

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Maurício José Ferreira Lopes

**Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em
contexto de formação e implementação curricular na Rede Pública Municipal
de São Paulo**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2019

Maurício José Ferreira Lopes

Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

São Paulo

2019

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Antonieta Alba Celani
Orientadora

FICHA CATALOGRÁFICA

LOPES, M. J. F. 2019 - Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo. 2019. 103f. 30cm

Orientadora: Maria Antonieta Alba Celani

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2019.

1. Concepções de Linguagem. 2. Currículo da Cidade. 3. Ensino de Inglês. 4. Multiletramentos. 5. Perspectiva Pedagógica. I. Celani, Maria Antonieta Alba. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Aos meus pais,
Nilson Lopes e Sebastiana Eugênia (*In memoriam*).
Aos meus tios, Dr. Carmo José Ferreira e Doracy Ferreira,
pelo apoio e incentivo.
Ao meu amado amigo e companheiro,
Rinaldo Luiz Feitosa Ferraz.

À **CAPES**, agradeço pelo suporte financeiro ao desenvolvimento desta pesquisa, conforme processo de número: 88887.150034/2017-00

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani (*In memoriam*), minha orientadora, pela sua dedicação, paciência e generosidade intelectual na reformulação e na delimitação do tema desta pesquisa de mestrado. Agradeço pela confiança a mim dispensada para levar a cabo um tema tão caro ao ensino de LI nas escolas públicas brasileiras; pela sua disponibilidade e agência colaborativa durante o processo de desenvolvimento e realização desta pesquisa, problematizando e elucidando as possíveis respostas para as questões mais essenciais. Meu eterno reconhecimento pelo seu trabalho pioneiro na Linguística Aplicada e no ensino de LI para crianças e adolescentes.

À Professora Doutora Maximina Maria Freire, pela sua disponibilidade solidária, sobretudo nas etapas finais deste trabalho; pelos aconselhamentos pessoais e acadêmicos, sempre serenos e precisos.

À Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães que, cordialmente, aceitou fazer parte da Banca Examinadora. Agradeço pelas suas contribuições nas aulas de Metodologia da Pesquisa Qualitativa e de Pesquisa Crítica de Colaboração.

À DIPED, Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino **Butantã**, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que possibilitou a oportunidade de participação como mediador no curso de formação e implementação curricular, experiência base da pesquisa.

À **Fundação São Paulo**, sempre comprometida com a democratização do conhecimento na sociedade brasileira, agradeço pelo financiamento de parte substancial do trabalho.

As cem linguagens da criança

Loris Malaguzzi

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
Cem modos de pensar, de jogar e de falar;
Cem sempre cem modos de escutar
As maravilhas do amar.
Cem alegrias para contar e compreender;
Cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar;
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens;
E depois cem, cem, cem....
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura roubaram-lhe a cabeça e o corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos;
De fazer sem a cabeça;
De escutar e de não falar;
De compreender sem alegrias;
De amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe.
E de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe que o jogo e o trabalho;
A realidade e a fantasia;
A ciência e a imaginação;
O céu e a terra;
A razão e o sonho,
São coisas que não estão juntas.
Dizem que as cem não existem;
A criança diz ao contrário, as cem existem.

LOPES, M. J. F. **Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Municipal de São Paulo**. 2019. f. 102. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como as concepções de linguagem de professores de Inglês da Rede Municipal de São Paulo estão atreladas a questões sobre o que e como ensinar em suas práticas pedagógicas. São objetivos específicos: 1) identificar as concepções de língua e linguagem implícitas ou explícitas nos discursos produzidos pelos professores-participantes e pelo professor-pesquisador ao longo de um curso de formação e implementação curricular; 2) refletir sobre as implicações dessas concepções de linguagem, emergentes em tais discursos à luz das concepções propostas pelo documento Currículo da Cidade de São Paulo (2017), quanto ao componente curricular de Língua Inglesa. Duas questões de pesquisa orientam o trabalho: 1) que concepções de linguagem emergem da fala dos professores ao longo de um curso de implementação curricular e a que concepções de ensino-aprendizagem de Inglês tais concepções estão vinculadas? 2) Como a questão da concepção de linguagem é tratada nos dois últimos documentos curriculares de LI, da Rede Municipal de São Paulo? Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, dividida em duas partes, sendo uma etnográfica e outra documental, apontando dessa forma, para uma visão crítica (DENZIN & LINCOLN, 2008). Pensar a relação entre concepções de linguagem, práticas pedagógicas e orientações curriculares de LI pode contribuir não só para um ensino mais significativo para o educando como também é condição *sine qua non* à compreensão e adesão do professor de LI às perspectivas Pedagógicas dos Letramentos e Multiletramentos. A pesquisa revelou que, uma minoria de docentes de LI (aqueles com pós-graduação em ensino de línguas) orienta-se por uma concepção de língua como prática ou construção social; a grande maioria ainda foca no ensino do sistema ou de aspectos linguísticos e gramaticais. Dificuldades no entendimento de uma concepção de língua como prática social são refletidas na baixa adesão a propostas pedagógicas, focadas na língua em uso. O estudo dos documentos curriculares revela que a questão das concepções de língua e linguagem envolve uma disputa política para além de ser uma questão meramente teórico-metodológica.

Palavras-chave: Concepções de Linguagem. Currículo da Cidade. Ensino de Inglês. Multiletramentos. Perspectiva Pedagógica.

LOPES, M. J. F. **Language Conceptions and Pedagogical Perspectives in Teaching English in the Context of Training and Curricular Implementation in São Paulo Municipal Board of Education**. 2019. 102f. Dissertation (Master in Applied Linguistics and Language Studies) Pontifical Catholic University of São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This research had as general objective to investigate how the conceptions of language of English teachers of the São Paulo Municipal Board of Education are linked to questions about what and how to teach in their pedagogical practices. Its specific objectives are: 1) to identify implicit or explicit language conceptions in the discourses produced by the participating teachers and the teacher-researcher throughout a curricular training and implementation course; 2) to reflect on the implications of these conceptions of language, emerging in such discourses in the light of the conceptions proposed by Curriculum of the City of São Paulo (2017), regarding the curricular component of English Language. Two research questions guide the work, namely: 1) what conceptions of language emerge from the teachers' speech throughout a course of curricular implementation and to which concepts of teaching and learning of English are such conceptions linked? 2) How is the question of the conception of language treated in the last two curricular documents of English Language teaching, of the São Paulo Municipal Board of Education? It is, therefore, a qualitative research of an interpretative nature, divided in two parts, being an ethnographic and another documentary, pointing in this way, to a critical view (DENZIN & LINCOLN, 2008). Thinking about the relationship between language conceptions, pedagogical practices and curricular guidelines of EL *can contribute not only to a more meaningful teaching for the learner but is also a sine qua non condition to the comprehension and adherence to the pedagogical perspectives of Multiliteracies*. The survey revealed that about 25% of teachers (those with a postgraduate degree in language teaching) of EL are guided by a conception of language as social practice or social construction. The majority of English teachers still focus on teaching the system or on linguistic and grammatical aspects. Difficulties in understanding a conception of language as a social practice are reflected in the low adherence to pedagogical proposals that focus on the language in use. The study of curricular documents reveals that the question of the language conceptions involves a political dispute instead of being a purely theoretical-methodological question.

Key words: English Language Teaching. Language Conceptions. Multiliteracies. Pedagogical Perspectives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Curso de formação para formadores	57
Quadro 2	Instrumentos e procedimentos da pesquisa	60
Quadro 3	Questões e achados da pesquisa	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo arbóreo estruturalista da “competência” linguística	28
Figura 2 Modelo do rizoma adaptado de artigo de Canagarajah	38
Figura 3 Direitos de Aprendizagem em LI em espiral	49
Figura 4 Matrizes de Saberes do Currículo da Cidade	53

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATE	Agente Técnico de Educação
CC	Currículo da Cidade
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
DRE	Diretoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
DIPED	Divisão Pedagógica
CEU-FOR	Centro Educacional Unificado de Formação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCOL	Pesquisa Crítica de Colaboração
PEA	Projetos Especiais de Ação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Pedagogia de Projetos
SAEE	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USA	United States of America

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 BASES TEÓRICAS	21
2.1 Algumas acepções e concepções de linguagem	21
2.2 O paradigma estruturalista e o ensino-aprendizagem de LE	25
2.3 O pós-Estruturalismo e as práticas comunicativas em LI	29
2.4 A Linguística Aplicada Pós-Estruturalista e as Práticas Comunicativas	34
2.5 Vygotsky e a linguagem no desenvolvimento da criança	40
2.6 O Currículo da Cidade de São Paulo e a LI no “Pós-Golpe”	46
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	57
3.1 Das escolhas metodológicas	57
3.2 Uma pesquisa crítica interpretativista e sua contextualização	57
3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	61
3.4 Procedimentos de Análise e Interpretação dos dados	62
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	64
4.1 Pauta do 1º dia.....	64
4.2 Pauta do 3º dia Matutino	71
4.3 Pauta do 3º dia Vespertino	77
4.4 Pauta do 4º dia.....	87
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
ANEXO A - Questionário para Pesquisa Acadêmica	103

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como as concepções de linguagem de professores de Inglês da Rede Municipal de São Paulo estão atreladas às práticas pedagógicas quanto ao o que e como ensinar. Especificamente, objetiva: 1) identificar as concepções de língua e linguagem implícitas ou explícitas nos discursos produzidos pelos professores-participantes e pelo professor-pesquisador ao longo de um curso de formação e implementação curricular; 2) refletir sobre as implicações dessas concepções de linguagem, emergentes em tais discursos, à luz do documento CC de São Paulo (2017) no componente curricular de Língua Inglesa. Nesse sentido, são perguntas norteadoras desta pesquisa:

- 1) Que concepções de linguagem emergem da fala dos professores e do pesquisador ao longo de um curso de implementação curricular e a quais concepções de ensino-aprendizagem de Inglês as de linguagem estão vinculadas?
- 2) Como a questão das concepções de linguagem é tratada nos documentos curriculares do componente LI?

Os dados desta pesquisa foram coletados durante um curso de formação e implementação curricular, entre abril e julho de 2018, com professores de Inglês do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo, lotados e atuantes em escolas pertencentes à Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE Butantã). Para coleta e registro dos discursos e falas produzidas durante os encontros, foi utilizado um *smart phone* como gravador de voz. A gravação aconteceu com o consentimento e autorização prévia tanto dos participantes quanto da DIPED (Divisão Pedagógica), setor responsável pelos cursos de formação contínua das DREs. Foram realizados cinco encontros: o primeiro em 23 de abril e o último em 04 de julho de 2018. Inicialmente, o curso foi programado para terminar em maio, porém, devido a uma greve dos servidores municipais entre abril e maio daquele ano, houve a necessidade de adiar a conclusão do curso para início do mês de julho.

Os encontros ocorridos na DRE Butantã seguiram uma pauta preestabelecida para cada dia de curso pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-

SP) com assessoria de duas professoras, ambas titulares da Universidade de São Paulo. Além de planejar as pautas e as atividades a serem desenvolvidas em cada encontro, essas professoras também ofereceram cursos preparatórios para 13 professores-mediadores ou multiplicadores. Cada DRE tinha um representante que, posteriormente, promoveria o curso abordando as pautas dos encontros com os professores em suas respectivas DREs. Esses encontros preparatórios ocorreram entre os meses de março a junho de 2018, em cinco ocasiões, no Instituto Mauá de Tecnologias, localizado na rua Pedro de Toledo, 1071, Vila Mariana, em São Paulo.

Sobre a minha participação como pesquisador no curso como um todo, cumpre ainda informar que, no primeiro dia, compareci como cursista. No entanto, uma semana antes do segundo dia de encontro, a DIPED contatou a direção da unidade escolar onde trabalhava, EMEF CEU Butantã, para solicitar a anuência de minha participação tanto nos encontros preparatórios no Instituto Mauá quanto na condição de mediador na realização dos encontros de formação e implementação curricular na DRE Butantã.

O convite para função de mediador surgiu pela necessidade de substituição da professora, então, mediadora. Segundo a representante da DIPED, a mediadora passava por problemas de saúde com membros da família e precisou tirar uma licença do trabalho, não podendo mais comparecer nos encontros das DREs e nos cursos preparatórios. No entanto, fica claro também pelos registros dos discursos e falas produzidos no primeiro encontro, que a professora-mediadora enfrentou alguns momentos de tensão, gerados por falas hostis de alguns professores-participantes. Fato que ficou evidente para mim, quando, como professor-mediador, a representante comentou, em conversa particular, ter observado uma atitude mais amena e menos agressiva por parte dos professores-cursistas, que pareciam me respeitar mais.

Essa situação pode ser compreendida pela minha parceria com a maioria dos professores, pois o curso não foi meu primeiro encontro com eles. Em pouco mais de cinco anos trabalhando como professor de Inglês no EF (Ensino Fundamental) da Rede Municipal de São Paulo, fizemos juntos, pelo menos, por ano, dois cursos de formação contínua, oferecidos ora pela própria SME-SP (Secretaria Municipal de

Educação) ora pela USP-SP¹ (Universidade de São Paulo) ora pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) via COGEAE² (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. Nessas ocasiões, foram criados grupos em redes sociais para diferentes compartilhamentos entre nós, os participantes.

Dessa forma, interações tanto físico-pessoais, nos cursos de formação contínua, quanto virtuais, via grupos de rede sociais por aplicativos da internet, possibilitaram o compartilhamento de informações pessoais e profissionais, tais como: tipo de formação (habilitação em duas línguas ou apenas Inglês); quem fez ou faz curso de extensão ou pós-graduação; tipos de pesquisas desenvolvidas; questões de pesquisa; programas ou universidades de filiação. Essas trocas de experiências e interações profissionais anteriores entre este professor-pesquisador e muitos dos demais participantes, professores-cursistas, influenciaram no desenvolvimento do curso, na participação de todos os envolvidos e, obviamente, na interpretação de algumas falas e excertos da pesquisa.

Quanto à relevância deste estudo entre outras pesquisas desenvolvidas nos últimos 20 anos sobre concepção de linguagem e sua relação com as práticas docentes em ensino de línguas, cabem alguns apontamentos. Koch³ (1997, 2002 e 2004) aborda a questão das concepções de língua(gem) e a relação que têm de interdependência com as de sujeito e de texto, ao longo da história do Ocidente. Para essa autora, uma abordagem pedagógica adequada, relacionada às demandas do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa nos dias atuais, foca a língua em uso nas suas diferentes situações e contextos.

Duas pesquisas em nível de Mestrado também abordaram as questões das concepções de linguagem, das crenças e experiências memoráveis de professores

¹ A Comissão de Extensão e Pesquisa do Instituto de Física da USP oferece anualmente o Encontro USP-Escola. Informações pelo site: <http://portal.if.usp.br/extensao/pt-br/17%C2%BA-encontro-usp-escola>.

² A PUC-SP por meio do COGEAE oferece semestralmente o curso Práticas reflexivas no Ensino-Aprendizagem de Inglês para professores das redes municipal e estadual de São Paulo. Informações pelo site: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/praticas-reflexivas-e-ensino-aprendizagem-de-ingles-na-escola>.

³ Ingedore Grumfeld Villaça Koch, mestre e doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, onde iniciou sua carreira como professora no Ensino Superior e atuou de 1976 a 1986; trabalhou também no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, por mais de 30 anos, como professora e orientadora de pesquisas em pós-graduação. Seu trabalho teve um grande impacto na questão das concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

de língua estrangeira no Brasil. Cibele Kruase Lemke, em 2004, defendeu sua dissertação pela Universidade Católica de Pelotas-RS, sob orientação do professor Dr. Hilário Buhn, com o título “As concepções de linguagem subjacentes à prática pedagógica de professoras de espanhol e suas implicações para a construção do conhecimento”. A outra pesquisa é de Luciene Maria Garbuio que, em 2005, focou em professores de Língua Inglesa e defendeu a dissertação “Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa” pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Em se tratando dessa última, segundo a pesquisadora, competência implícita é aquela que caracteriza o que há de mais pessoal e particular no perfil do professor como um profissional, ou seja, suas crenças, intuições, experiências memoráveis as quais guiam consciente ou inconscientemente suas ações e suas práticas em sala de aula. Garbuio estudou os perfis de dois professores de Inglês, um mais jovem e o outro mais experiente. A autora concluiu que os professores pesquisados, apesar das diferenças em idade, experiência e repertório de vida, compartilhavam algumas crenças e origens. Nas considerações finais, Garbuio deixa para futuras pesquisas a tarefa de relacionar mais profundamente as origens e crenças às práticas dos professores pesquisados. Esta pesquisa, portanto, abraça essa tarefa ao investigar as implicações da concepção de linguagem naturalizada – a crença – nas práticas pedagógicas ou educativas dos professores participantes das formações.

Pensar a relação entre concepções de linguagem e práticas educativas em língua inglesa pode contribuir não só para um ensino mais significativo e profícuo, como também é uma condição *sine qua non* à compreensão e adesão do professor de Inglês da Rede Municipal de São Paulo às perspectivas pedagógicas da Sócio-História (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997; VYGOTSKY, 2001), dos Letramentos e Multiletramentos (MOITA LOPES; ANGELA KLEIMAN, 2001), as quais são fundamentadas por concepções de língua(guem) como prática regida pela natureza política da vida humana (RAJAGOPALAN, 2008) ou como um produto de atividades sociais e culturais nas quais as pessoas estão engajadas (PENNYCOOK, 2010).

Em 2012, Duboc, em doutoramento pela USP, sob orientação da professora Dra. Walkyria Monte Mór, defendeu a tese intitulada “Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês”. Esse trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, em um estudo de caso com uma professora universitária de um curso de formação de professores de

línguas. Duboc, inicialmente, propunha “ressignificação do currículo” do curso de Letras (DUBOC, 2012, p. 187). No entanto, com o transcorrer e desenvolvimento da pesquisa, Duboc compreendeu que a proposta de mudança curricular, apesar de necessária, era “ambiciosa e difícil”, por envolver a criação de leis e novas diretrizes curriculares para os cursos de Letras oferecidos em todo o País. Assim, optou por tratar da “atitude curricular”, considerando o possível de se fazer ou promover a partir de uma agência ou postura crítica por entre as brechas do currículo universitário - prescrito e elaborado no paradigma da Modernidade, nos moldes do Estruturalismo - e a demanda dos(as) estudantes do curso de Letras em termos de ensino-aprendizagem de línguas. Duboc, em uma das “brechas”, aborda a questão da concepção estruturalista moderna de língua (DUBOC, 2012, p. 106) e suas principais características.

Enquanto a pesquisa de Duboc aborda a necessidade de mudança curricular de um curso de formação em Letras para enquadramento ou adequação das necessidades e das demandas impostas pela pós-modernidade devido ao fenômeno sócio-histórico-cultural, esta pesquisa pretende abordar uma necessidade de mudança de concepção de língua(gem) entre professores(as) formados(as), atuantes e, em alguns casos, já bastante experientes, embora se queixem de dificuldades em suas práticas de ensino nos dias atuais. Esse último fato marca a contradição entre o que o(a) professor(a) traz de sua formação pré-serviço, em termos de concepções e ideias naturalizadas, e a demanda de ensino-aprendizagem de Inglês no contexto da pós-modernidade e de uma sociedade globalizada.

Nessa direção, a Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo já possui e disponibiliza um currículo bem elaborado, conforme apresentado na próxima seção. O desafio é como implementá-lo nas escolas de EF se a maioria dos professores(as) ainda operam a partir de um paradigma epistemológico moderno e de base estruturalista? Se a “competência implícita” dos docentes é orientada pelo paradigma da “dissociação, redução e gradação”, que fundamenta suas crenças pessoais e experiências mais memoráveis?

O CC de São Paulo se alinha em termos ao pensamento pós-moderno ao conceber o conhecimento de forma espiralada, como uma construção social e na interatividade entre os indivíduos. O documento inova também ao propor a feliz e necessária união entre uma concepção de linguagem como prática social e a

perspectiva pedagógica dos Multiletramentos em função da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes em termos de LE na sociedade contemporânea.

Portanto, a presente pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista, apontando para uma visão crítica, ao identificar quais concepções de linguagem emergem da fala dos professores de Inglês ao longo de um curso de formação e implementação curricular. Além desta Introdução, a dissertação está organizada para apresentar as **Bases teóricas**, norteadoras desta pesquisa na seção 2; descrever a **Metodologia** deste estudo na seção 3; a **Análise e Discussão dos Dados** e as **Considerações Finais**, seções 4 e 5 respectivamente.

2 BASES TEÓRICAS

Nesta seção, discutiremos sobre as principais acepções e concepções de linguagem que se consolidaram ao longo da Tradição Ocidental⁴ ou ao longo da história do pensamento ocidental. Inicialmente, propomos uma volta às origens, refletindo em torno do pensamento de Heráclito de Éfeso e das razões pelas quais sociolinguistas e linguistas aplicados o evocam para reivindicar um novo paradigma epistemológico. Em seguida, discutiremos, resumidamente, algumas concepções de língua e suas inter-relações com a cultura e a ideia de sujeito em diferentes momentos históricos (KOCH, 2003; DUBOC, 2012). Depois, abordaremos a concepção estruturalista de linguagem e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de LE (SAUSSURE, 1970). Feito isso, apresentaremos as contribuições do pós-Estruturalismo e as inovações das práticas comunicativas para o ensino-aprendizagem de LE (VYGOTSKY, 2004; VOLÓCHINOV, 2017; CANAGARAJAH, 2018). Para finalizar a seção, trataremos das concepções e bases teóricas do CC de São Paulo no componente Língua Inglesa para o EF.

2.1 Algumas acepções e concepções de linguagem

Se a questão da linguagem humana não foi diretamente abordada por aqueles pensadores e estudiosos da tradição filosófica ocidental, dos séculos V a III a.C., na costa do Mar Egeu, ao sul da França e da Itália, esta questão pode ser atualmente compreendida como impregnada pelas “doutrinas” ou filosofias daqueles pensadores.

Os helênicos, como se denominavam, valorizavam muito sua cultura e sua linguagem falada e escrita. Nessa segunda modalidade, existe uma vasta amostra de escritos e fragmentos que chegaram até nossos dias. Uma infinidade de palavras do nosso vocabulário cotidiano como: democracia, política, lógica, física, psicologia, pedagogia, demonstra onde se encontram nossas raízes mais remotas.

Vygotsky tinha consciência disso e hoje é considerado de uma originalidade tamanha capaz de fazer a crítica ao mais influente paradigma conceitual na história do Ocidente. Segundo Bruner, “Lev Semenovich Vygotsky [...], quando estudante

⁴ Tradição Ocidental, Tradição Judaico-Cristã ou Tradição Greco-Latina são geralmente tomadas na mesma acepção para indicar as origens mais distantes, remotas e mais profundas nas quais se inscreve nossa sociedade.

universitário em Moscou, [...] leu vasta e avidamente nos campos da Linguística, Psicologia, Filosofia e Artes” (BRUNER, 2004 *apud* BRUNER, 1962, p. 9).

Em “*The Problem and the Method of Investigation*”⁵, Vygotsky, ao apresentar a fundamentação epistemológica de seu método, lembra de uma afirmação feita na antiguidade: “pensamento é discurso sem som”. Nesse texto, ele critica a psicologia reflexologista americana, segundo a qual “pensamento e palavra coincidem”, identificando “pensamento e discurso(fala)” (Vygotsky, 2004, p. 34).

Ao lembrar da antiguidade, Vygotsky faz pensar no filósofo pré-socrático Parmênides, “o grande”, citado por Platão. Parmênides, para quem “o ser é” e o “não-ser não é”, foi o primeiro a identificar o ser e o pensar criando, assim, a ideia de correspondência entre o que falamos, pensamos e as coisas como elas são. Por outro lado, Vygotsky, ao estabelecer as relações de transição, em um processo dinâmico entre pensamento e discurso ou fala, aponta a origem do pensamento “na esfera motivacional da consciência, uma esfera que abrange nossas inclinações, nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções” (VYGOTSKY, 2004, p. 107).

Nessa direção, o russo inscreve seu pensamento em uma tradição filosófica um pouco anterior a Parmênides, com a qual compartilha a ideia de movimento e transição. De fato, justamente em Heráclito, podemos perceber a fluidez e a complexidade do pensamento, uma vez que, segundo a filosofia heraclitiana, “tudo flui” e por isso mesmo “nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio”, ou seja, os pensamentos são como as águas que passam e não voltam mais ou que não podem mais se repetir exatamente na forma como outrora ocorreram.

Dessa forma, para Vygotsky, ao contrário de Parmênides que identifica ser e pensar, “uma transição direta do pensamento para a palavra é impossível” (VYGOTSKY, 2004, p. 106). É preciso olhar também para as tendências afetivas e volitivas que estão por trás do pensamento e observar os envolvidos em suas necessidades e interesses no jogo da interação social. Heráclito diria que é preciso olhar para a *φύσις* (*physis*), para a natureza sempre em movimento, em eterno devir.

Segundo Abbagnano, em edição revista e ampliada de seu volumoso *Dicionário de Filosofia*, o ponto mais relevante do pensamento de Heráclito de Éfeso foi “o princípio do devir incessante das coisas, expresso no fragmento: ‘não é

⁵ O Problema do Método de Investigação.

possível entrar duas vezes no mesmo rio, nem tocar duas vezes a mesma substância mortal no mesmo estado” (ABBAGNANO 2007, p. 579, *apud Fr.* 91, Diels). Percebemos neste pensador o surgimento do conceito de *διαλεκτική* (dialética) como “síntese de opostos”, reformulado por Hegel durante o idealismo romântico⁶. Em Heráclito, segundo Hegel, encontramos pela primeira vez a ideia filosófica em sua forma especulativa: “aqui finalmente vemos terra: não há proposição de Heráclito que eu não tenha acolhido na minha lógica” (ABBAGNANO, 2007, *apud Hegel, Geschichte der Philosophie*, ed. Glockner, I p. 343).

