



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS
NA ESCOLA PÚBLICA: POSICIONAMENTOS DE PROFESSORES SOBRE OS
CADERNOS DIDÁTICOS UTILIZADOS.

Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato

SÃO CARLOS

2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM LINGUÍSTICA

**MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE
INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: POSICIONAMENTOS DE PROFESSORES
SOBRE OS CADERNOS DIDÁTICOS UTILIZADOS.**

GABRIEL MALDONADO FABBRO SARTURATO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

São Carlos – São Paulo – Brasil

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
GABRIEL MALDONADO FABBRO SARTURATO**

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Ana Paula Duboc
Membro titular
USP/São Paulo

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 4/abril/2014
Homologada na 64ª reunião da CPGL, realizada em 25/04/2014.

Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

Dedico este trabalho
a todos os professores de língua inglesa
das escolas públicas do estado de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Pai Eterno, provedor de saúde, paz e forças para perseverar.

A meu pai, minha mãe, minha irmã, meu cunhado e minhas avós por todo o amor e por sempre estarem ao meu lado.

À minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por todo o apoio desde a iniciação científica, e por ser grande exemplo de ser humano e profissional.

À minha madrinha e a todos os Maldonado, por todo o apoio, companheirismo e torcida. Impossível viver sem eles.

Aos professores Nelson Viana, Vera Lúcia Teixeira da Silva, Clécio dos Santos Bunzen Júnior e Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes pelo grande auxílio e conhecimento oferecidos nas disciplinas cursadas durante o mestrado.

Às Profas. Eliane Hércules Augusto Navarro e Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes pela participação na banca do exame de qualificação.

A todo o corpo docente, funcionários e coordenadores do PPGL e DL - UFSCar, por toda a solicitude e dedicação sempre que precisei.

Ao João Paulo, Johnny “the wizard of the word, that’s what you heard”.

A Thaise, Paula Sayuri e Luiz Gustavo, grandes amigos de todas as horas, por toda a música, psicanálise amadora e risadas.

A Eleonora, Simone e Bruna, por toda a amizade e por compartilharem as experiências de novatos no caminho da vida acadêmica.

Aos meus novos sobrinhos Maria Luiza, Gustavo, Ângelo e Augusto, por fazerem cada dia mais leve e bonito.

A todos os colegas de mestrado e grupo de estudos, por compartilharem seus conhecimentos e experiências.

À CAPES, por proporcionar grande oportunidade de experiência acadêmica e profissional.

A Gustavo Charântola, meu roommate de tantos anos, por toda a ajuda e paciência.

A Patrícia Lucas, competentíssima colega, pela ajuda com aulas e com a coleta dos dados.

A todos os meus alunos de inglês e colegas professores, dos quais tenho orgulho trabalhar junto.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e atenção.

RESUMO

Esta dissertação tem seu foco na comparação teórico-pedagógica entre o discurso textual do Currículo do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2008; SEE/SP, 2010) e os relatos de três professores atuantes na escola pública estadual quanto a suas convicções relativas aos conceitos de letramentos e cultura, elementos tratados pelo Currículo. O mais recente Currículo do Estado para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) foi proposto em 2008 e segue procurando influenciar a prática pedagógica dos professores em serviço. Sendo assim, tal documento tem sido objeto de estudo em muitos trabalhos na área de Linguística Aplicada (LA). O ensino de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) na escola pública pode também sempre ser investigado quanto às influências epistemológicas e pedagógicas exercidas por elementos do mundo contemporâneo. Os atuais processos de ensino e aprendizagem de LI na educação básica são desafiados pela nova configuração de nossa sociedade, considerada por muitos, e também assumida aqui, como pós-moderna (GADOTTI, 1995). Nesse sentido, os processos de globalização e de constante revolução nas tecnologias da informação influenciam a maneira de pensar de professores e alunos da escola pública. Consideramos, portanto, fundamental que os atores no cenário de ensino/aprendizagem de LI da escola pública sejam ouvidos e que seus posicionamentos sejam analisados, para que seja possível uma contribuição à compreensão de qual o equilíbrio entre as propostas do Estado e o discurso de tais atores. Assim, este trabalho procura ser um veículo da voz de alguns professores a respeito das correntes pedagógicas que lhes são propostas em sua prática. Para a pesquisa, temos como embasamento teórico os conceitos de *interculturalidade* e *Letramentos*. Tais conceitos são intrinsecamente relacionados, principalmente no que tangencia ao aproveitamento do ensino de LI e demais LEM para a formação da cidadania (BRASIL, SEB/MEC, 2006). A observação de *como* um material didático apresenta dados culturais é muito importante para a identificação de sua concepção de prática de letramento em uma LE. Também, no contexto da Linguística Aplicada, alguns conceitos, como os de *Letramentos* (COPE e KALANTZIS, 2000) e *Interculturalidade* (KRAMSCH, 1998) foram introduzidos como resultado da contemplação dos fenômenos e desafios educacionais da atualidade. A pesquisa realizada foi norteadada pelo paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa (MOITA LOPOES, 1994). A coleta divide-se em duas etapas: a primeira consiste em uma pesquisa documental do Currículo do Estado de São Paulo, investigando-se o que é proposto pedagogicamente, especialmente relação às questões culturais no ensino de língua inglesa, à concepção do termo “cultura” no documento e sua proposta de abordagem baseada nos *letramentos*. A segunda etapa consiste na realização de entrevistas semiestruturadas com três professores da escola pública, que inclui relatos dos próprios a respeito de suas concepções de “cultura”, se procuram promover as práticas de letramento como proposto pelo Currículo, e a observação de alguns relatos de sua prática com um dos volumes do material do novo Currículo. Foi possível, a partir de um procedimento de análise, reconhecer como o documento do Currículo dialoga com a prática relatada pelos professores.

Palavras-chave: letramentos; cultura; interculturalidade; Currículo do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This dissertation focuses in a theoretical comparison between the text of São Paulo State's Curriculum and interviews with three teachers from public school. This is done concerning their realization of the concept of literacies and culture, topics that are covered in the Curriculum text. The most recent State's Curriculum for Modern Language Teaching was introduced in the year of 2008 and seeks to influence the pedagogical practice of teachers in service. This document has been object of study of many Applied Linguistics researches. The teaching of English as a foreign language in public schools can always be investigated regarding the epistemological and pedagogical influences of our post-modern contemporary social condition. This means the processes of globalization and of constant technological media innovation influence the way of thinking of teachers and students in public school. Because of that, we consider it fundamental that agents in this language teaching scene be given voice and that their positions be analyzed, so a comprehension of the purposes of the State and its relation with some teachers' views can be reached. In this research, we had a theoretical grounding on the concepts of intercultural relations and literacies. These concepts are intrinsically correlated, specially if we consider public school's foreign language teaching goals of providing support in the formation of critical and reflexive citizens. We do the observation of how a didactic material presents cultural data, and how is it important for literate practices in a foreign language. Inserted in a qualitative research paradigm, the process of collecting data was divided into two parts: the first is related to a documental research, in which we investigate what is proposed pedagogically in the text of the Curriculum, specially in regard to cultural issues in the teaching process, the conception of the term "culture" in the document and its approach of a literacies-based pedagogy. The second part consists of semi-structured interviews with three public school teachers, discussing their vision on culture and if they look for promoting literacy practices as it is proposed by the Curriculum. It was possible, through analysis, to recognize aspects of the relationship between what the text proposes and what the teachers say they do, or intend to do in class.

Keywords: literacies, multiliteracies, culture, interculturality, São Paulo State's Curriculum.

CONVENÇÕES E SÍMBOLOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DE DADOS GRAVADOS EM ÁUDIO

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: [mas o que foi que houve" J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem.
2. Sobreposição de vozes	[Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: [mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu [inte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta [a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (+) tem um que sã:o (+) tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se maçar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né? C: / / é (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+) ...
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Silaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo" (+) e::u
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada silaba por silaba, usam-se hifens indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	" ' ,	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um virgula ou ponto e virgula). <i>Aspas simples abaxo da linha</i> para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

Marcuschi (1986, apud MANZINI, s.n.t.)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A: cidade em que atuam os professores Beatriz e Carlos.

Aa: escola em que atuam os professores Beatriz e Carlos.

B: cidade em que atua a professora Letícia.

Bb: escola em que atua a professora Letícia.

LE: língua estrangeira

LI: língua inglesa

LEM: língua estrangeira moderna

OCEM-LE: Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de

Línguas Estrangeiras

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas de contextualização.....	45
Quadro 2: Perguntas/roteiro.....	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situated Learning 1, exercício 1.....	69
Figura 2 - Situated Learning 1, exercício 2	74
Figura 3, Situated Learning 1, exercício 3.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Posicionamentos a respeito de cultura.....	81
Tabela 2 - Posicionamentos a respeito dos letramentos	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 Justificativa	15
2 Objetivo.....	18
3 Perguntas de pesquisa	18
4 Organização da dissertação	19
CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	20
1.1 Letramentos.....	21
1.1.1 Letramentos e Identidade na pós-modernidade	24
1.2 Cultura e Interculturalidade	26
1.2.1 Definições do termo Cultura.....	26
1.2.2 Interculturalidade	31
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	35
2.1 Justificativa das escolhas metodológicas.....	34
2.2 Contexto de pesquisa	39
2.2.1 As escolas em que atuam os entrevistados	39
2.2.2 Os participantes.....	40
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	41
2.3.1 Pesquisa documental	41
2.3.2 Entrevista semiestruturada	42
2.3.3 Entrevistas desta pesquisa.....	44
2.3.3.1 Questionário/roteiro de entrevista.....	44
2.3.3.2 Pilotagem	46
2.3.3.3 Gravação e a transcrição de áudio	46
2.4 Consideração sobre as diferenças entre Material, Livro e Caderno didático.....	47
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	48
3.1 O “Currículo do Estado de São Paulo”	48
3.1.1 O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM).....	55
3.2 Análise dos dados das entrevistas	56

3.2.1 Posicionamento dos professores em relação ao conceito de cultura e sua abordagem no ensino de LI.	57
3.2.2 Posicionamentos dos professores a respeito de uma pedagogia dos letramentos possibilitada pelo material.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

INTRODUÇÃO

Elaborado com base nos pressupostos apresentados pelo Currículo do Estado de São Paulo, os cadernos didáticos de língua inglesa (LI), distribuídos gratuitamente nas escolas públicas do estado de São Paulo desde 2008 causaram (e têm causado) grande repercussão entre professores e pesquisadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escola pública estadual.

Por ser um material disponível a todas as escolas da rede, e, portanto, de grande alcance e importância, muitas pesquisas em linguística aplicada (LA) os têm recentemente tomado como objeto de estudo (MARQUES et al., 2012; KOVALEK, 2013; MASSAROTTO, 2012; MATTEUSSI, 2013), tanto com o objetivo de observação da prática de professores como de análise do material e do texto que rege seus princípios pedagógicos (SEE/SP, 2010)¹.

Há uma variedade bastante ampla de análises de pesquisadores sobre o currículo e sobre o material produzido a partir dele. Nota-se, entretanto, uma lacuna no que se refere à voz do professor especificamente sobre esses documentos.

Trabalhos de análise do material elaborado pelo currículo (KOVALEK, 2013, MATTEUSSI, 2013) assim como de planejamento de cursos de LI na EP que utilizam tal material (MASSAROTTO, 2012) têm enorme importância na literatura sobre o mais novo currículo estadual de SP.

Há, entretanto, no momento atual de pesquisas sobre esse currículo, uma necessidade de compreender discursos, atitudes e práticas dos professores que utilizam o material didático elaborado pelo currículo.

Deste modo, investigar a voz do professor em um trabalho científico é muito importante para que continuemos a estabelecer a compreensão do desenho contextual do ensino de LI pautado pelo currículo.

Pudemos constatar, a partir de relatos em encontros, jornadas e congressos científicos com a participação de professores da escola pública, que estes reivindicam maior participação no processo de produção científica em LA, principalmente nas questões que concernem a sua prática na escola e à composição do currículo que embasa os materiais que utilizam.

¹ As referências e citações bibliográficas que constam neste trabalho foram elaboradas de acordo com a NBR 14724 e NBR 10520 da ABNT.

Com o propósito de compreender melhor o discurso desse professor, portanto, esta pesquisa buscou investigar sua relação com pressupostos apresentados pelo Currículo do Estado de SP, texto que serve de base para a elaboração do material que utilizam.

Pesquisamos, por meio de entrevistas, relatos de três professores a respeito do material, registrando suas observações a respeito de alguns exercícios constantes desse material. A investigação teve a finalidade de compreender a visão desses professores a respeito de uma pedagogia dos letramentos e sua relação educacional com a cultura, elementos teóricos que são parte do que é proposto pelo currículo do estado, e, portanto, buscam influenciar a prática pedagógica em todas as escolas estaduais.

Justificativa

A prática dos professores, sua opinião sobre os cadernos e a familiaridade com o Currículo são aspectos de suma importância a serem investigados. A questão relativa ao material do currículo pode ser encontrada em muitos trabalhos de pesquisa documental de livros didáticos (LD) que não fazem pesquisa com sujeitos, e, no entanto, reconhecem como fundamental o papel subjetivo dos atores do processo (no caso, os professores e alunos), que podem ressignificar profundamente os valores apresentados em impresso. Como exemplo dessa argumentação, temos Andrade et al., (2009, p. 11) e Kovalek (2013).

No capítulo de conclusão e encaminhamentos da pesquisa de Kovalek (2013, p. 126), faz-se uma crítica à introdução de conceitos (como *interculturalidade*) que não são mais bem esclarecidos nos manuais do professor (daqui em diante, MP). A pesquisadora assume que tais conteúdos devam ser mais explícitos no material. Identificamos no trabalho de Kovalek uma lacuna de pesquisa que pode ser preenchida por meio da entrevista com professores. Afinal, a pesquisadora assume a necessidade de explicitação de conceitos como interculturalidade, mas não há investigação se há professores com familiaridade (ou não) com tais conceitos. Da mesma maneira Matteussi (2013) conclui por meio que pesquisa documental que seja necessário auxiliar o professor a compreender os documentos norteadores do ensino de língua inglesa. Tal análise é uma constatação apenas da pesquisadora. É preciso compreender se está

correta a assunção de que professores não compreendam ou de que sintam que faltam maiores explicitações no documento.

É por causa da necessidade de se compreender a relação entre os aspectos de subjetividades entre os cadernos do currículo e professores que neste trabalho fazemos entrevistas com os personagens que, junto aos alunos, são os mais importantes na utilização do material: os professores.

Sobre a importância de entrevistar professores sobre sua prática e sobre as mudanças no Currículo, podemos nos utilizar da argumentação de Cox e Assis-Peterson (2008, p. 49), em artigo que percorre a história do ensino de LI no Brasil:

Eleve os professores da escola básica à posição de protagonistas das propostas de mudança. Não podemos mais agir sob o pressuposto de que o professorado é incapaz de visualizar/propor mudanças [...]. Os professores precisam se sentir co-autores dos projetos que têm de implementar em sua prática docente. [...]. O professorado do ensino básico precisa tomar parte das propostas de mudança em todas as etapas; não pode mais ser o mero executor das reformas, aquele que é, freqüentes vezes, tachado de fazer falhar o mais consistente dos projetos.

Com a participação de professores em entrevistas, não apenas os pressupostos teóricos que permeiam a EP do estado na atualidade podem ser mais bem compreendidos, mas também uma voz mais ativa para o professor da escola básica pode ser dada em meio à comunidade científica produtora de conhecimento em LA. É necessário que a voz do professor, principalmente, seja ouvida. Nos momentos em que mudanças nos planos pedagógicos do *estado* mudam, essa necessidade se torna ainda mais veemente.

A prática de um professor de LI é bastante pautada pelo seu contexto de atuação. Os documentos oficiais com pressupostos teóricos a serem observados pelo professor é parte integrante desse contexto. Assim, para o trabalho de investigação da relação entre professores e o currículo que os procura influenciar, é necessário que compreendamos o histórico da inserção do currículo na EP.

Em uma breve introdução da história do currículo, podemos recorrer às informações do infográfico do site “São Paulo Faz Escola”, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP, 2013b).

A primeira versão publicada do documento, denominada Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2008)² foi lançada em 2007 com o intuito de ser uma “base curricular comum para toda a rede de ensino estadual.” (SEE/SP, 2013). Em 2008 foi lançado o caderno didático³ para o professor, com manual e indicação de procedimentos de aula (os destinados aos alunos seriam lançados no ano seguinte).

Durante o primeiro ano de lançamento, houve uma abertura aos professores da rede para que dessem sugestões de alterações no material, com o intuito do lançamento de uma versão definitiva em 2009. Segundo pudemos constatar ao ler o material, e também segundo os professores entrevistados neste trabalho, desde 2009 os cadernos de LI analisados aqui seguem até hoje com poucas alterações.

Para que o currículo fosse consolidado e deixasse de ser apenas uma proposta, os propositores julgaram necessário instaurar um processo de avaliação que sustentasse os resultados e garantisse aos propositores a permanência do novo currículo. Tal processo de avaliação foi a prova do Saresp, exame externo de rendimento que também passou por alterações em 2008 e “passou a ser a base das ações de gestão da Secretaria da Educação” (SEE/SP, 2013).

A Proposta Curricular e seu material foram lançados não sem polêmica, visto a curiosidade de pesquisadores e professores em todas as disciplinas da grade curricular, que trataram de torná-lo objeto de pesquisas pouco tempo depois de lançado (ANDRADE et al., 2009; MARQUES et al., 2009), discutindo questões qualitativas referentes ao material.

Um currículo exibe muitos pressupostos que procuram pautar a prática pedagógica nas escolas. Por isso, neste trabalho investigamos, por meio de alguns pressupostos teóricos apresentados pelo documento do currículo, a relação de alguns professores com tais elementos teóricos. Os dados levantados durante a investigação relatada neste trabalho trouxeram como base teórica alguns dos elementos apresentados pelo Currículo do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2010), utilizados no documento para pautar a elaboração de materiais didáticos e a prática pedagógica nas escolas.

² É importante observar que, neste trabalho, são feitos dois tipos de referências ao Currículo: a primeira é referente ao primeiro texto distribuído, chamado ainda de “Proposta Curricular” (SEE/SP, 2008) e a segunda é referente ao currículo já aceito e consolidado (SEE/SP, 2010).

³ Sobre a diferença de nomenclatura entre Material, Livro e Caderno didáticos, ver o tópico 2.3 do capítulo “Perspectivas teóricas”.

A compreensão de tais elementos tratados aqui e no currículo são fundamentais para o entendimento da proposta de ensino de LI na escola pública do Estado de São Paulo. Neste trabalho, tratamos dos conceitos de *letramentos e cultura*.

Segundo Kern (2012):

Letramento envolve *conhecimento cultural*. Quando lemos e escrevemos, inevitavelmente trazemos crenças, costumes, ideais e valores à prática. Quando estamos operando do lado de fora de um sistema cultural, nos arriscamos a não compreender ou ser mal compreendidos por aqueles operando ao lado de dentro daquele sistema cultural. (p. 187)⁴

Como podemos ver no excerto, o conceito de letramentos é relacionado ao conceito de cultura e das relações interculturais que provêm da comunicação escrita, pois, ao escrever nos relacionamos com grupos socioculturais distintos. Por isso, em um processo de ensino e aprendizagem de LI que leve em consideração uma metodologia baseada nos letramentos, é necessária também a promoção da compreensão intercultural.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é investigar a visão de alguns professores sobre as questões culturais introduzidas pelos cadernos de LI do Currículo do Estado de São Paulo quanto a sua importância didática na promoção dos letramentos e se relatam realizar práticas concernentes a uma pedagogia dos letramentos.

Assim, buscamos enfoque em entrevistas semiestruturadas com professores a respeito das relações *interculturais* que o material possibilita (ou poderia possibilitar) assim como quanto às consequências e ganhos educacionais de uma proposta que considere a diversidade cultural que a aprendizagem de línguas suscita.

Perguntas de pesquisa

Com um enfoque nas questões interculturais e de letramentos do caderno analisado, procuramos responder às seguintes perguntas:

⁴ Tradução nossa. Texto original: “Literacy involves *cultural knowledge*. When we read and write we inevitably bring attitudes, beliefs, customs, ideals, and values to the task. When we are operating from outside a given cultural system we risk misunderstanding or being misunderstood by those operating on the inside of that particular cultural system.”

- a) |Ao utilizar o material didático utilizado, como o professor interpreta as possibilidades de trabalho de conscientização intercultural para a promoção dos letramentos?
- b) Ao utilizar os cadernos do Estado, os professores entrevistados procuram promover os letramentos e questões culturais de acordo com o proposto pelo Currículo? Se sim, de que maneira?

Organização da dissertação

Nesta introdução, estabelecemos a justificativa para este trabalho, uma breve consideração sobre os fundamentos teóricos da pesquisa e os objetivos e perguntas de pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “Perspectivas Teóricas”, discutimos os conceitos de *letramentos* e *cultura*, e sua relação com os desafios pedagógicos do ensino de LI na contemporaneidade.

No segundo capítulo, intitulado “Metodologia de Pesquisa”, tratamos das escolhas paradigmáticas e metodológicas para a pesquisa, justificando a inserção da pesquisa em um paradigma qualitativo, e a escolha dos instrumentos pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Evidenciamos também neste capítulo os contextos de pesquisa dos três participantes entrevistados para este trabalho. Também fazemos consideração a respeito da diferenciação de nomenclatura entre material didático, livro didático e caderno didático.

O terceiro capítulo, “Análise dos dados coletados”, é dividido em duas partes. Na primeira, fazemos uma apresentação do Currículo do Estado de São Paulo e analisamos os conceitos apresentados por tal currículo que são mais caros a este trabalho. Na segunda parte, apresentamos os excertos de entrevista juntamente à análise destes, comparando nos momentos oportunos, os relatos dos professores com o discurso apresentado pelo currículo.

Ao final da dissertação, fazemos as “Considerações Finais”, em que retomamos as perguntas de pesquisa, respondendo-as.

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Para um embasamento teórico que evidencie a coerência desta pesquisa, tomamos trabalhos que tratam de pedagogias baseadas no conceito de *letramentos*. O enfoque em trabalhos que tomam este termo tem um caráter bastante pertinente, devido a dois aspectos principais.

O primeiro diz respeito ao próprio material analisado. No texto que introduz o Currículo, os autores mencionam explicitamente que o planejamento do material se deu levando-se em conta uma pedagogia de *letramentos*: “Especificamente no campo do ensino de línguas estrangeiras, essa busca levou à proposição de uma terceira ênfase, que destaca os *letramentos* múltiplos e subsidia as orientações metodológicas atuais.” (SEE/SP, 2010, p. 106)⁵.

Também, considerando-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, um texto do governo federal publicado em 2006, vemos a tomada da perspectiva de uma pedagogia dos *letramentos* como orientação aos planejamentos educacionais da atualidade (OCEM – LE, BRASIL, 2006)⁶. Ainda que este documento seja destinado ao Ensino Médio, e a entrevista aqui relatada discuta em sua maior parte cadernos didáticos do Ensino Fundamental, dados consistentes sobre a natureza dos *letramentos* e sua pedagogia são encontrados neste texto.⁷

O segundo aspecto é o prolífico crescimento de pesquisas (e grupos de pesquisa) em torno dos *letramentos*, que procuram identificar palpavelmente novas alternativas e ideias para os desafios da educação contemporânea, inserida no mundo globalizado, o que consideramos envolver, certamente, a indução de novos paradigmas educacionais para professores em pré-serviço e em serviço, tanto no ensino fundamental como no médio.

⁵ É necessária atenção ao fato de que, neste trabalho, preferimos o uso do termo *multiletramentos* para uma melhor definição da pedagogia, de acordo com o que propõe Rojo (2012b). No entanto, o texto do currículo discorre sobre os *letramentos* a partir do termo *letramentos múltiplos*, e por isso, ao nos relacionarmos com os conceitos do Currículo, utilizamos o último.

⁶ O escopo da análise feita é somente o Currículo do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2010). Os textos que corroboram com a proposta de ensino baseada nos *letramentos* e na cultura são essencialmente uma base para comparação teórica da utilização de tais termos.

⁷ Vale notar que Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, SEB/MEC, 2006) e currículo do estado (SEE/SP, 2010) não utilizam o conceito de *letramentos* de forma idêntica em termos epistemológicos. Isto é os termos “*letramentos*” utilizados em ambos possuem berços epistemológicos diferentes e, por isso, podem diferir em alguns aspectos.

Neste capítulo, tratamos inicialmente do conceito de letramentos (tópico 2.1), e então trataremos do conceito de cultura e interculturalidade (tópico 2.2), aspecto elementar de uma pedagogia dos letramentos, como apontado por Kern (2012), Rojo (2012b) e Nakata (2000).

1.1 Letramentos

Em LA, o conceito de *letramentos* e decorrentes nomenclaturas (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) é um dos que mais se relacionam, não apenas às implicações socioculturais do ensino, mas ao peculiar contexto educacional em que nos encontramos na contemporaneidade, conhecido como pós-modernidade (GADOTTI, 1995; COPE e KALANTZIS, 2012; HALL, S., 2005).

O conceito de letramentos é um dos que mais podem auxiliar a compreensão e proposição de novas pedagogias ao ensino de LI, que é identificado como sempre carente de melhoramentos qualitativos e, desde a ampla democratização do ensino brasileiro no início na década de 90 (COX e ASSIS-PETERSON, 2008), sofre ainda mais nesse quesito, pois encontra não apenas os antigos problemas de eficácia⁸ do ensino como também o da inclusão social necessária para essa real eficácia⁹.

De forma concisa, o conceito de *letramento* se define como uma ampliação do conceito de alfabetização (Kleiman, 1995), que abrange também a prática social das habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, considera-se que para uma educação que satisfaça as necessidades de atuação dos aprendizes por meio da escrita, esta deva ser baseada não apenas no desenvolvimento de uma habilidade (ler e escrever), mas no uso social que se faz dessa. Os processos de letramento, portanto, são as relações sociais que se estabelecem por meio da escrita.

Como aponta Cevertti et al. (2001), esse posicionamento é encontrado na obra de Paulo Freire, de modo que podemos dizer que o processo de letramento é também baseado na pedagogia freireana. Seguindo esta perspectiva, temos que letramento, para os professores de LI na escola pública, é um processo que influencia um

⁸ Segundo Paiva (2005, apud BRASIL, SEB/MEC, 2006),

⁹ Sobre letramentos e inclusão social, podemos recorrer a Cope e Kalantzis (2012)

posicionamento ideológico a respeito da educação, mais do que somente um elemento instrumental desta.

Seguindo-se essa perspectiva, Cope e Kalantzis (2012, p. 148), ao dissertar sobre o processo de letramento, argumentam sobre a diferença entre o que é Educação e o que é simplesmente treinamento. Este último termo, descreve-se como um instrumento para a restrição de possibilidades, a formação de “empregados servis, consumidores, soldados obedientes.” A Educação, no entanto, promove a libertação, destrói barreiras, e “forma cidadãos”.

Cope e Kalantzis (2000) argumentam que as práticas sociais de comunicação por meio de uma língua são compostas por multiplicidade de contextos sociais, linguísticos e culturais que se interrelacionam, e, por isso, podemos falar em diversos tipos de letramentos decorrentes dessas práticas, denominados *multiletramentos*.

Com o reconhecimento de que a configuração da transmissão de informação no mundo tem passado por mudanças extremamente rápidas, a maior defesa desses autores é o da necessidade de atenção não apenas a um tipo de letramento convencional, mas de vários letramentos, que levem em consideração a multimodalidade de meios semióticos.

Como apontaremos no capítulo de análise, o Currículo do Estado de São Paulo, ao referir como base metodológica um ensino que considere uma multiplicidade de letramentos, utiliza o conceito de *letramentos múltiplos*, ao invés de *multiletramentos*.

Segundo Rojo (2012b), há uma diferença entre tais conceituações. De acordo com a pesquisadora:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (p. 13)

Entretanto, de maneira diferente do visto no excerto de Rojo, observamos em Kern (2012, p. 187), a presença na literatura da utilização do termo *letramentos* (sem o prefixo *multi*) apontando para necessidades pedagógicas a respeito da multiplicidade cultural. Também nas OCEM-LE (BRASIL, SEB/MEC, 2006, p. 108) observamos que os estudos a respeito dos letramentos apontam a “heterogeneidade da linguagem e da cultura” como promotor do conceito.

Assim, compreendemos que, para pedagogias que se tornem eficientes em promover práticas de letramento, sua relação com as práticas culturais deve ser levada em conta. É a partir dessa relação intrínseca entre produções letradas e sua cultura subjacente que se fazem as indagações deste trabalho.

Em suma, o conceito de *letramentos* procura conceder às novas necessidades sociais novas maneiras de proporcionar, de maneira crítica, uma postura ativa no trânsito pelas várias esferas semiológicas atuais.

O documento do Currículo do Estado de São Paulo tem como embasamento teórico para sua proposta de uma pedagogia dos letramentos o trabalho de Kern (2000). A proposta pode ser encontrada nos seguintes parágrafos:

A essência da ação pedagógica será, então, promover a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção, propiciando, assim, a construção de uma visão de ensino de línguas que possa promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos.

Nesse sentido, o atual Currículo da SEE/SP pressupõe alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo. (SEE/SP, 2010, p. 106)

O Currículo não é o único texto no Brasil a tratar dos letramentos como base curricular.

Para as OCEM-LE (BRASIL, SEB/MEC, 2006), assim como para o Currículo, o principal argumento em favor de uma *pedagogia dos letramentos* se refere à necessidade educacional de formação não apenas para aquisição de conhecimento, mas para a *cidadania*, em que as práticas sociais de leitura e escrita exerçam real influência a partir dos estudantes, e promovam a inclusão social dos menos favorecidos. Nesse aspecto, as OCEM-LE se aproximam bastante de uma visão de letramento enquanto elemento para a transformação social, aproximando-se da prática pedagógica de Paulo Freire (*apud* CERVETTI et. al., 2001).

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. (BRASIL, SEB/MEC, 2006, p. 98)

Além disso, como visto no excerto acima, o documento parece definir como prática de letramento não estritamente os textos escritos, mas os que trazem elementos imagéticos, sonoros e de outras múltiplas semioses, o que se aproxima da concepção de letramento tida pelo New London Group (COPE e KALANTZIS, 2000; 2008) e de Lankshear e Knobel (2006).

Quando tomamos a ideia de inclusão social adotada pelo novo Currículo do Estado, podemos associá-la a uma interessante proposta existente em Cope e Kalantzis (2012, p. 149), que discorrem sobre estratégias para que essa inclusão seja possível. Os autores apontam uma estratégia pedagógica que se resume a aceitar em sala de aula uma prática social significativa para o aluno, para em seguida introduzir novas práticas. Esta forma de ensino, de acordo com os autores, está intimamente ligada à lógica ‘pós-moderna’, também sendo chamada de “ensino pós-moderno”, principalmente pelo fato de que há uma verdadeira inserção na sala de aula de diversas vozes provenientes dos alunos, evidenciando suas próprias culturas e visões de mundo que, vale recordar, são sempre heterogêneas mesmo sendo todos pertencentes a uma mesma “cultura nacional” (HALL, S., 2005)¹⁰, característica ainda mais acentuada se considerada a fragmentação do sujeito pós-moderno (p. 47).

Este tipo de ensino que se foca na própria voz do aluno em questão está intimamente ligado à questão da *identidade*.

1.1.1 Letramentos e Identidade na pós-modernidade.

As relações interculturais que advém da multiplicidade de letramentos em prática na idade contemporânea influencia a própria identidade cultural de todos os praticantes. Como veremos na análise, exercícios que trazem a possibilidade de reflexão intercultural suscitam informações a respeito de identidade, tanto nacional como de outras subdivisões de comunidades de prática culturais.

O conceito de identidade, segundo Stuart Hall (2005), pode ser descrito, no mundo *moderno* a partir de uma visão sociológica, em que o “eu” interior de um indivíduo está relacionado ao mundo externo, e é alterado por ele, mas que, nesta concepção, ainda tem um “núcleo” bem definido e fixo (p.11). Na *pós-modernidade*, no

¹⁰ Vemos em Hall, S. (2005), a identificação da cultura nacional enquanto uma “comunidade imaginada”, ou seja, o conjunto de costumes relacionado à uma nação muitas vezes são elemento superficial a uma complexidade muito maior de vozes, muitas vezes apagadas por causa do interesse político da unidade nacional. A respeito disso, temos também

entanto, este “núcleo” bem definido se fragmenta, e o indivíduo passa a portar “várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (p. 12).

É interessante a observação de Mercer (1990, p. 43 apud. HALL, S., 2005), para quem “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.”.

É comum observarmos desde a metade do século passado a imensa participação popular em constantes movimentos de sincretismo, embates e polêmicas no âmbito religioso, opacidade no campo científico quanto a questões éticas, opiniões públicas divergentes no âmbito legal, a constante fusão de gêneros anteriormente bem demarcados nas artes. Discussões a respeito de valores morais a serem conservados ou transformados são trazidas à tona a todo o momento. As lutas ideológicas foram elevadas a um nível *global*, tendo influência e acesso ao ambiente *local* de literalmente todas as partes.

Os defensores de uma educação para a pós-modernidade (COPE e KALANTZIS, 2012; GADOTTI, 1995), defendem que tal aspecto da pós-modernidade não pode ser ignorado na escola. Cope e Kalantzis (2012) fazem ainda a importante observação de que a própria natureza da LI ensinada em sala de aula deve ser discutida, sendo importante a atenção a diferentes vernáculos e variantes da língua, pois o “Inglês Padrão” é muitas vezes inutilizado em diferentes práticas sociais.

Em suma, podemos dizer que o acesso facilitado a diferentes línguas e vivências, seja devido às revoluções tecnológicas no transporte ou nos meios de comunicação (NEIVA et al., 2007), é muito significativo para a construção das identidades culturais dos sujeitos na contemporaneidade/era pós-moderna.

Segundo Kumaravivelu (2008), na pós-modernidade a identidade do indivíduo é afetada pelo encolhimento das barreiras espaciais, dos limites temporais e pelo esvaecimento das fronteiras linguísticas. As inovações tecnológicas tornaram os seres humanos de culturas diferentes mais próximos, mas não necessariamente mais harmônicos.

Frente a tamanha fragmentação, cabe aqui tomar a consideração de Cope e Kalantzis (2012, p. 155 e 156, tradução nossa) a respeito da educação na pós-modernidade:

[...] acredita-se que a sociedade é muito complexa para se prever ou encaixar em um único formato, então tudo o que podemos fazer é ouvir uns aos outros; o futuro tomará conta de si mesmo à medida que fazemos isto. Aqueles que promovem esta nova pedagogia frequentemente fazem ligações diretas com movimentos intelectuais mais amplos, como feminismo, direitos dos homossexuais e antirracismo, que atraíram bastante atenção a si mesmos. [...] Rejeita-se a ideia de que o mundo todo se dirige em uma única direção, a um futuro favorito de desenvolvimento econômico, capitalismo de empreendimentos privados e liberdade social em que todos os indivíduos devem ser tratados da mesma maneira. Ao invés disso, veem-se enormes problemas sociais e ambientais advindos desses modelos econômicos.

Dessa forma, se considerarmos as propostas de ensino dos letramentos, observamos claramente a relação intrínseca entre a necessidade de foco nas práticas sociais e de cidadania com a necessidade de aceitação da fragmentação de identidades advinda de nossa época. Esse aspecto nos leva à clara relação intrínseca entre as questões de letramentos e questões culturais, pois quando se trata da proposição do ensino de línguas estrangeiras, sempre estamos propondo um choque cultural entre falantes de diferentes contextos.

