREET, 2014).

redesenhada a partir das necessidades percebidas pelo professor e pelo interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, um letramento singular não dialoga com a multiplicidade e diversidade de práticas de letramento presentes na contemporaneidade, na qual a diversidade local e a conectividade global se fazem cada vez mais presentes. Assim, com o propósito de discutir um letramento escolar que culminasse em uma nova pedagogia e que se adequasse a um contexto com uma diversidade local maior de práticas de letramentos e intensa diversidade de tecnologias de informação e comunicação, é que surge, a partir de 1994, as discussões sobre os Multiletramentos.

## **2.2 – Implicações da pedagogia dos Multiletramentos para a educação linguística em língua inglesa**

Se fosse possível definir a missão da educação, alguém poderia dizer que seu propósito fundamental é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de formas que os permitam participar completamente na vida pública, de comunidade, e econômica. É esperado que a pedagogia do letramento desempenhe um papel particularmente importante em cumprir esta missão [...]

*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, THE NEW LONDON GROUP.*<sup>27</sup>

Os encontros do Grupo de Nova Londres levaram a uma das preocupações de tentar articular e compor uma discussão que fosse possível gerar mudanças na prática pedagógica, a fim de culminar em uma nova pedagogia que pudesse responder às novas práticas de letramento que vinham surgindo nas últimas décadas, e que dialogasse com o surgimento acentuado das novas comunicações tecnológicas e digitais. Até então, a pedagogia tradicional consistia em práticas de leitura e escrita baseadas na aprendizagem de uma forma de língua monocultural que divergia desse novo cenário de mudança na educação.

O Grupo de Nova Londres surgiu em setembro de 1994, quando dez educadores se reuniram por uma semana em Nova Londres, New Hampshire,

---

<sup>27</sup>If it were possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 60).

Estados Unidos, para discutirem a situação da alfabetização. Na verdade, a discussão já havia sido iniciada na Universidade de North Queensland, Austrália, em setembro do mesmo ano, quando um projeto internacional para considerar o futuro do ensino de letramento havia sido iniciado (KALANTZIS; COPE, 2008; THE NEW LONDON GROUP, 1996). O fato do Grupo de Nova Londres ser formado por dez pessoas de áreas distintas da educação, fez com que cada um trouxesse sua variedade de vida e experiência profissional a fim de ampliar a reflexão.

Com a expansão da língua inglesa devido à globalização e desenvolvimento tecnológico e diferentes falantes desta língua trazendo suas particularidades linguísticas e culturais para agregar a diversidade linguística, uma das preocupações do grupo foi, também, pensar na educação apropriada para mulheres, pessoas indígenas, e imigrantes que não falavam a língua inglesa como língua nativa. O grupo teve, ainda, outras preocupações, como: a tensão pedagógica entre a imersão e os modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modelos e tecnologias da comunicação; e as mudanças no uso do texto em locais de trabalho reestruturados.

Nosso propósito do encontro foi se envolver na questão do que fazer na pedagogia do letramento com base nas nossas diferenças nacionais e experiências culturais e com base nas nossas diferentes áreas de prática. O grande foco foi a imagem, a mudança de palavra e as novas demandas sendo colocadas sobre as pessoas como produtoras de sentido – em mudar os locais de trabalho, como cidadãos em mudar os lugares públicos e em mudar as dimensões das nossas vidas em comunidade, nosso universo vivencial (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 196, tradução nossa).<sup>28</sup>

A mudança no formato tecnológico e organizacional dos novos recursos ao acesso das pessoas, enquanto inclui muitos que fazem uso desses recursos, também exclui muitos que não têm fácil acesso a eles, mas têm que se adaptar às novas mudanças que são emergentes. “[...] Nesse sentido, pode ser que nós tenhamos que repensar o que estamos ensinando, e, em particular, o que a nova aprendizagem agora precisa que a pedagogia do letramento aborde” (THE NEW LONDON GROUP,

---

<sup>28</sup>Our purpose for meeting was to engage on the issue of what to do in literacy pedagogy on the basis of our different national and cultural experiences and on the basis of our different areas of expertise. The focus was the big picture, the changing word and the new demands being placed upon people as makers of meaning – in changing workplaces, as citizens in changing public spaces and in changing dimensions of our community lives, our lifeworlds ( KALANTZIS; COPE, 2008, p.196).

1996, p. 61, tradução nossa).<sup>29</sup> Em outras palavras, temos que redesenhar o currículo escolar de forma que possa dialogar com o novo cenário. Reforçando essa reorganização curricular, Kalantzis e Cope (2008) discutem o processo de mudança pela qual a língua tem passado.

[...] Foram-se os dias que quando aprender uma única versão padrão da língua era suficiente. A migração, o multiculturalismo e a integração da economia global diariamente intensificaram esse processo de mudança. A globalização das comunicações e dos mercados de trabalho fez da diversidade linguística uma questão local cada vez mais crítica (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 197, tradução nossa).<sup>30</sup>

Dos resultados das discussões do Grupo de Nova Londres surgiu a palavra “Multiletramentos”, criada para descrever dois argumentos principais que emergiram na ordem cultural, institucional e global:

- ✓ O **primeiro** foi o crescimento significativo da diversidade cultural e linguística na língua inglesa por pessoas de diferentes comunidades e a expansão da língua como língua franca, global, marcada pelo comércio, mídia, política e por diferentes variedades linguísticas marcadas por seus novos falantes;
- ✓ O **segundo** referiu-se à influência das novas tecnologias de comunicação exigindo uma pedagogia multimodal, uma vez que os diferentes modos de significação em que um texto é apresentado estão relacionados aos modos visuais, auditivos e espaciais de sentido.

As discussões originadas do encontro do Grupo de Nova Londres trouxeram grandes contribuições para uma nova proposta educacional no âmbito curricular. Uma nova organização curricular que respondesse às mudanças do mundo social, dos novos cidadãos e identidades. O currículo, na antiga aprendizagem, era considerado como o básico do ensino “[...] encapsulado nos ‘três Rs’ - leitura, escrita e aritmética [...]” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 199, grifos do autor, tradução nossa)<sup>31</sup>. O currículo,

<sup>29</sup>[...] It may well be that we have to rethink what we are teaching, and, in particular, what new learning needs literacy pedagogy might now address” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61).

<sup>30</sup>[...] Gone were the days when learning a single, standard version of the language was sufficient. Migration, multiculturalism and global economic integration daily intensified this process of change. The globalization of communications and labor markets made language diversity an ever more critical local issue (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 197).

<sup>31</sup> “[...] encapsulated in the ‘three Rs’ – reading, writing and arithmetic [...]” (KALANTZIS; COPE, 2008,

nesse contexto, era então, um pacote fechado de informações prontos sobre os diferentes conteúdos que os alunos necessitavam aprender: história, matemática, línguas, ciência etc; ou seja, o que era esperado ser um conhecimento útil para a vida, sem valorizar as diferentes práticas de letramento nem tampouco a subjetividade dos aprendizes.

Contudo, com as grandes mudanças nas comunicações contemporâneas (multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos) e no mercado de trabalho, o currículo na perspectiva dos multiletramentos, hoje, deve ser tal que tente responder a essas novas demandas e valorizar e agenciar a subjetividade dos sujeitos, desafiando a antiga forma engessada que por décadas foi a orientação no ambiente escolar.

[...] No sentido positivo, por exemplo, a ênfase na inovação e criatividade pode se encaixar bem com uma pedagogia que considera a língua e outras formas de representação como dinâmicas e constantemente sendo refeitas por fazedores de significado em contextos variados e de mudança [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 67, tradução nossa).<sup>32</sup>

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na valorização das novas práticas de letramento e valorização das subjetividades, pois não é o único ambiente de aprendizagem, mas é considerado o ambiente politicamente estruturado para o processo de aprendizagem.

[...] O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia de pluralismo que fornece acesso sem as pessoas terem que apagar ou deixarem para trás diferentes subjetividades. Isto tem que ser a base de uma nova norma (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72, tradução nossa).<sup>33</sup>

Frente a um cenário de variedades multimodais de textos que podem ser trabalhados em sala de aula, sob variadas formas, incluindo o significado linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial, e frente a alunos que interagem com diferentes recursos nesse processo de construção de significados mais ativamente, o Grupo de Nova Londres propôs que o “currículo é um projeto/desenho para futuros sociais”, ou

---

p. 199, grifos do autor).

<sup>32</sup>[...] In the positive sense, for instance, the emphases on innovation and creativity may fit well with a pedagogy that views language and other modes of representation as dynamic and constantly being remade by meaning-makers in changing and varied contexts [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 67).

<sup>33</sup>[...]The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72).

seja, a noção de Multiletramentos associada às questões das novas mudanças comunicacionais fazem com que a pedagogia desenhe um novo currículo que dialogue diretamente com esse novo cenário. Dessa forma, “[...] diferentes concepções de educação e sociedade levam a formas muito específicas de currículo e pedagogia, que por sua vez incorporam “*designs*” (projetos) para futuros sociais” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, grifo meu, tradução nossa).<sup>34</sup>

A concepção de *design* a partir da proposta dos Multiletramentos é vista como uma tentativa de professores e alunos adaptarem-se às novas mudanças no cenário global no âmbito das variadas formas de comunicação, expansão da língua inglesa advinda da globalização e pelo capitalismo acelerado no mercado de trabalho. Nesse contexto a noção de *design* modifica o cenário contemporâneo, onde professores não ditam mais regras e conteúdos prontos, mas estão o tempo todo articulando mudanças que possam se adaptar e dialogar com as demandas globais e locais, e os alunos, por sua vez, são os agenciadores nesse processo pedagógico porque são os que contribuem ativamente questionando e participando como produtores de significados nessa nova organização educativa. Em contraste ao modelo tradicional de pedagogia, a noção de *design* é vista pelo Grupo de Nova Londres como um processo ativo e dinâmico central para a comunicação na sociedade contemporânea (JEWITT, 2008).

[...] A noção de *design*<sup>35</sup> conecta-se poderosamente ao tipo de inteligência criativa que os melhores praticantes precisam a fim de serem capazes, continuamente, de redesenhar suas atividades no ato da prática. Ela conecta-se também à ideia de que aprendizagem e produtividade são os resultados dos *designs* (das estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças, e textos.

Nós também decidimos usar o termo *design* para descrever as formas de significado porque ela é livre das associações negativas para professores de termos tais como ‘gramática’. É uma concepção suficientemente forte sobre a qual se encontra o currículo de uma língua e a pedagogia [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, grifo do autor, tradução nossa).<sup>36</sup>

<sup>34</sup>[...] Different conceptions of education and society lead to very specific forms of curriculum and pedagogy, which in turn embody designs for social futures” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73).

<sup>35</sup>Optei por não traduzir o termo “*design*”, uma vez que a própria citação já traz o conceito e explica o uso do termo na perspectiva dos multiletramentos.

<sup>36</sup>[...] The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able, continually, to redesign their activities in the very act of practice. It connects as well as to the idea that learning and productivity are the results of the designs (the structure) of complex systems of people, environments, technology, beliefs, and texts.

We have also decided to use the term design to describe the forms of meaning because it is free of the negative associations for teachers of terms such as “grammar”. It is a sufficiently rich concept upon

Desafiando, então, a pedagogia tradicional de alfabetização centrada no ensino da língua como um sistema padronizado e homogêneo, a pedagogia dos Multiletramentos entende a linguagem como um processo dinâmico e que pode ser redesenhado o tempo todo por seus usuários (alunos e professores), que têm um papel ativo como agenciadores e produtores de significado. Na efetivação desse processo, o *The New London Group* (1996) propôs o ensino e aprendizagem baseados em quatro perspectivas (não obrigatoriamente trabalhadas separadamente ou sequencialmente), a saber:

- ✓ *Situated Practice* ou Prática Situada: envolve a imersão nas múltiplas práticas significativas onde os alunos desempenham um importante papel de valorização das suas experiências e identidades (JEWITT, 2008). A Prática Situada coloca o aluno frente às diferentes formas de significação de aprendizagem valorizando suas variedades linguísticas, seu convívio social e cultural de forma que os faça interagir com diferentes sujeitos e ampliar seu aprendizado a partir das particularidades e subjetividades de cada indivíduo (THE NEW LONDON GROUP, 1996).
- ✓ *Overt Instruction* ou Instrução Situada: envolve uma compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos Multiletramentos, isso requer uma introdução de metalinguagens explícitas que escrevem e interpretam os elementos do Design de diferentes modos de significação (KALANTZIS; COPE, 2008). Nesse caso, os alunos não são orientados com atividades de memorização ou perguntas cujas respostas já estão prontas e implícitas, mas são guiados com novas atividades que se relacionem com o que os alunos já sabem. A avaliação, nesse sentido, é um ponto fundamental que serve como um guia para maiores pensamentos e ações futuras (THE NEW LONDON GROUP, 1996).
- ✓ *Critical Framing* ou Abordagem Crítica: refere-se a desconstruir o que se sabe; o objetivo aqui é fazer com que o aluno tenha outra visão em

---

which to found a language curriculum and pedagogy [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, grifo dos autores).

relação ao contexto histórico, social, cultural, político, ideológico; valorizando, é claro, seus conhecimentos e práticas sociais e os adaptando aos novos elementos/estruturas de aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

- ✓ *Transformed Practice* ou Prática Transformadora: envolve a recontextualização por meio das novas formas de significação que faz com que o aluno desenvolva formas de refletir e aprender em um ambiente mais heterogêneo e diversificado (THE NEW LONDON GROUP, 1996). A referida heterogeneidade diz respeito à intertextualidade (as conexões, influências, recriação de novos textos com diferentes experiências) e hibridismo (KALANTZIS; COPE, 2008).

As quatro perspectivas propostas pelo Grupo de Nova Londres sobre o ensino e aprendizagem articulam o currículo baseado na pedagogia dos Multiletramentos e reforçam a relevância de repensarmos nossa prática pedagógica e o currículo atual frente às novas mudanças e demandas.

[...] O ensino de sala de aula e o currículo têm que se engajar com as próprias experiências e discursos dos alunos, que são cada vez mais definidas pela diversidade cultural e subcultural e diferentes conhecimentos e práticas linguísticas que vem junto com esta diversidade [...] (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p.88, tradução nossa).<sup>37</sup>

Nesse contexto, direcionando o ensino e o currículo ancorados nas quatro perspectivas propostas pelo Grupo de Nova Londres, é tentar aproximar o conhecimento produzido em sala de aula às experiências e contextos dos alunos, ajudando-os a compreender o ensino de uma segunda língua como uma possibilidade de entender e vivenciar as diferentes culturas e práticas sociais de letramento presentes em outros contextos, a partir de um direcionamento que coloque o aluno em uma posição mais participativa e crítica diante dos novos conhecimentos adquiridos, favorecendo a imersão e aprendizagem dos alunos nos novos contextos e situações.

---

<sup>37</sup>[...] Classroom teaching and curriculum have to engage with students' own experiences and discourses, which are increasingly defined by cultural and subcultural diversity and the different language backgrounds and practices that come with this diversity (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 88).

No documento analisado (PELI/SM), os professores têm ao longo dos tópicos de apresentação, justificativa, objetivos e orientações metodológicas, construções que o direcionam para uma abordagem da língua como um pacote pronto de conteúdos linguísticos que devem ser estudados priorizando a leitura e escrita e preparando os alunos para adaptarem-se ao mundo globalizado, ao avanço tecnológico e ao mercado de trabalho.

A intenção deste é apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem para a Língua Inglesa na abordagem e foco **principalmente da leitura, comunicação e expressão**, para que os educandos possam ter acesso a novas tecnologias [...] (PELI/SM, 2003, p. 39).

O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas como conteúdo específico justifica-se pela composição cultural que hoje forma toda e qualquer sociedade, e principalmente, às exposições e contatos que esta mantém e reserva em seu mundo cultural (PELI/SM, 2003, p. 40).

Vivenciar e conhecer processos de comunicação e expressão em outra língua, valorizando assim a **leitura** como fonte de informação e **acesso ao mundo do trabalho**, dos estudos avançados e das relações humanas (PELI/SM, 2003, p. 40).

**Saber identificar** expressões ou outros instrumentos de comunicação e linguagem em outra língua, interpretando-os e entendendo sua mensagem (PELI/SM, 2003, p. 40).

A fim de dominar a leitura e escrita como um instrumento para as informações e o mundo do trabalho, o documento constrói uma relação de que a língua é o meio que pode dar acesso a outros instrumentos de comunicação, às novas tecnologias, a outras culturas e ao mundo do trabalho. Porém, como os professores vão direcionar seus trabalhos a partir de uma lista de conteúdos que já foram previamente classificados como funcionais, gramaticais e lexicais? Essa subdivisão de conteúdos leva os professores a compreenderem que o que está sugerido para o seu trabalho é a língua como uma estrutura, como uma forma única de letramento. Em uma visão geral do documento, Júlio entende que, referindo-se à língua e ao letramento, o documento não apresenta uma concepção, e é uma proposta que se distancia do contexto local:

Júlio: então, na parte introdutória desse programa de ensino que a gente tem hoje a gente tem a justificativa, do ensino de língua inglesa no município né em um contexto geral, só que isso é muito amplo né, a gente entende até que é muito acadêmico aquela linguagem né da justificativa no texto introdutório, é muito amplo... então, o que eu senti falta foi mesmo de um foco, ou seja, de algo mais local do município de São Mateus, então pra falar, assim, se atende ao município eu acho que não porque tá muito amplo, é uma justificativa muito grande né, muito ampla e quando a gente traz a questão do letramento se perde muito e a concepção de língua também se perde muito, porque é... falta esse foco local né... [...]

No entendimento de Júlio, o documento não atende ao município no que se refere ao estudo da língua inglesa e à prática de letramento quando perguntei a ele se é possível visualizar a concepção de língua e letramento no documento. Júlio também argumenta que o documento se distancia do contexto local, trazendo uma justificativa muito ampla para o estudo da língua, porém, não direcionando para o cenário local, sem foco. O documento, portanto, não direciona o professor para uma Prática Situada, distanciando os alunos das suas próprias práticas de letramento e não possibilitando que os alunos visualizem no ensino de uma outra língua a possibilidade de aprender aspectos culturais de outros países, a interação com outros sujeitos e o convívio social, valorizando sua própria realidade.

Os alunos precisam ver no ensino da língua algo que faça sentido para eles, que os faça visualizar suas próprias experiências, interesses e perspectivas, despertando, dessa forma, o interesse em aprender uma língua que não é estrangeira, mas faz parte do seu meio social e seu uso já se tornou natural na vida social de cada um, seja por estudo, trabalho ou lazer (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Portanto, é relevante considerar essa perspectiva (Prática Situada) na apresentação dos conteúdos, pois

Há uma ampla evidência de que as pessoas não aprendem nada bem a não ser que elas estejam ambas motivadas e acreditem que elas serão capazes de usar e operar com o que elas estão aprendendo de alguma forma que seja do interesse delas. Assim, a Prática Situada que constitui o aspecto imersivo da pedagogia deve crucialmente considerar as necessidades afetivas e socioculturais e identidades de todos os aprendizes. Deve também constituir uma arena na qual todos os aprendizes estejam seguros em assumir riscos e confiar na orientação dos outros – colegas e professores (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85, tradução nossa).<sup>38</sup>

A relevância em motivar os aprendizes, a partir de uma atitude mais crítica e agenciadora, desenvolvendo a prática pedagógica direcionada para uma Prática Situada com o propósito de fazê-los perceber que novas aprendizagens em outros

---

<sup>38</sup>There is ample evidence that people do not learn anything well unless they are both motivated to learn and believe that they will be able to use and function with what they are learning in some way that is in their interest. Thus, the Situated Practice that constitutes the immersion aspect of pedagogy must crucially consider the affective and sociocultural needs and identities of all learners. It must also constitute an arena in which all learners are secure in taking risks and trusting the guidance of others – peers and teachers (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85).

contextos podem relacionar-se a suas próprias identidades e realidades, é sinalizada nas falas de Cintia:

Cintia: É uma questão de escolhas e escolher o que você vai falar e o que vai ser deixado de lado, mas o que eu tento assim, em relação ao currículo também, o que eu mais tento fazer nos meus alunos é engajar os meninos a... na verdade, é florescer neles a... independência, não é independência, é... [...] a autonomia.

Cintia: é, na semana passada eu trouxe um texto que é uma menina se apresentando... mas da maneira como ela se apresentava, eu perguntei 'você acham que essa apresentação caberia mais num currículo ou num perfil de *blog*? Ou será que isso pode ser uma notícia de jornal?' aí eles vêm com... os gêneros... [...] eles conseguem... e eles conseguem perceber bem o gênero textual... 'ah, professora, isso parece ser um *blog*' 'eu colocaria isso no meu *facebook*'... assim, e a questão do gênero é interessante...

Na primeira fala de Cintia, percebo que a professora leva em consideração a opinião dos alunos nas escolhas dos conteúdos a serem abordados em sala de aula no sentido de tentar aproximá-los da realidade dos alunos, fazendo-os entender a relevância em estudar o que está proposto no currículo. Essa atitude de Cintia foi percebida nas nossas conversas quando a professora deixou explícito que apesar da proposta usada (PELI/SM) ser um documento estrutural, as escolhas que ela faz do que será trabalhado com os alunos tenta valorizar o que faz sentido para eles, ou seja, valorizar a autonomia, que segundo Cintia, é o que ela tenta despertar (florescer) em seus alunos.

Na segunda fala de Cintia, a professora exemplifica uma atividade realizada com seus alunos onde, por meio dos gêneros textuais, trabalhou um texto em inglês. É possível perceber que, a partir dessa atividade desenvolvida, a professora tentou aproximar o conteúdo apresentado a um contexto familiar para seus alunos. A partir da valorização do estudo do texto por meio dos gêneros textuais ela conseguiu mostrar a seus alunos que o conteúdo que eles estavam estudando pode ser visualizado nos diferentes textos que circulam facilmente nos meios de comunicação e informação, como um perfil do *facebook*, um *blog*, um currículo etc. A forma desenvolvida por Cintia para trabalhar o conteúdo em sala de aula aproxima sua prática, novamente, da perspectiva da Prática Situada, na qual por meio de uma aprendizagem mais agenciadora da professora e dos alunos, favoreceu a imersão dos alunos em um novo contexto, em uma nova situação de aprendizagem.

Em outros momentos, foi possível perceber, também, como a prática dos professores pode ser associada às perspectivas propostas pelo Grupo de Nova Londres:

Fabiano: então, assim, eu sempre tento trazer algo novo nas aulas... tipo, assim, um modo diferente de mostrar um conteúdo... de mostrar alguma coisa pra eles... e, assim, porque eles gostam né... [...] e, tipo assim, do 6º ao 9º, eles não querem só que você encha o quadro de atividades, de dever. Eles querem ver essa parte mais divertida da língua, no caso, esse modo mais diferente de ensinar, esse modo mais dinâmico (a pesquisadora concorda). Então como trazer essa dinamicidade pra sala de aula?

Cintia: [...] eu acho essencial falar, é, quando eu for falar sobre família... falar dos tipos diferentes de família que a gente tem hoje, é, falar um pouco sobre (+) ah, num outro tema: 'ah, eu vou ensinar comida' falar sobre alimentação saudável, ajudar essa formação cidadã, eu acho essencial, é por exemplo, quando eu vou falar do *Simple Past* eu pego uma biografia, normalmente que é uma coisa que eu amo fazer... que eu fiz no 35 [nome da escola], que eu fiz lá no ano passado, que eu pretendo fazer aqui esse ano... que eu acho que em São Mateus é um tema necessário, que é a questão da consciência negra (pesquisadora concorda)... aí eu pego uma biografia do Martin Luther King, com os verbos no passado e tal... [...] uma figura marcante, falo sobre os direitos civis dos negros, passo aquele filme *THE BUTLER*, que é o Mordomo na Casa Branca, pra eles terem ideia de como foi aquela luta lá e depois a gente fala um pouquinho de Zumbi dos Palmares aqui, aí fica a questão do cultural dos dois e tô trabalhando *Simple Past* do mesmo jeito [...] eu acho essencial ter essa contextualização cultural... [...] não tô dizendo que eu faço isso sempre, entendeu? [...] porque a gente vai se adequando, é, eu ainda gosto muito... eu amo gramática... então eu ainda às vezes me pego colocando, é regrinha gramatical no exercício que eu dou, até cobrando isso em prova... eu ainda faço isso... mas é uma coisa que eu quero abolir.

No entendimento de Fabiano, os alunos não se interessam em aprender algo que não faça sentido para eles a partir de uma forma metódica e não motivada. Segundo o relato do professor, os alunos querem ir além do quadro cheio de atividades e dever; isso implica assumir uma postura mais ativa do professor (Prática Situada) no intuito de proporcionar mais dinamicidade às aulas e, conseqüentemente, ter o retorno significativo dessa atitude em sala de aula (Prática Transformadora) pelos alunos.

A atitude em sala de aula de Cintia também aponta para um desenvolvimento das atividades direcionado a envolver os alunos com os novos contextos e com a diversidade social e cultural presente na realidade deles (Prática Situada) ao considerar que, trabalhando conteúdos como a família e alimentação, pode abrir uma brecha para expandir questões culturais e sociais, como por exemplo, os diferentes tipos de família presentes na sociedade, a variedade de alimentação de acordo com

a cultura de cada lugar, assim como voltar para uma formação mais significativa ao abordar o que seria uma alimentação saudável, como relata Cintia. Uma outra questão muito relevante apontada pela professora é a forma como os professores abordam conteúdos gramaticais em sala de aula. De fato, a abordagem de conteúdos gramaticais por meio de regras fixas e descontextualizadas têm sido um assunto presente em muitos textos na contemporaneidade (DIAS, 2010; DUBOC, 2011; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; entre outros). É pertinente considerar, entretanto, que os professores têm assumido uma postura diferente em abordar esses conteúdos, levando a aprendizagem para uma perspectiva mais crítica e problematizando questões sociais e culturais, em detrimento da valorização de regras gramaticais sem contextualização.

Apesar de fazer uma autocrítica reconhecendo que, às vezes, se depara ensinando regras gramaticais e até mesmo cobrando em avaliações dos alunos, Cintia relata como trabalhou um conteúdo gramatical em Língua Inglesa, *The Simple Past Tense*, de forma a promover o aprendizado das estruturas gramaticais de forma crítica e avaliativa (Abordagem Crítica). Ao abordar criticamente o conteúdo gramatical trabalhado com os alunos por meio de uma biografia de uma pessoa marcante (Martin Luther King), a professora foi capaz, não apenas de trabalhar o conteúdo gramatical, mas também de trazer uma questão relevante para a realidade local dos alunos. Por motivos históricos, São Mateus é uma cidade que concentra um número expressivo de pessoas negras, e a partir da maneira como Cintia abordou a luta pelos direitos civis dos negros americanos por meio da biografia de Martin Luther King, ela conseguiu abrir uma brecha para fazer uma analogia com o contexto local dos seus alunos.

Essa atitude da professora remete a uma Prática Situada por meio de uma Abordagem Crítica que, a partir dos desdobramentos em sala de aula para questões problematizadoras, situa o aluno em um processo de *designing* (JEWITT, 2012), pela iniciativa da professora em ir além das regras gramaticais desenvolvidas em sala de aula, na maioria das vezes, de forma rígida e fixa, expandindo para uma contextualização cultural e uma problematização social ao abordar a questão da consciência negra por meio de uma analogia com o contexto global e local dos seus alunos. A partir da atividade desenvolvida pela professora, seus alunos conseguem

visualizar e transferir o conteúdo aprendido para além do espaço de sala de aula, intervindo no mundo real por meio de uma aprendizagem mais significativa, desenhando novas construções de significado.

As orientações propostas pelo Grupo de Nova Londres, assim como as propostas por Kalantzis e Cope em *The Learning by Design Project* (como já referido no capítulo 1 deste trabalho) embasaram a elaboração do Quadro de Referências (APÊNDICE A) cujo recorte (FIGURA 5) abaixo apresenta as descrições da Prática Situada, a fim de compreender como a apresentação dos conteúdos (FIGURA 6) encontra-se disposta no documento (PELI/SM). É pertinente pontuar, portanto, que os desdobramentos propostos por Kalantzis e Cope (2016, p. 75) têm relação direta com as perspectivas propostas pelo Grupo de Nova Londres expandindo e mostrando, assim, qual a postura mais ativa que se espera que o aluno tenha no novo processo de aprendizagem a partir da pedagogia dos Multiletramentos (FIGURA 5).

**Figura 5: Categorias e descrições para a Prática Situada**

<b>CATEGORIAS QUE NORTEARÃO O ESTUDO DO DOCUMENTO</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Valorização da subjetividade (Situating Practice):</b>	Esperar que os estudantes sejam cada vez mais agenciadores do seu próprio aprendizado mais do que receptores passivos do conhecimento.
<b>Experiência com o conhecido (Situating Practice):</b>	Valorizar o reflexo e o contexto das experiências familiares e perspectivas próprias do aprendiz.
<b>Experiência com o novo (Situating Practice):</b>	Favorecer a imersão e o aprendizado dos alunos nos novos contextos e situações.

FONTE: Quadro de Referências para estudo do Programa de Ensino de Língua Estrangeira – Inglês (APÊNDICE A)

A partir dos desdobramentos da Prática Situada (Figura 5), espera-se que os estudantes assumam, no processo de educação linguística, a posição de aprendizes mais agenciadores e ativos do que passivos, e que articulem as novas aprendizagens ao contexto real, valorizando as aprendizagens do meio social no qual estão inseridos. Nesse sentido, a fim de repensar o ensino para a formação desses novos alunos, segundo as características propostas por Kalantzis e Cope (2016) conforme o Quadro

2, o ensino também exige, nessa perspectiva, novas atitudes docentes, ou seja, novos professores.

**Quadro 2: Novos letramentos, novos alunos, novos professores**

<b>Novos alunos</b>	<b>Novos professores</b>
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analizam as ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo.
Trabalham em grupos como conhecedores de colaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem as perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para a aprendizagem de <i>design</i> e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Criticamente, autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: KALANTZIS; COPE (2016).

O relato da professora Cintia, nos parágrafos anteriores, ilustra como a partir de uma abordagem mais crítica e problematizadora, os conteúdos gramaticais podem ser articulados a questões sociais para serem trabalhados, de forma a instigar nos alunos a criticidade e curiosidade em aprender e aplicar os novos conhecimentos ao seu contexto real, em detrimento de entregar pronto o conteúdo (Quadro 2) como uma simples transmissão de informações; conseqüentemente, os alunos assumem a responsabilidade por sua aprendizagem, na qual o professor é o mediador nesse processo. Contudo, a apresentação de conteúdos da proposta faz com que os aprendizes se distanciem desse contexto, como é possível observar na descrição dos conteúdos e habilidades (Figura 6).

**Figura 6: Conteúdos e habilidades para o 7º Ano**

7º ANO		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1º ao 3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daily Activities (What time do you...)</li> <li>• Verb to Be – Simple present (Affirmative, Negative)</li> <li>• There to be</li> <li>• Address (Where do you live?)</li> <li>• Map</li> <li>• Object Pronoun</li> <li>• Skill (Modal can – Simple Present)</li> <li>• There Can</li> <li>• Days of the Week</li> <li>• holidays</li> <li>• Months</li> <li>• Sports</li> <li>• Food / Junk Food</li> <li>• Verbs of Action (run, sleep, dance, eat, drink, play, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, saber identificar:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Perguntas e expressões básicas para a aula;</li> <li>b) Tempos verbais;</li> <li>c) Verbo haver;</li> <li>d) Descrever onde vive;</li> <li>e) Leitura de mapas;</li> <li>f) Pronomes pessoais do caso reto e oblíquo;</li> <li>g) Verbo poder;</li> <li>h) Dias da semana;</li> <li>i) Feriados;</li> <li>j) Meses do ano;</li> <li>k) Esportes;</li> <li>l) Tipos de comidas;</li> <li>m) Verbos de ação.</li> </ol> </li> </ul>

FONTE: PROGRAMA DE ENSINO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES (ANEXO 1)

É possível perceber que há, nas habilidades apresentadas para os conteúdos propostos (Figura 6), um distanciamento de como o aluno pode, de fato, aplicar o conteúdo estudado às diversas formas de comunicação, pois a apresentação das habilidades por meio de “conhecer, saber identificar” (PELI/SM) não se aplica a um contexto de fato, mas apresenta-se de forma muito vaga e não direcionada, como se apenas saber e identificar algum conteúdo fosse requisito básico e essencial para efetivamente comunicar-se em uma outra língua. Essa prática de aprendizagem remete mais a um modelo positivista, não ignorando que os conteúdos semânticos e gramaticais devem ser trabalhados, porém o estudo de uma língua sob o viés crítico e buscando uma aprendizagem significativa não se restringe a tal prática abstrata e descontextualizada, como é sinalizado também pela fala de Fabiano:

Fabiano: aqui nesse plano... então só visa, assim, os conteúdos e também questões gramaticais... o que nós sabemos que não leva para uma...