Nesse sentido, o pensamento dialético remonta ao princípio filosófico do eterno devir e do constante fluir dos eventos e coisas no pensamento de Heráclito, considerado por alguns historiadores da filosofia como o verdadeiro pai da *διαλεκτική* (dialética). De forma que, nesse pensador pré-socrático, a contradição se “materializa” positivamente na afirmação de que “o ser é e não é”, porque dado o movimento e o passar do tempo, o que é deixa de ser já no instante seguinte. A ideia do existir como um perpétuo mudar, um estar constantemente sendo e não-sendo, um devir perfeito e um constante fluir é, dessa forma, invocada na contemporaneidade por sociolinguísticas como Pennycook (2007), Blommaert (2014), dentre outros, como ideia central de um novo paradigma epistemológico focado nos estudos contrastivos, na complexidade dos fenômenos, na superdiversidade cultural e social de ambientes multiculturais, característicos do atual contexto da globalização.

Essa mudança paradigmática é provocada quando se abre espaço para o estudo e discussão sobre a importância e o papel das ideologias de linguagem, possibilitando, segundo Blommaert (2014, p. 03), “investigar fenômenos e processos sociolinguísticos definidos em termos de unidades fundamentalmente diferentes, flexíveis, instáveis, dinâmicas, em camadas e móveis”. Conforme esse autor, é preciso “livrar-se do legado ‘reificante’ do Estruturalismo e fazer justiça à complexidade dos fenômenos e processos sociolinguísticos” (BLOMMAERT, 2014, p. 04).

⁶ O idealismo romântico, corrente filosófica da época de Hegel (1770 – 1831), proclamava uma identidade entre “o real e o racional”. Segundo Abbagnano, em Hegel “a realidade move-se dialeticamente”, e portanto sua filosofia “vê em toda parte tríades de teses, antíteses e sínteses, nas quais a antítese representa ‘a negação’, ‘o oposto’ ou o ‘outro’ da tese, e a síntese constitui a unidade e, ao mesmo tempo, a certificação de ambas” (ABBAGNANO, 2007, p. 318).

No entanto, o mais importante, por hora, é observar que, na busca pelo princípio último das coisas ou por respostas à questão “o que é o ser?”, os filósofos pré-socráticos implicitamente lidaram com a questão dos limites da linguagem humana. Nessa querela entre Heráclito, que afirmava o eterno devir, o constante fluir das coisas, e Parmênides, que defendia o princípio da não-contradição dos lógicos modernos, vence este último, pois é dele a maior influência e ressonância na tradição do pensamento Ocidental. É por esse motivo que Platão, nos seus *Diálogos* ao se referir a Parmênides, sempre lhe atribui o epíteto de “o grande”, a nenhum outro presta essa “reverência” (MORENTE, 1980, p. 82).

Nesse viés, uma concepção realista de linguagem, segundo a qual em nome da comunicabilidade entre as pessoas, em nome da lógica e da racionalidade há que se ter uma correspondência entre o pensamento, a linguagem e o mundo, pode ser apontada como originária desse período mais remoto da história da Filosofia. Tal concepção de linguagem como representação do pensamento como vimos reinou absoluta durante milênios e foi a de maior influência, por assim dizer, no Ocidente. Daí advém a dificuldade por algumas pessoas em desconstruí-la.

Koch (2003), por sua vez, identifica três grandes concepções de língua(gem) ao longo de nossa Tradição Greco-Latina: 1) língua como representação do real e do pensamento; 2) língua como estrutura; e 3) língua como interação social intersubjetiva. Quanto à primeira, a concepção de língua como representação do pensamento, consideramos ter percorrido o bastante neste trabalho. Cumpre, portanto, mais algumas reflexões quanto as concepções de língua como estrutura, que como veremos muito ainda conserva da primeira; e por fim abordar a concepção mais recente de língua(gem) como processo de interação social.

Segundo Koch (2003, p. 13-17), em torno de cada concepção de língua, configura-se uma concepção de sujeito. Assim, a concepção de língua(guem) como estrutura instrumento de comunicação “corresponde a (noção) de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não-consciência”. No entanto, não percebemos uma relevância na diferenciação entre uma concepção de linguagem como representação do pensamento e uma concepção de linguagem como estrutura, uma vez que, nesta última, há uma identidade entre a estrutura e o próprio pensamento. Por outro lado, Koch afirma que em uma concepção de língua(guem) como “forma ou processo de interação” os sujeitos revelam-se “como atores-constructores sociais”. Nas palavras da autora:

[...] à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir” (KOCH, 2003, p. 15).

A autora nos fornece, assim, a concepção de língua(gem) que entendemos ser a mais adequada e que atende as demandas do processo de ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Tal concepção tem suas bases tanto no pensamento de Vygotsky quanto no dialogismo de Bakhtin/Volóshinov que percebem o “sujeito social, histórica e ideologicamente situado”. Podemos falar, portanto, em uma concepção de linguagem interacional e dialógica ao mesmo tempo, pela qual o conhecimento é construído socialmente e os sujeitos se constituem como tais na interatividade, intercambiando experiências e vivências. Essa é a concepção de linguagem que entendemos ser a que melhor responde às demandas do processo ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade e em vista da promoção do desenvolvimento integral do educando.

2.2 O paradigma estruturalista e o ensino-aprendizagem de LE

Uma concepção de História como processo dialético define que um paradigma epistemológico nunca é totalmente suplantado ou superado por outro, salvo em longos espaços de tempo. Apesar de cursos de formação com abordagens comunicativas, baseadas em atividades e práticas sociais, apesar de conhecermos a fundo as bases teóricas de uma Pedagogia Crítica em perspectiva sócio-histórica, como os Letramentos e Multiletramentos, facilmente somos traídos por uma ou outra prática característica do antigo paradigma. Por causa disso, há necessidade de uma análise e autocrítica para negociar o que pode ser aprimorado e o que pode ser deixado de lado em prol de um ensino-aprendizagem de LE mais significativo e profícuo para o educando.

Canagarajah (2018, p. 269) lembra que linguistas aplicados têm dispensado esforços no sentido de explorar “abordagens para aquisição e competência de segunda língua que vão além de uma priorização da cognição e da gramática, derivada do legado estruturalista fundacional na linguística”. O autor faz uma crítica

ao termo “competência linguística” devido ao uso generalizado, identificando-o, ao mesmo tempo, como um conceito que ainda nos prende ao Estruturalismo. Nas palavras do autor:

[...] embora o Estruturalismo tenha sido recebido de forma diferente em diversos campos (ver HARLAND, 2010), ele foi adotado na Linguística para tratar a linguagem como um sistema gramatical autodefinido e autônomo, internalizado na mente humana. As características gramaticais abstratas constituem o principal sistema de transporte de significado, espaço, tempo, contingências sociais e materiais, na versão fundacional de Saussure”⁷ (CANAGARAJAH, 2018, p. 269, tradução minha).

A ideia de competência linguística, segundo Canagarajah, ainda pode ter a ver com domínio e conhecimento gramatical. Saussure e Chomsky, dessa forma, são os autores apontados como representantes do Estruturalismo. Se para Saussure, a ênfase está no sistema autodefinido e autônomo, para Chomsky, esse sistema configura uma habilidade nata ou internalizada na mente humana. Neste último, “a estrutura da linguagem ganha um *locus* mental, com gramática tratada como internalizada, provendo um sistema representacional de construção de significado”⁸ (CANAGARAJAH, 2018, tradução minha).

Dessa forma, essas duas tradições (Estruturalismo e gramática gerativista) continuam a influenciar tanto a SLA (*Second Language Acquisition*) quanto as pedagogias do ensino de línguas orientadas pelos pares *langue/parole* e competência/desempenho. Como exemplo de invocação da ênfase estruturalista na gramática, cognição e conhecimento internalizado, Canagarajah cita a descrição que Long (1997) faz da SLA: “[...] a maioria dos pesquisadores do SLA vê o objeto de investigação em grande parte como um processo mental interno: a aquisição de novos conhecimentos (linguísticos)”⁹. (LONG, 1997 *apud* CANAGARAJAH, 2018, p. 269).

⁷ No original: “Though structuralism has been received differently in diverse fields (see Harland, 2010), it has been taken up in linguistics to treat language as a self-defining and autonomous grammatical system internalized in the human mind. The abstract grammatical features constitute the primary meaning-carrying system, divorced from space, time, social, and material contingencies, in Saussure’s foundational version” (CANAGARAJAH, 2018, p. 269). Todas as traduções apresentadas nesta dissertação foram feitas pelo autor da mesma.

⁸ No original: “The language structure was provided a mental locus, with grammar treated as internalized, and providing a representational system of meaning-making” (CANAGARAJAH, 2018).

⁹ No original: “Most SLA researchers view the object of inquiry as in large part an internal, mental process: the acquisition of new (linguistic) knowledge” (LONG, 1997 *apud* CANAGARAJAH, 2018, p. 269).

Embora as interações sociais sejam tomadas como entradas para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, “o *locus* da gramática é a mente”, afirma Canagarajah (2018). Para os teóricos materialistas, trata-se “da necessidade de um projeto mental para o ‘representacionismo’ da vida” (BARAD, 2007; THRIFT, 2007 *apud* CANAGARAJAH, 2018, p. 269). Dito de outra forma, uma das ideias fundantes da civilização ocidental é aquela de adequação, correspondência ou conformidade entre o falado, o pensado e as coisas como elas são; entre linguagem, pensamento e mundo (objeto), base filosófica de inúmeros pensadores, de Parmênides aos estruturalistas, poderíamos dizer. Esse paradigma da correspondência pressupõe causalidade, linearidade e conhecimento cumulativo. A ênfase está na constância, na regularidade e na normatividade dos fenômenos.

Observamos juntamente com Celani (2010, p. 129-140), para quem há ainda no ensino de LI um grande “apego aos aspectos formais da língua, na apresentação, repetição, estudo de padrões gramaticais que focalizam o sistema”, e com Canagarajah (2018) que a gramática “constitui a raiz da capacidade da linguagem”, dada sua importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas, segundo a perspectiva estruturalista. No ensino-aprendizagem de línguas, isso pode ser exposto da seguinte forma: se concebemos língua como um sistema, uma estrutura corporificada na gramática, logo o foco das aulas, automaticamente, será o ensino da gramática, considerada a base da competência linguística. Conforme Canagarajah (2018):

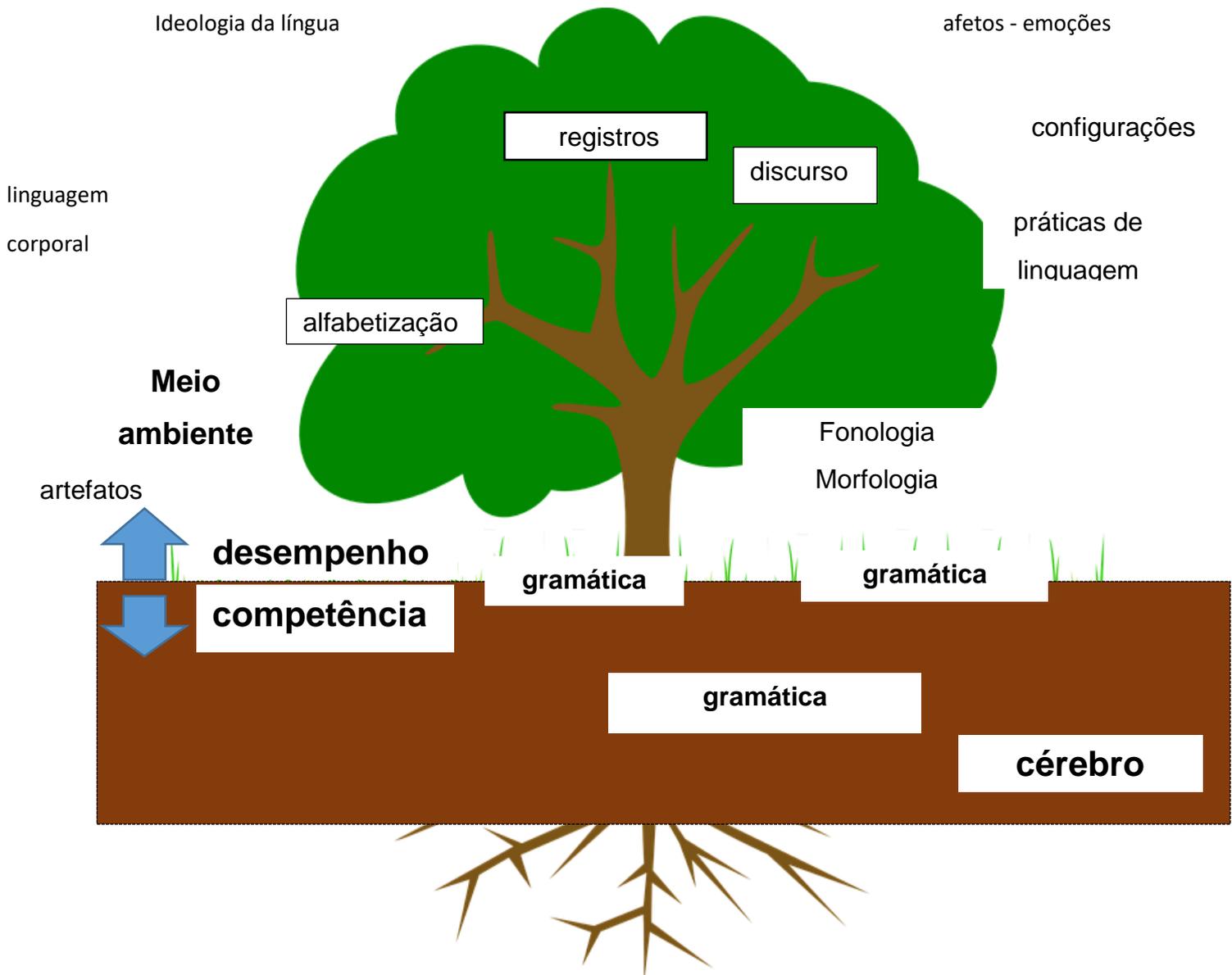
[...] a gramática constitui a estrutura profunda do dispositivo de aquisição de linguagem subterrânea e invisível (CHOMSKY, 1965). A raiz trabalha com o tronco, constituindo características estruturais superficiais como a fonologia ou a morfologia, para desenvolver habilidades avançadas em gêneros escritos, registros especializados, discursos disciplinares ou regras pragmáticas para situações variáveis¹⁰ (CANAGARAJAH, 2018, p. 270).

De forma que, no modelo arbóreo ilustrado por Canagarajah, ficam fora do processo os recursos de linguagem corporal, emoções, afetos, ideologias da língua, ambiente ou objetos, práticas sociais, considerados parte de contextos ambientais estranhos ou secundários à competência (CANAGARAJAH, 2018, p. 270). Nessa

¹⁰ No original: “Grammar constitutes the deep structure in the subterranean, invisible, language acquisition device (Chomsky, 1965). The root works with the trunk, constituting surface structural features such as phonology or morphology, to build advanced skills in written genres, specialized registers, disciplinary discourses, or pragmatic rules for variable situations” (CANAGARAJAH, 2018, p. 270).

visão de linguagem, o desenvolvimento integral do estudante fica comprometido, uma vez que não são priorizados ou trabalhados tais recursos essenciais na constituição dos sujeitos. A Figura 1 foi adaptada do artigo de Canagarajah para ilustrar a concepção estruturalista de língua como sistema.

Figura 1: Modelo arbóreo estruturalista da “competência” linguística



Fonte: adaptado de (CANAGARAJAH, 2018).

Observamos com Vygotsky que essa “mutilação da linguagem”, por assim dizer, inibe o desenvolvimento de outras habilidades tais como a percepção,

memória, imaginação, pensamento e exercício da vontade livre, como veremos a seguir.

2.3 O pós-Estruturalismo e as práticas comunicativas em LI

Segundo Celani, em artigo sob o título *Concepções de Linguagem de Professores de Inglês e suas Práticas em Sala de aula*, no livro *Reflexões e Ações (Trans)formadoras no Ensino-aprendizagem de Inglês*, por ela organizado em 2010 e publicado pela *Mercado das Letras*, para uma prática docente no ensino de LI, “a concepção de língua como ação em contraposição à concepção de língua como objeto” pode contribuir para a superação de uma concepção de “língua como sistema ensinável e aprendível sob o rótulo de ‘gramática’” (CELANI, 2010, p. 129-140). No entanto, a experiente formadora de professores reafirma a importância e o espaço das “disciplinas que focalizam o estudo formal da língua como sistema, que estejam centradas na descrição do sistema” (CELANI, 2010), em referência clara à Linguística de Saussure, para quem a língua possui uma organização interna, a que ele chama sistema e que seus sucessores chamarão *estrutura* (ORLANDI, 1986).

Segundo Celani (2010), orientando-se pela concepção estruturalista de linguagem como sistema, é possível algum trabalho pedagógico em língua estrangeira, se o professor for capaz de “uma transposição da mera descrição do sistema em algo que represente o seu uso no mundo dos alunos, de modo a fazer sentido para eles” (CELANI, 2010, p. 129-140). Entretanto, a formadora reconhece que além de uma boa “compreensão da questão teórica, são necessárias proficiência na língua alvo e habilidades pedagógicas” (CELANI, 2010, P. 129-140).

A questão das concepções de linguagem é um divisor de águas entre a Linguística Estruturalista e a Linguística Aplicada, na área do ensino de línguas em geral. Ela foi diretamente abordada no artigo supracitado, escrito por Celani (2010), *Concepções de linguagem de professores de Inglês e suas práticas em sala de aula*. Nesse artigo, a professora e formadora apresenta concepções de linguagem de professores participantes do curso presencial de especialização e formação contínua, chamado *Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês, aprendendo e ensinando*, bem como de participantes do curso de aperfeiçoamento a distância denominado *Teachers' Links*. Ambos oferecidos, ainda hoje, pela Cogeae-PUC-SP a professores de Inglês das redes públicas municipal e estadual, atuantes no ensino de Inglês.

Nesse artigo, Celani (2010, p. 129-140), além de discutir “como essas concepções podem afetar as práticas de sala de aula”, reflete também sobre possíveis explicações para tais concepções, apresentando algumas considerações sobre perspectivas para o futuro. Os dados discutidos pela autora foram obtidos por meio das respostas a um questionário inicial solicitado a todos os professores inscritos nos cursos. Celani (2010, p. 120-140) concentra-se em duas perguntas: *Em relação a uma aula recente de Inglês dada por você, qual o conteúdo trabalhado e por quê esse conteúdo foi escolhido? Que aspectos da língua inglesa você acredita devam ser desenvolvidos na escola?*

Doze professores deram respostas que variaram de mera submissão ao que é prescrito a simples reconhecimento de formas, outros demonstraram pouca clareza quanto à finalidade do que ensinavam. Dessa forma, 30,6% responderam que haviam ensinado tempos verbais: “porque faz parte do currículo”; “para que os alunos aprendam”; “para que os alunos aprendam a usar esse tempo verbal”; “porque é necessário para falar e ler”; “para poderem se comunicar”; “para que possam reconhecer os verbos em um texto [...], e também usá-los e entendê-los em um contexto”.

Nessas respostas, podemos observar o que Celani (2010) chamaria de abordagem didático-pedagógica focada em uma concepção de língua como objeto, ou como sistema que precisa ser antes aprendido em sua estrutura gramatical pelos estudantes para, depois, em algum momento ou situação específica, venham a utilizar-se desse sistema, quase sempre numa expectativa de uso futuro da língua alvo. Nessa direção, faltam relatos de práticas de transposição do sistema em situações de uso que, ao menos, exemplifiquem a aplicação do normativo em algo que faça sentido para o estudante, para apropriar-se não só do sistema, mas antes e principalmente de seu uso e aplicação real e imediata.

Outro grande grupo de professores, cerca de 40%, de acordo com as análises de Celani (2010), apontou o ensino de vocabulário com nomes de animais, datas, meses do ano, dias da semana, números de 1 a 1.000, membros das famílias, letras do alfabeto e também algumas funções como apresentação pessoal, cumprimentos, como dizer as horas, gostos e preferências. Algumas razões para suas respostas foram: “para aumentar o vocabulário e melhorar a escrita e a pronúncia”; “porque é seu primeiro ano de Inglês; para aprender os nomes dos animais”; “para estabelecer o primeiro contato com a língua e criar uma atmosfera agradável na sala de aula”;

“para que os alunos possam se apresentar usando a linguagem formal e informal”; “porque os alunos poderão ter de usar os números no futuro”.

Com exceção dos *greetings*, formas de saudações e cumprimentos em Inglês, podemos depreender dessas respostas a concepção de ensino de língua inglesa como mero ensino de itens lexicais. Segundo Celani (2010, p. 129-140), “dependerá da maneira como forem apresentados e exercitados em sala de aula tornarem-se uma experiência de vida ou serem sentidos apenas como uma lista de vocábulos a serem memorizados pelos alunos”. A última resposta - “porque os alunos poderão ter de usar os números no futuro” – revela, novamente, uma expectativa de uso e utilidade futuros da língua inglesa, sem considerar o dia a dia do educando. Essa situação leva-nos a questionar: Qual a razão para não se aplicar a língua em situações verossímeis e uso imediato na vida do educando? Por que não trabalhar com materiais autênticos como numeração de ingressos (tickets), passagens aéreas, games e jogos como bingos e loterias?

Celani (2010, p. 129-140) constata que a grande maioria dos professores de Inglês das Redes Municipal e Estadual de São Paulo, pelas suas escolhas de conteúdo trabalhado em suas aulas, tem um apego muito grande “aos aspectos formais da língua, ao vocabulário e a um tempo verbal”. A autora completa que “mesmo por parte de quem utiliza uma canção como *input*, esta passa a ser um mero objeto linguístico ao invés de algo que faça parte da vida no mundo real”.

Já para a questão *Por que haviam selecionado aqueles itens?*, Celani (2010, p. 129-140) reflete sobre as seguintes respostas: “para revisar o verbo *to be* e ensinar as perguntas básicas”; “para treinar as perguntas básicas pronúncia e comunicação (atividade oral)”; “está no programa”; “para ensinar os alunos a descrever pessoas, objetos e a identificar aquelas qualidades”. Para Celani, as respostas acima fazem vislumbrar uma “concepção de que as formas são importantes em si mesmas, que ensinar gramática é ensinar itens isolados, além de, em pelo menos um caso, ficar explícita a submissão ao prescrito, sem qualquer questionamento”. Quanto à concepção de ensino-aprendizagem de línguas, pode-se perceber uma abordagem didático-pedagógica centrada na “transmissão de conteúdo apenas, da parte de quem possui o conhecimento para aqueles que não o possuem”.

Celani (2010, p. 129-140), ainda sobre concepções de linguagem entre professores de Inglês, afirma que “não foram apenas os professores-alunos do curso

Reflexão que revelaram essas concepções de linguagem”. Analisando as respostas de um outro grupo de 75 professores voluntários de cidade fora de São Paulo, Celani (2010, p. 129-140) aponta concepções e perspectivas pedagógicas na prática docente desses professores semelhantes às do curso Reflexão, por exemplo: “a gramática é a coisa mais importante a ser ensinada”; “os tempos verbais, dos mais simples até o *present perfect*”; “a estrutura gramatical e a inferência, por causa do exame vestibular”; “os principais tempos verbais, para que possam construir uma base para o vestibular”; “basicamente, o programa visa ao exame vestibular; portanto, o vocabulário é extremamente importante”; “na escola pública, gramática e vocabulário”.

Observamos, juntamente com Celani (2010, p. 129-140), que essas respostas revelam uma preocupação exacerbada com exames do tipo vestibulares; com o ensino dos tempos verbais culminando no *presente perfect*; com o ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário. Quanto a este último item, percebe-se que para esses professores as palavras, tal qual no dicionário, se apresentam com um significado fixo, constante e imutável.

A ênfase dada ao ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário, particularmente na escola pública, pode revelar, segundo Celani (2010, p. 129-140), um certo preconceito com os estudantes dessas escolas. A autora indaga: “Estarão estes alunos sendo vistos como excluídos da aprendizagem da língua inglesa para efeitos de comunicação porque lhes está sendo previsto um futuro no qual o uso da língua inglesa não tem lugar?” (CELANI, 2010, p. 129-140). Ou talvez esses professores queriam dizer que, “nas condições oferecidas pela escola pública, nada se possa fazer além de um ensino-aprendizagem movido a repetição” e memorização de estruturas gramaticais, termos e léxicos da língua a ser ensinada.

Outro dado importante revelado na pesquisa e nas análises de Celani (2010) é que, ao responderem sobre quais aspectos da língua inglesa deveriam ser desenvolvidos na escola, dos 75 participantes, 88% responderam a comunicação e apenas 10,6% responderam gramática, embora, como visto, 30,6% desses docentes focassem muito mais no ensino gramatical. Para tal “contradição”, baseando-se em sua experiência no programa de formação contínua de professores de Inglês, bem como na vivência como pesquisadora e como profissional da área, Celani (2010, p. 120-140) apresenta cinco possíveis razões inter-relacionadas, tais como:

- a natureza da formação pré-serviço que, de modo geral, “não prepara os futuros professores para as realidades da sala de aula, além de muitas vezes falhar nos tipos de conteúdo teóricos indispensáveis, não os expondo a abordagens com orientação mais clara”;
- a natureza de experiências prévias como aprendizes de língua, configurando-se em sua grande maioria como uma experiência de entender a língua como objeto e não como ação ou como uma prática social contextualizada;
- concepções de ensino-aprendizagem ou o que podemos chamar de perspectivas pedagógicas, as quais “se limitam a uma percepção do processo ensino-aprendizagem como transmissão pelo que sabe – o professor – para o que não sabe – o aluno”, não se explorando uma abordagem neste processo como experiência, vivência, uso e ação;
- “nível de proficiência comunicativa” em língua inglesa que se apresenta, de modo geral, como um fator inibidor devido a uma performance não satisfatória. Se para “grande número de professores, seu maior desafio é falta de proficiência linguística adequada”, não que isso não configure um problema; no entanto, segundo Celani (2010), esse não é o maior deles;
- a resistência às mudanças. Segundo Celani (2010), a resistência é normal; é inerente à natureza humana e leva tempo para ser rompida. No entanto, na medida em que um paradigma epistemológico vai sendo suplantado por outro, algumas práticas também vão sendo superadas em prol de outras que respondam melhor as demandas da sala de aula. Portanto, se “há aqueles que estão interessados em mudanças, outros ainda esperam aprender fórmulas prontas” (CELANI, 2010, p. 129-140).