A seguir, trataremos dos conceitos de *cultura* e *interculturalidade*, elementos constituintes da pedagogia de letramentos investigada neste trabalho.

1.2 Cultura e Interculturalidade

1.2.1 Definições do termo Cultura

Para a compreensão das abordagens de questões culturais em sala de aula é necessário que se compreenda que definição do termo cultura carregam currículos, professores e pesquisadores.

Nas últimas décadas, uma valorização das questões a respeito da cultura nas escolas pode ser observada em vários contextos escolares e de composições curriculares.

Como podemos observar em Byram e Fleming (1998), desde a década retrasada na Inglaterra, o currículo nacional daquele país (denominado ENC – English National Curriculum) faz questão de tratar a cultura como base para conhecimento da alteridade e reflexão crítica (p. 7). Em tal currículo, é muito interessante observar a atenção especial dada aos relacionamentos interculturais e sua influência para os alunos em um melhor

conhecimento não só do outro, como de si mesmo enquanto indivíduo, falante, cidadão e membro de comunidades.

Alguns dos objetivos propostos por tal currículo podem ser facilmente relacionados à realidade intercultural de nosso país, outros, porém, não, principalmente em se tratando de objetivos de conhecimento presencial de pessoas e lugares estrangeiros, o que não tem se aplicado nos contextos escolares do Brasil com grande frequência.

Kramersch (1998) indica que na formação escolar, seria ideal a formação de um “falante intercultural”, que se tornasse consciente das múltiplas interpretações possíveis em fenômenos linguísticos de acordo com a cultura original de um falante. Uma discussão relevante é feita quanto ao mito de um falante nativo que “domine” absolutamente sua própria língua e cultura, sem as relatividades entre sujeitos e interpretações diferentes. Ou seja, para Kramersch, a consciência de que o falante, mesmo que nativo, não é “dono” absoluto de uma língua é aspecto bastante importante para a formação de um falante interculturalmente consciente.

No Brasil, as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 8) também fazem menção explícita à importância das questões culturais para as políticas curriculares:

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.

As OCEM-LE, por proporem um trabalho que proporcione letramentos e a formação da cidadania, torna importante, conseqüentemente, a conscientização a respeito da alteridade e de questões culturais.

O tratamento do termo *cultura* e de questões culturais nas relações entre-línguas sempre foi muito caro aos estudos feitos em LA, como podemos observar em vários trabalhos produzidos ao longo das últimas décadas.

Kumaravadivelu (2008) afirma que o estudo da cultura, desde os primórdios, passou por muitas mudanças, e por isso, o conceito possui muitas facetas em muitas frentes de estudo. Ao citar o autor Raymond Williams, Kumaravadivelu (2008, p. 3, tradução nossa) afirma:

A palavra (cultura) “foi usada por importantes concepções em várias disciplinas intelectuais e em diversos e distintos sistemas de pensamento” [...]. Ao destacar a natureza complexa da

cultura, Williams estava a ecoar as visões do filósofo alemão do século dezoito Joaann Herder, que escreveu sobre a palavra alemã *Kultur*: “Nada é mais indeterminado do que esta palavra, e nada é mais enganoso” [...]. Apesar de cultura ser um dos conceitos mais estudados e utilizado na história humana, tem sido teimosamente feita uma definição clara. Também não há consenso sobre o que realmente é.

Os pesquisadores Kluckhohn e Kroeber (1952, apud Viana, 2003, p. 37), ao realizarem um trabalho de “revisão crítica de conceitos e definições de cultura [...] reuniram mais de trezentas definições.” Viana aponta que, mesmo na área de Antropologia, área de estudo que exerce grande influência na LA, muitas definições são possíveis.

Tal constatação sobre a interpretação semântica de um substantivo abstrato não poderia ser diferente. Tomemos os casos da definição de “amor”, “esperança”, “liberdade”, “conhecimento” ou “existência”, estes últimos objetos de profunda investigação filosófica da epistemologia e da ontologia.

Esse é o motivo principal de termos elaborado, assim como colocado em primeiro lugar, na entrevista da pesquisa aqui relatada, a pergunta da primeira temática: “*Cultura*” tem várias definições. Qual a sua? O entendimento de cultura é mais complexo e utilizado em diversas disciplinas do que o conceito de *letramento* (não que este conceito também não o seja), relativamente mais recente e utilizado em menos contextos teóricos. Sendo assim, a concepção do professor a respeito de cultura é fundante de sua abordagem de ensino e a relação de sua própria abordagem com a adotada e sugerida no material didático que utilizam.

Seguindo a mesma conscientização de que cultura é um termo pluralmente definido, autores como Kramersch (2009) e Viana (2003) julgaram necessário estabelecer um histórico sobre a conceituação de cultura.

Kramersch estabelece dois momentos principais relativos aos contextos de utilização do termo. Ambas são amplamente utilizadas ainda nos dias de hoje.

- a) A primeira definição nos chega por meio das Ciências Humanas e insiste na representação que um grupo social atribui a si mesmo e a outros por meio de produções materiais, quais sejam: suas obras de arte, sua literatura, suas instituições sociais ou ainda, objetos de sua vida cotidiana e os mecanismos utilizados para garantir a perenidade e transmissão desses bens. (KRAMSCH, 2009, p. 116)

- b) A segunda definição nos chega pelas Ciências Sociais e se refere àquilo que Howard Nostrand chamou de “a base de toda significação”, ou seja, um conjunto de atitudes e de crenças, as visões de mundo, os comportamentos, as lembranças comuns aos membros dessa comunidade. [...] (KRAMSCH, 2009, p. 117)

Podemos observar a característica bastante estática da primeira conceituação, evidenciada pelas palavras “perenidade e transmissão”, sendo que os objetos de cultura listados indicam uma preocupação com a manutenção de costumes e tradições, além de uma conceituação rígida. Esta definição, coerente com uma “visão humanista”, evidencia uma possibilidade muito maior de estereotipação dos dados culturais de qualquer comunidade, pois associa a cultura a imagens específicas e estáticas, que se associam diretamente a determinado povo.

Na segunda definição, vemos que o ponto de observação tomado pelas Ciências Sociais é mais passível de vicissitudes, e não se refere a elementos tão concretos, mas que se apresentam através da “significação”, ou seja, de atitudes e linguagens. Nesta segunda definição, característica da Antropologia, temos uma possibilidade muito maior de relacionar cultura e língua, sendo que uma se evidencia através da outra e vice-versa.

Também de acordo com Hall, J.K. (2002, p. 18), existe um contraste observável entre pesquisas de abordagem mais “tradicional” (de “aplicação da linguística”) e outras que trazem em si o conceito de “cultura como uma prática sociocultural”¹¹ (considerando na LA a incorporação de procedimentos de diversas frentes científicas, como a Antropologia). A diferença entre as duas está na consideração de cultura, ou como um “conhecimento homogêneo e transmissível”, ou como um conjunto habitual de “arranjos e expectativas”. Neste trabalho, entramos em congruência com este segundo tipo de concepção de cultura.

Sendo considerada uma prática social, o conceito de cultura toma um aspecto mais opaco, pois não se trata de um conhecimento partilhado, mas de um conjunto de costumes, crenças e práticas compartilhadas, e não homogêneas dentro de um mesmo grupo social. De acordo com Hall, J.K., a ideia de heterogeneidade da cultura é importante para a compreensão das práticas culturais. Também essa autora nos aponta para a questão das múltiplas identidades que assumimos em nosso corrente período sociohistórico.

¹¹ Tradução nossa.

Kuper (2002) indica que tais diferenças de visões sobre a cultura se relacionam muito com a natureza da pesquisa realizada, dividindo entre várias frentes paradigmáticas, mas destacando as ideias “positivistas” e as “idealistas”. Sendo assim, o conceito de cultura dependerá muito das naturezas ideológicas, paradigmáticas e metodológicas de pesquisa. Por isso, é preciso um foco principal nos conceitos de cultura apresentados pelas Ciências Sociais e a Antropologia, que são a raiz paradigmática e metodológica deste trabalho.

Segundo Kuper (2002, p. 83), o conceito de cultura apresentado pela Antropologia foi seminalmente concebido pelo autor E. B. Taylor, que foi pioneiro a abranger entre as práticas culturais muito mais do que o conjunto de obras e artes de uma elite. A definição dada por Taylor era a de que “Cultura, ou civilização [...] em seu sentido etnográfico amplo, é um todo complexo que abrange conhecimento, crença, arte, princípios morais, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.”.

Apesar de muitas outras definições divergentes que se seguiriam, a ideia de que a cultura abrange ações e práticas sociais foi fundamental para a Antropologia, as Ciências Sociais e todos os estudos que envolvem um paradigma qualitativo de pesquisa, entre eles a educação e o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Citando o autor Brian Street, Hall, J.K. (2002, p. 19) chega à conclusão de que “cultura é um *verbo*”, ou seja, ela é incorporada não apenas em nossos conhecimentos e patrimônios artísticos, mas se seguida uma visão antropológica, a cultura está em cada ação do dia-a-dia. Dessa forma, as ações (práticas) de cultura identificadas em um indivíduo ou um grupo serão evidenciadas através da língua e da linguagem, assim como a língua é formada essencialmente por fatores culturais.

Para um entendimento da relação intrínseca entre língua e cultura, recorreremos à hipótese de “Sapir-Whorf” (apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 18), para quem “*a linguagem determina o pensamento*. Ou seja, o modo como pensamos e nos comportamos é condicionado e restringido pela língua que usamos. [...] Sapir considera que ‘duas línguas nunca são suficientemente similares para serem consideradas representantes da mesma realidade.’”¹² Apesar de ser apenas uma hipótese, bastante

¹² Tradução nossa.

consenso existe em relação a como a aquisição de uma língua nos abre portas para a interpretação de diferentes realidades sociais.¹³

Barbosa (2009), por exemplo, ao trabalhar com a *lexicultura* de Galisson (apud Barbosa, 2009), propõe que muito de uma determinada cultura pode ser evidenciada por meio do léxico, e que palavras que são traduzidas literalmente muitas vezes podem trazer representações diferentes da realidade e da vivência dos falantes de culturas diferentes. Um dos principais motivos para o estudo da cultura *no e através do* léxico é a característica de opacidade do vocabulário, ou seja, os sentidos das palavras não são únicos e transparentes, mas se dividem nas características de denotativo/conotativo, além das características de polissemia. Devido à alta dinamicidade das línguas humanas, que sempre estão a se transformar no meio social, a compreensão de sentidos entre os indivíduos culturalmente divididos por fatores diversos (geográficos, temporais, de classe social) nunca será totalmente transparente, ainda mais se tais indivíduos estiverem separados por línguas diferentes. A realidade, que é construída através do léxico (e da língua), toma nuances diferentes.

Ao se comunicarem por meio de uma LE, seja de forma escrita ou falada, existem, de maneira explícita ou implícita, elementos relativos aos costumes, atitudes e valores próprios ao grupo social a que os falantes pertencem. Visto a constante influência de novos letramentos e tecnologias nas práticas de todos os segmentos da sociedade, inclusive na escola, entre os estudantes, as relações entre mídias e falantes de contextos diferentes se tornam bastante complexas. Ideologias e valores culturais sempre se encontram subjacentes a semioses e gêneros textuais.

Tal relação entre culturas nos processos comunicativos por meios orais ou escritos pode ser denominada *interculturalidade*, termo descrito em nosso próximo tópico.

1.2.2 Interculturalidade

Atenção ao prefixo presente nesse termo é essencial para seu entendimento. Ao longo das últimas décadas, alguns termos foram endereçados à compreensão da relação entre diferentes culturas por meio da língua/linguagem. Alguns pesquisadores utilizam o termo ‘multiculturalidade’, assim como ‘pluriculturalidade’, mostrando uma

¹³ Notemos que Kumaravadivelu (2008) apresenta o conceito, mas não concorda plenamente com tal, e faz questionamentos no artigo citado.

preocupação com a multiplicidade de culturas em um mesmo contexto. Mais recentemente, no entanto, uma preocupação não apenas com a convivência entre culturas foi tomada, buscando-se um termo que, semanticamente, se refira também à maneira como culturas de diversos contextos se modificam entre si. Temos, por exemplo, o termo ‘transculturalidade’ (CAVALCANTI, BORTONI-RICARDO, 2007), que, em algumas pesquisas, se destinam às relações entre-línguas em contextos educacionais de fronteiras políticas, e, portanto, linguísticas. A questão de sobreposição de uma cultura sobre outra através do ensino em uma lógica imperialista pode ser pesquisada neste quesito.

Quanto ao termo *interculturalidade*, sabemos que o sufixo “inter-“ tem a definição de ‘dentro’ e ‘entre’, evidenciando a relação de convivência entre culturas, e a conscientização sobre as diferenças que o termo multiculturalidade também traz. Entretanto, mais do que isso, traz em seu sentido a transformação inevitável das visões de mundo de um sujeito quando entra em contato com culturas diferentes, pois se trata de “aquisição de costumes” e não de mero “conhecimento” (KRAMSCH, 1995, p. 122 e 123).

Dessa forma, acreditamos que no contexto do ensino de línguas na escola pública, mesmo que o contato entre pessoas de culturas diferentes não seja direto, a aquisição de uma LE sempre se configura na tomada de conhecimento e *aquisição* de valores culturais diferentes, afinal, como discutimos anteriormente, língua e cultura são elementos indissociáveis (BARBOSA, 2009), assim como se propõe aqui tal indissociabilidade também com os letramentos, baseando-nos em Cope e Kalantzis (2012).

As relações interculturais das sociedades em todas as épocas sempre enfrentaram um dilema sobre a maneira como se interpretam e se influenciam. Por um lado, temos as relações de intolerância cultural advindas de um dogmatismo, em que apenas os valores da própria identidade cultural são levados em conta para um julgamento da cultura do outro. Esse comportamento é chamado de etnocentrismo e pode ser encontrado em exemplos como a da catequização dos índios, que se estende do período da colonização até os dias de hoje, e na imposição do regime democrático de algumas potências mundiais sobre outras nações menos favorecidas.

Em outro extremo, encontramos o relativismo cultural, que se trata do comportamento em que não se julga nenhuma cultura com base em parâmetros pré-estabelecidos, reconhecendo-se sempre o direito de um povo de exercer qualquer prática

sem levar a denominação pejorativa de “bárbaro”. Um relativismo cultural extremo pode levar à descrença em quaisquer valores como sendo “corretos” ou “justos”. Dessa forma, atividades como crimes de guerra, sacrifícios humanos, tortura e escravidão não seriam julgados como atrocidades.

Todorov (2010) argumenta que vivemos em nossas culturas sempre a oscilar entre esses dois extremos, e que o exercício de qualquer um deles é nocivo às sociedades. Trata-se de um dilema que sempre estará presente no julgamento da alteridade, da visão de alguns indivíduos sobre outros.

A comunicação em LE é o principal veículo para o diálogo entre diferentes realidades culturais e, portanto, carrega sempre esse dilema.

Um etnocentrismo exacerbado torna o diálogo entre diferentes culturas impositivo. Sendo assim, a imposição do uso de uma língua por um governo ou “colonizador” é produto de uma prática etnocêntrica. A “construção” de diversos países e fronteiras políticas no mundo tem origem na imposição de uma língua.

Podemos reconhecer diversos exemplos nesse sentido, entre eles o de países que adotam apenas uma língua em seu sistema educacional, ao passo que diversos estratos da sociedade de tais países usam línguas diferentes. Evidencia-se, assim, uma prática etnocêntrica na escola.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, necessariamente, sempre se proporciona o contato entre duas ou mais culturas. O juízo de valores sobre tais diferentes culturas adotado em sala de aula é, portanto, algo que merece atenção de pesquisas científicas.

Torna-se necessário também, em sala de aula, o reconhecimento das diversas variantes da língua-alvo de forma não relativista e também não etnocêntrica, almejando-se sempre o desenvolvimento da criticidade do falante de uma língua estrangeira. O foco excessivo em apenas uma variante do idioma-alvo prejudica a aprendizagem e favorece uma interpretação etnocêntrica do mundo. Por outro lado, um relativismo excessivo pode prejudicar o desempenho do falante, enfraquecendo-se sua identidade cultural.

Em um material didático de LI como os cadernos do Estado, podemos sempre atentar para a maneira como as culturas e identidades nacionais estrangeiras e locais são representadas. Para isso, questionamentos sobre aspectos de etnocentrismo ou relativismo cultural nos materiais podem ser levantados.

O eixo principal das discussões realizadas com os professores é sua relação com o material didático em sala de aula. Sabemos que a escolha e utilização do material é parte de grande importância para a abordagem de um professor em sala de aula. Por isso, considera-se aqui que a concordância entre a posição do professor e do material didático a respeito dos letramentos e da abordagem de questões culturais é aspecto fundamental.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Justificativa das escolhas metodológicas

A metodologia adotada para este trabalho tem um cunho qualitativo-interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), esta modalidade de pesquisa surge no início do século 20, com forte contribuição dos pensadores da escola de Frankfurt, que foram pioneiros a fazer uma crítica ao positivismo, corrente oriunda da obra de Auguste Comte.

Para uma compreensão da inserção paradigmática de nossa pesquisa, precisamos compreender também o contraste histórico com as características do paradigma quantitativo/positivista¹⁴, surgido no século 19. Este tipo de investigação se mostrou ideal para as respostas às perguntas de ciências naturais como a biologia e a física, mas teve também grande influência na produção científica das ciências humanas. De acordo com esta visão, toda investigação deve prezar por uma explicação da relação de *causa e efeito* em um fenômeno, e a investigação preza pela *experimentação* em um contexto controlado, livre de influências contextuais que tornem os dados inválidos. Assim, é vetada a influência subjetiva do pesquisador, ou seja, observações com base em valores culturais, relativizados e não absolutos, não podem ser feitas em uma investigação positivista. Admite-se apenas o ‘fato’ e não os valores culturais que permeiam os dados.

Um dos pressupostos do positivismo é que seja possível uma *generalização* dos resultados obtidos, ou seja, um determinado fenômeno, ao ser estudado, não é observado em idiossincrasias, mas em sua situação geral e em contextos múltiplos. Como exemplo de generalização, podemos tomar uma pesquisa com o princípio ativo de um medicamento. Os resultados devem ser iguais para a maioria dos humanos ou demais seres vivos pesquisados. Este aspecto leva à necessidade de um alto número de participantes, e de que os dados numéricos e estatísticos obtidos sejam fundamentais para a interpretação dos dados. Tal característica é o que leva à denominação deste paradigma como ‘quantitativo’.

Em questões relativas ao homem e seu meio, suas atividades e seu comportamento, temos muitos exemplos do uso de um paradigma positivista, que

¹⁴ Ressaltamos aqui que fazemos uma descrição breve das características do positivismo, sendo essa corrente bastante subdividida, com complexas características, que não cabem ser descritas com mais detalhes neste trabalho.

procure a repetibilidade e generalização nas respostas a perguntas feitas. Apenas um dos muitos exemplos de uso sociológico do positivismo é a descrição, constituinte do nosso cânone literário, do ‘Homem’ sertanejo por Euclides da Cunha em ‘Os Sertões’, que deriva fundamentalmente do positivismo clássico, pois indica um forte determinismo social e racial, que evita a identificação das manifestações subjetivas e individuais.

As raízes históricas da abordagem qualitativa de pesquisa podem ser identificadas em diversos autores e correntes que provém do final do século 19 até o início do século 20.¹⁵ Com o tempo, autores como Theodor Adorno e Jürgen Habermas (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31), observaram que as respostas para um problema que envolva valores e culturas, assim como indivíduos psicologicamente diferentes não são suficientemente respondidas apenas por um paradigma quantitativo. Assim, a partir de metodologias da sociologia e da antropologia, temos a origem do paradigma *interpretativista*.

Argumentavam os críticos de Comte e de seus seguidores que a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico, como, por exemplo, o grande impacto do desenvolvimento da tecnologia, que alterou as rotinas tradicionais. [...] Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31).

É interessante recorrermos à observação de Moita Lopes (1994, p. 330), de que esse embate de tradições de pesquisa se trata de um “debate filosófico antigo, que tem suas bases na antiguidade”, e que continua até os dias de hoje, havendo os defensores de que as Ciências Sociais devem se “pautar pelos mesmos princípios que orientam as Ciências Naturais”, e que apenas o conteúdo produzido a partir de um paradigma positivista é ‘científico’.

Tanto Larsen-Freeman e Long (1991), quanto André (2004) fazem pareceres fundamentais a respeito de tal embate entre os dois paradigmas de pesquisa, dos quais compactuamos neste trabalho. Apontam que não necessariamente, uma abordagem de pesquisa é fundamentalmente “melhor” do que outra, mas que podem ser mais adequadas a determinadas necessidades de pesquisa, podendo, inclusive, se justaporem, dada uma determinada natureza investigativa. Em Larsen-Freeman e Long (1991, p. 12,

¹⁵ Em André (2004), temos uma descrição histórica mais detalhada das raízes da pesquisa qualitativa, com a descrição de correntes filosóficas, sociológicas e antropológicas que demonstram uma caracterização menos homogeneizante do paradigma.

tradução nossa), “percebe-se que não há nada inerente em uma abordagem que proíbe sua prática de forma consistente em outra.”, ou seja, certas características de uma abordagem podem ser utilizadas, mesmo que uma pesquisa seja classificada como do paradigma “oposto”. De fato, muitos trabalhos na LA se beneficiam de ambos os paradigmas para o cumprimento de seus objetivos.

André (2004, p. 24) aponta que, apesar de aparentemente opostas, as características de “quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.” e que, “mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números [...]”.

Sendo assim, chega-se à conclusão de que o método adotado, mais do que alinhado com um paradigma de pesquisa, deve antes ser congruente com os objetivos e perguntas investigadas.

No presente trabalho não foi necessário o uso de elementos numéricos para a apresentação dos dados, visto a quantidade reduzida de participantes. Dessa forma, as opiniões e histórias coletadas serão apresentadas de forma dialética, estabelecendo-se comparações entre elas.

Algo que influencia fundamentalmente a abordagem de pesquisa de um autor é sua concepção de linguagem. Afinal, como afirma Moita Lopes (1994, p. 331): “A linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista.”. Se há a admissão de que a linguagem é uma prática social que, ao mesmo tempo, a compõe, é admissível que haja uma intersubjetividade e múltiplas interpretações para um mesmo fato social. O fenômeno social posto em discussão neste trabalho é a prática docente, mas nunca podemos perder de vista o fato de que investigamos a prática docente a partir do *interpretação* dos professores entrevistados e do pesquisador envolvido. Portanto, podemos considerar o paradigma vigente nesta pesquisa como estritamente qualitativo-interpretativista.

É importante observar que em um paradigma qualitativo, ao contrário de um quantitativo, geralmente não se estabelecem hipóteses a serem testadas em pesquisa. Em vez disso, observa-se o fenômeno em questão, que pode “variar de foco durante o curso da observação” (LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991, p. 11, tradução nossa), de acordo com a necessidade da pesquisa e as indagações do pesquisador.

Para uma melhor definição dos procedimentos aqui adotados, é preciso notar que, como nos aponta André (2004, p. 15), as denominações de *qualitativo* e

quantitativo são suficientes para o desígnio da inserção paradigmática da pesquisa, mas não para a modalidade de pesquisa adotada, que requer uma denominação mais específica.

Neste trabalho, ao entrevistarmos os professores da escola pública, não seguimos estritamente os procedimentos de uma modalidade de pesquisa, como “Estudo de caso” ou “Etnografia”. No entanto, alguns dos *valores éticos* fundamentais que devem ser adotados por um etnógrafo quando pesquisa também são observados aqui.

A etnografia é um conceito originário da antropologia que significa, em uma tradução do grego, “*escrita sobre as nações*” (ERICKSON, 1984, p. 51) e se trata de descrever a cultura de determinado grupo social quanto a suas práticas sociais, hábitos e valores culturais. O pesquisador, geralmente, permanece em convivência com o grupo pesquisado por um longo período de tempo, fazendo uso de algumas técnicas como “observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.” (ANDRÉ, 2004, p. 28).

Obviamente, quando adaptada para a educação, a etnografia toma também outras características próprias a sua condição (ERICKSON, 1984, p. 53) e se diferencia do modelo tradicional em alguns aspectos. Devemos sempre ter em mente que mesmo que um pesquisador seja membro da comunidade investigada ou bastante familiar com seu contexto, haverá certa heterogeneidade cultural, oriunda até mesmo do lugar social de pesquisador ocupado por ele naquele momento (HALL, J.K., 2002).

Podemos dizer que neste trabalho tomamos valores éticos enormemente requeridos a um etnógrafo, sendo o principal desses valores a cautela com o exercício de preconceções ao coletar os dados, sendo o processo de conhecimento da cultura do “outro” um processo que não permite julgamentos de valor extremos ou pouco fundamentados. Como atesta Hall, J.K. (2002, p. 32), “quando usamos a linguagem, o fazemos como indivíduos com histórias sociais. Nossas histórias são definidas em parte por nossa adesão em uma série de grupos sociais em que nascemos, como gênero, classe social, religião e raça.”.

Oran (1998, apud KOVALEK, 2013) definiu muito bem a necessidade de estarmos livres de preconceitos ao coletarmos os dados através de uma metáfora. Ao comparar o processo de pesquisa qualitativa com uma viagem de exploração, defende que carreguemos conosco o mínimo de bagagem, e que não tragamos mapas, mas que os tracemos ao longo da viagem.

Não se trata de uma tarefa fácil e, portanto, devemos sempre estar atentos à inevitabilidade do “filtro subjetivo” do pesquisador a respeito do processo investigado (MOITA LOPES, 1994).

Assume-se aqui que as entrevistas feitas são intrinsecamente relacionadas à condição da pesquisa em nosso contexto *pós-moderno*, como afirmado por Holmes (1992). Concordamos com o autor quanto à afirmação de que a pesquisa em LA deve ter sempre como componente a preocupação com a condição da sociedade no mundo contemporâneo e as consequências dessa condição para a educação (p.48).

A pesquisa aqui relatada procura entrar em congruência com as necessidades contemporâneas principalmente na questão concernente a “quem interessa a pesquisa” (p. 47). Temos em vista que o autor postula que pesquisas de cunho qualitativo se aproximam mais da prática e do interesse dos atores em sala de aula e que há evidências de que tais pesquisas são mais lidas e aproveitadas por professores (p. 48).

Vejamos a seguir o contexto em que foi realizada a pesquisa.

2.2 Contexto de pesquisa

Podemos dividir o contexto de atuação dos professores entrevistados em dois principais, sendo eles de duas escolas, cada uma de uma cidade diferente. A seguir, descrevemos as escolas e as cidades presentes na pesquisa.

2.2.1 As escolas em que atuam os entrevistados

Os dois primeiros professores foram entrevistados na cidade que denominaremos “A”. Esta cidade de pequeno porte possui cerca de 12.000 habitantes e se situa no interior do Estado. Tem duas escolas públicas: uma estadual (na qual os entrevistados trabalham, e que também denominaremos “escola Aa”), que atende alunos do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio e outra, de financiamento municipal, atende aos alunos do Ensino Fundamental, Ciclo I. A escola Aa, bastante tradicional na cidade, tem por volta de 1600 alunos.

Sobre a condição socioeconômica dos alunos na cidade A, a primeira entrevistada declarou serem de “classe média baixa” em sua maioria. O segundo

entrevistado classificou a condição socioeconômica dos alunos como “baixa, mas melhor do que na outra cidade em que atua.”.

A terceira professora entrevistada vive e trabalha na cidade que chamaremos de “B”. Situa-se também no interior de São Paulo e possui aproximadamente 190.000 habitantes. A escola (aqui denominada “Bb”) atende a cerca de 2500 alunos e é uma das várias escolas estaduais do município.

Sobre a condição socioeconômica dos alunos da escola na *cidade B*, a entrevistada declarou serem de “classe média baixa”, e a escola como sendo “de periferia”.

2.2.2 Os participantes

A primeira entrevistada, Beatriz¹⁶, é formada em Letras em uma faculdade de administração privada de uma cidade no interior de São Paulo. Leciona e mora na *cidade A*.

Tem habilitação em Português e Inglês. É efetivada na escola pública em português e inglês, acumulando um total de 51 aulas por semana, sendo 32 de inglês, nos três períodos (manhã, tarde e noite). Tem 20 anos de carreira. Declarou ter feito 7 cursos complementares de formação de professores. Dentre os que se destacam aqui são “Curso de atualização Ensino Médio em Rede”, “Curso de Extensão Universitária – Práticas de Leitura e Escrita na contemporaneidade (PUC/SP)”, “Curso de atualização Interaction Teacher” e “Curso Escola de Formação – Inglês”.

O segundo, Carlos, tem graduação em Letras (Português-Inglês) em uma universidade federal do Centro-oeste brasileiro e mestrado em Literatura na mesma universidade. Acumula dois cargos de professor efetivo na escola pública (aulas de português e inglês). Sua jornada é de 42 aulas, sendo 10 dessas de LI, na cidade A. Atua em duas pequenas cidades do interior próximas uma a outra. Leciona na *cidade A*, mas vive em outra cidade.

Tem 12 anos de carreira, 7 sendo na escola pública. No início da carreira, atuou também no Ensino Fundamental Ciclo I em escola particular. Declarou ter feito cerca de

¹⁶ Os nomes reais dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios.

10 cursos complementares de formação de professores. Dentre eles, se destacam, “Interaction Teachers (pós graduação lato sensu de 240 horas, conforme relatado pelo mesmo)” e “Redefor (pós em LI pela UNESP)”.

A terceira, Letícia, tem graduação em Letras (Português-Inglês) e mestrado em uma universidade federal do interior do Estado de São Paulo. Atualmente é doutoranda na mesma universidade. Tem cargo de efetiva (PEB – II) na disciplina de Inglês e cargo suplementar na disciplina de Português. Atua na escola da *cidade B*.

Efetivou-se como professora de Inglês no mesmo ano em que se formou. Tem 10 anos de carreira, sendo há 8 efetiva no Estado. Declarou ter feito 1 curso complementar de formação de professores, sendo este o “Interaction Teachers”.

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

2.3.1 Pesquisa documental

É feita neste trabalho uma comparação entre o posicionamento dos professores a respeito do material que utilizam e determinados pressupostos do currículo que embasa tal material. Os posicionamentos são especificamente a respeito de um ensino baseado em letramentos, e quanto às relações culturais oriundas da interação em LE.

É necessário, no procedimento de análise, ser feito um levantamento dos principais momentos do texto apresentador do currículo que exibem suas perspectivas a respeito de um ensino baseado em letramentos e da abordagem de cultura em sala de aula. Por isso, na primeira seção do capítulo de análise, apresentam-se dados e interpretação características de uma pesquisa documental¹⁷.

O documento em questão é o texto do Currículo do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2010), que é analisado principalmente em seu capítulos de apresentação (p. 7) e do Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) (p. 105).

¹⁷ Sá e Silva et al. (2009) discorrem a respeito da utilização dos termos “pesquisa” e “análise” para a investigação de documentos. Alguns autores mesclam o uso de tais termos, assim como o fazemos neste trabalho. Segundo os autores: “Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos” (p. 4).

Denominamos o texto do currículo como um documento válido para pesquisa nos baseando em um aspecto semântico contemporâneo do termo. Segundo Appolinário (2009, p. 67, apud SÁ-SILVA et al., 2009): “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Análises documentais do texto estudado neste trabalho já foram feitas, ou seja, o documento aqui analisado já foi submetido a tratamento analítico por outros pesquisadores (MARQUES et al. 2009; ANDRADE et al., 2009; MASSAROTO, 2012). No entanto, é necessário que se faça uma análise de acordo com o escopo teórico deste trabalho e que auxilie diretamente na resposta às perguntas de pesquisa.

A análise documental é instrumento bastante presente em todas as áreas das ciências humanas, pois a pesquisa a partir de documentos podem ser, frequentemente, fontes ricas e estáveis de dados para a resposta a questões de pesquisa. Segundo Sá-Silva et al. (2009),

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. (p. 14)

Sendo assim, como apontamos no início do tópico, a pesquisa documental é um instrumento utilizado aqui para que seja possível o contraste entre alguns dos pressupostos apresentados pelo Currículo e o posicionamento dos professores a respeito de tais pressupostos.

Tendo em mente que “o desenho metodológico deve ser determinado pela pergunta de pesquisa” (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 14), julgamos aqui ser ideal para a coleta de dados a “*entrevista semiestruturada*”, prática que discutiremos no tópico seguinte.

2.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada permite a elicitación de dados requerida neste trabalho, assim como confere liberdade aos participantes para se estenderem sobre as

perguntas e atribuir elementos não previstos pelo pesquisador ao elaborar o roteiro de entrevista. Por isso a utilização de tal instrumento se justifica para a pesquisa aqui relatada.

Sobre as características principais, as vantagens na produção de conteúdo e a aplicação de uma entrevista semiestruturada, podemos recorrer a Manzini (2003; 2004). Em uma entrevista semiestruturada, como a própria denominação do procedimento implica, em todas as entrevistas, o pesquisador seguirá um roteiro básico, e, portanto, todos os entrevistados falarão sobre alguns assuntos pré-estabelecidos pelo pesquisador. Não obstante, isso não impede que informações não previstas sejam incluídas a partir do diálogo entre sujeito e pesquisador.

Seguimos aqui a definição de Manzini (2004) para este procedimento. Segundo o autor:

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. [...] é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. (MANZINI, 2004, p. 2)

Tal forma de coleta de dados aumenta a complexidade e quantidade de informação coletada, visto que informações não previstas pelo entrevistador são incluídas no processo dialético da entrevista.

Manzini (2004), indica que a realização de entrevistas semiestruturadas parecem, inicialmente uma tarefa simples, mas se revelam bastante complexas se observados alguns problemas recorrentes com tal metodologia. Segundo o autor, devemos ter cautela ao reconhecermos se, para o cumprimento dos objetivos de pesquisa, a entrevista por si só possa ser suficiente. No trabalho aqui realizado, julgamos que apenas este instrumento já possibilita a elicitação das respostas que almejamos.

Em Manzini (2003), reconhece-se fundamental um cuidado quanto à linguagem usada, tanto verbal quanto corporal. Destaca-se também o problema de que, em uma entrevista presencial, não apenas a linguagem verbal é elemento de comunicação, mas a linguagem corporal pode ser importante. De suma importância também é a prática de pilotagem da entrevista, para que haja uma calibragem tanto dos elementos textuais do

roteiro, como do comportamento do entrevistador. A apreciação do questionário por juízes externos também é importante, para possíveis alterações sejam feitas.

Para a elaboração do questionário, assim como para as perguntas feitas espontaneamente, devemos estar sempre atentos para não fazer uso excessivo de jargões técnicos que o entrevistado não tem a obrigação de conhecer. É favorável a divisão das perguntas em blocos temáticos, para facilitação do diálogo e da posterior análise.

Na pesquisa aqui relatada, escolheu-se a gravação da entrevista apenas em forma de áudio, pois é um instrumento com o qual o participante pode ficar menos inibido ou demasiado autoconsciente de sua imagem, assim como atende perfeitamente as necessidades da coleta de recursos.

2.3.3 Entrevistas desta pesquisa

Foram realizadas três entrevistas com professores atuantes no Ensino Fundamental, Ciclo II da Escola Pública do Estado de São Paulo.

A todos os entrevistados, um termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado, garantindo seu anonimato, a não obrigatoriedade de sua participação e a natureza de cunho exclusivamente profissional das perguntas.

Os locais de coleta variaram de acordo com as ocasiões das entrevistas. As duas primeiras se deram no domicílio do próprio pesquisador, que vive próximo à escola em que atuam. A última aconteceu na biblioteca da universidade em que estuda a entrevistada.