Pesq: aprendizagem significativa...

Fabiano: isso.

O professor (Fabiano) entende, então, que a maneira como os conteúdos são abordados não direciona os alunos para uma aprendizagem significativa, pois não são apresentados de maneira contextualizada, distanciando, assim, de um entendimento crítico. A proposta busca respaldo nos PCNs<sup>39</sup> de Língua Inglesa para pontuar que os conteúdos a serem ministrados não se referem apenas à aprendizagem de conceitos e procedimentos, mas devem considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica. Porém, tal descrição é desconstruída quando o documento apresenta uma lista de conteúdos fixos e desarticulados e alterações com uma justificativa muito vaga para tentar amparar, epistemologicamente, a inclusão de conteúdos que compõe a estrutura da língua (Figura 7).

### Figura 7: Alteração de conteúdos 9º Ano

#### 9º ano:

Foi adicionado o conteúdo **TAG QUESTIONS**, devido a sua importância para a Língua Inglesa.

O conteúdo **VERBO TO BE (SIMPLE PRESENT E SIMPLE PAST), ADJECTIVES AND ANDVERBS E DRINKS** foram retiradas desta série, pois já foram contemplados nas séries anteriores.

FONTE: PROGRAMA DE ENSINO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES (ANEXO 1)

Penso que a justificativa para a inclusão de um conteúdo (Figura 7) pautada na sua importância para a língua é uma justificativa vaga e distante das reflexões que as considerações propostas pelo Grupo de Nova Londres e Kalantzis e Cope apresentaram a respeito das negociações de sentido e valor significativo dos conteúdos aprendidos, pois todo conteúdo é relevante para o estudo e compreensão de uma língua, mas o que deve ser considerado é a forma como esse conteúdo será abordado e que seja abordado de maneira significativa e construtiva, não como um item estrutural a ser aprendido. Os conteúdos que compõem o currículo devem, então, ser conteúdos que além de formar a estrutura da língua, ofereçam ao aluno a oportunidade de se aproximar de outros contextos.

Segundo Cani e Coscarelli (2016), a perspectiva proposta pela pedagogia dos Multiletramentos é a interpretação do mundo projetado por experiências que envolvem diferentes culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas. Assim, “[...] a incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a

<sup>39</sup>Parâmetros Curriculares Nacionais.

diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23).

Nesse contexto, os conteúdos curriculares devem propor a oportunidade de os alunos adquirirem experiências visualizadas em outros contextos, envolvendo as diferentes culturas, composições sociais e econômicas e gêneros, por meio das diversas práticas de letramento que modificam o cenário de aprendizagem. Nessa nova articulação curricular, a multimodalidade está presente nas diversas formas de representação nas quais a língua se manifesta, se levarmos em consideração que as manifestações linguísticas não são produzidas apenas por elementos verbais (mais comumente os textos), mas também os elementos não verbais (como as imagens), que permitem que a língua se manifeste nas diversas formas de comunicação e informação.

[...] A Multimodalidade atende ao significado tal como é feita por meio das configurações situadas a respeito da imagem, gesto, olhar, postura corporal, som, escrita, música, discurso, e assim por diante. A partir da perspectiva multimodal, a imagem, a ação, e assim por diante são referidas como *modos*, como grupos organizados de recursos semióticos para fazer sentido (JEWITT, 2008, p. 246, grifo do autor, tradução nossa).<sup>40</sup>

Nesse contexto, os recursos semióticos de uma língua podem ser explorados a fim de valorizar as diversas formas de representação em que os textos podem ser trabalhados em sala de aula, por exemplo. Monte Mór (2010) atenta para as diferentes manifestações multimodais que permeiam nosso cotidiano e para o incentivo que os professores podem dar a seus alunos para usarem as manifestações multimodais para desenvolverem uma percepção crítica a partir das aulas de inglês. Segundo a autora (MONTE MÓR, 2010), as manifestações multimodais fazem parte do nosso cotidiano, quando lemos um rótulo de um produto no supermercado, quando arrumamos a mesa para as refeições; dessa forma, não há sentido em o professor usar apenas textos escritos em sala de aula, enquanto nossos alunos vivem em uma realidade digital na qual celulares, computadores e *tablets* fazem parte de suas leituras, consideravelmente com mais intensidade do que apenas uma leitura verbal

---

<sup>40</sup>[...] Multimodality attends to meaning as it is made through the situated configurations across image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on. From a multimodal perspective, image, action, and so forth are referred to as *modes*, as organized sets of semiotic resources for meaning making (JEWITT, 2008, p. 246, grifo do autor).

(textos). As leituras feitas por aparelhos digitais são leituras que envolvem palavras, certamente, mas envolvem bem mais imagens, sons, movimentos corporais etc.

O foco da aprendizagem não tem que ser, necessariamente, a leitura e a escrita a partir de palavras, mas ampliando a visão para as imagens, os sons, as diversas disposições nas quais os textos se apresentam, enfim, todos os recursos semióticos e multimodais possíveis que produzam significado como forma de comunicação e informação, pois segundo Kress (2003) a imagem tem cada vez mais dominado o mundo da comunicação.

A tela é agora o lugar predominante dos textos; é o local que molda a imaginação da geração atual em torno da comunicação. A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer lá subordinada à lógica do visual. Isto terá muitas consequências: leituras cada vez mais procedem em termos da aplicação da lógica da imagem para a escrita [...] (KRESS, 2003, p. 166, tradução nossa).<sup>41</sup>

Segundo Kress (2003), a leitura a partir das imagens está cada vez mais presente nos meios de comunicação e informação, pois os recursos digitais intensificam a leitura e a escrita não mais restrita a um caderno ou livro, mas a partir de uma tela. Usando os recursos tecnológicos como celulares, computadores, TVs, *tablets*, e outros, a leitura é feita de forma mais rápida e dinâmica e as imagens, sons, disposições de movimentos influenciam o leitor, ou seja, muitos leitores só leem um texto se a imagem for chamativa, por exemplo. Essa atitude, segundo o autor, é uma oportunidade para ser trabalhada criticamente em sala de aula, pois é relevante que os alunos percebam as informações, valores ideológicos, culturais e sociais que são transmitidos pelos recursos multimodais. No entendimento de Cintia, os recursos tecnológicos podem ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas:

Cintia: [...] Porque eu costumo dar até o exemplo, 'olha, gente na minha época não existia internet'... a gente nem sabia o que era internet né, até o ano 2000. Internet? A gente nem sabia o que era, computador já era uma coisa meio rara, quem dirá internet... [...] aí eu falo, né: 'hoje em dia, vocês podem complementar muito bem as aulas de inglês através da internet, tem áudio, vocês conseguem ouvir a pronúncia, vocês conseguem exercícios,

---

<sup>41</sup> The screen is now the dominant site of texts; it is the site which shapes the imagination of the current generation around communication. The screen is the site of the visual, of the image. This does not mean that writing cannot appear on the screen, but when it does, it will be appearing there subordinated to the logic of the visual. This will have many consequences: reading will increasingly proceed in terms of the application of the logic of the image to writing [...] (KRESS, 2003, p. 166).

conseguem jogos... então vocês conseguem' [...] e eu costumo passar no quadro canais do *You Tube* que eu gosto [...]

A partir da fala de Cintia é possível perceber que a professora utiliza os recursos tecnológicos para despertar nos alunos o interesse em buscar além do que eles estudam em sala de aula, assim como aprimorar suas aulas usando os recursos tecnológicos e multimodais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como vídeos no *You Tube*, músicas em inglês, áudios etc. Esses recursos permitem que os alunos consigam aprender além da leitura e escrita verbal, quando são oferecidos a eles uma aprendizagem por meio dos recursos não verbais, também. Uma música, por exemplo, é uma aprendizagem que envolve o som; um vídeo envolve o som, a imagem, o movimento. Dessa forma, os alunos expandem seu aprendizado a partir de recursos que circulam com facilidade nos seus contextos diariamente, e são capazes de perceber diferentes manifestações linguísticas que permeiam os meios de comunicação e informação, e como a língua se manifesta em diversas práticas de letramento que envolvem recursos multimodais e tecnológicos.

Segundo Jewitt (2008), pesquisas multimodais têm mostrado como a imagem, o som e as diversas configurações têm servido para colaborar na aprendizagem em sala de aula, uma vez que as facilidades multimodais de tecnologia permitem que imagem, som e movimento adentrem nas aulas de formas novas e significantes; afetando, assim, a produção textual e as práticas interpretativas.

[...] Quando usados recursos de aprendizagem que buscam a interpretação de movimento, imagem, e cor, os alunos são engajados em um complexo processo de construção de significado. A análise Multimodal portanto oferece uma maneira de ampliar as lentes da pesquisa educacional e investigar o papel da imagem e outros modos não linguísticos assim como entender melhor o papel da linguagem como um recurso multimodal (JEWITT, 2008, p. 258, tradução nossa).<sup>42</sup>

Nesse contexto, a capacidade do indivíduo de interagir com a complexidade de textos de comunicação e informação no que diz respeito às formas de representação linguísticas e multimodais, principalmente, às afiliadas às novas tecnologias (JEWITT, 2008) está relacionada ao processo de construção de significados e a interpretação

---

<sup>42</sup>[...] When using learning resources that demand the interpretation of movement, image, and color, students are engaged in a complex process of sense making. Multimodal analysis thus offers a way to broaden the lens of educational research and investigate the role of image and other nonlinguistic modes as well as to better understand the role of language as one multimodal resource (JEWITT, 2008, p. 258).

que os indivíduos fazem dos recursos tecnológicos e multimodais acessíveis. Essa transformação de atitudes, segundo Monte Mór (2010), é percebida em diferentes relações na sociedade. Nas relações de trabalho, onde os trabalhadores não se limitam mais a repetições competentes, mas estão mais envolvidos em diversos recursos que dinamizam suas tarefas; nas relações pessoais, onde as pessoas se relacionam com as outras por diversos recursos tecnológicos; e também nas relações educacionais, onde os indivíduos trazem suas diferentes práticas e contextos para o ambiente escolar.

Em síntese, o conceito de letramento transcende o simples domínio e decodificação de signos por meio da leitura e escrita. Mas, no novo contexto de expansão da língua e diversidade cultural e social, o indivíduo letrado é capaz de interagir com a complexidade de textos de comunicação e informação por meio de uma leitura e escrita que consiga atingir as representações verbais e não verbais, associando suas práticas de letramento a diferentes contextos.

Apesar da proposta em análise apresentar uma concepção de língua como uma estrutura e de letramento como um método tradicional que se limita a dominar os signos para a aquisição da leitura e escrita, os enunciados produzidos pelos professores sinalizam o esforço que procuram fazer para dialogar com o documento, considerando suas limitações e adversidades, como a carga horária reduzida e a ausência de cursos de formação, por exemplo. O trabalho que os professores procuram realizar mostra um compromisso com uma educação linguística voltada para a cidadania, não apenas voltada para o ensino de habilidades linguísticas reduzidas à leitura e à escrita. A responsabilidade dos professores em abordar questões preocupadas com a formação dos alunos como cidadãos os colocam na posição de mediadores nesse processo de ensino e os alunos assumem, assim, ainda mais a responsabilidade por sua aprendizagem.

Faz-se necessário, portanto, assumir uma postura ativa e problematizadora perante uma proposta que se apresenta de forma engessada, em especial, para compreender as questões curriculares que permearam a construção dessa proposta (PELI/SM). Para tanto, é relevante entender o currículo e como os seus desdobramentos influenciaram a elaboração desse documento (PELI/SM), assim

como têm influenciado o trabalho docente. Nesse contexto, a próxima seção situa o leitor a partir de uma contextualização histórica de como a constituição curricular abarca questões ideológicas, sociais, políticas, e de produção e controle do conhecimento.

### 3 – Os currículos e suas implicações para o ensino

As escolas não apenas produzem pessoas; também produzem o conhecimento.

*Michael W. Apple, Ideologia e Currículo*

O currículo é poderoso, porque permite crianças aprenderem uma segunda língua, a entenderem mais sobre história e geografia, enfim, garantir suas cidadanias.

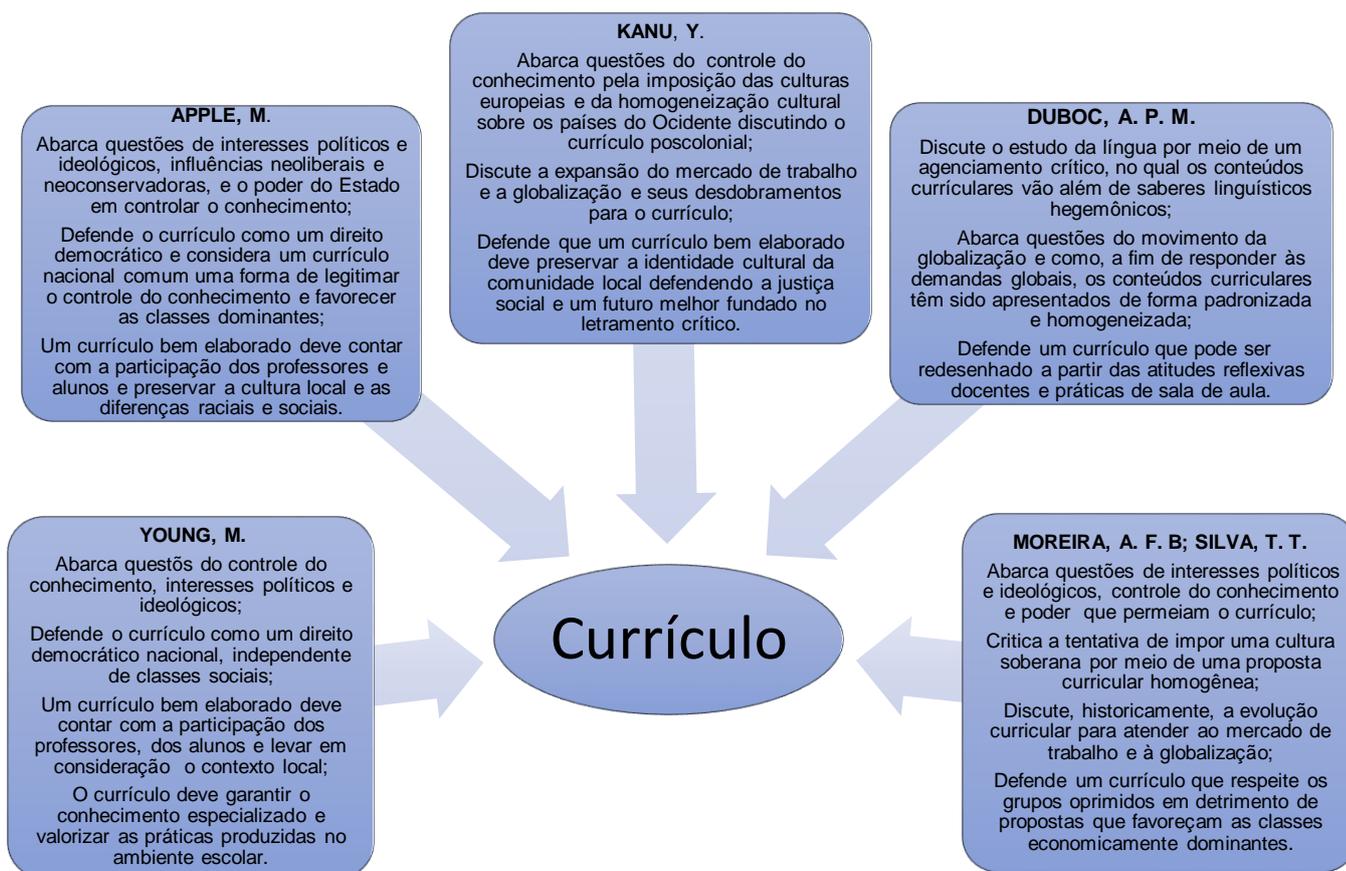
*Michael Young, Establishing a National Core Curriculum: some lessons from the English experience.*<sup>43</sup>

Quando abordamos a questão do currículo, um dos questionamentos que veem à mente é a questão do conhecimento. Todavia, pensar no currículo não é considerar apenas uma área técnica voltada para questões de métodos e procedimentos, ou como uma seleção neutra de componentes que geram o conhecimento e que podem ser adquiridos no meio escolar. Pensar o currículo é levar em consideração o poder político, as ideologias e as influências no contexto global e local que o permeiam. Nesse contexto, é pertinente colocar o currículo em discussão a fim de compreender as desigualdades sociais que são produzidas e reproduzidas no meio escolar, assim como as influências de políticas governamentais para atingir propósitos específicos, influenciando cada vez mais o sistema educacional, em especial a educação linguística em Língua Inglesa. Com a expansão considerável da Língua Inglesa nos últimos anos, o currículo tem refletido de forma expressiva esse movimento para atender a uma demanda de um mundo globalizado e voltado para o mercado do trabalho. Ao longo deste capítulo as contribuições de Apple (2006), Young (2007, 2010, 2011, 2014), Kanu (2006), Duboc (2015), Moreira e Silva (2009), entre outros, abarcando as questões do controle do conhecimento, das influências políticas, ideológicas e neoliberais, da expansão do mercado de trabalho e da globalização que permeiam o currículo serão abordadas. A figura 8 ilustra as principais concepções desses autores (Apple, Young, Kanu, Duboc, Moreira e Silva) ao problematizar o currículo.

---

<sup>43</sup>YOUNG, M. F. D. **Establishing a National Core Curriculum: some lessons from the English experience.** Palestra ministrada no Seminário Construindo uma Base Nacional Comum organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), realizada em São Paulo, em outubro de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

**Figura 8: Organograma de concepções curriculares**



Fonte: elaboração própria

As reflexões e problematizações trazidas neste capítulo não se restringem apenas aos autores cujas ideias principais encontram-se na figura 8. Porém, ao longo das últimas décadas esses autores vêm trazendo contribuições essenciais para se pensar a questão curricular e as influências que o permeiam. Respeitadas as particularidades, as concepções aqui apresentadas por Apple, Young, Kanu, Duboc, Moreira e Silva convergem na tentativa de se pensar um currículo que respeite a individualidade e as identidades das diversas comunidades que compõem o ambiente escolar e que não seja construído para atender exclusivamente a interesses políticos, nem tampouco as demandas emergenciais do mercado de trabalho, mas que seja construído em colaboração com os professores e alunos para garantir o direito ao conhecimento para cada indivíduo.

O currículo, de fato, permite que as pessoas adquiram um conhecimento para conquistarem seus direitos como cidadãos e a partir desse conhecimento terem possibilidades de escolhas, e a escola torna-se o espaço onde o conhecimento pode

ser adquirido socialmente, porém é o espaço onde as desigualdades são produzidas. “Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação” (APPLE, 2006, p. 7). O domínio de uma classe econômica sobre outra se dá pelo controle do conhecimento (APPLE, 2006), e esse controle reflete nas escolas o poder econômico, político e cultural das classes que o detêm.

Segundo Young (2007, 2010, 2011, 2014) uma das questões mais cruciais que abordam o currículo na contemporaneidade é: o que queremos que as crianças aprendam na escola e quem decide. Essa questão envolve, diretamente, o conhecimento e o poder. O autor defende que todos têm direito a uma educação democrática, que consiste na oportunidade de oferecer conhecimento a todos os indivíduos sem distinção de classes sociais ou diferenças étnicas. O conhecimento, segundo Young, não deve ser considerado um “conhecimento dos poderosos”, mas um “conhecimento poderoso” (2007, p. 1294), ou seja, o conhecimento que não deve ser concentrado nas mãos de poucos (classes dominantes e elitistas), mas oferecido a todos para, assim, tornar-se algo de valor, poderoso, que oferecerá ao indivíduo possibilidades de escolhas a partir de uma aprendizagem democrática.

Portanto, a questão crucial que cerca o currículo sobre o que os alunos devem aprender e quem decide não é uma questão apenas educacional, mas ideológica e política, como observado na construção do documento (PELI/SM), onde o interesse político não foi o de garantir o conhecimento como direito de cada cidadão, mas de atender a uma necessidade objetiva: diminuir os índices de evasão e repetência e corrigir a defasagem idade/série, combatendo o fracasso escolar por meio de um Programa.

Com o propósito de oferecer uma **educação de qualidade** se faz necessário uma profunda mudança envolvendo as formas de funcionamento da Secretaria de Educação e as formas de supervisionar as escolas. Em parceria com o Programa ‘Escola Campeã’<sup>44</sup> que tem como parceiros o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Banco do Brasil e a Prefeitura Municipal de São Mateus,

---

<sup>44</sup> O Programa Escola Campeã foi um programa de gestão educacional, criado em parceria pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil com o objetivo de superar o fracasso escolar, a evasão e a repetência e o analfabetismo através de uma gestão escolar eficiente. O Programa foi implementado inicialmente em 47 municípios de todo o Brasil, entre os anos de 2001 e 2004, numa parceria com as Prefeituras Municipais e as Secretarias de Educação. Disponível em: < [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN\\_da57aa18a1f212db09fd34b593fb9a95](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_da57aa18a1f212db09fd34b593fb9a95)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

assumimos o compromisso com essa transformação e passamos a partilhar alguns pressupostos básicos [...] Destacamos o combate ao fracasso escolar [...] outro propósito é diminuir os índices de evasão e repetência e corrigir a defasagem idade/série [...] (PELI/SM, 2003, p. 5, grifos meus).

A partir da apresentação e justificativa para a construção da proposta (PELI/SM) é possível constatar que o foco é direcionado para conseguir atingir uma educação eficiente de qualidade. A eficiência e a qualidade requerida remetem a um modelo curricular positivista cujo propósito não é o de garantir uma educação pública de qualidade a todos, mas garantir que os índices de evasão e repetência diminuam para, conseqüentemente, corrigir a defasagem escolar a partir de uma proposta que vise a eficiência e qualidade de ensino, pois esses termos estão direcionados a atingir um objetivo específico baseado em uma parceria com o Programa Escola Campeã. Dessa forma, a construção do PELI/SM não foi direcionada a atender a comunidade local com a preocupação de socializar o conhecimento produzido nas escolas e inserir o aluno em um contexto de realidades diversificadas, mas como pontuado por Apple (2006), foi a de manter o controle do conhecimento a fim de preservar o capital cultural das classes economicamente dominantes e, assim, corrigir certos desvios e anormalidades que são percebidas no meio escolar.

Com efeito, o conhecimento socializado pelos alunos nas escolas sempre envolveu questões de controle e interesse. Observando a história, uma volta no passado para entender o presente aponta que “[...] as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população [...]” (APPLE, 2006, p. 101). Desde o século XIX, tem-se visto, de fato, que as escolas expandiram para tentar atender a cada vez mais um número maior da população, uma prática muito diferente da que perpetuou no século XVIII quando o conhecimento nas escolas não era oferecido a todos excluindo, visivelmente, meninas e pessoas de diferentes etnias (APPLE, 2006; YOUNG, 2011).

Ademais, as diferenças de classes sociais perpetuavam a constituição curricular com o intuito de ter um currículo hegemônico e tradicional que controlasse o conhecimento que as escolas iriam oferecer. Dessa forma,

[...] o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas

visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da 'forma como as boas pessoas devem agir' [...] (APPLE, 2006, p. 103, grifos do autor).

O controle do conhecimento na constituição curricular servia e serve como um controle social. Os princípios e valores, as formas como as pessoas devem pensar e agir não refletiam a diversidade social e cultural de uma sociedade, mas a realidade de uma comunidade minoritária e economicamente favorecida. As considerações de Apple (2006) e de Young (2007, 2010, 2011, 2014), apesar de relatarem um contexto observado num cenário norte-americano e britânico não se distanciam de países como o Brasil, por exemplo, que apresentam um cenário de desigualdade social, em um país de grande extensão territorial e diversidade étnica e cultural. Essa realidade brasileira tem sido transmitida e problematizada nas vozes de estudiosos e pesquisadores brasileiros, como Duboc (2015), Moreira e Silva (2009), entre outros, que vem, ao longo das últimas décadas, dedicando seus estudos a fim de problematizar o controle do conhecimento e o poder que permeiam as construções curriculares. Historicamente, os países do Ocidente foram influenciados por meio do controle social e cultural desde a colonização por países emergentes do continente europeu. Contudo, após terem atingido uma certa ordem social e cultural, os cenários dos países colonizados apresentaram mudanças com o crescente número de imigrantes derivado da demanda industrial (MOREIRA; SILVA, 2009).

O aumento do número de imigrantes derivado da demanda industrial com seus diferentes costumes e condutas era uma ameaça à ordem social e, dessa forma, manter um currículo tradicional e hegemônico era a garantia de que a sociedade não receberia influências sociais e culturais das classes emergentes, pois “a industrialização e a urbanização da sociedade em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural [...]” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 10). Nesse contexto, o papel da escola foi o de, a partir de um currículo controlador e tradicional tentar inculcar nas crianças dos imigrantes os valores, as condutas e os hábitos necessários para adaptarem-se à cultura e à sociedade local em detrimento de um currículo que englobasse a diversidade cultural e favorecesse as classes sociais menos favorecidas, afinal uma das preocupações era a de “[...] que os imigrantes, que pareciam ter uma taxa de natalidade maior do que a da população local, em breve superariam a ‘bem criada população nativa’ [...]” (APPLE, 2006, p. 111, grifos do autor).

Dessa forma, o controle do conhecimento por meio do currículo tem sido produzido pelas influências da colonização, expansão cultural e da Revolução Industrial na sua constituição. O currículo não produz apenas o conhecimento, mas também a cultura de uma sociedade manifestado em relações de poder, “[...] isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros [...]” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 28). Com efeito, segundo Street (2004), uma das manifestações de poder em impor uma cultura sobre a outra e tentar apagar as identidades de uma comunidade é a imposição da língua nativa pelos colonizadores. O autor denomina essa imposição linguística como letramento autônomo, onde o impacto maior sob a comunidade colonizada não repousa apenas na aquisição dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, mas na transferência cultural que vem com esse letramento e na imposição para mantê-lo e apagar as identidades da comunidade local, assim como afetar suas características sociais e culturais.

A tentativa de destruição das identidades locais e dos conhecimentos culturais de comunidades de países colonizados é discutido por Kanu (2006) ao problematizar o currículo pós-colonial. Segundo a autora, o controle dos países colonizadores não se restringe apenas a dominar o território, mas também, a mente das pessoas. A definição de Kanu (2006) acerca do colonialismo e pós-colonialismo ligado a noções de superioridade racial e cultural, doutrinação ideológica, poder e controle sobre os outros, sugere, em uma visão geral que:

[...] o colonialismo tem sido identificado tanto quanto uma conquista física e um controle de territórios, como um controle da mente dos conquistados e subordinados em um imperativo para ‘civilizar’ o Outro e manter o Outro em um estado perpétuo de subordinação psicológica. Embora a ocupação física e o controle dos territórios possam terminar, o processo de produção cultural colonial e psicologização persistem [...] (KANU, 2006, p. 9, grifos do autor, tradução nossa).<sup>45</sup>

O poder sobre o Outro a que a autora se refere não se restringe apenas aos dominados pela colonização, mas às populações menos favorecidas cujas culturas e identidades têm sido silenciadas no sentido de impor um conhecimento dominador por meio de um currículo homogêneo que reflete a cultura e o conhecimento de classes

---

<sup>45</sup>[...] colonialism has been identified both as physical conquest and control of territories, as well as control of the mind of the conquered and subordinated in an imperative to ‘civilize’ the Other and keep the Other in a perpetual state of psychological subordination [...] (KANU, 2006, p. 9, grifos do autor).

dominantes. A subordinação psicológica perpetuada por esse modelo curricular a que se refere Kanu (2006) é percebida em propostas curriculares que se baseiam em culturas de países desenvolvidos, em progressos no meio econômico e em preparação para o mercado de trabalho em detrimento de valorizar as culturas de comunidades locais. A ausência de conteúdos que abordem a realidade dos alunos, assim como privilegiem as questões raciais e a cultura local (considerando as diferenças de raça presentes na população de São Mateus/ES) é percebida na proposta (PELI/SM), que silencia e ignora o conhecimento da comunidade local para propor um currículo hegemônico e dominante.

As falas dos professores Fabiano e Júlio remetem à reflexão de Kanu (2006), pois sinalizam ser pouco relevante abordar questões no currículo que se referem a contextos irreais para os alunos e que valorizam outra cultura em detrimento da cultura deles. Referindo-se a alguns conteúdos propostos pelo programa de ensino (PELI/SM), os professores relatam:

Fabiano: tipo assim, essas comidas estrangeiras que eles não vão ver aqui no Brasil.

Júlio: não trabalhar só porque está contemplado pelo currículo, mas fazer o aluno enxergar aquilo no seu mundo real...

A declaração de Fabiano aponta para a reflexão de que não faz muito sentido o aluno estudar um conteúdo que não faz parte do seu contexto real, apenas para cumprir uma proposta curricular, assim como a declaração de Júlio que sinaliza que os conteúdos abordados pela proposta curricular (PELI/SM) precisam fazer sentido para a vida dos alunos, ou seja, precisam estar articulados à realidade deles. Por meio dos enunciados dos professores é possível perceber, então, que os conteúdos propostos implicam seguir um modelo distante da realidade dos alunos, pois favorecem uma cultura que está ausente do contexto real dos aprendizes, mas que está diretamente ligada à países em expansão econômica. É comum percebermos em propostas curriculares, infelizmente, a idealização de que os países economicamente desenvolvidos apresentam modelos culturais de aprendizagem que devem ser seguidos por países menos desenvolvidos, como o Brasil por exemplo. Portanto, é fundamental que o professor tenha um pensamento crítico perante essas propostas que circulam no meio escolar, a fim de não reproduzir passivamente as desigualdades que os conteúdos propostos encobertam.

Nesse sentido, é pertinente também ressaltar que, com o advento da Revolução Industrial, a missão da educação foi expandida para atender a propósitos e ideologias econômicas e industriais. “[...] as escolas, portanto, tornaram-se encarregadas da responsabilidade de produzir uma comunidade de pessoas com ‘a mente semelhante’ com as normas e disposições requeridas de trabalhadores industriais e eficientes [...]” (KANU, 2006, p. 13, grifos do autor, tradução nossa).<sup>46</sup> É possível perceber essa prática nos relatos de Apple (2006) referindo-se ao conteúdo curricular que era abordado na América no início do século XX, direcionado desde a pré-escola para capacitar os alunos para o trabalho por meio de um modelo curricular conservador e que se preocupava mais em formar os alunos para obedecer instruções do que preocupar-se com as habilidades adquiridas. Nas palavras do autor:

[...] O conteúdo de determinadas lições é relativamente menos importante do que a experiência de ser alguém que trabalha. Os atributos pessoais de obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados do que a competência acadêmica. A aceitação, sem questionamento, da autoridade e das vicissitudes da vida nos ambientes institucionais está entre as primeiras lições de um aluno da pré-escola [...] (APPLE, 2006, p. 95).

As reflexões de Kanu (2006) e Apple (2006) sobre os reflexos percebidos no meio escolar, marcados pela Revolução Industrial, ainda permeiam as escolas no sentido de impor ordens aos alunos, tentar manter a disciplina pela obediência de instruções, a rigurosidade nos horários estabelecidos, prazos estipulados e, muitas vezes, inegociáveis para a realização de atividades e entregas de trabalho. Tais práticas justificam-se, na maioria das vezes, não como uma forma de ensinamento e desenvolvimento de habilidades específicas, nem mesmo ao convívio social, mas a preparação para o mercado do trabalho e para o mundo exterior ao meio interno escolar. Na perspectiva do Grupo de Nova Londres (1996), a preocupação da educação em preparar os alunos para o mercado de trabalho refere-se ao capitalismo acelerado que tem substituído o modelo Fordista, para a partir de comandos hierárquicos, desenvolver atividades de produção repetitiva. O Grupo de Nova Londres considera que o capitalismo acelerado tem sido um pesadelo para a educação, pois por um lado, positivamente, contribuiu para o desenvolvimento tecnológico da comunicação e informação, expandindo de forma considerável o uso

---

<sup>46</sup> “[...] Schools, therefore, became charged with the responsibility of producing a ‘like-minded’ community of people with the norms and dispositions required of industrious and efficient workers [...]” (KANU, 2006, p. 13, grifos do autor).

da língua, mas por outro lado, trouxe implicações no sistema educacional para modificar o trabalho pedagógico a fim de atender às demandas do mercado de trabalho. Isso significa que “[...] como educadores, nós temos uma responsabilidade maior para considerar as implicações do que fazemos em relação a uma vida de trabalho produtiva” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66, tradução nossa).<sup>47</sup>

[...] Mas ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é simplesmente sermos tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e compatíveis. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de manifestarem-se, de negociarem, e serem capazes de se engajarem criticamente com as condições da vida de trabalho deles (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 67, tradução nossa).<sup>48</sup>

Na perspectiva do Grupo de Nova Londres, o trabalho do professor torna-se mais desafiador na medida em que tenta desenvolver sua prática docente para explorar a capacidade dos alunos na construção de sentidos sobre o conteúdo estudado e não apenas para adquirirem habilidades técnicas para o desempenho de suas funções na vida do trabalho. Assim, o currículo direcionado para a aquisição de habilidades que capacitam os alunos para o trabalho, segundo Young (2007), desviam o objetivo das escolas, que seria o de ensinar aos alunos o conhecimento do qual eles não conseguirão adquirir em casa e contribuir na função de engajá-los no processo de interação social, não para serem escolas como mercado, tendo que atingir metas e sendo controladas por tabelas comparativas (2007, p. 1291).