Observamos tanto em Paulo Freire como em Giroux que o distanciamento entre teoria e prática se apresenta como um dos maiores problemas do contexto educacional. Além disso, alguns professores de LI parece confundirem perspectiva pedagógica com concepção de linguagem, ou seja, conhecem as perspectivas pedagógicas Sócio-históricas, Interacionistas, Socioconstrutivistas, dos Letramentos e Multiletramentos, mas inscrevem sua prática em uma concepção de língua(gem) como sistema, incompatível com a própria perspectiva pedagógica, a qual por sua

vez, se inscreve, ou assume ou se orienta por uma concepção de linguagem como prática social ou como construção social.

Nesse sentido, aprendemos com Celani (2010, p. 120-140) a importância de se identificar o tipo de saberes mais relevantes e úteis para os professores de línguas, para uma melhor compreensão das concepções de linguagem a que são expostos e quais espelham em sua prática docente, tentando vencer o desafio de desvendar os conceitos subjacentes nas mentes dos professores para relacioná-los com as práticas vigentes na sala de aula.

2.4 A Linguística Aplicada Pós-Estruturalista e as Práticas Comunicativas

Canagarajah (2018) ressalta que estudiosos e teóricos da linguagem têm empreendido esforços no sentido de propor um modelo integrado para levar adiante “a teoria e a pedagogia”. No caso desta pesquisa, trata-se de um modelo em que o professor de LI se oriente teoricamente por uma concepção de língua(gem) que vá ao encontro da concepção de linguagem proposta na perspectiva pedagógica dos Multiletramentos, conforme o documento CC de São Paulo.

Contudo, Canagarajah (2018, p. 268) também lembra que muitos linguistas aplicados pós-estruturalistas percebem e “exigem mudanças ainda mais abrangentes para abordar a complexidade da capacidade humana de comunicação”. Dentre estes, o autor cita Jacoby e McNamara, 1999; May, 2014; McNamara, 1997; Phipps, 2013; bem como a edição especial de *Applied Linguistics* (MCNAMARA, 2012). Segundo Canagarajah (2018, p. 268), tais linguistas aplicados percebem que “a competência ainda é amplamente tratada como internalização cognitiva, por um indivíduo, do conhecimento gramatical, apesar da mediação e da inclusão da linguagem corporal”¹¹ ou da corporificação da linguagem.

Os processos avaliativos e os tipos de avaliação desenvolvidos nas escolas públicas comprovam e legitimam essa preocupação dos linguistas aplicados pós-estruturalistas. Salvo escolas, que desenvolvem projetos interdisciplinares, nos quais são avaliados o desempenho e as habilidades sociointerativas dos educandos, as

¹¹ No original: “They do so because, to them, ‘competence’ is still largely treated as an individual’s cognitive internalization of grammatical knowledge, despite mediation and embodiment” (CANAGARAJAH, 2018, p. 268).

provas e testes são geralmente escritos com questões de leitura e interpretação de texto, além daquelas sobre gramática e vocabulário.

Após a física newtoniana e as teorias da complexidade, o representacionismo, como paradigma epistemológico, sofre duros golpes em seus pressupostos e bases ontológicas. Segundo Canagarajah (2018, p. 170), o conhecimento na mente humana codificado na linguagem terá que lidar com a imprevisibilidade da natureza e da questão agentiva.

Como evidência de uma crise no modelo representacionista, no qual a “linguagem recebeu muito poder, uma vez que toda ‘coisa’ – até mesmo a materialidade – é transformada em uma questão de linguagem” (BARAD, 2007 *apud* CANAGARAJAH, 2018). O autor defende uma compreensão performativa das práticas discursivas e uma concepção de linguagem moldada não apenas por códigos linguísticos, mas também por recursos materiais na construção de significado e representando como emergindo na e pela atividade:

[...] as abordagens performativas questionam as premissas básicas do representacionismo e focam a investigação nas práticas ou no desempenho da representação, bem como nos efeitos produtivos dessas práticas e nas condições de sua eficácia” (BARAD, 2007 *apud* CANAGARAJAH, 2018, p. 271¹²).

Tais abordagens performativas trazem sérias implicações sobre como as fronteiras disciplinares guiaram a investigação humana. Segundo Canagarajah (2018, p. 271), “se a matéria participa do surgimento do sentido e do pensamento, não podemos manter a separação tradicional das humanidades, ciências e ciências naturais”¹³. Assim, observamos, juntamente com Celani (2010) e Canagarajah (2018), a necessidade de um novo modo de investigação transdisciplinar que possa evidenciar as relações complexas em funcionamento entre o fenômeno e as formas discursivas inextricáveis e irreduzíveis. De acordo com Canagarajah (2018, p. 271),

¹² No original: “Performative approaches call into question the basic premises of representationalism and focus inquiry on the practices or performance of representing, as well as on the productive effects of those practices and the conditions for their efficacy” (BARAD, 2007 *apud* CANAGARAJAH, 2018, p. 271).

¹³ No original: “If matter participates in the emergence of meaning and thinking, we cannot maintain the traditional separation of the humanities, social sciences, and material sciences” (CANAGARAJAH, 2018. P. 271).

essa é a “metodologia adotada pela teoria de rede de atores de Latour e pela abordagem performativa de Barad”.

Escolhas metodológicas são acompanhadas de implicações ideológicas no desenvolvimento e construção do conhecimento, porque as estruturas que formalizam atividades e significados em regras e normas generalizadas não são objetivas, neutras e universais, como pensavam os estruturalistas da tradição empírica. Canagarajah (2018) explica que:

[...] valores e ideologias não podem ser separados da maneira como as normas e gramáticas são definidas. As estruturas supostamente universais são informadas pelos valores e interesses daqueles que as formulam, como na preferência de algumas comunidades em estruturar linguagens separadas, territorializadas e próprias (CANAGARAJAH, 2018, p. 271¹⁴).

Nos termos desta pesquisa, podemos afirmar que uma abordagem performativa e interativa propicia a passagem do meramente linguístico para o sociopolítico (CELANI, 2010). Para o educando, isso significa não apenas desenvolvimento cognitivo, mas também socioafetivo, ampliação de repertório cultural e base para a construção de um pensamento crítico-reflexivo. Desse modo, Canagarajah nos recomenda a manter o olhar fixo na materialidade que, a todo o tempo, desafia o modelo de construção e as formulações de normas. Conforme o autor, “uma orientação materialista encoraja a considerar a atividade como embutida na vida física, com toda a sua fluidez confusa e imprevisibilidade complexa” (CANAGARAJAH, 2018, p. 271)¹⁵.

O autor aprofunda ainda mais sua crítica no modelo estruturalista propondo, juntamente com a orientação materialista, uma ontologia plana capaz de desafiar “a adoção tradicional de binários e hierarquias, como mente/corpo, cognição/matéria, seres humanos/natureza, tempo/espaco, linguagem expressiva/objetos mudos” (CANAGARAJAH, 2018, p. 271)¹⁶.

¹⁴ No original: “Values and ideologies cannot be separated from the way norms and grammars are defined. The purportedly universal structures are informed by the values and interests of those formulating them, as in the preference of some communities to structure languages as separated, territorialized, and owned” (CANAGARAJAH, 2018, p. 271).

¹⁵ No original: “However, a material orientation encourages us to consider activity as embedded in physical life, with all its messy fluidity and complex unpredictability” (CANAGARAJAH, 2018).

¹⁶ No original: “A flat ontology challenges the traditional adoption of binaries and hierarchies, such as mind/body, cognition/matter, humans/nature, time/space, expressive language/mute objects—with the first term in each pair treated as primary” (CANAGARAJAH, 2018).

No modelo proposto pelos sociolinguistas e linguistas aplicados, o espaço tem os recursos para reconfigurar e sobrepor o lugar, de modo que os significados e a propriedade homogênea não permaneçam fixos. Vista de cima, não há nada de estável na linguagem, disse Bakhtin (1986) sobre a estabilidade do signo segundo Saussure. Da mesma forma, afirma Canagarajah (2018, p. 271) “o tempo e o espaço são mergulhados no que Bakhtin chamou de cronotopo”, isto é, configura-se a relação indissociável espaço-temporal, “contra o preconceito tradicional de que o tempo é progressivo e reflete a agência humana, enquanto o espaço é fixo” (CANAGARAJAH, 2018, p. 271).

Para dar conta da complexidade, diversidade e heterogeneidade das interações, a Sociolinguística e a Linguística Aplicada, segundo Canagarajah, favorecem um tratamento da linguagem como um contexto de construção de formas contínuas e interativas, criando camadas expansivas relevantes de espaço e tempo. Por outro lado, “a materialidade e construções, como a ontologia plana, nos encorajam a tratar a linguagem como parte de um conjunto” (DELEUZE; GUATTARI, 1987 *apud* CANAGARAJAH, 2018), no qual não apenas a gramática, mas todos os recursos semióticos, trabalham juntos em igualdade de status na criação de significado.

Atualmente, pesquisas desenvolvidas sob esse modelo são conhecidas como multimodais. Entretanto, por se inscreverem em uma orientação materialista, segundo a qual o significado sempre emerge em relação aos diversos agenciamentos, Canagarajah (2018) prefere polissemiótico ao invés de multimodal. Dessa forma, o olhar para a materialidade performática da interação em práticas comunicativas polissêmicas questiona e “[...] viola a primazia da cognição e da gramática; a progressão linear e cumulativa da gramática básica para a proficiências em letramento avançado e discurso profissional; a bifurcação competência-desempenho e a separação de idioma” (CANAGARAJAH, 2018, p. 283¹⁷). É por meio dessa materialidade, como exigência dos linguistas aplicados na contemporaneidade, que se pode promover a passagem do simplesmente linguístico

¹⁷ No original: “These practices violate the primacy of cognition and grammar; linear and cumulative progression from basic grammar to proficiencies in advanced literacy and professional discourse, bifurcation of competence from performance, and the separation of languages” (CANAGARAJAH, 2018, p. 283).

para o sócio-político, promovendo um ensino-aprendizagem de línguas adicionais mais significativo e profícuo para o educando.

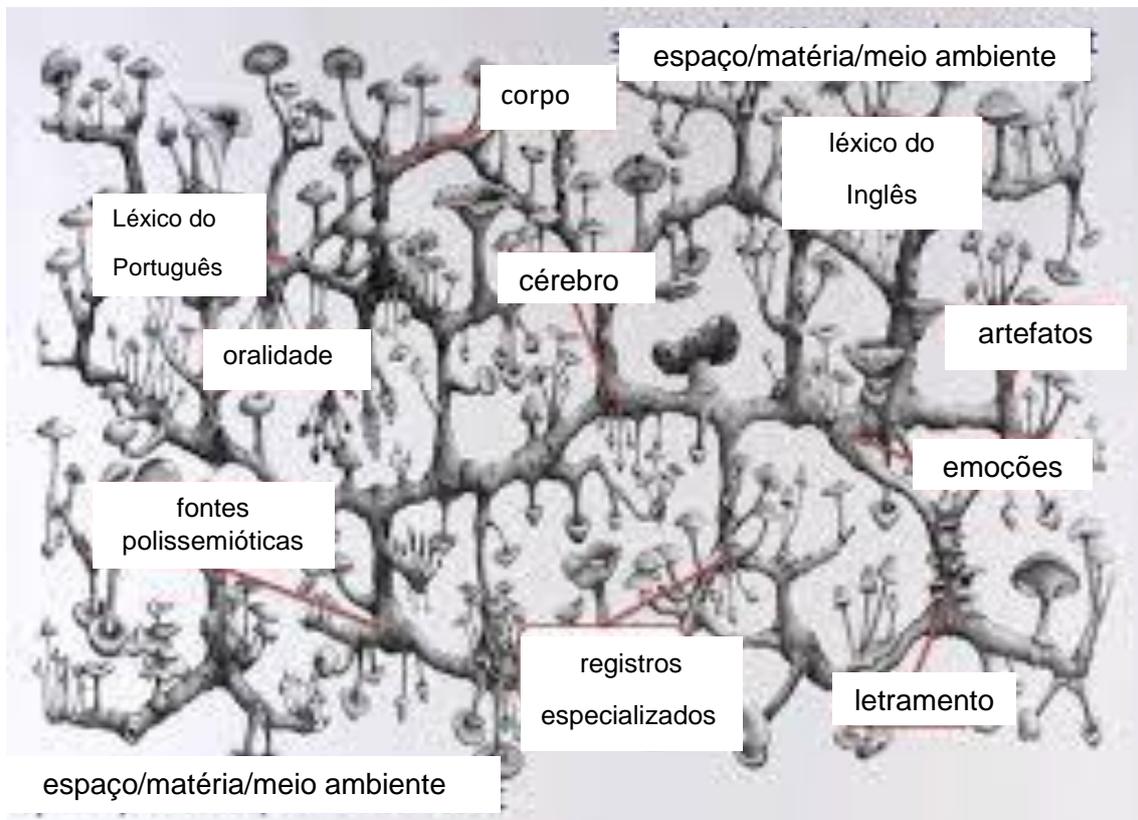
A metáfora da árvore, com seus elementos hierarquizados, atuando separadamente e muito bem localizados dentro e fora do processo, dá lugar à metáfora do rizoma. Este ao mesmo tempo coloca em xeque a causalidade, a cumulatividade e a linearidade da metáfora arbórea. Em um rizoma, argumenta Canagarajah (2018), a raiz e o ramo não são diferentes. Segundo o autor:

[...] o rizoma confunde a distinção competência/desempenho ou cognição/ambiente. Mais importante ainda, a não-linearidade do rizoma permite diferentes trajetórias de desenvolvimento da linguagem. É possível neste modelo alguém dominar a proficiência em letramento antes da proficiência oral; ou um registro científico especializado antes do domínio do Inglês casual (CANAGARAJAH, 2018, p. 283¹⁸).

Ademais, no rizoma há a possibilidade de alguém se deslocar entre recursos de duas línguas diferentes sem a necessidade de duas proficiências separadas, simbolizadas por duas árvores. No rizoma, recursos não-verbais também podem ser mobilizados para uma comunicação bem-sucedida. Canagarajah também observa que o “indivíduo é descentralizado nesse modelo, com recursos como mente, corpo e emoção, ocupando nós separados na rede e desempenhando um papel de igual status nas atividades” (CANAGARAJAH, 2018).

¹⁸ No original: “Thus, the rhizome muddies the competence/performance or cognition/environment distinction. More importantly, the nonlinearity of the rhizome allows for different trajectories of language development. It is possible in this model for someone to master literacy proficiency before oral proficiency or a specialized scientific register before mastery of casual English” (CANAGARAJAH, 2018, p. 283).

Figura 2: Modelo do rizoma adaptado do artigo de Canagarajah



Fonte: Adaptado de Canagarajah, 2018.

Nessa direção, para Canagarajah (2018), uma orientação materialista, focada em práticas e atividades sociais, se concentrará no modo processual dessas atividades, em uma visão orgânica e de conjunto. Assim, tais abordagens não se pautam apenas na descrição de estruturas gramaticais, normas verbais, convenções de discurso/gênero ou complexos significantes para caracterizar atividades comunicativas. Para esse linguista aplicado, o que leva alguém a alcançar sucesso comunicativo é a sua destreza processual de se colocar em redes sociais, materiais e semióticas, relevantes e se engajar estrategicamente nos objetivos da pessoa. Ele alerta que “é preciso estar pronto para estratégias contínuas, responsivas e distribuídas para negociação de significados situados e desenvolvimento de proficiência” (CANAGARAJAH, 2018, p. 289¹⁹). Conforme tal autor, a implicação

¹⁹ No original: “One has to be ready for ongoing, responsive, and distributed strategies for situated meaning negotiation and proficiency development” (CANAGARAJAH, 2018, p. 289).

pedagógica derivada de uma orientação materialista pós-estruturalista configura-se no cultivo de tais estratégias e práticas comunicativas.

Como já dito, para um paradigma epistemológico ser totalmente suplantado por outro, demanda tempo. Nesse viés, o papel da ideologia no Estruturalismo explicaria seu poder continuado nas epistemologias dos estudiosos e pesquisadores, mas também em práticas da vida cotidiana. Canagarajah (2018) lembra que, embora muitas escolas em Linguística Aplicada estejam se movendo em direção a orientações materialistas e pós-estruturalistas, muitas ainda são informadas por “discursos naturalizados” de viés fortemente marcado por pressupostos estruturalistas.

A questão da conveniência e facilidade também deve ser levada em conta. Uma orientação voltada para o ensino gramatical em estruturas separadas, localizadas cognitivamente e representando o conhecimento, para alguns, se torna mais atraente e menos trabalhosa. No entanto, uma ontologia plana também levanta alguns problemas metodológicos em termos de pesquisas e análises em estudos da Linguística Aplicada. Como definir, por exemplo, a unidade e o foco da análise quando tudo está conectado, operando em conjunto? Segundo Canagarajah (2018, p. 285), materialistas e teóricos da complexidade estão abertos e dispostos a “cortes pragmáticos para fins analíticos”. De acordo com esse autor, o que precisa ser determinado são os cortes significativos para a análise.

2.5 Vygotsky e a linguagem no desenvolvimento da criança

Atualmente, é de amplo reconhecimento a importância das contribuições das pesquisas e estudos desenvolvidos por Vygotsky tanto para o trabalho pedagógico de professores e educadores em geral quanto para professores de línguas materna ou estrangeira. Seus estudos focam na resolução de dois problemas fundamentais: a relação do pensamento com a palavra e a relação da generalização (formação de conceitos) com a interação social. Vygotsky tem sido a maior referência em psicologia e desenvolvimento infantil pela preocupação com a escola, o professor e a intervenção pedagógica. Nesse sentido, propõe uma nova abordagem científica para os problemas da psicologia infantil a partir dos aspectos da história do desenvolvimento cultural, ao mesmo tempo em que explica a importância da adequação entre método e tema, questão ou assunto estudado.

Ele observa que, em sua época, a psicologia infantil estava cheia e inteiramente permeada por um abordagem puramente naturalista (VYGOTSKY, 2001), a qual não só desconsiderava a criança como um ser social, como também a importância fundamental da interação por meio da linguagem. Nessa direção, a pessoa, em qualquer fase de sua vida, constitui-se, para Vygotsky, em um constante movimento dialético entre o eu e o mundo (outro) mediado pela linguagem.

Ao criticar as pesquisas puramente quantitativas, Vygotsky lança luzes sobre como promover o desenvolvimento sociocognitivo também de crianças com algum tipo de deficiência por meio de sua inclusão e do desenvolvimento de algum tipo de linguagem que faça a mediação entre ela e o mundo. O Braille e a Libras são exemplos de linguagem usadas como ferramenta de inclusão, interação e também formação cultural. No caso do Braille, para deficientes visuais e, no caso da Libras, para surdos. Se hoje sabemos que é muito mais fácil compensar uma deficiência em uma criança do que em um adulto, é graças aos estudos vygotksyanos sobre *Defectology* (2004).

De acordo com Vygotsky, o ser humano, diferentemente de outras espécies animais, constitui-se segundo quatro planos genéticos de desenvolvimento: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese (VYGOTSKY, 1994). Os dois primeiros planos dizem respeito a história do desenvolvimento da espécie humana e da constituição de traços biológicos dessa espécie. A sociogênese e a microgênese se referem ao desenvolvimento sociointerativo e cultural da criança. Nesses dois planos, os estudos de Vygotsky contrapõem-se a uma visão determinista da constituição do ser humano. Os quatro planos operam em conjunto e promovem o desenvolvimento natural e cultural, social e biológico de cada indivíduo. De acordo com Vygotsky (2004):

[...] a socialização de uma criança normal é geralmente fundida com os processos de sua maturação. Ambas as linhas de desenvolvimento - natural e cultural - coincidem e fundem uma na outra. Ambas as séries de mudanças convergem, entrecruzando-se mutuamente para formar, em essência, uma única série de influências sócio-biológicas formativas sobre a personalidade. Na medida em que o desenvolvimento físico ocorre em um ambiente social, ele se torna um processo biológico historicamente condicionado. O desenvolvimento da fala em uma criança serve como um bom exemplo da fusão dessas duas linhas de

desenvolvimento - a natural e a cultural”²⁰. (VYGOTSKY, 2004, p. 42).

Nesse caminho e no processo de desenvolvimento da criança, o papel e o lugar da linguagem são essenciais, fundamentais e proeminentes, de modo que, sem o desenvolvimento da linguagem, todo o desenvolvimento infantil fica comprometido. A língua, independentemente da origem ou nacionalidade, é vista por Vygotsky como “um resultado de forças históricas que lhe deram forma, e também uma ferramenta de pensamento que molda o próprio pensamento²¹” (BURNER, 2004, p. 10). Dessa forma, a linguagem cumpre duas funções na espécie humana: promover interação social e possibilitar processos que Vygotsky, ao tratar do desenvolvimento de conceitos científicos na infância e discutir a relação entre pensamento e discurso, chama de “generalizações” e que podemos entender como formação de conceitos ou conceitualização (VYGOTSKY, 1987, p. 170). Assim, na linguagem e pela linguagem que o ser humano se desenvolve sócio, histórico, cognitivo e culturalmente.

No entanto, segundo Jerome Bruner (2004), estudioso e tradutor de Vygotsky para o Inglês, é preciso fazer uma distinção entre a concepção de língua como sistema de significados (*meanings*) ou como um poderoso sistema de ferramentas para uso inicialmente em conversação. Dessa interação, mediada por esse instrumento, as pessoas vão ampliando suas capacidades de percepção, memória, imaginação, pensamento e exercício da vontade livre. Trata-se, no primeiro caso, da concepção de língua, de viés estruturalista, como sistema de signos (*sign*), considerada em si mesma e por si mesma, cujas regras podem ser descritas, ensinadas e aprendidas em sala de aula, sem muita relação com a vida real, prática e cotidiana do educando.

Enquanto, para o Estruturalismo, o signo, elemento que compõe o sistema da língua, é concebido de natureza estável, fixa, rígida, garantindo dessa forma a

²⁰ No original: “A normal child’s socialization is usually fused with the processes of his maturation. Both lines of development – natural and cultural – coincide and merge one into the other. Both series of changes converge, mutually penetrating each other to form, in essence, a single series of formative socio-biological influences on the personality. Insofar as physical development takes place in a social setting, it becomes a historically conditioned biological process. The development of speech in a child serves as a good example of the fusion of these two lines of development – the natural and the cultural (VYGOTSKY, 2004, p. 42).

²¹ No original: “For Vygotsky, language is both a result of historical forces that have given it shape and a tool of thought that shapes thought itself” (BURNER, 2004, p. 10).

comunicação entre as pessoas (SAUSSURE, 1970), para Vygotsky (1987, p. 170), é o significado (*word meaning*) em constante movimento que, ao se desenvolver sócio-histórica e culturalmente, possibilita a vida em interação mediada pela linguagem. Nessa concepção de linguagem como ferramenta de interação e desenvolvimento sociocognitivo, o signo arbitrário e estável dá lugar às noções de sentido e significado em constante movimento dialético.

Assim, sentidos, enquanto percepções pessoais do real, e significados, como construção social, podem ser constantemente retomados e reconstruídos no movimento dialético da interação. Por outro lado, Vygotsky (2004) afirma que:

“para o pensamento dialético, não há nada de novo na posição de que o todo não surge mecanicamente por meio de uma soma de partes separadas, mas tem uma combinação particular de qualidades das partes” (VYGOTSKY, 2004, p. 359)

O método de Vygotsky o possibilitou elucidar a relação do pensamento e da fala com outros aspectos da “vida de consciência” e suas conexões de natureza cognitiva e volitiva.

Nesse âmbito, podemos entender o conceito vygotskiano de ZPD (*Zone of Proximal Development*) como “um sistema dinâmico significativo que constitui uma unidade de processos afetivos e intelectuais” (VYGOTSKY, 2004, p. 41). Portanto, a primeira questão que emerge, quando ele considera a relação do pensamento e da fala com outros aspectos da vida de consciência, diz respeito à conexão entre intelecto e afeto. Em *The Question of Multilingual Children* (A Questão das Crianças Multilíngues), artigo escrito em 1928 e publicado pela primeira vez em 1935 no livro *Mental Development of Children in the Process of Schooling* (Desenvolvimento Mental de Crianças no Processo de Escolarização), Vygotsky aborda “a manifestação da fala articulada” como a instância mais difícil para “um correto entendimento do desenvolvimento da fala infantil”, quando se observa o desenvolvimento cultural da própria criança.

Se alguém conta o número de palavras adquiridas por uma criança pequena, pode-se ver que ela adquire tantas palavras quanto as pessoas usam ao seu redor. Com um ano e meio a dois anos de idade, uma ruptura decisiva ocorre: a própria criança pergunta como um objeto é chamado e ela mesma busca palavras que não conhece

e começa ativamente a ampliar seu vocabulário (VYGOTSKY, 2004, p. 124²²).

Vygotsky (2004) no texto, *The Question of Multilingual Children*, compara alguns estudos de sua época sobre os processos de aquisição de duas ou mais línguas ao mesmo tempo por uma criança e as possíveis implicações de tais processos para seu desenvolvimento cultural e sociocognitivo. Com base neste texto, podemos afirmar que se existe uma faixa etária para que uma criança comece a aprender uma, duas ou até três línguas, como é o caso de algumas crianças suíças, seria então entre 18 meses e dois anos, pois é quando a criança começa a se comunicar e a interagir por meio da linguagem, independentemente, da língua em uso.