2.3.3.1 Questionário/roteiro de entrevista

Em um primeiro momento da entrevista, algumas perguntas sobre a formação do professor e seu contexto profissional eram feitas. Por serem informações facilmente anotáveis este primeiro momento não foi gravado. Acreditamos que a não gravação destas primeiras perguntas auxiliou também a estabelecer um elo de confiança entre entrevistador e entrevistado, tornando a situação de entrevista mais confortável ao participante. No quadro a seguir, temos as primeiras perguntas feitas, com objetivo de identificação do contexto profissional do professor:

Formação:
 Cargo:
 Tempo de Carreira:
 Cursos de formação de professores que fez:
 Escola / Cidade:
 Condição socioeconômica dos alunos:

Quadro 1: Perguntas de contextualização.

Ao início da gravação, apresentava-se para consulta um exemplar do caderno da quinta série/sesto ano do Ensino Fundamental para que pesquisador e professores discutissem a respeito do caderno baseando-se no roteiro da entrevista. Em seguida, a discussão pautada pelas perguntas/roteiro se iniciava. No quadro abaixo, temos as perguntas, que foram feitas, em todas as entrevistas, na mesma ordem cronológica.

PERGUNTAS/ROTEIRO

Interculturalidade

“Cultura” tem várias definições. Qual a sua?

Qual o papel da cultura no ensino da língua?

Como o material apresenta a cultura?

Letramento

O material permite o resgate das práticas já em uso pelo aluno?

O material permite a extensão dessas práticas?

Contribui para a formação da cidadania?

Fechamento da entrevista

Qual o papel do ensino de língua inglesa na escola pública?

Quadro 2: perguntas/roteiro.

2.3.3.2 Pilotagem

Uma pilotagem foi realizada cerca de um mês antes da realização das entrevistas¹⁸. Para isso, contamos com a participação de uma professora de língua portuguesa e espanhola no Ensino Fundamental, Ciclo II no ensino privado. Como sua formação em ensino de LE não é em LI, a unidade didática discutida é de um material de espanhol para a quinta série/sesto ano.

Alterações no questionário elaborado não foram necessárias, de maneira que as mesmas perguntas feitas a ela foram feitas nas entrevistas aqui transcritas.

Durante a pilotagem, o aspecto que mais se destacou foi a necessidade de mudanças no tom de fala, nos jargões técnicos utilizados, e nos momentos em que o entrevistador deve falar ou calar-se. Alguns equívocos eram cometidos, como explicar um conceito discutido antes do comentário deste pela entrevistada, o que enviesaria e invalidaria os dados obtidos. Assim sendo, o processo de pilotagem foi muito importante para a melhora na eficácia da coleta.

2.3.3.3 Gravação e a transcrição de áudio

As entrevistas foram todas gravadas em áudio com o gravador de um smartphone. A qualidade da gravação é boa, sem nenhuma interferência ou ruído que possa atrapalhar a compreensão. A escolha do local ajuda bastante nesse aspecto. Cada entrevista teve duração de cerca de quarenta minutos.

Quanto à transcrição do áudio, seguimos a posição de Manzini (s.n.t), para quem o próprio pesquisador que elaborou a entrevista e aplicou a coleta de dados é quem deve, de preferência, transcrever o áudio das entrevistas, visto que o processo de transcrição já se configura em uma etapa importante de análise dos dados, quando o pesquisador entra em contato com o entrevistado de forma diferente, dessa vez não como um interlocutor ativo, mas como o resultado da interação em forma de conteúdo informativo. Os critérios utilizados para a transcrição e a utilização de símbolos úteis à transcrição foram baseadas na proposta de Marcuschi (1986, apud MANZINI, s.n.t.).

A transcrição dos arquivos de áudio na íntegra se encontram em anexo ao final da dissertação.

¹⁸ Os dados coletados para pilotagem não foram utilizados na pesquisa.

2.4 Consideração sobre as diferenças entre Material, Livro e Caderno didático

Para uma melhor compreensão de todo o capítulo de análise, é importante que seja feita uma observação a respeito dos diferentes conceitos de “material didático” (MD), “livro didático” (LD) e “caderno didático” (CD). De acordo com Dias (2009), a diferença entre “material” e “livro” está no fato do primeiro ser todo tipo de recurso utilizado pelo professor em sala de aula, seja elaborado pelo próprio ou não, sendo parte de uma edição editorial ou não. Já o livro é uma instância mais restrita, relativa ao conteúdo de volumes editados, impressos e vendidos. Dessa forma, o LD é um MD, mas nem todo MD é necessariamente um LD. Os LDs do Currículo do Estado de São Paulo são denominados “cadernos” devido a seu tamanho reduzido, pois são divididos em pequenos volumes bimestrais.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A apresentação da análise dos dados coletados é feita partindo-se da análise documental do Currículo do Estado de SP (SEE/SP, 2010) (tópico 4.1). No tópico seguinte (CONSIDERAÇÕES FINAIS), apresentamos os excertos das transcrições das entrevistas com os professores e imagens dos exercícios dos Cadernos com eles discutidos. A partir dos excertos e das imagens, fazemos a análise das entrevistas, elaborando-se um cruzamento do que foi dito pelos professores com as informações obtidas no documento do Currículo. A partir desta análise é possível responder as perguntas propostas neste trabalho.

No tópico a seguir, apresentamos a análise do documento de apresentação do Currículo de Linguagens e Códigos (SEE/SP, 2010), evidenciando aspectos que podem ser relacionados e cruzados com os dados que levantamos das entrevistas semiestruturadas.

Dessa forma, é possível que se faça a comparação entre as concepções dos propositores do Currículo e dos professores entrevistados que os utilizam.

3.1 O “Currículo do Estado de São Paulo”

Os primeiros dados coletados para este trabalho foram oriundos de uma pesquisa documental, em que estudamos o documento do Currículo do Estado de São Paulo (SEE, SP, 2010), que nos fornece as diretrizes essenciais sobre os conceitos que discutimos com os professores neste trabalho.

Tal documento é muito importante para nossa pesquisa, pois fazemos a verificação da congruência do posicionamento dos professores entrevistados com os objetivos e concepções da Secretaria de Educação apresentados no documento.

Os cadernos didáticos produzidos pelo novo Currículo do Estado de São Paulo têm um modelo de distribuição consideravelmente diferente dos outros materiais subsidiados publicamente no resto do país, sempre marcados pela influência pedagógica de grandes editoras, que dispõem no mercado um grande número de publicações diferentes, mostrando o claro interesse privado no lucro com o ensino público de LE (FERNANDEZ, 2009). No início da distribuição do material desse Currículo, talvez as vendas públicas de LDs privados tenham caído significativamente, pelo menos até a implementação dos livros aprovados pelo PNLD em todas as séries, que possibilitou ao

professor poder escolher o material a ser utilizado tanto nos anos finais¹⁹ do Ensino Fundamental como em todo o Ensino Médio.

Atualmente, o professor da rede pública de São Paulo tem a liberdade de escolha entre os cadernos do Currículo estadual e outros livros, mas ainda assim, dada a grande abrangência dos cadernos em todos os municípios do estado, sendo utilizados em quase todas as instituições, é inegável uma maior uniformidade e constância das possibilidades de escolhas pedagógicas neste Estado.

O documento do Currículo (SEE/SP, 2010) é dividido em quatro áreas abrangentes. São elas: “Ciências da Natureza”, “Ciências Humanas”, “Linguagem e Códigos” e “Matemática” (SEE/SP, 2013a). A área correspondente a “Linguagem e Códigos” abrange as áreas de “Língua Portuguesa”, “Língua Estrangeira Moderna (LEM)”, “Arte” e “Educação Física” (SEE/SP, 2010).

Antes da apresentação de cada área, o documento faz uma apresentação em que muito de seu embasamento teórico e ideológico pode ser denotado. Fazemos a seguir um resumo e comentários dessa primeira parte.

Os primeiros parágrafos do capítulo de apresentação são destinados a uma descrição das características gerais e a história do Currículo, elementos já sumarizados aqui anteriormente (capítulo de Introdução). Após os parágrafos iniciais, os compositores do currículo inserem um tópico intitulado “Uma Educação à altura dos Desafios Contemporâneos” (p. 8). No tópico, podemos identificar uma contextualização sócio histórica e uma justificativa para a implementação desse currículo. Como sabemos²⁰, a era contemporânea tem introduzido grandes desafios à Educação Básica, pois as configurações sócio históricas atuais não são mais as mesmas desde a metade do século passado, dando origem à definição de “pós-modernidade” (GADOTTI, 1995).

Segundo os próprios autores do Currículo:

“A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens

¹⁹ Para o Ensino Fundamental, apenas materiais do PNLD para 8º e 9º anos foram inicialmente distribuídos.

²⁰ Sobre as características da sociedade contemporânea e sua influência na educação, consideramos o texto de Gadotti (1995).

culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais.” (SEE/SP, 2010, p. 8).

Como visto no excerto acima, o uso do termo “exclusão” indica que, para os autores do documento, há alunos frequentadores da escola pública estadual que se encontram excluídos do processo de revolução tecnológica por que passamos.. A partir da utilização do termo “exclusão” pelo documento, indagamos qual o sentido do termo “exclusão” aqui utilizado. Tal indagação surge por parecer a própria escola ainda excluída de um uso significativo das novas tecnologias da informação²¹, mantendo na maior parte do tempo as tecnologias de giz e lousa, ao invés das novas tecnologias por eles relatadas.

Nas entrevistas com professores realizadas em nossa pesquisa, é importante tentar vislumbrar se eles compactuam com essa visão sobre a exclusão, e em que medida a consideram ser um problema pedagógico.

O Currículo ressalta a necessidade da “inserção produtiva e solidária no mundo” (p. 9), e mostra que se dedica fundamentalmente às camadas mais pobres da população, que democraticamente têm tido mais acesso à escola desde os anos 90 do século passado.

Ainda no tópico “Uma Educação à altura dos Desafios Contemporâneos”, os termos “competência” e “conhecimentos” são bastante utilizados. O conhecimento é também encarado como uma chave para a participação social e ação no mundo, além da oportunidade para um processo de “crítica” e de atuação cidadã.

Sobre a fundamentação teórica e ideológica do currículo, assim como o reconhecimento por parte deste das necessidades pedagógicas contemporâneas podemos identificar no seguinte trecho:

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar. (SEE/SP, 2010, p. 10)

²¹ Sobre aspectos das ‘novas tecnologias da informação’ (TIC), podemos recorrer a NEIVA et al. (2007)

O excerto mostra clara preocupação com os problemas da “diversidade” nos dias de hoje, e também com a construção da “identidade” dos estudantes. Tais termos merecem ser investigados teoricamente, pois apresentados em um documento sucinto, ainda não explica as motivações ideológicas da inserção de tais termos.

Nesta pesquisa, considera-se necessário que se compreenda qual a noção de alguns dos atores do processo, no caso, os professores, têm sobre temas como o da “diversidade” (termo apresentado na p. 10 do Currículo) e como agem para que os objetivos apontados no Currículo sejam alcançados. A questão da atuação cidadã é apontada no documento, mas pode ter várias interpretações se consultarmos os professores que atuam no processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas, assim como diferentes professores podem ter diferentes perspectivas sobre as características do mundo contemporâneo, concordando ou não com o aspecto de “constante mudança” da sociedade em sua atuação..

O segundo tópico da apresentação é denominado “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (SEE/SP, 2010, p. 10). Esse título mostra a grande preocupação dos autores em trazer um material que seja atual e útil aos desafios contemporâneos. Subdivide-se nos seguintes tópicos:

1. Uma escola que também aprende
2. O currículo como um espaço de cultura
3. As competências como referências
4. Prioridades para a competência da leitura e da escrita
5. Articulação das competências para aprender
6. Articulação com o mundo do trabalho

Aqui nos atentaremos principalmente aos tópicos primeiro e segundo, devido ao foco e interesse de investigação deste trabalho, que busca compreender a visão de alguns professores sobre o papel do ensino de línguas na escola, quais suas perspectivas quanto aos aspectos de “cultura” no ensino da língua e como trabalham a favor dos *letramentos* dos estudantes.

Em “uma escola que também aprende” trazem-se noções de como deve ser a escola na atualidade, indicando aspectos dos papéis de professores e gestores para que essa escola que não só ensina, mas “também aprende” aconteça. Tal perspectiva

encontra bastante semelhança com a ideia de que é necessária a existência de um “professor-pesquisador” (MOITA LOPES, 1996, p. 183), que não apenas ‘aplica’ conhecimentos, mas que também sabe experimentar e aprender com o que se faz em sala de aula de acordo com os resultados obtidos. Ou seja, pode-se dizer que o Currículo, através deste tópico, incentiva a autonomia do professor, já que é este, junto aos gestores, que deve se manter em constante formação. (SEE/SP, 2010, p. 10)

Em “o currículo como um espaço de cultura” (p. 11), podemos ter um vislumbre da definição de ‘cultura’ dos propositores, assim como sua definição do termo ‘currículo’ em si. Para os professores, o conhecimento desse tópico é fundamental em sua prática com o material, pois assim reconhecerá que tanto as atividades em sala como as extraclasse propostas são parte do recorte cultural feito pelos cadernos didáticos, e, portanto, elementos do Currículo.

Quanto ao aspecto semântico do termo ‘cultura’, os autores discorrem:

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, ao passo que o conhecimento é frequentemente associado a um saber inalcançável. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo, e o conhecimento constitui ferramenta para articular teoria e prática, o global e o local, o abstrato e seu contexto físico. (SEE/SP, 2010, p. 10)

No documento, o termo ‘cultura’ é utilizado com o intuito de fazer do espaço de ensino lugar de acesso à *cultura do conhecimento* (como também podemos ver na p. 11 do Currículo). Relacionando-se cultura e conhecimento, é interessante perceber que a atual intensificação da facilidade da aquisição de informação (e conhecimento) pode ser relacionada com a intensificação das relações interculturais atualmente. Vemos, entretanto, que, apesar de mencionar a influência da globalização e as consequências para a relação ‘global-local’, as práticas sociais e de interação entre falantes/escritores de línguas ou dialetos diferentes²² não são os dados culturais mais privilegiados, sendo a aquisição de conhecimento o dado mais importante. Seria interessante notar não apenas como os processos de aquisição de conhecimento se dão hoje, mas como agimos e quais as novas maneiras de interagir culturalmente na sociedade pós-moderna. Em outras palavras, identificamos que a relação entre conhecimento/informação e cultura é muito

²² Lembremos que esta é a apresentação do documento, direcionada não somente ao ensino de LE, como o de português, artes e educação física.

importante, mas devemos nos perguntar quais as implicações disso na produção de sentido e nas interações sociais.

Em outros tópicos, há menção à importância da compreensão da diversidade por parte do aluno (p.10). Seria interessante também demonstrar tal importância ao dizer sobre as novas tecnologias da informação, visto que . Neste ponto, o currículo deixa claro que a prioridade é dar acesso a uma “cultura humanista, científica e artística” (p. 11), dando, neste momento, um sentido ‘histórico’ para o conceito de cultura (KRAMSCH, 2009), diferente de uma visão antropológica, como vimos no capítulo de perspectivas teóricas.

Para a área de ensino de LE, a visão de cultura, tal como a apresentada no Currículo, tende em alguns momentos, a propor o entendimento do termo como algo dissociável da língua, já que é encarada menos como *prática* e mais como *informação*. Assim, uma pedagogia dos *letramentos*, que é proposta pelo currículo, pode encontrar obstáculos, pois mesmo que se privilegie a leitura e escrita no ensino, para que ocorra oportunidade de *letramento*, é necessária a dimensão de *uso* e prática social (KLEIMAN, 2005), fator inerente a algumas assunções semânticas de cultura.

Nos tópicos seguintes, em alguns momentos, trata-se também da linguagem a partir dos aspectos de pensar e agir, tendo agora assumido a perspectiva da linguagem enquanto ato, ou seja, é a partir da linguagem que o falante altera e interage com o contexto em que está inserido. Essa concepção de linguagem enquanto prática nos mostra que, nesses momentos, o Currículo se alinha a uma corrente pedagógica dos *letramentos*.

Como defendemos em nosso trabalho, para uma coerente pedagogia dos letramentos, é necessária a percepção da indissociabilidade entre língua e cultura, aspecto bastante defendido por alguns pesquisadores no âmbito da LA, como Barbosa (2006), e para a pedagogia dos *multiletramentos*, como visto em Rojo (2012b). No currículo, essa associação entre linguagem e cultura se dá posteriormente no texto, no tópico dedicado especificamente à área de Linguagens e suas Tecnologias (SEE/SP, 2010, p. 25): “O ser humano é um ser de linguagens, as quais são tanto meios de produção da cultura humana quanto sua parte fundante.”

Defendemos neste trabalho que as práticas de letramento são intrinsecamente práticas culturais, e não dados a serem armazenados, e procuramos compreender qual a concepção dos professores em seus discursos sobre suas práticas pedagógicas.

Discorre-se ainda na apresentação do Currículo sobre a transição de uma lógica do “ensinar” para uma lógica do “aprender”. Sobre o objetivo de a escola ser um espaço centrado na aprendizagem e não no ensino, podemos estabelecer um paralelo entre o que nos aponta Gadotti (1995) e Almeida Filho (1999). Para Gadotti, é muito presente nas pedagogias da pós-modernidade, a necessidade de tornar os aprendizes capazes de “aprender a aprender”, o que nos diz exatamente Almeida Filho em seus trabalhos. Essa característica de respeito à autonomia do aprendiz é bastante sintomática também por parte dos que defendem as teorias sobre *letramentos* (ROJO, 2012b; COPE e KALANTZIS, 2000; BRASIL, SEB/MEC, 2006)

No último tópico do capítulo de apresentação do Currículo, discute-se sobre a “articulação com o mundo do trabalho”. Podemos destacar outro aspecto bastante importante, qual seja a indicação de objetivos para a “relação entre educação e tecnologia”, em que se diz que preparar o aluno tecnologicamente se refere à “alfabetização tecnológica, que inclui aprender a lidar com computadores, mas vai além” (SEE/SP, 2010, p. 22). Apesar de não relacionar cultura e linguagem, há a indicação de que a influência da revolução tecnológica é intrinsecamente um dado cultural de nosso tempo, e que os alunos devem estar atentos ao tal dado.

Fica claro, portanto, que, a partir da implementação do currículo, os professores da rede têm o desafio de tornar a experiência com sua disciplina concomitante à revolução tecnológica de nossa era. Consideramos aqui que, para o ensino de línguas, essa necessidade é muito grande, pois temos em vista a argumentação de Neiva et al. (2007) sobre as novas TIC e as relações *culturais* que surgem a partir de sua utilização .

Assim como o letramento tecnológico, a aprendizagem de línguas abre portas para uma experiência de diálogo entre vivências variadas, o que intensifica o relacionamento do estudante com a diversidade cultural. A pedagogia dos professores de línguas, portanto, está cada vez mais relacionada à comunicação por meio dos veículos que o computador e os celulares possibilitam.

3.1.1 O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM)

No tópico do Currículo do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2010, p.105) intitulado Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM), além de apresentar os conteúdos a serem inseridos nos materiais dos Ensinos Fundamental II e Médio, os autores estabelecem um itinerário metodológico do ensino de LE, passando pelas décadas de metodologia de ensino “estrutural”, as décadas focadas no ensino comunicativo, e, por fim, o momento atual, em que o Currículo e os professores se focam em uma metodologia baseada nos *letramentos múltiplos* (termo trazido na p. 106).

Para o documento, os letramentos múltiplos surgem, dentro da história do ensino de língua inglesa no Brasil, em um momento de necessária mudança metodológica, pois, claramente, as ênfases em métodos e abordagens anteriores não foram implementados completamente.

Durante esse percurso histórico, em uma negação da ênfase no estruturalismo que garantia apenas a prescritividade gramatical para a escrita, foi estabelecida como orientação para os professores uma ênfase comunicativa, muito mais baseada no “fazer” do que no “saber” (SEE/SP, 2010, p. 106). O ensino comunicativo neste momento, de acordo com o Currículo, buscava privilegiar mais a oralidade do que a escrita²³. Essa orientação, no entanto, se configurou na prática como uma ênfase maquiada, com real cerne estruturalista.

O Currículo identifica, portanto, os letramentos como uma união entre o “saber e o fazer”, e se baseia na descrição feita por Kern (2000). Este autor considera o letramento como intimamente ligado à produção social de significados, e também, através dessa perspectiva, relaciona o ensino com a reflexão e criticidade.

Para o ensino, a Proposta garante que, tanto para o ensino Fundamental como para o Médio, os letramentos trazem uma grande contribuição, pois a fragmentação de conteúdos que se observa a partir do ciclo II pode ser encarada sob uma perspectiva de proporcionar a criticidade, em que é impossível o domínio de todos os conteúdos, e, portanto, faz-se necessário a construção de uma autonomia de aprendizagem (SEE/SP, 2010, p.109), que, em consequência, proporciona um desenvolvimento da competência linguística e fortalecimento da identidade cultural.

²³ Apesar de apresentado de tal forma no currículo, sabemos que tal privilégio da oralidade sobre a escrita não é uma unanimidade conferida entre todos os trabalhos e materiais didáticos de abordagem comunicativa.

Tendo em vista os conceitos apresentados no Currículo de língua estrangeira moderna, podemos prosseguir à análise dos dados coletados a partir das entrevistas.

3.2 Análise dos dados das entrevistas

Apresentamos a análise dos dados das entrevistas divididos em duas partes. A primeira (tópico 4.2.1) é relativa às respostas dos professores a respeito de sua abordagem cultural em sala de aula. A segunda parte (tópico 4.2.2), relaciona-se às respostas a respeito de seus posicionamentos a respeito de uma pedagogia dos letramentos. Segue-se na análise, a ordem das perguntas feitas no roteiro de entrevista (apresentados no quadro 2 do capítulo de metodologia de pesquisa).

PERGUNTAS/ROTEIRO

Interculturalidade

“Cultura” tem várias definições. Qual a sua?

Qual o papel da cultura no ensino da língua?

Como o material apresenta a cultura?

Letramento

O material permite o resgate das práticas já em uso pelo aluno?

O material permite a extensão dessas práticas?

Contribui para a formação da cidadania?

Fechamento da entrevista

Qual o papel do ensino de língua inglesa na escola pública?

Quadro 2: perguntas/roteiro.

Atentamo-nos nesta análise às respostas dos professores a respeito das questões sobre interculturalidade e sobre letramento²⁴, para que possamos estabelecer uma

²⁴ A última pergunta do quadro, de fechamento da entrevista, por razões de objetividade na resposta às perguntas de pesquisa, não é tratada nesta análise. Sabemos, no entanto que, assumindo-se uma metodologia de ensino com base nos letramentos, e que promova reflexão sobre as relações interculturais,

relação com o texto do currículo que embasa o material utilizado pelos professores entrevistados.

3.2.1 Posicionamento dos professores em relação ao conceito de cultura e sua aplicação no ensino de LI.

Para que fosse possível a compreensão da maneira como dados culturais e a relação intercultural são tratados pelos professores ao utilizar o material do Currículo, era necessário uma investigação sobre de qual conceituação de cultura os professores entrevistados mais se aproximam, e se consideram importante (e quão importante) a presença de uma sensibilização a respeito das diferenças culturais entre as diversas culturas que são evidenciadas na aprendizagem de LE. Vejamos a seguir como cada professor respondeu a tais perguntas, apresentando-se excertos das respostas e posterior análise na ordem cronológica em que foram coletadas.

Beatriz, após breves momentos de reflexão, se mostrou bastante à vontade com a natureza das perguntas. Considerou a apresentação de elementos culturais como importante na formação dos estudantes.

BEATRIZ: ... Cultura (+) bom acho que cultura é uma” (++) um movimento né, são os movimentos, engloba aí: (++) é:: várias expressões (++) é:: tanto folcló:ricas co:mo a mú:sica né’ as músicas (+) a::rtes, então cultura ela tem:: uma amplidão bastante grande em termos né, e é aquilo que dá uma identidade’ pra um povo, né, que você: diferencia você caracteriza um povo uma população em relação a cultura’

GABRIEL: Bem legal (+) bem interessante, e:: no ensino, dentro de sala de aula, como é que a gente trabalha (+) a cultura?

B: (+) Então, olha, no inglês nós temos o caderninho, muitas vezes ele tem ele traz alguns temas né de cultura (+) é:: a gente ia analisar o da quinta mas da sétima série mesmo por exemplo a gente trabalha com as datas festivas (+) né

G: [ah:]

B: que são diferentes, algumas iguais né (+) outras datas são difere::ntes, com comemorações diferentes, os estilos, então a gente trabalha com (*inaudível*).

G:: [e de quais países eles trabalham mais?

B: olha nós trabalha:mos na sétima com o México (+), e com a China e Brasil, em relação ao Ano No:vo (++) depois ao dia dos namorados em relação a aos Estados Unidos e ao Brasil

afeta-se a própria concepção sobre o papel do ensino de línguas na escola pública (OCEM-LE, BRASIL, SEB/MEC, 2006, p. 90).

- G: Interessante, porque então ele não é só: cultura de países de língua inglesa que ele trabalha né
- B: [não (+) muitas vez, é, você traz umas, algum aspecto da cultura de outros países pra fazer um parâmetro pra que o aluno tenha né, uma: uma definição de que as coisas são diferentes de lugar pra lugar, que: (+) a comemoração é difere:nte, e isso faz com que o aluno fique mais interessado né
- G: [u-hum]
- B: porque ah é diferente, descobre que ah não lá é difere:nte lá é assim:
- G: Ah, eles gostam de de observar diferenças assim
- B: gostam, gostam de observar
- G: é, eles geralmente são curiosos né, tipo, é (+) tem uma curiosidade assim sobre (+) a diferença
- B: é, eu acho que na língua inglesa o básico é a curiosidade, o aluno que é curioso ele aprende (+) né porque: ele vai buscar, ele tenta entender (+) então a curiosidade em relação à língua inglesa ela é imprescindível. ...

Beatriz utiliza as palavras “movimentos” e “expressões” para encontrar sua melhor definição do termo. Ao que parece, movimento é uma palavra que remete ao ato ou efeito de mover-se, deslocar-se, mas também é um vocábulo que também existe remetendo-se a características específicas de um movimento artístico, político ou literário. “Expressões” remetem à linguagem em sua totalidade, e não apenas à língua. Um indivíduo pode se expressar de diversas maneiras. Para Beatriz, portanto, quando há expressão de algo (provavelmente por meio de linguagens), isso significa uma manifestação cultural. Já nesse primeiro momento, percebe-se que Beatriz preocupa-se com o conhecimento de cultura estrangeiras, principalmente quanto ao folclore de um povo e suas festas e datas comemorativas.

A visão do segundo entrevistado, Carlos, tem algumas semelhanças com a de Beatriz. O professor, que nos relatos sobre sua formação profissional disse ter realizado em sua dissertação de mestrado um estudo baseado no conceito de *tradução cultural* na área de Literatura de língua portuguesa, também se mostra bastante disposto a discutir qual conceito de cultura partilha.

CARLOS: ... então é (+) como você bem disse, cultura já é uma coisa assim, difícil de conceituar, porque ela tem vários aspectos, ela envolve muitas coisas (+) mas eu acredito que a gente poderia definir cultura como todo:: conhecimento, todo, toda, toda carga que u:ma determinada, um determinado povo traz consigo, seja historicame:nte, seja construído de forma: a captar todas (+) as manifestações que as pessoas (+) fazem sejam na dança, seja na musica, seja na historia, seja na literatura (+) então em todos os

setores de uma sociedade (+) tudo aquilo que é produzido por uma sociedade a gente pode entender como cultura (+) isso é o que eu acredito assim

GABRIEL: [hum, bem legal (+) é também o que eu (++) eu concordo plenamente’, porque: (+) é:, a cultura ela é muitas vezes definida como: somente a cultura erudita (+) como aquela, a cultura que ela (+) é representativa do povo (+) mas muitas vezes há elementos de cultura que são impregnados assim no nosso dia-a-dia (+) muitas vezes não são considerados como cultura.

C: É, impossível falar numa cultura que ela seja assim, elitizada

G: [u-hum]

C: mesmo porque se a cultura a gente entende como uma produção do povo, da sociedade, então ela não discrimina classe social (+) ela tem que ser entendida como uma produção, seja ela de uma classe baixa, duma classe média, duma classe alta. Mas é

G: [u-hum]

C: a produção intelectual, uma produção que (+) vá de encontro aos anseios que aquela sociedade (+) almeja (1.5) é o que eu (+) penso.

G: u-hum, legal (+) ...

Carlos traz as palavras “conhecimento” e “carga” para descrever cultura. Também define cultura como “tudo aquilo que é produzido pela sociedade”. Ou seja, para Carlos a cultura também é algo a ser ‘conhecido’, diferentemente de ser ‘praticado’, ,como pudemos perceber no posicionamento de Beatriz.

Quando Carlos traz o elemento “carga”, podemos estabelecer paralelo com o que diz Galisson (apud BARBOSA, 2009) sobre a *carga cultural compartilhada* em uma língua, que se trata dos dados culturais que se podem ser levantados a partir de determinado termo, mesmo que estejam *opacamente* relacionados.

O professor faz a metáfora, portanto, da cultura como algo que se carrega consigo. Algo do passado trazido por nós no presente.

Podemos também identificar uma diferença semântica entre o que é “produzido” e o que é “praticado”. Um produto é algo que, frequentemente, pode ser relacionado a objetos materiais, a um ‘artifício’ ou ‘arte’, enquanto a prática é originária de um ‘costume’, é algo que se mantém vivo apenas por meio da ação de vários sujeitos.

Para Carlos, portanto, a definição de cultura está mais próxima de ‘arte’ do que de ‘costumes’.

Após o primeiro comentário do entrevistador, Carlos concorda ao dizer sobre o que se “produz” em cultura, não necessariamente precisa vir de elites (em sua argumentação, elites essas econômicas, principalmente), mas de todas as classes sociais.

Tal posição pode auxiliar a compreensão da diversidade e da complexidade das práticas culturais nos dias de hoje.

Visto a posição dos dois primeiros entrevistados, vejamos a posição da terceira entrevistada, Letícia.

A professora, que, apesar de no início da entrevista, ter evidenciado conhecer algo da linha de pesquisa de Barbosa, citada nesta dissertação, se mostrou desconfortável com a necessidade de discutir sua concepção de cultura, dizendo que não tinha conhecimento a respeito do tema e permanecendo durante alguns momentos em silêncio, talvez procurando escolher bem suas palavras., o que pode ser considerado um dado sobre seu posicionamento a respeito da importância da sensibilização intercultural dos alunos.

Dos professores entrevistados, é a que talvez tenha menos refletido a respeito da influência cultural de uma LE sobre a prática de letramentos dos aprendentes. Como veremos adiante, apesar da presença no caderno, de alguns elementos oportunos para a reflexão sobre a diversidade cultural e a atitude dos cidadãos frente ao mundo contemporâneo, a professora raramente leva em consideração o fomento de tal reflexão.

LETÍCIA: ... (vixe) eu nem sei, se entendo como uma definição assim (+) né

GABRIEL: [hã

L: de cultura?

G: o que' é a cultura...

L: (4.0) hum, eu não sei assim, vem imposto pra gente desde que (+) a gente é criança, cultura é algo relacionado a (+) ler livros né: (+) ta relacionado assim ao mundo

G: [a-ham]

L: cultural, que seria, assim, relacionado a boas' mús:icas, alguns li

G: [a-ham]

L: e eu cresci nesse contexto, nesse sentido eu acho

G: tem aquela coisa assim, que todo mundo sempre fala (+) ah nossa como esse cara é sem cultura

L: [tura,

quer dizer que ele não tem conhecimento nenhum, ou não abre aquela cabeça dele pra um outro tipo de estilo' no sentido de uma música, de um outro tipo de li:vro (+) né, ou determinados assuntos' mesmo, culturais né, arte, eu acho que nesse sentido.

G: É quando a gente fala em cultura por exemplo, na cidade tem a secretaria de cultura, o que ela promove é (+)

L: [isso algo relacionado geralmente a lazer também né,

G: [lazer]

L: isso, cultura é ligado a lazer

G: é, e, por exemplo no livro didático, ele, a cultura aparece: (+) assim como ele apresenta (+) o a cultura do estrangeiro né

L: isso, tem a influencia muito forte (+) apesar de muitos países falarem o inglês a presença ali é da cultura americana, é norte americana, e algumas' vezes (+) da inglesa, agora da Jama:ica, mesmo da África do Sul:

G: [aham]

L: não tem na:da

G: [de outros países que falam inglês]

L: [ou tem: (+) só um livro que eu já vi, assim, trabalha com as bandeiras dos países, e mesmo até a gente tem dificuldade na hora de complementar que é o primeiro ano do ensino médio.

G: [ah tá

L: [que é a única vez que eu percebi que o caderninho

G: [que ele coloca países que não sejam

L: [Estados Unidos ou Inglaterra

G: Interessante isso ...

Pode-se estabelecer um paralelo entre a concepção de cultura de Letícia e o que Barbosa (2009) identifica como uma definição de cultura como produção artística e intelectual de uma *elite*, uma cultura “erudita, cultivada ou institucional” (BARBOSA, 2009, p. 33), em que se seleciona a arte considerada “boa” como ‘cultura’ e se exclui da definição o que é considerado ruim.

É fundamentalmente uma visão de cultura como arte, ou seja, a cultura que pode ser passada e conhecida através de *descrições*, e não *práticas*. Ao atestar a existência de um “mundo cultural”, denota-se em sua fala que a professora considera existir um ‘mundo não-cultural’. Ou seja, age em uma lógica de inclusão de certos ‘produtos’ como sendo culturais e de exclusão de outros.

Tal definição se mostra interessante ao inferirmos que quando um ‘elemento cultural’, como, por exemplo, um livro, é incluído como cultura e outro é excluído, não há a inclusão e exclusão apenas da obra, mas também dos sujeitos que os reproduzem e os apreciam.

É muito interessante o fato de que a própria Letícia identifica essa visão como bastante comum e enraizada no discurso da sociedade, desde seu tempo de criança. Ou seja, de certa forma, ela mostra a consciência de que existem outras definições e abrangências do termo, mas arraiga-se à visão mais enraizada em sua formação discursiva.

Ao final do trecho, sua manifestação por uma pedagogia que não privilegie apenas a cultura norte-americana pode conotar uma preocupação política da professora a respeito do imperialismo norte-americano ou a sobreposição da cultura nacional norte-americana sobre a brasileira.

Em uma comparação entre os três posicionamentos, temos que, certamente, em suas definições de cultura, os três professores identificaram o termo muito mais como um conjunto de ‘obras’, ‘produtos’ do que um conjunto de ‘práticas’. Obviamente, a pergunta tem uma meta genérica, ou seja, neste momento os professores não estão necessariamente relacionando ‘cultura’ ao material didático ou a sua prática em sala de aula. É interessante notar que logo nos primeiros segundos de resposta, todos os participantes fizeram menção à música como aspecto importante da constituição da cultura.

Nesta primeira pergunta, em nenhuma circunstância os professores se lembraram de “cultura” enquanto uma manifestação de costumes ou hábitos, atendo-se mais às questões da arte. A política e a vida social foram lembradas com menor entusiasmo. Dessa forma, pode-se dizer que em seus discursos remete-se a cultura mais em sua definição *humanística* do que *sociológica* (de acordo com a distinção de Kramsch, 2009 e Hall, J.K., 2002).

O foco das respostas logo de início foram nas comunidades culturais *nacionais*, mais do que outros tipos de divisões culturais possíveis, como étnicas, econômicas, etárias, políticas, etc.