[...] As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p. 1291).

O autor argumenta que esse conjunto de ideias neoliberais que fazem com que as escolas trabalhem na tentativa de responder às necessidades da economia, estão cada vez mais preocupadas em atingir metas e ganhar fundos a partir de políticas econômicas e industriais do que com o desempenho e aprendizagem dos alunos.

---

<sup>47</sup> “[...] as educators, we have a greater responsibility to consider the implications of what we do in relation to a productive working life” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 66).

<sup>48</sup> “[...] But at the same time, as teachers, our role is not simply to be technocrats. Our job is not to produce docile, compliant workers. Students need to develop the capacity to speak up, to negotiate, and to be able to engage critically with the conditions of their working lives (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 67).

Nesse contexto, a desmotivação de ambos, professores e alunos, é percebida, pois se levamos em consideração que o mercado econômico é demasiadamente instável, estaremos nos distanciando do processo de educação, a fim de atender ao meio exterior e não considerando as adversidades do meio escolar. O reflexo da Revolução Industrial e das ideias neoliberais podem ser percebidos, de fato, em muitas propostas curriculares que visam a aprendizagem para atender a uma demanda do mercado. Na parte introdutória da proposta curricular em estudo (PELI/SM), um parágrafo justificando o ensino da Língua Inglesa declara que:

A globalização vem proporcionando ao povo brasileiro, num contexto geral, a se tornar, assim como tantos, 'um país multilíngüe, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação' (PCN Língua Inglesa). A educação em Língua Inglesa, particularmente neste momento histórico, pode 'dar acesso à ciência e às tecnologias modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de conceber a vida humana' (PCN Língua Inglesa).

Ancorado nos PCNs, o documento (PELI/SM) justifica o estudo da língua inglesa com o propósito de atender ao movimento da globalização e da possibilidade de ter acesso às novas tecnologias modernas e ao mundo dos negócios. É pertinente reconhecer que o estudo da língua inglesa pode oferecer possibilidades e que o processo de globalização expande e diversifica a comunicação, levando em consideração as diversidades étnicas dos falantes dessa língua. Contudo, entender que a aprendizagem da língua inglesa pode proporcionar garantias de acesso às novas tecnologias e às oportunidades de trabalho devido a sua posição e expansão no contexto global e local, é uma ideia errônea/distorcida que os movimentos neoliberais e muitos países capitalistas têm imposto. As possibilidades e/ou oportunidades adquiridas com o estudo da língua inglesa não podem ser entendidas como uma recompensa por adquirir conhecimento na língua. De fato, muitas possibilidades e oportunidades são adquiridas para os falantes, independentemente de comunicarem-se em uma outra língua. “[...] Portanto, a língua inglesa pode oferecer muito mais que um emprego ou aumento de salário [...]” (FERRAZ, 2015, p. 68). A língua inglesa pode oferecer possibilidades de o falante ir além da sua própria cultura e adentrar a diferentes contextos vivenciando relações globais e locais (FERRAZ, 2015).

Nesse contexto, não é mais possível pensar no currículo como uma área técnica sem considerar sua natureza histórica e política de maneira crítica. Considerar

o currículo e seus desdobramentos é, também, considerar as relações ideológicas, políticas e sociais que o permeiam. A visão de um currículo instrumentalista que vise atender interesses e propósitos específicos diferentes da realidade de sala de aula tem perpetuado ao longo da história e precisa ser repensado a fim de, não mais, reproduzir as desigualdades do passado. Kress (2000) ressalta a importância de repensar a relação do currículo para uma realidade social e econômica em um futuro próximo, devido às mudanças nas circunstâncias sociais e econômicas que caracterizam o tempo presente, complementando que o currículo herdado do século XIX não responde mais às exigências do tempo atual.

'A reprodução' não é mais uma metáfora plausível para a educação institucional e seu currículo. Quando amanhã é improvável que seja como hoje e quando o dia depois de amanhã definitivamente será diferente de ontem, os objetivos do currículo e as metáforas que o orientam têm que ser restabelecidos [...] (KRESS, 2000, p. 134, grifo do autor, tradução nossa).<sup>49</sup>

O currículo, historicamente consolidado a partir do século XIX, foi desenvolvido para atender às necessidades daquela época e formar cidadãos homogêneos voltados para a formação para o trabalho e para profissões especializadas.

[...] Aquele currículo foi desenvolvido para servir às necessidades do estado nação do século XIX – com seu desejo para conceber um cidadão homogeneamente para aquele estado, um cidadão que era 'Francês' ou 'Alemão' ou 'Britânico', e a necessidade para a força de trabalho e profissões – da economia daquele estado [...] (KRESS, 2000, p. 134, grifos do autor, tradução nossa).<sup>50</sup>

A escola, então, designava seu papel com a proposta curricular que atendia àquele propósito. Kress (2000) acrescenta que uma proposta curricular antiga não pode estar adequada para a nova educação que demanda novas orientações e disposições. Ou seja, um currículo estável e antigo não pode ser usado como parâmetro em tempos de mudanças e instabilidades. As novas demandas exigem novas propostas curriculares. Desta forma, "o que é claro é que as novas

---

<sup>49</sup>'Reproduction' is no longer a plausible metaphor for institutional education and its curricula. When tomorrow is unlikely to be like today and when the day after tomorrow is definitely going to be unlike yesterday, curricular aims and guiding metaphors have to be reset [...] (KRESS, 2000, p. 134, grifo do autor).

<sup>50</sup>[...] That curriculum had developed to serve the needs of the 19th century nation state-with its desire for a homogeneously conceived citizen for that state, a citizen who was 'French' or 'German' or 'British', and the need for a labour force and the professions - of the economy of that state [...] (KRESS, 2000, p. 134, grifos do autor).

circunstâncias demandam uma resposta: novos objetivos e um novo currículo que são apropriados a estes novos objetivos [...]” (KRESS, 2000, p. 134, tradução nossa).<sup>51</sup>

O autor ainda reforça que essas mudanças no cenário da globalização, do transporte, da informação, fazem com que a concepção de uma sociedade homogeneamente cultural passe para uma decididamente pluricultural. Nesse contexto, Kress reforça que a palavra “instabilidade” deva substituir a palavra “estabilidade” a fim de responder às novas demandas e orientar um currículo que possa tentar responder às exigências contemporâneas. No que concerne à instabilidade, o autor acrescenta que:

[...] Há com certeza uma maneira positiva de expressar ‘instabilidade’ e uma resposta positiva para tais demandas, e isso é invocar noções tais como criatividade, inovação, adaptabilidade, facilidade com a diferença e conforto com a mudança [...] (KRESS, 2000, p. 139, grifo do autor, tradução nossa).<sup>52</sup>

Portanto, o currículo desenhado (*designed curriculum*) para atender às circunstâncias há mais de um século passado terá que ser repensado e não ainda continuar a ser usado sem alterações como temos visto em muitas propostas em geral. A proposta em estudo (PELI/SM) ilustra essa situação, instituída no início de 2002, com o propósito de atender a uma parceria com o Programa “Escola Campeã”, a proposta tem vigorado até os dias atuais, contendo apenas uma folha de atualizações na parte que abrange a Língua Inglesa (ANEXO 1), sem modificações consideráveis. Apenas a partir de 2018, como já pontuado no capítulo 1, um movimento por parte dos professores de Língua Inglesa começa a desenhar uma nova proposta que atenda às necessidades atuais, pois como pontuado por Kress (2000), não há espaço na educação para um currículo elaborado para atender às necessidades do passado.

Então quais são as características essenciais deste mundo e como um novo currículo espera responder a elas? Estabilidade tem sido, ou será, substituída por instabilidade. Localidade se tornará ‘virtual’: o conhecimento, com os novos ICTs<sup>53</sup>, é ou será acessado em qualquer lugar. Não precisará mais do site da escola ou da biblioteca. O mundo da comunicação é multimodal, não

<sup>51</sup>“What is clear is that the new circumstances demand a response: new goals and new curricula which are appropriate to these new goals [...]” (KRESS, 2000, p. 134).

<sup>52</sup>[...] There is of course a positive way of expressing ‘instability’ and a positive response to such demands, and that is to invoke notions such as creativity, innovativeness, adaptability, ease with difference and comfortableness with change [...] (KRESS, 2000, p. 139, grifo do autor).

<sup>53</sup>A sigla *ICT* (*Information and Communication Technology*) refere-se à Tecnologia de Informação e Comunicação (TAN, 2006).

mais dependente da língua para a comunicação ou para a escrita apenas [...] (KRESS, 2000, p. 139, grifo do autor, tradução nossa).<sup>54</sup>

A reflexão de Kress (2000) sinaliza para propostas tradicionais baseadas em um contexto distante e diferente do contexto presente e aponta que um currículo instável pode ser considerado um modelo que dialogue com as diversidades de comunicação que circulam nos meios digitais da contemporaneidade que, por sua vez, não são estáveis. Esse currículo que o autor sugere deve contar com a participação ativa dos alunos e professores, colocando-os na posição de agenciadores dessa nova proposta. Young (2014) ressalta que a participação dos professores é essencial ao processo de elaboração do currículo e que “[...] questões sobre ‘o que ensinar na escola’ constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo [...]” (YOUNG, 2014, p. 192), pois “[...] aqueles que detêm o poder político em geral não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo [...]” (YOUNG, 2014, p. 192).

Segundo Young (2011), nenhum currículo é a solução para resolver problemas sociais ou econômicos de uma sociedade, mas aquele que conta com a participação ativa dos professores, certamente, é um currículo baseado em reflexão e discussão e é uma proposta que mais se aproxima do contexto real. Entretanto, no documento (PELI/SM), a especificação dos professores que colaboraram para a construção da proposta se dá de forma evasiva, pois apenas uma lista com os nomes de vários professores (sem especificação por disciplina) é apresentada no final do documento, não sendo possível identificar como foi a participação efetiva dos professores no processo de construção e análise da proposta.

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Município de São Mateus, começou a ser elaborada nos meses de novembro e dezembro de 2001 através de reuniões realizadas na Secretaria Municipal de Educação com o grupo de professores de cada disciplina. Os grupos de estudos eram formados por professores convidados de algumas escolas da rede municipal, estadual, e técnicos da Superintendência Regional de Ensino Litoral Norte [...] Neste seminário, durante cinco dias [sic], os professores juntamente com técnicos da SME (Coordenadores de Área e Supervisores), estudaram, discutiram e analisaram a proposta Curricular, fazendo considerações [sic]

---

<sup>54</sup>So what are the essential features of this world and how can a new curriculum hope to respond to them? Stability has been, or will be, replaced by instability. Locality will become ‘virtual’: knowledge, with the new ICTs, is or will be accessible anywhere. It no longer needs either the site of the school or of the library. The world of communication is multimodal, no longer reliant on language-as-speech or language-as-writing alone [...] (KRESS, 2000, p. 139, grifo do autor).

proferindo sugestões e apontamento a cerca [sic] dos objetivos e conteúdos de cada disciplina (PELI/SM, 2003, p. 7).

Considerar a participação dos professores na elaboração das propostas curriculares é relevante, pois são estes que conhecem a realidade de sala de aula, e que mais poderão contribuir para a construção do currículo. De fato, Young (2011) defende que a elaboração do currículo deve contar com a participação ativa dos professores e que o currículo não pode ser uma imposição no trabalho dos professores, mas deve ser entendido como diretrizes e não como normas, pois as diretrizes orientam o trabalho docente ao passo que as normas têm um caráter normativo que apresentam características de imposição. O relato de Júlio, em nossas conversas, apontou para essa angústia por parte do professor de seguir as imposições curriculares:

Júlio: [...] antes eu tinha uma preocupação em tá ensinando tudo que tava proposto, já me despreendi disso, hoje eu me preocupo se o aluno tá aprendendo realmente o que tô ensinando porque, afinal isso vem lá de cima, imposto, então como eu vou me preocupar em ensinar algo proposto por alguém que não conhece minha realidade? Quem nos representa não tem a experiência que a gente tem, então como podem nos representar?

A fala de Júlio foi produzida em um momento da nossa conversa quando perguntei a ele se a proposta curricular em estudo (PELI/SM) orientava o seu trabalho docente. O relato de Júlio aponta para uma decepção em relação à elaboração da proposta, pois é possível perceber que ele não se orienta totalmente pela proposta mais, por entender que a sua realidade de sala de aula deve nortear seu trabalho e não uma proposta elaborada para atender a uma demanda que não dialoga com o contexto escolar atual. A fala de Júlio reflete a preocupação de Young (2014) em pontuar que a participação dos professores no processo de elaboração do currículo é essencial, portanto não faz sentido que interesses políticos norteiem o trabalho docente e a prática e o contexto de sala de aula sejam deixados de lado. Dialogando com Young (2014), Graves (2014) reconhece que a participação dos professores e alunos é fundamental no processo curricular. A autora entende o currículo como um sistema dinâmico de processos interconectados, inter-relacionados e sobrepostos (GRAVES, 2014) cujos três processos curriculares principais são: planejamento, aplicação e avaliação.

Graves (2014) aponta para a importância do planejamento e aplicação do currículo. Segundo a autora, o planejamento é projetado pelos especialistas do currículo (curriculistas) e é aplicado pelos professores e aprendizes. Ou seja, a maneira hierárquica com a qual o currículo é planejado, aplicado e avaliado, coloca o professor e o aluno/aprendiz no final da cadeia de decisões. Dessa forma, um grupo de especialistas estuda, analisa, prepara e decide sobre os conteúdos e metodologias que serão aplicados e avaliados pelos professores e alunos em sala de aula, mas quem está de fato em sala de aula fica fora dessas decisões e apenas executa os procedimentos.

A preocupação apontada por Young (2014) no que diz respeito a executar atividades curriculares das quais os profissionais da educação (professores, em especial) não tiveram a oportunidade de participar da elaboração, é reforçada por Graves (2014) ao afirmar que o processo de avaliação do currículo é parte fundamental para sua elaboração.

[...] O objetivo da avaliação é determinar a eficácia do ensino e aprendizagem na sala de aula para que ela possa tornar-se mais eficaz. As descobertas da avaliação afetam o planejamento futuro, que por sua vez afeta a aplicação. Nesta visão, a aplicação – aprendizagem e ensino na sala de aula – é a chave para um currículo de sucesso [...] (GRAVES, 2014, p. 52, tradução nossa).<sup>55</sup>

Dessa forma, Graves destaca a relevância da participação dos professores no processo de planejamento, aplicação e avaliação, pois em decorrência do trabalho realizado em sala de aula os professores estão em condições de avaliarem o currículo e dizer se este é ou não apropriado e sugerir mudanças para melhorá-lo. Mas para que tais mudanças nas aprendizagens futuras aconteçam de fato, é essencial a participação efetiva dos professores no processo de formação curricular. Infelizmente, nem todas as instituições educacionais oferecem ao professor um espaço para essa participação, refiro-me especificamente aos professores de língua inglesa que, na maioria das vezes, lecionam em muitas escolas diferentes ou devido a distribuição de carga horária são os únicos professores da área em muitas escolas. Esse espaço para a discussão e planejamento com os professores a fim de participar do processo

---

<sup>55</sup>[...] The purpose of evaluating is to determine the effectiveness of the learning and teaching in the classroom so that it can become more effective. The findings of the evaluation affect future planning, which in turn affects enactment. In this view, enactment-learning and teaching in the classroom-is the key to a successful curriculum [...] (GRAVES, 2014, p. 52).

curricular deveria ser uma das prioridades de todas as redes de educação. Foi possível ouvir do professor Júlio e da professora Cintia essa necessidade nas nossas conversas, também:

Júlio: [...] E na distribuição da carga horária fica até difícil você ter um planejamento com outro professor da área, e é a realidade de muitos de nós né... às vezes nós somos o único professor da escola [...] então a dificuldade foi exatamente essa, Andressa, eu fiz aquela organização, mas depois me bateu o questionamento: 'será que tá legal?' né, porque a gente precisa de um segundo olhar e com o pedagogo é difícil... a menos que seja um pedagogo que tenha formação e a experiência né, então não tem esse olhar né, [...] então a minha dificuldade foi essa, Andressa, de início... de ter um segundo olhar, de ter uma oportunidade pra discussão porque não tinha formação né, não tinha coordenador de curso, não tinha reunião de professores né pra a gente organizar junto...

Cintia: não tinha coordenador de área, então a gente além de não ter orientação na escola também não tinha fora da escola, a nível de secretaria...

É possível perceber na fala de Júlio e Cintia que o espaço para organização, reflexão e troca de experiências com outros professores é relevante e necessário. O professor (Júlio), em seu relato, sinaliza que sua adaptação da proposta curricular a sua realidade escolar foi um trabalho solitário devido à falta de um coordenador de área que orientasse seu trabalho, momentos de encontro com colegas da área, assim como a oportunidade de ter na mesma escola colegas da área para os momentos de planejamento. A oportunidade de conversar com os colegas de área, segundo Júlio, é importante porque proporciona uma outra visão ao seu trabalho, o que o professor relatou como "segundo olhar". Essas oportunidades de diálogos entre os professores são cada vez mais escassas, porém as cobranças são muitas e espera-se que o professor consiga atender a muitas exigências apenas com uma aula por semana e com escolas que, na maioria das vezes, não apresentam recursos didáticos suficientes para apoiar o trabalho docente. Foi possível perceber na conversa com os professores que eles necessitam desse espaço para o diálogo e reflexão coletiva.

Contudo, é pertinente ressaltar que a fala de Júlio reflete uma situação vivenciada nos anos de 2016 e 2017 e que a partir do ano de 2018, com a posse de Júlio como coordenador de área de língua inglesa na SME, os professores começaram a ter uma oportunidade de troca de experiências com o primeiro curso de formação oferecido em parceria com o CEUNES, Centro Universitário Norte do

Espírito Santo.<sup>56</sup>A partir dessas novas oportunidades de encontros de formação, planejamentos coletivos e visitas às escolas pelo coordenador de área de língua inglesa (Júlio), os professores tiveram a oportunidade de discutir juntos como trabalhariam com a proposta curricular (PELI/SM) para o ano letivo de 2018 e fizeram algumas alterações e sugestões compartilhadas a fim de orientar o trabalho docente. Assim:

Júlio: [...] no início do ano na nossa primeira formação, nós pegamos o programa de ensino e nós né... os professores reunidos a gente selecionou o que nós faríamos esse ano, visto que ainda não tinha um programa né [referindo-se ao novo programa que seria elaborado a partir da implementação da proposta BNCC] e tendo a noção de que seria algo mesmo provisório porque nós trabalharíamos com uma nova proposta, ou seja, nós iríamos desenvolver uma nova proposta... o que a gente ia decidir no início do ano, no fim do ano ia se perder né... então como outros professores já estavam né... já tinham esse documento e já se orientavam por ele, então nós achamos pertinente não jogar pra cima, não se perder, então o que acordamos foi continuar com essa proposta de uma forma mais concisa... de uma forma mais em concordância, nós nos comprometemos a todos nós fazermos da **mesma forma** [...] então, hoje ele [PELI/SM] me norteia dessa seguinte forma né: daquela reunião com todos os professores, todos decidiram que do programa anterior **nós trabalharíamos tais e tais conteúdos** e assim a gente tá fazendo até o fim do ano para a partir do ano que vem começar com uma nova proposta, então ele me orienta sim, não ele como um todo (grifos meus).

A partir da conversa com Júlio foi possível perceber que o documento (PELI/SM) orienta seu trabalho pedagógico parcialmente, pois o professor já relatou anteriormente que procura dialogar com o documento partindo do contexto de sala de aula, ou seja, não segue um documento pronto para cumprir uma proposta e atender a uma demanda que se distancia do contexto real dos alunos, em detrimento de valorizar o conhecimento que os alunos trazem para o ambiente escolar e levar em consideração suas produções em sala de aula. O relato de Júlio acima reforça, novamente, a relevância do encontro com outros professores para discutirem e elaborarem um plano de ensino que a partir do documento proposto (PELI/SM) e da prática pedagógica faça mais sentido no contexto real de aprendizagem dos alunos.

Apesar desses encontros proporcionarem a troca de experiências e do esforço dos professores no sentido de dialogar com o documento construindo sentidos para o

---

<sup>56</sup> Os professores participantes desta pesquisa participam de uma formação docente na UFES desde 2017, por meio de um projeto de extensão intitulado “O ensino de línguas e a formação de professores na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos no norte do estado do Espírito Santo”. Os encontros são realizados no CEUNES e a professora responsável por coordenar o projeto e os encontros é a professora Zaira Bomfante dos Santos.

contexto de sala de aula, ainda é possível perceber uma dificuldade por parte dos professores em romper com a ideia estruturalista, pois ainda se encontram presos a uma **forma de trabalhar com os conteúdos** propostos. Percebo uma certa dificuldade dos professores em ir além do que a proposta sugere, mesmo considerando os esforços que têm feito, pois na fala de Júlio ficou sinalizado que os professores, após realizarem encontros para discutir a proposta, comprometeram-se em trabalhar da **mesma forma**. Nesse contexto, o movimento de ruptura com o seguimento à risca de uma proposta que se apresenta engessada, como já pontuado pelos professores, é longo e necessita de reflexões e discussões críticas para que, de fato, possa acontecer.

Esses relatos colhidos dos professores reforçam o que vem sendo discutido neste trabalho sobre o currículo e refletem as problematizações dos pesquisadores Young (2011, 2014) e Apple (2006) quando apontam que, apesar de considerar as influências ideológicas e políticas que permeiam o currículo, entendem que o currículo não é a solução para os problemas sociais e econômicos de uma sociedade, contudo é a partir do engajamento crítico por parte dos profissionais de educação que possibilitará que mudanças significativas aconteçam, não no sentido de resolver problemas, mas no intuito de defender o direito a uma educação democrática, criando possibilidades de mudança a partir de uma atitude mais ativa e menos passiva em aceitar as influências e o controle que o currículo oculta. Nesse contexto, Apple (2006) alerta:

[...] sejamos honestos: o fato de tais possibilidades existirem, de a educação poder ir além da reprodução do padrão dominante, é exatamente isso – uma possibilidade. Se não continuarmos a construí-las, quem detém o domínio mais uma vez reproduzirá as condições de seu próprio poder (APPLE, 2006, p. 15).

Nesse sentido, na perspectiva do autor, a construção de possibilidades por meio do engajamento crítico dos profissionais da educação é uma busca conflituosa no sentido de combater os movimentos neoliberais e neoconservadores que, agressivamente, influenciam o trabalho docente reproduzindo o padrão das classes dominantes e fazendo com que as escolas busquem, cada vez mais, por uma forma eficaz e eficiente de ensinar e de atender à necessidade econômica em detrimento de oferecer o conhecimento que é direito de todos adquirir. Young (2011) ressalta que “[...] precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar

objetivos tais como ‘contribuir para a economia’ ou ‘motivar aprendizes descontentes’, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas [...]” (YOUNG, 2011, p. 610, grifos do autor).

A reflexão de Young aponta para uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de que o currículo deve ser concebido com o propósito de oferecer ao aluno conhecimento, sendo esse, segundo o autor (YOUNG, 2007), o propósito das escolas. O autor ressalta que a escola é o espaço para a produção do conhecimento e que os alunos não vão às escolas para aprenderem o que já sabem. Portanto, o conhecimento adquirido e compartilhado nas escolas, segundo o autor, é o conhecimento especializado (ou “conhecimento poderoso”) que difere do conhecimento cotidiano que os alunos aprendem na prática do dia-a-dia ou recebem como herança, passado de uma geração a outra; o conhecimento especializado é aquele que vai fornecer ao aluno

[...] uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto [cotidiano] que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007, p. 1296, grifos do autor).

Young ressalta, ainda, que nem todos os alunos obtêm o mesmo sucesso ao adquirir o conhecimento poderoso e que “[...] o sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola [...]” (YOUNG, 2007, p. 1296). A cultura que os alunos trazem para a escola está diretamente relacionada à condição econômica de cada um e, apesar de considerar que muitos alunos chegam à escola com um capital cultural favorecido, o autor pontua que a escola deve cumprir um papel importante em promover a igualdade social, pois

[...] Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares [...] (YOUNG, 2007, p. 1297).

A preocupação do autor no que diz respeito a assegurar que o conhecimento especializado seja garantido a todos de forma democrática, também implica considerar que os economicamente desfavorecidos ficam, de certa forma, prejudicados nessa disputa meritocrática pela igualdade de oportunidades, como o

próprio autor ressaltou nem todos os alunos obtêm o mesmo sucesso escolar que, por sua vez, está relacionado ao conhecimento cultural que eles trazem para as escolas. Esse conhecimento cultural, segundo Bourdieu e Passeron (2014), é consequência da situação econômica das famílias que tiveram condições de oferecer mais recursos para a formação de seus filhos. Mesmo que as oportunidades sejam oferecidas a todos de forma igual, os alunos que tiveram oportunidades de ir além do conhecimento oferecido nas escolas, destacam-se de forma diferenciada. Portanto, se discutimos um currículo democrático que busque oferecer conhecimento a todos, a fim de formar um cidadão para o mundo e não para o mercado de trabalho, precisamos considerar aqueles indivíduos que têm a escola como único lugar para a aquisição desses conhecimentos. Assim,

[...] a igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos[...] (DUBET, 2008, p.10).

É pertinente que essas questões sejam problematizadas quando discutimos a busca por um currículo democrático que possa proporcionar ao aluno um conhecimento especializado e que, de fato, seja um conhecimento poderoso capaz de oferecer aos alunos possibilidades de escolhas, porém não é uma distribuição justa garantir, apenas, que todos tenham direito a um ensino público e com igualdades de oportunidades, proporcionando a possibilidade de alunos de diferentes classes econômicas e sociais estudarem em um mesmo ambiente escolar e ter acesso a um mesmo currículo de ensino, é preciso que algo mais seja feito para que essa garantia de igualdade não reproduza a desigualdade social.

A reflexão e problematização das questões levantadas nesta seção acerca do currículo são essenciais para entendermos seu desdobramento refletido na prática docente e no meio escolar, principalmente se considerarmos a escola como o espaço para a produção do conhecimento, mas também como a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho (APPLE, 2006). Assim, é nesse espaço escolar que as questões familiares, sociais, econômicas e ideológicas se contrastam para, por meio do currículo, oferecer o conhecimento que todos devem ter. E qual é o conhecimento que todos devem ter ao deixar a escola? O que queremos

garantir que os alunos aprendam para estarem preparados para, ativamente, participarem de uma sociedade complexa, moderna e, cada vez mais, global?

Reconheço que, como Young (2014), essas são questões cruciais e assumindo uma postura mais crítica podemos começar a problematizá-las no sentido de pensar em um currículo que ofereça ao aluno um conhecimento poderoso, permitindo que os alunos se distanciem de suas experiências e pensem em alternativas. Um currículo que seja apoiado pelos professores e conte com a participação de professores e alunos, não para controlar o trabalho do professor, mas para guiar e garantir que o professor tenha autonomia para estabelecer o que cada comunidade escolar deve aprender dentro de seu contexto local. É também importante que os profissionais da educação tenham conhecimento do que há por trás da formação curricular, para deixar de pensar no currículo como algo neutro e entender as imposições e influências que o permeiam para desenvolvermos, de forma mais cidadã, nosso trabalho docente.

### **3.1 - Das implicações do currículo para a educação linguística em Língua Inglesa**

As políticas curriculares para a educação básica no Brasil têm passado por reformas desde a década de 1990 (MALANCHEN, 2016). A readequação dos currículos escolares deu-se devido ao intenso processo de modernização da produção causando alterações no contexto econômico mundial e influenciando os países menos desenvolvidos, como é o caso do Brasil, com a globalização, avanço tecnológico acelerado e políticas neoliberais. Ancorada em Kachru, Jordão (2004) aponta que, o Brasil está entre os países do Círculo de Expansão, “[...] em que o inglês é aprendido, como língua estrangeira para contato com o mundo exterior [...]” (JORDÃO, 2004, p. 5), carregada, dessa forma, de toda a superioridade cultural, histórica, moral e econômica dos países desenvolvidos onde a língua é falada e ensinada como primeira língua (Estados Unidos, Austrália, entre outros) ou como segunda língua oficial (Índia, Nigéria, entre outros).

Os currículos escolares, assim, passaram e vem passando por atualizações desde então, não para ingenuamente atender às necessidades de mudanças e expansão do país, mas para atender muito mais às exigências globais, principalmente no que se refere ao ensino da língua inglesa.

[...] São muitos os exemplos da potência e presença da educação neoliberal: há algumas décadas, as instituições têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de *rakings* de qualificações, do incentivo de uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos (FERRAZ, 2015, p. 46, grifos do autor).

A reflexão de Ferraz (2015) reflete e sinaliza, novamente, o que foi pontuado na seção anterior a respeito da presença percebida no currículo das influências da globalização e do neoliberalismo. Como reforça o autor, o currículo tem sido direcionado para atender à demanda do mercado e não para oferecer o conhecimento essencial, a fim de que os alunos desenvolvam suas habilidades e façam suas próprias escolhas.

Ferraz ainda acrescenta que:

[...] Um currículo bem elaborado e discutido pelos professores com o objetivo não do mercado de trabalho, mas de formação omnilateral do aluno, pode capacitá-lo para o mundo do trabalho, já que lhe confere referenciais éticos, econômicos, sociais, políticos e culturais para tornar-se um bom profissional e entender e até modificar essas relações de produção baseadas na alienação e unilateralidade (FERRAZ, 2015, p. 48).

Um currículo bem elaborado, na perspectiva do autor, contando com a colaboração dos professores que conhecem a realidade de sala de aula, já é um currículo poderoso que tem condições para oferecer ao aluno o conhecimento que ele precisa para se relacionar com o mundo ao seu redor, pois o currículo não apenas produz conhecimento, mas também produz pessoas (APPLE, 2006) e as prepara para relacionarem-se com outras pessoas e com o mundo, fazendo escolhas críticas e não alienadas a um conhecimento que as habilita para uma necessidade momentânea, para uma demanda emergencial, ou seja, para a necessidade do mercado.

Todavia, os currículos voltados para o ensino de língua inglesa têm, cada vez mais, buscado atender às questões do neoliberalismo no que diz respeito à ascensão profissional e garantia de emprego e ao capitalismo acelerado (se você não fala a língua emergente no contexto mundial, está fora) do que as questões pertinentes ao contexto local. A obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, especificamente, nas séries finais do EF a partir de 2017, demonstra como a influência em estar preparado para o mercado e a atender as exigências globais estão presentes no nosso currículo. Jordão (2004) questiona se o ensino da Língua Inglesa deveria ser obrigatório, visto

que, com o ensino de qualquer língua estamos tentando expandir o conhecimento cultural e social dos alunos, e não exclusivamente com a Língua Inglesa. Nas palavras da autora,

[...] se nossos objetivos forem levar os alunos a um processo de auto-reflexividade [sic], à consciência de sua posição no mundo e de como eles podem ser posicionados e se posicionar diferentemente em diferentes contextos, à visão crítica sobre a própria cultura, então qualquer língua estrangeira pode nos levar a eles, e não apenas a língua inglesa [...] (JORDÃO, 2004, p. 7).