Vygotsky, no texto de 1928, *The Question of Multilingual Children*, contesta a visão de sua época, segundo a qual “a criança aprende uma língua estrangeira diferentemente de como aprende sua língua nativa” na escola, visão que ainda hoje habita algumas mentes docentes. Se comparamos o que Vygotsky concluiu e o que afirma sobre processo de aprendizagem consciente e intencional de uma língua estrangeira em *Development of Scientific Concepts*²³, o autor parece contradizer-se:

[...] a aprendizagem consciente e intencional de uma língua estrangeira é obviamente dependente de um certo nível de desenvolvimento na língua nativa. A criança já possui um sistema de significados quando começa a aprender uma língua estrangeira (VYGOTSKY, 2004, p. 179²⁴).

Nessa direção, comparando essa citação com outra no texto de 1928, sobre a questão do multilinguismo em crianças, podemos visualizar melhor o impasse, quando Vygotsky (2004) analisa o processo de aquisição de duas línguas por uma criança simultaneamente, o francês falado por seu pai e o alemão falado pela mãe, afirmando que “[...] os processos de usar um idioma e o outro avançam na criança

²² No original: “If one counts the number of word acquired by a small child, one can see that he acquires as many words as the people around him or her use. At one and a half to two years of age, a decisive breach occurs: the child himself asks what an object is called and himself seeks words he does not know and begins actively to extend his vocabulary” (VYGOTSKY, 2004, p. 124).

²³ O desenvolvimento de conceitos científicos.

²⁴ Nesse mesmo texto, Vygotsky afirma: Aprender uma língua estrangeira é profundamente diferente de aprender uma língua nativa. Isto nos faz pensar que para Vygotsky é importante a criança adquirir uma maturidade cognitiva ou intelectual para aprender mais facilmente uma língua estrangeira.

sem mistura ou interferência. Muito raramente houve uma transferência de uma língua para outra de ordem e expressão de palavras e uma tradução literal de palavras intraduzíveis” (VYGOTSKY, 2004, p. 255²⁵).

Vygotsky cita ainda um outro exemplo no qual ambos os pais da criança falam com ela em duas diferentes línguas, o que mudou completamente todo o curso do desenvolvimento da fala daquela criança, a qual pôde dominar plenamente ambos os idiomas com um pouco mais de tempo que uma criança domina apenas uma língua. No entanto, Vygotsky reconhece que, para sua época, “a questão do efeito de ser bilíngue sobre o desenvolvimento da língua nativa da criança e sobre seu desenvolvimento intelectual geral não pode ser considerada solucionada” (VYGOTSKY 2004, p. 257). Por outro lado, segundo o autor, não há dúvidas de que duas línguas faladas por uma criança não colidem uma com a outra e não são temas de simples leis de inibição mútua. Também é incisivo ao afirmar que “todo o desenvolvimento da fala da criança não apenas em sua língua nativa, mas todo seu desenvolvimento intelectual, do caráter e emocional, refletem uma direta influência da fala” (VYGOTSKY, 2004, 258²⁶).

Segundo Bruner (2004), tanto Vygotsky quanto Bakhtin rejeitam “a noção de que o desenvolvimento humano poderia ser visto como uma realização individual apenas”. Para Voloshinov/Bakhtin, de acordo com Bruner, o desenvolvimento humano começa como um processo dialógico-conversacional e se move internamente tornando-se um discurso interno de pensamento (BRUNER, 2004, p. 12). Nessa direção, a concepção de linguagem, que emerge dos estudos e pesquisas desses pensadores russos, apresenta-se como alternativa à concepção estruturalista de linguagem como sistema de signos mais ou menos estáveis concebidos como sendo ideologicamente neutros.

Em Vygotsky (2004), podemos vislumbrar uma contribuição maior e mais significativa da LE no processo de desenvolvimento sociocognitivo da criança partindo-se de sua concepção de linguagem como ferramenta mobilizada em atividades sociointerativas e culturais. Com base em suas pesquisas, podemos afirmar que não apenas o desenvolvimento intelectual da criança, mas também a

²⁵ No original: “The processes of using one language and the other go forward in the child without mixing or interference. Very rarely was there a transfer from one language to the other of word order and expressions and a literal translation of untranslatable words” (VYGOTSKY, 2004, p. 255).

²⁶ No original: “All the child’s speech development, not just the purity of his native language, all intellectual development of the child and, finally, the development of character and emotional development – all of this reflects the direct influence of speech. (Vygotsky, 2004, p. 258)

formação de seu caráter, emoções e personalidade, como um todo, dependem diretamente da fala (discurso), e, conseqüentemente, precisamos desvelar a conexão entre ser mono ou ser bilíngue e o desenvolvimento da fala (discurso) da criança (VYGOTSKY, 2004). Por tudo isso, Vygotsky fornece a base teórico-metodológica do novo CC de São Paulo.

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direitos e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepara-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a comunidade e com o planeta (Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental – Língua Inglesa, SME-SP, 2017, p. 19).

Nesse panorama, na sequência, tratamos da questão da LI no CC de São Paulo, estabelecendo uma reflexão sobre a base teórico-metodológica do documento, algumas limitações e entraves que emergiram durante o curso de implementação e coleta de dados da pesquisa.

2.6 O Currículo da Cidade de São Paulo e a LI no “Pós-Golpe”

Nas referências do CC de São Paulo²⁷, dois outros relevantes documentos são citados como seus precedentes: *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental* (2007) e *Ciclo II - Língua inglesa e direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: língua inglesa* (2016).

A SME-SP concebe o Ensino Fundamental em três etapas: *Ciclo I* ou *Ciclo de Alfabetização*, do 1.º ao 3.º ano e é composto por crianças de seis a oito anos de idade; *Ciclo II* ou *Ciclo Interdisciplinar*, do 4.º ao 6.º ano, com crianças de nove a onze anos; e o *Ciclo III* ou *Ciclo Autoral* do 7.º ao 9º Ano, composto por

²⁷ Dedico especialmente esta seção à Prof.^a Celani que sempre nos lembrava das forças sociais e políticas refletidas intimamente nos acontecimentos em sala de aula. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a sociedade brasileira vivia um processo de rompimento com princípios democráticos preservados desde o fim da Ditadura Militar na década de 1980. Em 2016, no entanto, a Presidenta Dilma Rousseff sofreu um processo de *impeachment* sem ter cometido crime algum que configurasse falta plausível para tal processo. Após sua saída do governo do país, estudiosos, pesquisadores, intelectuais e educadores de esquerda foram perseguidos, caluniados e banidos de documentos curriculares oficiais. Paulo Freire e sua obra são o maior exemplo dessa perseguição.

adolescentes de 12 a 14 anos, no caso daqueles que foram alfabetizados na idade certa.

Essa divisão do EF em ciclos facilita a vida escolar do estudante, uma vez que este só pode ser reprovado na passagem de um ciclo para o outro. Por exemplo, quando a criança não se torna alfabetizada no 1º ano - o que ainda é muito comum na rede nos dias de hoje-, tem o 2º e o 3º ano para alcançar essa meta. Importante salientar também que ambos os documentos que antecedem o currículo da cidade não tratam do ensino de Língua Inglesa, especificamente, no Ciclo I de Alfabetização. Esse ensino é para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral, ou seja, para crianças a partir do 4.º Ano e duas são as razões para tal fato.

A primeira diz respeito à formação e habilitação do Professor de Inglês da rede. Este, ao se graduar, é habilitado, após estágio supervisionado, para trabalhar no EF II e Médio, ou seja, a partir do 6º ano. Quanto à segunda razão, pode ser por um preconceito, isto é, até pouco tempo acreditava-se que, para ensino de LE nas escolas públicas, seria preciso que as crianças fossem alfabetizadas na Língua Materna (LM), ou seja, teriam que dominar a norma culta, o que requer uma certa “maturidade cognitiva” (CANAGARAJAH, 2018). Caso contrário o ensino-aprendizagem de uma LE poderia, de alguma forma, interferir negativamente no processo de alfabetização em LM. Vygotsky, como vimos, contesta a ideia de que o uso de mais de um idioma seja prejudicial ao desenvolvimento da criança. Ademais observamos que, em outros países - por exemplo, Suíça ou qualquer país africano -, as crianças desde a mais tenra idade aprendem duas, três até quatro línguas de diferentes nacionalidades ou etnias, o que muito favorece seu desenvolvimento sociocognitivo e cultural como ser humano, bem como a formação e ampliação de seu repertório semiótico.

No Brasil, a LI passou a compor o quadro de matérias do Ciclo I na Rede Municipal de São Paulo apenas em 2012, regulamentada pela Portaria 5.361 de 04 de novembro de 2011, instituindo o programa **Língua Inglesa no Ciclo I** nas escolas da rede. A Rede Municipal de São Paulo não foi pioneira entre as redes em tal implementação, pois, em 1998, em Goiânia, fora implantado o ensino de LI no 1º ano do EF.

Em São Paulo, o Artigo 3.º da Portaria Municipal supracitada, organiza os conteúdos de LI nos Ciclos I e II, da seguinte forma:

I – Para os 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4^{os} e 5^{os} anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita (Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 05 de Novembro de 2011, p. 15).

Observamos que a portaria estabelece a produção escrita em LI como atividade a ser desenvolvida somente a partir do 4^o ano, ou seja, a partir do Ciclo II. Do ponto de vista dos Letramentos e Multiletramentos e do ponto de vista dos estudos e pesquisas vygotskianos, isso não se justifica e apenas inibe o professor de trabalhar a modalidade escrita da língua. Percebemos, dessa forma, no documento, reflexos daquele preconceito de que o ensino-aprendizagem de uma LE interfere negativamente no processo de alfabetização em LM. Pior ainda, o Parágrafo II, especificamente, legitima a sonegação dos direitos de aprendizagem da criança em termos de produção escrita em LI no Ciclo I. No entanto, a portaria também apresenta alguns avanços como atividades programadas em situações sociais do cotidiano, por meio das práticas de escuta, leitura e produção oral, concedendo abertura para maior complexidade de acordo com o desenvolvimento dos educandos, como se lê acima.

De modo que, de 2007 a 2016, docentes de LI da Rede Municipal de São Paulo viveram alguns momentos de angústias e dúvidas quanto ao o que e como trabalhar nos anos iniciais do EF. Tais momentos angustiantes e de incertezas, exaustivamente compartilhados nos cursos de formação no período, podem ser advindos de uma concepção de linguagem como sistema. O raciocínio era o seguinte: “se não posso ensinar ou trabalhar produção escrita em LI, não posso ensinar gramática que é a materialização da concepção de língua como sistema, então, o que eu vou ensinar?”.

No entanto, outro problema, talvez ainda mais grave que a questão da concepção de linguagem como sistema, é a falta ou pouca fluência dos professores da rede em LI. Como trabalhar a oralidade sem ter o hábito de se comunicar em LI? Obviamente suas habilidades comunicativas dependem do esforço e interesse do próprio professor em desenvolvê-las e, para isso, há cursos gratuitos de inglês pela internet. A SEE de São Paulo, em convênio com a COGEAE da PUC-SP e o

Conselho Britânico no Brasil, também oferece cursos em unidades da Cultura Inglesa²⁸ de até seis semestres gratuitamente para professores de Inglês efetivos e atuantes tanto da Rede Municipal quanto Estadual de São Paulo. Mesmo assim, todos os semestres, sobram vagas nas unidades onde são oferecidos os cursos na cidade de São Paulo. Se nos colocássemos no lugar do professor de LI, que concebe língua e linguagem como sistema, talvez também não tivéssemos muitos motivos para buscar desenvolver nossa fluência em inglês. Afinal, para que todo esse trabalho se podemos simplesmente ensinar gramática, vocabulário e estruturas sintáticas do Inglês, em língua portuguesa nas nossas aulas de LI na rede pública?

Também, no período que precede o CC, quando o ensino-aprendizagem de LI no EF estava sendo implementado e os professores se encontravam de certa forma perdidos e angustiados sobre o que e como ensinar sobretudo no Ciclo I de Alfabetização, a professora de Inglês Ariane Ferreira Barros, aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL da PUC-SP, desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada *A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* (2018)

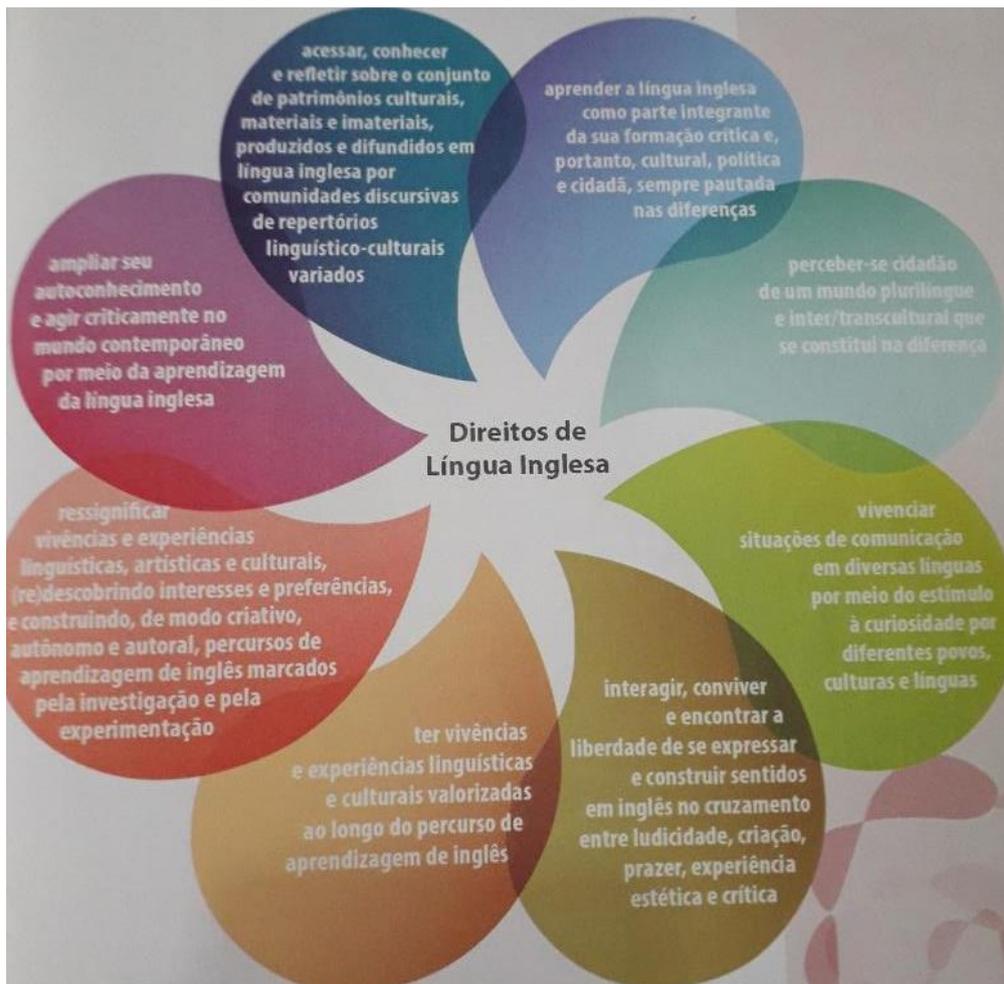
O estudo de caso dessa pesquisa revelou que os professores pesquisados concebiam o currículo como uma lista de prescrições e conteúdos. Barros (2018) também conclui que os professores tentavam preencher as lacunas de sua formação inicial com cursos de formação contínua e que, devido à ausência de um currículo, trabalhos pedagógicos pertinentes, em especial as atividades lúdicas, deixavam de ser validadas. No entanto, não é só a ausência de um currículo o motivo pelo qual trabalhos pedagógicos importantes e atividades lúdicas deixam de ser reconhecidas e realizadas em sala de aula de LI. Se os professores concebessem língua como uma construção social, como uma prática ou atividade social, as atividades lúdicas, as brincadeiras, jogos e outros trabalhos pedagógicos em LI sem dúvida seriam mais valorizados e aplicados em sala de aula. Brincar é o modo de ser-estar da criança no mundo; é o modo como ela interage com os outros, inclusive com os adultos (VYGOTSKY, 2004). Entretanto, devido a uma concepção tradicional bancária de educação (FREIRE, 2007) e à concepção de língua como sistema, o

²⁸ Para participar do programa, é preciso observar os editais publicados, geralmente, no mês de novembro de cada ano no Diário Oficial da cidade de São Paulo e comparecer nas datas indicadas à unidade da Cultura Inglesa mais próxima para um teste de nível.

foco do professor de LI parece ser apenas o ensino da gramática, de vocabulário e de regras sintáticas, como afirma Canagarajah (2018).

Em breve análise dos títulos de ambos os documentos, percebemos um grande avanço na passagem de “proposições e expectativas de aprendizagem” para se falar em “direitos de aprendizagem”, conforme figura 3 a seguir:

Figura 3: Direitos de aprendizagem em Língua Inglesa: SME-SP – 2016.



Fonte: Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32154.pdf>

Como vimos, os documentos que precederam o CC versam sobre o ensino-aprendizagem de LI apenas a partir do Ciclo II, ficando o Ciclo I de Alfabetização regulamentado pela Portaria 5.361 de 04 de novembro de 2011. Nesse documento, a Portaria 5.361 de 04 de novembro de 2011, percebemos uma atitude tímida e não-satisfatória em vista das demandas educacionais na sociedade globalizada, ao se falar em expectativas de aprendizagem apenas. No segundo documento, “direitos de aprendizagem” chamam para uma maior responsabilidade e compromisso no

sentido de se garantir esses direitos e estendê-los aos educandos e educandas de toda a Rede Pública Municipal.

Como observado, os direitos de aprendizagem em LI são apresentados no documento em círculo, lembrando uma espiral. O conhecimento é construído de modo conectado, inter-relacionando cada direito com o outro para promover o desenvolvimento do educando como um todo. No documento, é reconhecido que para se garantir efetivamente esses direitos é preciso apresentar uma concepção de ensino-aprendizagem contemporânea das demandas educacionais na sociedade globalizada. Como exemplo citamos a perspectiva pedagógica dos Multiletramentos, configurada na concepção de língua(gem) como construção social e na concepção do ensino de Inglês como língua franca.

Em alinhamento com a versão à época vigente da BNCC, o documento *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – LI* afirma que a “[...] BNCC, atualmente em debate nacional, propõe para o ensino de línguas a integração entre interação oral e interação escrita em práticas sociais, e não o estudo da língua como sistema” (SME-SP, 2016, 10). O documento rompe com uma perspectiva estruturalista de ensino de língua como sistema para propor, ao invés disso, tanto em LM quanto em LE, um ensino focado nas práticas sociais, materializadas nos gêneros discursivos orais e/ou escritos. Mas será que isso era claro para os meus colegas, como era para nós aquela época? Será que a grande maioria de nós tinha consciência do que significava abandonar “estudo da língua como sistema” para focar no ensino da língua como práticas ou atividades sociais? Não há dúvidas de que essas questões têm que ser ainda muito debatidas e discutidas em cursos de formação contínua, por tratar-se, como vimos, de uma mudança de paradigma, o que não é algo simples e nem imediato de acontecer.

O documento *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – LI*, 2016 é primoroso e incisivo ao romper com a concepção de língua como sistema. No caso da LM, na Alfabetização, o professor, que se orienta por uma concepção de língua como sistema, alfabetiza ainda pelo método da Cartilha, conhecido também como método do “ba, be, bi, bo, bu”. Nesse caso, o processo de letramento da criança fica comprometido. Esse professor não trabalha com a perspectiva pedagógica dos Letramentos e Multiletramentos devido ao modo como concebe língua e linguagem. É necessário desconstruir ou desnaturalizar a concepção de

língua como sistema para aderir a essas perspectivas pedagógicas com foco nas práticas situadas.

O documento “Direitos de Aprendizagem”, como ficou conhecido desde seu lançamento na rede, contou com a assessoria no componente da LI de Bianca Rigamonti Valeiro Garcia, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues e Ana Paula Martinez Duboc, professora e pesquisadora que desenvolveu a pesquisa de doutorado *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*, citada anteriormente na Introdução.

O documento está dividido em quatro seções: na primeira, *Histórico do componente curricular no Brasil*, apresenta um panorama do desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE no país desde o império até os dias de hoje com os programas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; na segunda, são discutidas as concepções de língua e linguagem a partir das quais o documento se fundamenta - língua franca, língua adicional, língua como construção social²⁹; na terceira, são apresentadas as concepções de currículo, os direitos de aprendizagem quanto ao ensino de LI, bem como os eixos estruturantes³⁰ do documento curricular; na quarta e última seção, há algumas estratégias e ações ou relatos de práticas, além de abordar as pedagogias situadas, a importância do planejamento e algumas indicações de sites com materiais didático-pedagógicos.

Na primeira seção, o documento *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – LI*, 2016 afirma que:

[...] a tentativa de romper com o viés estruturalista predominante na recente trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e de legitimar o lugar e o papel das línguas modernas como componente curricular é condizente com a condição histórica atual, marcada pelas tensões advindas dos novos processos de globalização e pelo surgimento de tecnologias digitais (SME-SP, 2016, p. 10).

²⁹ Os conceitos de *língua adicional* e *língua franca* são abordados nas páginas 22 e 23 do documento de 2016. Língua Adicional é aquela língua que se aprende depois da LM e a língua franca como “língua comum usada em situações de interação entre falantes advindos de comunidades discursivas diferentes e portadoras de repertórios linguístico-culturais variados”. Quanto ao conceito de língua como construção social, o documento cita a teoria de Bakhtin/Voloshinov: “compreendemos o processo de significação como que contextualizado, dialógico e ideológico”, aberto à polissemia.

³⁰ São eixos estruturantes o *brincar*, o *investigar* e o *intervir* ao longo de todo o EF. No entanto, de acordo com o Ciclo um eixo se destaca em função do desenvolvimento sociocognitivo do educando, por exemplo no Ciclo de Alfabetização as atividades são elaboradas e desenvolvidas com foco no *brincar*, de modo que brincando a criança desenvolve também seu senso investigativo e é incentivada a promover um tipo de intervenção ou agenciamento. Assim, no Ciclo II Interdisciplinar, as atividades pedagógicas se organizam em torno do *investigar* e, no Ciclo Autoral, no *Intervir*.

O documento se inscreve na *Pós-Modernidade*, enquanto contexto das condições históricas atuais, tendo a globalização como fenômeno que impõe novos processos de comunicação e intercambiais, além do surgimento de novas tecnologias digitais. Fluxos migratórios intensos, mobilidade humana, interconectividade e interdependência entre povos constituem, segundo o documento, fenômenos globais que afetam e são afetados pelos usos da linguagem e pela produção de significados.

O ensino-aprendizagem de LI a partir do Ciclo II do EF na RM de São Paulo foi, dessa forma, contemplado com um documento inovador, bem articulado com as demandas histórico-sociais da contemporaneidade e bem fundamentado do ponto de vista teórico-metodológico, apresentando referências diretas à Pedagogia Crítica de Paulo Freire, elegendo os Multiletramentos como perspectiva pedagógica, além de propor a concepção de linguagem como construção social.

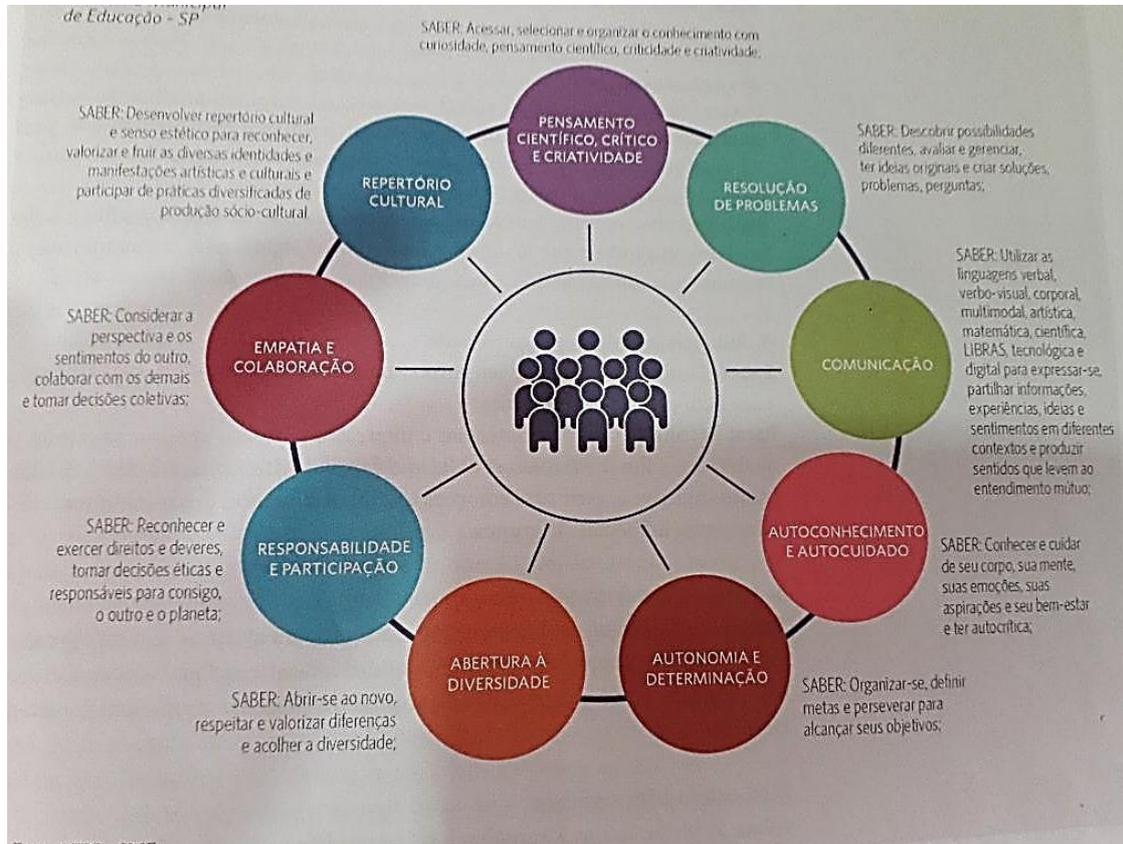
O CC de São Paulo, lançado em 2017, além de abordar o ensino-aprendizagem de LI no Ciclo I de Alfabetização, com foco no eixo estruturante do *Brincar*, insere também os estudos vygotkianos para fundamentar as ideias de currículo integrador e de educação integral. Na parte introdutória do documento, estão elencadas como base para sua construção as seguintes premissas:

- 1) Continuidade:** O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.
- 2) Relevância:** O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes da Rede.
- 3) Colaboração:** O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.
- 4) Contemporaneidade:** A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes pra a vida no século XXI (SÃO PAULO, 2017, p. 11).