Hall (2005) discorre sobre identidade cultural e as características das “culturas nacionais como comunidades imaginadas”. O autor baseia-se na noção de que as nações e suas culturas são fruto de uma “narrativa” e uma “representação” (p.50), em oposição ao discurso hegemônico que faz parecer com que certas características culturais sejam inatas a um povo.

Para o autor, as culturas nacionais nunca foram, e não são atualmente, totais e unas, e sim o produto de conflitos e híbridos culturais e de diferentes identidades que se unem sob um mesmo “teto político”. As culturas nacionais são unificadas através de algumas formas de exercício de poder e subjugação cultural em nome de uma unidade imaginada.

É curiosa também a contrariedade de opiniões entre Letícia e Beatriz quanto à apresentação de diferentes culturas nacionais. Letícia diz que dificilmente culturas de

outros países de LI são apresentadas, enquanto Beatriz exemplifica a presença de várias diferentes culturas, inclusive as de países com outras línguas oficiais. Assim, pode-se considerar que a própria concepção de cultura entre as duas professoras é diferente.

Em suma, neste primeiro momento da entrevista não houve menção a uma identificação de cultura a partir das complexidades das questões culturais na pós-modernidade. Podemos dizer que a descrição de cultura entre os três professores foi focada nas diferentes culturas nacionais de LI e seus costumes folclóricos.

Podemos considerar que, pelo menos na questão relativa ao conceito de cultura, os professores trazem em seus discursos uma tradição “liberal-humanista” de valorização do “*conhecimento*” e não da “*prática/uso*” social da língua. De acordo com Cervetti et al. (2001), essa visão é oposta a uma prática de *letramento*.

Tendo vislumbrado a concepção geral de cultura dos três professores, pudemos então compreender o posicionamento sobre qual o papel específico da cultura no ensino de LI para cada professor.

Beatriz mostra que sua compreensão sobre as particularidades do ensino de LI na escola pública influenciam muito no aspecto como a cultura será abordada.

BEATRIZ: ... Papel da cultura, bom, ele é impresc., é como eu disse né, quando você vai estudar, aprender’ realmente uma língua (+) infelizmente num, não é o caso da escola pública ((ri)) (+) que você realmente aprende’’

GABRIEL: [hum] [(ri)]

B: (+) cultura é muito interessante porque ela va:i despertar a curiosidade, porque quando a gente aborda os vários aspectos culturais, então sempre tem aqueles aspectos que a criança gosta, que ela se interessa (+) e a partir daí ela mesma vai buscar:, vem pesquisar:, vem perguntar:

G: [hum]

B: então eu acho que a cultura é importante e por que ela traz essa diversidade de interesses. Então se um aluno não gosta de determinado assunto, mas ele vai’ se interessar por outro (+) então isso ajuda, é:, dentro da aprendizagem da linguagem, e outra né, se aprende uma língua tem que aprender (++) o que’ é aquele povo (+), quem fala, como vive, então é interessante que você tenha essa visão que o aluno tenha essa visão (++) Infelizmente são duas aulas por semana

G: [ah]

B: sem grandes instrumentos, a gente não consegue dar toda essa amplitude que a gente gostaria né ...

Neste trecho, Beatriz inicia considerando que o ensino na escola pública não consegue ser eficaz no ensino de línguas. Há aqui também a reclamação de que as aulas são pouco numerosas para uma boa “amplitude” do ensino do professor.

Sua constatação sobre o papel da valorização de culturas no material didático é de encarar a cultura como um instrumento para captar o interesse e a curiosidade dos alunos, e por meio de seu discurso, mostra que evidenciar dados culturais diferentes tem eficiência para aumentar o interesse dos alunos .

Sobre a necessidade de evidência de questões culturais por causa da importância de tais para o ensino da LI, Beatriz parece estar em congruência com o que diz Barbosa (2009), para quem é importante em um curso de línguas a consciência sobre a identidade e as práticas de um povo.

Carlos faz considerações a respeito da indissociabilidade entre língua e cultura, e seu posicionamento centra-se no que diz o Currículo do Estado, evidenciando ser conhecedor do que propõe o documento.

CARLOS: Eu acredito que o papel da cultura no ensino da língua, no nosso” caso no ensino da língua inglesa né

GABRIEL: [u-hum]

C: eu acredito ser muito importante (+) porque primeiro a gente nem consegue separar língua da cultura (+) No meu ver eu acho que, ao meu ver eu acho que é isso mesmo (+) a: cultura: inglesa que a gente estuda ela já está enraizada nos cadernos, na prop., no Currículo do Estado de São Paulo né

G: [ah legal]

C: para a língua inglesa (+) então eu acho que é uma coisa bem:: atrelada, é uma coisa que não tem como a gente separar (+) então por exemplo se você estuda com seus alunos o funcionamento dos, de como é o substantivo na língua inglesa, de como é (+) qualquer outra classe de palavras, sempre vem um texto de apoio que mostra alguma coisa, alguma festividade, alguma data comemorativa, que é realizada naquele país, ou nos países que falam inglês, é:: o:: foco do caderno (+) de:: sexta série é:: em relação a:: as datas comemorativas (+) né, então ao redor do mundo’ inclusive nos países que falam inglês como nos Estado Unidos né, então no caderno ele é todo’ permeado’ por produções culturais, por textos que, trazem (+) coisas assim, né,

G: [u-hum]

C: acredito que é bem, não tem como nem separar.

G: É, legal. Também concordo ...

Para explicar o papel da cultura no ensino, Carlos se utilizou de sua convicção de que a cultura é indissociável da língua, o que abordamos em nossas perspectivas teóricas citando Kumaravadivelu (2008) e Barbosa (2009). A maneira de exemplificar sua convicção foi apresentando um exemplo do caderno do Estado.

Esse exemplo utilizado nos remete ao dado de que Carlos está contente com o material que utiliza, e que as atividades apresentadas nele são congruentes com sua própria abordagem de ensino de LI. O exemplo utilizado por Carlos mostra a cultura como as datas e festas comemorativas do povo falante na cultura alvo. Sabemos que, em uma definição mais social e antropológica de cultura, não se limitam os costumes de um grupo a datas e festas, que podem levar a características generalizantes.

Neste trabalho, observamos teoricamente que a relação de indissociabilidade entre língua e cultura pode ser considerada tão forte que a própria percepção da realidade pode ser influenciada pela língua (KUMARAVADIVELU, 2008).

Portanto, entendemos, de acordo com o exemplo dado por Carlos, que tais atividades de conscientização cultural dos cadernos, apesar de talvez estereotipadas, podem proporcionar uma ampliação da visão de mundo do estudante e, por consequência, de sua conscientização e prática (inter)cultural.

Letícia traz em sua resposta a constatação de que não apenas a carga cultural da língua estudada é muito importante, mas a influência de tal sobre as convicções dos professores também o é, visto que a interpretação dos dados culturais em diálogo com os alunos passa pelo filtro pedagógico do professor. Além disso, para Letícia, a aprendizagem de LI para a ampliação do conhecimento tem destaque.

LETÍCIA: ... Talvez eu veja assim que (+) além de: mostrar a importância da nossa cultura que também é muito rica apesar de não entender muita coisa né?

GABRIEL: É

L: Que a gente não::, né a gente nem para as vezes pra prestar atenção, principalmente professor de inglês acaba também sendo um pouco influenciado (+) pela cultura norte-americana, [É! o INGLESA.

G: [é, o de inglês principalmente]

L: Então eu vejo assim que:: (+) o papel se dá no ensino, seria mostrar essa questão do aluno perceber que não existe só nosso mundo” aqui, o Brasil” por acaso, mas existe o:utros né (+) mas também eu acho que daí entraria um pouco do papel do professor interferir, não mostrar que só a cultura do estrangeiro que é

bo:a, mas em comparação com a nossa algumas coisas lá são até melho::res (+)ou então mostrar que até do outro tem umas coisas que não são tão bo::as (+) e acho que também, que mais, a questão da cultura entraria a questão mesmo (+) de comparar eu acho que (+) americano”, como que é o jeito dele ser com o nosso do brasile:iro” (+) eu acho que esse que seria sim o papel da cultura.

G: É, eu concordo, eu acho que (+) é isso mesmo né (++) tentar deixar o aluno: é:

L: ver que não existe só esse mundinho dele.

G: [isso! É (+) abrir (+) né, o aluno pra::

L: Olha, tem mais coisa lá fo:ra, que é o caso dos meus alunos eu vejo que eles são cabeça: dura (+) eles acham que o mundo deles é só aquele

G: Aham, e as vezes não é nem pra o aluno, pra pessoa gostar” tanto como que nem o professore de inglês ado:ra os Estados Unidos, não é assim.

L: [É, e mostrar, tem horas, pra valorizar, tá vendo gente, o nosso melhor ...

Neste trecho, Letícia mostra que sua maior preocupação com relação à cultura no ensino de LI é o risco de aculturação. Demonstra também um forte sentimento de nacionalismo ao ter a intenção de mostrar aos alunos o “nosso melhor”.

A argumentação mais interessante a ser percebida nesta resposta é a de que o ensino de uma língua estrangeira não apenas pode evidenciar e tornar conhecida outra prática cultural, mas também alterar o entendimento que se tem sobre a própria cultura, às vezes tornando a própria identidade mais ou menos valorizada.

Com certeza, como argumenta Letícia, existe um perigo muito grande de aculturação, principalmente por causa da situação socioeconômica e política do Brasil, que pode sofrer com medidas imperialistas de um país de maior poder econômico. Tal visão, de fato, se aproxima bastante do que é argumentado por alguns autores no conceito de *interculturalidade*.

Outro aspecto importante apontado pela professora é a possibilidade de ampliação da visão de mundo do estudante, que, dependendo da abordagem do professor, pode entrar em contato com estruturas sociais e de comportamento diferentes das que conhece, algo de extrema importância para o desenvolvimento da tolerância e de um comportamento pacífico e civilizado (TODOROV, 2010).

Quanto à importância da sensibilização cultural no ensino de LI, tivemos três respostas que se distanciaram tematicamente no tratamento de suas concepções. Beatriz preferiu dar um relato sobre o interesse dos alunos por questões culturais em sala de aula, de acordo com as características do ensino de LI na escola pública. Carlos

discorreu sobre a relação intrínseca entre a língua e a cultura. Já Letícia discorre sobre a importância da consciência a respeito de quais elementos culturais apresentar em um curso, e como isso depende muito mais do professor do que necessariamente do material utilizado.

Neste trabalho, argumentamos que a apresentação da cultura é bastante relevante para o cumprimento do objetivo de proporcionar aprendizado e práticas de letramentos e formação da cidadania. As respostas dos três professores nos auxiliam na comprovação de que, para alguns professores, esta argumentação é válida.

Beatriz argumenta brevemente que, para aprender uma língua, devemos compreender *quem*, ou *quais grupos de pessoas* falam esta língua. Carlos estabelece que, em um material didático, é importante que se insiram elementos da cultura estrangeira, pois isso é não um tema qualquer, mas parte da aprendizagem da língua em si. Letícia demonstra o próprio espanto quanto à grande diferença que se pode fazer ao se apresentar em sala de aula práticas culturais diferentes, já que isso amplia o conhecimento de mundo dos estudantes, aspecto que consideramos importante inclusive para a formação da cidadania, pois atitudes de respeito e compreensão com a diversidade passam necessariamente pelo processo de conhecimento da alteridade.

Em determinados momentos das entrevistas, foram utilizados trechos do caderno da quinta série/sexta ano do Currículo para discutirmos como os professores os utilizam em sala de aula, e assim termos melhor consciência a respeito de seus posicionamentos.

Foi possível constatar a maneira como os professores se posicionam sobre as oportunidades de trabalho com a interculturalidade nas diversas práticas de letramento apresentadas pelo material.

Visto o embasamento teórico deste trabalho, que considera a questão da interculturalidade como fundamental para a promoção dos letramentos e multiletramentos no processo do ensino de LI na escola pública, assim como a indissociabilidade entre uma língua e as culturas por ela promovidas, consideramos neste trabalho que é necessário haver potenciais oportunidades para que o professor promova a reflexão a respeito da interculturalidade em todo material didático que se baseie em uma pedagogia dos letramentos (e isso inclui os cadernos de LI propostos pelo Currículo), independentemente da série escolar ou idade do público alvo. Podemos encontrar na literatura casos em que o contrário é considerado, como é o caso de

Kovalek (2013), para a qual os cadernos didáticos do Ensino Médio do Currículo possibilitam mais a elicitación de “dados culturais” do que outros.


Nas entrevistas aqui relatadas, apesar de nos focarmos em uma unidade didática da 5ª série / 6º ano, atentamo-nos ao fato de que, em muitos momentos, os professores se referem a alunos de diferentes idades e anos escolares, refletindo sob uma perspectiva geral sobre seus estudantes. Dessa forma, ao fornecerem um dado sobre o entendimento cultural dos alunos, seus comportamentos e desempenhos, temos em alguns momentos dados a respeito de todos os alunos daquele professor, e não apenas os do 6º ano. Isso evidencia que a reflexão a respeito da cultura e também a possibilidade de trabalho com a formação da cidadania se dá em todas as etapas da formação do aluno, desde o início do Ciclo I do Ensino Fundamental até final do Ciclo II. Considerar que apenas em alguns momentos do processo de aprendizagem as culturas e práticas letradas podem ser discutidas seria subestimar a capacidade de formação cidadã e transformadora. CERVETTI et al. (2001), por exemplo, utiliza exemplos de atividades com alunos bastante jovens, assim como fazemos aqui.

Logo no início do caderno do segundo bimestre da 5ª série/6º ano temos um interessante tópico a respeito dos nomes próprios em LP e em LI. Os exercícios da unidade didática²⁵ sobre a qual professores e pesquisador discutem têm como conteúdos e temática geral “o reconhecimento da origem estrangeira de nomes próprios (*first names, family names*) e nomes de estabelecimentos comerciais, produtos em supermercados, etc.” (SEE/SP, 2013, p. 12). O texto de instruções aos professores no caderno não utiliza, em momento algum desta Situated Learning, termos do documento de apresentação do Currículo, como *letramentos*. Pode-se observar a partir disso que os pressupostos teóricos utilizados pelo Currículo são raramente retomados, o que pode indicar que os elaboradores dos exercícios talvez considerem que os professores já tenham conhecimento a respeito de como as expectativas e objetivos estabelecidos no currículo possam ser atendidas. Mesmo que a autonomia seja muito valorizada pelos professores entrevistados e, certamente deve ser garantida, é também verdadeiro que a ausência do arcabouço teórico do Currículo nos exercícios apresentados pode limitar a visão do professor a respeito da unidade didática à sua própria, e não contribui para que o Currículo introduza suas novas abordagens de maneira eficaz.

²⁵ As unidades didáticas do caderno são denominadas “Situated Learning”

As figuras que mostramos adiante são relativas a exercícios que discutimos com os professores. Os exercícios discutidos nos auxiliam a compreender melhor a perspectiva dos professores entrevistados a respeito dos conceitos investigados neste trabalho. Inicialmente discutimos como o professor utiliza os dados culturais denotados nos exercícios, para que em seguida analisemos se é possível que tal utilização dos exercícios possibilitem uma ampliação das práticas de letramento dos alunos.

Figura 1 – Situated Learning 1, exercício 1



SITUATED LEARNING 1
NAMES: WHERE ARE THEY FROM?

1. In small groups, talk about the following questions in Portuguese:

a) Where is your first name from? And your family name?

b) Do you know their meanings?

c) Who chose your first name? What is the story of your name?

(SEE/SP, 2013, p. 4)

Nos exercícios colocados em discussão, podem ser levantadas questões a respeito da influência de outras línguas/culturas no português e no inglês, assim como elementos da estrutura familiar em cada cultura nacional, oferecendo-se oportunidades para o aluno de ampliação do conhecimento de mundo, assim como para a reflexão a respeito de diferenças e semelhanças entre culturas.

Beatriz, que, de maneira geral, trata o caderno de maneira elogiosa (principalmente ao final da entrevista), relata sua utilização desta unidade didática da seguinte maneira:

BEATRIZ: ... o volume um, ele vai baseado nos cumprimentos, a criança aprende as situações formais e informais? ele gira em torno dessa introdução

GABRIEL: uhum

B: né (+) agora ((no volume 2, analisado aqui)) ele começa com a origem dos nomes (+) primeiro nome, nome de famí::lia (+) então a gente vai ver aí a interferência ai da:: cultural né

G: aham (+) porque essa questão dos nomes já é um dado cultural porque cada país vai usar de um jeito diferente'

B: [isso]

G: os próprios nomes' são diferentes, entre si, pode ir identificando (+) legal,

G: então ele fala aqui nessa primeira situação de aprendizagem (+) pagina onze' né (++) conteúdos e temas, reconhecimento da origem estrangeira de nomes próprios (+) e nomes de estabelecimentos comerciais' produtos (++)

B: [isso]

G: ah legal'' porque o que ce disse no começo aqui da entrevista, os alunos usam bastante:: o inglês né (+) vendo no::mes das coisas

B: exatamente, eles não têm muito essa noção, muitos alunos não tem muito essa noção do uso'' né (+)

G: [uhum]

B: eles se acostumam tanto com essas palavras'' que rodeiam'' que nos rodeiam no dia-a-dia e'' você tem que ((interpretando um diálogo professor-aluno)) ah' não olha quantas você u::sa, é importan::te porque você sabe você reconhece (+) né então eles vão se surpreendendo vão buscando outros usos, pesquisan::do (+) e sempre da uma lista geralmente bem (+) bem grandinha ...

... G: aí estratégias de ensino, discussão dirigida sobre o assunto (+) então isso aqui seria o professor mesmo (+) é:: levantar a bola na sala de aula pros alunos (+) perguntar

B: [i::sso

é:: fazer a sensibilização em relação ao tema (+) né (+) é você começar discuti::do, falar né do Brasi::l, que nos somos um país aí de multicultural, formado por, né, diversas etni::as e aí então nós temos sobrenomes né, aí dive::sos, então a gente começa a discutir por ai, depois, pra que eles (+) tenham''a curiosidade de descobrir qual é o significado do nome de::le, qual é a ori::gem (+) da família ...

Podemos reconhecer no início do excerto de Beatriz que o primeiro volume da apostila trata de elementos culturais como tratamentos formais/informais, o que pode sempre levar a importantes percepções sobre diversidades culturais. Vemos, por exemplo, que Viana (2003) considera que as interações interculturais em língua estrangeira podem passar por vários conflitos, e que a compreensão de elementos de formalidade em uma LE são bastante importantes para uma aprendizagem consciente das diferenças. Já o material do segundo volume dos cadernos toma com o tema “nomes próprios” elementos que apontam para a própria constituição da identidade individual e coletiva. Levando-se em consideração que os estudantes do sexto ano são

bastante jovens e com uma identidade cultural em formação²⁶, um tema que leve em consideração os nomes próprios e suas origens linguísticas e nacionais são de grande relevância, pois são informações a respeito da constituição individual, influenciada pela constituição familiar e da cultura nacional a que pertence.

Sobre o primeiro exercício, Beatriz demonstra utilizá-lo como uma atividade de sensibilização inicial da aula, e levantar questões a respeito da variedade multiétnica que compõe a brasilidade, mas não toca especificamente na aquisição de grande conhecimento a respeito da língua. Como podemos observar em Damen (apud. Viana, 2003, p. 100), não é necessariamente um vasto *conhecimento* sobre culturas estrangeiras que se faz necessário, mas uma *conscientização* a respeito da existência de diferenças. Beatriz, neste excerto, parece apontar nesta direção.

Carlos, além de relatar uma utilização do primeiro exercício de forma quase parecida com a de Beatriz (atividade de sensibilização), dá indícios de procurar utilizar não apenas a conscientização a respeito da diferença, mas também de utilizar as práticas culturais e de letramento *já em uso* pelo aluno.

... GABRIEL: bom, a primeira Situated Learning aqui, ela é uma discussão, né, em grupos sobre (+) nomes, né, o tema principal desse (+)

CARLOS: do caderno

G: acho que não é do caderno inteiro

C: [é da situação de aprendizagem]

G: é dessa primeira situação de aprendizagem, né (+) é Nomes”, né

C: i:sso

G: aí a pergunta, é (+) de onde vem seu primeiro nome e seu nome de família, o significado do seu nome e quem escolheu, a história do seu nome (++) pra mim tem muitos dados culturais aí, que dá pra ser trabalhados né

C: sim, mesmo porque da pra você fazer uma relação que há” nomes que são próprios de determinado país e nomes que’ são comuns, né, que, até tem” como a gente (+) um correspondente, né, digamos assim, na outra língua, digamos assim

G: hum, é (++) e:: em sala de aula a gente poderia fazer justamente como o livro está pedindo né e (+) interessante que os alunos já (+) ficam conscientes dessa diferença cultural que pode ocorrer

C: é, e quando você faz aquela parte da sensibilização no começo” da aula (+) quando você (+) começa a fazer aquela parte oral, de fazer algumas perguntas’ ah” você conhece algum nome em inglês, ah” geralmente vem Mary, John, Peter, então são nomes que circulam já na sociedade e muitas pessoas já

²⁶ Letícia parece se preocupar bastante com esse fator por sempre se focar mais no aluno e em sua recepção do material do que na apresentação do conteúdo em si.

sabem que há um correspondente, que é Maria, João, e assim sucessivamente, então essa parte comunicativa que a gente utiliza' no início da aula, ela é assim fundamental' ao meu ver, então acredito que (++) traz'' a parte da cultura, porque o aluno não aprendeu isso na escola (+) ele pode ter aprendido vendo um filme (+) ele pode ter aprendido tendo contato com outras' pessoas (+) os mais velhos, o pai, a mãe, alguém da família, um vizinho pode ter ensinado, pode ter falado, então, é aquilo que a gente sempre gosta de tirar do aluno que ele traz'' que ele já'' tem (+) então a gente tem'' que trabalhar isso daí, porque é dali que você parte pra frente

G: [pra frente]

C: que você sabe que (+) pô, meu aluno ele sabe aquilo' (+) então que legal que ele já sabe aquilo (+) então eu posso dar uma continuidade no trabalho ...

Para Carlos, a atividade de sensibilização significa também uma etapa de investigação a respeito da identidade cultural do aluno e de seu conhecimento a respeito de outras culturas. Consideramos tal procedimento para a atividade bastante congruente com uma pedagogia dos letramentos, pois, ao investigar qual a realidade/identidade do aluno, relativiza-se uma posição impositiva de conhecimento, que afeta diretamente a ideia de como o aluno pode agir no mundo com o conhecimento que já tem e práticas que sempre põe em uso.

Letícia relata utilizar o exercício de forma diferente:

GABRIEL: Bom, então a terceira pergunta é, como o material apresenta a cultura? (+) então aqui é a hora que a gente começa a folhear o material para a gente dar uma olhada (2s) aqui nessa primeira página (+) learning targets, né, é:: ele mostra quais que são os objetivos e tudo mais né (++) reconhecer a origem estrangeira de nomes próprios e sobrenomes (+) na página 3 (+) é: bom, ele tá mostrando uma questão de cultura aí?

LETÍCIA: uhum (3s)

G: que são o nome dos outros (+) né (+) é, nomes estrangeiros, sobrenomes né (+) nomes próprios e sobrenomes estrangeiros

L: É, porque aluno tem mania de perguntar como que é o nome deles em inglês ((tom irônico))

G: [[(ri)]]

L: eles acham que tem que mudar'' o nome, acham que tem que mudar,

G: é (+) é interessante (+) na quinta série é quando (+) quinta série é o volume 2 desse livro, segundo bimestre, então eles estão no COMECINHO do: do: curso de língua deles (+)

L: isso

G: eu imagino que a maioria não aprendeu o inglês antes disso

L: não (+) ou as vezes quem chega sabe um pouquinho'' é por questão mesmo de ouvir música ...

... G: é: então, quem escolheu seu nome? Já é então (+) uma atividade assim pra começar, é:: dá pra falar em português com eles, né, no começo (+) é um exercício bem cultural, assim, acho que dá bastante pra botar ele em contato com outras culturas (+) né?

L: é (+)

G: é, (+) aí o segundo exercício é: read, né, leia os nomes' e de onde são os nomes né, aí tem nomes de vários" países (+)

L: isso, que eles tem que relacionar

Para Letícia, contrariamente aos dois primeiros entrevistados, parece não se preocupar com a utilização do primeiro exercício como uma atividade de sensibilização e/ou investigação a respeito do que o aluno já sabe, apesar de, não intencionalmente, apontar uma prática de interação em LE que é o ato de se ouvir música. Para Letícia, o levantamento de dados culturais apresentados no exercício para a *conscientização* é menos importante do que o *conhecimento* específico (visão contrária à de Damen, apud. Viana, 2003, supracitado). No exercício aplicado por Letícia identifica-se a apresentação do uso correto dos nomes próprios como elemento mais importante. Para as demais questões no exercício, faz-se uma utilização das perguntas sem maior discussão ou reflexão, o que é algo diferente do proposto pelas instruções do Caderno (SEE/SP, 2013, p. 12), que leva em consideração o diálogo entre os alunos, para que identifiquem não apenas as características do próprio nome, mas para que entrem em contato com as diferenças a respeito dos nomes próprios dos colegas.

O segundo exercício da apostila (sua figura será apresentada a seguir) pede que identifiquem as origens de diversos nomes, de diversas raízes linguísticas. É um exercício que demanda pesquisa por parte dos alunos e que pode aumentar o reconhecimento da grande diversidade cultural em nosso país. Beatriz pede para que os alunos pesquisem em casa e, juntamente com o primeiro exercício, há o reconhecimento da oportunidade para a discussão e sensibilização cultural.

Figura 2 - Situated Learning 1, exercício 2

2. Read the names below. Where are they from? Write your answer in Portuguese.

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) Richard = <u>inglês</u> | g) Robson = <u>inglês</u> |
| b) Anita = <u>espanhol</u> | h) Jacqueline = <u>francesa</u> |
| c) Fatima = <u>árabe</u> | i) William = <u>inglês</u> |
| d) Akemi = <u>japonês</u> | j) Maikon = <u>inglês (com Maikon e adaptado cap no nome em inglês Michael)</u> |
| e) Kauê = <u>Tupi</u> | k) Yuri = <u>russo</u> |
| f) Giovanni = <u>italiano</u> | l) Allan = <u>francês</u> |

Não traduzimos nomes próprios de uma língua para outra. Muitos nomes próprios têm equivalentes em inglês, como Richard (Ricardo), Peter (Pedro), Mary (Maria) ou John (João). Mas, se o seu nome é Pedro e um norte-americano quiser chamá-lo, ele dirá "Pedro" com sotaque da língua inglesa, e não "Peter". Nomes próprios são "marcas registradas" que identificam as pessoas e não devem ser traduzidos.

(SEE/SP, 2013, p. 4)

Tendo esse dado como aliado, reconhecemos que Beatriz se foca mais na discussão dos dados do exercício entre os alunos do que na devida correção das respostas oriundas de pesquisa. Tal foco na utilização do exercício é uma bastante interessante ampliação do que é proposto pelo Caderno (SEE/SP, p. 13), que aponta para a memorização de informações a respeito de nomes próprios. Com Beatriz vimos que o objetivo do exercício pode ser, em primeiro lugar, suscitar o reconhecimento e reflexão sobre a grande diversidade e influência de LEs em nossa língua, mais do que uma pesquisa de informações sem maior criticidade.

Carlos, para este exercício, apresenta um enfoque nas práticas de aquisição de informação dos alunos, e comenta espontaneamente a respeito das novas TIC.

... GABRIEL: a segunda atividade já apresenta (+) de A a L, é:: 8, 9, 10, 12" nomes com origem diferente né (+) então o enunciado, leia os nomes e de onde eles são? Né, where are they from? Aí, Richard, Anita, Fátima, Akemi, Cauê, Giovani (+) né escreva em português, então (+) a origem desse nomes (+) aí cabe ao aluno mesmo pesquisar qual a origem desses nomes, né

CARLOS: Uhum (+) é, aí pode ser feita uma atividade de pesquisa, mesmo porque nós temos as tecnologias de comunicação e informação, que são as TICs, né, no curso que eu fiz, chamado Redefour, a gente, o meu", o meu TCC foi baseado especificamente" nas tecnologias de informação e comunicação, aliadas" às nossas aulas (+) então eu tenho trabalhado muito" com a internet (+) a sala de informática da

minha escola (+) e assim, é um trabalho que tem sido muito” gratificante, porquê você percebe o interesse (+) e a interação” do aluno” com você, do aluno com outras culturas, porque quando você tem um, um livro ou um caderno que é o seu suporte diário, mas que você atrela” a uma outra, um outro tipo de material, um outro tipo de tecnologia (+) isso só’ tem a enriquecer a sua aula, só tem a enriquecer o conhecimento do aluno, então eles despertam” para a atividade né, é muito, muito importante.

G: Eu acredito que:: o aluno hoje talvez seja mais próximo ao computador do que ao livro

C: sim, isso já é uma questão [cultural né! ((riso))

G: [desperta o interesse (+) é, é uma crença minha, pode não ser

C: não, é uma realidade né, na verdade

G: é o que parece né

C: então, mas é o que eu penso né, eu acredito que o computador e o aluno (+) sem a mediação do professor (+) também dificulta muitas coisas, porque pode se tornar uma aula improdutivo” (+) uma aula que não vai render, dependendo do jeito” que você leva, a estratégia para utilizar os recursos, porque também não adianta o professor levar o aluno na sala de informática e também não fazer toda (+) a estratégia né, todo aquele preparo (+) fazer a situação certinha” para (+)

G: é, seria como o professor de educação física ((somente)) jogar a bola ((para os alunos))

C: isso! Seria a mesma coisa, ela não produziria um conhecimento, os alunos não veriam um objetivo naquilo ali

G: é (+) interessante (+) então nessa segunda atividade você já os levaria pra uma sala de informática

C: [os

levaria para uma sala de informática (+) para fazer uma pesquisa mesmo né ...

Na discussão apresentada no excerto, vemos que Carlos procura fazer um trabalho controlado do uso do computador pelos alunos. Desta forma, os processos de comunicação pela internet que os alunos ainda não conhecem podem ser introduzidos pelo professor. Assim, Carlos acredita que seja necessária uma “estratégia” para que os alunos não se distraiam do foco principal da atividade. Além do conteúdo no livro, o exercício é expandido pelo conteúdo que os alunos encontram na internet.

A respeito desta utilização das novas tecnologias de comunicação e informação em sala de aula, foi possível também discutir com Letícia:

GABRIEL: uhum (+) é interessante isso que cê falou né, porque lá na frente, nas outras perguntas, mas da pra gente já trazer pra já, a questão da internet, se eles tem

LETÍCIA: [ah: os meus só usam pra tirar foto ou então gravar aula da gente e pôr no Facebook, eles só ficam em Facebook, é interessante

G: [aham]

L: quando cê leva pra informática, mesmo você pesquisar no Google, eles não sabem mexer, oitenta, noventa por cento da

sala. E não é só o fundamental não (+) ensino médio também (+) eles usam a internet pra muita pouca coisa (+) é só assim, o Facebook, é que o Orkut não tem mais, mas na época que tinha era por Orkut (+) é o Facebook, (então converso) ou então o Instagram lá

G: é, que coisa né

L: é, eles não usam assim para buscar outras coisas não, é um ou outro aluno (+) muito pouco

G: É, porque a internet é uma janela assim, enorme' né, para outras culturas né (+)

Reconhecemos aqui o problema do foco em sala de aula que foi apontado por Carlos. Apesar de os alunos de Letícia já estarem familiarizados com certas práticas sociais no meio digital, a professora não encontra maneiras de expandir tais práticas, ou torná-las úteis para a aquisição de informação necessária para a aula. Vemos, portanto, com esses dados, que os diferentes professores têm muita divergência quanto à utilização das novas TIC em sala.

Diferentemente dos outros dois entrevistados, Beatriz não comenta a respeito de quais tecnologias de pesquisa os alunos utilizam nas atividades ou quais ela sugere que utilizem. Os dados que levantamos de Carlos e Letícia nos levam a uma polêmica sempre presente na literatura acadêmica, a respeito de como os professores têm utilizado novas tecnologias em sala. Shwartz (2003, apud Lankshear e Knobel, 2006) indica que a escola pode escolher entre utilizar as novas tecnologias pedagogicamente ou criar barreiras para sua utilização devido à perda de controle da atenção dos alunos, como vimos nos dois relatos acima.

Quando se diz a respeito da utilização das novas tecnologias da informação, não podemos nos atentar apenas à maneira como a internet revolucionou a *aquisição* de informação, mas principalmente como revolucionou as *relações humanas*. Schrage (2001, apud Lankshear e Knobel, 2006, p. 49) argumenta que a visão das novas formas de letramento como apenas informacionais são “perigosamente míopes”. Ou seja, ao se tratar de letramentos, não se trata apenas de aquisição de conhecimentos, mas de práticas culturais e de interação.

Este é um dos vários motivos pelos quais relacionamos tão fortemente neste trabalho o conceito de cultura que um docente tem em sua prática às práticas de letramento que utiliza em sala.

Uma avaliação fria do impacto de tecnologias digitais na cultura popular, mercados financeiros, saúde, telecomunicações, transportes e gerenciamento rende uma simples

observação: o maior impacto que essas tecnologias tiveram, e terão, é nos relacionamentos entre pessoas e organizações. (Lankshear e Knobel, 2006, p. 49)²⁷.

A respeito das práticas de novas TIC, sabemos que, dentre inúmeros autores, Lankshear e Knobel (2006), por exemplo, relatam ser inevitável o impacto da conectividade da internet em toda a sociedade, e a escola está inclusa (p.181-182). Podemos perceber que para tais autores, tratar de letramentos é cada vez mais necessário a partir de uma perspectiva multissemiótica, ou seja, a partir de diversos meios de produção de conhecimento, que incluem aspectos não apenas textuais, mas incluem muitos aspectos imagéticos. O reconhecimento é de que a sociedade realize “invenções” e “práticas” “que simplesmente não poderiam ser feitas antes” (p. 181).

Em uma sociedade que caminha a cada momento para a total interatividade e conexões móveis, não há como negar o impacto pedagógico desta revolução, e tanto os professores entrevistados (principalmente Carlos e Letícia) como o texto do Currículo (SEE/SP, 2013, p. 11) reconhecem isso.

É válido notar que Lankshear e Knobel apontam como consequência do advento de novos letramentos a utilização de conhecimento cada vez menos institucionalizada, pois a cultura de aquisição de informação é mutável (p. 183), o que entra em congruência com o que é dito no Currículo:

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, ao passo que o conhecimento é frequentemente associado a um saber inalcançável. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo, e o conhecimento constitui ferramenta para articular teoria e prática, o global e o local, o abstrato e seu contexto físico. (SEE/SP, 2013, p. 11)

Há uma diferença, no entanto, entre a proposição pedagógica de *como se trabalhar* com novas tecnologias e letramentos. Lankshear e Knobel apontam que muitas pedagogias hoje em dia apresentam “velhos vinhos em novas garrafas” (2006, p. 188), não tratando de novas interações e práticas culturais decorrentes dos novos letramentos, mas simplesmente da aquisição de conhecimento.

Nos exercícios que discutimos com os professores, por exemplo, não reconhecemos nenhuma sugestão para que os alunos utilizem novas tecnologias em

²⁷ Tradução nossa: A dispassionate assessment of the impact of digital technologies on popular culture, financial markets, health care, telecommunications, transportation and organizational management yields a simple observation: The biggest impact these technologies have had, and will have, is on relationships between people and between organizations.

sala, e o conhecimento a ser adquirido nos exercícios é estático, ou seja, a prática de interação entre os estudantes continua sendo a da mesma lógica escolar, como se o computador e a pesquisa fossem uma enciclopédia. Cabe aos professores, com suas próprias convicções e condições, dar asas a novas práticas de letramentos e romper com a ideia de que a dicotomia entre conhecimento e prática cultural não cabe mais em nossos tempos, como apontado no excerto no documento (p.11).