A autora sustenta que, a ação de estabelecer a Língua Inglesa como obrigatória no currículo escolar, está mais para um movimento de tentar apagar as identidades locais e atender às políticas neoliberais do que levar o aluno a aprender sobre diferentes culturas e interagir em diferentes contextos sociais por meio do estudo da língua. Com efeito, a aprendizagem de uma outra língua possibilita ao aluno posicionar-se em um contexto diferente do seu a partir da interação com outros indivíduos. A aprendizagem de uma outra língua pode ser uma abertura para novas possibilidades, porém essa aprendizagem deve ser problematizada em um currículo que não seja engessado, mas que proporcione reflexão para dialogar com o contexto local. Duboc (2015) ressalta que, frente a modelos curriculares padronizados e institucionalizados para estabelecer necessidades adversas ao meio escolar, a atitude docente torna-se fundamental para a realização do trabalho pedagógico com mais criticidade.

Realizar atividades pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende, portanto, da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas, sim, na relação que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao professor praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar ou julgar relevante. Tal atitude curricular nas brechas é, então, entendida como uma prática transformadora ela mesma em crítica e desenvolvida para a crítica: em crítica porque em tempo real a atitude problematiza conceitos e valores; e para a crítica porque visa ensinar o movimento genealógico e desconstrutivista aos sujeitos (DUBOC, 2015, p. 109).

Dessa forma, Duboc ressalta que a atitude docente crítica sobre o currículo pode levar o trabalho do professor a uma prática transformadora, pois essa atitude pode reforçar o poder de agenciamento<sup>57</sup> e questionamento frente às adversidades

---

<sup>57</sup> O agenciamento refere-se a uma prática desafiadora que permite participar ativamente na transformação social, como uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO apud DUBOC, 2015).

que envolvem o processo de educação. A autora reforça que é nas brechas da sala de aula que o professor encontrará espaço para atuar criticamente, ou seja, nenhuma proposta curricular estará pronta para ser desenvolvida em sala de aula, mas a partir da atitude docente o professor pode agir e usar sua prática para desenvolver um trabalho que vai além do que está posto.

Assim, Duboc pontua que essa noção de atitude busca perturbar a normalidade da organização curricular, uma vez que o professor abre mão do que está pronto/posto na proposta curricular para envolver o contexto local e atender às problematizações surgidas na sala de aula. A discussão de Duboc (2015) se aproxima das problematizações de Kress (2000), no sentido de compreender que em tempos de mudanças e instabilidades, as propostas curriculares devem ser menos estáticas e mais instáveis entrelaçando o contexto global com o local. Nesse contexto, alguns enunciados de Fabiano e Júlio apontam para como os professores entendem que devem abordar as questões curriculares em sala de aula:

Fabiano: eu entendo, assim, que o currículo é como se fosse um norte, no caso assim pra você, tipo assim pra tá te direcionando né, assim como você vai avaliar e o que você vai avaliar, no caso... eu não vejo, assim, o currículo como (gaguejando) algo que está engessado... ah você tem que ensinar 'isso', 'isso' e 'isso'... [...] eu acho assim que esse currículo, assim como ele vai servir de norte, no caso, ele precisa abordar, primeiramente, assim, este contexto em que a língua vai ser ensinada, né, o contexto do aluno e também visando, assim no caso, fazendo essa ponte com o mundo em volta... (o entrevistado refere-se, aqui, ao cenário no qual o aluno está inserido) [...] o contexto global, eu acho importante fazer essa ponte... mas partindo, tipo assim, do contexto mesmo do aluno [...].

Júlio: [...] então, assim, o currículo, o programa de ensino é algo extremamente importante não pra padronizar porque currículo... não é pra engessar sua prática, mas é pra oferecer uma... uma variedade de caminhos que você tem pra... não é que aquilo ali vai engessar o seu método, você tem tudo aquilo ali pra usar... pra te guiar... [...] não sei também se a gente pode falar que é ponto de partida... né porque é dentro a comunidade, dentro a realidade do professor, da escola que o professor parte né... então, ele tem ali o currículo organizado daquela forma, mas a gente sabe que é assim, a gente contempla aquilo ali como inicial, mas o professor ele pode não partir dali, ele pode partir da realidade daquela turma, daquela escola, da turma mesmo né [...].

É possível, a partir dos enunciados produzidos por Fabiano e Júlio e do contexto apresentado, observar que os professores entendem o currículo como um norteador para a prática docente e não como um documento que existe para engessar ou controlar o trabalho do professor, mais precisamente como apontou Júlio, para padronizar o trabalho docente, mesmo considerando que os professores, de certa

forma, ainda estão presos a proposta estrutural. A padronização, então, a qual Júlio se refere, aponta para o currículo apresentado de forma engessada e voltado para a abordagem de questões distantes do contexto real dos alunos, com o intuito de homogeneizar o conhecimento produzido no ambiente escolar para atender aos interesses políticos e a uma demanda que se distancia do contexto dos alunos. Os entendimentos de Fabiano e Júlio aproximam-se das problematizações de Young (informação verbal)<sup>58</sup> em pontuar que o currículo não deve ser entendido como normas para controlar o trabalho docente, mas como diretrizes que têm a função de orientar e guiar o trabalho do professor. Os professores entendem que o currículo pode direcionar o trabalho em sala de aula, oferecendo diferentes caminhos para o professor desenvolver seu trabalho, mas não é um ponto de partida, pois compreendem que o contexto local, a realidade na qual os alunos estão inseridos pode ser tomada como ponto de partida no desenvolvimento da prática docente. Os enunciados produzidos pelos professores apontam que o contexto local deve ser levado em consideração e deve ser articulado com o contexto global ao abordar as questões curriculares. Essa seria, na fala de Fabiano, a ponte a ser feita ao abordar tais questões. Fabiano acrescenta que, dessa forma, os alunos conseguem entender o porquê de estarem estudando uma outra língua:

Fabiano: eu acho que é esse *linking*, no caso, entre a sua cultura, que é assim no caso a cultura do aluno, e também a cultura de fora porque precisa fazer, né, esse *linking* entre um e outro, assim, o porquê, no caso, precisa ter sentido, né, o aluno... ele precisa ver, assim né, como e também por que ele tá aprendendo inglês...[...]

Na fala de Fabiano, o currículo desenvolvido a partir do contexto local proporciona ao aluno entender o porquê de estar estudando uma outra língua, pois o aluno perceberá que não existe apenas a sua cultura, mas poderá agregar os seus conhecimentos, a sua cultura a outra realidade. Essa conexão, esse *linking*, é uma das possibilidades que o estudo de uma outra língua proporciona. É relevante que o professor seja capaz de fazer essa leitura do currículo, a partir da sua atitude em sala de aula e a partir de uma postura agenciadora, crítica, e menos passiva. Essa atitude

---

<sup>58</sup> YOUNG, M. F. D. **Establishing a National Core Curriculum: some lessons from the English experience.** Palestra ministrada no Seminário Construindo uma Base Nacional Comum organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), realizada em São Paulo, em outubro de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

docente no desenvolvido da prática pedagógica se faz necessária perante as modificações nas propostas curriculares que temos observado no nosso país.

A inserção das políticas neoliberais no Brasil permitiu a abertura de mercados, antes fechados à expansão do capital internacional e as influências desse processo são percebidas no âmbito educacional. Com efeito, o final da década de 80 e os anos 1990 marcaram a educação básica no âmbito das reformas curriculares. Destaco, como exemplo, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>59</sup>, que em caráter normativo define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica e que servirão de norteamento para propostas curriculares estaduais e municipais em todo o país.

A BNCC, em relação a aprendizagem da língua inglesa, pontua que a globalização e a abertura ao mercado internacional derrubaram as barreiras que colocavam a língua inglesa como língua exclusiva de alguns países estrangeiros e possibilitou o estudo e aprendizagem da língua não como língua estrangeira, mas como língua adicional<sup>60</sup> que compõe o cenário moderno atual e social dos diversos falantes que a usam não como língua materna, mas como falantes do mundo inteiro com diversas manifestações sociais e culturais que a modificam em contrapartida. Nesse contexto, o documento sugere que a aprendizagem da língua inglesa deva assumir uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. **É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística,**

---

<sup>59</sup>Mais informações podem ser encontradas acessando o site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 de out. de 2017.

<sup>60</sup> Leffa; Irala (2014) pontuam que a língua inglesa é considerada uma língua estrangeira quando não é falada pela comunidade onde mora o aluno, e entendem então, que o termo “língua adicional” é a terminologia mais apropriada para considerar o estudo da língua inglesa na contemporaneidade, uma vez que, segundo os autores, o aluno aprende a língua por acréscimo, não se trata de uma língua que o aluno não conhece, mas de uma língua que já faz parte do meio social vivido pelo aluno e que com toda a proporção que a língua inglesa tem alcançado já é uma língua que o aluno associa facilmente a língua materna.

**consciente e crítica**, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas (BNCC, 2018, p. 199, grifos meus).

Embora o documento considere que, devido à globalização e expansão do mercado, a língua inglesa assumiu um lugar de maior destaque em outros países como o Brasil, por exemplo, permitindo que ela esteja presente nos currículos oferecendo a muitos alunos, na maioria das vezes, o primeiro contato com essa língua (se levarmos em consideração que, para muitos alunos, o contato com essa língua ainda é distante por motivos econômicos, principalmente), o documento se distancia da perspectiva consciente e crítica assumida ao pontuar que a aprendizagem da Língua Inglesa propicia ao aluno a participação em mundo mais globalizado. Pois, apenas considerar o lugar que a Língua Inglesa ocupa hoje no mundo não é uma justificativa suficiente para garantir sua inserção no currículo escolar. De fato, a aprendizagem de uma outra língua proporciona ao aluno a oportunidade de ir além das fronteiras de seu próprio país e inteirar-se de outras culturas e manifestações linguísticas, porém como pontuado por Jordão (2004) na introdução deste trabalho, a Língua Inglesa tem sido tratada como uma *commodity*, cuja obrigatoriedade no currículo impõe uma tentativa de atender às políticas neoliberais, ao mercado de trabalho e ao mundo globalizado, deixando pouco espaço para garantir ao aluno seu direito de cidadão em expandir seus conhecimentos a partir do estudo de uma outra língua.

Outra consideração relevante da proposta (BNCC) é seu caráter normativo, mesmo considerando que essa proposta servirá de norteamento para a elaboração de outras propostas curriculares estaduais e municipais. O caráter normativo restringe a proposta a poucas discussões e muitos desafios, uma vez que os estados e municípios terão que elaborar suas propostas a partir do documento (BNCC). Esse desafio também foi pontuado por Júlio em uma de suas falas:

Júlio: [...] Então esse ano, mais um que é a BNCC, mais um desafio... difícilíssimo Andressa porque a proposta é... chama-se Base Nacional Comum, mas como é que você pode homogeneizar uma população? Não tem como, é diferente, e como é que você lança uma proposta, já que é pra todo mundo, então tem que fazer uma proposta deste tamanho ((abrindo o braço e fazendo gesto)) não sei na tentativa de alcançar todo mundo, mas enfim, eu sei que a proposta é desse tamanho e colocam aí. E aí, agora falando né como coordenador de área nessa movimentação, não tem como a gente cruzar os braços porque é normativa, a gente é obrigado, se você concorde ou não, você precisa contemplar aquilo ali a sua prática [...] e aí o que a gente tem

feito é tentar se adequar ao máximo pra tentar responder aquela ordem né e tentar superar as expectativas também dos colegas...[...]

O entendimento de Júlio reflete a problematização dos pesquisadores Young (2014), Apple (2006), Kanu (2006), entre outros, de que homogeneizar uma sociedade a partir de um currículo é uma tentativa de apagar e não considerar as diferentes identidades presentes na formação da sociedade. Júlio aponta que a proposta (BNCC) não pode homogeneizar uma população na tentativa de alcançar todo mundo, pois em um país como o Brasil as diferenças étnicas, econômicas e sociais são relevantes de um estado para o outro. O professor ainda se preocupa com o caráter normativo da proposta, pois segundo Júlio, são ordens e há a cobrança de adequar a proposta municipal ao documento norteador (BNCC).

A ideia de um currículo comum nacional é uma discussão que fez com que Young a abordasse por uma outra perspectiva. O autor, segundo Galian e Louzano (2014), considerava o conhecimento como uma construção social e fundamentalmente expresso pelo currículo como um instrumento político para manter as relações de poder existentes na sociedade e na escola. Young continua a argumentar que o currículo envolve grande relação de poder e influência política, porém o fato de considerar que o conhecimento produzido nas escolas deva ser um direito de todos, o fez defender a ideia de um currículo comum que, respeitando as diferenças sociais e contando com a participação dos professores, oferecesse o conhecimento poderoso que deve ser direito de todo cidadão.

Apple (2006) discutindo o propósito de um currículo nacional, especificamente na realidade dos Estados Unidos, afirma que “[...] um dos efeitos de ter um currículo nacional [...] é o de legitimar e institucionalizar um sistema de exames nacionais [...]” (APPLE, 2006, p. 266). Na opinião do autor um currículo nacional deveria oferecer ao aluno a oportunidade de aprender mais sobre outras realidades diferentes da sua, como a história das pessoas de cor por exemplo, que não é construído pelo PEBI/SM, apesar de ser um documento que atende a uma comunidade negra, em sua maioria, a proposta não apresenta nenhuma preocupação em abordar a cultura local no sentido de valorizar a diversidade racial presente na comunidade.

Apple ainda pontua que além de não oferecer ao aluno a oportunidade de aprender mais sobre outras realidades, os efeitos de ter um currículo nacional é o de

institucionalizar exames nacionais para determinar a qualidade de ensino das escolas, mas não para suprir as falhas ou investir dinheiro a fim de melhorar a qualidade do ensino, mas colocar etiquetas e a partir de dados estatísticos mostrar quais escolas são melhores ou piores, ou seja, legitimar os aspectos neoconservadores e neoliberais. A discussão de Apple (2006), apesar de refletir a realidade americana, não se distancia da realidade brasileira, pois há muitos anos temos visto exames nacionais sendo aplicados nas nossas escolas sem que um *feedback* significativo tenha sido dado. São apenas dados estatísticos que, na verdade, têm contribuído muito pouco para melhorar o sistema educacional.

As considerações apresentadas sobre ter um currículo nacional, como a BNCC, são relevantes para considerar a proposta em análise (PELI/SM), visto que os professores estão se posicionando diante dessa nova realidade, considerando os desafios de adequá-la ao contexto local, a partir de uma abrangência e contextualização nacional, como pontuado na última fala de Júlio.

Em síntese, as reflexões apresentadas neste capítulo acerca do currículo abarcaram questões que têm influenciado de forma considerável as propostas curriculares presentes no âmbito nacional na tentativa de atender às demandas do neoliberalismo, globalização, capitalismo acelerado e expansão do mercado de trabalho. Essas questões são refletidas no meio escolar pelo currículo, especificamente a proposta em análise (PELI/SM). Considerando o contexto na qual essa proposta foi produzida e o contexto atual na qual ela se insere, foi possível observar como ela se distancia de uma construção para a formação cidadã dos alunos e se aproxima em atender às demandas do mundo global e aos interesses políticos; essa percepção foi possível a partir das teorias aqui discutidas que embasaram a análise documental e a partir dos enunciados produzidos pelos professores. Os desafios e dificuldades em atender a uma proposta que se apresenta de forma estanque e tradicional diante de um cenário de mudanças e de instabilidades é sinalizado pelos professores, assim como a preocupação e interesse em começar a questionar e entender as influências ideológicas locais e globais que permeiam o currículo e se posicionar para pensar a educação enquanto uma construção do conhecimento para a formação social e cidadã dos alunos.

## CONCLUSÃO

Tanto que fazer!  
E fizemos apenas isto.  
E nunca soubemos quem éramos,  
Nem pra quê.  
*Cecília Meireles, Humildade.*

Quando iniciei este trabalho, conforme mencionei na introdução, fui movida por uma busca para responder as minhas inquietações profissionais a fim de descobrir as “verdades parciais” a que essa pesquisa iria me conduzir. Porém, no decorrer desta, minha ideia inicial foi influenciada pelas leituras e discussões feitas com os professores e alunos da pós-graduação, e este trabalho, assim, mostra-se muito diferente, considerando desde o projeto inicial apresentado, pois o crescimento e amadurecimento acadêmico foram inevitáveis.

No decorrer da minha busca deparei-me com textos complexos, que me fizeram buscar por outras leituras a fim de apoiar minha compreensão, e também, com textos e pesquisadores que me encantaram fazendo com que minhas leituras se expandissem consideravelmente, direcionando-me, assim, para outros caminhos não planejados.

Porém, quando me deparo com as considerações finais desta pesquisa, a sensação é a de que ainda há “tanto que fazer”, pois a busca pelas “verdades parciais”, de forma alguma, chegou ao fim. Findo o trabalho com a sensação de que “fizemos apenas isto”, com a sensação de que devo continuar buscando por essas verdades e de que é isso que precisamos para alimentar nossa prática pedagógica. Essa busca incessante é o que nos move para frente, para responder às muitas inquietações que rodeiam nossa vida acadêmica e profissional.

A fim de responder às perguntas propostas e apontar novos direcionamentos e novas possibilidades a partir desta pesquisa, retomo as reflexões e considerações abordadas ao longo deste trabalho. Por meio de uma análise documental e da entrevista semiestruturada com a participação de 3 professores da rede municipal de São Mateus, busquei compreender como é organizada a proposta curricular de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental II. A análise documental levou à conclusão de que

a proposta foi elaborada em 2002 para atender a uma parceria com o Programa “Escola Campeã”, cujos objetivos principais eram: corrigir a defasagem escolar, e os índices de evasão e repetência. Assim, a proposta foi direcionada para atender a uma demanda emergencial e não para problematizar e considerar novos conhecimentos, nem tampouco valorizar a cultura e o contexto local.

A proposta atual (PELI/SM) começou a ser reelaborada por um grupo de professores a partir de 2018, visto que com a implementação da BNCC nos programas de ensino das redes municipais, tornou-se necessário realizar mudanças no documento para se adequar às considerações da BNCC, e também, porque os professores de Língua Inglesa começaram a compreender que o documento (PELI/SM) se distanciava do contexto real da comunidade local e não dialogava com a expansão da língua enquanto meio de comunicação e informação, usado globalmente na contemporaneidade.

Os dados revelaram que a proposta (PELI/SM) apresenta o estudo da Língua Inglesa sob uma perspectiva estruturalista e se distancia do estudo da língua como uma manifestação individual do indivíduo com o propósito de participar do processo de interação verbal (comunicação). A concepção de língua e linguagem apresentada pela proposta sob o viés estruturalista aproxima a aprendizagem da Língua Inglesa a um método tradicional e abstrato de alfabetização que, segundo os enunciados produzidos pelos professores, dificulta o trabalho em sala de aula, pois os conteúdos são propostos de forma desarticulada e descontextualizada de um contexto real, buscando apenas atender a regras gramaticais e conteúdos lexicais.

Os professores entenderam que os conteúdos focam muito em adquirir vocabulários e estudar estruturas gramaticais, o que remete ao modelo estruturalista, e consideraram um desafio trabalhar com a proposta, uma vez que os alunos sentem a necessidade de aprender a língua de forma mais dinâmica e de forma a entender o uso social do que estão aprendendo (letramento). Dessa forma, a partir dos enunciados dos professores, foi possível perceber que eles entendem o desafio de se trabalhar com uma proposta que não dialoga com o contexto atual e começam a se posicionar no sentido de buscar possibilidades de construir sentidos para direcionar o estudo da língua a um contexto que faça sentido para os aprendizes. Os professores

começam a ir além da reprodução de signos linguísticos, para valorizar a língua em uso por meio de uma abordagem na qual suas diversas manifestações são representadas, expandindo o conhecimento dos alunos para outras realidades, outras culturas, outros meios sociais e contribuir para a formação cidadã do aluno, abordando os conteúdos propostos de forma a problematizar as questões culturais e sociais presentes no meio global e local.

Dessa forma, a proposta analisada não norteia o trabalho dos professores totalmente, uma vez que ela se encontra muito distante do contexto real dos alunos e não aborda questões que despertem no aluno o interesse em estudar a Língua Inglesa. Visto que o documento foi elaborado para atender a uma demanda emergencial (como anteriormente pontuado), e que direciona o ensino da língua sob uma perspectiva estruturalista, os professores abordam os conteúdos de uma forma menos rígida e passiva, pois procuram transgredir a proposta para atender a realidade de sala de aula e o contexto no qual os alunos estão inseridos, buscando, assim, caminhos para alcançar uma aprendizagem significativa. Contudo, esse processo é gradativo, pois os professores ainda não conseguiram uma total ruptura com o modelo estrutural apresentado e ainda necessitam se desprender das formas propostas a fim de conseguirem avançar para uma educação linguística mais crítica.

Os professores pontuaram, ainda, que os desafios em lecionar a disciplina de Língua Inglesa vão além do programa de ensino. Há também a carga horária reduzida, que a professora Cintia em especial, pontuou como um ponto muito negativo, pois na visão da professora, mais aulas de inglês por semana proporcionaria a possibilidade de desenvolver melhor os conteúdos abordados em sala de aula, assim como as habilidades linguísticas. Os enunciados produzidos pelos professores apontaram para uma preocupação pela forma de como o ensino da Língua Inglesa é apresentado no currículo. Portanto, as formações e encontros para os professores são importantes, a fim de proporcionar uma reflexão e discussão coletiva para problematizar essas questões pertinentes que permeiam o trabalho docente.

A Língua Inglesa está inserida no currículo escolar para atender a uma determinação legal, que é motivada por interesses políticos; foi possível perceber o descontentamento por parte dos professores com a carga horária reduzida, com a

falta de recursos, com a desvalorização da disciplina, com a falta de incentivos à capacitação, enfim, os relatos dos professores direcionaram para a problematização de que o ensino da Língua Inglesa tem sido voltado muito mais para atender ao movimento da globalização e a formação para o mercado de trabalho do que para despertar no aluno a aprendizagem de novos conhecimentos e a possibilidade de interagir com o meio e com as pessoas de outras realidades por meio da comunicação.

Dessa forma, a compreensão de currículo por parte dos professores se aproximou das discussões trazidas ao longo deste trabalho, em especial no capítulo 3, de que o currículo deve considerar o contexto local dos alunos e valorizar suas práticas de letramento e não impor conteúdos e habilidades que não dialogam com o contexto dos alunos para atender a demandas econômicas e interesses ideológicos. Os enunciados dos professores apontaram para a preocupação em ter uma proposta curricular que atenda à comunidade local e que valorize o ensino da língua, não como uma estrutura, mas para uma aprendizagem significativa que servirá de ponte para conectar os alunos a outras culturas, outras realidades e expandir a comunicação, assim como fazer o aluno perceber a presença da Língua Inglesa nos diversos meios de comunicação e informação.

Por meio das entrevistas realizadas, foi possível inferir, portanto, que os professores procuram colocar em prática suas compreensões de currículo como um meio de abordar questões sociais e de proporcionar ao aluno uma aprendizagem que transcenda a simples aquisição de estruturas gramaticais, direcionando o ensino da língua para uma formação cidadã. Assim, os professores começam a se posicionar de forma mais ativa e participativa dispostos a contribuir com a construção do conhecimento e, juntamente com os alunos, valorizar suas práticas e suas identidades dentro de um contexto real, considerando as adversidades que permeiam o ambiente escolar.

Julgo necessário considerar, também, que as considerações aqui tecidas se limitaram às entrevistas realizadas e que refletiram os entendimentos dos professores e seus posicionamentos acerca das questões levantadas para discussão e problematização neste trabalho. Porém, não foi possível, dadas as condições de produção na qual este trabalho foi realizado, alcançar os professores com mais

profundidade em seus momentos de planejamento e práticas em sala de aula. Certamente os desdobramentos de um maior acompanhamento ao trabalho do professor contribuiria para apontar novos direcionamentos a partir desta pesquisa. Portanto, o incentivo por meio de uma licença de trabalho para a realização de pesquisas acadêmicas é cada vez mais escasso e mais necessário ao mesmo tempo, pois dificulta e desafia o trabalho do pesquisador no sentido de contribuir para o meio científico e para a prática pedagógica, uma lacuna necessária a ser preenchida.

Assim como o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, a formação de professores é essencial para a construção de um trabalho voltado a traçar caminhos a fim de contribuir com uma educação linguística que leve o professor a pensar a educação enquanto formação cidadã e uma forma de levar o conhecimento a todos valorizando suas diferentes identidades. Os professores participantes desta pesquisa, como pontuado anteriormente, participam de uma formação docente na UFES desde 2017, por meio de um projeto de extensão intitulado “O ensino de línguas e a formação de professores na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos no norte do estado do Espírito Santo”; assim, seus enunciados refletiram a vontade de contribuir para uma educação menos imposta e mais ativa que leve os professores a criar ambientes de aprendizagem, refletindo portanto, os momentos de reflexão e discussão que eles têm tido ao longo da formação e que tem proporcionado a eles agregar contribuições às suas práticas pedagógicas.

Ao longo deste trabalho, busquei abarcar as questões de língua, linguagem, os (multi)letramentos e o currículo, a fim de compreender como a proposta curricular (PELI/SM) está organizada, assim como os professores de Língua Inglesa dialogam com esse documento para desenvolverem suas práticas pedagógicas. Apesar do documento apresentar-se direcionado ao ensino da língua como uma estrutura e aproximar-se de uma construção motivada para atender a uma demanda emergencial e a interesses ideológicos, os professores, em contrapartida, mostraram-se de forma crítica e consciente em pensar a educação linguística para além da reprodução de uma proposta que não valoriza a construção do conhecimento e que se distancia do contexto local no qual os alunos encontram-se inseridos.

Os enunciados produzidos pelos professores sinalizaram uma dificuldade com a mudança de se pensar a língua para além da perspectiva estruturalista, porém é possível perceber que eles se propõem a caminhar no sentido de transgredir a proposta (PELI/SM). Nesse contexto, o diálogo com os professores aproximou-se das questões levantadas acerca das influências sociais, econômicas e ideológicas que permeiam o currículo, e foi possível inferir que eles procuram desempenhar seus trabalhos de forma a considerar o meio social no qual os alunos estão inseridos e valorizar seus conhecimentos locais ao agregar aos conhecimentos novos, construindo uma relação de interação e complementação que se distancia de um seguimento rígido das normas curriculares.

Enfim, espero que as reflexões levantadas neste trabalho possam contribuir para o desenvolvimento do ensino local, visto que ainda há uma lacuna a ser preenchida no sentido de desenvolver pesquisas que abordem esse contexto; e que possam contribuir para despertar nos profissionais da educação a vontade em querer buscar as respostas, mesmo que parciais, para as nossas inquietações acadêmicas e profissionais. De forma alguma esta discussão chega ao fim, ainda há “tanto que fazer”.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 229-414.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. p. 69-136.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 275 p.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. MEC: Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-47.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. vol. 66. Spring: Harvard Educational Review, 1996. 60-92.
- CELCE-MURCIA, M. An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. In: BRINTON, D. M.; CELCE-MURCIA, M.; SNOW, M. A. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 2-14.
- \_\_\_\_\_. Teaching English in the Context of World Englishes. In: BRINTON, D. M.; CELCE-MURCIA, M.; SNOW, M. A. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 63-70.
- DIAS, R. In: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular CBC Língua Estrangeira – Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte, Minas Gerais.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 119 p.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 304 p.

\_\_\_\_\_. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 57-80.

\_\_\_\_\_. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **RBLA**. Belo Horizonte, 2011. v.11, n. 3. p. 727-745.

FERRÃO, R. G. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa**. 3. ed. Vitória, ES: Incaper, 2008. 250 p.

FERRAZ, D. de M. **Educação Crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2015. 174 p.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e educação em Línguas Estrangeiras**. Disponível em: <<http://www.danielferraz.com/publications>>. Acesso em: 11 de ago. de 2018.

\_\_\_\_\_. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O. de; SANTOS, Z. B. dos. (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1. 226 p.

FILHO, U. C.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). **Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Vitória, 2011.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, nº 2, 2001, p. 273-291. Disponível em <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GRAVES, K. Syllabus and Curriculum Design for Second Language Teaching. In: BRINTON, D. M.; MURCIA, M. C.; SNOW, M. A. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 46-62.

GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O. de; SANTOS, Z. B. dos. (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1. 226 p.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. In: \_\_\_\_\_. **Review of Research in Education**. Publicado por: American Educational Research Association. Acesso em: 22/11/2012. p. 241-267.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. **Revista Línguas e Letras**. vol. 8. nº 14. 1º sem. 2007. p. 79-105.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “*commodity*”: direito ou obrigação de todos? **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal. set. de 2004. p. 1-12.

KANU, Y. (ed.). **Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imaginations**. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education**. 2. ed. vol. 1. 2008. p. 195-211.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. Cambridge University Press. 2. ed. 2016.

KAWACHI, G. J. Entre Letramentos e Multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. **Revista X**, vol. 2, 2015. p. 44- 61.

KRESS, G. A Curriculum for the Future, **Cambridge Journal of Education**, 2000. vol. 30, n. 1, p. 133-145.

\_\_\_\_\_. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G; SELANDER, S. Multimodal design, learning and cultures of recognition. **Internet and Higher Education**. Sweden: Stockholm University, 2011, p. 265-268.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 211 p.

LUDGE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-52.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de; ALMEIDA, S. H. V. de. Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 2007. p. 35-50.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 1-34; 168-183.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 346 p.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática S.A., 1986. 94 p.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MONTE MÓR, W. M. Multimodalidade e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **R. Let & Let**. Uberlândia, MG. v. 26. n. 2. p. 469-476. jul./dez. 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 7-37.

OLIVEIRA, M., S. do. **Gêneros Textuais e Letramento**. In: SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. p. 1-20.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

\_\_\_\_\_. O ensino de língua inglesa e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Ensino**. 2. ed. São Mateus: Aymorés Gráfica Editora, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

\_\_\_\_\_. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O. de; ROJO, R. H. R. (Coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19. p. 15-36.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 30. ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix LTDA, 2008. 279 p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS. **Proposta Curricular CBC Língua Estrangeira- Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ Fev/ Mar/ Abr. 2004. nº 25. p. 4-17.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TAN, L. Literacy for the 21<sup>st</sup> century. **Educational Technology Division**. Ministry of Education. Singapore, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. BIBLIOTECA CENTRAL. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos**. 2. ed. Vitória, ES: EDUFES, 2015. 92 p.

\_\_\_\_\_. **Normalização de referências**. Vitória, ES: EDUFES, 2015. 78 p.

YIGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 135 p.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 59-83.

YOUNG, M. F. D. Teoria do currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p.190-202, jan/mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Why educators must differentiate knowledge from experience? **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010. Disponível em: <[http://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE\\_22\\_1\\_final\\_10.pdf](http://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22_1_final_10.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. O Futuro da Educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

## APÊNDICE A

### Quadro de referências para estudo do programa de ensino de língua estrangeira – inglês

INFORMAÇÕES ESTRUTURAIS DO DOCUMENTO	
1- Rede municipal:	
2- Ensino básico:	
3- Ano de elaboração:	
4- O que a proposta apresenta:	
CATEGORIAS QUE NORTEARÃO O ESTUDO DO DOCUMENTO	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
<b>Valorização da subjetividade (<i>Situated Practice</i>):</b>	Esperar que os estudantes sejam cada vez mais agenciadores do seu próprio aprendizado mais do que receptores passivos do conhecimento.
<b>Experiência com o conhecido (<i>Situated Practice</i>):</b>	Valorizar o reflexo e o contexto das experiências familiares e perspectivas próprias do aprendiz.
<b>Experiência com o novo (<i>Situated Practice</i>):</b>	Favorecer a imersão e o aprendizado dos alunos nos novos contextos e situações.
<b>Análise funcional e crítica (<i>Overt Instruction</i>):</b>	Promover o aprendizado das estruturas e funções gramaticais de forma crítica e avaliativa.
<b>Aplicação apropriada do aprendizado:</b>	Aplicar o novo aprendizado a situações reais e testar sua validade.
<b>Aplicação transformadora (<i>Transformed Practice</i>):</b>	Proporcionar que os alunos possam transferir o novo aprendizado adquirido para um contexto diferente intervindo, assim, no mundo real.