Levando-se em conta tais premissas básicas na construção do currículo da cidade, notamos alguns pontos desfavoráveis do documento. Por exemplo, podemos dizer que o currículo apresenta continuidade, mas não aprofunda a discussão sobre

os Letramentos e Multiletramentos, fazendo apenas três breves referências à essa perspectiva pedagógica, uma na página 65 e duas vezes na página 69.

Figura 4: Matriz dos Saberes para o EF.



Fonte: SME-SP, 2017, p. 33.

Esse esquema sintetiza a matriz dos saberes, indicando “o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver” ao longo do EF. A matriz do saberes do currículo se apresenta como o que de mais relevante ele traz, no sentido de promover uma formação integral, inclusiva e democrática para o educando, fundamentando-se nas pesquisas e estudos de Vygotsky, cujas obras são citadas nas referências bibliográficas do documento nas páginas 94 e 95. Um outro ponto desfavorável é o fato de reafirmar as concepções de ensino de Inglês como língua franca e de linguagem como prática social, reintroduzindo também a ideia de língua como sistema³¹. Não estaria o documento, nesse ponto, rompendo com a Pós-

³¹ Ver p. 68 do CC: “Este documento curricular propõe a linguagem como sistema semiótico, com formas de expressão cada vez mais caracterizadas pelo hibridismo em face da cultura digital e das tecnologias de informação”. A questão é até que ponto um sistema caracterizado por hibridismos pode ser considerado um sistema? Do ponto de vista de uma concepção de linguagem como prática

Modernidade e propondo um retorno ao paradigma estruturalista? O currículo da cidade, por outro lado, reafirma os direitos de aprendizagem do educando e aprofunda sua abordagem em vista da matriz de saberes conforme figura 4 acima.

Comparando-se os dois últimos documentos de LI da SME-SP, os *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* de 2016 e o *Currículo da Cidade de São Paulo* de 2017, a despeito de alguns pontos desfavoráveis detectados nesse último, para o educando, de uma forma geral, ambos são igualmente relevantes. A base vygotskiana do currículo da cidade, além de oferecer a perspectiva sociointeracionista com foco no *brincar* no Ciclo I e no desenvolvimento de conceitos científicos ao longo de todo o EF, possibilita alcançar os objetivos e direitos de aprendizagem de que fala o documento nas páginas 64 e 65. Sua base teórica é também fundamental no desenvolvimento do educando, ou seja, na promoção de uma educação integral e inclusiva. De acordo com Bruner (2004, p. 10), em Vygotsky a linguagem é tanto o resultado de forças históricas, que lhe dão forma, quanto uma ferramenta de pensamento que molda o próprio pensamento. Entretanto, ela é também “um libertador: o meio pelo qual o homem pode alcançar algum grau de liberdade de sua história e de sua herança biológica” (BRUNER, 2004, p. 10).

No entanto, percebemos que o currículo não foi construído sob uma premissa de base colaborativa e de continuação na prática, pois não “incorporou as vozes de diversos sujeitos que compõem a Rede” (SME-SP, 2017, p. 11). Ao contrário do documento anterior, de 2016, o currículo não faz qualquer referência à Pedagogia Crítica de Paulo Freire ou a qualquer de suas obras. O livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Bakhtin/Voloshinov também saiu de sua bibliografia, comprometendo a qualidade e profundidade das reflexões sobre a concepção de linguagem como prática, atividade ou construção social.

Ao deixar de fazer qualquer referência a Paulo Freire, o documento comete uma “indelicadeza acadêmica” incomensurável. Não só pelo fato de Freire ter sido secretário municipal de Educação em São Paulo de 1989 a 1991, mas também e, sobretudo, pela relevância do conjunto de sua obra, tendo sido o autor apontado como um dos cinco intelectuais mais citados em trabalhos acadêmicos do mundo. Para finalizar esta seção, podemos dessa forma afirmar que o Currículo da Cidade

social ou como atividade social, o conceito de sistema deixa de fora a natureza político-social da linguagem, ou seja, o próprio conceito de linguagem extrapola o conceito de sistema.

sofreu a atuação de forças políticas de extrema direita na sua construção em uma tentativa de apagar qualquer influência ou legado do materialismo histórico e do método dialético marxista. O estudo dos últimos documentos curriculares da SME-SP revela que, para além de uma questão teórico-metodológica, a concepção de linguagem é também uma questão política.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Levando-se em conta suas condições de produção, esta pesquisa enquadra-se nos moldes interpretativista na Linguística Aplicada, compreendida como um modo transdisciplinar de fazer pesquisa etnográfica (MOITA-LOPES, 1994; CELANI, 2006), apontando para uma visão crítica por refletir sobre documentos curriculares oficiais da Rede Municipal de São Paulo e sobre como *forças políticas e sociais* atuam, velada ou explicitamente, na construção, elaboração e implementação de tais documentos.

Nessa direção, esclarecemos nesta seção as escolhas metodológicas da pesquisa, o contexto de realização e coleta de dados, além de uma breve descrição dos participantes, do local e dos instrumentos usados para registros. Descrevemos também os procedimentos de análise de dados com foco nas escolhas lexicais dos professores-participantes com o objetivo de interpretar os *sentidos e significados* emergentes de suas falas e discursos quanto às suas concepções de língua, linguagem e de ensino de Língua Inglesa.

3.1 Das escolhas metodológicas

Este estudo inscreve-se nos moldes de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2008), com base na premissa de que o desenvolvimento do professor é inseparável do desenvolvimento do currículo (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Além disso, esta pesquisa também tem uma parte documental. Trata-se de um estudo reflexivo sobre os dois últimos documentos curriculares de LI da Rede Municipal de São Paulo, *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* de 2016 e o *Currículo da Cidade de São Paulo* de 2017. Durante curso de formação e implementação do Currículo da Cidade de São Paulo (2017), realizado em cinco encontros de quatro horas, entre os meses de Abril a Julho de 2018, na Diretoria Regional de Educação, doravante DRE Butantã, Zona Oeste da capital paulista, foram registrados, com conhecimento e autorização dos participantes, os discursos produzidos e relatos de práticas dos professores-cursistas, compondo assim o corpus para análise e interpretação de dados.

3.2 Uma pesquisa crítica interpretativista e sua contextualização

Lançado no final de 2017, em meio a grandes expectativas sobre o “currículo integrador da infância paulistana”, nas unidades escolares desde o início de 2018, o

novo Currículo da Cidade de São Paulo, teve como primeira ação significativa para sua implementação a realização de cursos de formação oferecidos em cada uma das 13 DREs da Rede de Educação do município de São Paulo. Para cada componente curricular - Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Matemática, Geografia, Artes e Educação Física - foi oferecido um curso de formação e implementação para professores, que lecionavam no ano corrente.

Os cursos foram “regidos” (para usar uma nomenclatura da SME-SP) ou mediados por professores de cada componente com alguma titulação em formação de professores ou que estivesse desenvolvendo pesquisa de mestrado ou doutorado na área. Esses profissionais, ao todo 13, antes de promoverem cada um dos cinco encontros do curso, participaram previamente de um outro curso de formação para professores-mediadores.

Assim, uma semana antes de promover os cursos, em suas respectivas DREs, os professores-mediadores compareceram ao Instituto Mauá de Tecnologias para participar da formação prévia para mediadores dos cursos de implementação curricular. Duas assessoras, que colaboraram na elaboração e redação de cada componente curricular, apresentavam a pauta de discussão, bem como as atividades a serem desenvolvidas em cada dia de encontro nas 13 DREs. No caso do componente LI, os professores-mediadores participaram de cursos com duas professoras especialistas no ensino-aprendizagem de línguas, ambas titulares da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP-SP. Devido a uma greve ocorrida na Rede Municipal entre os meses de Abril e Maio de 2018, o calendário inicial foi modificado e essa formação prévia teve que ser estendida para coincidir com as novas datas dos encontros marcados nas DREs.

O curso de formação e implementação curricular foi oferecido aos docentes em LI em dois períodos, matutino e vespertino, iniciando com 15 professores-cursistas em cada período. Destes apenas dois estavam trabalhando em regime de contrato temporário; todos os outros eram concursados e, portanto, efetivos na rede. Devido ao tema desta pesquisa, ou seja, a relação entre concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês, foram considerados e transcritos os discursos e falas ocorridos no primeiro, no terceiro e no quarto encontro, quando esse tema foi mais profunda e extensamente debatido entre os participantes.

O quadro 1 indica as datas, os temas, objetivos e atividades em cada dia de formação pré-curso nas DREs.

Quadro 1: Curso de formação para formadores

Datas	Títulos	Objetivos do encontro	Atividades
21/03/18	1º Encontro <i>Brincar e Aprender: Oralidade em foco</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os fundamentos do CC em articulação com a BNCC; - Analisar proposta de integração dos eixos com objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para o Ciclo I; - Relacionar aspectos relevantes da oralidade, leitura e interculturalidade com o <i>brincar</i>; - Vivenciar dinâmicas em Inglês com foco na oralidade e no <i>brincar</i>; - Inicia a criação de mapa de estratégias didáticas para contação histórias, canções e brincadeiras infantis; - Criar um quadro de integração para o 1º ano do Ciclo I que contemple outros objetivos desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Power-Point dos conceitos do CC de LI, articulando BNCC e princípios norteadores (linguagem como prática social, língua franca, o conceito de interculturalidade e a prática situada de linguagem). - <i>Handout</i>: o brincar na prática situada; - Vivência de brincadeiras e contos; - Mapa de estratégias com foco no brincar
09/05/18	2º Encontro <i>Brincar para Aprender: Oralidade e letramento em foco</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar dinâmicas em Inglês com foco no brincar, articulando práticas sociais com Multiletramentos; - Analisar os quadros de progressão do 2º e 3º anos com aspectos relevantes do brincar na perspectiva dos Multiletramentos para o Ciclo Alfabetizador; - Organização da rotina e mapas de estratégias para 2º e 3º Anos; - Propostas de integração com outros objetivos para estes Anos, indicando as estratégias didáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida e <i>Warm-up</i>; - Vivências de contação de histórias; - O <i>Brincar</i> do Ciclo I – retomada e explanação - O Brincar na organização da Rotina; - Novas propostas de integração.
23/05/18	3º Encontro <i>Ciclo Interdisciplinar em foco: Pedagogia de Multiletramentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar experiências desde o início da LI na Rede; - Proposições de integração para o Ciclo; - Práticas de linguagem com ênfase no <i>investigar</i>, analisando as experiências 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Warm-up: Simon says</i> - Trocas de experiência e relatos de práticas; - Retrospectivas do 1.º e 2º Encontros;

		<p>sob a perspectiva dos Multiletramentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar as propostas de integração para os 4.º, 5.º e 6.º Anos em articulação com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dos quadros de progressão para cada Ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Novas propostas de integração; - Multiletramentos e Ciclo Interdisciplinar: o <i>investigar</i> e as práticas de leituras e produção escrita.
06/06/18	<p>4º Encontro <i>Ciclo Autoral em Foco: Pedagogia de Projetos e Estratégias Didáticas no Ensino de língua Inglesa.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a Pedagogia de Projetos e as possibilidades de articulação com os Multiletramentos; - Articular os quadros de progressão dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar e Autoral, identificando potenciais projetos em perspectiva de trabalho com Multiletramentos e a integração dos eixos; - Construir um mapa de estratégias didáticas para os trabalhos com as práticas de linguagem em LI no EF nos diferentes eixos e ciclos em articulação com a Matriz de Saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>warm-up: Quiz</i> – colaborativo; - <i>Slides</i>: a Pedagogia de Projetos: fundamentos e etapas; - Quadro de progressão e possíveis projetos para o ciclo; - Construção do mapa de estratégias didáticas em LI para os Ciclos I, II e III; - <i>Handout</i> mapa em articulação com o CC.
20/06/18	<p>5º Encontro <i>Avaliação em Rede</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar visões sobre avaliação: mitos e crenças de professores para discussão em grupo; - Conhecer os conceitos de avaliação propostos no CC para LI; - Compartilhar as vivências de implementação do CC numa perspectiva avaliativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>warm-up: Who took the cookie from the cookie jar?</i> - Avaliação e o CC para a LI; - <i>Handout: Slides</i> tipos de avaliação e seus propósitos – Avaliar não é punir.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Conforme explicado na seção introdutória desta dissertação, no primeiro encontro, a minha participação foi na condição de cursista. Com a desistência da professora-mediadora, por questões particulares, fui convidado a assumir o posto que, na SME-SP, é designado como professor regente de curso de formação. No último dia de encontro, em 04 de julho de 2018, os professores-cursistas responderam a um breve questionário para análise de seus perfis como profissionais da rede. Dos 30 professores-cursistas inscritos, 22 responderam ao questionário. Assim foi possível formar o perfil dos participantes conforme idade, gênero, tempo

de magistério na Rede e tipo de vínculo (se efetivo ou contratado), conforme indicado abaixo:

Classificação por idade

- 20 a 30 anos: 02 (9%);
- 30 a 40 anos: 12 (54%);
- 40 a 50 anos: 06 (28%);
- Acima de 50 ano/s: 02 (9%).

Classificação por gênero

- Feminino: 16 (72%);
- Masculino: 06 (28%).

Classificação por tipo de vínculo

- 02 (5%) participantes em regime de contrato temporário;
- 20 (95%) concursados e efetivos na rede.

Tempo de Magistério em LI

- Mais de 10 anos: 12 (55%);
- Menos de 10 anos: 10 (45%).

Outro dado relevante, fornecido pela DRE Butantã, indica que 23 participantes, ou seja, 77% dos 30 inscritos não possuíam qualquer pós-graduação ou especialização em LI, enquanto 07 professores-cursistas possuíam alguma especialização ou pós-graduação em ensino de LI³².

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Dois instrumentos de coleta de dados foram utilizados nesta pesquisa crítica interpretativista, tais como: gravação de áudio, por meio de um telefone celular, e um questionário aplicado no último dia de encontro. O propósito do questionário foi fornecer um perfil básico dos participantes do curso de formação, identificando o tipo de vínculo que têm com a SME, tempo de magistério, idade e gênero. Na parte

³² Fonte: Diretoria Regional do **Butantã**, 2018.

documental, foram estudados e discutidos os documentos *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* (2016) e o *Currículo da Cidade de São Paulo* (2017). Para o registro dos discursos e falas produzidas durante o curso de formação e implementação curricular na DRE **Butantã**, foi utilizado o gravador de áudio em um aplicativo *Gravador de Voz Fácil* de *smart phone*.

Após solicitar a autorização dos envolvidos no curso para o registro de suas falas, o gravador era ligado e deixado em cima de uma mesa ou cadeira desocupada. Apesar da boa qualidade das gravações, devido à localização muito próxima da DRE **Butantã** da Rodovia Raposo Tavares na Zona Oeste da capital paulista, alguns pequenos trechos ficaram inaudíveis em decorrência do barulho de motos, carros, ônibus e caminhões que transitavam na via durante a maior parte da manhã e boa parte da tarde. Todavia o barulho não causou grandes prejuízos nas transcrições como veremos mais adiante.

O quadro 2 relaciona os instrumentos/documentos e procedimentos da pesquisa.

Quadro 2: Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Instrumentos/documentos	Procedimentos	Local
Gravador de áudio	Gravações dos Encontros	DRE Butantã
Questionário escrito	Aplicação durante último dia de Curso	DRE Butantã
<i>Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral</i>	Estudo documental	Residência do pesquisador
<i>Currículo da Cidade de São Paulo</i>	Estudo documental	Residência do pesquisador

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

3.4 Procedimentos de Análise e Interpretação dos dados

Segundo Moita Lopes (1994, p. 331), a análise e interpretação dos dados para pesquisa nas Ciências Sociais acontece de modo diferente do das Ciências Naturais e Biológicas. Nessa perspectiva, o linguística aplicado classifica de pesquisa positivista a que estuda e lida com os fenômenos naturais e biológicos e de pesquisa qualitativa interpretativista a de fenômenos sociais. Esta última, tendo a linguagem como instrumento e condição de ocorrência, poderão manifestar

diferentes interpretações já que “no mundo social os significados são interpretados e re-interpretados” diferentemente de acordo com as condições históricas de dado momento (MOITA LOPES, 1994, 331). Assim, enquanto *significados* são construções sociais, os *sentidos* expressos nos enunciados são de ordem pessoal.

Na sequência, apresentamos análise e interpretação dos dados obtidos por meio da comparação de dados obtidos nos últimos documentos curriculares da cidade de São Paulo, *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* (2016) e o *Currículo da Cidade de São Paulo* (2017), dos áudios do curso de implementação curricular na DRE Butantã e do questionário aplicado. Este último teve como finalidade, além de fornecer o perfil dos participantes da pesquisa explicitar sua percepção quanto a relação entre teoria e prática, ou seja, a relevância dos temas tratados para suas práticas de sala de aula.

No tocante aos discursos produzidos pelos participantes durante os encontros do curso de formação e implementação curricular, à luz do referencial teórico foi possível chegar aos *sentidos* e *significados* que permitiram fazer as considerações apresentadas.

Já o estudo dos documentos oficiais, após várias leituras muito atentas foram destacados alguns aspectos que chamam a atenção em função de sua comparação que revelou contrastes e possibilitou uma reflexão sobre sua importância e posicionamento a partir do referencial teórico apresentado.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa revelou que o currículo da cidade é, com certeza, um dos mais completos e abrangentes documentos curriculares em termos de fundamentação teórico-metodológica para desenvolvimento integral da criança. Assim, na condição de professor e de pesquisador no contexto de sua implementação, posicione-me favoravelmente aos seus pressupostos e orientações, sobretudo no que diz respeito à concepção de linguagem como prática social, ao ensino de Inglês na Rede como língua franca, à perspectiva pedagógica dos Multiletramentos que viabiliza e orienta o fazer pedagógico na proposta do trabalho pedagógico do professor de LI sob a perspectiva empírica da pedagogia de projetos.

Um dado positivo que a pesquisa revelou é que, apesar de pouca clareza do que vem a ser uma concepção de língua e de linguagem como prática social, a grande maioria dos participantes parece ciente das implicações de uma mudança de concepção de língua sobre suas práticas educativas ainda muito dirigidas pela ideia de sistema. Nesse caminho, alguns participantes demonstraram frustração em relação à própria prática por, muitas vezes, restringir-se ao estudo de vocabulário ou apresentar dificuldades no engajamento em projetos inter e transdisciplinares ou trabalhar a oralidade ou reconhecer termos e expressões próprios do Inglês coloquial, as quais não se enquadram nas normas e regras do sistema, ou seja, da gramática do Inglês.

A seguir, são apresentados alguns excertos coletados no primeiro dia de curso, ocorrido em 23 de abril, das 8:00 às 12:00, na DRE **Butantã**. Nesse primeiro encontro, minha participação foi como professor-pesquisador cursista. A professora “A” foi a mediadora e, como já informado, ela não pôde continuar por questões de problemas familiar de saúde. Uma semana antes do segundo encontro, o diretor da DIPED contatou a direção da unidade escolar onde trabalho e obtive anuência para que eu colaborasse como mediador.

4.1 Pauta do 1º dia

23 de abril de 2018 - Turno Matutino

Título da formação: Brincar para Aprender: Oralidade em Foco

- Apresentar os fundamentos do CC em articulação com a BNCC;
- Analisar proposta de integração dos eixos com objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para o Ciclo I;

- Relacionar aspectos relevantes da oralidade, leitura e interculturalidade com o brincar;
- Vivenciar dinâmicas em Inglês com foco na oralidade e no brincar;
- Iniciar a criação de mapas de estratégias didáticas para contação de histórias, canções e brincadeiras infantis;
- Criar um quadro de integração para o 1.º Ano do Ciclo de Alfabetização que contemple outros objetivos de desenvolvimento, a dimensão intercultural por exemplo.

Fonte: Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1OTrUbAl3d3hyjDy_HA9bKQ2R5glCjbKE

Para cada um dos cinco encontros de formação, foram dados *títulos* no início de cada pauta. Geralmente, são discutidos temas, porém podemos interpretar que a preferência lexical por *Título da Formação* à *Tema da Formação* aconteceu para não haver confusão com o *Tema Gerador* freiriano. O CC marca, dessa forma, uma certa ruptura com Freire.

Nesse primeiro dia, a despeito dos temas *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* não constarem na pauta, foram eles que geraram algumas falas e discursos que julgamos reveladores de concepções de linguagem atreladas à dificuldade em se trabalhar com práticas sociais, com projetos pedagógicos inter ou transdisciplinares. As falas também revelam que os professores participantes não têm uma clareza do que significam esses conceitos ou de como trabalhar a partir de suas perspectivas. Suas práticas parecem ainda muito atreladas a concepções de língua, linguagem e conhecimento característicos do paradigma estruturalista.

Professora 7: Mas eu acho que este trabalho **interdisciplinar** das escolas, tudo bem, **a gente transita**. Mas o que sobra pra gente, na nossa área, é trabalhar... vocabulário, né? **A gente fica só no vocabulário**. Por exemplo, Copa do Mundo, quer dizer, nomes dos países em Inglês; que língua eles falam, como é que é o nome das línguas em Inglês, quer dizer é uma coisa muito restrita a vocabulário. **Não acho que deve ser assim... mas é assim que é**.

A professora revela um dilema caracterizado como “o desejo da teoria e a contingência da prática”. Ela tem consciência do como deveria ser feito seu trabalho, mas parece taxativa ao resignar-se ao desenvolvido na prática, segundo ela. Inter e Transdisciplinaridade também foram temas da fala dos professores:

Professor 8: Mas além disso o que eu observo também, a, a, a, a, ou seja, os livros didáticos, por exemplo, de Língua Estrangeira, inglês, a, a, a, a, **eles estão dentro do que se espera**, ou seja, de uma **perspectiva interdisciplinar**, porém, a, a, a, de certo modo perde um pouco o seu sentido, de interdisciplinaridade, na medida em que, as outras áreas, digamos, com as quais, a Língua Inglesa **está dialogando**, por exemplo, num **determinado texto**, onde **faça referência**, a uma **manifestação artística**, por exemplo, ou a um artista, específico, tal, **acaba não tendo**, digamos, **uma sintonia** ou um diálogo, com a área de **Artes**, por exemplo, ou com a área de **Língua Portuguesa**, e por aí vai, é claro que isso é uma questão, a, a, a, digamos assim, de um planejamento coletivo, evidente que sim, mas assim, o que eu estou colocando, **os livros didáticos, por exemplo, deveriam estar interconectados. Para que essa interdisciplinaridade pudesse ocorrer.** Então quer dizer, numa dada unidade, trabalha-se um certo tema, e muitas vezes, na unidade da outra disciplina que muitas vezes, **estaria dialogando** não aparece ou então está no término do livro didático e por aí vai... então assim, há essa falha também.

Podemos depreender que o professor demonstra pouca clareza da definição de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, conceitos pós-modernos e pós-estruturalistas. Para o docente, tais conceitos estão relacionados a “estar dialogando, fazer referências, estar em sintonia” e não ao estabelecimento de relações ou a perguntas ou investigação de porquês. Conforme mostra o professor, os livros deveriam trabalhar o diálogo entre as disciplinas. Em análise de tal fala, defendo que, um bom professor, nem de livro precisa para organizar uma boa aula de línguas quer seja LE, quer LM. Como a linguagem representa modos do homem ser e estar no mundo por meio de atividades sociais, em constante interação, a própria natureza da aula de línguas torna-a transdisciplinar. O docente prossegue com sua questão da inter e transdisciplinaridade.

Professor 8: Então assim, o que eu mais observo, por exemplo, é, é, é, evidentemente **que é algo complexo** de você buscar conceituar a **interdisciplinaridade**, (ham, ham, irônico) mas ou seja, você conserva a sua efetivação mais quando você busca desenvolver um **projeto** de trabalho, digamos assim, e ainda assim, se não houver uma boa sistematização, deixa de ser **inter** passando a ser **multi**, então a, a, a, falta um pouco de clareza, eu observo assim, eu já passei por várias escolas, não da prefeitura em si, mas de outras redes, e, há uma, digamos assim, **uma dificuldade muito grande**, de **compreensão** por parte de muitos, do que vem a ser a proposta da **interdisciplinaridade**. Então eu vejo que isso enfim, e **vou mais longe ainda**, vou mais longe ainda, e tal, por que fica mais complexo ainda, quando você vem a fazer menção ou a discutir sobre a questão da **transdisciplinaridade o que é mais confuso ainda**, poucos têm essa dimensão. Então quer dizer os **materiais didáticos de maneira geral, eles pecam** bastante por que as áreas de conhecimento, os componentes curriculares, eles não interconectados, na maioria das vezes, então quer dizer, se eu estou trabalhando um conteúdo de Língua Inglesa, um texto que faça referência à Revolução Industrial, por exemplo, **os**

componentes curriculares, eles não estão, interconectados, na maioria das vezes. Então quer dizer, se eu estou trabalhando em um texto que faça referência à revolução industrial, por exemplo, e ou seja, naquele bimestre, o professor de História... (inaudível), **então não há essa interconexão.**

Esse excerto confirma nossa interpretação de que o professor 8 não tem muita clareza do que venha a ser interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para ele, são conceitos complexos e de difícil compreensão. Demonstra ter uma concepção linear e não uma concepção de conhecimento em rede. Concebe o conhecimento de forma “encapsulada”, compartimentada e fragmentada. Espera dos livros didáticos o estabelecimento do que entende por inter e transdisciplinaridade. Em seguida, a professora A, mediadora do 1º encontro, assume a fala:

Professora A: É mas a gente também tem que tomar o conhecimento prévio do aluno, né? mesmo que naquele momento você não consiga ver muita conexão.