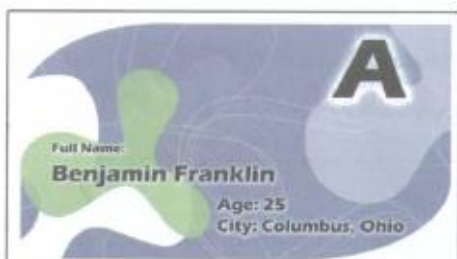
Podemos identificar a utilização dos exercícios pelos professores apontando em três diferentes direções: a de Beatriz, sem muita preocupação com a aquisição da informação, mais focada na discussão em sala de aula; a de Carlos, focada na instrução aos alunos de como utilizar o computador para adquirir informações; a de Letícia, com a sensação de não poder controlar o conteúdo digital como quer e perder o foco da aula, seguindo o exercício mais fielmente de acordo com o sugerido pelo caderno.

O terceiro exercício que discutimos com os professores apresenta cartões de identidade, e também demanda pesquisa dos alunos para descobrir a origem dos nomes indicados, além do reconhecimento de nomes caraterísticos da língua e cultura norte-americanas.

Figura 3, Situated Learning 1, exercício 3

3. Read the names in the identity cards below. Circle the family and city names and answer: What are their origins? Which city names are also first names in English, do you know?

A - Ohio (do Iroquian Iroquian (tribo indígena norte-americana significa "grande rio")



... GABRIEL: bacana (+) e:: ce já deu aula, essa aula?

BEATRIZ: já (+)

G: e como é que foi, assim?

B: já de::i, é, então, olha, é, a maioria' fez a pesquisa (+) é:: o exercício consiste (+) é, primeiramente numa pesquisa sobre o primeiro nome e o nome da família, o significado' desses nomes (+) e" a história' do nome dele mesmo, quem que escolheu:: então gira' esse primeiro exercício gira bem em torno dessa (+) assim bem (+) pessoal" né (+) e depo::is nós trabalhamos com outros nomes sugeridos pela apostila pra buscar a:: (+) a origem desses nomes, inclusive com cartões de estuda::nte, que eles já fizeram no primeiro volume

G: [ah tá]

B: eles já aprendem a usar' né' o (+) os dados mais importantes ...

Beatriz aponta duas características que destaca na utilização deste exercício. Uma é a de que retoma elementos de gêneros textuais já observados anteriormente, o que aponta para a boa continuidade dos conteúdos do material, como também observado em outro momento por Carlos.

Mas a característica mais marcante da utilização de Beatriz é a realização individual e "bem pessoal" da atividade, sendo que o aluno deve realizar a pesquisa sem maior controle da professora. Identificamos uma centralização da aprendizagem *no aluno*, e não *no professor*, como sugerido pelo texto do Currículo em suas "articulações das competências para aprender" (SEE, SP, 2010, p. 18).

Carlos aponta para uma utilização mais duradoura do exercício:

... GABRIEL: aham (+) aí na terceira (+) leia os nomes e os cartões de identidade (+) circule a família e o nome da cidade (2s) e responda essas questões (+) que cidades também são primeiros nomes em inglês (+) uhum (+) bem legal (+) esse gênero aqui, cartões de identidade eles já trabalharam

CARLOS: sim (+) você, lendo os cartões de identidade, eu trabalhei com os alunos, eu pedi pra cada" aluno construir um cartão de identidade, então eu entreguei (+) pedaços de cartolina, aí eles trouxeram de casa caneti::nha", para enfeitar, eu trouxe, eu tentei fazer uma atividade lúdica

G: [uhum]

C: em relação à produção dos cartões de identidade, e aí eles gostaram muito" porque, eu pedi para que eles (+) simulassem que eles não" fossem brasileiros (+) eu pedi para que eles (+) eu trouxe o mapa mun:di para a sala e pedi para que eles escolhessem Inglaterra ou Estados Unidos e vissem alguns nomes de Estados, cidades, para que eles pudessem investigar nos cartões, né, porque como você pode ver, nos cartões tem identifica::de, primeiro nome né, e" o nome da cidade" e do Estado, então não adianta muito só saber Nova Iorque é não sabe que Nova Iorque, o Estado é Nova Iorque (+) então, ou (+) outros lugares, né (+) então

foi muito legal, foi uma atividade que durou aí aproximadamente quatro” aulas (+) e eles gostaram muito, porque eles se sentiram americanos, ingleses [((risos)) eles se sentiram como se não

G: [((risos))]

C: fossem

brasileiros né (+) eu pedi para que eles tivessem essa sensibilidade de imaginar” que eles não fossem mais brasileiros, n’e, por um pouquinho de tempo ali

G: é (+) é uma atividade bem legal porque o aluno fica consciente das diferenças que existiriam né

C: Sim, sim

G: Nossa’, como seria, né ...

É marcante o trabalho com a identidade cultural dos alunos feita por Carlos. Sua prática foi bastante além do pedido no exercício, e, além de trabalhar com o gênero textual e as informações pedidas, também requisitou uma interpretação de papéis por parte dos alunos.

Vale ressaltar que tal atividade trabalha com a identidade social dos alunos que, como qualquer cidadão, está em constante construção, mas que é assunto delicado por se tratar de estudantes bastante jovens. Seria interessante reconhecer como foi, por parte dos alunos, sua representação sobre a posição social, racial e de gênero/sexualidade que fizeram ao elaborar um cartão de identidade de um indivíduo de outra identidade nacional. Moita Lopes (2002, p. 61) estabelece que o discurso tem uma natureza “constitutiva e mediadora” das relações sociais entre os cidadãos e que, assim como temos dito nas entrevistas e na análise, “a alteridade é entendida como constitutiva de quem somos” (p. 62). Assim, podemos considerar que a prática de Carlos em sala de aula possibilita uma extensa reflexão a respeito da cultura em um ambiente de aprendizagem de LI.

Na fala de Letícia, houve menor entusiasmo em relação a este exercício, mas pudemos constatar que a professora tem um bom conhecimento a respeito das prioridades sobre a competência leitora e escritora do Currículo (SEE/SP, p. 14).

... GABRIEL: é: o terceiro (+) leia os nomes nos cartões de identidade (+) aí aqui eles teriam que colocar (+) que fazer um cartão de identidade para eles próprios né

LETÍCIA: isso

G: parece um pouco repetitivo?

L: uhum

G: o dois, três

L: é, o problema do caderninho é isso, né, é um pouco repetitivo

G: é (+) foi o que eu reparei também, quando eu li o dos outros bimestres, né, vai reparando que repete o tipo” de atividade: de né

L: é, até mesmo porque a importância segundo lá é a: desenvolver né, as habilidades, as competências, principalmente a leitora (+) é (+) leitora e a escritora lá

G: aham

L: né, leitora e escritora (+) então fica uma coisa meio maçante L:

G:

L: Então se você quiser trabalhar já um listening, a gente” tem que complementar (2s)

G: uhum

L: que já não tem, não é o caso do livro, o livro já explora um pouco mais coisas ...

Letícia concordou com o pesquisador ao constatar que a atividade repete a tarefa de “fazer pesquisa” nos exercícios segundo e terceiro, mas, diferentemente de Carlos e Beatriz, não propôs algo que pudesse inovar a dinâmica de sala de aula.

Com a discussão dos exercícios da apostila, pudemos reconhecer como os professores trabalham com sua autonomia de sala de aula, e como agem em relação ao que é proposto pelo Currículo. Sua visão a respeito da interculturalidade na sociedade contemporânea, e um pouco de sua visão sobre a influência das novas TIC no material puderam ser observadas.

Para este tópico, com os relatos a respeito de sua abordagem da cultura no ensino de LI, podemos resumir as posições dos professores a respeito de sua concepção de cultura e de como a cultura pode ser utilizada em sala de aula na seguinte tabela:

Tabela 1 – posicionamentos a respeito de cultura

	CURRÍCULO	BEATRIZ	CARLOS	LETÍCIA
CONCEPÇÃO DE “CULTURA”	Centrada no “conhecimento” em detrimento do “pitoresco, folclórico”.	“Folclores, Música, artes, expressões e movimentos”. Centrada nas diferenças entre as nacionalidades.	“Música, dança, artes”. Centrada nas diferenças entre as nacionalidades. Cultura como indissociável da língua. Tanto “produção de conhecimento” como “prática	Cultura como “boa arte”; centrada na valorização da própria cultura. luta contra a aculturação.

			social”.	
FUNÇÃO DE QUESTÕES CULTURAIS NO ENSINO DE LI.	Promoção do “entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística”.	Desperta a curiosidade dos alunos. Não apenas culturas de LI, mas de diversos países.	Discussão e aquisição de informações que “dependem de mediação”.	Necessidade de discussão a respeito de vários países falantes de LI, fora do eixo EUA – Reino Unido.
UTILIZAÇÃO NOS EXERCÍCIOS	Sugestões de levantamento de “discussões dirigidas”. Fomento da prática de pesquisa de informações.	Aponta carência de “instrumentos” para trabalhar como gostaria. Levantamento de vocabulário já conhecido pelo aluno	Utilização de novas TIC, discussão a respeito de identidades culturais diferentes.	Seguimento das orientações da apostila. Forte focalização na leitura e escrita.

A seguir, discutiremos as respostas dos professores em relação a aspectos das práticas de letramentos em sala de aula.

3.2.2 Posicionamentos dos professores a respeito de uma pedagogia dos letramentos possibilitada pelo material

Como vimos na análise do documento de apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, os propositores defendem que os *letramentos múltiplos* (SEE/SP, 2010, p. 106) devam ser alvo das pedagogias de nosso mundo contemporâneo, mostrando sua versão do histórico do ensino de línguas nas escolas do Estado até hoje.

Com base nestes elementos apresentados pelo Currículo, realizamos algumas perguntas aos professores que se relacionam a características de uma pedagogia de letramentos.

Conforme o proposto por Rojo, vemos que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso

dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012a, p. 8)

A ideia proposta por Rojo, de que os letramentos tratam de se partir do conhecimento e práticas culturais que já se encontram em uso pelos alunos, é também encontrada em vários trabalhos a respeito dos letramentos, como nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), e em COPE e KALANTZIS (2000).

Visto isso, elaboramos para os professores as seguintes perguntas, que trazem o intento de investigação de elementos de uma pedagogia dos letramentos como proposta no Currículo do Estado+:

O material permite o resgate das práticas já em uso pelo aluno?

O material permite a extensão dessas práticas?

Em relação à primeira pergunta, Beatriz responde:

BEATRIZ: uhum (+) ce diz se ele já conhece o gênero em outro, no português, por exemplo?

GABRIEL: é, isso (+) no português, ou se ele usa inglês em outras, outros contextos que não na escola (++) é...

B: [é, o caderno do segundo colegial a gente trabalha com resenha (+) resenha, sinopse (+) então já é pedido pra eles nessa matéria, né em português é cobrado deles os gêneros, então eu acho que sim, sempre tem, né essa retomada, esse envolvimento com as outras matérias ...

B: ... eu primeiro faço em português pra ver se eles (+) “tem esse conhecimento de outros, esse conhecimento prévio, por que depo::is a gente vai ver isso em inglês, porque quando você pega a quinta série, sexto ano, a quinta série antiga do Estado eles vêm, já, aqui em ((cidade A)), de três ou quatro anos de inglês na escola municipal (+) então “muda a metodologia então quando eles pegam “o caderninho, que tem uma metodologia diferente, então o primeiro bimestre geralmente eles têm muitas dificuldades, por que muda toda uma situação, né, “muda o professor, “muda a escola, então vem com um trabalho com metodologia completamente diferente, então eles tem “bastante dificuldades (++) até eles se adequa::rem e se sentirem, assim, mais confortáveis com o inglês, demora um pouco

G: Ah, interessante (+) porque (+) o currículo municipal, né, ele é separado, né, ele é diferente

B: [é diferente

G: (5s) e aqui nesse caderninho ele está tratando do inglês como se:: estivesse começando do zero, assim, né, o do primeiro bimestre

B: [sim, começando do zero, né, porque nas outras cidades em que não há, né, o inglês nas escolas municipais, então, ele volta...

G: esse caderninho, eu ouvi algumas críticas quanto ao primeiro bimestre, ele tem um texto grande, parece

B: [tem

G: né (+) e aí os professores ficam meio assim, ah, como é que eu faço isso, né, como é que eu faço ele ler um texto grande assim, porque ele nem começou, né

B: olha (+) uma coisa que a gente:: eu sempre trabalho com eles é para que eles “assim, primeiro, tem que desenvolver a confiança

G: [é

B: é mostrar pra eles que eles “sabem (+) porque nós temos na língua inglesa muitas cognatas, então a partir do momento que ele começa a “olhar pro texto, por que quando ele vê um texto maior ele fala “não sei,

G: [uhum

B: porque ele se assusta, então a partir do momento que você começa a fazer junto com eles, a busca das cognatas, ó, esta daqui, essa você sabe, qual é? sabe, então ele vai descobrindo que ele sabe muito mais do inglês do que ele imagina (+) ...

Ao responder a questão, a professora levou em consideração os gêneros textuais que o aluno havia aprendido na escola, mas não cogitou a existência de elementos extra institucionais que podem ser importantes para o aluno, e que tenham bastante relação com sua prática em LI. Um aspecto importante a ser defendido por Beatriz foi o de que há uma boa coesão nos conteúdos do Currículo, que são retomados no decorrer das perguntas. As práticas com novas TIC, ou gêneros textuais que o aluno utilize e que de fato o auxiliem em seu uso da LI não foi considerado.

É interessante que Beatriz reconheça como importante a utilização dos elementos linguísticos (principalmente vocabulário) que o aluno já saiba, para que se demonstre para eles que o desafio da aprendizagem de línguas não é tão difícil quanto parece.

A resposta de Carlos à primeira pergunta foi:

GABRIEL: e a pergunta é essa, né, o material, possibilita o resgate das práticas de letramento já” em uso pelo aluno? Assim, com a experiência que você tem do material, você acha que ele permite isso, esse resgate?

CARLOS: eu acredito que sim (+) o caderno é dividido todo em situações de aprendizagem (+) e se você perceber, todas as situações de aprendizagem, elas, é como se tivesse um link’ entre elas, elas não são fragmentadas (+) todas elas, elas têm uma conexão, então você termina uma situação de aprendizagem 1, quando você vai para uma situação de aprendizagem 2’ você precisa’ resgatar o que você aprendeu na 1 (+) então todo esse feedback que tem que acontecer, e eu acredito que o momento propício para esse feedback seria o início da aula, né, que é aquela parte que eu disse anteriormente da sensibilização’ que

“você precisa questionar os alunos para saber se eles aprenderam realmente” o que você ensinou, e saber quais são as possíveis dúvidas, as lacunas que ficaram na hora em que você ensinou determinados conteúdos, então acredito que esse material nos permite, sim, fazer esse resgate dessas práticas

Da mesma maneira que Beatriz, Carlos reforça o bom encaminhamento dos conteúdos trabalhados ao decorrer dos cadernos. Diferentemente das outras duas professoras não citou gêneros textuais que ilustrem sua resposta, o que dificulta a interpretação de sua relação com as práticas culturais já em uso pelos alunos.

A resposta de Letícia à primeira pergunta é dada da seguinte maneira:

... GABRIEL: ela seria no sentido, o material permite o resgate das práticas já” em uso pelo aluno? Então seria o seguinte (+) aqui a gente tem os, alguns gêneros textuais

LETÍCIA: [uhum]

G: que o material apresenta (+) é, que que você acha? Que o material ajuda, por exemplo ao aluno (+) mostrar o que ele já sabe em relação à escrita?

L: ah, a algumas coisas sim (+) por exemplo na (+) quando ele vê alguma pirâmide alimentar ele não sabe nem” o nome pirâmide, mas ele já sabe onde ele viu” ele consegue relacionar algumas coisas sim (+) então quando aparece um artigo, é um artigo de jornal: de uma revista (+) as vezes ele não sabe assim, o nome, né específico,

G: [uhum]

L: mas ele sabe onde ele pode encontrar aquilo na vida dele (+) mas tem que ser assim uma coisa bem” prática né (+) uma coisa bem simples

G: [é claro, é o material que tá introduzindo os gêneros pra ele né

L: página de internet, por exemplo, eles sabem o que é uma página de internet (+)

G: [aham]

L: assim, eles sabem reconhecer algumas coisas sim (+)

G: é (+) página de internet é interessante porque (+) é uma coisa que todo mundo tá familiarizado hoje em dia né

L: é, então eles sabem reconhecer sim

G: então o livro coloca na folha ((uma simulação ou screenshot de página de internet)) (+) pra deixar familiarizado né, e tudo mais ...

Letícia é a única entrevistada que traz informações a respeito dos gêneros textuais que os alunos conheçam fora da escola, o que indica que seu discurso é mais

congruente com o que propõem os autores que tratam da pedagogia dos letramentos, mas ainda continua distante de trazer à escola as práticas culturais que o aluno já tenha e partir daí para a expansão de tais práticas.

Entre os três professores, gêneros textuais ou práticas culturais que os alunos tenham, e que não são tipicamente elementos abordados na escola não foram trazidos. Reconhece-se, assim, que tanto os professores quanto o material didático utilizado por eles se encontram em um paradigma diferente do proposto por uma pedagogia de letramentos, que, obviamente, incluem os conceitos de gêneros textuais em suas características, mas vai além em suas proposições.

Se considerarmos o seguinte excerto do Currículo:

a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum. (SEE/SP, 2010, p. 13)

Vemos que os objetivos do ensino de LI na escola pública de acordo com o Currículo têm bastante relação com o que os autores que tratam dos letramentos propõem ao tratarem de fazer as práticas já em uso pelos alunos o “ponto de partida”.

Dado o que levantamos a respeito das práticas que os alunos possam trazer à sala de aula, e que os professores não parecem tomar tal aspecto como ponto de partida, fizemos a segunda pergunta, que também pode levantar dados a respeito de *como* os professores procuram expandir práticas e conhecimentos dos alunos.

Para Beatriz, a segunda pergunta não foi feita, mas podemos identificar no seguinte excerto, que a professora considera que o material didático é efetivo em sua proposta de expandir os conteúdos para os alunos. A professora considera o material satisfatório para o que se propõe, mas não indica conhecer com detalhes questões a respeito do conceito de letramentos.

G: aí continuando nessa segunda parte, né, do Situated Learning, ele vai ver as descrições, né, dos lugares (+) quer dizer, bastante, é:: (+) ele suscita bastante discussão cultural, né?

B: exato [+] vai expandindo bastante os conceitos pra crianças, né

Carlos, ao responder a segunda pergunta, possibilita uma interessante relação entre o que o Currículo propõe e sua própria prática:

C: ... quando eu vou para uma sala de aula, quando eu tenho que dar aula, eu acredito que ali são pessoas, que elas dependem” (+) de mim” para passar o conhecimento (+) apesar’ do conhecimento hoje em dia ser encontrado em outras fontes como a internet, os próprios livros, mas (+) nos funcionamos como mediadores, então a nossa” mediação com o aluno (+) é de suma” importância (+) então eu não acredito que a gente vá para uma sala de aula e não tenha em mente que ali tem outras pessoas (+) que dependem da sua mediação pra entender” determinados conteúdos ...

Assim como Carlos, o Currículo também faz relação com a necessidade de centralização dos conteúdos no professor. É assim, portanto que ambos compreendem a forma de expansão de práticas de letramento.

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. (SEE/SP, 2010, p. 18)

Tanto Carlos quanto os propositores do currículo consideram a “mediação com o aluno” de “suma importância”. Tal visão pode ser encarada como uma questão extremamente importante, pois a escola, apesar das configurações da sociedade pós-moderna, é considerada como o centro formador dos cidadãos, e assim, também se dá o direito e dever de editar o que seja importante ou não para a prática dos alunos. Não sabemos, no entanto, até que ponto tal consideração é considerada válida no outro extremo desta relação, ou seja, qual a visão dos próprios alunos a respeito da importância dos conteúdos a que é exposto na escola.

GABRIEL: ... (+) o aluno ele traz o que ele sabe (+) e aí o material permite que essa prática dele se expanda ou ele fica naquela, na mesma?

LETÍCIA: ah depende né, depende da classe, depende do aluno (+) aí tem aluno que sim (+) tem sala que dá pra gente trabalhar, até complementar trazer (+) mais coisas diferentes (+) tem sala que a gente perde muito tempo com indisciplina” eles não querem saber mesmo

G: uhum

L: então depende muito (+) depende do aluno, depende da classe, do perfil da classe (+)

Em vários momentos Letícia relata práticas de letramento digitais dos alunos. Talvez, sentiria um maior interesse por parte dos alunos se se compromettesse a inserir em aula o que os alunos já conhecem e praticam.

Neste trabalho, chegamos à conclusão de que o material em si não suscita as práticas culturais já em prática pelo aluno. Sendo assim, há uma enorme lacuna entre alguns dos objetivos baseados nos *letramentos múltiplos* do Currículo e da real possibilidade de que o professor decida seguir tais metas.

Vimos que, principalmente com os professores que frequentaram vários cursos de extensão presenciais e online (Beatriz e Carlos), o discurso se torna bastante congruente com a questão da interdisciplinaridade.

BEATRIZ: ... isso, sempre as, os caderninhos eles trazem sempre esse trabalho interdisciplinar que é bem interessante (+) principalmente por exemplo quando eu te disse dos gráficos (+) porque a gente diagnosticou na escola que é um problema sério, gráficos

GABRIEL: [hum]

B: tanto na prova de português quanto de inglês

G: [((risos))]

B: quando surge o gráfico, o aluno tem” problema né

G: [((risos)) aham]

B: então você trabalhar noutra linguagem, né, trabalhando o inglês, mas trabalhando um conteúdo que ele também tem dificuldade

G: [uhum]

B: é interessante

Trabalhar com as relações de conteúdos entre várias disciplinas é aspecto presente não apenas no recente Currículo, mas já é parte de objetivos estabelecidos muito mais antigamente, como nos PCNs de 1998 (BRASIL, SEF/MEC, 1998). Sendo assim, podemos chegar à conclusão de que cursos de formação continuada auxiliaram muito para que os entrevistados compreendessem melhor as propostas de documentos oficiais. Não podemos dizer se tais cursos possam ter contribuído também para a transformação da prática do professor, ou para uma prática que seja coerente com seu discurso. Os dados que temos neste trabalho são de relatos e não de práticas dos professores, e portanto, podemos analisar apenas sua compreensão a respeito dos pressupostos teóricos que permeiam seu trabalho.

Tendo visto a familiaridade dos professores (principalmente Beatriz e Letícia) com o conceito de interdisciplinaridade, introduzido desde a década de 90, podemos concluir que uma maior familiaridade com o conceito de letramento(s) pode ser alcançada com o tempo, à medida que cursos de formação continuada e outras formas de diálogo entre propositores e professores se deem durante esta década de 2010.

Tomamos outra característica de uma pedagogia de letramentos, que trata da importância do ensino de línguas para o auxílio da formação de um cidadão que efetivamente *atue* na sociedade e possa *transformar* o mundo à medida que o conhece (BRASIL, SEB/MEC, 2006; CERVETTI et al., 2001).

Nas OCEM-LE, por exemplo, temos:

entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. A questão didático-pedagógica que focalizamos remete à realização desse processo de conscientização. Isto é, como desenvolver o senso de cidadania em aula de Línguas Estrangeiras? Como trazer para Línguas Estrangeiras questões que podem desenvolver esse senso de cidadania? (BRASIL, SEB/MEC, 2006, P. 91)

Para compreendermos como os professores agem neste sentido, fizemos uma pergunta em relação à contribuição do material (cadernos do Currículo) para a formação da cidadania:

O material contribui para a formação da cidadania?

Beatriz traz dados dos cadernos do ensino médio:

... B: olha (++) é, nós temos textos agora de (+) vamos ver primeiro ano faz tempo que eu não tenho, mas o terceiro trabalha com (+) é (+) a preparação para o trabalho, com o currículo (+) com o comportamento, como você fazer currículo, como você se portar numa entrevista (+) ele fala do look “profissional (+) então ele traz as regras de ouro, né, como eles dizem (+) desse momento de busca do primeiro emprego (+) então ele trabalha o aluno nesse sentido né, de construir uma imagem profissional para ele perceber as diferenças do que, do estilo, da identidade que ele tem, que ele deve ter né, que sempre reitero isso (+) cada um tem que ter seu estilo próprio mesmo, cada um tem a própria personalidade, só “que nem sempre os “nosso estilo pessoal, ele vai combinar com o estilo profissional

G: [do mundo do trabalho né]

B: isso, então o aluno vai ter que se adequar, e conhecer, né esse lado e perceber, em quais situações ele está e eu acho que isso ajuda bastante né, porque quando a gente fala isso, os alunos já ficam citando os nomes de alunas que por exemplo vem com o decote exagerado, quer dizer, que não consegue entender, né, fazer a leitura da situação onde ela se encontra, como se portar (+) então o terceiro ano é bem voltado (+) para o comportamento em relação à busca de emprego, em relação ao mercado de trabalho. Os outros...

B: Qual que é a pergunta, posso ver?

G: é, se material contribui para a formação da cidadania

B: [da cidadania né, então ele “vai fazer isso

G: é, porque ele está (+) “preparando mesmo para o mundo externo, né

B: é (+) então ele prepara e, que meu me lembre assim, bem do contexto é do terceiro né

G: uhum

B: mas todos os outros é que trabalham muito com a propaganda, com a leitura, no segundo ano mesmo agora estamos fazendo uma discussão do consumo, é de, como “ele ((o aluno)) é em relação a isso, né, fazer uma análise primeiro “dele, que “tipo de consumidor ele é

G: ahm , é legal também, já

B: [tem toda uma discussão em relação a isso (+) que é importante para a formação, né, dele como cidadão

G: é, porque ele vai, como cidadão acho que o dado mais importante é que a pessoa seja reflexiva né, que ela “pense sobre o que, o que está ao redor dela né (+)

B: [que ela faça uma leitura mesmo né, de mundo]

G: [para refletir sobre a sociedade do consu::mo, sobre o mundo do trabalho, sobre “não perder a identidade, como você disse, né

B: exato (+), então geralmente acho que a gente gosta do, dessa proposta do Estado, dos caderninhos, porque ela conversa, dialoga com outras matérias, né, que vai tornando o inglês mais leve, né, talvez mais interessante para o aluno , porque ele vê uma, um “resultado imediato para ele daquilo ...

Dois elementos são trazidos a partir do excerto acima. O primeiro trata de utilizar o material como uma preparação para o mundo do trabalho, exatamente como proposto pelo Currículo (SEE/SP, 2010, p. 20). Podemos encarar tal dado como um elemento mais instrumental, para que o aluno “se prepare”, sem muita reflexão ou discussão a respeito disso. No entanto, Beatriz, que sempre dá ênfase à discussão e reflexão sobre os conteúdos com que trabalha, dá especial atenção à questão da identidade cultural dos alunos. Ser ciente de sua própria identidade e de como ela pode interferir ou colaborar na sociedade em que se está inserido é uma característica bastante importante de um cidadão crítico e reflexivo.

O segundo elemento trazido por Beatriz faz relação com o material do Ciclo II do Ensino Fundamental, e de como relaciona vários gêneros textuais e práticas de letramento que dialogam com seu comportamento e visão de mundo. Esta segunda parte da resposta de Beatriz apresenta um dado importante a respeito dos cadernos, pois demonstra haver uma elaboração no sentido de promover reflexão e criticidade aos estudantes, aspecto bastante caro à formação da cidadania.

Na entrevista com Carlos, iniciamos identificando o termo “cidadania” como tendo a mesma complexidade e variedade de significados do termo “cultura”:

... CARLOS: bom, falar em cidadania, falar em valores

GABRIEL: [cidadania é um termo também que nem cultura, né]

C: [é, então, ele é bem complexo, mas eu acredito que quando você trabalha com a construção da cidadania do aluno, você trabalha para a construir pessoas de bem, pessoas de caráter, e além disso, intelectuais que vão saber utilizar o conhecimento que você transmite em determinadas ocasiões quando for necessário (+) então eu acho que essas escolhas que o aluno deve fazer na vida” dele, não só em relação a conhecimento na (+) porque nós não somos só transmissores de conteúdo (+) nós somos pessoas que nós formamos” cidadãos (+) então, é:: é importante que a gente tenha em mente que o aluno é um ser que ele está em constante aprendizagem (+) então ele é aquela pessoinha que depende” de você, então, naquele momento né (+) você: transmite o conhecimento, mas em contrapartida, você aprende que ali” são pessoas diferentes, né, são heterogêneas, pessoas que tem uma heterogeneidade toda’ ali (+) então você tem que trabalhar com as diferenças, e quando você trabalha com as diferenças, e ensina que os seus alunos precisam trabalhar com as diferenças e entender” (+) eu acho que ali” está havendo processo de construção [da cidadania,

G: [da cidadania]

C: isso ...

Nas OCEM-LE, também se presta bastante atenção ao fato de o termo “cidadania” possuir diversas definições (p. 91). No entanto, atualmente tomamos a definição que mais se aproxima não de uma *instrumentação* dos estudantes, mas de uma indicação a respeito das possibilidades que têm ao exercer na vida, conceitos com que entram em contato na escola. Carlos reforça neste excerto sua consideração sobre a importância da mediação do professor. Discute pouco a respeito do material, trazendo para a prática autônoma do professor a responsabilidade por auxiliar a formação da cidadania.

Letícia fala sobre o material, mas não identifica no material do currículo a presença de elementos que possam suscitar a discussão da cidadania antes dos conteúdos do Ensino Médio.

LETÍCIA: (2s) ah eu acho que sim porque tem até coisas interessantes às vezes que é comentado, e agente fala, ó, lá em tal lugar é assim, tá vendo? Se respeita (+) até tentando resgatar algumas coisas que eles não tem” hoje em dia, que eles não valorizam” questão de respeito né, em alguns textos que a gente comen::ta

GABRIEL: respeito com, uns aos outros né

L: isso (+) é o que falta né para esses alunos aí (++) geral ((pequeno riso))

G: e, assim, pensando no ensino fundamental (+) é, aquela, uma questão assim, política, de situação política do Brasil (+) do mundo (+) tem alguma coisa assim relacionada ou não?

L: Como assim? Não lembro não

G: não, né (+) eu acho que o material ele não chega a colocar isso (2s)

L: que eu me lembre, no livro didático do TERCEIRO ano fala

G: então quer dizer, no ensino fundamental do Ciclo II

L: [que eu me lembre assim: política (+) não’ só se a gente” chamar assunto, complementar

G: [uhum (+) se o professor” trazer né

L: isso, se a gente complementar (+) no livro ((caderno)) não

G: interessante (+) também é uma questão

L: [é]

G: se o material’assim, não to querendo dizer” que deveria ter ou não (+) mas vou tentar dizer assim (+) levantar uma questão assim (+) por que que não tem no Ciclo II? Ele só vai trabalhar com isso lá no [Médio

L: [final

Na discussão com Letícia, há um interessante estabelecimento de paralelo entre a apresentação de dados culturais de outros países para a formação da cidadania. Ao comentar sobre o respeito com o próximo, apresenta os alunos como faltosos com o respeito, enquanto apresenta a cultura de países estrangeiros como lugar em que “se respeita”, compreende-se uma perspectiva de civilização/barbárie, em que o brasileiro se encontra mais próximo dos bárbaros. Tal perspectiva não se encontra ao tratarmos de letramentos, como aponta Rojo (2012b, p. 13), ao tratar da cultura em uma pedagogia de letramento(s):

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura -, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares

antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa [...]

Dessa forma, podemos considerar que tanto os professores quanto o Currículo, ao centralizar no professor a raiz do conhecimento, representando apenas o professor como um eixo central do que se é ou não cidadão, não estão em congruência com o que propõe uma pedagogia de letramentos.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. (SEE/SP, 2010, p. 7)

Interpretamos aqui que o Currículo faz menção a determinadas competências que podem contribuir ou não para uma formação cidadã. Nesse sentido, há uma falta de centralização na aprendizagem e não no ensino (centralização que se destaca no trecho “a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo”), algo que o próprio documento propõe, o que aponta para uma contradição. Apesar de reconhecer os elementos que compõem a sociedade pós-moderna em que vivemos, talvez falte o reconhecimento da relatividade a que conceitos, crenças, tecnologias e práticas são submetidas em nossa sociedade atual. Apesar de propor um ensino baseado nos (multi)letramentos, o Currículo não menciona uma característica fundamental dessa multiplicidade: a de que é preciso conscientização a respeito de fronteiras e “áreas cinzentas” presentes a todo momento em nossa sociedade inevitavelmente intercultural.

O autor em que os propositores do Currículo se baseiam para a tomada de uma pedagogia baseada nos letramentos é Kern (2000). Observamos que o autor publicou alguns artigos que introduzem o conceito de letramentos (além do trabalho de 2000, temos também artigo mais recente (KERN, 2012), em que há um capítulo sobre planejamento de cursos de língua baseados nos letramentos). A proposta de Kern é advinda da elaboração apresentada por Cope e Kalantzis (2000) a respeito dos componentes curriculares de um processo de ensino e aprendizagem baseado nos letramentos.

Ambos os trabalhos, ao elaborar os componentes curriculares de um curso de línguas, atentam à natureza da atividade de acordo com algumas características, que se integram e interrelacionam. São elas (KERN, 2012, p. 190)²⁸:

- “Prática Situada”: em que os alunos entram em imersão na língua-alvo e em seu uso, baseando-se também em sua própria experiência de mundo.
- “Instrução Clara”: o uso da metalinguagem para que se torne mais evidente o entendimento sobre a construção de sentidos em determinadas práticas e gêneros textuais, havendo um “controle consciente” do que está sendo entendido.
- “Concepção Crítica”: o fomento da reflexão sobre a dinâmica social e as relações entre os agentes do letramento, relacionados aos próprios contextos dos estudantes e suas visões de mundo.
- “Prática Transformada”: em que os estudantes “dão vida” ao que aprenderam, colocando em uso o letramento sobre o qual refletiram e relacionando-o e mesclando-o com outras práticas sociais.

Na tabela a seguir, evidenciamos como a fundamentação do currículo baseada em Kern se diferencia da descrição das respostas a respeito dos letramentos feita pelos professores.