## APÊNDICE B

### Quadro de referências para estudo do programa de ensino de língua estrangeira – inglês

INFORMAÇÕES ESTRUTURAIS DO DOCUMENTO	
1- Rede municipal:	SÃO MATEUS/ES
2- Ensino básico:	Fundamental II Séries Finais (6º ao 9º ano)
3- Ano de elaboração:	2001*
4- O que a proposta apresenta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação;</li> <li>- Justificativa;</li> <li>- Objetivos;</li> <li>- Orientações metodológicas;</li> <li>- Subdivisão de conteúdos;</li> <li>- Conteúdos e habilidades (6º Ano);</li> <li>- Conteúdos e habilidades (7º Ano);</li> <li>- Conteúdos e habilidades (8º Ano);</li> <li>- Conteúdos e habilidades (9º Ano);</li> <li>- Alterações do programa de ensino**.</li> </ul>
CATEGORIAS QUE NORTEARÃO O ESTUDO DO DOCUMENTO	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
<b>Valorização da subjetividade (<i>Situated Practice</i>):</b>	Esperar que os estudantes sejam cada vez mais agenciadores do seu próprio aprendizado mais do que receptores passivos do conhecimento.
<b>Experiência com o conhecido (<i>Situated Practice</i>):</b>	Valorizar o reflexo e o contexto das experiências familiares e perspectivas próprias do aprendiz.
<b>Experiência com o novo (<i>Situated Practice</i>):</b>	Favorecer a imersão e o aprendizado dos alunos nos novos contextos e situações.
<b>Análise funcional e crítica (<i>Overt Instruction</i>):</b>	Promover o aprendizado das estruturas e funções gramaticais de forma crítica e avaliativa.
<b>Aplicação apropriada do aprendizado:</b>	Aplicar o novo aprendizado a situações reais e testar sua validade.
<b>Aplicação transformadora (<i>Transformed Practice</i>):</b>	Proporcionar que os alunos possam transferir o novo aprendizado adquirido para um contexto diferente intervindo, assim, no mundo real.

\* O documento foi, inicialmente, elaborado em 2001 e reaproveitado para uso até a presente data.

\*\*O ano de alteração do programa não consta no documento, porém segundo informações coletadas a data possível seria 2012.

## APÊNDICE C

### Roteiro de entrevista

**NOME DA PESQUISADORA:** Andressa Biancardi Puttin

**TÍTULO DA PESQUISA:** O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E OS CURRÍCULOS: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.

**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES**

**Primeira parte: perguntas pessoais e acerca da formação acadêmica.**

Nome do professor (opcional):

Formação acadêmica:

Outras formações que contribuíram para a aprendizagem da língua inglesa:

Instituição onde leciona:

Vínculo:

Tempo e descrição de ensino de língua inglesa (em anos):

Em quais turmas de ensino fundamental leciona?

Como distribui a carga horária semanal (25h)?

**Segunda parte: perguntas sobre a prática pedagógica.**

- 1- O que te levou a estudar e lecionar a língua inglesa?
- 2- Qual a sua compreensão de currículo para o ensino dessa língua?
- 3- Na sua percepção, o que um currículo precisa contemplar para atender de forma adequada a formação dos alunos na atualidade?
- 4- Qual a sua noção de letramento e como você articula essa noção ao seu fazer docente?
- 5- Você conhece a proposta curricular (Plano de Ensino) para a disciplina de língua inglesa da rede municipal de São Mateus/ES?
- 6- Qual foi seu primeiro contato com esse documento? Há alguma orientação para o uso do documento?

- 7- Você consegue perceber a concepção de língua e letramento nessa proposta? Essa proposta te direciona para algum tipo de abordagem para o ensino da língua?
- 8- Você considera o Plano de Ensino um documento orientador para o seu trabalho como professor de Língua Inglesa na rede municipal? Ele influencia seu planejamento e a seleção de material didático que você utiliza em sala com os alunos?
- 9- O que você considera ser essencial ser abordado nas aulas de língua inglesa?
- 10- Você acredita que o seu trabalho atende as suas expectativas como professor e as expectativas com relação às necessidades de aprendizagem da língua pelos alunos?

**APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (professor)**

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) de Inglês da \_\_\_\_\_ (nome da escola) localizada no município de São Mateus – ES, depois de entender os objetivos que a pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica intitulada **O ensino de inglês como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos** (responsabilidade de Andressa Biancardi Puttin, CPF nº 071.704.437-92, sob orientação da professora Dra. Zaira Bomfante dos Santos/Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de voz de entrevista semiestruturada, declaro que **ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**, bem como **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora mestranda *Andressa Biancardi Puttin* a realizar a gravação de entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte, compreendida entre maio a agosto de 2018. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa de Mestrado aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: artigos, revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, sendo usado, para isso, nome fictício;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora-coordenadora da pesquisa (Andressa Biancardi Puttin), e após esse período, serão destruídos e,

6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

**Dados gerais:** A pesquisa pretende investigar como é trabalhado o currículo de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental II do município de São Mateus, dialogando com os professores participantes por meio de entrevista semiestruturada de que maneira articulam seu trabalho pedagógico com a referida proposta curricular.

**Local e data:** São Mateus-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Assinatura do(a) professor(a) participante:**

---

**Assinatura da aluna pesquisadora:**

---

**Assinatura da Professora Orientadora:**

---

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

**APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – FABIANO****Termo de consentimento livre e esclarecido (professor)**

Eu, [REDACTED] professor(a) de Inglês da [REDACTED] (nome da escola) localizada no município de São Mateus – ES, depois de entender os objetivos que a pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica intitulada **Os currículos e o ensino de inglês como língua adicional: um estudo na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos** (responsabilidade de Andressa Biancardi Puttin, CPF nº 071.704.437-92, sob orientação da professora Dra. Zaira Bomfante dos Santos/Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de voz de entrevista semiestruturada, declaro que **ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**, bem como **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora mestranda *Andressa Biancardi Puttin* a realizar a gravação de entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte, compreendida entre maio a agosto de 2018. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa de Mestrado aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: artigos, revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, sendo usado, para isso, nome fictício;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora-coordenadora da pesquisa (*Andressa Biancardi Puttin*), e após esse período, serão destruídos e,

6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

**Dados gerais:** A pesquisa pretende investigar como é trabalhado o currículo de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental II do município de São Mateus, dialogando com os professores participantes por meio de entrevista semiestruturada de que maneira articulam seu trabalho pedagógico com a referida proposta curricular.

Local e data: São Mateus-ES, 28 de maio de 2018.

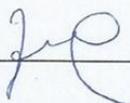
Assinatura do(a) professor(a) participante:



Assinatura da aluna pesquisadora:

Andressa Biancardi Pettin

Assinatura da Professora Orientadora:



*Dr. Zaira Bomfante dos Santos*  
DECANALUNESB/UFES  
SUAPE: 1216867

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

**APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido - CINTIA****Termo de consentimento livre e esclarecido (professor)**

Eu, [redacted] professor(a) de Inglês da [redacted] (nome da escola) localizada no município de São Mateus – ES, depois de entender os objetivos que a pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica intitulada **Os currículos e o ensino de inglês como língua adicional: um estudo na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos** (responsabilidade de Andressa Biancardi Puttin, CPF nº 071.704.437-92, sob orientação da professora Dra. Zaira Bomfante dos Santos/Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de voz de entrevista semiestruturada, declaro que **ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**, bem como **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora mestranda *Andressa Biancardi Puttin* a realizar a gravação de entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte, compreendida entre maio a agosto de 2018. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

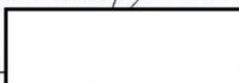
1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa de Mestrado aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: artigos, revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, sendo usado, para isso, nome fictício;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora-coordenadora da pesquisa (*Andressa Biancardi Puttin*), e após esse período, serão destruídos e,

6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

**Dados gerais:** A pesquisa pretende investigar como é trabalhado o currículo de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental II do município de São Mateus, dialogando com os professores participantes por meio de entrevista semiestruturada de que maneira articulam seu trabalho pedagógico com a referida proposta curricular.

Local e data: São Mateus-ES, 18 de junho de 2018.

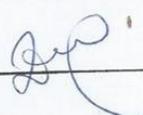
Assinatura do(a) professor(a) participante:

  
\_\_\_\_\_

Assinatura da aluna pesquisadora:

Andressa Biancardi Pettin

Assinatura da Professora Orientadora:

  
\_\_\_\_\_

Dr. Zaira Bomfante dos Santos  
DECHICELINES/UFES  
SIAPE: 1216567

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

**APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido – JÚLIO****Termo de consentimento livre e esclarecido (professor)**

Eu, [redacted] professor(a) de Inglês da [redacted] (nome da escola) localizada no município de São Mateus – ES, depois de entender os objetivos que a pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica intitulada **Os currículos e o ensino de inglês como língua adicional: um estudo na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos** (responsabilidade de Andressa Biancardi Puttin, CPF nº 071.704.437-92, sob orientação da professora Dra. Zaira Bomfante dos Santos/Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de voz de entrevista semiestruturada, declaro que **ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**, bem como **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora mestranda *Andressa Biancardi Puttin* a realizar a gravação de entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte, compreendida entre maio a agosto de 2018. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

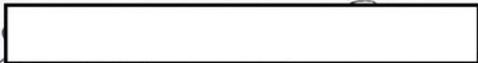
1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa de Mestrado aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: artigos, revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, sendo usado, para isso, nome fictício;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora-coordenadora da pesquisa (*Andressa Biancardi Puttin*), e após esse período, serão destruídos e,

6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

**Dados gerais:** A pesquisa pretende investigar como é trabalhado o currículo de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental II do município de São Mateus, dialogando com os professores participantes por meio de entrevista semiestruturada de que maneira articulam seu trabalho pedagógico com a referida proposta curricular.

Local e data: São Mateus-ES, 18 de Dezembro de 2018.

Assinatura do(a) professor(a) participante:

  
\_\_\_\_\_

Assinatura da aluna pesquisadora:

Andressa Biancardi Pittin

Assinatura da Professora Orientadora:

 **Dr.ª Zaira Bomfante dos Santos**  
**DECH/CEUNES/UFES**  
**SIAPE: 1216667**

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

**APÊNDICE H – Transcrição de entrevista: FABIANO**

**Pesq:** bem, te situando mais uma vez sobre a minha pesquisa de acordo com o que conversamos anteriormente, o título da minha pesquisa é “O Currículo e a Interface com o Ensino de Língua Adicional: Um Estudo à Luz da Pedagogia dos Multiletramentos. Vamos partir, inicialmente, para o preenchimento dos seus dados acerca da sua formação acadêmica, ok?

**Fabiano:** ok.

**Pesq:** aí, Fabiano, a formação acadêmica vou colocar ensino superior Letras – Português/Inglês, é isso?

**Fabiano:** isso. Isso mesmo.

**Pesq:** então é Letras, você não fez espanhol não, né?

**Fabiano:** não.

**Pesq:** seu curso foi de 3 anos ou foi de 4?

**Fabiano:** não, não, de 3 anos e meio.

**Pesq:** 3 anos e meio né [[. Você já pegou a modificação, então.

**Fabiano:** isso.

**Pesq:** então, outras informações que contribuíram para a aprendizagem da língua inglesa, eu já sei que você fez CCAA...

**Fabiano:** isso.

**Pesq:** né, então você não tem só o conhecimento do curso superior?

**Fabiano:** não.

**Pesq:** então vou colocar: cursos de idiomas. Você lembra quanto tempo você fez, Fabriciano?

**Fabiano:** eu ainda estou fazendo, no caso, eu comecei em 2013.

**Pesq:** 2013?

**Fabiano:** isso, e vou terminar ainda o ano que vem.

**Pesq:** colocar 2013 a 2019.

**Fabiano:** isso.

**Pesq:** você vai finalizar pra conseguir fazer o Mec?

**Fabiano:** vou.

**Pesq:** tá fazendo aqui em São Mateus?

**Fabiano:** não, Nova Venécia.

**Pesq:** ah você faz sábado, né.

(O entrevistado concorda)

você tá em qual período agora?

**Fabiano:** eu tô no 9º.

**Pesq:** TN né?

**Fabiano:** isso TN.

**Pesq:** TN 9. Ano que vem você termina. (O entrevistado concorda). Meio do ano que vem.

**Fabiano:** graças a Deus.

**Pesq:** você faz o Mec.. o *Master*, agora, 1 e depois o 2. (O entrevistado concorda). Então vão lá: instituição, vou colocar rede municipal né?

**Fabiano:** isso.

**Pesq:** aí depois eu vou colocar os detalhes... que você é professor efetivo... entendeu?

**Fabiano:** ah sim.

**Pesq:** isso aí depois eu vou colocar os detalhes... Quando tiver tudo prontinho eu te mostro. (O entrevistado concorda). Rede municipal de São Mateus... tempo e descrição de ensino de língua inglesa, em anos.

**Fabiano:** 1 ano só.

**Pesq:** 1 ano né.

**Fabiano:** (Concorda com um movimento de cabeça) eu comecei no ano passado, no caso.

**Pesq:** você nunca lecionou antes né?

**Fabiano:** não.

**Pesq:** primeira experiência já foi efetivo.

**Fabiano:** já.

(risos)

**Pesq:** ah tá, em quais turmas de ensino fundamental leciona?

**Fabiano:** atualmente, como é que fala, de quinto ao nono.

**Pesq:** você não tem 1º ao 4º?

**Fabiano:** não, esse ano não.

**Pesq:** e a sua carga horária semanal, você tá com quantas horas?

**Fabiano:** eu tenho 45 horas.

**Pesq:** graças a confusão né (referindo-se a um problema de distribuição de carga horária que prejudicou alguns professores nas escolas).

(risos) (pausa longa)

você e Cintia vão ficar dentro do que eu tô precisando (o entrevistado concorda). Porque vocês trabalham do 6º ao 9º, entendeu? (concorda novamente). Porque eu não trabalho ((no momento no qual a entrevista se deu a pesquisadora estava trabalhando com turmas apenas do 1º ao 5º ano)). Tá, essas foram as informações pessoais, vamos agora as informações pedagógicas.

**Fabiano:** ah tá.

**Pesq:** vamos ver então: o que te levou a lecionar a língua inglesa? Pode falar abertamente tá, não precisa ficar... ((o entrevistado estava sentindo-se meio desconfortável com a gravação, apesar de ter concordado inicialmente, estava sentindo-se tímido e com certo receio de expor sua opinião abertamente))

**Fabiano:** ah sim. É porque, na verdade, eu sempre gostei de inglês né. Assim, desde o meu 8º ano no caso, eu sempre gostei de inglês. Então quando, assim, eu entrei no meu 1º ano eu já tinha essa ideia de que... assim... eu ia trabalhar com inglês...

**Pesq:** 1º ano do ensino médio?

**Prof.1:** isso, ensino médio. Aí quando eu fiz o 3º ano no final do ano né... aí no caso eu fiz vestibular e passei né... pra tá cursando letras né (pesquisadora concorda) então assim eu já comecei com esse foco de que eu ia trabalhar com inglês né... mas mesmo durante minha faculdade toda eu só queria isso..

**Pesq:** você sempre teve isso na cabeça?

**Fabiano:** sempre, eu sempre gostei de trabalhar assim mesmo né (pesquisadora concorda).

**Pesq:** e você já começou o CCAA bem antes, né?

**Fabiano:** foi.

**Pesq:** antes de você ter entrado na faculdade...

**Fabiano:** não, eu comecei um ano depois, no caso...

**Pesq:** um ano depois?

**Fabiano:** isso. Comecei em 2012, né, minha faculdade e no curso (CCAA) 2013.

**Pesq:** ah é, 2013, você começou aqui. Mas você fez um nivelamento, você foi pra frente?

**Fabiano:** não.

**Pesq:** você começou TN 1? (o entrevistado concorda). Verdade, porque você terminou a faculdade e continua, né?

**Fabiano:** isso. Porque, na verdade, as faculdades não dão esse apoio... esse suporte, assim de você usar mesmo a língua falando, é mais essa questão assim de gramática... ((o entrevistado começa a dar uma justificativa para o fato de ter continuado o curso de inglês depois de concluir a faculdade)).

**Pesq:** e para a gente que já tem um conhecimento de um curso de idiomas, a gente vê a diferença... porque quem fica só no ensino superior...

**Fabiano:** não tem base, assim pra sala de aula.

**Pesq:** ok. E prosseguindo, qual a sua compreensão de currículo para o ensino desta língua? O que você entende sobre currículo?

**Fabiano:** eu entendo, assim, que o currículo é como se fosse um norte, no caso assim pra você, tipo assim pra tá te direcionando né, assim como você vai avaliar e o

que você vai avaliar, no caso... eu não vejo, assim, o currículo como (gaguejando) algo que está engessado... ah você tem que ensinar “isso”, “isso” e “isso”... eu acho mesmo /

**Pesq:** ao pé da letra, né...

**Fabiano:** exatamente, não é essa coisa assim, é como se fosse isso entendeu?

**Pesq:** não é uma coisa estanque, né... ((neste momento, a pesquisadora faz uma breve menção à forma como a pesquisadora Ana Paula M. Duboc trata a questão do currículo pelo viés do letramento crítico e não o entendendo como uma proposta estanque))

**Fabiano:** exatamente.

**Pesq:** e o que você acha que o currículo precisa contemplar para atender de forma adequada a formação dos alunos na atualidade?

**Fabiano:** eu acho assim que esse currículo, assim como ele vai servir de norte, no caso, ele precisa abordar, primeiramente, assim, este contexto em que a língua vai ser ensinada, né, o contexto do aluno e também visando, assim no caso, fazendo essa ponte com o mundo em volta... (o entrevistado refere-se, aqui, ao cenário no qual o aluno está inserido)

**Pesq:** o contexto global...

**Fabiano:** o contexto global, eu acho importante fazer essa ponte... mas partindo, tipo assim, do contexto mesmo do aluno (a pesquisador concorda)

**Pesq:** da vivência que o aluno tem...

**Fabiano:** isso. É porque precisa fazer sentido, né, a língua pra eles.

**Pesq:** a gente costuma ensinar coisas que o aluno nunca vai ver na vida, né, tipo assim, que pertencem a outra cultura, “estudei isso por estudar porque tava lá” (na proposta) [I. “Tô seguindo o currículo”].

**Fabiano:** tipo assim, essas comidas estrangeiras que eles não vão ver aqui no Brasil.

**Pesq:** exatamente. ((a pesquisadora dá o exemplo do Halloween, também, abordado em muitas propostas curriculares para o ensino de língua inglesa)) Fica uma coisa muita vaga, né.

**Fabiano:** exato.

**Pesq:** e qual sua noção de letramento e como você articula essa noção ao seu fazer docente?

**Fabiano:** letramento, assim no caso, em que sentido?

**Pesq:** é o que você entende por letramento?

**Fabiano:** o letramento, deixa eu pensar, é quando a gente fala do letramento não é só aquela parte do A, B, C, D...

**Pesq:** isso. [[ É diferente de alfabetização.

**Fabiano:** exato.

**Pesq:** né.

**Fabiano:** quando eu penso em você letrar um aluno, eu acho que é você considerar, tipo assim, a vivência dele e como aquilo vai fazer ponte e como também, tipo assim, sentido no mundo a sua volta. Basicamente o que eu falei antes mesmo...

**Pesq:** é tipo assim, a gente via que antigamente o ensino tava muito voltado para alfabetização.

**Fabiano:** exato.

**Pesq:** você tinha que aprender a saber ler e escrever, acabou.

**Fabiano:** isso.

**Pesq:** não é? Não interessa se aquilo faz sentido pra você... ler e escrever, então muitas pessoas sabiam ler e escrever e não sabiam aplicar a leitura e escrita que tinham... aí é onde também muitas pessoas fazem crítica pros cursos de idiomas, né, que ficam focados na gramática (o entrevistado concorda) e não favorecem as outras habilidades, entendeu? Como se só saber gramática fosse suficiente para ter um conhecimento total [[ da língua.

**Fabiano:** exatamente. Então essa questão de letramento, hoje no caso, ele assim visa você dominar também os outros gêneros textuais, outros gêneros, outros veículos de comunicação... tipo assim, essa questão de você usar sua tecnologia em favor, então assim, pra mim isso também é um meio de você tá letrando o menino (aluno).

**Pesq:** entendi. Você conhece a proposta curricular? O plano de ensino para a disciplina de língua inglesa da rede municipal de São Mateus/ES?

**Fabiano:** sim, conheço.

**Pesq:** antes de complementar sua resposta. Qual foi seu primeiro contato com esse documento? Tipo como você tomou conhecimento dessa proposta?

**Fabiano:** porque me enviaram por e-mail esse programa que eu deveria estar seguindo.

**Pesq:** te enviaram desde quando você assumiu ano passado?

**Fabiano:** exato.

**Pesq:** mas te enviaram automaticamente ou você que teve que solicitar na escola?

**Fabiano:** tive que pedir, no caso, na escola...

**Pesq:** você pediu pra supervisora?

**Fabiano:** isso.

**Pesq:** entendi. Há alguma orientação para o uso do documento?

**Fabiano:** não, não há.

**Pesq:** você também só recebeu, a proposta vigente. O que o município tem, no momento, de documento válido e oficial...só siga (risos). Você consegue perceber a concepção de língua e letramento nessa proposta?

**Fabiano:** aqui não, no caso.

**Pesq:** não, né. Essa proposta te direciona para algum tipo de abordagem para o ensino da língua? Tipo assim, você não consegue perceber a concepção de língua e letramento, ela (proposta) não te dá um direcionamento para o ensino de uma língua...

**Fabiano:** não.

**Pesq:** por que não?

**Fabiano:** porque, no caso, esse programa tá muito, assim, voltado para você tá adquirindo algum vocabulário, e não te dá, tipo assim, algum contexto prático em que você vai usar a língua, então assim, é tudo muito solto, é tudo muito vago, e isso assim, eu vejo que, como eu falei “esse currículo precisa ser o norte”, e aqui não tá norteando o seu trabalho docente...

**Pesq:** o ensino da língua...

**Fabiano:** o ensino da língua... tá muito vago, muito solto...

**Pesq:** tá desarticulado...

**Fabiano:** exato.

**Pesq:** porque, tipo assim, na sua concepção o que deveria abordar aqui para te direcionar o ensino da língua...

**Fabiano:** isso, exatamente. Ele te deixa muito aberto e muito amplo, mas a quê? Ele (documento) não dá essa direção...

**Pesq:** não faz uma conexão com a realidade.

**Fabiano:** exatamente.

**Pesq:** uma questão de você aprender vocabulário, estruturas gramaticais e acabou...

**Fabiano:** isso mesmo.

**Pesq:** você considera o Plano de Ensino um documento orientador para o seu trabalho como professor de Língua Inglesa na rede municipal? Ele influencia seu planejamento e a seleção de material didático que você utiliza em sala com os alunos?

**Fabiano:** não. O porquê, tipo assim, como eu falei esse plano de ensino é um pouco vago. Então quando a gente fala em letramentos, hoje, tem todo aquele contexto social e também global, que esse programa ele não vai, tipo assim, contemplar... que nem mesmo assim, o uso de alguns aparelhos tecnológicos... então assim, esse aqui não fala... aqui nesse plano... então só visa, assim, os conteúdos e também questões gramaticais... o que nós sabemos que não leva para uma..

**Pesq:** aprendizagem significativa...

**Fabiano:** isso.

**Pesq:** ele se resume a isso, né...

**Fabiano:** só, a questão gramatical...

**Pesq:** exatamente. O que você considera ser essencial ser abordado nas aulas de língua inglesa?

**Fabiano:** eu acho que é esse, *linking* no caso, entre a sua cultura, que é assim no caso a cultura do aluno, e também a cultura de fora porque precisa fazer, né, esse *linking* entre um e outro, assim, o porquê, no caso, precisa ter sentido, né, o aluno... ele precisa ver, assim né, como e também por que ele tá aprendendo inglês...então [[

**Pesq:** não simplesmente aprender por aprender, né...

**Fabiano:** exatamente, tem que fazer sentido, porque senão ele não vai aprender e também ele não vai gostar.

**Pesq:** ele não vai se motivar.

**Fabiano:** exatamente.

**Pesq:** não tem motivação.

**Fabiano:** aqui mesmo por ser só uma aula, às vezes acaba ficando bem...

A pesquisadora e o entrevistado conversam um pouco sobre o lugar que a língua inglesa ocupa, hoje, na vida das pessoas, no mercado de trabalho e a falta de recursos que as escolas disponibilizam, fazendo desta forma, que a língua inglesa seja apenas mais uma disciplina a compor a grade curricular.

**Pesq:** você acredita que o seu trabalho atende as suas expectativas como professor e as expectativas com relação às necessidades de aprendizagem da língua pelos alunos?

**Fabiano:** olha, sinceramente, não.

**Pesq:** não. Por que não?

**Fabiano:** o porquê, assim, eu, devido ser só uma aula, né, então assim, eu queria aproveitar mais, eu queria expandir mais, mas não tenho tempo. E também na questão, assim, de eu não ter nenhum recurso a mais disponível pra mim...

**Pesq:** falta de recurso né...

**Fabiano:** isso, assim, entendeu? De escola, então assim, é muito complicado...

**Pesq:** e o tamanho das turmas, número de alunos por turma...

**Fabiano:** as turmas são grandes também, e devido a gente ter esse monte de turma, né (a pesquisadora concorda). Então você acaba meio que...ficando sufocado às vezes né...

**Pesq:** é, verdade...

**Fabiano:** porque são muitos alunos, são muitas turmas pra dar conta, são muitos diários... e também, assim, essa questão que talvez é o que me deixa, assim, mais frustrado... é a questão de como avaliar. Porque, né, eu preciso mostrar as notas, eu preciso ter notas, eu preciso ter retorno deles, né tipo assim, o que eu tô ensinando... como avaliar?

**Pesq:** uma aula por semana, é muito pouco... nós temos que distribuir quatro notas...

**Fabiano:** exato. Uma aula por semana...

**Pesq:** não tem como...

**Fabiano:** porque eu já ouvi muito assim: “Ah dá nota pra eles assim mesmo, dá nota” ... (a pesquisadora concorda) então, assim...

**Pesq:** é a desvalorização da disciplina.

**Fabiano:** exatamente.

**Pesq:** da disciplina, não. Da língua, em si. Porque a disciplina é o reflexo do que você faz em sala de aula... da língua. É a total desvalorização...

**Fabiano:** então, assim, eu sempre tento trazer algo novo nas aulas... tipo, assim, um modo diferente de mostrar um conteúdo... de mostrar alguma coisa pra eles... e, assim, porque eles gostam né...

**Pesq:** sim.

**Fabiano:** e, tipo assim, do 6º ao 9º, eles não querem só que você encha o quadro de atividades, de dever. Eles querem ver essa parte mais divertida da língua, no caso, esse modo mais diferente de ensinar, esse modo mais dinâmico (a pesquisadora concorda). Então como trazer essa dinamicidade pra sala de aula?

**Pesq:** pra quê que a língua é usada...

**Fabiano:** exatamente.

**Pesq:** qual o propósito de você tá ensinando isso...

**Fabiano:** exatamente.

A entrevista é finalizada com o entrevistado contando sobre um projeto que ele desenvolveu com algumas turmas do 6º ao 9º ano, onde os alunos gravaram vídeos explicando, em inglês, como fazer algumas receitas culinárias. O pesquisador mostra, em seu celular, alguns vídeos gravados e a evolução dos alunos em arriscarem a falar mesmo cometendo alguns deslizes linguísticos, assim como em editar os vídeos corretamente usando palavras, em inglês, relacionados ao conteúdo do vídeo. O entrevistado assina o termo de consentimento por participar da entrevista e se coloca à disposição para futuros questionamentos. A pesquisadora agradece a disponibilidade do entrevistado em participar do seu projeto concedendo a entrevista.

## APÊNDICE I – Transcrição de entrevista: CINTIA

A entrevista começa com a pesquisadora situando o entrevistado, mais uma vez, sobre o conteúdo da pesquisa e deixando o entrevistado à vontade para expor sua opinião relembrando que a entrevista será gravada e transcrita posteriormente para uma melhor coleta de informações. As perguntas iniciais são perguntas pessoais e sobre a formação acadêmica do entrevistado.

**Pesq:** sua formação acadêmica.

**Cintia:** eu me formei, sou licenciada plena em Letras- inglês.

**Pesq:** é só Letras- inglês, né?

(o entrevistado concorda)

**Pesq:** outras formações que contribuíram para a aprendizagem da língua inglesa.

**Cintia:** eu aprendi inglês sozinha, eu sempre fui autodidata (pesquisadora concorda). E quando eu era criança, eu tinha grande paixão por ver alguém falando inglês. Eu achava aquilo fantástico e eu me lembro que eu tinha, assim, uns 15 anos e saiu na Gazeta: “Quer aprender inglês?” Aí, você comprava um fascículo... ganhava o CD e tinha uma capa dura e toda semana você comprava aquele fascículo e vinha o CD. E eu me lembro que eu fiz aquele curso e eu tenho o certificado até hoje (recordando), acho que foi no ano 1999 ou 2000, não lembro. Aí foi o primeiro contato que eu tive com a língua inglesa foi esse, estudando sozinha. Porque era muito caro o CCAA... essas coisas. Quando eu comecei a trabalhar...

**Pesq:** mas aí era o pacote completo? Tinha áudio e tudo ou só parte escrita?

**Cintia:** não, áudio. E tinha o CD e na época eu nem tinha aparelho que tocava CD. Tive que pegar emprestado... que lá em casa não tinha... com a minha prima... um *discman*, lembra do *discman*? (a pesquisadora concorda) Aí eu estudava com aquilo, era super legal. Tinha música, tinha explicação da parte gramatical, é...

pronúncia, era super legal. Aí depois eu comecei a trabalhar, comecei a trabalhar muito cedo, aí eu me lembro que a primeira coisa que eu fiz foi me matricular no CCAA (a pesquisadora concorda). Só que daí, como era muito dinheiro, ia meu salário quase todo porque eu era estagiária, aí eu só fiz 6 meses no CCAA, só, aí depois eu tive que parar. Aí depois é que eu fui murar fora... e eu era empregada doméstica de uma inglesa lá em Portugal. Fazia faxina uma vez por semana na casa dela e eu fazia faxina em troca de aula particular. Só que depois a gente acabou ficando amiga, a Tracy, aí a gente conversava muito em inglês, aí eu acabei gostando... e foi assim...

**Pesq:** você morou quanto tempo lá, Carol?

**Cintia:** quase 5 anos...

**Pesq:** nossa, muito tempo né?

**Cintia:** bastante tempo

**Pesq:** então não é só o curso superior, você teve mais experiência além disso...

**Cintia:** tive esse contato... eu não ensinava, mas...

**Pesq:** lá você não trabalhou, assim... efetivamente com inglês não, né...

**Cintia:** não, não. A única coisa que eu tinha... que falar um pouco inglês... essa... ela era minha vizinha, quase minha vizinha... ela não falava quase nada de português, então quando ela viu que eu arranhava um pouquinho, ela me propôs: "Você não quer fazer faxina lá em casa, não? Aí eu te ensino inglês melhor"... porque ela não tinha uma condição muito boa, mas aí a gente fez essa troca e foi agradável, a gente tem contato até hoje...

**Pesq:** que legal né

**Cintia:** a Tracy voltou pro Reino Unido, ela nem tá mais na Inglaterra, ela tá no país de Gales, tá... (o entrevistado tenta lembrar o nome específico do lugar, mas não recorda)

**Pesq:** que legal. Então tá, a instituição onde leciona, como é que é o nome da escola lá?

**Cintia:** EMEF Prof. Herinéia Lima Oliveira...

**Pesq:** eu vou colocar o vínculo efetivo, que eu já sei, você é efetiva. O tempo e descrição de ensino de língua inglesa, em anos. Quanto tempo você trabalha com inglês?

**Cintia:** é, eu já trabalho há 7 anos, mas no ensino regular só há 2 anos e meio porque eu comecei no início de 2016 né...

**Pesq:** no ensino regular foi quando então nós assumimos no concurso, ((o entrevistado e a pesquisadora assumiram a vaga no concurso público na mesma época e trabalham na mesma rede municipal, porém em escolas diferentes)) né?

**Cintia:** isso, antes a minha única experiência foi lá no CLC da UFES, o Centro de Línguas da UFES, que era como estagiário... os alunos da graduação fazem estágio lá... só que, na verdade, é estágio assim, você é professor, é igual aos outros...

**Pesq:** aula normal...

**Cintia:** e ganhava até bem, sabia? Ganhava bem, só que como eu tinha o meu outro emprego... eu fiquei com medo de largar o emprego. Porque tinha aula... tinha muita /

**Pesq:** porque lá era coisa temporária também...

**Cintia:** era uma coisa temporária, é... aí eu trabalhava à noite e aos sábados... lá no... mas eu amava, só que não era regular, era cursinho...

**Pesq:** entendi

**Cintia:** e segue muito mesmo o padrão do CCAA, não pode falar português...

**Pesq:** a metodologia...

**Cintia:** muita metodologia, é... o material é muito bom... antes usava o Interchange, depois mudou, mas a metodologia era bem legal... eu gostava, era muito legal dar aula lá, só que depois...