Professor 8: Eu sei mas, essa questão do levantamento do conhecimento prévio evidentemente tem que ser feito mas o que eu estou colocando é que uma vez que eu busco, digamos assim, **tratar do tema e sozinho**, não ocorre, não se efetiva a **interdisciplinaridade**. É isso que eu estou colocando.

Esse momento revela a dificuldade de interação do Professor 8, uma vez que busca tratar do tema sozinho. Impossível realizar qualquer trabalho pedagógico inter ou transdisciplinar se o professor trabalha sozinho. Essa fala me incomodou bastante e, por isso, após fala da mediadora abaixo, fiz alguns apontamentos sobre as concepções de linguagem e o trabalho pedagógico do professor de LI.

Professora A: É só uma sugestão: uma vez eu estava trabalhando com um material didático sobre cores e tinha algo sobre os quadros de Van Gogh. Eu não sou pessoa mais apropriada para falar de Van Gogh, mas de repente surgiu o interesse dos alunos em querer saber porque em determinado momento o quadro era mais escuro, e (noutro) era mais claro. Eu falei quer saber? Deixa eu falar com a professora de Artes. Eu falei: oh professor, eu tô aqui com o livro, tem esse conteúdo, os alunos estão interessados, será que você poderia aprofundar um pouquinho o Van Gogh na sala.... Poxa, legal, bacana! Vamos lá? Vamos! (Professora A reproduz a fala da professora de Artes sobre a proposta). Então foi assim uma coisa que não foi planejada, mas que de repente na aula a gente pegou o gancho ali que foi visto antes. Às vezes dá pra fazer, às não dá pra fazer. Tudo depende do momento, da sala, da sua turma, do seu colega também que você vai conversar com ele; se ele está aberto, disposto a tratar dessa mudança (de planejamento, de tema da aula para atender as demandas dos alunos em uma outra disciplina); se tudo isso funcionar, todos nós saímos ganhando não é verdade?

Professor 8: Mas isso é por que, o que tem que fazer, ou seja, às vezes...

Professora A: não dá né?

Professor 8: É, é por que há **descaminhos**, né? Você já tem um **plano de trabalho** traçado e embora, isso também **o planejamento escolar** tem um período de **tempo muito curto**, não é? Então quando as áreas do conhecimento, quando estão ali discutindo sobre o plano de trabalho, então acaba não tendo, assim, essa concepção interdisciplinar, mas a minha crítica maior é quanto ao modo como os **materiais didáticos** são elaborados, por que ou seja, você pensando em **Linguagens**, essa área de conhecimento, deveria ter esse cuidado, deveriam ter este olhar nessa **perspectiva interdisciplinar**, desde a primeira unidade, desde o primeiro capítulo do livro. Nem sempre isso ocorre, ou raramente ocorre.

Quanto à fala da professora A - **não dá né?** -, demonstra que a mediadora não tem uma concepção de língua como atividade, prática ou construção social, apesar de buscar e se interessar pelo conhecimento prévio de seus alunos, interesses e gostos. Sua resposta-pergunta foi inapropriada, pois tudo pode ser tratado e abordado em uma aula de línguas, basta olhar para a atividade em foco. Já para o Professor 8, há descaminhos, assim como, o plano de trabalho, o planejamento escolar e o tempo curto são razões para minar ou impedir um trabalho interdisciplinar. Na sequência, a Professora 7 diz:

Professora 7: Mas eu acho que este trabalho interdisciplinar das escolas, **tudo bem**, a gente **transita**. Mas o que **sobra** pra gente, na nossa área, é **trabalhar... vocabulário**, né? A gente **fica só no vocabulário**. Por exemplo, Copa do Mundo, quer dizer, nomes dos países em inglês; que língua eles falam, como é que é o nome das línguas em inglês, quer dizer é uma coisa **muito restrita a vocabulário**. **Não acho que deve ser assim... mas é assim que é.**

Nesse excerto, a professora demonstra dificuldade em fazer um trabalho interdisciplinar relevante, pois o que **sobra**, segundo ela, no frigor dos ovos é **uma coisa muito restrita a vocabulário**. No entanto, pelo menos a docente acha que não deva ser assim. Segundo os excertos apresentados até agora, os professores parecem não ver definitivamente qualquer espaço para a interação na linguagem ou para práticas performativas ou ainda atividades sociais em LI. A não ser pelo exemplo da Professora A sobre o projeto *Van Gogh* entre Artes e Inglês, mas não ficou explícito como foi desenvolvido.

A representante da DIPED esclarece que as professoras, que assessoraram a elaboração e implementação do documento Currículo da Cidade, são cientes da demanda de **materiais didáticos** e, juntamente com a equipe pedagógica da SME, estavam trabalhando com **editoras de livros didáticos**. Por ser uma demanda que envolve o mercado de livros leva tempo para as editoras e autores se articularem.

No entanto, eu também poderia ter feito a seguinte observação: “Se a gente for esperar pelas editoras e pelo mercado de livros para mudança ou adequação, dificilmente faremos algum trabalho pedagógico interdisciplinar, simplesmente porque não é do interesse nem das editoras nem do mercado de livros”. Entretanto, naquele momento, faltou agenciamento e preferi fazer outro apontamento como segue abaixo.

Em contraposição, na condição de participante-pesquisador, apresentei alguns apontamentos que achava pertinente, em tentativa de estabelecer uma relação entre os tipos de concepções de linguagem que trazemos de nossa formação pré-serviço (CELANI, 2006) e as concepções de linguagem subjacentes em projetos pedagógicos em práticas sociais, constituintes de práticas comunicativas.

Professor-pesquisador: Posso falar de uma questão? Ah, ah, ah, sobre a questão da **dificuldade que a gente tem em trabalhar com projetos, ou em encaixar nossa disciplina, o componente Língua Inglesa num projeto político-pedagógico**, num tema que está sendo abordado, ou seja, trabalhar efetivamente a partir da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade. Essa é uma questão que passa; tem a ver com o que a **gente entende por língua e linguagem; qual a concepção que a gente tem de língua e de linguagem?** Se a gente entende **língua** como um **sistema de normas que podem ser descritas, ensinadas e aprendidas em sala de aula** fica muito difícil encaixar nossa prática num projeto político-pedagógico seja ele qual for ou de que natureza for. Por causa do entendimento mesmo que a gente tem de língua e linguagem.

No entanto, ao analisar essa fala, percebi que, ao invés de estabelecer a relação, poderia ter problematizado com questionamentos, deixando que os participantes estabelecessem alguma relação entre o que entendem por linguagem e as implicações desse entendimento em suas práticas pedagógicas de sala de aula. Impaciente e incomodado com a superficialidade dos apontamentos dos participantes, nem mesmo esperei alguma resposta deles e prossegui, citando o currículo da cidade, que também não resolve claramente a questão.

Professor-pesquisador: Agora, é, se a **gente** trabalha a partir de uma **concepção de língua e linguagem como prática social**, como indica o próprio Currículo da Cidade, eu acho, que a gente não vai ter problema algum em trabalhar a partir da transdisciplinaridade ou da interdisciplinaridade. **Por que?** Porque **toda atividade humana é**

mediada pela linguagem, seja em Língua Inglesa, em Língua Portuguesa, de tal modo que tudo que a gente faz, a gente necessariamente mobiliza esse aparato, mobiliza essa ferramenta (de interação social) que é a linguagem, seja na língua materna, na Língua Inglesa, entende? **Então eu acho que é uma questão da gente mudar a nossa concepção de língua e de linguagem.** Se não, é, essa dificuldade vai persistir.

Em um outro excerto, retirado desse mesmo dia de curso, quando o Professor 3 levanta a questão do ensino de Inglês como língua franca, ficou demonstrado o quão profunda e internalizada está a concepção de língua como sistema. Vejamos abaixo:

Professor 3: [...] recentemente eu conversei com uma menina de Barbados, e ela falou me country (ao invés de my country).

Professor 3: [...] é o modo como eles usam, eu não vi, mas ela disse: é o modo como nós usamos lá (aqui), né, em Barbados.

A fala do Professor 3, levando-se em conta o contexto de implementação curricular do ensino de Inglês como língua franca, levanta a dúvida: qual dos “englishes” falados por diferentes povos deveria ser trabalhado em sala de aula? Nessa interação, procuramos esclarecer que o uso do “me” pronome pessoal oblíquo, segundo a regra gramatical, no lugar do “my” pronome possessivo, não ocorre apenas em Barbados. Vejamos abaixo:

Professor-pesquisador: É, mas, não é só lá não (Em Barbados)! Na Inglaterra também se fala me country, me friend, me daddy, me daughter. Isso aí é comum, é do Inglês falado, esse Inglês que a gente infelizmente não tem acesso.

Nesse momento, nossa tentativa foi de auxiliar na reformulação do modo de pensar a língua em uso. Poderia ter citado também o exemplo de “*melady*” (minha senhora, minha dama) utilizado por serviçais e damas de companhia nas cortes de antigamente. No entanto, procurei apresentar exemplos em que o “*me*” antecede um nome neutro (*friend*), um masculino (*daddy*) e um feminino (*daughter*). Mais adiante, pudemos estabelecer uma conexão com a concepção de língua e linguagem do próprio Professor 3.

Professor-pesquisador: E também tem a questão, tem a questão de língua como sistema, né? Por que se você concebe a língua como, my é do sistema, é a forma correta e aí você ouve um me substituindo o pronome possessivo my, você acha estranho, né? É a concepção que a gente

tem de língua como sistema. Língua não é sistema, não é padrão, é um fluxo, né? Ela está aí na comunicação e é impossível você abarcar (num sistema) todas as formas e todos os usos de uma língua seja ela qual for, né?

Nessa interação, tentamos provocar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, em termos de pensar a linguagem por meio de sua análise e, ao mesmo tempo, auxiliar na reformulação de modos de pensar, demonstrando o quão uma concepção de língua como sistema, pedagogicamente, confunde e pode bloquear uma interação por falta de reconhecimento linguístico da forma empregada. Quanto à dimensão argumentativa, uma conclusão de que língua não é sistema figurou como elemento estruturante da argumentação. O conceito de língua, em perspectiva sócio-histórica, pós-estruturalista de orientação materialista, é muito mais amplo e abrangente que o de sistema, pois este deixa fora a natureza política da linguagem e da comunicação humana. O uso do “*me*” ao invés de “*my*” pode também marcar a classe social do enunciador. No Inglês coloquial, o primeiro é característico da classe operária, enquanto o segundo é mais utilizado pelas classes mais altas da sociedade.

A seguir, o Professor 3, que levantou a questão, revela uma compreensão e adesão ao entendimento de que o sistema não é a melhor forma de conceber a língua em uso. Vejamos abaixo:

Professor 3: A gente pode indagar olha! Pesquisar no YouTube, né? Observar, olha, **essa forma de falar assim também é correta.**

Após essa fala, fomos liberados, pois o encontro já se aproximava do meio-dia. Na sequência, a pauta do 2º dia.

4.2 Pauta do 3º dia

18 de maio de 2018 - Turno Matutino

Título da formação: Ciclo Interdisciplinar: Pedagogia dos Multiletramentos

- Compartilhar experiências desde o início de seu trabalho na Rede;
- Proposições de integração para o Ciclo II Interdisciplinar;
- Práticas de linguagem com ênfase no *investigar*, analisando as experiências sob a perspectiva dos Multiletramentos;

- Analisar as propostas de integração para os 4.º, 5.º e 6.º Anos em articulação com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dos quadros de progressão para cada Ciclo.

Fonte: Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1OTrUbaI3d3hyjDy_HA9bKQ2R5glCjbKE.

Nessa seção, analisamos alguns excertos retirados dos discursos produzidos no terceiro encontro, realizado no período da manhã, ressaltando que, na ocasião, participei das atividades como professor-mediador e não como professor-cursista. O tema mais abordado foi a perspectiva dos Multiletramentos e sua fundamentação teórico-epistemológica; bem como algumas sugestões de atividades em forma de sequências didáticas no ensino de LI. No primeiro excerto, analisamos a introdução sobre o tema:

Professor-pesquisador: Pessoal, então, pra hoje a gente tinha que fazer uma retomada rapidamente do 1.º e do 2.º encontro. Porque que no 1.º encontro a gente propôs uma discussão sobre os princípios orientadores e os eixos estruturantes do CC, do Currículo da Cidade com a BNCC, com a Base Nacional Comum Curricular. Muito problemático, estabelecer essa relação, por que como sabemos, a BNCC passou por três versões incluindo a final que foi publicada. E nesse caminho muita coisa foi mudada e pouco foi conservado da primeira versão (que também pode ser explicado com a mudança de governo e o Golpe de 2016). Mas o **CC é muito inovador, muito inovador, por que como a gente já havia falado, pela fundamentação teórica dele, pela fundamentação teórico-epistemológica dele, não é?** Então nessa fundamentação teórico-epistemológica ele apresenta uma **concepção de linguagem como prática social**, uma **concepção de ensino de LI como língua franca**, uma proposta de ensino de Inglês como língua franca e uma **perspectiva pedagógica**, que é, qual que é mesmo? **Qual é a perspectiva pedagógica do documento?**

Nesse excerto, procuramos relembrar os conceitos fundantes do CC quanto às concepções de língua e de linguagem para, em seguida, lançar uma pergunta introdutória com o objetivo de verificar o conhecimento prévio dos participantes e sua apropriação da perspectiva pedagógica dos Multiletramentos. A interação discursiva foi motivada pelo interesse em conhecer o pensar dos participantes sobre tal perspectiva, caracterizando-se em uma interação pautada pela responsividade dos envolvidos. Felizmente, após alguns minutos, alguém se manifestou:

“Professor 8: Multiletramentos”.

Como pesquisador, naquele momento me dei por satisfeito com a resposta sintética. Contudo, mais tarde, percebi que poderia ter insistido perguntando o que entendiam por Multiletramentos, de forma que, como pesquisador, espero fazer diferente em outras futuras assessorias. Devido à questão do tempo curto para abordar o grande número de temas e suas implicações, preferimos dar andamento ao encontro em exposição mais direta. Vejamos o excerto abaixo sobre a perspectiva dos Multiletramentos.

Professor-pesquisador: Multiletramentos³³. Isso mesmo, multiletramentos. Essa perspectiva pedagógica foi pensada inicialmente pelo NLG (New London Group), liderado pelo casal de australianos Bill Kope e Mary Kalantzis. E a palavra multiletramento vem de multiliteracies, né? *Literacy* pode ser traduzida como letramento ou como alfabetização. **Paulo Freire, ele pensava a alfabetização como?** Só a partir do ensino da escrita e da leitura? Não! Ele também fala em leitura de mundo. Para ele aprender a ler e escrever é também aprender a ler o “mundo”. (Neste momento pode-se ouvir algumas manifestações e a representante da DIPED faz uma pequena intervenção).

DIPED: A leitura de mundo precede a leitura da letra (palavra), né?

Professor-pesquisador: Ahmham! **A leitura de mundo precede a leitura da palavra. Neste sentido, então, a gente entende que todo letramento já é multiletramento, né?** (dadas as diversidade e superdiversidade que caracterizam os fenômenos que ocorrem no mundo). Eles “inventaram” esse nome pra dar conta **de todas as modalidades comunicativas que ocorrem no processo de letramento de uma pessoa humana**. Mas todo letramento em si já é multiletramento, né? Dentro da própria proposta do Paulo Freire (Dentro dos pressupostos da Pedagogia Crítica, elaborada por Paulo Freire), né? Mas enfim, tem aí, letramentos e multiletramentos, a gente já faz essa, essa, união aí. **E por que?** Porque... a, a, a... as pessoas quando se comunicam, a comunicação humana, ela não é unimodal ou monomodal (de um único modo ou por meio de uma única modalidade). Ela é multimodal, né? Então, é pra gente pensar que será que é possível, às vezes, ela **ser só verbal, só visual**, ou seja, só por meio de imagem, às vezes **ela pode ser verbal e visual** também, vocês concordam com isso?

Como ampliação de repertório epistemológicos, procuramos evidenciar a relação entre letramento e multiletramentos, refletindo sobre como Paulo Freire concebia o processo de alfabetização, resgatando o sentido atribuído como letramento e reforçando que o campo semântico do termo já apontava para a multimodalidade. A participação da representante da DIPED foi importante para

³³ Os Multiletramentos, abordagem pedagógica desenvolvida em 1994 pelo NLG, objetivando tornar o ensino em sala de aula mais inclusivo de diversidade cultural, linguística, comunicativa e tecnológica. O grupo formado por educadores, estudiosos e sociolinguistas defende sua proposta como forma de melhor preparar os estudantes para as demandas de um mundo globalizado.

respaldar as explicações. No final, a pergunta sobre a comunicação humana - às vezes, **ser só verbal, só visual, ou seja, só por meio de imagem, às vezes ela pode ser verbal e visual também, vocês concordam com isso?** - teve como objetivo problematizar, levantar dúvidas para, depois, auxiliar na reformulação dos modos de pensar a comunicação. Nessa direção, o objetivo foi alcançado na medida em que alguns participantes responderam:

Professores-cursistas: Sim, sim!

A resposta afirmativa de alguns nos demonstrou pouca clareza com relação ao tema da multimodalidade na comunicação humana. Por isso, procurei, no próximo argumento, organizar o pensamento e favorecer sínteses:

Professor-pesquisador: A maioria das pessoas concordam com vocês (também responderiam “sim”). **Por quê?** Porque a gente tem uma cabeça estruturalista, a gente tem um mindset (configuração mental ou uma mentalidade) estruturalista. Mas não é assim, não é assim. Vocês conseguem pensar numa palavra destituída, vazia de imagem? Como sugeria o Saussure lá no Curso de Linguística Geral dele?

Apenas a Professora 14 apresentou uma localização teórica da questão, dizendo:

Professora 4: É lá (quando Saussure aborda) na Parole, né?

A seguir, visando provocar e impulsionar uma reflexão mais profunda entre os participantes, retomei a questão:

Professor-pesquisador: É, é você separa (pode separar) o significante do significado. Mas alguém consegue pensar numa palavra vazia de imagem?

Nas duas formulações discursivas, a seguir, percebemos o efeito de concordância e assimilação da ideia dessa última fala do professor-pesquisador, provocando alguns participantes, inclusive a representante da DIPED.

DIPED: Se não for buscar a imagem nas experiências, né? (Imagem apresenta um contexto, contextualiza).

Professora 4: Vamos dizer, como se não conhecesse a palavra, se você não conhece a palavra?

Interessante notar que a observação da representante da DIPED antecede a resposta para a pergunta da Professora 14. No caso de uma palavra nova, segundo a DIPED, basta olhar para a experiência abordada, é preciso buscar nas experiências um sentido plausível para a palavra, ou seja, olhar para o contexto. Em seguida, apresentei uma reflexão comparativa entre o pensamento de Saussure e o de Bakhtin como uma alternativa ao Estruturalismo como paradigma epistemológico único de abordagem da linguagem.

Professor-pesquisador: É, é uma palavra sem significado o quê que é? Não é nada. É um grunhido, é um som, mas não representa nada. Alguns autores que refutam “de cabo a rabo”, assim oh, o **Saussure**. O **Bakhtin** é um deles, o Bakhtin é um deles. Tem lá no livro... a gente nem não pode falar muito o nome desse livro, porque senão vão falar que a gente é comunista, né? (Alguns professores-cursistas acham engraçada a frase). É **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Nesse livro tem um apanhado, uma retomada, uma crítica que desconstrói tudo que o **Estruturalismo** fez com a nossa cabeça, né. Do jeito que ele fala lá assim oh: uma palavra destituída de imagem, ela não é nada, isso, **ele fala** justamente isso, não tem razão de a gente pensar assim. **Quando a gente diz uma palavra, essa palavra necessariamente remete a um objeto, a um contexto, a uma situação de uso. Quando a gente pronuncia um enunciado, esse enunciado necessariamente remete a uma situação de uso, a um contexto específico, a uma circunstância, né? Isso quer dizer o quê? A nossa comunicação ela não é vazia, não existe homem no vazio** (“O homem não opera no vazio.”). Então, olha só, o quê que **Bakhtin vai concluir**, ou o quê que a gente pode concluir a partir do pensamento de Bakhtin? É assim: **na comunicação humana ou a comunicação humana nunca, jamais ela é só verbal. Ela nunca também jamais vai ser só visual. Ela também não pode ser concebida de modo verbal e visual** (Como se fossem dois processos separados).

Nesse momento, a Professora 13 fez uma colaboração muito significativa para o tema.

Professora 3: Ela também nunca vai ser sem ideologia!

Professor-pesquisador: Exatamente! Porque ela não é neutra. A linguagem não é neutra! Lá no Saussure ela é neutra, o sistema é neutro, mas o sistema, o quê que a gente faz com ele né, fora da prática? (Fora de um contexto). Então a comunicação humana, ela é ao mesmo tempo, de conjunto, de uma vez só, verbo-visual. Mesmo que lá no livro não tenha imagem, as palavras, cada palavra que está escrita ali, vai remeter a sua mente à uma imagem, a um objeto (um contexto), a um repertório (Concordando com a representante da DIPED que fez uma intervenção. Neste sentido, o repertório é sempre evocado para dar forma à imagem da palavra.). Não é? Vocês conseguem perceber isso?

Nessa interação, percebe-se como uma fala gera outra e laços vão se formando na mente dos participantes, indicando que nossos objetivos iam sendo

alcançados em termos de problematização, reflexão, reformulação de modos de pensar e perceber os conceitos fundamentais nas teorias.

Mais adiante, como sugestão de atividade interativa e práticas comunicativas, envolvendo a participação das crianças, transcrevemos o conto de repetição *The Man in the Well*³⁴ com o uso de *flash cards*. Essa atividade pode favorecer a leitura de imagens, mas também a dramatização na qual os estudantes atuem nos papéis dos personagens. Foi uma excelente ocasião para trabalhar a língua em uso, conforme segue:

Professor-pesquisador: Mais alguém, gente, gostaria de compartilhar alguma experiência?

... Não? Então, tá, o conto de repetição que a gente havia comentado antes, se chama *The Man in the Well*, até então, não sabia que *well*, também pode significar poço, eu conhecia a palavra cisterna (depósito, abaixo do nível da terra, para receber e conservar as águas pluviais). Como é uma sequência vocês vão ver que é bastante repetitivo, mas faz parte (É uma estratégia dos contos de repetição e bastante utilizada pelo behaviorismo, com certeza sua maior marca). A sugestão é colocar os alunos em roda pegar um barbante, simular que no meio da roda há um poço, a gente está com sede e precisa de água, essa contextualização pode ser feita em Inglês, mobilizando a linguagem corporal e a mímica. (Havia também as ilustrações de cada personagem do conto afixadas sequencialmente conforme já haviam sido utilizadas no período da manhã; material também disponibilizado no Google Drive do curso³⁵). We are thirsty and how can we get some water from this well? Ok, let's start! One day a man wanted some water from the well. He went to the well to pull up the water. But he fell in with a splash. He called for help. HELP!, HELP! A woman walking past heard him. So, the woman held on to the man and she pulled, and she pulled, but she couldn't pull the man out. Another man was walking past. The man held on to the woman, and the woman held on to the man, the first man, and they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A boy was walking past, and came to help. The boy held on to the man, held on to the woman, held on to the man; and they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A girl was walking past, the girl held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A dog was walking past. The dog held on to the girl, held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A cat was walking past. The cat held on to the dog, the dog held on to the girl, held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A mouse was walking past. The mouse held on the cat held on to the dog, the dog held on to the girl, held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, and they pulled the man out, finally! The man was very, very happy to be out of the well and he thanked everyone. He wanted to give them all a little of water. He went to the well to pull out some water and try a guess what happened! The man fell

³⁴ O homem no poço

³⁵ <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/18r6tcY2uAaH18ocLnS-B7sd0Rt54Khz0>

again with a splash. Oh no, said the mouse, let's start again!!! Legal, né? As crianças acham divertido...

Como o eixo estruturante da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização é o brincar, acreditamos que essa atividade é bastante apropriada para a faixa etária, inclusive, como já dito, as próprias crianças podem encenar a história e assim se comunicar em Inglês, dentro da perspectiva de língua em uso, conforme fala da Professora 4:

Professora 4: *Cada um dos alunos pode ser um personagem né?*

Professor-pesquisador: *Sim, sim, cada um pode ser um personagem, o que envolve ainda mais as crianças.*

4.3 Pauta do 3º dia

18 de Maio de 2018 - Turno Vespertino

Título da formação: Ciclo Interdisciplinar: Pedagogia dos Multiletramentos

- Compartilhar experiências desde o início de seu trabalho na Rede;
- Proposições de integração para o Ciclo II Interdisciplinar;
- Práticas de linguagem com ênfase no *investigar*, analisando as experiências sob a perspectiva dos Multiletramentos;
- Analisar as propostas de integração para os 4.º, 5.º e 6.º Anos em articulação com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dos quadros de progressão para cada Ciclo.

Fonte: Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1OTrUbaI3d3hyjDy_HA9bKQ2R5glCjbKE

Como o curso foi oferecido em dois períodos, matutino e vespertino, no mesmo local, optei por transcrever também a participação dos professores do período da tarde, de forma que ficam registrados na pesquisa os discursos de mais de uma dezena de professores, os mais frequentes durante o curso. Conforme pauta, o 3º encontro objetivou: 1) compartilhar experiências do início do trabalho pedagógico nas escolas com o Currículo de LI: dúvidas e/ou questionamentos; 2) apresentar proposições de quadros de integração para os 2.ºs e 3.ºs anos (homework); 3) vivenciar práticas de linguagem com foco no *investigar* (eixo estruturante do Ciclo Interdisciplinar, ou seja, do 4.º ao 6.º ano), analisando a experiência a partir da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

A identificação dos participantes segue, portanto, a numeração da transcrição do primeiro encontro, que teve como último registro o do Professor 12. Dessa forma, seguem os registros a partir dos discursos produzidos pelo Professor 13, ressaltando que, desde a primeira transcrição, a participação do pesquisador não foi incluída nessa numeração.