Resumindo-se uma comparação entre a posição do Currículo e as concepções dos professores a respeito dos elementos formadores de uma pedagogia dos letramentos com eles discutidos, temos:

Tabela 2 - Posicionamentos a respeito dos letramentos

	Currículo	Beatriz	Carlos	Letícia
Tomada das práticas já em uso pelos alunos	Traz Kern (2000) como bibliografia para os letramentos, que considera a	Enfatiza a retomada dos gêneros textuais já aprendidos na escola.	Acredita na continuidade das unidades como aspecto importante.	Observa novos letramentos já em uso pelos alunos, mas não os considera

²⁸ Os conceitos em aspas são de tradução própria. De acordo com o texto original de Kern (2012, p. 190) são: *Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing, Transformed Practice.*

	“prática situada” como fundamental.			importante sua em sala.
Expansão para novos letramentos	Para uma pedagogia de letramentos, suscitam-se “instrução clara”, “concepção crítica” e “prática transformada” como elementos da expansão dos novos letramentos.	Acredita ser possível, a partir dos gêneros já discutidos e apresentados na escola.	Constante ênfase na importância da mediação do professor.	Comenta sobre impossibilidades causadas por indisciplina e desinteresse dos alunos.
Uso das novas TIC em sala.	Considera fundamental para uma educação “à altura dos desafios contemporâneos” (SEE/SP, 2010, p. 8)	Não comenta na entrevista.	Realiza atividades com novas tecnologias em sala.	Não realiza atividades com novas tecnologias em sala (por considerar isso tornar as aulas problemáticas e desorganizadas).
Contribuição para a formação da cidadania	Durante toda a apresentação (p. 7 a 24), considera importante o foco na formação da cidadania, principalmente devido à posição da escola em “nossa sociedade letrada” (p.15)	Relação com o mundo do trabalho e com a reflexão/ crítica a respeito de alguns gêneros textuais. Resposta focada no que proporcionam os cadernos	Ênfase em cidadania enquanto “ser pessoa de bem”. Resposta focada no desenvolvimento dos <i>alunos</i> e não nos Cadernos	Ênfase na cidadania enquanto “respeito ao próximo”. Resposta focada no desenvolvimento dos <i>alunos</i> e não nos Cadernos

Observamos, a partir da análise, que existe um distanciamento entre as ideias propostas pelo Currículo e o discurso dos professores ao serem indagados a respeito dos elementos discutidos. De forma geral, podemos ver que os professores não têm conhecimento teórico ou relatam uma intimidade prática com a proposta dos letramentos, que são considerados pelo Currículo como conceito subsidiador das orientações metodológicas atuais (p. 106). Sendo assim, vemos que, mesmo com a implementação de um material didático baseado em tal proposta metodológica, os professores o aplicam sem a adoção de tal proposta, não como forma de exercício consciente de sua autonomia em sala de aula, mas por não terem maior contato com a proposta teórico-metodológica do Currículo.

Vemos que em vários momentos da entrevista, os professores consideram o trabalho interdisciplinar bastante importante. Isso demonstra uma grande familiaridade teórica e prática com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, SEF/MEC, 1998). Talvez, tal dado evidencie que, conforme passam os anos, um documento se estabeleça melhor no discurso e nas práticas dos professores, que passam a compreender melhor as propostas metodológicas de tais documentos.

No entanto, compreendemos que o documento apresentado pelo novo Currículo talvez precise de um maior detalhamento de suas propostas, pois o professor em serviço não tem tomado o devido conhecimento a respeito de qual a concepção de cultura e de letramentos dos propositores do Currículo e os elaboradores dos cadernos.

Apresentamos, a seguir, as considerações finais de acordo com a análise, em que se apresentam as perguntas de pesquisa e suas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da finalidade de dar voz ao posicionamento de alguns professores em serviço na escola pública a respeito de elementos teórico-metodológicos do mais recente Currículo do estado de SP, foi possível neste trabalho, reconhecer em que aspectos os professores entram em concordância com a proposta de trabalho feita pelo Currículo e em que aspectos há uma dissonância, seja por autonomia consciente ou por desconhecimento dos elementos apresentados do texto que rege a elaboração do material didático que utilizam em sala (os cadernos didáticos distribuídos pelo estado).

Tendo em mente que o Currículo do estado é orientado por perspectivas pedagógicas que consideram as práticas de letramentos como fundamentais para a formação dos alunos, foram discutidos com os professores entrevistados elementos formadores de uma pedagogia dos letramentos, e uma ênfase especial foi dada à relação intercultural proporcionada pelo ensino de línguas, aspecto este que é fundamental para os pesquisadores e professores que atuam na perspectiva dos letramentos, visto que a comunicação em LE por meio de novos letramentos e novas tecnologias aumenta ainda mais as possibilidades de choques culturais e de visão de mundo aos alunos em formação (OCEM-LE, 2006; COPE e KALANTZIS, 2000; KERN, 2012; ROJO, 2012a; LANKSHEAR e KNOBEL, 2006).

Com três professores entrevistados, pudemos perceber a grande heterogeneidade de posicionamentos a respeito das perguntas feitas, assim como de outros comentários feitos no decorrer da entrevista, que possibilitaram o levantamento de dados que auxiliaram a resposta às perguntas de pesquisa. Tal heterogeneidade nas respostas nos mostra as inúmeras influências existentes no processo de ensino e aprendizagem, sejam elas a formação do professor, as características dos alunos, ou os cursos de formação continuada que fizeram.

Quanto à primeira pergunta de pesquisa:

- a) |Ao utilizar o material didático utilizado, como o professor interpreta as possibilidades de trabalho de conscientização intercultural para a promoção dos letramentos?

Percebemos na análise que a própria concepção de cultura dos professores é bastante heterogênea em relação à concepção do Currículo. Para o documento, a cultura

é um bem fundamental a ser adquirido, é relacionada principalmente ao conhecimento, e evidentemente apresenta-se uma perspectiva metodológica em que não se investiga a cultura a qual pertencem os alunos, para que daí se reconheça quais os “bens culturais da humanidade” realmente relevantes para eles.

Também, as relações interpessoais e socioculturais decorrentes do choque entre diferentes práticas sociais e ideologias na comunicação em LE, não são discutidas em detalhes. Vemos que o Currículo, apesar de se basear nos letramentos, não apresenta uma visão de acordo com as características atuais da sociedade multiletrada, como nos aponta Rojo (2012a). Não há apresentação, portanto, de uma perspectiva intercultural.

Os professores também não partilham de tal concepção intercultural, apesar de reconhecerem a multiplicidade de culturas no mundo atual. Mesmo que alguns reconheçam a importância do conhecimento de outras culturas durante o processo de aprendizagem, têm uma concepção de cultura que se atém à nacionalidade, ao folclore e às artes. No entanto, sabemos que existe uma grande complexidade nas relações interculturais (HALL, S., 2005), e que tais relações se dão entre segmentos da sociedade não necessariamente divididos em nações, mas faixas etárias, classes sociais, localidades e ideologias. Em uma perspectiva que leve em conta os letramentos, as características locais e próprias dos alunos são também consideradas. A partir das necessidades dos alunos, pode-se julgar necessários ou não os tais bens culturais científicos e de conhecimento propostos pelo Currículo.

Reconhecemos, portanto, que pode haver uma maior conscientização a respeito da complexidade das relações interculturais e sua intensa relação com uma pedagogia dos letramentos. Tal conscientização pode ser proposta tanto aos professores quanto tanto aos elaboradores do Currículo.

A partir de um maior detalhamento, por parte do Currículo, de seus pressupostos teóricos, talvez os professores possam encontrar soluções para os entraves pedagógicos que relataram, como a impossibilidade de trato com dados culturais de países não desenvolvidos, como apresentado por Letícia, e da “carência de instrumentos para trabalhar como gostaria”, como apontado por Beatriz.

Quando à segunda pergunta de pesquisa:

- b) Ao utilizar os cadernos do Estado, os professores entrevistados procuram promover os letramentos e questões culturais de acordo com o proposto pelo Currículo? Se sim, de que maneira?

Os professores não apresentam grande intimidade com o conceito de letramentos múltiplos, como apresentado pelo Currículo, nem com os conceitos de multiletramentos, como apresentado pelas OCEM-LE. Quando indagados a respeito de características constituintes de um ensino de línguas que leve em conta tais pressupostos, os professores indicaram reconhecer atualmente a existência de novos gêneros textuais originados das novas TIC, que interferem nas relações entre línguas.

Carlos procura exercer práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos a utilização de novas TIC, indicando inclusive que um curso de formação continuada o auxiliou neste processo.

Beatriz e Letícia indicaram certo impasse no reconhecimento de práticas pedagógicas efetivas que utilizem tecnologias e gêneros textuais mais contemporâneos.

Nas respostas dos professores, podemos identificar características epistemológicas que são congruentes com uma pedagogia dos letramentos, como a interdisciplinaridade e a utilização de diferentes gêneros textuais. Tais características, no entanto, não indicam uma maior familiaridade com os letramentos.

Podemos, a partir das conclusões da análise realizada neste trabalho, considerar importante a proposição de cursos ou mídias que aproximem os conceitos propostos pelo currículo dos professores, e que gestores e coordenadores possibilitem cada vez mais a participação dos professores em um processo de aquisição de maior conhecimento a respeito de teorias propostas por documentos oficiais. Afinal, como defendem as OCEM-LE:

Essas teorias funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. (BRASIL, SEB/MEC, 2006, p. 113)

Um maior conhecimento a respeito da pedagogia dos letramentos não é proposto aos professores para adoção cega de tais teorias, mas para que uma autonomia consciente e explícita seja possibilitada.

Este trabalho contribui para um processo de compreensão da relação entre os professores e o material a eles distribuído, que é baseado diretamente nos pressupostos do currículo do estado.

Concluimos que há um caminho a ser traçado, na direção de tornar pressupostos teóricos como os *letramentos* mais reconhecidos por tais professores. Esse caminho, talvez passe por uma ampliação da conceituação apresentada pelo texto do Currículo, que discute tais elementos de forma sucinta e com um pequeno aporte teórico.

Existem, ainda, muitas perguntas não respondidas quanto à relação professores-Currículo do Estado de SP, como as articulações das competências do professor na utilização dos cadernos, em trabalhos que se faça pesquisa de campo (em sala de aula) e sessões de visionamento. Sugerimos também que se façam pesquisas investigando a relação do aluno com o material, assim como compreender o processo de avaliação atrelado a tal currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. . Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 1 ed .Campinas: Pontes, 1999, v. 1, p. 11-27.

ANDRADE, J.A.N.; LOPES, N.C.; PÉREZ, L.F.M.; QUEIRÓS, W.P.; SOARES, M.N.; **Uma análise crítica da proposta curricular do estado de são paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder**. VII Enpec (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências). Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/312.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2013.

ANDRÉ, M. E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 11. ed. CAMPINAS (SP): PAPIRUS, 2004.

BARBOSA, L. M. A. **O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino de português língua estrangeira**. In: Revista Filologia e Linguística Portuguesa, v. 10-11, p. 31-41, 2009.

_____. Visões Interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os Brasileiros nos livros didáticos de Português para estrangeiros. In: anais do congresso da ARIC – Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder, XII. 2009. Florianópolis. P. 1-14. Disponível em: www.aric2009.ufsc.br/publicações.htm.

BORTONI-RICARDO S.M. **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 01. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRASIL, SEB/MEC. **Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : língua estrangeira moderna : ensino fundamental: anos finais**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL, SEB/MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BRASIL, SEB/MEC **Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>. Acesso em 11 de novembro de 2011.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (org.) **Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy**. Reading Online, v. 4 n. 9, abril 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 20 de setembro, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O drama do ensino de ingles na escola publica brasileira**. In: Ana Antonia de Assis-Peterson. (Org.). *Linguas estrangeiras: para alem do metodo*. 1ed.Sao Carlos: Pedro & Joao Editores, 2008, v. 1, p. 19-54.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões: campanha de Canudos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ERICKSON, F. **What Makes School Ethnography Ethnographic?**. In: *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 15, p. 51-66, 1984.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?**. 2009. 218 f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GADOTTI, M. **Historia das ideias pedagógicas**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995. (Serie Educação).

HALL, J.K. **Teaching and Researching Language and Culture**. Great Britain: Longman, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HOLMES, J. **Research and the Postmodern Condition**. In Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A.A. *Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

KERN, R. **Literacy and Language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KERN, R. Literacy-based language teaching. *IN*: BURNS, A. RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. Cambridge, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?.** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental., 2005 (Apostila).

KOVALEK, O. **Estudos (Inter)Culturais em cadernos de língua inglesa da rede pública do Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCar, 2013.

KRAMSCH, C. **O componente cultural na linguística aplicada.** Trad. por Lúcia Maria de Assunção Barbosa. São Paulo, SP: **Contexturas**, nº 15, 2009, p. 115-134.

KRAMSCH, C. **The privilege of the intercultural speaker.** In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (org.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 16-32.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education.** New Haven, Yale University Press, 2008.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos.** Trad. por Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: EDUSC, 2002.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning.** 2 ed. London, Glasgow, Open University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research.** London, New York: Longman, 1991.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S.. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial.* 1ed.Londrina: Eduel, 2003.

_____. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2.* Bauru. *A pesquisa qualitativa em debate.* 2004. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semiestruturada.pdf. Acesso em: 07 de setembro, 2013.

_____. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas. S.n.t.** Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 06 de junho, 2013.

MARQUES, D.M.; MOURA, M.R.L.; SANTOS, A.A.; SILVA, P.L. **Reformas educacionais e a proposta curricular do estado de são paulo: primeiras aproximações.** VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html Acesso em: 03 de julho, 2013.

MASSAROTTO, F. A. **O planejamento da disciplina de língua inglesa da terceira série do Ensino Médio e suas relações com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Currículo de Língua Estrangeira Moderna.** Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCar, 2012.

MATTEUSSI, S. O. **Análise da abordagem de dois materiais didáticos para o ensino de inglês na escola pública.** Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCar, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

_____. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Mercado de Letras, Campinas, SP, 2002.

NEIVA, R.; ALONSO, L.; FERNEDA, E. **Transculturalidade e Tecnologias da Informação e Comunicação.** Revista Renote. Novas Tecnologias na Educação. CINTED- UFRGS. vol. 5, no. 2, Dezembro, 2007. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14373/8270>. Acesso em 10 de julho, 2013.

NAKATA, M. History, Cultural Diversity and English Teaching. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

ORAN, S.M. Traveling light: A student's guide to packing for qualitative research. In: DeMARRAIS, K.B. (ed.) **Inside Stories: qualitative research reflections.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 199, p. 23-24

SÁ-SILVA, J.R., ALMEIDA, C.D., GUIDANI, J.F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2009. Disponível em: http://rbhcs.om/index_arquivos?Artigo.Pesquisa%20documental.pdf Acesso em: 07 de março, 2014

SEE/SP. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês /** Coord. Maria Inês Fini. - São Paulo: SEE/SP, 2008.

_____. **Caderno do Professor: LEM – inglês, ensino fundamental - 5ª série, volume 2 /** Secretaria da Educação; coordenação Geral, Maria Inês Fini; equipe, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, , Priscila Mayumi Hayama. - São Paulo: SEE/SP, 2013.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias /Secretaria da Educação;** coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo : SEE/SP, 2010.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo 2013.** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/porta1/projetos/curriculo-do-estado-de-sao-paulo>. Acesso em: 03 de julho, 2013a.

_____. **Linha do Tempo** (Infográfico). Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em: 01 de julho, 2013b.

ROJO, R. H. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.H.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na Escola**. Parábola Editorial, São Paulo, 2012a.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.H.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na Escola**. Parábola Editorial, São Paulo, 2012b.

TODOROV, T. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Trad: Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

APÊNDICE

Transcrições das entrevistas gravadas em áudio.

Beatriz – 42min16s

G: Ó, vou começar gravar, pode gravar?

B: Po::de

G: É que a gente:: (+) depois eu vou transcrever tudo: a entrevista

B: Certo

G: É então, é: Beatriz, né, você tem quantas aulas lá? no::

B: Tenho cinquenta e uma aulas

G: cinquenta e uma aulas, ahm

B: é, dezenove de português e trinta e duas de inglês

G: Ah::! então cê é professora de português E inglês

B: Isso, tenho dois cargos

G: uhum' ah:' legal

B: mais os HTPCs ((pequeno riso))

G: ((ri)) cê da aula no ((escola A)), em ((cidade A))

B: Isso

G: E:: de manhã e à tarde (+) e à noite...

B: manhã, tard... isso, manhã, tarde e à noite

G: manhã, tarde e à noite (+) e:: como é que você acha que é (+) a escola (+) é boa, ruim...

B: Ah, eu acho que a gente vive uma realidade:: (+) boa ainda, né perto do que a gente houve falar, do que a gente lê ou assi::ste' a nossa realidade ain::da, acho que (+) não é das piores, acho que tem sim" algumas classes que são mais difíceis (+) mas a gente ainda tem também bons resultados

G: uhum (+) É (+) e:: no ensino de língua (+) ali, o pessoal, os alunos eles (+) que que eles falam" assim da aula de inglês?

B: É a aula de inglês eles não veem muita:: praticidade né, eles não veem assim um u::so imediato

G: [ah:: sim

B: a gente sempre precisa ficar lembrando que::" as palavras o inglês FAZ parte do nosso dia-a-dia

G: [é]

B: tem uma gama de palavras muito grande (+) que a gente usa” no dia-a-dia sim (+)

G: [uhum]

B: agora uma coisa que faz muita diferença é o, são os alunos que gostam de jogos (++) esses” eles são

G: [jogo de computador, vídeo game?]

B: i::sso vídeo game, então aí eles percebem muito mais ah” eu vi” ah” eu conheço essa

G: [a importância]

B: palavra (++) e:: alguns outros que se interessam por música também:: tem uma aprendizagem bem mais facilitada

G: é (+) porque ele entra em contato” com a língua né, então ele:: vê mais uso” (+) na língua.

B: [exa::to]

G: bem mais uso naquilo né (+)

G: e:: você da aula de (+) de fundamental, de quinta (série), e:: médio também?

B: isso, este ano, eu tenho as quintas séries (+) cinco quintas tenho uma sétima e tenho os colegiais, segundos e terceiro, todos, da escola

G: ah legal, hoje a gente vai dar uma olhada no material da quinta série, que é do:: currículo do Estado de São Paulo (+) né

B: ok, isso

G: e (++) bom, a gente vai:: discutir” dar uma olhada no matéria::l e observar::, ver como que a gente pode usar o material:: né

B: ok

G: vou te perguntar como que você u::sa (+) né (+) se você acha (+) o material bom, ruim, de acordo com isso aí (+) né (+) eu também, é assim, eu trouxe umas perguntas pra (+) feitas” aqui (+) né (+) porque essa é uma entrevista:: que:: eu e minha orientadora chamou de entrevista semi” estruturada quer dizer ela vem com algumas perguntas (+) e aí outras coisas a gente vai (+) vem surgindo na nossa conversa né (+) vai fluindo né (+) é::

G: a minha primeira pergunta, que eu fiz aqui (+) sobre ensino de línguas é:: (+) cultura (+) tem várias definições (+) né (+) qual é a sua? Qual a sua definição de cultura

B: /.../ Cultura (+) bom acho que cultura é uma” (++) um movimento né, são os movimentos, engloba aí: (++) é:: várias expressões (++) é:: tanto folcló:ricas co:mo a

música né' as músicas (+) artes, então cultura ela tem:: uma amplitude bastante grande em termos né, e é aquilo que dá uma identidade' pra um povo, né, que você: diferencia você caracteriza um povo uma população em relação a cultura'

G: Bem legal (+) bem interessante, e:: no ensino, dentro de sala de aula, como é que a gente trabalha (+) a cultura?

B: (+) Então, olha, no inglês nós temos o caderninho ali, muitas vezes ele tem ele traz alguns temas né de cultura (+) é:: a gente ia analisar o da quinta mas da sétima série mesmo por exemplo a gente trabalha com as datas festivas (+) né

G: [ah:]

B: que são diferentes, algumas iguais né (+) outras datas são diferentes, com comemorações diferentes, os estilos, então a gente trabalha com (*inaudível*).

G:: [e de quais países eles trabalham mais?

B: olha nós trabalhamos na sétima com o México (+), e com a China e Brasil, em relação ao Ano Novo (++) depois ao dia dos namorados em relação a aos Estados Unidos e ao Brasil

G: Interessante (+) porque então ele não é só: cultura de países de língua inglesa que ele trabalha né

B: [não (+) muitas vez... é, você traz umas, algum aspecto da cultura de outros países pra fazer um parâmetro pra que o aluno tenha né, uma: uma definição de que as coisas são diferentes de lugar pra lugar, que: (+) a comemoração é diferente, e isso faz com que o aluno fique mais interessado né

G: [u-hum]

B: porque ah é diferente, descobre que ah não lá é diferente lá é assim:

G: Ah, eles gostam de de observar diferenças assim

B: gostam, gostam de observar

G: é, eles geralmente são curiosos né, tipo, é (+) tem uma curiosidade assim sobre (+) a diferença

B: é, eu acho que na língua inglesa o básico é a curiosidade, o aluno que é curioso:so ele aprende (+) né porque: ele vai buscar, ele tenta entender (+) então a curiosidade em relação à língua inglesa ela é imprescindível." /.../

G: [uhum]

B: então esse aluno tem maior facilidade porque na curiosidade a gente vai" conseguindo né descobrir e quanto mais se descobre, mais interessante fica

G: é, vai desbrava::ndo né

B: é exato

G: e essa curiosidade (+) ele pode:: usar varios instrumentos pra (+) saciar essa (+) curiosidade né, ele pode ler, ele usa internet, joga vídeo game, ouve música, né

B: exato, até no caderninho vem' né sempre indicações de site, músicas (+) e:: a gente passa pra eles (+) eles vão, pesquisam, brincam, né, principalmente quinta série tem uns sites de jo::gos (+) e eles, eu sempre passo pra eles e:: a maioria tem (+) em ((cidade A)) tem o uso da internet gratuita nos lugares”

G: [sim]

B: então as crianças têm esse acesso, então eles fazem a pesquisa, né em relação a origem de no::me deles, nome da famí::lia, primeiro no::me, outros no::mês que são propostos pelo caderninho

G: é (+) gostei bastante porque a gente divide o mesmo:: a mesma definição de cultura (+) que é a que eu trabalho no mestrado (+) porque:: muitas vezes a gente:: fala o termo cultura, e pensa em cultura simplesmente como:: a cultura erudita (+) né (+) a literatura:: canônica” aquela (+) monumentos históricos né, e não” ela é (+) tudo” o que o povo divide (+) traços do povo né, aí que nem ce falou mesmo, a identidade” do povo né

B: ah é, ela permeia cada (+) cotidiano de cada um

G: então a fa::la, as datas comemorati::vas, né (+) tudo

B: exato

G: interessante

G: a outra pergunta é (+) qual o papel da cultura no ensino da língua?

B: /.../ Papel da cultura, bom, ele é impresc., é como eu disse né, quando você vai estudar, aprender' realmente uma língua (+) infelizmente num (+) sinceramente não é o caso da escola pública ((ri)) (+) que você realmente aprende”

G: [hum] [((ri))]

B: (+) cultura é muito interessante porque ela va::i despertar a curiosidade, porque quando a gente aborda os vários aspectos culturais, então sempre tem aqueles aspectos que a criança gosta”, que ela se interessa” (+) e a partir daí ela mesma vai buscar:, vem pesquisar:, vem perguntar:

G: [uhum]

B: então eu acho que a cultura é importante por que ela traz essa diversidade de interesses. Então se um aluno não gosta

de determinado assunto, mas ele vai se interessar por o:utro (+) então isso ajuda, é:, dentro da aprendizagem da linguagem, e outra né, se aprende uma língua tem que aprender (++) o que é aquele povo (+), quem fala, como vive, então é interessante que você tenha essa visão que o aluno tenha essa visão (++) Infelizmente são duas aulas por semana

G: [ah]

B: sem grandes né (+) instrumentos, a gente não consegue dar toda essa amplitude que a gente gostaria né /.../

G: porque geralmente nessas duas aulas por (+) por semana ela também nem as vezes é uma aula:: como, assim, como um aluno de escola:: de idiomas né, que, ele vai lá, duas aulas por semana, mas ele, o número de alunos bem reduzi::do, e ele aproveita essas duas horas, né

B: materiais diversifica::dos né, com acesso” né, diversificado

G: é, e ele aproveita o tempo todo” né, mas muitas vezes numa sala (+) qual que é a média, de alunos?

B: ah mais de trinta

G: geralmente nas aulas é vinte e cinco, trinta

B: é, os ausentes é mais ou menos isso (++)

G: vamos dar uma olhada no material?

B: você prefere o (+) do professor?

G: é? acho que (+) do professor ele tem as instruções né, tem o manual do professor...

B: é ((abre o livro))

G: eu já cheguei a dar uma olhada nesse material, mas acho que ele era de dois mil e dez, ou nove não sei, e esse daí (+) a esse é dois mil e nove”

B: é, mas ele não mudou,

G: [não mudou praticamente

B: [é um ou outro exercício (++) e::: muda um outro exercício somente mas a metodologia, estraté::gia, ela não mudou

G: uhum (++) ta certo

G: então essa pergunta que eu trouxe é como” o material apresenta a cultura (+) né (+) então a gente pode (+) é:: ir dando uma olhada aí no material (+) pra ver

B: uhum

G: deixa eu sentar mais perto ((muda de cadeira))

B: o material da quinta série começa (+) é o volume dois’ né

G: que aí seria o segundo bimestre (+) uhum

B: porque o volume um, ele vai baseado nos cumprimentos, a criança apre::nde as situações formais' informais' ele gira em torno dessa introdução

G: uhum

B: né (+) agora ele começa com a origem dos nomes (+) primeiro nome, nome de família (+) então a gente vai ver aí a interferência ai da:: cultural né

G: aham (+) porque essa questão dos nomes já é um dado cultural porque cada país vai usar de um jeito diferente'

B: [isso]

G: os próprios nomes' são diferentes, entre si, pode ir identificando (+) legal,

G: então ele fala aqui nessa primeira situação de aprendizagem (+) pagina onze' né (++) conteúdos e temas, reconhecimento da porigem estrangeira de nomes próprios (+) e nomes de estabelecimentos comerciais' produtos (++)

B: [isso]

G: ah legal" porque o que ce disse no começo aqui da entrevista, os alunos usam bastante:: o inglês né (+) vendo no::mes das coisas

B: exatamente, eles não têm muito essa noção, muitos alunos não tem muito essa noção do uso" né (+)

G: [uhum]

B: eles se acostumam tanto com essas palavras" que rodeiam" que nos rodeiam no dia-a-dia e" você tem que ah' não olha quantas você u::sa, é importan::te porque você sabe você reconhece (+) né então eles vão se surpreendendo vão buscando outros usos, pesquisan::do (+) e sempre da uma lista geralmente bem (+) bem grandinha

G: uhum, é bacana (+) aí:: competências e habilidades, reconhecer a origem, ah já foi (+) é ele ta repetindo aqui

B: é ago... é

G: aí estratégias de ensino, discussão dirigida sobre o assunto (+) então isso aqui seria o professor mesmo (+) é:: levantar a bola na sala de aula pros alunos (+) perguntar

B: [i::sso

é:: fazer a sensibilização em relação ao tema (+) né (+) é você começar discuti::do, falar né do Brasi::l, que nos somos um país aí de multicultural, formado por, né,

diversas etni::as e aí então nós temos sobrenomes né, aí dive::sos, então a gente começa a discutir por aí, depois, pra que eles (+) tenham”a curiosidade de descobrir qual é o significado do nome de::le, qual é a ori::gem (+) da família

G: bacana (+) e:: ce já deu aula, essa aula?

B: já (+)

G: e como é que foi, assim?

B: já de::i, é, então, olha, é, a maioria’ fez a pesquisa (+) é:: o exercício consiste (+) é, primeiramente numa pesquisa sobre o primeiro nome e o nome da família, o significado’ desses nomes (+) e” a história’ do nome dele mesmo, quem que escolheu:: então gira’ esse primeiro exercício gira bem em torno dessa (+) assim bem (+) pessoal” né (+) e depo::is nós trabalhamos com outros nomes sugeridos pela apostila pra buscar a:: (+) a origem desses nomes, inclusive com cartões de estuda::nte, que eles já fizeram no primeiro volume

G: [ah tá]

B: eles já aprendem a usar’ né’ o (+) os dados mais importantes do cartão (+) e eles vão reconhece::ndo (+) ((começa a comentar o próximo exercício)) esse aqui já foi dado, é inclusive os apelidos, que foi dado com bastante cuidado’ por’por causa dos problemas né, causados por uma escola em relação a apelidos’

G: [((ri))]

B: tem? Gosta? Se não gosta diz que não” tem” ((risos))

G: ah é ((ri))

B: [por que o que a gente não quer é nenhum

G: [pra não causar nenhum,

B: que gere qualquer problema né

G: (++) eles iriam escrever o apelido deles’ aqui?

B: é, aqui era pra que eles, se eles tinham um apelido, se gostavam e aí eu ia perguntando, mas antes eu já orientei, né, se” houve::sse,

G: [é delicado isso]

B: é porque na escola a gente sempre orienta para que não se trate por apelidos, porque sempre gera alguma confusão apelidos (+) então a gente já tenta (+), né, não:: (+) coibir o uso, aí vem o exercício e pede’ então já orientei a, né antecipadamente que se o aluno não gosta

do apelido que ele dissesse que não tem' que o importante é que ele soubesse, né o que significa e o que o exercício tá buscando

G: certo (++) e aí aqui tem uma curiosidade né

B: exato, sobre o anagrama né, da, do nome da personagem

G: [da Iracema]

B: do livro

Iracema do José de Alencar que foi aí criado a partir do anagrama de América né

G: aham (+) é interessante

B: ((citando comentário de um aluno)) eu tinha uma avó que chama irace::ma, aí eu falei pra ele, então conta pra sua vó da história, da origem do nome Iracema dela ((ri)) como e porque surgiu

G: é' legal né, já leva para casa (++) a aula né

B: exato

G: bacana, então acho que (+) esse primeiro capítulo aí do livro ele trata bastante' de cultura, né, trata bastante da (+) não só da cultura (++) de língua estrangeira' como da própria' (+)

B: [exato]

G: porque é importante para o aluno ele se (+) ele levantar essa discussão pra ele ir conhecendo né a própria (+)

B: [a própria cultura]

G: identidade né, aham

B: e:: é, o caderno, a proposta de inglês é boa, a gente sempre considerou uma proposta boa

G: essa proposta... do caderno

B: é, a proposta do caderno

G: é, eu sempre ouvi bastante elogio também

B: é, quando a gente entra pra fazer alguma discussão, quando tem alguma análise, eu verifico que os professores de inglês, no curso que eu fiz no ano passado, que passei no concurso e ((incompreensível, talvez 'arrumam')) um curso pra gente ((ri)) (+)

G: [ah legal]

B: então os professores gostam do, desse material (+) né, inclusive porque em outras séries a gente também discute gêneros' textua::is, se trabalha o gênero e geralmente o professor de inglês é' de português também, então a gente tem condições (+) de dar uma

boa ajuda para o aluno em relação à aprendizagem do gênero, né, então o material oportuniza assim um (++) assim, você envolver” outras matérias também

G: ah, legal (+) porque:: ele vai trabalhar com várias’ (+) várias modalidades, vários gêneros textuais

B: isso, exato, no caderno da sexta série trabalha com localização (+) geografia eu acredito não é’ as ruas onde você mora’ fica distante onde, os supermercados onde, então a gente tem, é:: uma abordagem né” maior (++) trabalha-se com gráficos, o da sétima série trabalha gráficos de barra, gráficos de linha (+) então quer dizer, a gente tem sempre o inglês, é, lincado com as outras, as demais matérias.

G: ah, legal, é interessante’ porque a próxima pergunta que eu ia falar era exatamente sobre isso, né, como que o livro ele possibilita trabalhar com diversos gêneros, com a escrita do aluno, como que, como que ele lê, como que ele escreve (+)

B: [uhum]

G: como ele pratica (+) a língua, né (+) então quer dizer que esse livro ele possibilita até uma interdisciplinaridade (+) pra você trabalhar com várias

B: isso, sempre as, os caderninhos eles trazem sempre esse trabalho interdisciplinar que é bem interessante (+) principalmente por exemplo quando eu te disse dos gráficos (+) porque a gente diagnosticou na escola que é um problema sério, gráficos

G: [hum]

B: tanto na prova de português quanto de inglês

G: [((risos))]

B: quando surge o gráfico, o aluno tem” problema né

G: [((risos)) aham]

B: então você trabalhar noutra linguagem, né, trabalhando o inglês, mas trabalhando um conteúdo que ele também tem dificuldade

G: [uhum]

B: é interessante

G: ((confere a gravação, pausa de 15 segundos))

G: aí a próxima pergunta era (+) o material permite o resgate das práticas já” em uso’ (+) pelo aluno? (+) né, porque uma coisa é (+) essa pergunta eu fiz porque tem aquela diferença entre você apresentar’ um texto (+) um gênero novo pra ele né (+) e suscitar o

que ele já usa (+) o que ele já escreve (+) né (+) na língua, porque isso pode permitir que ele, que ele fique mais curioso, que ele entre mais em contato com a matéria, com a disciplina né

B: uhum (+) ce diz se ele já conhece o gênero em outro, no português, por exemplo?

G: é, isso (+) no português, ou se ele usa inglês em outras, outros contextos que não na escola (++) é...

B: [é, o caderno do segundo colegial a gente trabalha com resenha (+) resenha, sinopse (+) então já é pedido pra eles nessa matéria, né em português é cobrado deles os gêneros, então eu acho que sim, sempre tem, né essa retomada, esse envolvimento com as outras matérias

G: sim (++) aí ele vai pra segunda situated learning (++) é interessante que ele use esse título, situated, né, por que é “situado, quer dizer, não é “solto né

B: [exato]

G: , é situado em alguma coisa (++) e aí o exercício é?

B: é pra você verificar as ilustrações, né, de monumentos aí (+) conhecidos, famosos, com a cultura a que se refere (+) então primeiramente, eu comecei ontem numa série essa atividade (+) então primeiramente eles têm dificuldade pra (+) escrever isso em inglês, né (+) então eu peço primeiro para que eles ‘façam em português, pra ver se eles conhecem, pra verificar o conhecimento que eles já tem, né (+) então uma maioria ‘tem facilidade principalmente com a Torre Eiffel né, aqui eles já falam que é o cristo redentor [((risos, aponta para a figura da Estátua da Liberdade))]

G: [((risos))]

B: teve alguns, né (+) as pirâmides já é fácil,

G: [olha]

B: o Coliseu não é conhecido, já teve dificuldade (+) então (++) eu primeiro faço em português pra ver se eles (+) “tem esse conhecimento de outros, esse conhecimento prévio, por que depo::is a gente vai ver isso em inglês, porque quando você pega a quinta série, sexto ano, a quinta série antiga do Estado eles vêm, já, aqui em ((cidade A)), de três ou quatro anos de inglês na escola municipal (+) então “muda a metodologia então quando eles pegam “o caderninho, que tem uma metodologia diferente, então o primeiro bimestre geralmente eles têm muitas dificuldades, por que muda toda uma situação, né, “muda o professor, “muda a escola, então vem com um trabalho com metodologia completamente diferente,

então eles tem “bastante dificuldades (++) até eles se adequa::rem e se sentirem, assim, mais confortáveis com o inglês, demora um pouco

G: Ah, interessante (+) porque (+) o currículo municipal, né, ele é separado, né, ele é diferente

B: [é diferente

G: (5s) e aqui nesse caderninho ele está tratando do inglês como se:: estivesse começando do zero, assim, né, o do primeiro bimestre

B: [sim, começando do zero, né, porque nas outras cidades em que não há, né, o inglês nas escolas municipais, então, ele volta...