**Pesq:** é bom que a gente usa mais a língua né

**Cintia:** usava bem a língua, só que daí no ano seguinte... você só pode começar a trabalhar lá no segundo ano de faculdade (a pesquisadora concorda). Aí no outro ano, eu comecei a ficar cansada demais porque começou o estágio obrigatório... que não pode ser nesses cursinhos, tem que ser em ensino regular...

**Pesq:** em sala de aula mesmo...

**Cintia:** em sala de aula, aí eu peguei uma escola lá em frente a UFES... naquele bairro Jardim da Penha... aí eu tive que largar o CCAA e eu dei aula particular mesmo, um tempo, e depois eu fiquei, assim, um ano sem trabalhar e depois que eu resolvi mudar de vida completamente, porque eu trabalhava como administradora né...

**Pesq:** hum...

**Cintia:** não era professora

**Pesq:** lá no CLC, você fala...

**Cintia:** não

**Pesq:** ah, fora...

**Cintia:** é, eu tinha medo de largar esse meu emprego que era de carteira assinada certinho, ganhava... é, eu precisava trabalhar né, eu tinha que me sustentar... aí eu tinha medo de largar isso só pra dar aula no CLC porque no CLC era provisório. Aí eu conciliava... aí depois... só que assim, Andressa, eu sempre... eu trabalhei quase 10 anos como administradora e até gostava, só que era uma coisa que eu não me sentia desafiada, todo ano era a mesma coisa... fazer balanço... mandar boleto... relatório financeiro... e depois eu virei a minha chefe...

**Pesq:** trabalho metódico né...

**Cintia:** muito metódico. E depois, assim, eu nem respondia nada a ninguém... que eu passei a ser a gerente financeira. Aí eu tinha minha estagiária, a gente fazia tudo direitinho, aí “Ah, você gostava?” Eu gostava do meu trabalho, mas eu não era apaixonada, a sala de aula sempre me chamou. Aí depois daquela experiência que eu tive no CLC, mais ainda, aí eu sabia que quando eu terminasse a minha formação, eu ia querer dar aula...

**Pesq:** entendi

**Cintia:** entendeu? (a pesquisadora concorda)

**Pesq:** em quais turmas de ensino fundamental você leciona agora?

**Cintia:** fundamental, todas

**Pesq:** todas? Do 6º ao 9º? Certo, posso colocar aqui do 6º ao 9º...

**Cintia:** inclusive do fundamental I...

**Pesq:** fundamental I, esse ano eu não precisei ficar do 6º ao 9º NADA.

**Cintia:** só do 1º ao 5º?

**Pesq:** fechei minha carga horária toda do 1º ao 4º, cheguei nem ao 5º

**Cintia:** que bom

**Pesq:** que ali são muitas turmas, então o que que acontece? Acaba que eu consigo fechar minha carga horária. De manhã, eu tô do 1º ao 4º. De tarde, não chego nem no quarto. Do 1º ao 3º

**Cintia:** entendi

**Pesq:** agora se eu ficasse só de manhã, eu teria que chegar no 6º

**Cintia:** entendi

**Pesq:** entendeu? Mas como eu quebrei, um pouco de manhã e um pouco à tarde... sua carga horária semanal é 25 h né, Cintia?

**Cintia:** 25 h

**Pesq:** depois que você assumiu o estado não tem como, né...

**Cintia:** nem antes, eu não peguei...

**Pesq:** é, você ficava só com 25 h, você nunca estendeu né

**Cintia:** porque não dava, tava morando em Nova Venécia e ali no 35...

**Pesq:** ah é, não tinha condições mesmo não...então vamos lá. Vamos para a prática pedagógica... o que te levou a estudar e lecionar a língua inglesa? Você até já falou um pouquinho aqui em cima quando você tava falando da experiência que você teve...

**Cintia:** já, já comentei um pouquinho que antes de ir embora para Portugal, eu já tinha começado a estudar inglês por minha conta e eu tinha muita curiosidade e eu gostava. Falar outra língua era algo que me encantava... tanto é que quando eu cheguei lá, mesmo em Portugal onde eu trabalhava que era em uma mercearia que recebia muito turista pra comprar vinho principalmente... quando eu via um casal de francês conversando ou de ingleses... aquilo sempre me chamou muito a atenção... eh, eu falo poucas línguas... só falo inglês, espanhol e tô aprendendo italiano, mas se fosse pela minha paixão, assim, eu falaria várias, eu acho encantador. Só, que junto com isso eu sempre gostei muito de ensinar... eu sempre tive esse lado assim...

**Pesq:** aprender pra ensinar né...

**Cintia:** eu não sei se você é dessa época que o Veneciano era da dona Leni, lá, que tinha aquela questão lá de monitores... os monitores que iam no contra turno ajudar os colegas que tavam com dificuldades... desde essa época eu me lembro como eu gostava de ir pro quadro, explicar alguma coisa... era de matemática, uma área que eu nunca fui, assim...

**Pesq:** apaixonada...

**Cintia:** mas a única monitoria que tinha era pra matemática..., mas eu sempre gostei disso. Então, quando eu voltei pro Brasil, eu me lembro que... eu fiz uma pontuação muita boa na UFES que... na época daria pra ter escolhido Direito e mamãe sempre falava comigo: “por que você não escolheu Direito, minha filha?” aí eu falava: “mãe, primeiro eu teria que trabalhar e estudar o dia todo porque é aula de manhã e à tarde, não teria como eu trabalhar e eu tinha que me sustentar, e outra, eu quero fazer Letras, eu quero ser professora...” então isso daí não foi uma coisa que, ah é falta de oportunidade, não eu tive oportunidade de trabalhar com administração... poderia até ter me formado nisso, mas eu não quis

**Pesq:** verdade, qual sua compreensão de currículo para o ensino dessa língua? Da língua inglesa, né...

**Cintia:** hum... profun...

**Pesq:** profunda hein... quando fala... igual quando eu coloco aqui na minha pesquisa, minha pesquisa é sobre o currículo e a interface com o ensino de língua adicional, o que você entende por currículo?

**Cintia:** olha, currículo... nosso professor de currículo lá da UFES falava que tudo é currículo...

(risos)

**Pesq:** currículo é uma coisa muito ampla né..

**Cintia:** muito ampla e o conceito de currículo é amplo... o que você vai escolher para ser ensinado na escola... é muito amplo e tal, mas o que eu entendo por currículo, é... pra língua inglesa, tem haver até com esse texto que a Zaira (o entrevistado participa de um grupo de estudos liderado pela professora Zaira, orientadora desta pesquisa) propôs que fala da interação social... de usar a língua como instrumento pra agir na sociedade... currículo pra mim... não sei o que falar sobre currículo...(risos) me pegou de calça curta...

**Pesq:** calma aí que você vai clarear suas ideias... na sua concepção, o que o currículo precisa contemplar para atender de forma adequada a formação dos alunos na atualidade?

**Cintia:** oh, pra mim isso aí já tá até alcançando quando você abre o livro didático e vê lá, por exemplo, inglês sendo ensinado através de, por exemplo, um texto que fala sobre alimentação saudável ou sobre a importância da atividade física... ou até mesmo o do 8º ano, o Team Up da Reinides, que fala sobre a questão dos direitos civis, a luta pelos direitos civis dos negros... tem uma parte sobre o Martin Luther King... tudo isso quando você ensina inglês com esse contexto e tentando formar um cidadão como um todo, pra mim... precisa ser contemplado e aos poucos isso tá sendo... eu digo aos poucos porque até algum tempo atrás os alunos ainda tão com essa visão que tem que ter a regrinha gramatical, tem que ter o exercício da gramática... quando você traz um texto ou até mesmo uma música... “música, professora? Coisa ultrapassada” qual é a mensagem da música... depois que a gente vê a parte linguística, isso é interessante...

**Pesq:** valorizar os gêneros textuais, né Carol?

**Cintia:** valorizar os gêneros textuais

**Pesq:** tipo assim, a partir daí chegar onde você quer chegar com o conteúdo...

**Cintia:** gosto muito de fazer isso... é, na semana passada eu trouxe um texto que é uma menina se apresentando... mas da maneira como ela se apresentava, eu perguntei “vocês acham que essa apresentação caberia mais num currículo ou num perfil de *blog*? Ou será que isso pode ser uma notícia de jornal?” aí eles vêm com... os gêneros...

**Pesq:** jogar pra realidade

**Cintia:** eles conseguem... e eles conseguem perceber bem o gênero textual... “ah, professora, isso parece ser um *blog*” “eu colocaria isso no meu *facebook*”... alguma coisa assim e a questão do gênero é interessante...

**Pesq:** isso aí... qual sua noção de letramento e como você articula essa noção ao ser fazer docente?

**Cintia:** eh, o aluno letrado não é só o aluno que consegue codificar as letras... decodificar as letras... é o que consegue ler um texto e entender ou então escrever um texto pra colocar as ideias no papel... é, é muito importante em todas as áreas, em todas... matemática, história, o menino tem que entender o que tá lendo, tem que interpretar bem o que tá lendo pra conseguir desenvolver um bom trabalho, mas principalmente na nossa área, é que a gente usa textos e textos, assim, às vezes mais de gêneros... tipo o currículo... é às vezes a gente coloca “ah vamos fazer um currículo em inglês, como é que ficaria?” é, ele não tem... tem que saber se apresentar bem... então essa questão do letramento... de saber, é... saber se fazer entender de uma maneira mais clara...

**Pesq:** é necessário para desenvolver uma comunicação?

**Cintia:** muito mais importante do que ele só saber ler ou escrever...

**Pesq:** aham, você conhece a proposta curricular, o plano de ensino para a disciplina de língua inglesa de São Mateus?

**Cintia:** conheço, conheço... inclusive foi minha primeira briga né... lá com a minha primeira pedagoga porque eu queria ter acesso a esse documento, eu achava que era um direito meu... e eles me enrolaram um tempão pra me entregar

**Pesq:** quando você assumiu suas aulas na escola ninguém te apresentou nada?

**Cintia:** não, e eu pedia e ninguém me dava, então foi minha primeira briga... “eu preciso ter acesso a isso, eu quero, eu quero” então eu briguei, briguei, depois eu consegui...

**Pesq:** entendi

**Cintia:** “ah, toma aqui o que você tá me pedindo” aí eu tive acesso

**Pesq:** “pra quê você quer isso?” “o que você vai fazer com isso?”

(risos) um documento público, né

**Cintia:** isso, e eu consegui. Em 2016... (pausa) e como era a primeira vez que eu tava trabalhando em escola pública, eu achava até que aquilo era meio normal... aquela demora, ou não saber, não sei... “currículo de inglês, não sei”

**Pesq:** e outra coisa, nenhuma orientação também foi passada, né

**Cintia:** não, nenhuma orientação...

**Pesq:** supervisora não chegou, sentou com você e falou nada também né

**Cintia:** absolutamente nada, até porque eu acho que nem ela sabia que existia esse documento... (pesquisadora concorda) e, é do seu conhecimento já né, que a gente não tem, é, não tinha coordenador de área, então a gente além de não ter orientação na escola também não tinha fora da escola, a nível de secretaria...

**Pesq:** exatamente

**Cintia:** então a gente não... ficava assim né...

**Pesq:** é um trabalho individual, cada um faz o que quer né...

**Cintia:** exatamente. Eu tive um certo trabalho pra montar o meu plano de ensino porque foi o que eu falei antes, a questão do currículo, de escolher o que você vai... passar pros alunos...

**Pesq:** o que valorizar, o que privilegiar né... com uma aula de inglês por semana apenas...

**Cintia:** exatamente. É uma questão de escolhas e escolher o que você vai falar e o que vai ser deixado de lado, mas o que eu tento assim, em relação ao currículo também, o que eu mais tento fazer nos meus alunos é engajar os meninos a... na verdade, é florescer neles a... independência, não é independência, é...

**Pesq:** a autonomia

**Cintia:** a autonomia dos alunos... como Paulo Freire gosta de falar na Pedagogia da Autonomia (pesquisadora concorda). Porque eu costumo dar até o exemplo, “olha, gente na minha época não existia internet”... a gente nem sabia o que era internet, né.

**Pesq:** com certeza

**Cintia:** até o ano 2000. Internet? A gente nem sabia o que era, computador já era uma coisa meio rara, quem dirá internet...

**Pesq:** celular e internet nada, né...

**Cintia:** aí eu falo, né: “hoje em dia, vocês podem complementar muito bem as aulas de inglês através da internet, tem áudio, vocês conseguem ouvir a pronúncia, vocês conseguem exercícios, conseguem jogos... então vocês conseguem”

**Pesq:** tem recursos, né

**Cintia:** muito, e eu costumo passar no quadro canais do *You Tube* que eu gosto, tem aquele... ((o entrevistado cita um exemplo de um canal que ficou meio incompreensível)) eu costumo passar o primeiro vídeo que ele comemora dois anos do canal... e ele fala português muito bem, só que ele tem sotaque normal, mas fala muito bem, dá pra perceber que ele é estrangeiro, mas dá pra entender tudo o que ele fala e no vídeo ele explica como que ele começou o canal e tal... então, eu passo aquele vídeo pros meninos e eu, principalmente pros mais velhos né do 9º ano... 8º ano, e eu costumo dizer: “olha, se ele que é americano, que não tem contato com a nossa cultura, nem com a nossa música, comida, como é o inverso a gente tem contato com a cultura americana através de filmes, de músicas, de comida, *fast food* o tempo todo, e até pelos grandes... pelas grandes marcas né... *Nike*, que continua usando o *slogan* no inglês... é, *McDonalds*, tudo... se ele teve... se ele conseguiu aprender português sozinho morando nos Estados Unidos, acho que vocês conseguem melhorar bastante o nível de inglês de vocês morando aqui através da internet porque o inglês tá presente... aí falo do *World English*... daquele ((incompreensível))... “vamos falar palavras em inglês que a gente usa no nosso dia-

a-dia” aí, vem *Wi-Fi, look, selfie, é.. milk shake, skates, surf...* não sei o que lá... eles vão falando

**Pesq:** todas palavras incorporadas ao vocabulário, né...

**Cintia:** isso

**Pesq:** hum, você consegue perceber, no currículo né... no plano de ensino da prefeitura, a concepção de língua e letramento? Essa proposta te direciona para algum tipo de abordagem para o ensino da língua?

**Cintia:** olha, na primeira vez que eu li eu não senti isso não, eu teria que ler de novo com esse olhar pra (+) perceber, não muito... eu, já tem um tempo, assim, que eu (+) já faz um tempo que eu li pela primeira vez, tem algumas coisas que até propõem, assim, mas de uma maneira muito vaga, por exemplo, usar música, propaganda, não sei o quê... que são outros gêneros, outros recursos pra ir através daquilo ensinar línguas, mas eu acho que poderia estar um pouco mais especificado, talvez

**Pesq:** é, realmente, tem umas sugestões lá...

**Cintia:** tem umas sugestões

**Pesq:** de você, é, fazer a valorização desses gêneros, né

**Cintia:** dos gêneros, tem alguma sugestão sim, mas só que fica mais sutil... poderia...

**Pesq:** mas é apenas uma sugestão

**Cintia:** é só uma sugestão porque é uma proposta né, não é nenhuma receita de bolo...

**Pesq:** exatamente. Você considera o plano de ensino um documento orientador para o seu trabalho como professor de Língua Inglesa na rede municipal?

**Cintia:** considero

**Pesq:** ele influencia seu planejamento e a seleção de material didático que você utiliza com os alunos?

**Cintia:** com certeza, influencia porque até na hora de você avaliar, é por exemplo, no ciclo de alfabetização do 1º e 2º ano, que a gente tem aquelas perguntas para serem respondidas né... “consegue se cumprimentar?” aí você tem que colocar se tá em desenvolvimento, não trabalhado ou alcançado... aí tem lá... o aluno consegue falar do próprio material em inglês? Consegue falar da própria família em inglês? Consegue se apresentar e saudar os amigos em inglês? Então tudo isso tem a ver com o plano de ensino. Eu não fico seguindo à risca tudo direitinho, por exemplo, é, tem colega meu que às vezes até se confunde porque lá, se não me engano é o 5º ano, desculpa no 6º ano... na verdade eu tava pensando mais do 1º ao 5º, mas só foca no fundamental II... fica assim, *SIMPLE PRESENTE*: aí o colega às vezes acha: “ah, mas a gente já vai ensinar essas regras pro menino?” não necessariamente, a gente pode falar de rotina né, falar sobre a rotina diária dele ou ele pode se apresentar, falar do que mais gosta, dos *hobbies* etc... usando o presente simples, não necessariamente falar das regras...

**Pesq:** isso aí já é o uso do *Simple Present*

**Cintia:** com contextualização, aí fica lá o tópico em aberto e às vezes o professor interpreta que tem que ensinar as regras, entendeu?

**Pesq:** entendi

**Cintia:** então isso aí que eu falei que parece às vezes meio abstrato, mas é uma proposta...

**Pesq:** já trabalhou, não trabalhou as regras, mas trabalhou de uma outra forma

**Cintia:** exatamente

**Pesq:** entendi

**Cintia:** fica assim, subentendido a regra

**Pesq:** sim, o que você considera ser essencial ser abordado nas aulas de Língua Inglesa?

**Cintia:** eu já até falei, eu acho essencial falar, é, quando eu for falar sobre família... falar dos tipos diferentes de família que a gente tem hoje, é, falar um pouco sobre (+) ah, num outro tema: “ah, eu vou ensinar comida” falar sobre alimentação saudável, ajudar essa formação cidadã, eu acho essencial, é por exemplo, quando eu vou falar do *Simple Past* eu pego uma biografia, normalmente que é uma coisa que eu amo fazer... que eu fiz no 35, que eu fiz lá no ano passado, que eu pretendo fazer aqui esse ano... que eu acho que em São Mateus é um tema necessário, que é a questão da consciência negra (pesquisadora concorda)... aí eu pego uma biografia do Martin Luther King, com os verbos no passado e tal...

**Pesq:** hum... uma figura marcante né

**Cintia:** uma figura marcante, falo sobre os direitos civis dos negros, passo aquele filme *THE BUTLER*, que é o Mordomo na Casa Branca, pra eles terem ideia de como foi aquela luta lá e depois a gente fala um pouquinho de Zumbi dos Palmares aqui, aí fica a questão do cultural dos dois e tô trabalhando *Simple Past* do mesmo jeito

**Pesq:** entendi

**Cintia:** eu acho essencial ter essa contextualização cultural...

**Pesq:** hum... não ficou lá presa nas regrinhas...

**Cintia:** não tô dizendo que eu faço isso sempre, entendeu?

**Pesq:** quando dá

**Cintia:** porque a gente vai se adequando, é, eu ainda gosto muito... eu amo gramática... então eu ainda às vezes me pego colocando, é regrinha gramatical no exercício que eu dou, até cobrando isso em prova... eu ainda faço isso... mas é uma coisa que eu quero abolir

(risos)

**Pesq:** não, mas a gente tem que fazer, não eliminar, mas assim, saber como fazer

**Cintia:** eu acho que eu tinha, assim, muito balanço disso...

**Pesq:** não cobrar isso só por isso e acabou, justificar por que tá sendo cobrado...

**Cintia:** e eu tinha muito isso... então eu tento me policiar sobre isso porque eu gosto muito disso... eu sou muito gramatiquera... até em Língua Portuguesa...

**Pesq:** é porque nós fomos alfabetizados assim

**Cintia:** exatamente

**Pesq:** nós aprendemos assim, e eu acho assim parece que você se sente mais confiante no estudo de uma língua quando você domina a gramática porque vocabulário, você vai lá e estuda, palavra nova você tá aprendendo todo dia, então você só acrescenta, você só enriquece o seu conteúdo...

(o entrevistado abre a mochila e pega uma gramática que utiliza com frequência para demonstrar o que vai falar)

**Cintia:** então eu sempre pego um exercício daqui ó, por exemplo, agora eu comecei o *Simple Past* com os meninos só que eu comecei agora... porque eu tô seguindo isso aqui é do estado... não sei se eu posso falar...

**Pesq:** pode, pode falar

**Cintia:** porque lá no estado eles pegam o *Simple Past* antes... (a pesquisadora concorda) no 3º trimestre... aí eu peguei... olha os trechos aqui do diário de Anne Frank... e falo com eles um pouquinho sobre o Holocausto...

(a pesquisadora sugere ao entrevistado um livro didático que também traz um texto falando sobre Anne Frank e outras mulheres que marcaram a história)

eu nem sabia, eu não lembrava porque eu gosto muito dela... eu sei que uns vinte dias atrás, mais ou menos, o diário de Anne Frank foi notícia porque duas páginas que o pai dela tinha colado foram, é... restauradas recentemente...

**Pesq:** que legal

**Cintia:** aí uma fala sobre sexualidade que ela tinha curiosidade, sobre sexo... que ela tinha curiosidade sobre sexo, e a outra página era sobre... a sexualidade do tio dela... ela fala que o normal... eu li, como eu sempre gostei do livro, foi um dos livros que eu mais gostei, eu li lá a notícia né: “o diário de Anne Frank...” aí eu fui ler, aí uma parte fala que ela achava que sexo devia ser uma coisa boa, que quando ela casasse ela queria fazer sexo e que ela achava que devia ser em movimentos ritmados... aí eu pensei que ela provavelmente ouviu alguma coisa no esconderijo porque eles ficaram dois anos ,né, no esconderijo (a pesquisadora concorda) e ouviu qualquer coisa ali à noite e na outra página fala assim que o normal é o menino gostar de menina, mas que “o tio Vagner não devia ser muito normal”...

**Pesq:** ah, então já descobriu alguma coisa...

**Cintia:** aí quando eu li, eu pensei: “ah, eu vou escolher esse livro pra levar pros meninos do médio”, e quando você pergunta quase ninguém sabe quem é Anne Frank... aí eles viram no 9º ano a Segunda Guerra Mundial, aí já no 2º ano eles não estão lembrando muito bem sobre a história dos judeus... que é uma história que me emociona muito... e eu já li tudo quanto é... li não vi... tudo quanto é livro que aparece, assim, sobre o Holocausto, A Lista de Schindler, A Vida é Bela...

**Pesq:** O Pianista

**Cintia:** O Menino do Pijama Listrado... aí é uma coisa que eu gosto e a gente tem a tendência... isso aí também é currículo... a gente costuma colocar o que a gente prefere né, e como eu gosto da história trouxe esse texto, primeiro a gente lê o texto, depois que eu vim falar sobre os verbos que terminam em *ed* e perguntar: “tirando o *ed* você reconhece essa palavra?” essas coisas assim que eu tô tentando mudar em mim... porque no ano passado eu era muito gramatiqueira, eu mostrava primeiro todas as regras, explicava primeiro todas as regras e depois que eu trazia o texto né, e esse

aqui como é biografia, é um gênero diário né, então eu gostei dessa experiência... tô aprendendo a ser professora ainda (risos)

**Pesq:** aprendendo? (risos) mas é cada... escola... cada turma, até mesmo dentro da mesma escola... tem uma realidade... às vezes você precisa mudar o currículo dentro de uma mesma escola por causa de turnos diferentes, que são realidades diferentes, eu não posso usar o mesmo currículo aqui lá no 35... é uma outra realidade

**Cintia:** verdade

**Pesq:** ali, (na escola do km 35) são alunos do interior voltado para um outro propósito... aqui de manhã eu tenho uma clientela, à tarde eu tenho outra... dentro de uma mesma escola

**Cintia:** não conseguem entender por que existe inglês no currículo pra eles, não conseguem “porque nós nunca vai sair daqui” “nós não consegue nem falar português...” né

**Pesq:** é isso aí, porque essas adequações a gente faz o tempo todo, não tem jeito...

**Cintia:** é

**Pesq:** você acredita que o seu trabalho atende as suas expectativas como professor e as expectativas com relação às necessidades de aprendizagem da língua pelos alunos?

**Cintia:** bem, eu me cobro muito como eu te falei... eu acho que ainda não porque você sai da facul... da universidade com uma ideia e você entra na sala de aula... eu vim parar na escola pública regular do km 35... e eu tinha várias expectativas que não foram atendidas nem por mim nem por meus alunos... foi o primeiro ano como experiência...

**Pesq:** tipo assim, quais expectativas?

**Cintia:** é, por exemplo, eu achava que o aluno da escola pública regular... não é por estar no interior e saber tipo assim: “ah, vai ser muito difícil eu um dia ter acesso a um cursinho particular de inglês”, então eu achava que eles amavam aula de inglês, que eles esperavam...

**Pesq:** que seria um privilégio pra eles...

**Cintia:** que seria considerado um privilégio porque “ah, aula de inglês, vamos...” ah porque eu não tive aula de inglês... eu não tive...

**Pesq:** algo diferente né

**Cintia:** eu não tive, isso aí foi uma grande frustração pra mim, porque na época não era obrigatório no Fundamental II e Nova Venécia não existia professor... não existia mão de obra, então a gente teve aula de espanhol... tudo bem... foi uma boa experiência, foi uma língua estrangeira de todo jeito, mas era muito mal trabalhado, você sabe disso...

**Pesq:** sim, com certeza

**Cintia:** provavelmente você veio da mesma realidade

**Pesq:** professores que não tinham formação devida...

**Cintia:** então eu pensava assim: “nossa, os meus alunos vão querer aula de...” então foi a primeira grande frustração e os alunos não tavam nem aí. Quando eu conversava com eles né, eu sempre fazia assim uma pesquisa: “você gosta de inglês?” “o que você gostaria de aprender em inglês?” era tipo: “a gente não quer aula de inglês” “pra quê ter aula de inglês aqui?” a maioria...

**Pesq:** qual o motivo de estudar inglês...

**Cintia:** não todo mundo né, mas...

**Pesq:** a grande maioria...

**Cintia:** boa parte falava assim, é, e outra coisa eu me sentia despreparada às vezes, por quê? Vou te dar um exemplo... do 1º ao 5º... a UFES tem esse... pelo menos a nossa realidade ali... tem esse... déficit... agora tá sendo corrigido porque a grade curricular mudou esse ano, é, não existia... não se falava inglês pra criança... inglês do 1º ao 5º ano na minha faculdade a gente não falou nada sobre isso, tudo o que a gente estudou foi voltado pro aluno um pouco maior... que já tava alfabetizado e tudo. Esse ano tem lá: Inglês para criança. Uma coisa assim o nome da matéria...

**Pesq:** entendi

**Cintia:** então ali no 35 mesmo, eu às vezes ia passar, por exemplo, cabeçalho... ou os *greetings*... escrevia no quadro... teacher Carolina... qualquer coisa que eu ia escrever eu escrevia com letra cursiva (a pesquisadora concorda) e os meninos... no 1º aninho... 2º... e os meninos falavam: “tia, a gente não entendi essa letra”, aí eu achava que a minha caligrafia tava feia

**Pesq:** é letra bastão

**Cintia:** aí mexia com a minha letra, “não, tia, a gente não entendi, letra de mãozinha”, eu não tinha noção disso (a pesquisadora concorda). Aí, eu conversava com a professora, eu falava: “hein, eles não sabem escrever ainda com letra cursiva?” (risos) “não, ainda não, eles só vão aprender na metade do 2º ano, né. Só no segundo semestre do 2º aninho que eu começo a introduzir as letras de forma, assim, letra cursiva...” aí eu me sentia uma idiota quando eu... eu não fazia ideia disso... tantos anos fora de sala de aula né... já depois de tanto...

**Pesq:** muita coisa mudou

**Cintia:** muita coisa mudou. Eu pensava assim: “ai meu Deus, sério? Eu não sabia disso” (risos)

**Pesq:** mas influencia nosso trabalho

**Cintia:** engraçado que no ano passado eu fui naquele evento que foi até Daniel que coordenou...

**Pesq:** um grupo de estudo?

**Cintia:** aquele que teve a culminância que foram as apresentações...

**Pesq:** sim

**Cintia:** as apresentações de vários professores e tem uma menina que se chama Cristine, uma loira, que eu não sei se você conhece. Ela era da APIES, da associação capixaba de professores de inglês...

**Pesq:** aham

**Cintia:** a Cristine é da APIES ainda e ela tava na federal da Bahia e agora ela voltou pra UFES, ela conseguiu vir pra UFES esse ano, ela tava fazendo a apresentação dela do doutorado né, mostrando a pesquisa dela tal... aí ela falou isso... que quando ela começou a dar aula, ela escrevia tudo com letra de m... cursiva e os meninos não entendiam, aí eu falava: "Cristine, eu também" né

**Pesq:** você se identificou

**Cintia:** então eu achava que isso era uma coisa minha, mas não, muitos professores têm dúvidas que parecem bestas, mas quando você chega na prática que você vai ver né...

**Pesq:** é, e outra coisa também, pela rotatividade de professores que tinha antes... todo ano um professor diferente... difícil você pegar um município onde tem um número grande de professores efetivos...

**Cintia:** principalmente de inglês

**Pesq:** e às vezes tem que quebrar em muitas escolas pra completar a carga horária

**Cintia:** isso é verdade

**Pesq:** aí vai quebrando a carga horária, então essa rotatividade... ela atrapalha também porque o professor tem um ritmo de trabalho, ele tá trabalhando... às vezes,

ele não trabalhou um conteúdo com o aluno... você chega no outro ano... você vai trabalhar, você sente uma dificuldade enorme...

**Cintia:** isso

**Pesq:** aí o aluno já tem raiva daquela disciplina porque é uma coisa que não tem uma sequência...

**Cintia:** hum, aí assim, atende as minhas expectativas? Atende, mas isso não significa que eu ache que eu esteja pronta né

**Pesq:** entendi

**Cintia:** eu ainda acho que eu preciso melhorar várias coisas, a questão de ficar cobrando gramática... de contextualizar melhor as minhas aulas... já tô bem melhor do que em 2016, mas eu sempre acho... eu acho que eu gostava tanto de estudar que eu quis ser professora pra continuar estudando...

**Pesq:** entendi

**Cintia:** que é o que eu gosto de fazer, e em relação às necessidades de aprendizado dos alunos, acho que dá pra evoluir bastante, mas eu continuo batendo na tecla da carga horária, eu acho que a nossa carga horária é muito insuficiente... as minhas turmas das sextas, então, são as mais prejudicadas... que eu tenho turma da sexta-feira, por exemplo... no 1º trimestre eu tive 9 aulas com eles

**Pesq:** feriados...

**Cintia:** em um semestre inteiro, então, atende as expectativas dos alunos? Em partes, porque eles falam: "ah professora, a gente não estudou praticamente nada né esse semestre!" eles comentam, eles mesmo percebem que tá insuficiente...

**Pesq:** sentem a diferença

**Cintia:** então se a gente tivesse... ah, é aquela questão... e a se a gente tivesse 2 aulas por semana? Seria... você acha que você poderia fazer um trabalho melhor? Claro que sim...

**Pesq:** com certeza

**Cintia:** eu sinto essa diferença principalmente no ensino médio, quando você vai pro 2º ano são duas aulas de inglês... 1º ano do ensino médio é uma aula...

**Pesq:** a diferença de coisas que você consegue trabalhar né

**Cintia:** é, com certeza... eu sinto que os primeiros anos em relação aos segundos ficam bem, assim abaixo do... aquém... do desejado porque, é, parece que não, mas duas aulas por semana talvez daria pra ficar... até pro menino entender melhor por que ele... tem que estudar inglês... que às vezes fica vago... nem a comunidade entende... nem os pais entendem muito bem... que é uma coisa que eu tento sempre esclarecer desde o primeiro dia de aula... eu tenho uma reportagem, que eu já imprimir várias, eu deixo sempre comigo... que eu peço pra eles lerem, depois eu pego de volta... que é... os motivos, é... três principais razões pra você continuar estudando inglês... que aí vem a questão cognitiva... que o seu cérebro trabalha... não sei se você conhece a reportagem...

**Pesq:** não

**Cintia:** saiu na revista Exame... que o seu cérebro continua... a neurociência já provou que o seu cérebro fica mais elástico... com melhor poder de dedução... que consegue fazer inferências bem melhores quando você estuda uma língua estrangeira... (a pesquisadora concorda) é, não fala o inglês... é, mas por que o inglês? Porque aquela questão de língua franca no mundo e tal... questão cultural... você tem um pouco mais de cultura, querendo ou não, falando outra língua e a questão pragmática... que você vai digitar qualquer coisa no Google em inglês você acha umas vinte vezes mais coisa do que em língua portuguesa

**Pesq:** muito né

**Cintia:** então você consegue... seu leque de oportunidades... de pesquisa aumenta

**Pesq:** verdade

**Cintia:** aí os meninos falam: “o que que é pragmática?” (risos)

**Pesq:** tudo tem que explicar né

**Cintia:** mas eles até conseguem entender né. O porquê da língua inglesa, mas assim, no geral ô Andressa... o que mais me incentivou a fazer meu anteprojeto de mestrado é aquela pesquisa do British Council que mostra... você faz um mapeamento do ensino de inglês nas escolas públicas no Brasil e a gente vê que além da carga horária, a questão de formação de professor é um grande obstáculo pra gente ainda ultrapassar... porque tem muito professor mal formado, tipo... igual eu te falei...