Como atividade de *Warm-Up*, preliminar para o início das discussões, reflexões e compartilhamento de experiências e conceitos didático-pedagógicos, foi apresentada uma das brincadeira conhecidas como *hand clap game* (bater palmas). Nessa atividade, os professores-cursistas assistiram inicialmente a três diferentes vídeos tutoriais pela plataforma YouTube, sendo uma animação e dois vídeos autênticos³⁶ para, em seguida, realizarem a performance do *game* para crianças a partir do 4º ano do EF. Nessa atividade, os cursistas puderam perceber que, por ser um jogo popular, as versões podem sofrer pequenas variações conforme a região, o local e a comunidade de falantes da LI. O que demonstra a não sistematicidade rigorosa até mesmo nas brincadeiras e jogos. Após ver os vídeos pelo YouTube, fizemos algumas observações quanto a diferentes versões para a mesma brincadeira.

Professor-pesquisador: Vocês viram que mudam as versões, por exemplo, em algumas a gente canta for 15 cents, outras, for 50 cents; algumas trazem they touch the sky, outras they reach the sky.

Professor-pesquisador: Querem jogar um pouquinho aí? Quer P.? Você não conhecia não, esse joguinho?

Professora 18: Não! Nossa, adorei. Às vezes eu fico pensando como fazer os (jogos de bate-palmas) em português para adaptar (para o inglês), e eu nunca...

Professor-pesquisador: Então, ahmham..

Professora 18: Eu nunca achei. Adoro!

Professor-pesquisador: Então? Tem vários tutoriais no YouTube, só de crianças ou de crianças com adultos interagindo também.

Professora 14: Oh Maurício, só 6.º ano, ou a partir do 5.º, 6.º ano?

Professor-pesquisador: É, é, a partir do 4.º ano, você já pode dar (ensinar) essa brincadeira; o 4.º ano já manda já... (O Ciclo Interdisciplinar começa no 4.º Ano do EF).

Professora 15: A partir do 3.º, eu acho.

DIPED³⁷: Acho que a gente mesmo tem mais dificuldade do que eles (os estudantes).

Professor-pesquisador: Ah, com certeza!

³⁶ Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=TKL7vYfJ5Gg>
<https://www.youtube.com/watch?v=q-Xcw3T-vQs>
<https://www.youtube.com/watch?v=uX7ixF80Rnk>

³⁷ Representante da DIPED que prestou assessoria durante o curso.

Professora 15: Mesmo por que a gente tem dificuldade, eu acho que é do movimento. E os movimentos eles (estudantes) já estão acostumados por conta de outras brincadeiras (bater palmas, em português). Então é só (trabalhar com os estudantes) ali os sons mesmo (uma pronúncia mais ou menos clara).

Após mais algumas trocas de experiências sobre *clap hands game*, foi apresentada a pauta das discussões do 3º encontro.

Professor-pesquisador: Pessoal, então, pra hoje a gente tinha que fazer uma retomada rapidamente do 1.º e do 2.º encontro. Porque que no 1.º encontro a gente propôs uma discussão sobre os princípios orientadores e os eixos estruturantes do CC, do Currículo da Cidade com a BNCC, com a Base Nacional Comum Curricular. Muito problemático, estabelecer essa relação, por que como sabemos, a BNCC passou por três versões incluindo a final que foi publicada. E nesse caminho muita coisa foi mudada e pouco foi conservado da primeira versão (que também pode ser explicado com a mudança de governo e o Golpe de 2016). Mas o CC é muito inovador, muito inovador, por que como a gente já havia falado, pela fundamentação teórica dele, pela fundamentação teórico-epistemológica dele, não é? Então nessa fundamentação teórico-epistemológica ele apresenta uma concepção de linguagem como prática social, uma concepção de ensino de LI como língua franca, uma proposta de ensino de inglês como língua franca e uma perspectiva pedagógica, que é, qual que é mesmo? Qual é a perspectiva pedagógica do documento?

Professor 16: Multiletramentos.

Professor-pesquisador: Multiletramentos³⁸. Isso mesmo, multiletramentos. Essa perspectiva pedagógica foi pensada inicialmente pelo NLG (New London Group), liderado pelo casal de australianos Bill Kope e Mary Kalantzis. E a palavra multiletramento vem de multiliteracies, né? *Literacy* pode ser trazida tanto como alfabetização quanto como letramento. E como Paulo Freire concebia o processo de letramento? Como decodificação de letras e palavras? Não! Ele também fala em leitura de mundo. Para ele aprender a ler e escrever é também aprender a ler o “mundo”. (Neste momento pode-se ouvir algumas manifestações e a representante da DIPED faz uma pequena intervenção).

DIPED: A leitura de mundo precede a leitura da letra (palavra), né?

Professor-pesquisador: Ahmham! A leitura de mundo precede a leitura da palavra. Neste sentido, então, a gente entende que todo letramento já é multiletramento, né? (dadas a diversidade e superdiversidade que caracterizam os fenômenos que ocorrem no mundo). Eles “inventaram” esse nome “Multiletramentos” pra dar conta de todas as modalidades comunicativas que ocorrem no processo de letramento de uma humana. Mas todo letramento em si já é multiletramento, né? Dentro da própria proposta do Paulo Freire (Dentro dos pressupostos da Pedagogia Crítica, elaborada por Paulo Freire), né? Mas enfim, tem

³⁸ A abordagem pedagógica dos multiletramentos, desenvolvida em 1994 pelo NLG, objetiva tornar o ensino em sala de aula mais inclusivo de diversidade cultural, linguística, comunicativa e tecnológica. O grupo formado por educadores, estudiosos e sociolinguístas defende sua proposta como forma de melhor preparar os estudantes para as demandas de um mundo globalizado.

aí, letramentos e multiletramentos, a gente já faz essa, essa, união aí. E **por que? Porque...** a, a, a.... as pessoas quando se comunicam, a comunicação humana, ela não é unimodal ou monomodal (de um único modo ou por meio de uma única modalidade). Ela é multimodal, né? Então, é pra gente pensar que será que é possível, às vezes, ela ser só verbal, só visual, ou seja, só por meio de imagem, às vezes ela pode ser verbal e visual também, vocês concordam com isso?

Alguns professores-cursistas: Sim, sim!

Novamente, pergunto, mas, em seguida, respondo. Faltou agenciamento e tempo para os professores discutirem entre si e verbalizarem suas percepções.

Professora 14: Você está falando isso, eu lembrei dos meus sobrinhos. Eu não sou mãe ainda, mas eu sou tia. E a criança ela, você pensa que a criança está lendo né? Eu estava passeando de carro com minha sobrinha, e ela disse: - Olha! O McDonald's! E como é que você sabe disso? (A professora perguntou para sua sobrinha.) – Eu li! (A criança respondeu). Ela tinha três anos. Ela leu o quê? Ela leu o símbolo. Então pela imagem, ela: eu li!

Professora 18: E pelo *layout*!

Professor-pesquisador: Ela fez aí leitura de imagem. Quando eu dou aula pra o primeiro aninho eu já falo pra eles assim oh, gente vamos ler aqui esse livro? É um livro só de imagem. Não tem nada escrito é um livro só de imagem. Mas eu falo pra eles: - A gente lê só letras e palavras? Não, ão, ão, a gente lê também imagem. E muito mais imagem do que letras e palavras, do que a língua escrita. A está fazendo isso o tempo inteiro, por quê? Olha só, vamos pensar no poder da propaganda! (Poderia ter estabelecido uma discussão sobre o efeito da propaganda o McDonald's na sobrinha da Professora 14). Ela (aparentemente) é muito mais visual que verbal. Mas ali no visual tem também o verbal. Por quê? Porque toda imagem, ela é passível de ser descrita, analisada, interpretada verbalmente, né? Então, a, a, a, um livro de imagem? Como que a gente vai trabalhar um livro só de imagem? (Neste momento se faz um breve silêncio e, por isso, insisto na pergunta), Como que vocês trabalham (Com livros só de imagem)? (Como ninguém se manifesta imediatamente, logo eu mesmo respondo a minha pergunta). Teorizando né? Sobre aquelas imagens, perguntando o quê que pode significar isso; o quê que essa cor aqui indica; o que representa essa imagem? (Neste momento ouve-se várias falas ao mesmo tempo, como que cada um quisesse apresentar uma dica, uma pista ou sua estratégia de leitura de imagens com os estudantes). E aí a história vai sendo montada (construída). E as crianças têm muito mais facilidade de fazer isso que a gente que é adulto. Porque pra gente (que é adulto) comunicar é só na linguagem verbal; mas a criança, ela tem toda a criatividade, curiosidade, predisposição para ler inclusive o que está escrito lá (no layout) no McDonald's; ela viu a marca e leu: McDonald's.

Professora 14: Ela falou assim: “Eu li”, eu pensei nossa que orgulho (da tia), ela já está lendo. Mas aí ela falou: “Eu li o desenho.”

Professor-pesquisador: Umhum! Então quando a gente entra numa sala de aula a gente precisa dessa noção de inseparabilidade na comunicação humana

do verbal e do visual, né? Mas a gente ainda vai ouvir muito assim: Vamos fazer aqui a leitura verbal ou ali a leitura visual, mas porque a pessoa ainda está pensando (interpretando com uma mentalidade estruturalista), ou organizando o pensamento dentro da perspectiva do Estruturalismo e não do pós-Estruturalismo. Porque no pós-Estruturalismo não tem um método único, uma modalidade única e os Multiletramentos é justamente isso né? Você mobiliza diferentes métodos de acordo com a atividade que você está aplicando ou desenvolvendo com os estudantes, de acordo com os objetivos e a finalidade né? Uma coisa que a gente pode observar, por exemplo, na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Professor 11: (Chega quase uma hora após o início do encontro.) Good afternoon!

Professor-pesquisador: Good afternoon! You are a little late! Então, gente, percebem ali na Libras como o verbal e o visual estão ali operando tudo junto e misturado ao mesmo tempo? Então assim também é em qualquer forma de comunicação humana. Então não há essa separação entre o verbal e o visual, não! É tudo junto na nossa comunicação, ela é verbo-visual ao mesmo tempo, ok?

Nesse momento, a representante da DIPED fez alguns esclarecimentos sobre o material do curso disponibilizado para estudos e aprofundamentos *online* no *Google Drive*. Em seguida, fiz uma sondagem com os professores-cursistas sobre se e como alguns poderiam desenvolver alguma atividade, orientando-se pelo CC.

Professor-pesquisador: Alguém tem? É, lembra ai gente de alguma atividade que vocês já desenvolveram a partir dessa perspectiva do CC? Vocês já fizeram? Fala aí, pensando na concepção de linguagem como prática social; no inglês como língua franca e a partir daqueles eixos estruturantes brincar, investigar e transformar ou intervir?

Professor 16: Então, no primeiro dia do encontro a gente aprendeu a brincadeira do *tisket and tasket*³⁹ e eu apliquei com as crianças e deu super certo.

Professor-pesquisador: Umhum, e eles gostaram?

Professor 16: Nossa eles adoraram!

Professor-pesquisador: Mesmo?

Professor 16: Foi muito bacana, e quando terminou a aula, eles disseram a não a gente quer brincar mais.

Professor-pesquisador: Qual que é a faixa etária deles?

Professor 16: Eles têm seis anos.

Professor-pesquisador: Ah tá! Primeiro ano, então?

Professor 16: Isso. Eu só troquei um pouco a letra, porque a letra era muito longa e eu pensei assim, eles não vão conseguir cantar no início, né? Então eu procurei outras versões, dei uma condensada, fiz uma versão meio minha ali, e aí eu mostrei pra eles. Teve uma parte que eles ficaram meio assim, hummmmm?! Mas aí depois voltam cantando direitinho.

DIPED: Mas você falou ou fez o paralelo com a corre (brincadeira do “corre-cotia”), ou eles conseguiram perceber sozinhos?

Professor 16: Eles conseguiram porque a professora de português trabalhou “corre-cotia” com eles na semana anterior. Eu falei, olha, que legal eu vou puxar com

³⁹ *Tisket and Tasket* brincadeira similar ao *Corre-Cotia*.

eles em inglês. Eu expliquei a brincadeira para eles e eles (disseram), mas isso é corre-cotia, eu brinquei disso já. E aí foi...

Professor-pesquisador: Alguém mais gente? (Teria uma experiência a compartilhar dentro da proposta do CC).

Professora 15: Isso eu já tinha programado antes mesmo do Currículo assim né? É uma coisa que eu gosto muito de fazer. Com os paradidáticos (livros) que a gente tem na escola, porque eles têm alguns fairy tales, alguns contos de fada, algumas histórias. Algumas não, a maioria eles conhecem. Então quando você trabalha com eles, já, já vem a questão do conhecimento de mundo deles. Então com os 2.ºs anos e acabei lendo também para os 3.ºs porque eles pediram. Eu li com eles o Little Red Hiding Hood, Chapeuzinho Vermelho. O Little Red está todo em inglês, então a gente leu e encenou. Eles encenaram e aí eu trabalhei uma série de atividades que tinham a ver com o Little Red, é, como você disse, não só no inglês, mas atividades direcionadas no plano linguístico, como por exemplo, eles colocarem a história em ordem (A sequência da narrativa), e separarem os esquetes da história e colocar em ordem. A questão mesmo do Lobo Mal, de como ele era interpretado, quais eram os sinais que faziam o mal, então foram uma série de atividades que eu trabalhei assim, que tem a ver com questão mesmo do próprio conhecimento deles. E o que eu pretendo, o que eu pretendo ler agora é o Three Little Pigs, que daí já faz um link com o lobo de novo, e toda essa questão mesmo dos fairy tales. Eu gosto bastante de trabalhar com esses livros que a gente tem na escola, exatamente por ser um aparato que eles já têm conhecimento. É outra atividade que eu já com eles, não esse ano, mas eu acho que tem a ver com essa questão mesmo do Currículo por que eu entendo a língua como prática social mesmo em todas essas brincadeiras. Então ano passado eu trabalhei com eles a “amarelinha” e a “corda” (pula-cordas). Principalmente com o 1.º ano que deu mais certo, apesar de com o 2.º ano ter dado super certo. Então eu trouxe alguns vídeos da internet de crianças pulando corda em inglês.

Professor-pesquisador: Sim! Que legal! (Como a professora falou pausadamente, a cada relato, demonstrando seu entendimento e sua adesão às concepções e aos pressupostos teórico-epistemológicos do documento Currículo da Cidade, eu também como mediador respondia afirmativamente, numa tentativa de atestar seu alinhamento e consonância com o documento; e ao mesmo tempo, deixar claro para os outros professores-cursistas como se pode realizar um trabalho pedagógico em LI com os primeiros anos do Ciclo de Alfabetização).

Professora 15: Eu nem sabia de onde eram (Os vídeos coletados na internet), mas estavam falando inglês. Passei os vídeos para eles e eles perguntaram, falaram o que estavam fazendo, na outra aula a gente brincou, a gente desceu (Foram para o pátio da escola), a gente pulou corda. E foi bem interessante porque eles começam a contar em inglês mesmo, eles fazem a contagem, a questão da fila, da organização. Então você faz um monte de coisas que não é só língua mesmo.

Professor-pesquisador: Claro! Umhum....

Professora 15: Extrapola o plano linguístico, a organização...

Professor-pesquisador: A colaboração...

Professora 15: A colaboração, exatamente! E depois a gente fez atividade já na sala, com as experiências que nós tínhamos tido lá em baixo (No pátio), eles desenharam pulando a corda; eles desenharam depois, é, é, quais eram outras brincadeiras que eles faziam com corda além daquela. Então, acho que é uma prática mesmo, e é prática social porque tá no âmbito deles...

Professor-pesquisador: Sim, porque brincar é a atividade social da criança, né?

Professora 15: A língua vem como um segundo plano, a verdade é essa. Tinha todo um conjunto de ações ali, que envolvia um aprendizado e a língua era só um deles.

Professor-pesquisador: Mais alguém, gente, gostaria de compartilhar alguma experiência? ... Não? Então, tá, o conto de repetição que a gente havia comentado antes, se chama *The Man in the Well*, até então, não sabia que *well*, também pode significar poço, eu conhecia a palavra cisterna (depósito, abaixo do nível da terra, para receber e conservar as águas pluviais). Como é uma sequência vocês vão ver que é bastante repetitivo, mas faz parte (É uma estratégia dos contos de repetição e bastante utilizada pelo behaviorismo, com certeza sua maior marca). A sugestão é colocar os alunos em roda pegar um barbante, simular que no meio da roda há um poço, a gente está com sede e precisa de água, essa contextualização pode ser feita em inglês, mobilizando a linguagem corporal e a mímica. (Havia também as ilustrações de cada personagem do conto afixadas sequencialmente conforme já haviam sido utilizadas no período da manhã; material também disponibilizado no Google Drive do curso⁴⁰). We are thirsty and how can we get some water from this well? Ok, let's start! One day a man wanted some water from the well. He went to the well to pull up the water. But he fell in with a splash. He called for help. HELP!, HELP! A woman walking past heard him. So, the woman held on to the man and she pulled, and she pulled, but she couldn't pull the man out. Another man was walking past. The man held on to the woman, and the woman held on to the man, the first man, and they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A boy was walking past, and came to help. The boy held on to the man, held on to the woman, held on to the man; and they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A girl was walking past, the girl held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A dog was walking past. The dog held on to the girl, held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A cat was walking past. The cat held on to the dog, the dog held on to the girl, held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, and they pulled, but they couldn't pull the man out. A mouse was walking past. The mouse held on the cat held on to the dog, the dog held on to the girl, held on to the boy, held on to the man, held on to the woman, and the woman held on to the man. And they pulled, and they pulled, and they pulled the man out, finally! The man was very, very happy to be out of the well and he thanked everyone. He wanted to give them all a little of water. He went to the well to pull out some water and try a guess what happened! The man fell again with a splash. Oh no, said the mouse, let's start again!!! Legal, né? As crianças acham divertido...

Professora 14: Cada um dos alunos pode ser um personagem né?

Professor-pesquisador: Sim, sim, cada um pode ser um personagem, o que envolve ainda mais as crianças.

DIPED: O que a gente discutiu de manhã é que talvez fosse necessário contextualizar melhor a questão do poço ali. Porque para algumas crianças atualmente (residentes em apartamentos, ou que sempre tiveram água encanada em casa). Pode ser que alguma criança nunca tenha visto um poço de água antes, né? Então, voltando ao Currículo... pra gente resgatar qual que é o foco, qual que é o foco no Ciclo de Alfabetização. Então a gente tem lá na

⁴⁰ <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/18r6tcY2uAaH18ocLnS-B7sd0Rt54Khz0>

página 75 (Aqui a representante da DIPED faz a leitura do power-point que apresenta a página 75 do documento.) o quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização com foco no “brincar”, a partir das práticas da vida cotidiana relacionadas ao universo da criança e às atividades sociais nas quais interage. Gêneros textuais que devem ser priorizados: contos tradicionais, contos de repetição, fábulas, parlendas, cantigas de ciranda, poemas, regras de jogos e brincadeiras, e brincadeiras cantadas. Então o que ficou basicamente do 1.º e do 2.º encontros eram atividades da língua voltadas para o Ciclo Alfabetizador e a partir deste 3.º encontro a gente vai para o Ciclo Interdisciplinar e aí quando a gente vai pra este ciclo não quer dizer que a gente vai abandonar o foco no “brincar”, que vai aparecer em todo o Fundamental né? Mas a gente tem uma necessidade outra também que é o foco no “investigar”, que a gente vai começar a pensar sobre agora.

Professor-pesquisador: É, vocês conseguiram acessar o pátio digital? (Plataforma online acima mencionada). Tem um poeminha lá que fala sobre as várias linguagens da criança. Vocês viram? Entra lá. Quando vocês entrarem vocês vão ver que tem um poema e duas questões pra serem respondidas. Eles pedem pra vocês responder em que sentido o poema pode ilustrar o que o Currículo fala sobre a fase de alfabetização. Como que esse poema conversa com o Ciclo I. São duas perguntinhas só. E essas atividades têm que ser cumpridas para poder receber a certificação. (Como já havia sido informado no primeiro dia do curso pela representante da DIPED). Nós estamos em quantos? Doze? Então dá pra formar quatro grupos de três..... Essa é uma atividade sugerida para o Ciclo Interdisciplinar, mas também pode ser trabalhada no Ciclo Autoral. Hoje cedo, (No período matutino) teve gente que preferiu trabalhar no Ciclo Autoral. Disseram, oh, eu prefiro trabalhar no Ciclo Autoral por causa da temática.

DIPED: A sugestão lá (Das professoras formadoras, responsáveis pela formação dos professores-formadores) da SME é de fazer no Ciclo Interdisciplinar. Então só pra gente mudar o nosso foco. Mudar o nosso pensar agora.

Professor-pesquisador: Vamos fazer essa atividade pensando nesse eixo estruturante aqui, do “investigar” tá?

DIPED: Foco no investigar por meio de práticas investigativas relacionados ao entorno da criança (a comunidade, bairro ou cidade onde vive, por exemplo) e ao aguçamento da curiosidade para explorar o mundo. Gêneros textuais e portadores que devem ser priorizados: narrativas históricas de cunho mitológico, histórias em quadrinhos, contos tradicionais, de mistério e histórias fantásticas, fábulas modernas, filmes de animação, músicas e canções para brincar, seriados e programas infantis (Aqui a representante da DIPED faz a leitura do power-point que apresenta a página 79 do documento.). Então a gente tem aí umas gravuras, umas ilustrações para serem apresentadas. What do you think about pink for girls and blue for boys? All right? Look at the images: What do you think? What is common? What is different? Where were they taken from? Can you tell? What can we see in the letter A? It's look like a baby new born card. So pink is related to a boy or a girl, according to this card? To the girl, and blue is related to boys, all right? You see? Letter B: In eighteen ninety three, ok, 1893. (O jornal The New York Times sugere pink para garotos e blue para garotas). New York times: “Always give pink to a boy and blue to a girl”. Quer dizer o jornal traz isso em 1893, lá nos Estados Unidos. Letter C: this picture is taken from myprincessboy.com, ok? That is a book, My Princess Boy. The letter D shows a picture taken in eighteen eighty four, 1884. We see a little child. But it looks like a boy or a girl? It looks like a girl! Do you know who is

this? Do you know who is this, don't? Franklin Roosevelt, former president of USA. Hummm...

Nesse momento, alguns pares, nos grupos, começaram uma breve discussão entre si. Houve muitas falas simultâneas, todos pareceram ter notado que o tema era a questão de gênero, um tabu ainda nas escolas, e, por isso, fiz um comentário em português, gerando outros comentários dos participantes.

Professor-pesquisador: Por que gente? Por que o Franklin Roosevelt está vestido assim?

Uma explicação pode ser, as crianças eram consideradas anjos não eram?

Participantes: Sim, sim...

Professor-pesquisador: E anjo tem sexo, tem gênero, segundo a tradição?

Participantes: Não, não...

Professor-pesquisador: Não, né? Então, nessa cultura aqui, meninos e meninas se vestiam da mesma forma, o que vocês acham?

Professora 14: É bom, em 1800, né?

Novamente, nos grupos, alguns comentários são feitos, juntamente com questionamentos de ampliação da discussão.

Professora 18: É que quando a indústria dos brinquedos entrou no mercado muito forte, é que começou a separar muito isso e também pela questão da idade. Por que antigamente a criança era tratada que nem adulto, de igual para igual.

Professora 15: É, a ideia de criança como criança, ela é contemporânea. Até então ela era vista como um adulto miniatura. Pode até ver na Literatura, né? Não tinha Literatura Infantil.

Professor-pesquisador: Desde de cedo, né? As crianças eram colocadas em contato muitas vezes com os clássicos. Ok, vamos ver aí na outra página. Lá na letra E tem aí. A boy in the middle of many things in blue. All right? E aí diz onde foram tiradas essas fotos. É um projeto desenvolvido na Korea que se chama The Pink and Blue Project.

DIPED: Se a gente for olhar ali né? O que tem nessa imagem? Bem definido o que é brinquedo pra menino e brinquedo pra menina.

Professor-pesquisador: Aqui fica muito bem marcado né? O quê que a gente pode trabalhar com uma atividade dessa? A questão do gênero, né?

Professora 14: É, então? A desconstrução porque...

Professor-pesquisador: Exatamente, a desconstrução da associação da cor ao gender.

Professora 14: O que aconteceu no ano passado, a gente fez um trabalho que foi trabalhar com gênero (masculino e feminino) na escola, e a gente fez atividades interdisciplinares. E aí toda terceira sexta-feira do mês, a gente montava tipo uma brinquedoteca pra eles, para ver quem participava, né, e aí, cada vez era numa sala, e aí um aluno nosso achou muito bonitinho um ursinho rosa, The bear, e ele se apaixonou pelo ursinho. E aí conforme a gente tinha combinado, eles levavam pra casa, limpavam e cuidavam do brinquedo e traziam na segunda-feira. O menino levou o ursinho rosa todo feliz e aí quando chegou na segunda, o pai foi louca na escola dizendo: - Quero saber que professora deu esse ursinho de "viado" pro meu filho? Nesse linguajar, bravo. E fui atender: O quê que tá acontecendo, né? Ele falou: - É que na minha casa ele não brinca com

isso aqui. Ele brinca de bola e de carrinho! Assim, numa mentalidade muito arraigada em preconceitos, né? Então assim, o menino parecia com medo de que o pai batesse nele ou fizesse ele passar vergonha na frente dos coleguinhas. Então conversamos com o pai. Mas não surtiu muito efeito não por causa da cultura, do menino brincar de carrinho, e de bola, vestir azul. Ele falou pra nós que rosa não era cor de menino e que menino brincava de carrinho. É muito complicado...

Professor-pesquisador: O que a gente pode fazer é conversar com pai e dizer pra ele olha, pai, a gente entende que este é seu jeito de educar seu filho em casa, mas aqui na escola, a gente tem que respeitar a criança como cidadã, ela tem direitos de aprendizagem. Porque se fosse pra criança aprender só que o você acha que tem que ser ensinado, então a gente não precisaria de escola, pai!