G: esse caderninho, eu ouvi algumas críticas quanto ao primeiro bimestre, ele tem um texto grande, parece

B: [tem

G: né (+) e aí os professores ficam meio assim, ah, como é que eu faço isso, né, como é que eu faço ele ler um texto grande assim, porque ele nem começou, né

B: olha (+) uma coisa que a gente:: eu sempre trabalho com eles é para que eles “assim, primeiro, tem que desenvolver a confiança

G: [é

B: é mostrar pra eles que eles “sabem (+) porque nós temos na língua inglesa muitas cognatas, então a partir do momento que ele começa a “olhar pro texto, por que quando ele vê um texto maior ele fala “não sei,

G: [uhum

B: porque ele se assusta, então a partir do momento que você começa a fazer junto com eles, a busca das cogna::tas, ó, está aqui, essa você sa::be, qual é? sabe, então ele vai descobrindo que ele sabe muito mais do inglês do que ele imagina (+) não é? E depois também, cada um sempre “tem um vocabulário, já, adquiri... assim, que ele “já tomou posse, ele “já conhece, e aí juntando com o contexto, que na quinta série a gente já começa a introduzir este termo pra eles, ajuda-los a entender o que que é o contexto, para que ele possa usar de uma maneira favorá::vel, para que ele possa ir descobrindo aquelas outras palavrinhas que ele não conhece... ou tentado, como eu digo para eles, é o adivinhar entre aspas, é o “inferir, né

G: [((risos)), aham

B: é adivinhar entre aspas, tá? É inferência, você vai (+) dentro deste contexto, o que que eu posso identificar? Porque eu não gosto de trabalhar com dicionário a todo momento, eu acho que tem os momentos adequados, né, que o dicionário é bastante utilizado, mas quando o aluno chega no vestibular:: né, ou no Enem, e ele não tem esse instrumento à disposição, então eu digo para eles, vocês precisam aprender a técnica (+) por que lá é “você e a técnica (+) é a cognata, é o contexto prévio, e isso aí

G: [é a estratégia de leitura, né

B: [é a estratégia

G: aí continuando nessa segunda parte, né, do Situated Learning, ele vai ver as descrições, né, dos lugares (+) quer dizer, bastante, é:: (+) ele suscita bastante discussão cultural, né?

B: exato [+] vai expandindo bastante os conceitos pra crianças, né

G: e aí os enunciados, você trabalha como com eles? Porque os enunciados são todos em inglês

B: isso, os enunciados é da maneira como eu te disse, você procura fazer uma busca primeiro em tudo o que ele sa::be

G: [uhum

B: aí ele vai, né, se (+) animando mais, porque ele verifica que ele sa::be mesmo algumas palavrinhas, mais do que ele imagina::va

G: [aham

B: algumas ele já tem mesmo (+) como conhecimento prévio, e as demais, em quinta série a gente vai se ajudando também, porque eu não gosto muito de estar com o dicionário a todo momento, né, eu prefiro que eles pensem, que eles (+) eu falo para eles, podem errar, desde que você esteja “tentando o acerto né, porque isso é importante, a partir do momento em que ele “entende o porque que ele errou (+) no que que ele se equivocou:: aí ele vai aprender com maior facilidade

G: legal (+) aqui ((exercício 4)), ele trata com origem de palavras, né, origem (+) árabe, russa, francesa, né (+) almofada, mamute, maiô, pizza, boliche, ofurô, xampu (+) e tchau (+) ahm, bem interessante (++) por que aí ele nem está trabalhando só com a língua inglesa, né, ele também está trabalhando com aquela (+) é (+) “suscitando a diferença linguística em geral, né, não só

B: isso, ele mostra aqui, basicamente assim, como o português, né, o português contém várias palavras de diversas origens, então mostrando (+) é (+) ele tem que fazer uma pesquisa em relação a isso

G: [é o aluno que faz a pesquisa?

B: isso, é o aluno que faz a pesquisa, né, porque tem que fazer uma pesquisa primeiro, né, eles trazem (+) e aí a gente vai verificando aí se está de acordo

G: uhum (++) aí o exercício 5 (+) traz imagens né

B: isso (++)

G: capa de revista (++) classificados de jornal e (+) esse aqui é o que?

B: capa de livro de culinária

G: legal

B: é pra eles identificarem aí as palavras estrangeiras aí que eles trazem né

G: interessante porque aí ele bate o olho e ele fica (+) percebe que na revista, no jornal, né, a língua inglesa está sempre presente, e aí ele vai olhar no dia-a-dia e vai ver que é assim mesmo né

B: exato, acho que é:: suscita mais um olhar... mais atento, né, nas demais situações, pra que ele possa estar verificando aí o que o inglês está presente, bastante aí no cotidiano, no dia-a-dia dele também

G: é ele vai ficar bem mais atento às coisas né

B: ((próximo exercício)) esse aí é a (+) os exercícios de fixação né, que vão retomar aí o que foi verificado na situação

G: isso aqui, homework né

B: [isso

G: (+) pra tarefa (3s) aí aqui, ele vai retomar o que (+) o que tinha visto mesmo

B: é, trabalhar com os movimentos, relacionar as culturas né

G: uhum (+) legal (++) parece que, que eles gostam, né, de fazer

B: eles gostam, mas cê vê, ele é bem chamativo, é um material colorido, que “chama a atenção do aluno

G: é (+) trabalha com bastante imagens né

B: imagens diver::sas né, então eu acho... “eles gostam (+) de estar mexendo com o material::

G: [uhum

B: são curiosos em relação às palavras e principalmente quando eles vão percebendo que eles ‘sabem mais do que eles imaginam. Aí eles se animam mais né

G: bem legal (+) aí aqui então ele termina esse, a unidade (+)

B: [isso, ele vai terminar aqui

G: esse caderno ele é feito para o bimestre né

B: é, ele é para o bimestre

G: e aí esta unidade seria de três aulas, mais ou menos

B: isso

G: bem legal (+)

G: é:: outra pergunta é (+) o material contribui para a formação da cidadania?

B: olha (++) é, nos temos textos agora de (+) vamos ver primeiro ano faz tempo que eu não tenho, mas o terceiro trabalha com (+) é (+) a preparação para o trabalho, com o currículo (+) com o comportamento, como você fazer currículo, como você se portar numa entrevista (+) ele fala do look “profissional (+) então ele traz as regras de ouro, né, como eles dizem (+) desse momento de busca do primeiro emprego (+) então ele trabalha o aluno nesse sentido né, de construir uma imagem profissional para ele perceber as diferenças do que, do estilo, da identidade que ele tem, que ele deve ter né, que sempre reitero isso (+) cada um tem que ter seu estilo próprio mesmo, cada um tem a própria personalidade, só “que nem sempre os “nosso estilo pessoal, ele vai combinar com o estilo profissional

G: [do mundo do trabalho né]

B: isso, então o aluno vai ter que se ade”quar, e conhecer, né esse lado e perceber, em quais situações ele está e eu acho que isso ajuda bastante né, porque quando a gente fala isso, os alunos já ficam citando os nomes de alunas que por exemplo vem com o decote exagerado, quer dizer, que não consegue entender, né, fazer a leitura da situação onde ela se encontra, como se portar (+) então o terceiro ano é bem voltado (+) para o comportamento em relação à busca de emprego, em relação ao mercado de trabalho. Os outros...

B: Qual que é a pergunta, posso ver?

G: é, se material contribui para a formação da cidadania

B: [da cidadania né, então ele “vai fazer isso

G: é, porque ele está (+) “preparando mesmo para o mundo externo, né

B: é (+) então ele prepara e, que meu me lembre assim, bem do contexto é do terceiro né

G: uhum

B: mas todos os outros é que trabalham muito com a propaganda, com a leitura, no segundo ano mesmo agora estamos fazendo uma discussão do consumo, é de, como “ele ((o aluno)) é em relação a isso, né, fazer uma análise primeiro “dele, que “tipo de consumidor ele é

G: ahm , é legal também, já

B: [tem toda uma discussão em relação a isso (+) que é importante para a formação, né, dele como cidadão

G: é, porque ele vai, como cidadão acho que o dado mais importante é que a pessoa seja reflexiva né, que ela “pense sobre o que, o que está ao redor dela né (+)

B: [que ela faça uma leitura mesmo né, de mundo]

G: [para refletir sobre a sociedade do consu::mo, sobre o mundo do trabalho, sobre “não perder a identidade, como você disse, né

B: exato (+), então geralmente acho que a gente gosta do, dessa proposta do Estado, dos caderninhos, porque ela conversa, dialoga com outras matérias, né, que vai tornando o inglês mais leve, né, talvez mais interessante para o aluno , porque ele vê uma, um “resultado imediato para ele daquilo

G: ele vê que está próximo dele né

B: que está “próximo dele

G: aí a última pergunta é qual o papel do ensino de língua inglesa na Escola Publica, né, que é uma coisa que a gente, conforme foi conversando aqui a gente já consegue ter uma ideia, né, porque (+) o inglês, com esse material, e com a prática do professor em sala de aula, é (+) já da pra ter uma ideia, de como, qual o papel da língua inglesa na escla pública, né

B: é, ela mantém (+) um diálogo com as outras disciplinas, né, então eu acredito assim, com a língua portuguesa, nos primeiros, segundos anos, quando a gente trabalha com jornais, com anúncios, né, com as manchetes, com as notícias no primeiro ano, com as sinopses no segundo, então ela:: trabalha com a cultura, sempre, em todos os caderninhos ela vai, é trazendo o aspecto cultural, valorizando, fazendo com que eles reflitam, né sobre os assuntos (+) então o papel da língua inglesa é realmente (+) ela ‘traz um conhecimento (+) pelos resultados assim, dos meus alunos né, aqueles que

mantém um interesse assim, com o vestibular (+) eles “têm conseguido bons resultados (+) no inglês

G: [uhum]

B: e, to falando daqueles alunos que só fazem mesmo a escola pública né, porque tem alguns outros, né, que fazem escola de línguas né, que tem uma condição diferenciada, mas os alunos que saem do terceiro colegial (+) que são aqueles alunos curiosos que realmente, né, fazem os exercícios, se interessam pelas aulas, eles têm tido um número de acerto bastante significativo (+) então acreditamos que, por exemplo, na formação, quando a gente pensa né, que a gente forma o aluno, diante de todas as dificuldades, né, a gente ta formando o aluno, preparando pra este momento, para o Enem, onde ele vai poder ter as chances (+) o resultado que a gente tem visto, né, está satisfatório, está bom

G: Sim, muito bom (+) bom, então a entrevista é isso, a gente deu uma olhada no material, deu uma discutida

B: é, olha, eu trabalhei antes deste material, e “com este material (+) olha, é uma diferença muito grande

G: ele evoluiu bastante

B: ele trouxe uma maneira muito mais interessante do que aquelas propostas que nos fazíamos ‘dentro da proposta que ‘vinha e que “nós buscávamos desenvolver estas estratégias, então acredito que estas estratégias são bem mais abrangentes, elas são muito mais, é, tem uma conexão muito maior com a formação geral do aluno (+), então geralmente (+) as coisas que eu leio em relação à proposta de inglês é muito positiva e a minha opinião é bastante positiva em relação, facilitou muito nosso trabalho, e a gente tem notado um resultado bem mais satisfatório

G: Bem legal, Muito bom saber a posição do professor da escola pública , porque na universidade muitas vezes a gente fica (+), tem acesso aos cadernos (+) eu mesmo fiz uma análise dos caderninhos na iniciação científica, mas as vezes a gente não tem muito contato com os professores para ver o que eles estão pensando mesmo sobre, sobre os cadernos, então é ótimo fazer este tipo de entrevista para sentir, né, como tá sendo na Escola Pública

B: é, na Escola Pública facilitou muito o material (+) acho que desperta mais o interesse (+) para a gente fica muito mais fácil (+) porque a gente tem o apoio do professor que orienta, para a gente trabalhar de uma maneira mais abrangente, então a gente tem uma

segurança do que você está fazendo também né (+) você tem um respaldo aí, do material

G: e as instruções aqui do, do caderno são, elas são bem claras né

B: são, são bem claras (+) ajudam bastante na

G: [é geralmente os procedimentos aqui tem uma boa quantidade escrita, vão explicando detalhadamente o que, como trabalhar determinada atividade com os alunos, tal (+) e geralmente você concorda?

B: é (+) exatamente, assim, muitas vezes você precisa fazer alguma retomada, alguma alteração, dependendo da classe que você está, de acordo com o resultado que você percebe na, na avaliação que a gente faz diária, então você faz algumas retomadas, retoma ali, algumas estratégias talvez para facilitar mais, mas geralmente aí é bem explicado e fácil, né de aplicar

G: legal, muito bom, muito obrigado Beatriz

B: nada, foi um prazer.

Carlos – 40min38s

G: tá certo Carlos

C: certinho

G: obrigado viu por colaborar com a minha pesquisa

C: [imagina ((sorriso))

G: a primeira pergunta é, “cultura tem várias definições (+) né, é um termo bastante amplo (+) qual a sua?

C: então é (+) como você bem disse, cultura já é uma coisa assim, difícil de conceituar, porque ela tem vários aspectos, ela envolve muitas coisas (+) mas eu acredito que a gente poderia definir cultura como todo:: conhecimento, todo, toda, toda carga que u:ma determinada, um determinado povo traz consigo, seja historicamente, seja construído de forma: a captar todas (+) as manifestações que as pessoas (+) fazem sejam na dança, seja na música, seja na história, seja na literatura (+) então em todos os setores de uma sociedade (+) tudo aquilo que é produzido por uma sociedade a gente pode entender como cultura (+) isso é o que eu acredito assim

G: [hum, bem legal (+) é também o que eu (++) eu concordo plenamente?, porque: (+) é:, a cultura ela é muitas vezes definida como: somente a cultura erudita (+) como aquela, a cultura que ela (+) é representativa do povo (+) mas

muitas vezes há elementos de cultura que são impregnados assim no nosso dia-a-dia (+) muitas vezes não são considerados como cultura.

C: É, impossível falar numa cultura que ela seja assim, elitizada

G: [u-hum]

C: mesmo porque se a cultura a gente entende como uma produção do povo, da sociedade, então ela não discrimina classe social (+) ela tem que ser entendida como uma produção, seja ela de uma classe baixa, numa classe média, numa classe alta. Mas é

G: [u-hum]

C: a produção intelectual, uma produção que (+) vá de encontro aos anseios que aquela sociedade (+) almeja (1.5) é o que eu (+) penso.

G: u-hum, legal (+) e o papel da cultura no ensino da língua? ((é)) a segunda pergunta

C: Eu acredito que o papel da cultura no ensino da língua, no nosso” caso no ensino da língua inglesa né

G: [u-hum]

C: eu acredito ser muito importante (+) porque primeiro a gente nem consegue separar língua da cultura (+) No meu ver eu acho que, ao meu ver eu acho que é isso mesmo (+) a: cultura: inglesa que a gente estuda ela já está enraizada nos cadernos, na prop., no currículo do Estado de São Paulo né

G: [ah legal]

C: para a língua inglesa (+) então eu acho que é uma coisa bem:: atrelada, é uma coisa que não tem como a gente separar (+) então por exemplo se você estuda com seus alunos o funcionamento dos, de como é o substantivo na língua inglesa, de como é (+) qualquer outra classe de palavras, sempre vem um texto de apoio que mostra alguma coisa, alguma festividade, alguma data comemorativa, que é realizada naquele país, ou nos países que falam inglês, é:: o:: foco do caderno (+) de:: sexta série é:: em relação a:: as datas comemorativas (+) né, então ao redor do mundo’ inclusive nos países que falam inglês como nos Estado Unidos né, então no caderno ele é todo’ permeado’ por produções culturais, por textos que, trazem (+) coisas assim, né,

G: [u-hum]

C: acredito que é bem, não tem como nem separar.

G: É, legal. Também concordo (+) porque:: eu fiz iniciação científica, lá na UFSCar mesmo

C: [uhum]

G: e eu também trabalhei com os caderninhos (+) e eu usei um conceito que se chama lexicultura (+) que é exatamente isso (+) que defende que a cultura é indissociável da língua (+) quando você apresenta a cultura, você já apresenta dados culturais de outro povo, de outra (incompreensível)

C: [é, até mesmo porque a língua, ela é' construída ao longo do, foi'' construída ao longo do tempo (+) assim (+) historicamente, com tudo o que o povo traz (+) é, como você bem sabe (+) a questão da língua inglesa nos Estados Unidos (+) ela já é uma coisa que ela veio de um outro país, de uma outra cultura diferente, que é a da Inglaterra

G: [uhum]

C: então é:: a gente já tem essa mistura porque é impossível você falar numa língua pura (+)

G: [uhum]

C: ela é heterogênea já na (1,5)

G: [de nascença]

C: de nascença, isso', é (+) então ta tudo ali junto, né, não tem mesmo, como você disse, é indissociável

G: e quando, é:: você trabalha com cultura, não só no material do caderninho, mas (+) é:: nas suas aulas de língua estrangeira que você deu (+) com 7 anos de experiência no Estado, cê começou a dar aula de inglês na Escola Aa?

C: Na escola Aa faz dois anos

G: dois anos (++) e já eram os caderninhos, né?

C: já, sim (++) começou como uma proposta, feita pela secretaria de educação do estado de São Paulo, e aí como eles perceberam que foi uma proposta que foi de encontro ao que a gente necessitava, então aí eles se tornaram com Currículo, né, hoje temos o Currículo oficial do Estado de São Paulo, que é esse, ele já atende as nossas necessidades (+) é claro que a gente sempre precisa trazer (+) coisas novas, mesmo porque o currículo é flexível, né (+) então a partir do momento em que ele é flexível, ele aceita a sua abordagem (+) porque aí é o trabalho do professor né, a parte didática do professor, porque ele tem que ser sempre um pesquisador, porque ele nunca pode deixar de estudar, nunca pode deixar de ir em outras fontes consultar, porque isso é muito importante, enriquece o trabalho do professor

G: uhum, é, genial (+) é: agora foi muito interessante isso que você falou ((confere a gravação))

G: é:: a terceira pergunta é, como o material apresenta a cultura (+) é, antes de a gente partir para essa pergunta eu gostaria de perguntar pra você como você se sente dando aula lá na Escola Aa, como que você se relaciona com os alunos...

C: Bom, eu, graças a Deus eu tenho um relacionamento muito bom com meus alunos, eu acho que o trabalho tem que ser feito de forma séria (++) os entraves que têm na educação eles nunca podem te (+) que isso atinja o seu aluno, porque ele” é o nosso objetivo (+) então, é:: qualquer” acontecimento na educação em relação, é, fora da sala de aula, eu acho que ele não deve” interferir no seu trabalho com os alunos, então esse” é o meu objetivo (+) quando eu vou para uma sala de aula, quando eu tenho que dar aula, eu acredito que ali são pessoas, que elas dependem” (+) de mim” para passar o conhecimento (+) apesar’ do conhecimento hoje em dia ser encontrado em outras fontes como a internet, os próprios livros, mas (+) nos funcionamos como mediadores, então a nossa” mediação com o aluno (+) é de suma” importância (+) então eu não acredito que a gente vá para uma sala de aula e não tenha em mente que ali te outras pessoas (+) que dependem da sua mediação pra entender” determinados conteúdos, então a minha’ relação é muito boa, e não tenho problemas assim com nenhum aluno (+) muito tranquilo.

G: muito bom, porque (+) a condição de professor (+) tudo, todo tipo de condição externa, se ela for ser trazida para a sala de aula o tempo todo...

C: você não da aula ((risos)) (+) praticamente você não trabalha, né

G: é (++) interessante (+)

G: bom, aí agora a gente vai abrir o livro (+) e antes eu só gostaria de deixar registrado na gravação que, você não da aula para a quinta série no segundo bimestre, né?

C: não. Embora torna-se oportuno mencionar que eu já trabalhei com a quinta série no ano passado (+) então eu conheço” o material

G: ((abre o livro)) bom, a primeira Situated Learning aqui, ela é uma discussão, né, em grupos sobre (+) nomes, né, o tema principal desse (+)

C: do caderno

G: acho que não é do caderno inteiro

C: [é da situação de aprendizagem]

G: é dessa primeira situação de aprendizagem, né (+) é Nomes”, né

C: isso

G: aí a pergunta, é (+) de onde vem seu primeiro nome e seu nome de família, o significado do seu nome e quem escolheu, a história do seu nome (++) pra mim tem muitos dados culturais aí, que dá pra ser trabalhados né

C: sim, mesmo porque da pra você fazer uma relação que há” nomes que são próprios de determinado país e nomes que’ são comuns, né, que, até tem” como a gente (+) um correspondente, né, digamos assim, na outra língua, digamos assim

G: hum, é (++) e:: em sala de aula a gente poderia fazer justamente como o livro está pedindo né e (+) interessante que os alunos já (+) ficam conscientes dessa diferença cultural que pode ocorrer

C: é, e quando você faz aquela parte da sensibilização no começo” da aula (+) quando você (+) começa a fazer aquela parte oral, de fazer algumas perguntas’ ah” você conhece algum nome em inglês, ah” geralmente vem Mary, John, Peter, então são nomes que circulam já na sociedade e muitas pessoas já sabem que há um correspondente, que é Maria, João, e assim sucessivamente, então essa parte comunicativa que a gente utiliza’ no início da aula, ela é assim fundamental’ ao meu ver, então acredito que (++) traz” a parte da cultura, porque o aluno não aprendeu isso na escola (+) ele pode ter aprendido vendo um filme (+) ele pode ter aprendido tendo contato com outras’ pessoas (+) os mais velhos, o pai, a mãe, alguém da família, um vizinho pode ter ensinado, pode ter falado, então, é aquilo que a gente sempre gosta de tirar do aluno que ele traz” que ele já” tem (+) então a gente tem” que trabalhar isso daí, porque é dali que você parte pra frente

G: [pra frente]

C: que você sabe que (+) pô, meu aluno ele sabe aquilo’ (+) então que legal que ele já sabe aquilo (+) então eu posso dar uma continuidade no trabalho

G: a segunda atividade já apresenta (+) de A a L, é:: 8, 9, 10, 12” nomes com origem diferente né (+) então o enunciado, leia os nomes e da onde eles são? Né, where are they from? Aí, Richard, Anita, Fátima, Akemi, Cauê, Giovani (+) né escreva em português, então (+) a origem desses nomes (+) aí cabe ao aluno mesmo pesquisar qual a origem desses nomes, né

C: Uhum (+) é, aí pode ser feita uma atividade de pesquisa, mesmo porque nós temos as tecnologias de comunicação e informação, que são as TICs, né, no curso que eu fiz, chamado Redefour, a gente, o meu”, o meu TCC foi baseado especificamente” nas

tecnologias de informação e comunicação, aliadas” às nossas aulas (+) então eu tenho trabalhado muito” com a internet (+) a sala de informática da minha escola (+) e assim, é um trabalho que tem sido muito” gratificante, porquê você percebe o interesse (+) e a interação” do aluno” com você, do aluno com outras culturas, porque quando você tem um, um livro ou um caderno que é o seu suporte diário, mas que você atrela” a uma outra, um outro tipo de material, um outro tipo de tecnologia (+) isso só’ tem a enriquecer a sua aula, só tem a enriquecer o conhecimento do aluno, então eles despertam” para a atividade né, é muito, muito importante.

G: Eu acredito que:: o aluno hoje talvez seja mais próximo ao computador do que ao livro ((didático))

C: sim, isso já é uma questão [cultural né! ((riso))

G: [desperta o interesse (+) é, é uma crença minha, pode não ser

C: não, é uma realidade né, na verdade

G: é o que parece né

C: então, mas é o que eu penso né, eu acredito que o computador e o aluno (+) sem a mediação do professor (+) também dificulta muitas coisas, porque pode se tornar uma aula improdutiva” (+) uma aula que não vai render, dependendo do jeito” que você leva, a estratégia para utilizar os recursos, porque também não adianta o professor levar o aluno na sala de informática e também não fazer toda (+) a estratégia né, todo aquele preparo (+) fazer a situação certinha” para (+)

G: é, seria como o professor de educação física ((somente)) jogar a bola ((para os alunos))

C: isso! Seria a mesma coisa, ela não produziria um conhecimento, os alunos não veriam um objetivo naquilo ali

G: é (+) interessante (+) então nessa segunda atividade você já os levaria pra uma sala de informática

C: [os levaria para uma sala de informática (+) para fazer uma pesquisa mesmo né

G: aham (+) aí na terceira (+) leia os nomes e os cartões de identidade (+) circule a família e o nome da cidade (2s) e responda essas questões (+) que cidades também são primeiros nomes em inglês (+) uhum (+) bem legal (+) esse gênero aqui, cartões de identidade eles já trabalharam

C: sim (+) você, lendo os cartões de identidade, eu trabalhei com os alunos, eu pedi pra cada” aluno construir um cartão de identidade, então eu entreguei (+) pedaços de cartolina, aí eles trouxeram de casa caneti::nha”, para enfeitar, eu trouxe, eu tentei fazer uma atividade lúdica

G: [uhum]

C: em relação à produção dos cartões de identidade, e ai eles gostaram muito” porque, eu pedi para que eles (+) simulassem que eles não” fossem brasileiros (+) eu pedi para que eles (+) eu trouxe o mapa mun:di para a sala e pedi para que eles escolhessem Inglaterra ou Estados Unidos e vissem alguns nomes de Estados, cidades, para que eles pudessem investigar nos cartões, né, porque como você pode ver, nos cartões tem identida::de, primeiro nome né, e” o nome da cidade” e do Estado, então não adianta muito só saber Nova Iorque é não sabe que Nova Iorque, o Estado é Nova Iorque (+) então, ou (+) outros lugares, né (+) então foi muito legal, foi uma atividade que durou aí aproximadamente quatro” aulas (+) e eles gostaram muito, porque eles se sentiram americanos, ingleses [((risos)) eles se sentiram como se não

G: [((risos))]

C: fossem brasileiros né (+) eu pedi para que eles tivessem essa sensibilidade de imaginar” que eles não fossem mais brasileiros, n’e, por um pouquinho de tempo ali

G: é (+) é uma atividade bem legal porque o aluno fica consciente das diferenças que existiriam né

C: Sim, sim

G: Nossa’, como seria, né

G: aí a atividade 4 (+) é: ligar os nomes da coluna a e a b com os apelidos, né (+) que são os shortened names, que são os nomes reduzidos né (+) é bem interessante também né, porque acho que ajuda não só com o dado cultural, mas (++) isso pode ajudar na compreensão da língua mesmo, principalmente do ouvido ((listening)) né (+) quando o aluno ouve” uma fala autêntica ele já vai saber que se trata de um nome ali, alguma coisa, por exemplo, Ben, né

C: é, e o interessante é que muitos, muitos desse shortened names são” falados no Brasil (+) como Paty (+) aqui é Paty, lá é Pat (+) então é:: tem varias coisas, Bob, Bill, então eles, são nomes que a gente aproveita’ muito aqui no Brasil também (+) então tem essa relação cultural entre eles

G: legal (+) é, a gente percebe que não é tão” diferente assim, né (+) tem essa relação nossa (+)

G: Essa atividade, discuta, você tem um apelido? Você gosta dele? Como você trabalharia?

C: então, é (+) eu primeiramente trabalharia de forma oral” (+) eu perguntaria, eu faria uma roda de conversa (+) é até mesmo a disposição das carteiras e das cadeiras eu acho que em círculo ficaria uma coisa mais informal

G: [é]

C: uma coisa que a gente pudesse mais (+) fazer” um diálogo, né?

G: [fica mais aconchegante]

C: [isso”, é, porque isso” faz muita” diferença numa sala de aula (+) a discriminação das carteiras elas, se você as utiliza sempre da mesma forma, isso é um pensamento meu, eu acredito que os alunos eles ficam habituados, pô’, mas sempre” daquele mesmo jeito (+) então quando você trabalha em pequenos grupos (+) duplas” ou trios ou quartetos ou a sala inteira discutindo, claro que tudo com ordem (+) eu acho que isso motiva (+) muito mais os alunos a participarem (+) e isso deixa (+) quebra o clima também de sala de aula, deixa uma coisa mais (+) aconchegante mesmo como você disse né, pra utilizar o termo que você usou (+) então acredito que eu trabalharia de uma forma oral, e depois” eu pediria para eles registrarem a resposta deles na apostila (+) né, no caderno

G: uhum, legal (+) aqui tem a curiosidade né, da Iracema (+) né, que aí mostra que o livro não tá só preocupado com a cultura estrangeira’ né, ele tá preocupado com uma relação (+) intercultural” mesmo

C: [sim]

G: não só do quem é o outro, mas o quem sou eu? Né, brasileiro né (++) como é que se forma essa identidade em relação à (+) a cultura do outro, então eu gosto dessa curiosidade por causa disso

C: e ela, pra mim, ela é um exemplo da, de como a cultura está intrínseca (+) ao material (++)

G: [aham]

C: do Estado, esse caderno que foi distribuído pela secretaria da educação (+) então ele é cheio de (+) ele é todo” permeado, né, por elementos culturais (+) muito interessante isso.

G: uhum (+) homework (+) que aí seria ligar (+) ah esse' aqui é o primeiro exercício (+) choose your fist name (+) ((se corrige)) who chose your your first name? (+)

C: é, quem escolheu o seu primeiro nome (+) de onde vem o nome Anita (+) qual o nome completo né (+) e qual a historia o seu nome (+) isso é muito" legal (+) é uma atividade que, antes" de a gente mandar como homework (+) de fazer uma prévia", eu acredito (+) antes de fazer o homework (+) nos minutos finais da aulas , que eles vão levar para casa e vao responder lá (+) mas você poderia trabalhar muito" bem (+) principalmente essa questão d (+) que qual' a historia do seu nome? Que ai você consegue saber pelo menos um pouco de como foi escolhido o nome (+) se" o aluno sabe' o significado do nome dele ou" não (+)

G: [uhum]

C: que muitos não sabem (+) e ai pode despertar o interesse (+) para que ele procure, para que ele pesquise, para que ele pergunte aos pais, né, aos responsáveis (+) de onde vem o nome dele, qual a historia do nome, quem escolheu? Até mesmo para ele conhecer (+) é um autoconhecimento

G: [é", bem interessante porque (+) essa tarefa ela já dá a resposta né (+) é uma atividade de língua" mais né, só que se você fizer essa prévia que você disse, né,

C: [a gente pode aproveitar", né]

G: aproveita a deixa do material

C: uhum

G: aqui (+) follow the names to find out the nickname (+) né, trabalhar com os nicknames na tarefa de novo

C: [é e nessa fase eles (+) geralmente tem um nickname, cada um tem um apelido né [((riso))

G: [((riso)) e aí tem quem gosta

C: [tem quem gosta que não gosta ((riso))

G: tem que tomar cuidado com o bullying também né

C: é verdade

G: choose the correct letters to complete the words (+) the Jetsons, Simpsons, Jackson 5 (+) é uma atividade de, de língua interessante né

C: [uhum]

- G: trabalhar com ortografia, tudo
- C: também da pra gente trabalhar fonética” (+) porque é o som
- G: [também, verdade]
- C: [né, porque
muitos, né, a maioria (+) não sabem direitinho o som de alguma determinada letra
- G: é porque Jetsons, por que exemplo, é com e”, mas o é’, né, do (++) pode trazer uma confusão
- C: [é, aquele som aberto, né]
- G: é, bem legal, não tinha pensado nisso (+)
- C: é trabalha bastante a fonética né
- G: aham (3s) é, porque Simpsons” (+) né, com o” ou com u” ali
- C: [é]
- G: [existem palavras por
exemplo spam’ (+) é:: run” , né que o fonema é praticamente o mesmo de Simpson
- C: Sim (+) mas as letras não são, não são iguais, isso (++) e a parte da fonética ele é muito” importante, porque tem-se’ o hábito de imaginar que a língua inglesa nas escolas, o ensino da língua inglesa nas escolas públicas (+) se restringe apenas à parte escrita (+) e muitos professores deixam de lado essa parte oral (+) trabalham com a língua” mesmo né’ (+) da pronúncia, de ensinar a pronuncia correta, então, no meu trabalho (+) eu procuro aliar e nunca me esquecer de que os alunos eles não tem que saber somente escrever (+) utilizar a língua inglesa somente da forma escrita (+) mas eles tem” que saber falar (+) porque essa é a parte mais legal de tudo, hoje em dia o Brasil, ele recebe tantos” estrangeiros (+) nós vamos receber uma Copa do Mundo (+) e, assim, serão vários idiomas (+) então, seria importante que os nossos alunos tivessem esse preparo
- G: é, eu também, eu nunca esqueço da pronúncia (+) e eu acho que ele é muito” importante principalmente nos níveis básicos’ assim, nos níveis iniciais
- C: [uhum”]
- G: porque
muitas vezes a pessoa (+) é, entra em bastante contato com a língua, já passa por um nível intermediário, intermediário alto (+) e vai com vícios de pronúncia (+) não que sejam errados’ assim, que a pessoa (+) que atrapalhe a compreensão né, mas, é (+) porque não trabalhou com a pronuncia lá no básico

C: mas esse é um trabalho do professor, que ele tem' que orientar, né, não tem como fugir'

G: [é, porque o livro não tá" dizendo isso né

C: [não, é]

G: é o professor

G: aí a quarta tarefa é: read the descriptions bellow to find out who are they talking about, hum (+) aqui já é interessante porque ja vai dando outros dados culturais (+) principalmente norte-americanos né

C: [aham]

G: Michel Jackson, Morrissey, ah, British

C: [é, britânico]

G: aqui o Jetsons né

C: uhum (+) é na verdade o exercício três e o quatro, eles são relacionados, porque são os mesmos nomes de família que são pedidos para completar no 3, as letras que estão faltando (+) são os nomes que vão aparecer com as explicações né, e os alunos vão ter que relacionar, a que nome de família pertence cada frase, né, cada explicação dada ali

G: aham (+) eu tava dando uma olhada n apiadinha que tem aqui (+) simon, can you spell your name backwards? É uma piadinha que na verdade você tem que explicar né

C: Sim, tem que contextualizar, é isso mesmo

G: que a resposta é nomis'

C: é, acho que é mais um exemplo que sem a mediação do professor, ele é inócuo (+) ele não tem uma serventia para o aluno porque ele depende a orientação do professor

G: é, mas é importante que o material tenha essa (+) esse potencial de proporcionar uma experiência cultural, né

C: [uhum]

G: porque, muitas vezes cabe mu::ito" ao professor e o material não ajuda né

C: é evidente que nós, desde o início da proposta, que agora é currículo oficial, ele não veio para tirar a autonomia do professor, muito" pelo contrário, ele veio como subsidio parar nós, para que nós possamos ter ali um material de apoio, mas também que nós nunca esqueçamos que nós temos que continuar sendo pesquisadores (+) que nós temos outras fontes, né, temos o livor didático pra (+) também como apoio nas aulas, então é muito interessante que você não foque apenas" e dependa" apenas disso, desse material,

mesmo porque a proposta do Estado não” é essa (+) né, e a proposta que eu digo, é o que eles solicitam para que nós entendamos (+) que isso é um” material de apoio, que nós recebemos, mas que você não vai parar de ir atrás de outros materiais e nem de pesquisar outras fontes, né, porque isso tudo enriquece as suas aulas.

G: agora (+) tem muitos professores que não tem consciência disso né (+) que:: eu lembro que lá em 2009, é: quando o material tava ainda sendo implementado, quando ainda era proposta né

C: [uhum]

G: é, muitos professores com quem eu conversei, lá em São Carlos né, o contexto é outro também, outra escola e tudo mais (+) mas eles tinham essa sensação de (+) ah mas eles estão impondo” um material

C: é, houve muita discussão no início né (+) muita resistência por parte de muitos professores porque acharam que isso ia tirar a autonomia, que você ia deixar de trabalhar com um material que você julga” ser bom, mas isso não é verdade, nunca foi, e não é intenção do governo, né, eu acho que faltou um pouco, assim, de leitura mesmo, de compreensão dessa proposta, porque ela veio de encontro das nossas necessidades (+) e é válido ressaltar que, antes da implementação do material, foi realizado um questionário com todos’ os professores online (+) tinha um site, que era disponível para que nós ali (+) pudéssemos depositar todas” as nossas, os nossos anseios’ o tipo de atividade (+) foi pedido sugestões de atividade (+) eu respondi, mandei atividades que eu fiz, que eu realizei sem” a proposta porque ela não existia ainda, e que deram certo (+) então eu senti que eles procuraram, é, montar’ todo esse material baseado nesse questionário, né que nós fornecemos, né, que nos respondemos (+) é foi uma prévia muito interessante, foi uma maneira de nos participarmos ativamente da construção desse material né

G: ((confere a gravação)) 30 minutos, eu falei que ia te alugar por meia hora, né ((risos))

C: [[((risos)]]

G: ainda tem algumas perguntas aqui

C: tudo bem, podemos

G: e a pergunta é essa, né, o material, possibilita o resgate das práticas de letramento já” em uso pelo aluno? Assim, com a experiência que você tem do material, você acha que ele permite isso, esse resgate?