**Pesq:** chega na sala de aula e não consegue desenvolver um trabalho

**Cintia:** “por que você dá aula de inglês?” “ah, porque eu sei falar inglês” né... porque eu tava sem emprego, eu sei falar inglês e eu peguei umas aulas de inglês pra dar... normalmente é assim...

**Pesq:** sem contar aqueles que saem despreparados do curso superior né... tem o diploma de Letras, porém não conseguem...

**Cintia:** porque o curso sempre privilegiou sempre a língua portuguesa e deixou a língua inglesa mais de lado...

**Pesq:** exatamente

**Cintia:** aí depois o professor que correu atrás pra poder se aprimorar né (a pesquisadora concorda) na língua inglesa

**Pesq:** aí fica aquela questão epistemológica, que fica um déficit de aprendizagem e o professor não consegue desenvolver um trabalho...

**Cintia:** exatamente

**Pesq:** tudo isso mesmo...

A entrevista termina com uma conversa mais informal e a pesquisadora agradece novamente a disponibilidade do entrevistado em participar e contribuir com sua pesquisa.

**APÊNDICE J – Transcrição de entrevista: JÚLIO**

**Pesq:** bom (nome do participante) eu gostaria de pedir que você assinasse o termo de consentimento antes de iniciarmos nossa conversa porque aí depois eu posso esquecer tá

**Júlio:** olha Andressa, você pode usar meu nome não tem problema não tá. Porque eu lembro que você mencionou na nossa outra conversa que usaria um nome fictício, mas...

**Pesq:** não, não, a gente não usa mesmo por uma questão de preservar a identidade dos participantes, mas poxa, que legal (nome do participante), fico muito agradecida que você tenha se disposto a colaborar. Poxa, isso é muito bacana mesmo... desde o primeiro contato... a primeira vez que vim aqui você se colocou à disposição para colaborar com a minha pesquisa. Quero até aproveitar pra te agradecer mais uma vez pela disponibilidade e por fazer parte desta experiência. Nós precisamos deste contato... sentar, conversar... trocar figurinhas... isso é muito importante

**Júlio:** que isso... é um prazer mesmo poder ajudar

**Pesq:** e nós vamos aprendendo um com o outro também né

**Júlio:** com certeza

**Pesq:** bom eu vou começar a registrar algumas informações sobre sua formação acadêmica e profissional, ok?

**Júlio:** certo

**Pesq:** bom, vamos lá então... sua formação acadêmica qual é?

**Júlio:** Letras: português/inglês

**Pesq:** letras, certo... você teria outras contribuições de aprendizagem na língua inglesa? Outras formações que contribuíram pra sua aprendizagem?

**Júlio:** então, tudo começou num curso livre né, desde pequenininho sempre estudei inglês (pesquisadora concorda), é, mais tarde eu fiz um cursinho intensivo lá em São Francisco (EUA) e daí, depois cursos de pequena carga horária né... participação em evento... participação não né, audição, porque eu só assisti... agora que eu tô tendo oportunidade de participar mais efetivamente, mas da formação na área de língua inglesa sempre com essa experiência de um cursinho e da formação maior ((referindo-se ao curso de graduação))... a minha pós-graduação ela foi em Tecnologia da Educação, mas o meu trabalho final foi na área de língua inglesa né... eu trouxe pra minha atuação, na época eu já atuava, mas de formação específica foi mesmo a faculdade, esse curso de formação em São Francisco e o curso livre... esse curso de São Francisco foi um intercâmbio que eu fiz pela EF... aí eu fiz esse curso lá de 4 semanas... e aí formação na área de língua inglesa são essas atividades...

**Pesq:** ah tá

**Júlio:** palestras e tal... tive na APIES no encontro de professores, foi bem bacana... muito interessante, acho legal depois a gente compartilhar (pesquisadora concorda) na formação, eu trouxe um materialzinho pro pessoal ver, bem bacana...

**Pesq:** ah que legal, você tá sempre se atualizando, sempre participando de alguma coisa na área né (nome do participante)

**Júlio:** é exatamente, exatamente, eu insisti um pouquinho pros professores irem mas não deu certo

**Pesq:** é esse ano não consegui participar também não...

**Júlio:** bem legal

**Pesq:** eu vou colocar como instituição a Prefeitura de São Mateus...

**Júlio:** tá

**Pesq:** se bem que você já falou que tem um vínculo na Prefeitura de Conceição da Barra né (entrevistado concorda) depois você me passa os detalhes...

**Júlio:** sem problema... tipo assim, o nome da escola né (pesquisadora concorda)

**Pesq:** isso... Prefeitura de São Mateus... eu lembro que você falou que leciona também no curso de idiomas, mas eu vou deixar até restrito aqui só a Prefeitura de São Mateus porque nossa conversa é sobre a educação básica né... mesmo assim porque sua experiência lá é uma outra realidade né (nome do entrevistado)

**Júlio:** beleza

**Pesq:** vamos voltar nosso olhar pro vínculo institucional que você tem na Prefeitura de São Mateus

**Júlio:** sem problemas

**Pesq:** o vínculo é efetivo né... (entrevistado concorda) quanto tempo você tem como professor de língua inglesa?

**Júlio:** então, aí eu vou ter que mencionar Conceição da Barra né (pesquisadora concorda) na verdade, a gente volta um pouquinho mais, parece que não mas sou bem velhinho (risos) oh, eu comecei lá em 2007 Andressa, na escola Santo Antônio, na escola estadual (pesquisadora concorda)

**Pesq:** aqui em São Mateus

**Júlio:** naquela época não havia todo esse processo burocrático para escolha de professores, era indicação de diretor... e eu era um aluno, digamos assim, notável né, na época da escola e eu estudei na escola Santo Antônio, me formei desde o 1º grau até o Ensino Médio, na época era 1º grau ainda... e desde essa minha época de Ensino Médio eu sempre estudei inglês (pesquisadora concorda) e eu já havia compartilhado com alguns professores, inclusive com a diretora, que eu tinha essa apuração... que eu queria dar aula de inglês... e aí quando eu terminei o Ensino Médio eu retornei a escola e falei: “olha se precisarem de professor de inglês, lembra de mim” e a diretora me conhecia, me fez esse convite... então eu trabalhei em 2007 e 2008 no estado como professor de inglês... e depois veio essa mudança de seleção de professores, então daí eu não mais voltei, só retornei pra escola pública em 2013

na Prefeitura de Conceição da Barra, então fiquei de 2013 até 2017 em Conceição da Barra trabalhando com o fundamental I, perdão fundamental II

**Pesq:** então você já entrou a partir de 2013 com vínculo efetivo?

**Júlio:** efetivo

**Pesq:** uhum

**Júlio:** e aí em 2016 na Prefeitura de São Mateus, aí né se a gente contabilizar, tem 2... 5 anos... 10 anos

**Pesq:** ah legal, tempinho bom que já tem aí uma experiência...

**Júlio:** uma bagagem bacana

**Pesq:** uma bagagem legal pra a gente poder compartilhar (risos)

**Júlio:** bacana, é menina, é...

**Pesq:** muito bom... e quais são as turmas... você já tinha começado a falar, agora eu vou pedir pra você falar de novo... quais são as turmas que você tá lecionando agora do ensino fundamental?

**Júlio:** então...

**Pesq:** fundamental I e II você tem?

**Júlio:** então, contando que teve essa mudança de carga horária (pesquisadora concorda) pra eu tá aqui na coordenação... porque eu não conseguia Andressa... porque é assim... eu tô fazendo esse trabalho de visita aqui na secretaria, além disso eu tô ocupando um grupo de redatores do estado, então assim, eu tinha que volta e meia viajar pra Vitória toda vez... então tava tendo que abandonar a sala de aula

**Pesq:** sim

**Júlio:** então daí minha carga horária mudou, hoje eu não tenho mais 50 horas, eu tenho 25 horas aqui na secretaria e só 5 na sala de aula

**Pesq:** entendi

**Júlio:** eu não quis abrir mão totalmente da sala né

**Pesq:** entendi

**Júlio:** então aí...

**Pesq:** estendeu mais sua carga horária pra cá (( porque a entrevista foi gravada na sala da secretaria de educação onde o participante ocupa um cargo administrativo como coordenador da área de língua inglesa))

**Júlio:** exatamente, eu tô trabalhando com turminha de 1º e 2º ano agora, mas...

**Pesq:** fundamental I

**Júlio:** fundamental I, mas considerando a minha carga horária mesmo efetiva é 1º ao 9º

**Pesq:** entendi

**Júlio:** 1º ao 9º

**Pesq:** uhum...

**Júlio:** na escola Herinéia né que é do 1º ao 5º, fundamental I e na escola Guriri que é uma escola de fundamental II

**Pesq:** ah então as 5 horas que você tem você distribui entre a Herinéia e a escola Guriri?

**Júlio:** não as 5 horas ficaram só na Herinéia... só no fundamental I

**Pesq:** ok entendi. Bom, eu acho que da formação acadêmica é só né (nome do participante) pelo o que a gente tinha visto antes

**Júlio:** é

**Pesq:** bem, igual já tinha te falado, já tinha te situado da pesquisa anteriormente... o seu olhar como docente é o que me interessa, o que vai me ajudar muito, mas a gente não pode também ignorar que essa sua experiência aqui na Secretaria de Educação também ajuda bastante, contribui... até mesmo pro seu trabalho de sala de aula agora, que agora você tá tendo um outro trabalho aqui, tendo um contato maior com os documentos, com o nosso Plano de Ensino, tá estudando a questão do currículo também, conversando com os professores que você tá fazendo visitas nas escolas, a formação, o grupo de estudo... tudo isso ajuda bastante no seu trabalho em sala de aula e contribui com a minha pesquisa (risos)

**Júlio:** ah que bom

**Pesq:** né, contribui com a minha pesquisa porque eu tenho certeza que você vai, assim, voltar o seu olhar do trabalho de sala de aula já com aquela visão crítica sobre o currículo, das modificações, certo? Então, me conta o que te levou a estudar a língua inglesa?

**Júlio:** então, aquela afinidade que eu te falei, começou lá no curso livre né, por volta de 12 anos de idade minha mãe me matriculou na escola e aí a gente dentro da escola tinha esse contato com música, essas coisas e aí ampliava o conhecimento, e aí eu sentia vontade de cada vez mais estudar, estudar... e eu tinha uma afinidade muito grande com a língua inglesa, mas em nenhum momento enquanto eu estudava né, enquanto estudante de curso de línguas, pensava em lecionar... isso aí veio depois né, depois do Ensino Médio com o amadurecimento da questão né, e ainda o quê que eu ia fazer, só comentei com a diretora: “me dá um bico aí enquanto eu não consigo nada” (risos), e aí ela me ofereceu essa oportunidade e aí que me despertou... o interesse com a língua inglesa sempre teve, agora o interesse com a docência não tinha, só me despertou a partir da prática, né... então, a partir do momento aqui em 2007 quando eu ingressei foi que eu comecei a pensar... comecei a pensar em formação acadêmica... (pesquisadora concorda) você vê que interessante, naquela época a gente lecionava sem a formação né...

**Pesq:** sim, sim tinha algum conhecimento você já lecionava //

**Júlio:** é e você não tinha aquela certificação que precisa hoje, a gente não via...

**Pesq:** é e era muito difícil também né (nome do participante) a formação superior para língua inglesa, Letras né...

**Júlio:** exatamente, era quase que escasso né

**Pesq:** sim

**Júlio:** então, acho que o interesse em lecionar veio a partir da prática né... com a língua inglesa ((incompreensível)) estudar..., mas para docência foi a partir da prática, bem legal...

**Pesq:** e a partir daí não parou mais

**Júlio:** não, não

**Pesq:** e, assim, dentro dessa sua experiência né (nome do participante) que você tá na sala de aula tendo contato com os alunos, com os desafios, as dificuldades, agora mais ainda conversando com os professores vendo o olhar diferente que os professores têm e que te passam e que você também compartilha das mesmas angústias e boas experiências dos professores, tendo mais contato agora com essa parte administrativa estudando mais o currículo... como que você entende o currículo para o ensino de língua inglesa?

**Júlio:** então, o currículo... a gente fala de programa de ensino aqui... no município a gente fala de programa de ensino

**Pesq:** sim

**Júlio:** porque a gente até sempre ouve falar que currículo é estadual, municipal é programa de ensino

**Pesq:** o currículo é uma coisa muita ampla né, ele não se restringe apenas ao nosso programa de ensino...

**Júlio:** é, mas assim, essa organização ela é ultra importante pra todas disciplinas e principalmente pra língua inglesa, por quê? (( a gravação foi pausada por motivo de muitos ruídos no momento)) como eu tava falando né, o currículo... o

programa de ensino... na organização é bastante importante pra todas as disciplinas, mas para o inglês é extremamente importante pelo seguinte... a língua inglesa ela te permite... ela dá permissão pra várias vertentes... tem professor que gosta muito de trabalhar as estruturas gramaticais, tem professor que gosta de trabalhar a compreensão textual, outros gostam de trabalhar com a parte mais lúdica né, trabalhar muita música ou filme, enfim... mas a gente não pode trabalhar numa vertente só, por exemplo, outras disciplinas como matemática, não tô dizendo que ela é engessada, muito pelo contrário, nenhuma disciplina é, todo professor tem várias ferramentas pra trabalhar...

**Pesq:** várias possibilidades

**Júlio:** exatamente, mas no inglês o leque é bem aberto mesmo e aí tradicionalmente os professores costumam traçar um caminho só, mas quando se tem um currículo e eu acho que é importante deixar isso claro no currículo que todas essas vertentes têm que ser contempladas pra não deixar... então, assim, o currículo, o programa de ensino é algo extremamente importante não pra padronizar porque currículo... não é pra engessar sua prática, mas é pra oferecer uma... uma variedade de caminhos que você tem pra... não é que aquilo ali vai engessar o seu método, você tem tudo aquilo ali pra usar... pra te guiar... agora o currículo é importante porque ele organiza todos esses caminhos ali e fala pro professor: “olha, é preciso que você concentre a sua prática sobre isso aqui. A prática é sua, mas existem todos esses caminhos que você deve mostrar ao aluno porque é dentro daquilo ali que ele vai tomar pra si o caminho mais adequado pra ele dentro do ensino” então eu acho que o currículo é bom pra isso, pra ele dar uma visão de mais de uma coisa, pra prática do professor, pra que ele não engesse num caminho só e pro aluno também, pra ele ver as oportunidades que ele tem pra se encaixar naquela disciplina ali, é bastante importante, bastante importante

**Pesq:** entendi, ele é tipo um norteador pra a partir daí o professor produzir o seu trabalho né...

**Júlio:** sim

**Pesq:** produzir o seu trabalho sabendo que ele tem que contemplar, tem que valorizar o que tá posto ali no currículo e também valorizando a realidade que ele tem de sala de aula né...

**Júlio:** não sei também se a gente pode falar que é ponto de partida... né porque é dentre a comunidade, dentre a realidade do professor, da escola que o professor parte né... então, ele tem ali o currículo organizado daquela forma, mas a gente sabe que é assim, a gente contempla aquilo ali como inicial, mas o professor ele pode não partir dali, ele pode partir da realidade daquela turma, daquela escola, da turma mesmo né

**Pesq:** sim

**Júlio:** e não partir do currículo, mas partir daquela realidade ali e dentro do currículo ele se organizar... aí você vê o que tá proposto e “ah eu vou começar a partir daqui” a partir daquela realidade... o currículo eu acho interessante tomar um certo cuidado, não tomar o currículo como ponto de partida, o ponto de partida vem mesmo de fora pra dentro, isso aqui mesmo é um cardápio que a gente tem ((mostrando o Plano de Ensino)), tem essa e essa comida aqui, pra eu comer hoje e então, qual que é a que eu vou usar hoje? Qual eu vou contemplar hoje? Então, se a gente parte do currículo ou parte da realidade? Eu, particularmente, acho interessante partir da realidade...

**Pesq:** observar a sua realidade... o meio escolar né

**Júlio:** sim

**Pesq:** e, assim, para o currículo de língua inglesa o que você acha essencial ser abordado?

**Júlio:** então, reflexão né... eu acho que em todo momento da aula Andressa tem que ter uma reflexão... independente se a sua aula de hoje ela vai trabalhar uma estrutura gramatical, até a partir daquilo ali você tem que fazer uma reflexão, por que que a gente tá falando disso? Nem é o uso daquilo, mas o que aquilo me permite fazer...

**Pesq:** fazer aquilo ter sentido pro aluno...

**Júlio:** exatamente

**Pesq:** não trabalhar só porque está contemplado pelo currículo, mas fazer o aluno enxergar aquilo no seu mundo real...

**Júlio:** exatamente

**Pesq:** nem sempre no mundo real, mas pra que o aluno entenda a importância de estar estudando aquilo...

**Júlio:** nem que seja aquilo ali, mas que abra uma discussão pra que haja uma compreensão de uma outra coisa ali, sempre que haja uma conversa, uma oportunidade de discutir, de fazer uma reflexão sobre algo, então a gente pode partir sei lá de uma estrutura gramatical e não estudar por que aquilo ali existe, mas aquela estrutura ali na língua inglesa, mas na língua portuguesa a gente fala de outra forma, então por que a gente fala daquela forma ali, então sempre que haja uma reflexão pra tudo, que haja uma reflexão. Eu acho importante sempre haver esse momento, eu falo sempre com os professores pra colocar mesmo no planejamento ali um espaço pra sei lá uma roda de conversa, mas pra buscar, achar espaço pra fazer uma reflexão

**Pesq:** e também valorizar a experiência do aluno né (nome do participante)

**Júlio:** abrir um espaço pra eles falarem, mesmo com as criancinhas, nossa são os que mais falam... é importante dar espaço pra eles participarem dessa...

**Pesq:** entendi, interagir

**Júlio:** exatamente, em todo momento tem que ter uma reflexão, planejamento

**Pesq:** bom, vamos falar de letramento (participante concorda), já que estamos discutindo a interação com os alunos, valorização das práticas letradas dos alunos, o ambiente escolar, a realidade local deles. O que você entende por letramento?

**Júlio:** então, hoje a minha concepção de letramento talvez seja um pouquinho pobre... nossa tem muitos conceitos de letramento, fala-se muito de letramento

**Pesq:** sim

**Júlio:** mas o que mais chama minha atenção é assim, que o letramento é aquilo que difere lá da alfabetização né... de alfabetizar, de você conhecer o alfabeto, juntar aquilo ali e reconhecer o alfabeto na palavra, isso é alfabetizar ou ler a palavra, mas e a compreensão daquela palavra? A gente cita muito o exemplo de uma criança que está passeando com os pais de carro e daí ela passa e pode ver num letreiro, ver a palavra, sei lá, COMÉRCIO, LOJA, beleza aí ele identificou o L-O-J-A, LOJA, mas aquela criancinha sabe o que é loja? Então, letramento é exatamente isso aí, é o uso social da leitura que o indivíduo tem daquilo que é decodificado né, ou seja, qual que é o conceito funcional daquilo que ele tá decodificando né... é nesses estudos que a gente vem fazendo, é... uma autora que me chama muito atenção é a Magda Soares (pesquisadora concorda) e ela coloca muito, ela define dessa forma né... é a utilização da escrita e da leitura num contexto social né...

**Pesq:** na prática

**Júlio:** então, passou uma criancinha ela viu o nome LOJA, mas ela não entende, não remete ao conhecimento, onde a mãe dela levou pra ver aquele monte de brinquedo aquilo é uma loja né, aquela roupinha que a mãe levou, então é assim né, letramento é exatamente isso: é o uso das práticas escritas e de leituras no uso social, naquilo que faça sentido pro indivíduo, não sei se...

**Pesq:** não, sim também penso da mesma forma. A Roxane Rojo também traz o seguinte: que as pessoas podem não ser alfabetizadas, mas possuem algum tipo de letramento, vão ao supermercado, compram coisas porque reconhecem os rótulos, fazem outro tipo de leitura, é o que você falou a FUNÇÃO SOCIAL, usam o caixa rápido, reconhecem o dinheiro, fazem algum procedimento rápido... mas são pessoas que fazem o uso da leitura ou escrita para suas necessidades, possuem um letramento né. E como que você consegue articular esse letramento na sua prática docente?

**Júlio:** então, exatamente isso, esse exemplo que eu te falei da criancinha, exatamente isso, o que eu sempre gosto de fazer com os alunos é tentar remeter eles a nossa realidade, eu gosto muito de trabalhar fundamental I que a gente trabalha

muito ilustração, entendeu? Eu tenho uma certa habilidade de desenhar ((a pesquisadora faz um breve comentário concordando com essa habilidade porque no grupo dos professores de inglês da rede municipal o participante sempre fotografa e posta seus desenhos feitos em sala com os alunos)), então aí, a gente vai fazendo essa associação né, por exemplo, da última vez me veio à cabeça, quando a gente tava trabalhando *PETS* e aí eu chamei atenção deles pra “aquela loja que vende animais?” aí vinham várias contribuições, que até no supermercado tem um animalzinho e aí “como é que é nome?” “*Pet Shop*” então por que que vem o *PET*, o letramento...

**Pesq:** remete a alguma coisa...

**Júlio:** então o letramento, nesse caso da língua inglesa, é que haja esse reconhecimento, da língua inglesa que faça sentido na nossa sociedade. Pra eles que tão familiarizados com o estrangeirismo, a variação cultural e que a gente usa mas às vezes a gente não sabe o porquê, então eu sempre busco aí nesses encaixes fazer essa reflexão, a gente também tem... uma oportunidade bacana que a gente tem pra trabalhar letramento, que eu tenho conversado como os nossos professores também, que eu gosto muito de partir desse princípio que são os cognatos, aí a gente vê que as línguas não estão tão separadas

**Pesq:** sim

**Júlio:** né, existe uma familiaridade entre elas, e a partir disso aí começa uma discussão, porque fala assim: “ah, é aula de inglês”, mas eu penso que, eu não tive a oportunidade de discutir com os colegas, eu gostaria de discutir qual que é o prisma deles, assim, se eles lecionam inglês ou se eles lecionam COM o inglês... eu gosto de partir do princípio que eu leciono COM o inglês, mas sem abandonar nenhuma das duas vertentes, então é assim, mês passado nós tivemos o dia do nosso município, então na minha disciplina de língua inglesa eu trabalho o dia do município, então assim, eu coloquei no quadro algumas figuras ilustres do nosso município e aí comecei a contar a história, “uai mas não é aula de inglês?” “vamos lá pessoal, vamos cumprimentar Marciel de Aguiar em inglês, hi Marciel” então eu gosto de trabalhar nesse prisma aí né, de lecionar COM o inglês...

**Pesq:** porque a gente às vezes fica muito preso a coisas que não são da nossa realidade cultural, um exemplo é o Halloween... é importante passar pra eles alguma coisa que faça eles aprenderem sobre outras culturas também, mas a gente tem a oportunidade às vezes de trabalhar uma coisa simples, uma data importante que pode ser usada a língua inglesa pra trabalhar e a gente deixa escapar...

**Júlio:** com certeza, pois é, me incomoda bastante, me incomodava bastante que eu já não tenho mais isso, é “ah, a independência então eu quero os professores de língua portuguesa aqui”, “ei por que não eu?” né eu participo disso daí também

**Pesq:** posso dar contribuição

**Júlio:** a gente quando é fundamental I, área específica, a gente quando é área específica, a gente fica um pouco aquém dessas coisas, é coordenadora chegou na sala com um monte de bilhetinhos para que distribuísse aos alunos que não ia ter aula, não sei, um recado, um comunicado aos pais e ela chegou na porta e falou: “ah, é você que tá aí professor? Ah, não vou esperar, depois eu volto” e aí “hein, é o quê? É bilhete? Não, eu sou o professor aqui agora, deixa que eu entrego...” então eu fui entregando aos meninos e fui falando, então eu dei o recado porque eu sou o professor sim ali né, então... como se aquilo ali fosse um extra, não é um extra, é um adentro, então na disciplina acho interessante essa coisa, folclore, eu gosto de trabalhar o folclore brasileiro

**Pesq:** sim

**Júlio:** e aí a professora chegou na sala pra falar sobre uma lenda, acho que foi o Curupira, para o fundamental I que até então não conheciam e aí eu... como eu tinha contado a história, os alunos que contaram para a professora e aí ela chegou falando... então essa função, a nossa função de professor, de formação do cidadão, por isso que eu volto a dizer que eu prefiro lecionar COM o inglês né, que a gente tenha a possibilidade de falar sobre a formação do cidadão, eu acho que é importante, eu acho que é o que deve existir no currículo... e não o currículo com aquele monte de conteúdo, estrutura gramatical, não... né a habilidade, a competência, que aí sim, essas estruturas são a ferramenta que a gente vai usar pra trabalhar essa formação cidadã, né eu acredito muito nisso

**Pesq:** porque não fica muito preso né, saber articular seu trabalho... dentro daquilo que você tem como uma proposta pra você contemplar... e ter sempre a oportunidade também de discutir com os colegas porque essa proposta é uma proposta que tem que ser feita por um grupo de professores né

**Júlio:** exatamente

**Pesq:** partir do grupo de professores a proposta lembrando, lógico, da contribuição dos alunos, que são eles que participarão do processo conosco de ensino e aprendizagem, né. Bom, a proposta que é o Plano de Ensino de São Mateus claro que você conhece... (risos) eu queria que você falasse pra mim qual foi o primeiro contato que você teve com esse documento.

**Júlio:** então, logo em 2016, quando eu comecei no município de São Mateus, é, eu tive acesso ao programa de ensino do município um pouquinho tardio. Não foi assim, eu cheguei na escola e o pedagogo falou “olha, esse é o programa de ensino” é eu requisitei a ele né no ano, pedi né que ele tivesse esse acesso, ele recorreu a Secretaria porque até então em todas as escolas... eu acredito que nas escolas não tinha... eu acredito... algumas devia ter né... algumas escolas os pedagogos são mais organizadinhos

**Pesq:** geralmente a gente não chega nas escolas e já recebe esse documento né

**Júlio:** não, não é “ah eu tenho que procurar pra ver” enfim, aí veio e eu dei uma lidinha né no programa de ensino e a gente encontra no programa de ensino aquele elenco mesmo de estruturas pra a gente trabalhar, de tópicos, de temas pra trabalhar, é, eu até então trabalhava no município de Conceição da Barra, é, e aí eu comparava uma coisa com a outra, não era muito diferente né, a gente tinha lá proposta, justificativa, então vinha lá né conteúdos e no programa de ensino de São Mateus ficava definido “ah aqui a gente tem conteúdos lexicais, gramaticais e funcionais” então tá distribuído dessa forma né. Só que não vem muito específico “olha isso aqui é um conteúdo funcional, conteúdo lexical...” claro que tem as definições antes né, cabe a nós ali identificar, mas nada que tava muito exposto não... cabia mais da gente

se organizar ali, é uma proposta anual dentro de cada disciplina né e ali mesmo você se organizava, organizava-se dentro dessas propostas ali, muito mais estrutura...

**Pesq:** sim, uma coisa bem tradicional mesmo né, sem contextualização...

**Júlio:** sim, e as habilidades então definidas elas estavam voltadas a aquisição daquela estrutura proposta (pesquisadora concorda), então assim, se a gente... você viu?

**Pesq:** sim, sim

**Júlio:** então tinha lá é, *there is, Simple Present*, então qual que era a habilidade? Era, hã, adquirir a capa... ((tentando lembrar))

**Pesq:** adquirir... saber, reconhecer, identificar...

**Júlio:** *Simple Present*

**Pesq:** ... o conteúdo específico

**Júlio:** então é... nas habilidades... hoje, então a gente assim, é de início eu confesso, desde a minha prática no outro município a gente pegava isso e tomava isso como o ((incompreensível)), mas durante todos esses estudos e a formação com a professora Zaira, que abriu o olho de muitos de nós assim, o legal é que a gente aqui em São Mateus é um grupo pequeno então a gente consegue se organizar... o grupo de efetivos né... então eu, (citando os nomes de outros professores) a gente tem bastante contato e aí a gente consegue dialogar melhor né e os demais professores se espalham um pouco mais pela questão contratual mesmo né, mas...

**Pesq:** não é um vínculo permanente né, tem uma rotatividade muito grande, um ano tá numa escola, no outro tá em outra

**Júlio:** exatamente, então a gente consegue trocar essas experiências mais, agora a gente vê, a gente tem essa visão depois disso... então hoje a gente consegue se articular melhor nessa questão de currículo, de plano de ensino

**Pesq:** é, na época, 2016 né que você teve o primeiro contato com o plano de ensino, você também não teve nenhuma oportunidade na escola, nenhuma orientação pra usar esse documento não né?

**Júlio:** não, não tive

**Pesq:** na época nós também não tínhamos o coordenador de área

**Júlio:** é

**Pesq:** não é? Então, o documento que estava à disposição e o professor que articulava ao seu trabalho. Você teve alguma dificuldade de englobar a diversidade do

**Júlio:** é, a minha dificuldade... a dificuldade é justamente a falta do coordenador e de demais colegas também, por quê? Porque eu recebi aquilo ali e fui peneirando e me organizei, só que a gente é muito autônomo, a gente pára pra perguntar: “será que isso aqui tá legal? Será que tá interessante? Como é que os outros professores estão fazendo?” né? E na distribuição da carga horária fica até difícil você ter um planejamento com outro professor da área, e é a realidade de muitos de nós né... às vezes nós somos o único professor da escola

plano de ensino dentro da sua prática pedagógica?

**Pesq:** é

**Júlio:** então aquilo ali...

**Pesq:** nós não temos a oportunidade de fazer o planejamento com outra pessoa da área de língua inglesa

**Júlio:** não, não tem... então a dificuldade foi exatamente essa, Andressa, e eu fiz aquela organização, mas depois me bateu o questionamento: “será que tá legal?” né, porque a gente precisa de um segundo olhar e com o pedagogo é difícil... a menos que seja um pedagogo que tenha formação e a experiência né, então não tem esse olhar né, o pedagogo é... engraçado né, isso é uma coisa que a gente pode discutir depois também, porque o pedagogo ele opina muito sobre língua portuguesa, sobre ciências, matemática, história, geografia...

**Pesq:** as disciplinas que ele se sente mais à vontade

**Júlio:** que na formação de pedagogia, eu acredito que eu não conheço, é o instrui pra isso, o habilita pra isso né... se esquecendo que hoje a gente tem área específica pra trabalhar, então assim, pro pedagogo... a gente não tem o olhar do pedagogo nesse caso... o que costuma acontecer é o pedagogo olhar assim e falar: “hum, esse texto tá muito grande. Será que os alunos vão entender isso?” já passei por isso “você não acha que isso aqui tá muito difícil não?” porque pra ele... ele não entende, então a minha dificuldade foi essa, Andressa, de início... de ter um segundo olhar, de ter uma oportunidade pra discussão porque não tinha formação né, não tinha coordenador de curso, não tinha reunião de professores né pra a gente organizar junto...

**Pesq:** é porque você sente sempre, assim, sabendo que você tá fazendo seu trabalho por conta própria, não é? (participante concorda) e preocupado também se os outros alunos estão caminhando no mesmo ritmo porque tem alunos que passam pelas mãos de outros professores

**Júlio:** exatamente, essa é a preocupação

**Pesq:** é complicado né. Você acha que esse Plano de Ensino que nós temos aqui na rede municipal de São Mateus ele traz uma concepção de língua e letramento suficiente para que a gente possa desenvolver um trabalho satisfatório na sala de aula?

**Júlio:** então//

**Pesq:** o que você entende, assim, que ele traz como língua e letramento?

**Júlio:** então, na parte introdutória desse programa de ensino que a gente tem hoje a gente tem a justificativa, do ensino de língua inglesa no município né em um contexto geral, só que isso é muito amplo né, a gente entende até que é muito acadêmico aquela linguagem né da justificativa no texto introdutório, é muito amplo... então, o que eu senti falta foi mesmo de um foco, ou seja, de algo mais local do município de São Mateus, então pra falar, assim, se atende ao município eu acho que não porque tá muito amplo, é uma justificativa muito grande né, muito ampla e quando

a gente traz a questão do letramento se perde muito e a concepção de língua também se perde muito, porque é... falta esse foco local né... depois a gente tem várias concepções de língua, língua franca né que tá mais em voga hoje né, a gente tem língua franca... é uma língua na qual vários povos podem se comunicar e eu sinto um pouco falta disso no programa de ensino né, de falar de outras línguas, de falar de outras culturas, a gente não tem essas propostas nos conteúdos desse programa de ensino, então no quesito de letramento ou de concepção de língua mesmo eu sinto um pouco falta disso mesmo nesse programa de ensino, não tem espaço para essa discussão, entendeu?