Professora 14: Mas isso é muito complicado, é muito complicado. É muito difícil a gente desconstruir um valor nesse pai que foi embutido a muitas gerações, e a gente tenta não deixar esse aluno numa situação difícil, por que ele vai ter que saber como é a sociedade em que ele vive, e essa sociedade na qual o pai dele viveu não aceita isso. Então é muito complicado nesse sentido numa conversa de trinta minutos mudar a cabeça de um pai. Mas a gente pode trabalhar com esse aluno para que ele não tenha essa mentalidade.

Professor-pesquisador: Eu pessoalmente tenho muita dificuldade em trabalhar essas questões e sempre que às vezes a gente tem abordar num projeto ou numa atividade proposta eu procuro ajuda de um colega de orientação heteroafetiva, por que? Por causa da minha própria orientação (homoafetiva). Tudo que eu disser pode parecer tendencioso pode parecer que eu estou querendo influenciar a criança, pode ser interpretado dessa forma, por que é muito tênue a linha que separa o que é informação do que pode ser interpretada como uma orientação tendenciosa. Então o que eu faço é trabalhar com uma outra ou um outro professor por que ela vai apresentar o tema. Eu posso acrescentar, posso citar e servir de exemplo, mas a fala principal não será a minha, entende?

Professora 15: Eu acho que é delicado independente da nossa orientação. A gente vive num país preconceituoso, conservador, machista, por questões históricas. Quando a gente trabalha, quando a gente entra nesse campo aqui, a gente sabe que talvez a gente tenha que bancar o que a gente está propondo, mais do que nunca, e aí é importante que todo mundo na escola esteja afinado no discurso, que todo mundo consiga falar a mesma língua, para que quando um pai desse vir, é, obviamente, a gente não vai desconstruir a visão daquele pai ali, mas é igual você falou aqui, a gente trabalha assim. Então a gente tem que estar afinado para bancar o trabalho que a gente está propondo. E eu acho também, que a gente tem que fazer um trabalho em doses homeopáticas. A gente trabalha em doses homeopáticas essas questões todos os dias.

DIPED: As crianças vêm da creche e traz aquela questão das cores. Uma coisa que me incomoda bastante é quando eles falam em lápis cor da pele. Então eu falo depende da pele de qual pessoa você está falando. Então eu mostro o lápis marron e alguém diz que não esse não, e aí eu pergunto: - Mas seu colega ali tem a pele dessa cor, que cor de pele você diz? Então as crianças param e começam a pensar nas diferentes cores de pele que nós temos.

Professora 15: É essa questão da cor de pele e do gênero, como foi apresentada hoje, eu acho que a gente tem que trabalhar em doses homeopáticas ao longo do Ciclo I e II. Essa atividade talvez ela seja pra o pai, um pouco agressiva, a questão do projeto ela seja um pouco agressiva, às vezes é muito

agressivo. Não tô dizendo que a gente não tem que fazer. Pelo contrário, eu acho que a gente tem que fazer mesmo!

Professor-pesquisador: É, exato!

Professora 15: Talvez em doses homeopáticas, trabalhando as crianças, pra gente chegar num 4.º ou 5.º ano trabalhar com mais tranquilidade.

Como a atividade contempla um tema polêmico e ainda tabu na sociedade brasileira, ocorreram muitas falas simultâneas, fazendo-me insistir com alguns questionamentos.

Professora 15: A gente não pode esperar que a gente desconstrua eles (os pais). A gente é uma pequena parte de toda a sociedade. Então obviamente querer só levar o ursinho pra casa não vai desconstruir (a mentalidade dos pais) quando chegar lá. Não é isso. Talvez sejam outras questões, talvez seja outro discurso. A gente também tem que às vezes assumir uma postura assim, que não dá pra salvar, não dá pra salvar tudo. A gente tem que trabalhar com o que é possível.

Professor-pesquisador: Por exemplo?

Professora 15: Não porque assim, não adianta a gente pensar que a gente vai desconstruir o pai que vai lá, não vai.

Professor-pesquisador: É assim, de uma vez ninguém consegue muito.

Professora 15: A gente tem que fazer o que é possível com as crianças.

Professora 14: Mas eu acho que só de causar um desconforto já causa uma mudança.

Professor-pesquisador: Concordo, se a pessoa já pensou na questão, já se deparou com um outro prisma, já é um bom começo. Agora a gente tem que insistir é todo dia porque diferente da escola, em algumas igrejas as pessoas passam por um tipo de brain-wash e a gente tem que ir desconstruindo isso, explicando, acima de tudo que o conhecimento que orienta a escola, a nossa prática pedagógica é o conhecimento científico, não é o mito, não é o ponto de vista desta ou daquela religião, pois a escola é laica, não é isso?

Novamente, ocorreram várias falas simultâneas: *Deveria ser; Teoricamente sim; Teoricamente, ela é laica!; ela é laica.* Nesse momento, interrompemos para um break. Os excertos acima estão na sequência das falas e demonstram, no terceiro dia de encontro, maior interação entre os participantes. Os professores puderam compartilhar algumas experiências e se posicionar quanto ao tema do trabalho com gêneros em projetos e atividades pedagógicas. Podemos depreender dessas falas uma autocensura, um desconforto com o tema, dado o momento político do País, quando forças de extrema direita tentam aprovar, via Governo Federal, um projeto chamado Escola sem Partido, além de várias iniciativas de censuras em decorrência da suposta ideologia de gênero nas escolas.

4.4 Pauta do 4º dia

11 de junho de 2018 - Turno Matutino

Título da formação: Ciclo autoral em foco: pedagogias de projetos e estratégias didáticas no ensino de Língua Inglesa

Pauta do dia:

- Conhecer a Pedagogia de Projetos e as possibilidades de articulação com os Multiletramentos;
- Construir uma mapa de estratégias didáticas para os trabalhos com as práticas de linguagem em LI no EF nos diferentes eixos e ciclos em articulação com os Multiletramentos;
- Articular os quadros de progressão dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar e Autoral, identificando potenciais projetos em perspectiva de trabalho com Multiletramentos e a integração dos eixos;
- Articular os quadros de progressão dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar e Autoral, identificando potenciais projetos em perspectiva de trabalho com Multiletramentos e a integração dos eixos;
- Construir um mapa de estratégias didáticas para os trabalhos com as práticas de linguagem em LI no EF nos diferentes eixos e ciclos em articulação com a Matriz de Saberes.

A seguir, procuramos analisar as práticas pedagógicas emergentes da concepção de língua e linguagem como prática e construção social. Os excertos foram retirados dos discursos produzidos no quarto encontro quando foi abordada a questão da pedagogia de projetos na perspectiva pedagógica dos Multiletramentos. Para iniciar e *warm-up* as discussões e reflexões, foi necessário insistirmos com perguntas, evidenciando uma certa resistência ao tema que, de novo, acreditamos ser devido à concepção de língua como sistema:

Professor-pesquisador: Pessoal hoje a gente vai falar sobre Pedagogia de Projetos.

Participantes se entreolharam, expressando certa apreensão, mas tentando enfrentar a questão com bom humor, por isso há sinais sonoros como risadas discretas. Na sequência, pode-se observar o quanto tivemos que insistir na questão para alguém se manifestar, evidenciando resistência ao tema. As perguntas tiveram como objetivo conhecer o pensar dos participantes, por isso mobilizamos as

categorias da problematização, do inquirir e do questionamento para provocar os posicionamentos, como se observa a seguir:

Professor-pesquisador: mas é uma coisa interessante da gente discutir. É importante saber e entender os fundamentos das propostas pedagógicas né? O que embasa uma pedagogia de projetos, qual a finalidade em se trabalhar com a Pedagogia Projetos? O que vocês entendem por projetos? O que se quer com isso?

Professor-pesquisador: Então eles, (os mentores do curso) sugerem que a gente reflita sobre as bases teóricas e teórico-epistemologias da pd em relação às práticas sociais, na perspectiva dos multiletramentos.

Professor-pesquisador: Vocês trabalham com projetos nas escolas de vocês? Vocês têm alguma experiência com esse tipo de trabalho pedagógico? Já trabalharam com projetos? Quais são as impressões de vocês? O que vocês entendem por isso? Qual ideia que vocês tem desse proposta.

Após esse último bloco de questionamentos e perguntas, a Professora 1 resolveu se expor, por assim dizer:

Professora 1: eu quero falar um pouquinho...

Professor-pesquisador: pode falar...

Professora 1: Eu, eu tenho uma certa dificuldade pra trabalhar com projetos, né? Primeiro por causa das poucas aulas que nós temos, e aí, eu não sei por que eu sou um pouco conteudista, fico muito embasa ali no conteúdo, naquilo que eu coloquei no planejamento anual, e o ano inteiro aparece projeto (inconformada!) na minha escola. É... copa, é festa junina, tem que vira tudo... além do projeto pedagógico entendeu? Que a gente tem que trabalhar, lá todo bimestre a gente tem que desenvolver um projeto em cima do projeto pedagógico. Dentro da sua aula de Inglês, e ai eu sinto muita dificuldade por que? Por que ai eu fico com aquela sensação de que não estou dando conta daquilo que eu me propus a fazer (cumprir com o conteúdo do planejamento anual) e outra coisa que eu vejo quando se fala em Inglês, a questão fica muito só entorno do vocabulário.

Professor-pesquisador: Hummm.

A professora participante prosseguia inconformada por ter que abandonar o planejamento feito em prol de vários projetos, pois, segundo ela, sua disciplina LI se restringia ao estudo de vocabulários. Naquele momento, preferi assumir uma postura de escuta para ver o que fluía sobre a questão colocada para o grupo como um todo, isso pode ser percebido quando apenas se ouvia do pesquisador um “hummmmm”, ou um “Umhummmmm”, significando uma atitude de surpresa ou de entendimento do apontado. Então, a Professora 1 prosseguiu:

Professora 1: É... as pessoas querem isso, e ai fica muito em cima só de vocabulário, por causa do pouco tempo de desenvolvimento, por causa das poucas aulas que nós temos. Então eu confesso que eu tenho muita dificuldade, mas eu estou

abrindo este horizonte por que eu tô vendo que o negócio tá seguindo pra isso.

Professor-pesquisador: Hummm.

Professora 1: É agora quando você trabalha com projeto, eu acredito que realmente a criança, ela se envolve um pouco mais.

Professor-pesquisador: HUMMMMMM.

Nesse momento, houve um HUMMMMM mais sonoro de minha parte indicando um ponto interação da fala da professora, na qual percebemos o envolvimento das crianças no projetos.

Professora 1: Pelo menos eu sinto isso... É que ela (a criança) se envolve um pouco mais do que naquela aula... mesmo que a aula tenha um sequência e tal, eu penso que as crianças se envolvem mais, mas eu confesso que eu tenho muita dificuldade, que a minha formação não foi essa e eu encontro uma série de entravamentos pra poder fazer um projeto.

Como vimos com Celani (2006), a concepção de língua como sistema assimilada na formação pré-serviço pelo professor se levanta como entrave para o trabalho pedagógico na perspectiva dos Multiletramentos e da Pedagogia de Projetos. A partir desse momento, inserimos uma pergunta na tentativa de levar a professora a reformular suas impressões sobre a pedagogia de projetos.

Professor-pesquisador: Por que você acha que as crianças se envolvem mais quando tem assim uma proposta como um projeto do que com uma aula, diria, tradicional, conteudista? Por que que você acha que eles gostam mais?

Professora 1: Não sei.

A Professora 1 demonstra ter consciência das novas tendências e demandas do ensino de LI na Rede atualmente, mas não consegue se engajar ou não se percebe fazendo parte de um projeto maior e relevante para a comunidade escolar como um todo. Com essa resposta, seguimos adiante para que alguém do grupo pudesse apresentar algo plausível e foi o que ocorreu na fala da Professora 13. Ela participou do curso Práticas Reflexivas no Ensino de Inglês, promovido pela Cogea-PUC. Suas intervenção, nesse dia, foram muito proveitosas, pois demonstrou a validade e legitimidade de algumas abordagens que haviam sido propostas. Como segue abaixo:

Professor-pesquisador: Você não sabe??? (**Surpreso**)

Professora 1: Vou pensar aqui porquê.

Professor-pesquisador: Alguém saberia dizer algo? Questão expandida para o grupo.

Professora 13: Eu acho que as estratégias são diferentes. Quando você faz um projeto eu acho que você é meio que obrigado a fazer uma sequência didática. Então isso te possibilita trabalhar diferentes formas para alcançar aquele objetivo. Então quando você tem uma sequência você cria estratégias também para envolver os alunos então por conta disso o envolvimento é mais visível do que a gente percebe no dia a dia na sala de aula, eu acredito que é assim.

Professor-pesquisador: Humhummm

Professora 13: E eu acho que as crianças veem que tem um propósito. Por que acho que às vezes você vai lá dar aula tradicional de língua inglesa e fica só no vocabulário pelo vocabulário, entendeu? Então ai eles falam, ah tá bom, então é isso! E eu acho que preciso de uma coisa concreta, principalmente pra os menores, e o sexto ano..

Professora 13: Retoma na fala de Professora 1: tem a questão do objetivo né? (fica mais claro para as crianças)

Professora 13: Menina! A organização deles é outra coisa agora! E aí eles me cobram. Eu falo assim, se ainda não terminou, deixa uma bolinha aberta, indicando que ainda não concluiu e precisa resolver na próxima aula e aí eu falo assim: “e vcs vão me ajudar a cobrar isso. Como são trocentas mil turmas que a gente dá aula, aí eles falam assim: “professora isso aqui ficou da aula passada. Aí eu volto no cabeçalho do dia e volto naquele último que a gente não finalizou.

Professora 1: E o projeto fica muito na questão do vocabulário? Você sente isso?

Professora 13: Não! Eu acho que é consequência.

Professora 1: É...

Professora 13: É eu acho que é consequência, por que aí a gente tem aquele **estigma** de que é professor de Inglês e **tem que ensinar Inglês**. E aí eu acho que, obviamente que a gente vai ensinar Inglês, mas eu acho que o Inglês tem que ser um meio, ainda mais na educação pública que é um outro contexto.

A colaboração da Professora 13 amenizaram a resistência da Professora 1 em trabalhar com projetos. Para mim, como pesquisador foi uma forma de dar voz a outros participantes e incentivá-los a se exporem e a compartilhar ideias, conflitos e contradições. Contudo, poderia ter problematizado o que significava, para essa docente, o **estigma** do **ensinar Inglês**, mas me faltou agenciamento.

No entanto, se compararmos as falas dos excertos acima com as falas dos excertos do primeiro dia, quando se levantou os temas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade percebe-se que a resistência dos participantes foi amenizada, mesmo em relação a ter que trabalhar apenas vocabulário que naquela ocasião do primeiro encontro ficou muito marcante. No quarto encontro, apenas uma professora verbalizou sua dificuldade e resistência em trabalhar na perspectiva da pedagogia de projetos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo consideramos que alguns professores de LI da Rede Municipal de São Paulo, aqueles com cursos de pós-graduação, incluindo mestrado, ou seja, uma pequena parcela dos professores-cursistas, têm clareza do que significa trabalhar em vista de uma concepção de língua e de linguagem como prática e construção social.

A partir desta pesquisa, consideramos que as contraposições entre concepção de língua como prática social e de língua como sistema precisam de abordagem mais direta nos cursos de formação contínua da Rede para o profissional perceber a necessidade de mudança de concepção. Orientar-se por uma concepção de linguagem como sistema no ensino de línguas significa deixar de garantir os direitos de aprendizagem dos educandos no EF, é prestar um desserviço à Educação pública.

Neste sentido, percebemos também que a questão da concepção de linguagem está intimamente atrelada a uma concepção de ensino-aprendizagem e de Educação. De forma que, aqueles que primam por uma Educação libertadora e emancipatória aderem ou se inscrevem numa perspectiva pós-estruturalista e pós-moderna de linguagem, focando a língua em uso e as práticas sociais.

Orientando-se por uma concepção de linguagem como prática, atividade ou construção social, uma infinidade de atividades pedagógicas se abre para o ensino-aprendizagem de LI. Sem essa mudança dificilmente, o docente adequará a prática pedagógica às orientações do documento Currículo da Cidade. Este aparece como um excelente documento, em uma Rede ainda muito precária em termos de formação contínua e aprimoramento profissional de seus professores.

Podemos fazer tal afirmação baseados em uma pesquisa feita em 2016 para a Fundação Ayrton Senna sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas presentes nos currículos de mais de setenta países e cidades do mundo inteiro. Pela sua base teórico-epistemológica e pelo foco no desenvolvimento integral do educando, o Currículo da Cidade de São Paulo nada deixa a desejar aos currículos da Coreia do Sul, do Japão, do Canadá, da Bélgica, da Suíça, dos Estados Unidos, das Filipinas e do Chile, só para citar alguns. Alcançamos, portanto, alguns achados e descobertas desta pesquisa, como seguem no quadro adiante.

Quadro 3: Questões e achados da pesquisa

Concepções de língua(gem) dos professores de LI na Rede Municipal de São Paulo.	Uma minoria de professores de LI (aqueles com pós-graduação em ensino de línguas) se orienta por uma concepção de língua como prática ou construção social. No entanto, uma grande parcela ainda foca no ensino do sistema ou de aspectos linguísticos e gramaticais.
Reflexos da concepção de língua como sistema nas práticas pedagógicas dos professores de LI.	Dificuldades no entendimento de uma concepção de língua como prática social se refletem na baixa adesão a propostas pedagógicas que focam a língua em uso.
A questão das concepções de língua e linguagem nos dois últimos documentos curriculares de LI da Rede Municipal de São Paulo.	O estudo desses documentos revela que a questão das concepções de língua e linguagem envolve uma disputa política para além de ser uma questão meramente teórico-metodológica.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Finalizamos esta dissertação com a certeza de que valeu a pena o esforço de todo o trabalho. Ao término do curso de formação e implementação curricular percebemos um progresso e uma evolução no sentido de que nos dois últimos encontros os professores-cursistas demonstraram uma maior adesão às perspectivas pedagógicas com foco nas práticas sociais. Entretanto, muito chão ainda há pela frente. Só de aprovados no último concurso, realizado em 2016, a SME-SP efetivou cerca de 1000 novos professores de Inglês. De forma que esta pesquisa reflète uma parcela ínfima destes profissionais, tamanha é a Rede Municipal de São Paulo. No entanto, como diria Freire, “há aqueles que procuram, aqueles que tentam encontrar respostas e aqueles que continuam procurando” (FREIRE, 1985, p. 24).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**, Martins Fontes. São Paulo, 2007.

ANTHONY, E. M. ***Approach, Method and Technique***. English, Language, Teaching, Oxford University, vol. XVII, n.º 2, Janeiro de 1963.

BAKHTIN-VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec. São Paulo, 1986.

BARROS, A. F. **A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2018**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BLOMMAERT, J. ***From Mobility to Complexity in Sociolinguistic: Theory and Method***. Tilburg Papers Culture and Studies, Tilburg University, Netherlands, 2004.

ZANDWAIS, A. **Bakhtin /Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem**. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRUNER, J. Introduction to Thinking and speech. In Rieber, R.W. & Robinson, D.K. (eds), ***The Collected Works of Vygotsky. The Essential Vygotsky***. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004, p.9-31.

BUTLER, J. ***The psychic life of Power: theories in subjection***. Stanford: Stanford University Press, 1997.

CELADA, M. T. **O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade**. Letras, n.º 37, 2008.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança – Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**, Mercado das Letras, São Paulo, 2003.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Concepção de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula**. In: Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (dês)construindo subjetividades**. Chapecó-Campinas: Argos-Ed. Da Unicamp, 2003.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____.; CAMARGNANI, A. M. G. (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DERRIDA, J. **O monoliguismo do outro ou a prótese da origem**. Porto: Campo das Letras, 2001.

EDWARDS, A. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, v.43, n.3, p.168-82, 2005.

_____. Relational Agency in Professional Practice: a CHAT Analysis. **Actio: an International Journal of Human Activity Theory**, nº 1, p.1-17, 2007.

ENGESTRÖM, Y. Weaving the texture of school change. **Journal of Educational Change**, 9, p.379-83, 2008.

_____. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, 21(5), p.598-628, 2011.

_____. Entrevista a Monica Lemos *et al.* [Interview to Monica Lemos *et al.* **Interface**. Comunicação, Saúde, Educação [Interface. Communication, Health, Education], v.17, n.46, p.715-27, jul./set. 2013.

_____.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v.24, n.3, p.368-87, 2011. Disponível em: <www.emeraldinsight.com/0953-4814.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente [Issues regarding method and language in teacher education]**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-39.

FULLAN, M.; HAGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1996/2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**, São Paulo, Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo. Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, M. **The subject and power**. In: DREYFUS, H.L.: RABINOW, p.

GIROUX, H. **Challenging Neoliberalism's New World Order, Education After Abu Graib**, Border Crossing, 2005.

_____. **Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education**, The Giroux Reader, 2006.

_____. **Os professores como intelectuais**, Porto Alegre, Artmed, 1997.

KALANTZIS, M; Cope, B. **Literacies**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press. 2012.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **Desvendando o texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Perspectiva, São Paulo, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **(Re)Visioning Language Teacher Education in Language Teacher Education for a Global Society: a modular for knowing, analyzing, doing, and seeing**. New York and Oxon: Routledge, 2012.

LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editores, 2005.

LANKSHEAR, C. KNOBELL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. New York: Open University Press, 2006.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas. Pontes, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: Mateus, E.; Oliveira N. B. (org.) **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas** – Contribuições teórico-metodológicas. Campinas. Pontes, 2014.

MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Por uma Linguística Aplicada (IN)Disciplinar**, São Paulo, Parábola, 2006.

OSAKABE, H. **Linguagem e educação**. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas. Pontes, 2001.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. **Language as a local practice**. Londres – Nova York: Routledge, 2010.

PREFEITURA DE SÃO PAULO – SME, **Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Inglesa**, São Paulo, novembro de 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO – SME, **Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Língua Inglesa**, São Paulo, novembro de 2017.

ROSE, N. **Inventando nossos eus**. In: SILVA, T. T. (org.) **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SAVIANI, D. **Tendências e correntes da Educação Brasileira**. In **Filosofia da Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1990.

_____. **Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis**. In: Freitas, M. C. (org.) **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SERRANI INFANTE, S. **Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas**. Cadernos de Estudos Linguísticos, N.º 38, 2000.

SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, [1934] 1997.

_____. **Problems of General Psychology**: including the volume Thinking and Speech. Nova York: Kluwer/Plenum, [1934] 1987. (The collected works of L. S. Vygotsky. Vol.1).

_____. The crises in Psychology, Part 13. In Rieber, R.W. & Wollock, J. (eds), **The Collected Works of Vygotsky, Vol 3, Problems of the Theory and of the History of Psychology**. Plenum Press, 1997, p. 310-343.

_____. Thought and Word. In Rieber, R.W. & Carton, A. (eds), **The Collected Works of Vygotsky Problems of General Psychology, Vol 1**. Plenum Press 1987, p.243-285.

_____. The Structure of Higher Mental Function. In: Rieber, R.W. & Robinson, D.K. (eds), **The Collected Works of Vygotsky**, The Essential Vygotsky. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004, p.359-373.

_____. Genesis of Higher Mental functions. In: Rieber, R.W. & Robinson, D.K. (eds), **The Collected Works of Vygotsky**, The Essential Vygotsky. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, (nome) _____,
 (nacionalidade): _____, (natural de): _____, (idade) _____,
 (estado civil): _____, (profissão): _____
 (endereço): _____
 (cidade) : _____, (estado): _____, (RG): _____ estou

sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa qualitativa intitulada: *Concepções de Linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês – em contexto de formação e implementação curricular*, cujos objetivos e justificativas são: refletir sobre as concepções de linguagem subjacentes às práticas docentes entre professores de Inglês, bem como sobre quais práticas podem ser alavancadas na educação primária de crianças em fase de alfabetização, orientando-se por uma concepção de linguagem como prática social situada.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário por escrito, conceder uma entrevista gravada, e permitir a filmagem de duas horas-aula em que esteja lecionando Inglês para crianças em fase de alfabetização.

Fui alertado(a) de que, a pesquisa a se realizar resultará numa fonte de informações para o estabelecimento de políticas e ações de fomento à formação contínua e possíveis programas de aperfeiçoamento e qualificação profissional para professores de Inglês da Rede Municipal de São Paulo. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários de que não há nenhum desconforto ou riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo, assim como de algum estudante que vier a ser captado pelas imagens. Este terá sua identidade preservada, uma vez que a filmagem será para uso exclusivo da pesquisa.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor Maurício José Ferreira Lopes, matriculado no curso de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob o número de

matrícula: RA00148625, da PUC-SP, e com ele poderei manter contato pelos telefones: (11) 95848-6333 e (11) 99321-4826

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante depósito em conta-corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCSP (11) 3670-8466 ou mandar um *email* para *cometica@pucsp.br*.

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B - Questionário para Pesquisa Acadêmica

Idade: _____

Sexo: M () F ()

Vínculo: () Efetivo () Contratado

Tempo de magistério em Língua Inglesa: _____

Como você avalia a importância do curso em termos de temas e conteúdos para sua prática em sala de aula:

- () muito importante e pertinente (há uma relação entre os temas e minha prática)
- () pouco importante e pertinente (há pouca relação entre os temas e minha prática)
- () sem importância e pertinência (não há qualquer relação entre os temas e minha prática)

Como você avalia o desempenho do mediador em termos de clareza nas problematizações e discussões dos temas:

- () Muito bom () Bom () Regular () Não satisfatório

Como você avalia o desempenho vocal do mediador em termos de entonação e modulação:

- () Muito bom () Bom () Regular () Não satisfatório

Como você avalia o desempenho colaborativo e proativo (agência) do mediador:

- () Muito bom () Bom () Regular () Não satisfatório

Thanks a million!