**Pesq:** ele até traz lá que ele já começa a reconhecer, na justificativa e depois reforça nos objetivos, o espaço que a língua inglesa tem ocupado hoje no mercado né? Fala que o inglês tá presente na tecnologia, que o inglês tá sendo expandido pela globalização... só que aí traz pra nós uma lista de conteúdos e habilidades que ficam muito deslocados da nossa realidade... você falou da nossa realidade local... e aí a gente começa a ter a seguinte visão: esse plano de ensino, ele foi mesmo elaborado para a nossa realidade local? Porque ele vem reforçando a questão de que o inglês tá presente nos meios digitais, na tecnologia, no avanço da tecnologia e pela globalização. Sim, nós sabemos o espaço que essa língua tem a nível mundial, que expandiu e é falado em muitos países hoje, mas nós também sabemos que também não é uma língua falada em muitos países, porém precisamos estudar. E aí como que a gente coloca isso dentro da nossa realidade?

**Júlio:** é verdade. Eu sinto falta disso aí. Ele cita lá e depois perde, não houve esse elo, faltava um pouco desse elo aí

**Pesq:** então, assim, essa proposta ela não faz nenhum direcionamento pra nossa prática docente

**Júlio:** pra prática não

**Pesq:** né, na prática docente focando o ensino da língua, ela não consegue direcionar toda a importância que diz ter o estudo da língua para de fato aplicar ao ensino da língua...

**Júlio:** da língua não

**Pesq:** e você se orienta por esse plano de ensino, porque você já falou antes que você teve que dar uma peneirada, o quê que eu posso usar, o quê é viável, o quê cabe aqui e o quê não cabe... você considera esse documento um documento que orienta seu trabalho?

**Júlio:** assim, ele orienta da seguinte forma, no início do ano na nossa primeira formação, nós pegamos o programa de ensino e nós né... os professores reunidos a gente selecionou o que nós faríamos esse ano, visto que ainda não tinha um programa né e tendo a noção de que seria algo mesmo provisório porque nós trabalharíamos com uma nova proposta, ou seja, nós iríamos desenvolver uma nova proposta... o que a gente ia decidir no início do ano, no fim do ano ia se perder né... então como outros professores já estavam né... já tinham esse documento e já se orientavam por ele, então nós achamos pertinente não jogar pra cima, não se perder, então o que acordamos foi continuar com essa proposta de uma forma mais concisa... de uma forma mais em concordância, nós nos comprometemos a todos nós fazermos da mesma forma, então daí daquela proposta nós selecionamos o que por prática o que eu venho fazendo... traçamos primeiro, segundo e terceiro trimestre, então o que nós fazemos hoje foi orientado de início né... nós todos concordamos que trabalharíamos aquilo, aquilo e aquilo das propostas do programa de ensino

**Pesq:** entendi

**Júlio:** então, hoje ele me norteia dessa seguinte forma né: daquela reunião com todos os professores, todos decidiram que do programa anterior nós trabalharíamos tais e tais conteúdos e assim a gente tá fazendo até o fim do ano para a partir do ano que vem começar com uma nova proposta, então ele me orienta sim, não ele como um todo

**Pesq:** mas orienta seu trabalho, seu planejamento, escolha de material didático né

**Júlio:** exatamente

**Pesq:** você faz o seu planejamento voltando seu olhar para o plano de ensino?

**Júlio:** o plano de ensino, revisado com os professores no início do ano. A gente teve a oportunidade depois de muito tempo de discutir e os professores disseram: “ah, eu sempre via esse conteúdo aí, mas eu nunca conseguia trabalhar ele” e outros concordavam “ah, eu também” então “vocês não acham pertinente que a gente trabalhe esse em outra oportunidade?” então daí a gente foi, principalmente no fundamental I, muitos disseram o contrário “ah, eu sinto falta de começar o ano de partir disso aqui” e aí a gente votou em assembleia “todos concordam? É mais fácil começar daqui?” então muitos fizeram dessa forma, então vamos fazer assim e muitos sugeriram coisas que eu não contemplava. Então, como todo mundo concordou, então eu falei “vão bora” então, deu certo

**Pesq:** e essas sugestões também vem da prática pedagógica né (nome do participante)

**Júlio:** principalmente

**Pesq:** do que os professores sabem ao longo dos anos, pela experiência deles, o que fizeram e que tem dado certo

**Júlio:** exatamente, exatamente.

**Pesq:** e também não só da prática pedagógica, mas também do que é relevante trabalhar, não só trabalhar porque está no programa de ensino, mas que seja relevante para o estudo da língua enquanto prática social

**Júlio:** sim, sim

**Pesq:** e o que você considera essencial ser abordado nas aulas de língua inglesa? Você fez a revisão do plano de ensino com os colegas. Levando em consideração que estamos falando de uma língua, não é um pacote pronto de conteúdos, a língua enquanto meio de comunicação, de interação, de descobertas de novas experiências... o que você considera ser essencial ser abordado?

**Júlio:** ah, tá entendi ok... eu acho que... eu gosto daquele *feedback* que você tem a partir do momento que você tá colocando um negócio no quadro, a aluno já fala lá trás o quê que é, eu gosto, eu acho importantíssimo o fato de poder reconhecer

aquilo que ele já tem como prática e não por ser um cognato, digamos que você tá lançando algo no quadro e que você deu uma leitura e que o aluno leu a palavra *language* e ele conseguiu identificar, eu acho isso bacana ele identificar a partir de uma prática, “ah isso é isso né professor porque eu já sei do *vídeo game*” então eu acho que reconhecer não é o mais... você falando assim me chama mais atenção, é poder reconhecer aquilo ali como algo pertinente do ambiente dele, eu acho isso muito importante porque um dos nossos grandes desafios hoje é quebrar esse paradigma “ah, pra quê que eu vou aprender inglês? Pra quê que eu vou falar isso?” então, é importante dar sentido aquilo, por isso que eu volto a falar da reflexão. Por que que a gente tá falando disso? Então, identificar não só a palavra, o sentido dela, mas identificar a aplicabilidade dela, a presença dela no meio do aluno, eu acho isso importante

**Pesq:** sim, por que que eu tô te perguntando isso? Porque o que acontece é que a gente vê, assim, a gente acaba discutindo essas coisas e quando a gente pára pra refletir a gente vai chegando mais fundo né...porque o inglês, a gente já sabe que é notório o espaço que a língua inglesa tem ocupado, mas será que a gente teve a oportunidade, será que a gente tá tendo a oportunidade de discutir essa língua como meio de comunicação? Como meio de possibilidades? Por exemplo, “ah, eu quero aprender inglês porque posso expandir minha leitura, posso conversar com pessoas na internet, posso assistir filmes, posso assistir seriados, então assim, abre um leque de possibilidades... ou será que eu sou obrigada a aprender inglês? Porque quando a gente começa a discutir o currículo a gente passa por essas questões né... veja só, se o inglês é tão importante como eles reforçam, eles colocam na justificativa, por que só uma aula de inglês por semana? Então, não tá dando suporte

**Júlio:** tá contradizendo

**Pesq:** tá contraditório, não dá dando suporte a essa importância toda e depois eles jogam em cima de você uma lista de conteúdos, com cobranças que você tem que abordar nas aulas de língua inglesa com apenas uma aula por semana, então afinal de contas, é uma língua que nós estamos ensinando para os alunos como meio de reflexão ou é uma imposição? Não é verdade?

**Júlio:** sim, cabe a reflexão

**Pesq:** não é difícil você pensar nessas questões sabendo que você tem alunos que usam o inglês o tempo todo, porque é uma língua que está presente no mundo digital, no mercado... o que considerar essencial ser abordado perante essa carga horária reduzida e outros desafios...

**Júlio:** dentro da área mesmo, dentro da área de atuação porque exatamente o que você falou diante de todas essas cobranças, é bacana... eu já me peguei várias vezes lançando propostas e chegar no meio do caminho e falar "ih, já era. Aqui tá falando que era pra eu ter feito outra coisa, acabei fugindo, era pra ter sido prova, então a gente se pega mesmo nessas armadilhas, claro porque a grande preocupação é sempre em cativar, principalmente fundamental II ou ensino médio, ensino médio eu não tenho muita prática, não tenho experiência, mas eu acredito que é uma busca de cativar o tempo inteiro porque se você tá falando e o pessoal tá lá *bored*, tá nem...

**Pesq:** e até mesmo quando você tá ensinando você vê, o que você falou, o *feedback* do seu aluno

**Júlio:** exatamente

**Pesq:** você acha, assim, que o seu trabalho como professor atende as expectativas dos alunos na aprendizagem da língua inglesa?

**Júlio:** eu acredito que sim, no fundamental I porque é até ((incompreensível)) eu falar em expectativa... é difícil eu falar expectativa pra uma criança né... mas, assim, a partir do momento que eu lanço aquelas propostas ali pra depois brincar com aquilo eles não aguentam nem esperar eles já querem logo falar, então eu acredito que eu alcanço as expectativas deles nesse sentido aí, nesse sentido de participar, você às vezes vê um aluno que é mais tímido participando porque ele viu todo mundo participar, então é difícil nesse caso ficar parado quando todo mundo tá fazendo, então o é interessante aquilo que você tá propondo todo mundo se engajar, aí é um elo você alcança um e outro mesmo que timidamente não quer ficar sozinho, ele percebe que se ele ficar calado ele vai ser o único diferente dos demais, então assim, é eu tenho essa preocupação como eu te dei o exemplo ali da aula do dia de São Mateus, alguma coisa ali tem que existir pra que eles falem, eles gritem, eles respondam e eles precisam preencher aquilo que eu coloquei lá... precisa haver essa

expectativa de ser ativo, de fazer alguma coisa... então nesse sentido aí, eu digo que sim, eu acredito que sim, porque até hoje eu nunca ouvi “ai, que saco aula de inglês”, eu nunca ouvi

**Pesq:** eles gostam de aprender porque são curiosos certo? É algo novo...

**Júlio:** gostam

**Pesq:** e o que você acha que eles esperam das aulas de língua inglesa? Quais são as expectativas deles?

**Júlio:** é exatamente isso, é poder contribuir, é poder fazer... a gente tem essa possibilidade de trabalhar com eles os comandos de sala de aula ou até mesmo os cumprimentos, então primeiro aninho principalmente as primeiras semanas do ano letivo, eles ficam na expectativa do professor entrar pra cumprimentá-los pra que eles possam responder, então você já vê aí essa ânsia, o que eles querem da aula de inglês, eles querem é poder participar, então quando entra... acontece comigo da minha experiência toda com fundamental I que hoje vai pra 3 anos, um dia você acaba esquecendo e o aluno fala, muitos falam: “professor, *hi*, você esqueceu de falar”

**Pesq:** cobram de você

**Júlio:** cobram da gente, então você vê o que eles tão querendo é aquilo ali, participar, é fazer, então é bem notório isso... porque a gente tem que lembrar que a gente tem todo tipo de aluno, alunos que não querem escrever, não querem estudar, mas querem fazer alguma coisa, então é aí que você pega aqueles alunos que não querem... antes eu tinha uma preocupação em tá ensinando tudo que tava proposto, já me desprendi disso, hoje eu me preocupo se o aluno tá aprendendo realmente o que tô ensinando porque, afinal isso vem lá de cima, imposto, então como eu vou me preocupar em ensinar algo proposto por alguém que não conhece minha realidade? Quem nos representa não tem a experiência que a gente tem, então como podem nos representar? Então esse ano, mais um que é a BNCC, mais um desafio... difícilíssimo Andressa porque a proposta é... chama-se Base Nacional Comum, mas como é que você pode homogeneizar uma população? Não tem como, é diferente, e como é que você lança uma proposta, já que é pra todo mundo, então tem que fazer uma proposta

deste tamanho ((abrindo o braço e fazendo gesto)) não sei na tentativa de alcançar todo mundo, mas enfim, eu sei que a proposta é desse tamanho e colocam aí. E aí, agora falando né como coordenador de área nessa movimentação, não tem como a gente cruzar os braços porque é normativa, a gente é obrigado, se você concorde ou não, você precisa contemplar aquilo ali a sua prática pra falar “olha, nós estamos obedecendo ordens” e aí o que a gente tem feito é tentar se adequar ao máximo pra tentar responder aquela ordem né e tentar superar as expectativas também dos colegas...

(O participante conclui com mais algumas considerações acerca da implementação da BNCC que não foram registradas em gravação por não englobar o conteúdo da entrevista)

## ANEXO 1 – Programa de Ensino da Prefeitura de São Mateus – Língua Estrangeira

### AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e a capacidade física e mental que nos possibilita adquirir conhecimentos e coloca-los a serviço da educação.

Aos Pedagogos, Professores e Diretores das Escolas de Ensino Fundamental que participaram com grande empenho na construção deste Programa, trazendo as suas experiências vivenciadas no dia a dia das escolas ou salas de aula, que muito somaram para garantir a originalidade e eficácia do mesmo.

Aos Pedagogos da Secretaria Municipal de Educação e Coordenadores de Área que aceitaram o desafio de coordenarem todo o processo, promovendo articulações necessárias junto aos educadores, garantindo assim o envolvimento de profissionais de todas as disciplinas na elaboração do Programa.

Às Técnicas da Superintendência Regional de Educação Litoral Norte e as professoras da Rede Estadual que estiveram presentes conosco nos momentos iniciais da execução do Programa, na tentativa de unificarmos os conteúdos trabalhados nas Escolas Públicas do nosso Município.

A Secretária Municipal de Educação Angela Maria Gobbi Tótola e sua assessora Sandra Maria Ferreira Pignaton que acreditaram no trabalho da equipe e sustentaram com apoio e incentivo até a concretização do mesmo.

Aos digitadores que fizeram e desfizeram várias vezes o mesmo trabalho, percorrendo conosco o caminho da construção.

Ao Programa “Escola Campeã” presente constantemente através das orientações que nortearam os nossos trabalhos.

Em fim a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a concretização deste trabalho.

## MENSAGEM DO PREFEITO



Prezados Educadores

É com grande carinho e reconhecimento pelo trabalho por vocês prestado à ~~educação~~ do nosso município, que apresentamos o **PROGRAMA DE ENSINO** da Rede Municipal de São Mateus, no qual cada educador tem uma parcela de contribuição.

Este documento tem o propósito de nortear as diretrizes e orientações para ~~elaboração~~ dos Currículos pelas escolas.

Por acreditar no compromisso de cada profissional em mudar a educação do ~~nosso~~ município, para que possamos garantir a permanência e o sucesso dos nossos ~~alunos~~ nas nossas escolas, onde todos possam ser respeitados indistintamente e terem ~~garantido~~ o seu direito a uma educação de qualidade, é que esperamos que o Programa de ~~Ensino~~ proposto seja ensinado e aprendido pelos alunos em cada série.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Lauriano Marco Zancanela'. The signature is stylized and somewhat cursive.

Lauriano Marco Zancanela  
Prefeito Municipal de São Mateus

## MENSAGEM DA SECRETÁRIA



### **COLEGAS EDUCADORES**

É com um carinho muito especial que me dirijo a todos vocês para apresentar mais este documento, fruto de um trabalho coletivo, que com certeza contribuirá em muito na execução do trabalho de cada um, é claro, somado ao esforço, dedicação e compromisso para que os nossos alunos dominem os conhecimentos necessários para o seu crescimento como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Através deste documento a Secretaria propõe competências e conteúdos de forma compatível com as disciplinas, estabelecendo o que se espera dos alunos, em cada série. Apresenta, diretrizes e orientações para que cada escola exerça a sua autonomia pedagógica e portanto os dirigentes e professores se responsabilizam pelas decisões pedagógicas: quando e como ensinar.

Junto ao Programa "Escola Campeã" assumimos um grande compromisso com a educação do nosso município, que esperamos honrar durante a nossa permanência nesta Secretaria. Destacamos o combate ao fracasso escolar, partindo do princípio de que: "toda criança é capaz de aprender" para tanto estaremos transformando a cultura escolar do fracasso em cultura do sucesso. Outro propósito é diminuir os índices de evasão e repetência e corrigir a defasagem idade/série.

Confiantes que cada um responderá a altura o compromisso assumido junto à Rede Municipal de São Mateus com certeza poderemos comemorar nosso sucesso e diremos,

*- Nós fizemos isso! -*

*Angela Maria Gobbi Tótola*  
**Angela Maria Gobbi Tótola**

## APRESENTAÇÃO

A Rede Municipal de educação de São Mateus atende hoje 9.895 alunos do Ensino Fundamental, 1.581 na Educação de Jovens e Adultos e 4.655 na Educação Infantil, garantindo nesse contexto a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais, distribuídos em 55 Escolas e 39 Centros de Educação Infantil. Desenvolve um trabalho específico na correção da defasagem idade / série, assegurando ao aluno defasado a construção de conhecimentos importantes e indispensáveis para continuidade de seus estudos, visando ao pleno direito ao exercício da cidadania.

Com o propósito de oferecer uma educação de qualidade se faz necessário uma profunda mudança envolvendo as formas de funcionamento da Secretaria de Educação e as formas de supervisionar as escolas. É claro que não é possível resolver todos os problemas ao mesmo tempo, no entanto nos é possível priorizar e concentrar o ponto de atuação no problema central: “qualidade do ensino fundamental”.

Em parceria com o Programa “Escola Campeã” que tem como parceiros o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Banco do Brasil e a Prefeitura Municipal de São Mateus, assumimos o compromisso com essa transformação e passamos a partilhar alguns pressupostos básicos, oferecidos pelas experiências bem-sucedidas do passado e do presente, e já bem fundamentadas por pesquisas, estudos e exemplos.

Todo o processo deverá estar voltado para o aluno, que vai a escola para aprender e toda escola tem a função primordial de ensinar. Portanto todas as escolas são devidamente estruturadas para desempenhar o seu papel de maneira eficaz, todas da mesma forma sem que haja distinção entre uma e outra. A partir desta reflexão é que o “Programa de Ensino” passa a ser um eixo norteador para a elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola. Os conteúdos apresentados deverão ser aplicados aos alunos respectivamente em cada série, para que ao final do ensino fundamental o mesmo não seja privado dos conhecimentos necessários para continuidade dos seus estudos. É importante também que os pais saibam diariamente o que seu filho aprende, podendo assim acompanhar a construção do seu conhecimento.

**Sandra Maria Ferreira Pignaton**  
Gerente e Superintendente do Programa “Escola Campeã”

## O CAMINHO PERCORRIDO

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Município de São Mateus, começou a ser elaborada nos meses de novembro e dezembro de 2001 através de reuniões realizadas na Secretaria Municipal de Educação com o grupo de professores de cada disciplina. Os grupos de estudos eram formados por professores convidados de algumas escolas da rede municipal, estadual, e técnicos da Superintendência Regional de Ensino Litoral Norte. Nestes primeiros encontros foram selecionados conteúdos, definidos objetivos e, montado previamente um esboço que foi apresentado no início do ano letivo de 2002 aos professores da rede municipal, no “Seminário de estudo da Proposta Curricular”, realizado na EMEF “Profº João Pinto Bandeira”.

Neste Seminário, durante cinco dias, os professores juntamente com técnicos da SME (Coordenadores de Área e Supervisores), estudaram, discutiram e analisaram a proposta Curricular, fazendo considerações proferindo sugestões e apontamento a cerca dos objetivos e conteúdos de cada disciplina.

Este momento foi de extrema importância, pois das análises críticas dos professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, surgiram pontos antes obscuros e até excluídos da Proposta, garantindo a totalidade e a participação ativa de todos na constituição e elaboração da mesma.

Destas considerações percebeu-se a necessidade da estruturação de um documento único que pudesse contemplar todas as disciplinas e ser de acesso a todos. Este, chamado de “Programa de Ensino”, organizado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, é na verdade a junção de todas as Propostas Curriculares de todas as disciplinas que direcionará as ações e objetivos da Educação que se pretende no município de São Mateus.

Quanto a política educacional a Secretaria Municipal de Educação, através de sua rede de ensino, pretende a formação e desenvolvimento de educandos autônomos, criativos, críticos, participativos e atuantes na sociedade, além de desafiar-los na construção do conhecimento científico, progresso no trabalho e em estudos posteriores conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, aprovada a 20 de Dezembro de 1996 em seu artigo 22.

Para realização de tal pressuposto propõem-se um trabalho com ênfase na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, no diálogo, na participação coletiva através de projetos, pesquisas, experimentação e recursos variados para que o educando possa através dessa adversidade ter acesso ao conhecimento e inserir-se na sociedade em igual condição, para que possa participar e atuar como construtor de uma sociedade e não como mero produto.

# **PROGRAMA DE ENSINO – LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS**

FUNDAMENTAL II SÉRIES FINAIS

(6º AO 9º ANO)

## **APRESENTAÇÃO**

A inclusão do ensino da Língua estrangeira Inglês na Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Município de São Mateus baseia-se no respaldo apresentado nos PCNs de Língua Estrangeira – Inglês que considera esta, quando associada a sua língua materna, um excelente elemento de contribuição para uma melhor leitura de mundo, isto é, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para a aproximação da criança e do adolescente a conceitos e valores que hoje se expressam principalmente na publicidade e na mídia.

A intenção deste é apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem para a Língua Inglesa na abordagem e foco principalmente da leitura, comunicação e expressão, para que os educandos possam ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento das mais diversas habilidades comunicativas.

Para que o ensino da Língua Inglesa tenha o respaldo da comunidade escolar é necessário que não somente o professor, mas a própria escola, alunos, pais entendam o porquê de sua inclusão no currículo, isto é, é preciso compreender seus objetivos e utilidades práticas e relação com o mundo que os cerca, para que a aprendizagem se faça de forma significativa, tanto para o educando quanto para o professor.

## **JUSTIFICATIVA**

O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas como conteúdo específico justifica-se pela composição cultural que hoje forma toda e qualquer sociedade, e principalmente, às exposições e contatos que esta mantém e reserva em seu mundo cultural.

A globalização vem proporcionando ao povo brasileiro, num contexto geral, a se tornar, assim como tantos, “um país multilíngüe, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação” (PCN Língua Inglesa). A educação em Língua Inglesa, particularmente neste momento histórico, pode “dar acesso à ciência e às tecnologias

modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de conceber a vida humana” (PCN Língua Inglesa).

Então, tem-se esta proposta como visão:

*“os conteúdos a serem ministrados referem-se não só à aprendizagem de conceitos e procedimentos como também ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, aos seus usos na sociedade, ao modo como as pessoas são representadas no discurso, ao fato de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor.” (PCNs Língua Inglesa)*

### **OBJETIVOS**

Ao final do ensino fundamental espera-se que o aluno seja capaz de:

- Compreender e entender a importância da aprendizagem da Língua Inglesa como instrumento para maior e melhor acesso ao mundo atual, de forma globalizada e interativa, podendo assim participar de todas as informações básicas que este possa oferecer.
- Vivenciar e conhecer processos de comunicação e expressão em outra língua, valorizando assim a leitura como fonte de informação e acesso ao mundo do trabalho, dos estudos avançados e das relações humanas.
- Saber identificar expressões ou outros instrumentos de comunicação e linguagem em outra língua, interpretando-os e entendendo sua mensagem.

### **ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

Sugere-se ao professor que o trabalho com a disciplina de Língua Inglesa priorize, enquanto conhecimentos significativos, a linguagem e interpretação. Não significa que o professor da disciplina não trabalhará com gramática ou ortografia, pois a prioridade é a compreensão e leitura de mundo do educando.

Para a diversificação das aulas utilizar como sugestão o trabalho com músicas, teatro, histórias em quadrinhos, rótulos de embalagens, propagandas de produtos, entre outros.

Os trabalhos práticos, como a montagem de pequenas maquetes do bairro e da cidade podem contribuir para o aprendizado de pontos referenciais (realizados em inglês) que façam alusão a meios de transporte, cores, profissões, locais específicos como hospitais, praças, praia, etc.

Oportunizar ao aluno o trabalho prático faz com que o mesmo interiorize e associe com uma certa facilidade conhecimentos, palavras, locuções, expressões e outros.

Buscar levar o aluno a perceber que o ambiente que o cerca está repleto de expressões e palavras em inglês como cardápios, listagem de compras, de ingredientes, frentes de loja, propaganda de filmes conhecendo além dos seus significados sua pronúncia.

Nos momentos de produção escrita, fazer com que estes consigam estabelecer relações entre a possibilidade real de existência e resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve e com que finalidade, para quem, de modo que as necessidades e desejos possam ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado.

Para a produção oral sugere-se que o professor incentive o aluno a identificar níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos, isto é, motivar os alunos, em alguns momentos, a utilizarem falas simples como cumprimentos formais para uma melhor compreensão da pronúncia e desmistificação dos momentos de conversação informal.

### **SUBDIVISÃO DE CONTEÚDOS:**

Os conteúdos de língua inglesa serão classificados em conteúdos funcionais, gramaticais e lexicais.

Os conteúdos funcionais são aqueles referentes às ações e às relações humanas .

Os conteúdos gramaticais são aqueles referentes à estrutura da língua inglesa e de sua morfologia.

Os conteúdos lexicais dizem respeito ao aprendizado das palavras e expressões que compõem caracteristicamente situações, objetos, profissões entre outros da língua inglesa.

## PROGRAMA DE ENSINO - INGLÊS

6º ANO		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1º ao 3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greeting (Hi , Good morning,...)</li> <li>• Verb To Be Simple present : affirmative, interrogative/negative (short answers)</li> <li>• Numbers</li> <li>• Animals</li> <li>• Fruit</li> <li>• School Objects</li> <li>• Family</li> <li>• Identifying people (Who's that? That is</li> <li>• may father.).</li> <li>• Identifying objects.</li> <li>• Commands: Open / Close / Sit Down /</li> <li>• Stand Up / Raise your hands / Come</li> <li>• here / Jump / Point / Draw/, etc.</li> <li>• Subject Pronouns : I, you, he, she, it's, they.</li> <li>• Possessive Adjective : My , your, his, her.</li> <li>• Colors</li> <li>• Question Words</li> <li>• Alfabeto</li> <li>• Números de 1 a 20 e as subdivisões (100,1000,etc)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e saber identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Os cumprimentos formais e informais mais comuns.</li> <li>j) Verbo ser, estar, permanecer</li> <li>k) Nomes de animais</li> <li>l) Nomes de objetos escolares</li> <li>m) Nomes de frutas</li> <li>n) Identificação de familiares e objetos</li> <li>o) Identificação de pessoas e suas funções sociais na família.</li> <li>p) Comandos objetivos</li> </ul> </li> </ul>

7º ANO		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1º ao 3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daily Activities (What time do you...)</li> <li>• Verb To be – Simple present ( Affirmative , Negative)</li> <li>• There to be</li> <li>• Adress (Where do you live?)</li> <li>• Map</li> <li>• Object Pronoun</li> <li>• Skill (Modal can) – Simple Present</li> <li>• There Can</li> <li>• Days of the week</li> <li>• Holidays</li> <li>• Months</li> <li>• Sports</li> <li>• Food / Junk Food</li> <li>• Verbs of Action ( run, sleep, dance, eat, drink, play, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, saber identificar:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Perguntas e expressões básicas para a aula;</li> <li>b) Tempos verbais;</li> <li>c) Verbo haver;</li> <li>d) Descrever onde vive;</li> <li>e) Leitura de mapas;</li> <li>f) Pronomes pessoais do caso reto e oblíquo;</li> <li>g) Verbo poder;</li> <li>h) Dias da semana;</li> <li>i) Feriados;</li> <li>j) Meses do ano;</li> <li>k) Esportes;</li> <li>l) Tipos de Comidas;</li> <li>m) Verbos de Ação.</li> </ol> </li> </ul>

8º ANO		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1º ao 3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simple Present</li> <li>• There is / There are</li> <li>• Question Words ( when, how, many, how often)</li> <li>• Simple Past</li> <li>• Going to Future</li> <li>• Present Continuos</li> <li>• Opinions : “How do you like”</li> <li>• Professions</li> <li>• Daily Activities</li> <li>• Parts of the House</li> <li>• Mens of transportation</li> <li>• Weather conditions</li> <li>• Clouthes</li> </ul>	<p>Conhecer, saber identificar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>j) Verbos no presente, passado, futuro.</li> <li>k) Formas de questionamento universal</li> <li>l) Discernir e proferir opiniões</li> <li>m) Nomes de profissões</li> <li>n) Nomes de atividades diárias</li> <li>o) Nomes das partes da casa</li> <li>p) Nomes dos meios de transportes</li> <li>q) Condições do tempo</li> <li>r) Nomes de peças de roupas.</li> </ol>

9º ANO		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1º ao 3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Future : Will</li> <li>• Imperative</li> <li>• Present perfect</li> <li>• Adjectives and Adverbs</li> <li>• Verb To Be Simple Past : Affirmative, negative, interrogative</li> <li>• Past Continous</li> <li>• Heath and sickness</li> <li>• Entertainment</li> <li>• Celebrantions</li> <li>• Festival and Customs</li> <li>• Technology</li> <li>• Culture</li> <li>• Drinks</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, saber identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Verbos no tempo passado com conectivos necessários</li> <li>b) Verbos no tempo imperativo</li> <li>c) Verbos no tempo presente perfeito</li> <li>d) Adjetivos e advérbios</li> <li>e) Verbo ser / estar na forma afirmativa, negativa, interrogativa</li> <li>f) Verbos no tempo passado contínuo.</li> <li>g) Manifestações de saúde e doenças.</li> <li>h) Formas de Diversões</li> <li>i) Festivais e costumes</li> <li>j) Tecnologias</li> <li>k) Nomes de manifestações culturais</li> <li>l) Nomes de bebidas</li> </ul> </li> </ul>

## ALTERAÇÕES DO PROGRAMA DE ENSINO

Durante os planejamentos coletivos realizados nas escolas encontram-se aqui registradas as propostas de alterações que após análise, foram firmadas junto à secretaria municipal de educação.

### 6º ANO:

O conteúdo **verbo To be** foi relacionado como item 05, após Personal pronouns, visto que é necessário o conhecimento dos pronomes pessoais antes do estudo de conjugação verbal.

No item 10 onde encontra-se contemplado o conteúdo de frutas (**FRUTIS**), foi incluído verduras e hortaliças (**VEGETABLES**) pois são vocabulários afins.

O pronome interrogativo **WHO** foi remanejado para o 7º ano, onde será contemplado juntamente com outros pronomes interrogativos no item 4.

**ALPHABET** será contemplado logo no início do ano, item 3, devido a menor complexidade do conteúdo.

### 7º ANO:

O item 1, **REVIEN Verbo To be**, foi acrescentado no início desta série pois é um conteúdo base para o desenvolvimento gramatical da língua inglesa.

O verbo **CAN** será contemplado após os verbos de ação (**ACTION VERBS**), pois para o correto uso do **CAN** é necessário ter conhecimento dos verbos de ação.

No item 5 e 6 foi adicionado os conteúdos **PAST TENSE- Verbo To be e Past Tense Verb There To be**, pois o presente destes verbos já foi contemplado anteriormente.

Ao conteúdo **FOOD** foi adicionado **DRINKS**, pois são conteúdos afins e acreditamos que isto facilite a aprendizagem dos alunos.

### 8º ANO:

O conteúdo **SIMPLE PRESENT** foi substituído por **PRESENT CONTINUOUS**, pois o primeiro já foi trabalhado na 6ª série.

O conteúdo **THERE TO BE** foi retirado desta série pois já está incluído no 7º ANO.

O conteúdo **DO/DOES** foi incluído devido a importância gramatical deste conteúdo e por esta diretamente relacionado com verbos.

### 9º ano:

Foi adicionado o conteúdo **TAG QUESTIONS**, devido a sua importância para a Língua Inglesa.

O conteúdo **VERBO TO BE (SIMPLE PRESENT E SIMPLE PAST), ADJECTIVES AND ANDVERBS E DRINKS** foram retiradas desta série, pois já foram contemplados nas séries anteriores.

Foi sugerida a introdução de textos ao conteúdo desta série para aperfeiçoar o uso e a interpretação do vocabulário desta língua.