C: eu acredito que sim (+) o caderno é dividido todo em situações de aprendizagem (+) e se você perceber, todas’ as situações de aprendizagem, elas, é como se tivesse um

link' entre elas, elas não são fragmentadas (+) todas elas, elas têm uma conexão, então você termina uma situação de aprendizagem 1, quando você vai para uma situação de aprendizagem 2' você precisa' resgatar o que você aprendeu na 1 (+) então todo esse feedback que tem que acontecer, e eu acredito que o momento propício para esse feedback seria o início da aula, né, que é aquela parte que eu disse anteriormente da sensibilização' que você precisa questionar os alunos para saber' se eles aprenderam realmente'' o que você ensinou, e saber quais são as possíveis dúvidas, as lacunas que ficaram na hora em que você ensinou determinados conteúdos, então acredito que esse material nos permite, sim, fazer esse resgate dessas práticas

G: legal (+) aí a outra pergunta é, o material permite a extensão dessas práticas? Que a gente já disse né

C: [sim

G: e a terceira pergunta é, o material contribui para a formação da cidadania?

C: bom, falar em cidadania, falar em valores

G: [cidadania é um termo também que nem cultura, né]

C: [é, então, ele é bem complexo, mas eu acredito que quando você trabalha com a construção da cidadania do aluno, você trabalha para a construir pessoas de bem, pessoas de caráter, e além disso, intelectuais que vão saber utilizar o conhecimento que você transmite em determinadas ocasiões quando for necessário (+) então eu acho que essas escolhas que o aluno deve fazer na vida'' dele, não só em relação a conhecimento na (+) porque nós não somos só transmissores de conteúdo (+) nós somos pessoas que nós formamos'' cidadãos (+) então, é:: é importante que a gente tenha em mente que o aluno é um ser que ele está em constante aprendizagem (+) então ele é aquela pessoinha que depende'' de você, então, naquele momento né (+) você: transmite o conhecimento, mas em contrapartida, você aprende que ali'' são pessoas diferentes, né, são heterogêneas, pessoas que tem uma heterogeneidade toda' ali (+) então você tem que trabalhar com as diferenças, e quando você trabalha com as diferenças, e ensina que os seu alunos precisam trabalhar com as diferenças e entender'' (+) eu acho que ali'' está havendo processo de construção [da cidadania,

G: [da cidadania]

C: isso

G: concordo, uhum (+) e a última pergunta é (+) qual o papel do ensino de língua inglesa na Escola Pública?

C: bom, ((rindo)) é uma questão também bastante complexa (++) é: o papel do ensino de língua inglesa na escola pública, eu acredito que: ele precisa, antes de mais nada (+) não ter preconceito (+) eu acredito que o ensino de língua inglesa, ele já sofreu muito preconceito nas escolas públicas, ah” porque a aula é de inglês, é aquela aula que não tem importância (+)

G: [eu acho que ainda sofre]

C: [sim, eu já ouvi muito isso, né, mas eu, em relação ao meu trabalho enquanto professor de língua inglesa, eu procuro mostrar aos alunos o quanto importante é hoje aprender o inglês, seja porque ele, né, entre aspas, é considerado uma língua universal (+) mas, é, hoje o, a pessoa, e isso é fato, que sabe o inglês, ela tem muitas” chances de ela conseguir um emprego melhor, de ter contatos melhores (+) e nem até a questão do trabalho somente, mas a questão do intercâmbio (+) hoje em dia se você quiser conversar com uma pessoa nos Estados Unidos, isso é possível pelo meio da internet (+) mas” se você não dominar a língua e se você não souber? Você não vai conseguir estabelecer essa conexão

G: [é]

C: então eu acredito que é muito” importante, além claro do ensino da gramática, do ensino de como falar a língua, eu acho que essa parte de, de conhecimento mesmo, para que ele vá utilizar isso na vida” dele, né, fora da escola, eu acredito que é u trabalho que nós não podemos esquecer, então pra mim o papel do ensino de língua inglesa é esse, né você direcionar os seus alunos para entender a importância da língua, né, da aprendizagem

G: é (+) é:: essa questão do objetivo” do ensino de língua, eu acho que, já foi bem, bastante discutida, né, ah’ é na Escola Pública, mas qual o objetivo, né (+) e tinham aqueles documentos oficiais, tipo o:: PCN, né

C: [uhum]

G: que levavam bastante’ pro lado do mundo do trabalho né

C: [sim]

G: ah”, porque o mundo hoje é globalizado e pra você trabalhar você precisa de inglês (+) é um, sim” mas não só isso

C: é eu acredito que um dos entraves maiores é a questão de entender que você precisa despertar” no aluno o interesse, o prazer” em aprender inglês, eu acho que muitos se esquecerão disso (+) então, aonde os alunos eles encontram muitos obstáculos e

acabam, né, dizendo assim, ai” é tão chato aprender inglês, ai” professor, é muito difícil e tal (+) mas se você” não sensibiliza-los e dizer que isso” faz parte do cotidiano já” hoje em dia, quantos termos nós já utilizamos em inglês

G: [uhum]

C: aqui no Brasil? quantas coisas, quantas atividades, quantas coisas em filmes, em TV que nós vemos que tem” a presença da língua inglesa (+) não é só no mercado de trabalho, o inglês não é só importante para isso, ele é importante para sua formação mesmo (+) ele contribui para sua formação, porque ele faz parte dela (+) então como faz a língua portuguesa, como faz a geografia, como faz as ciências e outras disciplinas, né, então eu acredito que ele, ela é uma peça fundamental também na formação do aluno

G: uhum (+) muito bem, é, bom, então agora a gente pode terminar a entrevista (+) muito obrigado viu

C: ((riso)) disponha sempre

G: é muito bom a gente discutir com os professores qual que é a (+) a abordagem dele mesmo né, quando ele pega um material didático (+) porque o material didático ele é (+) eu diria que ele não é:: ele é um terço só da aula

C: [sim]

G: quando você prepara uma aula é claro que o conteúdo, a língua, né, as vezes os dados culturais que vão ser tratados eles estão ali, mas depende do professor

C: é, mesmo porque sem a prática docente, o material ele não produz frutos, ele é um objeto, né, que depende de um manuseio consciente” né, e essa parte do manuseio consciente é onde entra a parte do professor

G: eu achei bem interessante o que você disse sobre (+) é: fomentar né o prazer do aluno em aprender

C: [sim’ sim’]

G: porque é aquela, é parte da pedagogia do aprender a aprender, né

C: [sim]

G: não é, tipo, em que o professor não é só um transmissor de conhecimento né (+) porque não tem como parar” na sala de aula, a língua inglesa ela não vai ficar só na sala de aula (+) ela já é” presente a vida do aluno então

C: [e assim, uma das coisas essenciais” que eu acho da língua inglesa é que ela não tem fronteiras, então ela não deve ter fronteiras na sala de aula, ela deve ser um mecanismo de libertação (+) pra você saber que ali você está aprendendo uma outra” cultura diferente (+) ela não é melhor que a sua cultura, ela é só diferente, então isso’ faz parte da construção do cidadão, porque ele precisa aprender que existem diferenças, e essas diferenças elas são importantes e elas devem ser respeitadas (+) então acredito que é uma grande contribuição da língua inglesa, o que deveria ser’ né em todas as escolas

G: é, eu concordo (2s) bom, muito bem (+) vou parar a gravação agora

Letícia – 44min41s

G: Bom, então, é uma entrevista semiestruturada, ou seja, eu trago algumas perguntas pra gente se pautar nelas, mas’ conforme a conversa vai

L: [uhum]

G: a gente pode falar de outras coisas que (+) que acontecem em sala de aula né (+) a respeito do li::vro mesmo (+) eu acho que pra começar a nossa gravação a gente poderia comentar aquilo que você me disse antes sobre a questão da atualização dos livros

L: ah ta

G: porqu a gente ta aqui com um exemplar de 2009, e ano a ano eles foram sendo alterados, certo?

L: isso, alteravam um exercício (+) ou então alteravam mesmo só o layout’ (++) adicionaram mais exercícios, assim, pelo que eu percebi no ensino fundamental (+) mais assim (+) lúdicos tipo word search, essas coisinhas assim, uma cruzadinha:, e antes eram exercícios coisas assim, as vezes até gramaticais’

G: [só mais gramatical mesmo]

L: [isso, agora por exemplo, dependendo do aluno dá até para ele estudar em casa por conta a parte da tarefa de casa que tem né

G: [uhum]

L: que eu percebi

G: então agora dando uma olhada [nesses livros mais novos

L: [ah, e outra coisa importante, não sei se (incompreensível) comentar, mas tem agora a gente tem o livro didático ((comentando sobre os livros do PNLD))

G: ah

L: ou você não trabalha com isso

G: não, eu trabalho também

L: é, agora tem o livro didático, só que vai ser já mudado, a gente tá em processo de escolha

G: ah tá, é a questão do PNLD

L: i:sso

G: porque o PNLD ele era de 2012 que saiu era só o ensino médio

L: [i:sso]

G: [certo?

L: é, aí agora já, já deu o tempo de três anos do fundamental, esse é o último ano, aí o caso na minha escola é o Keep in Mind, se quiser eu também arranjo (+) eu adoro, na verdade tem sala que me pede” o livro (+) tem aluno que, [tem classe que o

G: [que não gosta]

L: caderninho não vai pra frente, eu adapto o caderninho (+) inclusive, por exemplo, esse ano estou com oitavo ano, não sei se já deu uma olhada no oitavo ano

G: já já

L: por exemplo no oitavo ano tem a parte do terceiro bimestre vai ser alimentação (+) parte assim de comparar cultu:ras, né, alimentação, vocabulário também (+) só que daí no livro didático veio antes (+) aí eu já adiantei (+) aí na verdade quando chegar o caderninho eu vou deixar mais como atividade complementar para eles

G: [uhum, entendi]

L: porque tem sala que não aceita o caderninho, eles não gostam

G: olha que interessante

L: eles adoram o livro didático ((PNLD))

G: é? porque é uma questão interessante assim, é (+) quando você dá uma escolha para eles né, eu acho importante essa questão da escolha né, de (+) de eles terem essa alternativa (+) porque eu já, eu já vi ser muito criticada essa questão de, ah’ o governo

imprime um material e depois oferece outro para ser impresso, então vão gastar um dinheiro enorme né (+) [se não fica um negócio

L: [é, então o do ensino:: é que eu gosto de trabalhar mais o fundamental

G: [aham]

L: assim, o caderninho até que do fundamental eu acho que flui mais,

G: [eu também]

L: é um pouquinho mais interessante, eu acho o do médio chato” muito chato, eu to com o terceiro ano, até (eu sofro) porque eu acho muito chato” (3s)

G: é:: agora a gente tá no fim do segundo bimestre?

L: acabou já, acabou

G: é, já entrou de férias, né?

L: isso

G: é (+) essa entrevista então a gente vai folheando o material, eu até costumo nas entrevistas eu dar uma olhada na primeira situação de aprendizagem ali (+) para gente discutir como que a gente faria na sala de aula (+) se é bom, se os alunos gostam, se não (+) enfim

L: [eu não sei (+) vai ter que ver aula também ou não?

G: não

L: ah não, porque eu te convidaria pra ir assistir

G: [ah que bom]

L: só que eu só tenho oitavo anos esse ano, eu não peguei o sexto, mas ai teria professor, não tem problema também não

G: cê acha que a professora deixaria

L: uh, sossegado, a outra professora não tem problema não

G: é nessa série de entrevistas que eu estou fazendo, eu trabalho com o material da quinta série em todas mesmo (+) assim, pra ter uma ideia do que os eles ((os professores)) falam de diferente sobre o mesmo? material

L: [aham]

G: né, se não cada um fala de um material, parece que fica uma coisa meio solta

G: Bom, a primeira pergunta (+) cultura tem várias definições, eu trabalho, eu analiso o material com relação à abordagem cultural dele

L: [ah, isso é negócio da ((uma pesquisadora que trabalha com interculturalidade)) não é não?]

G: [isso

L: é eu não sei nada dessa parte pra falar a verdade ((ri com certo nervosismo))

G: (1,5s) é, mas é isso mesmo né, é a opinião do professor mesmo da Escola Pública (+) Cultura tem várias definições (+) ela, assim, dependendo de onde ela aparece ela pode ter uma definição, né, por exemplo naquele textinho da proposta curricular ele dá , por exemplo, o material, o ensino como espaço de cultura, ele fala uma coisa assim

L: Ah não é mais proposta, agora é currículo

G: [é, isso]

L: agora virou, só que daí vem só da parte de, no caso, língua portuguesa, a língua estrangeira junto, tá? Só para te corrigir, era proposta em 2008, ai depois (+) virou”

G: [aí foi estabelecido, tá colocado como currículo]

L: [aí agora acho que desde 2011, que eu também uso bastante para o meu doutorado

G: é eu já sabia disso, mas é um vício mesmo

L: [é, mas todo mundo, até professor (+) normal fala

G: [é, porque eu comecei a estudar isso aqui, era 2009 e era Proposta

L: [é, aí agora virou Currículo

G: é um vício meu (+) bom, então relativo à questão da cultura (+) qual a sua definição de cultura?

L: (vixe) eu nem sei, se entendo como uma definição assim (+) né

G: [hã

L: de cultura?

G: o que' é a cultura...

L: (4s) hum, eu não sei assim, vem imposto pra gente desde que (+) a gente é criança, cultura é algo relacionado a (+) ler livros né: (+) ta relacionado assim ao mundo

G: [a-ham]

L: cultural, que seria, assim, relacionado a boas' mú:sicas, alguns li

G: [a-ham]

L: e eu cresci nesse contexto, nesse sentido eu acho

G: tem aquela coisa assim, que todo mundo sempre fala (+) ah nossa como esse cara é sem cultura

L: [tura, quer dizer que ele não tem conhecimento nenhum, ou não abre aquela cabeça dele pra um outro tipo de estilo' no sentido de uma música, de um outro tipo de livro (+) né, ou determinados assuntos' mesmo, culturais né, arte, eu acho que nesse sentido.

G: É quando a gente fala em cultura por exemplo, na cidade tem a secretaria de cultura, o que ela promove é (+)

L: [isso algo relacionado geralmente a lazer também né,

G: [lazer]

L: isso, cultura é ligado a lazer

G: é, e, por exemplo no livro didático, ele, a cultura aparece: (+) assim como ele apresenta (+) o a cultura do estrangeiro né

L: isso, tem a influencia muito forte (+) apesar de muitos países falarem o inglês a presença ali é da cultura americana, é norte americana, e algumas' vezes (+) da inglesa, agora da Jamaica, mesmo da África do Sul:

G: [aham]

L: não tem na:da

G: [de outros países que falam inglês]

L: [ou tem: (+) só um livro que eu já vi, assim, trabalha com as bandeiras dos países, e mesmo até a gente tem dificuldade na hora de complementar que é o primeiro ano do ensino médio.

G: [ah tá

L: [que é a única vez que eu percebi que o caderninho

G: [que ele coloca países que não sejam

L: [Estados Unidos ou Inglaterra

G: ah, interessante isso

L: [que, pra mim do meu ponto de vista, o ponto forte é a cultura americana (+) norte-americana

G: sim (+) e o que que você acha, que precisaria de (+) mais??

L: é eu acho que seria legal porque os meus alunos (+) pros meus alunos (+) esse público que eu trabalho, não sei, tem professor que trabalha em escola diferente, escola central (+) no meu caso não (+) eles tem muito pouco (conhecimento) de tudo” inclusive de mapa” eles não sabem onde é Estados Unidos, que fica ali na América, continente americano, ou então que Inglaterra faz parte da Europa, eles tem dificuldade até nisso com mapas” você tem que pegar um mapa (+) com um professor de geografia e falar ó gente, a gente tá aqui, isso tá aqui

G: [aham]

L: então para eles seria muito legal, porque o mundo deles é muito” pequeno (+) é muito”

G: [seria legal se tivesse no material, não tem né, mapa

L: [isso, não tem (+) tá, é seria legal até trabalhar mesmo essa questão interdisciplinar: porque eles não’ tem noção (+) o mundo deles, por exemplo, os meus alunos, é o bairro que eles moram lá, que é o ((nome do bairro)) (+) o mundo deles é aquele (+) pra muitos é o mundo da criminalidade né, porque muitos vêm de famílias de traficantes, de bandidos, então pra eles o mundo é aqueles que cresceram, acham que o errado é o certo (+) ou então que o mundo é (+) Leque-leque ((nome de uma música)) (+) é só isso entendeu (+) o funk

G: da pra você perceber na, nas conversas deles né

L: [isso (+) inclusive eu até me surpreendi igual, mesmo dando aula de português, eu tava trabalhando com fábula, apesar de fugir do assunto, deixa eu comentar (+) e: e eu como eu trabalho com o gênero era fábula, é: para incentivar o tipo de produção, eu passei para eles o Mágico de Oz pra gente aproveitar os personagens (daquele reino) (+) todos” nunca tinham ouvido falar (+) da quinta série nunca tinham assistido o Mágico de Oz, e sem cantarem, não passei o novo que saiu agora da Disney, eu passei o original, [o antigo

G: [aquele

L: da Judy Garland (+) e eles se encantaram’ (+) ou seja, eles vêm de um mundo” assim, cultural, os pais não incentivam, os pais também não têm (+) esse conhecimento (++) então às vezes a gente mostra uma coisinha bem pouca, que é bem tradicional assim, por exemplo a cultura americana ou inglesa, e às vezes desperta neles o interesse (+) coisa bem simples (+) eles não têm noção que existem

G: uhum (+) é interessante isso que cê falou né, porque lá na frente, nas outras perguntas, mas da pra gente já trazer pra já, a questão da internet, se eles tem

L: [ah: os meus só usam pra tirar foto ou então gravar aula da gente e por no Facebook, eles só ficam em Facebook, é interessante

G: [aham]

L: quando cê leva pra informática, mesmo você pesquisar no Google, eles não sabem mexer, oitenta, noventa por cento da sala. E não é só o fundamental não (+) ensino médio também (+) eles usam a internet pra muita pouca coisa (+) é só assim, o Facebook, é que o Orkut não tem mais, mas na época que tinha era por Orkut (+) é o Facebook, (então converso) ou então o Instagram lá

G: é, que coisa né

L: é, eles não usam assim para buscar outras coisas não, é um ou outro aluno (+) muito pouco

G: É, porque a internet é uma janela assim, enorme' né, para outras culturas né (+) então (+) que nem (+) baixar as coisas né, hoje em dia tá na era de baixar as coisas

L: bom, eu sou uma, eu adoro série, adoro baixar série, daí eu baixo, apesar de ter TV à cabo em casa, mas como não dá tempo de assistir, então eu baixo e vou guardando no computador

G: é bom para se aprender línguas né, [melhora

L: [i:sso (+) porque eu tenho dificuldade de inglês apesar de estudar, ter estudado o mestrado, ir fazendo as leituras, o meu foco foi indo para língua materna, mas eu preciso" do inglês né, é importante, aí eu acabei investindo por conta, mesmo na internet, agora na internet baixando uma sé::rie, agora de cosméticos ou então eu entro nos blogs internacionais (+) então (incompreensível) por conta, pra mim"

G: assiste àqueles vídeos de maquiagem no youtube?

L: isso' agora to entrando até no site russo, não entendo o que fala, mas assisto (+)

L: é bom, assisto com a legenda em inglês:

G: então, interessante, uma coisa que os alunos também

L: [poderiam fazer, mas é um ou outro aluno que investe, para falar a verdade, ah' não existe? Tem (+) eu tenho um" aluno que se mata, tadinho, ele fala que vai morar nos Estados Uni., inclusive ele tem

13 anos, ele fala que vai morar nos Estados Unidos, ele tenta fazer com o que ele pode, que ele vê que ele é uma pessoa bem humilde

G: [e é bom de inglês? (incompreensível)]

L: [e ele é bom de inglês]

G: [legal (+) é bom saber que tem gente que gosta assim

L: [tem'

G: bom, então a gente tem essa definição de cultura né (++) é: cê falou uma coisa interessante, que a cultura é aquela coisa, muitas vezes elitista' né (+) ah'' cultura é boa' música, boa' literatura, boa' [arte né

L: [i:sso]

G: e a gente esquece que cultura pode ser:

L: [vários tipos de coisas, não só do nosso país, mas aproveitar coisas boas dos outros'', porque outro país também tem porcaria (+) né (+) mas:: tem coisas que não tem no nosso país que a gente acaba buscando em outras culturas, né

G: uhum (+) é o seu caso, né (+) a cultura ela não pode, ela não é só'' a arte né, cada país vai ter um estilo seu próprio né

L: [isso]

G: então isso vai refletir a cultura do povo né (+) que que é cada (+) cada estilo'' né (+) de: de cultura

G: aí a segunda pergunta (+) qual o papel da cultura no ensino da língua?

L: Talvez eu veja assim que (+) além de: mostrar a importância da nossa cultura que também é muito rica apesar de não entender muita coisa né?'

G: É

L: Que a gente não::, né a gente nem para as vezes pra prestar atenção, principalmente professor de inglês acaba também sendo um pouco influenciado (+) pela cultura norte-americana, [É! o INGLESA.

G: [é, o de inglês principalmente]

L: Então eu vejo assim que:: (+) o papel se da no ensino, seria mostrar essa questão do aluno perceber que não existe só nosso mundo'' aqui, o Brasil'' por acaso, mas existe outros né (+) mas também eu acho que daí entraria um pouco do papel do professor interferir, não mostrar que só a cultura do estrangeiro que é boa, mas em comparação com a nossa algumas coisas lá são até melhores (+) ou então mostrar que até do outro tem umas coisas que não são tão boas (+) e acho que também, que mais, a questão da

cultura entraria a questão mesmo (+) de comparar eu acho que (+) americano”, como que é o jeito dele ser com o nosso do brasileiro” (+) eu acho que esse que seria sim o papel da cultura.

G: É, eu concordo, eu acho que (+) é isso mesmo né (++) tentar deixar o aluno: é:

L: ver que não existe só esse mundinho dele.

G: [isso! É (+) abrir (+) né, o aluno pra::

L: Olha, tem mais coisa lá fo:ra, que é o caso dos meus alunos eu vejo que eles são cabeça: dura (+) eles acham que o mundo deles é só aquele

G: Aham, e as vezes não é nem pra o aluno, pra pessoa gostar” tanto como que nem o professore de inglês ado:ra os Estados Unidos, não é assim.

L: [É, e mostrar, tem horas, pra valorizar, tá vendo gente, o nosso melhor (+) igual no caso de comida’ o ano passado eu trabalhei com oitavo ano e passei para eles aquele filme (incompreensível) é: não sei se você já viu aquele filme, sem reservas, que eu só esqueci o nome em inglês

G: [sem reserva?]

L: da Catherine Zetta-Jones com aquela: tem que cuidar da sobrinha que perdeu a mãe (+) e ela é uma chefe de cozinha (+)

G: [não conheço]

L: [e (incompreensível) muita coisa que não só da americana, mas france:as, aí eu passei o filme só pra mostrar ó gente’olha quanta coisa existe no mundo, olha quanto custa uma trufa lá, aqui custa não sei quantos dólares o quilo, um negocio assim feio, horroroso, e eles ficaram super surpresendidos, porque eles achavam assim, que o mundo, todo mundo come arroz e feijão” (++)

G: [((riso))]

L: e falam nossa” mas a gente come arroz e feijão, mas bem melhor que esse negócio aí, ou que aquele foie gras, que é o patê do fígado do gans:o

G: [ah, aquilo lá da tanta dó]

L: é, eu falei como que faz:: então: é mostrar mesmo que não é só porque é do estrangeiro que é melhor mesmo algumas coisas, não é”

G: é, exatamente, pro aluno saber” que tem alguma coisa diferente [não é pra

L: [mas também há coisas boas, igual eu (incompreensível) o oitavo ano desse ano a parte de alimentação, eu fiz um piquenique américa: no com eles de verdade (+) então todos trouxeram comidas só americanas ou inglesas

G: ah que bacana, fez uma atividade (+) comunicativa assim

L: [isso]

G: (2s) e que que eles comeram lá?

L: tudo eles trouxeram tudo que eles reuniram de quatro, cinco' aí eles trouxeram hambúrguer, tudo o que você imagina, o cachorro quente' torta de maçã.' [trouxeram até

G: [ah que legal]

L: taco, algumas comidas mexicanas (+)

G: [porque' eles comem muito lá né

L: [é a influencia mexicana]

G: [de comida mexicana

L: isso

G: legal

L: tudo o que você imagina eles fizeram' conversaram e trouxeram

G: ah, que bacana (++) é falou uma coisa diferente assim eles

L: ah, a maioria não quer'' estudar

G: em que turma você fez isso?

L: oitavo ano, porque tem a ver com a matéria, e como já veio no livro didático, que eles gostam mais do livro didático, então já adiantei, até conversei com eles, falei gente'' ó, o tema do segundo caderninho é e-mail: essas coisas, mas como a gente vai usar mesmo a internet para usar quem sabe a gente pode já fazer ((falando muito rápido)) um link'' mas também já vou adiantar (+) o caderninho do terceiro ((bimestre)) que é tudo sobre alimentação, pirâmide alimentar (+)

G: e qual o livro que você usa?

L: Keep in Mind

G: Keep in Mind

L: isso (+) mas os outros que vieram para escolha também seguem

G: [essa linha aí]

L: [essa

linha, inclusive escolhi outro que tem muito a ver com o caderninho (+)

- G: [uhum]
- L: vamos ver se o Estado, se o governo vai mandar né
- G: é (2s) to lembrando de, de outros (+) ah não' tava lembrando de outros livros que tinham mas não é de fundamental
- L: [é o Link
- G: Link?
- L: Pra minha escola só veio duas escolha só na época (+) o Link e o Keep in Mind
- G: ah tá, legal
- L: agora veio um monte
- G: é, preciso dar uma olhada
- G: Bom, então a terceira pergunta é, como o material apresenta a cultura? (+) então aqui é a hora que a gente começa a folhear o material para a gente dar uma olhada (2s) aqui nessa primeira página (+) learning targets, né, é:: ele mostra quais que são os objetivos e tudo mais né (++) reconhecer a origem estrangeira de nomes próprios e sobrenomes (+) na página 3 (+) é: bom, ele tá mostrando uma questão de cultura ai?
- L: uhum (3s)
- G: que são o nome dos outros (+) né (+) é, nomes estrangeiros, sobrenomes né (+) nomes próprios e sobrenomes estrangeiros
- L: É, porque aluno tem mania de perguntar como que é o nome deles em inglês ((tom irônico))
- G: [[(ri)]]
- L: eles acham que tem que mudar" o nome, acham que tem que mudar,
- G: é (+) é interessante (+) na quinta série é quando (+) quinta série é o volume 2 desse livro, segundo bimestre, então eles estão no COMECINHO do: do: curso de língua deles (+)
- L: isso
- G: eu imagino que a maioria não aprendeu o inglês antes disso
- L: não (+) ou as vezes quem chega sabe um pouquinho" é por questão mesmo de ouvir música
- G: é porque inglês no ciclo I no Estado não tem né
- L: como assim? Ah no PEB 1?
- G: é

L: (incompreensível) não, agora parece que entrou, eu não sei, na minha cidade entrou no quinto ano parece

G: é então, porque na rede municipal aí às vezes eles podem colocar

L: isso, nas partícula:res tem” né, na municipal agora, se eu não me engano entrou no quinto ano na minha cidade

G: ah tá

L: mas é uma coisa assim, minha irmã trabalha na escola, não como professora, inspetora (+) mas pelo que ela viu é uma coisa bem’ infantilizada (++) por exemplo tem (+) cavalinho, um desenho (+) horse (+) bem: parece bem infantil

G: é quinto eles tem: dez anos?

L: isso

G: (2s) é (2s) tem que ver também né, dez anos já é uma idade (+) tem que tá alfabetizado (+)

L: é (+) isso

G: bom (+) é: identificar os usos diferenciados de nomes e sobrenomes em inglês e português (+)

L: [uhum]

G: reconhecer a variações de nomes próprios, ou apelidos em inglês (+) que é aquilo que você tinha dito né? (+) que: eles gostam de, de saber os próprios nomes né

L: isso, eles perguntam os próprios nomes por questão de, os ídolos que eles gostam, né, da música (+) ou então ate alguns, muitas séries (+) pelo que eu percebi que eles tem muito acesso agora também à TV a cabo né

G: ah tá (+) já é legal (+) já é um [acesso

L: [eles assistem muita série (+) então daí eles perguntam bastante em relação, principalmente aquele The Walking Dead lá

G: ah tá (+) que é a mais famosa que tem agora né

L: é

G: (++) relacionar imagens a produtos culturais estrangeiros, acho que essa aqui já é outra Situação de Aprendizagem né

L: já

G: bom, então (+) são nove e cinco, você precisa ir?

L: não, vamos terminar

G: legal (+) é: situated learning 1 (+) né? Names, where are they from? Aí essa primeira atividade é pra em grupos é pra discutir (+) é (+) de onde é o seu nome, o seu primeiro nome, e o seu:: sobrenome (+)

L: uhum (2s)

G: é: então imagino que os alunos vão falar né (+) vai ter bastante gente que tem” nome estrangeiro, né?

L: não (+) na minha escola não

G: (3s) primeiro nome não?

L: ah o primeiro nome, ah TEM, isso tem” (+) inclusive (+) Kelvin é o nome do menino que gosta muito de inglês (++) [Jennifer”

G: [aí, pode ser uma influência dos pais né,

L: [é (+) tem esses nomes (+)

G: Jennifer, né, tem bastante (+) Michael né, tem Michael?

L: tem (+) tem

G: que são nomes estrangeiros comuns assim né

L: isso

G: e sobrenome (+) aí eles vão (+) já é uma questão interessante para apresentar para eles, né, o seu sobrenome (+) português:: ou italia: no ou (+) né

L: uhum (4s) ((silêncio))

G: o significado” do nome (+) aí já é uma coisa para eles pesquisarem né (+) que eu acredito que nem todos vão saber

L: não

G: há quanto tempo você deu aula para a quinta, pro (+) pro sexto ano?

L: dei há três anos atrás e daí fui continuando com a minha turma que está no oitavo agora

G: ahm (+) ah tá (+) então casou aqui né, o material que a gente tá olhando é de 2009

L: é, e o da quinta eu nem lembro se mudou alguma coisa

G: é, eu dei uma olhada em cadernos mais recentes nas outras entrevistas e vi que não mudou quase nada

G: é: então, quem escolheu seu nome? Já é então (+) uma atividade assim pra começar, é:: dá pra falar em português com eles, né, no começo (+) é um exercício bem cultural, assim, acho que dá bastante pra botar ele em contato com outras culturas (+) né?

L: é (+)

G: é, interessante (+) aí o segundo exercício é: read, né, leia os nomes' e de onde são os nomes né, aí tem nomes de vários" países (+)

L: isso, que eles tem que relacionar

G: é (+) aqui mesmo ele já sana aquela dúvida que eles tem né, ah, será que a gente traduz o próprio nome? Não! Né, se você chama Ricardo, vai chamar Ricardo em inglês né

L: é

G: daí já tem os correspondentes (+) o Richard, tal (+)

G: é: o terceiro (+) leia os nomes nos cartões de identidade (+) aí aqui eles teriam que colocar (+) que fazer um cartão de identidade para eles próprios né

L: isso

G: parece um pouco repetitivo?

L: uhum

G: o dois, três

L: é, o problema do caderninho é isso, né, é um pouco repetitivo

G: é (+) foi o que eu reparei também, quando eu li o dos outros bimestres, né, vai reparando que repete o tipo" de atividade né

L: é, até mesmo porque a importância segundo lá é a:: desenvolver né, as habilidades, as competências, principalmente a leitora (+) é (+) leitora e a escritora lá

G: aham

L: né, leitora e escritora (+) então fica uma coisa meio maçante L:

G:

L: Então se você quiser trabalhar já um listening, a gente" tem que complementar (2s)

G: uhum

L: que já não tem, não é o caso do livro, o livro já explora um pouco mais coisas

G: aham, entendi (+) o livro (+) vem com CD também o livro?

L: VEM (+) e o livro é deles né, pelo menos agora, até esse::

G: e o caderninho não é deles? ((tom de espanto))

L: não, é deles, só que o livro vai também até um CD para cada alu:no, ele pode estudar em casa, quem quiser pode estudar por conta" (+) é que eles não fazem (+)

G: Bom (+) o exercício 4 aí seria (+) é, ligar as colunas, é, [com::

L:

[Ah, o dos apelidos! É dos

apelidos e dos nomes

G: é (2s) então primeiro ele pede para ligar os apelidos (+) em inglês né, são todos nomes de língua inglesa com apelidos de língua inglesa, e aí (+) é, ele faz outra pergunta (+) você tem um apelido? Aí para fazer aquela discussão com o aluno (+) então em aula (+) pode virar uma algazarra né?

L: oh (+) já vira sem estimular muito né?

G: é, sem estimular (+) é (+) então quando tem essa questão de perguntar pro” aluno né? Acho que tem uma questão interessante que é aquela (+) de cultura de sala de aula, né (+) um fala, quem vai falar primeiro, quem vai falar depo:is, né?

L: uhum

G: aqui aquela questão do Iracema, que ‘e um anagrama para América Achei interessante porque não tem assim, nada a ver com a cultura americana ou inglesa

L: é, é nossa né

G: então ele ((o material)) nao traz só” a cultura do outro, ele tenta deixar relativa à nossa também

L: isso (+) uhum

G: de cultura, então dá pra levantar bastante coisa?

L: é tem a questão (incompreensível) também (+) por exemplo, tem uma professora amiga minha, está fazendo doutorado e agora está na África do Sul (+) aí ela conta muita coisa do Nelson Mandela, eu não sabia o Nelson Mandela tinha apelido que era Madiba

G: [((riso))]

L: então era uma coisa legal para se colocar, que ele é muito respeitado historicamente, por exemplo, e num:” não aborda nada’ (+) não tem nada entendeu, de outros países’ é uma coisa que EU como professora fui saber agora” só, entendeu? Eu não sabia: e parece que ele tem dois apelidos também, acho que é Tata, também (+) então é legal, é poderia explorar mais, assim, outras culturas, talvez é uma cultura até” mais próxima do que o americano (++) tem muito negro no Brasil, tem toda essa questão (+) talvez eles não teriam tanto preconceito assim em relação ao inglês::

G: pode ligar com nossa raiz africana, tudo, né

L: seria legal, dar essa modificada no material

G: uhum (+) é interessante (+) é:: aí vai para outra questão, que é a abertura do material à mudança, ele tem certa abertura né, mas, passaram-se os anos aí e essas atividades são as mesmas (+) [não muda muito, muda, mas não muda drasticamente né

L: [São as mesmas, não muda muito

G: é: aí tem essa tarefa que é para ligar, né, os apelidos com os nomes (+) de novo né ((vira a página)) aqui tem a parte do terceiro exercício (+) que é, ah é um exercício de ortografia né [praticamente, dos nomes (+) que é colocar a letra certa aí (+)]

L: [uhum]

G: o que é importante também né, não tem muito a ver com cultura, mas nem tudo precisa, né (+) então, leia as descrições do que eles falam (+) é então vai ter relação aqui com o exercício 3 (+) então ele fala (+) do Michel Jackson (+) e tem aqui outra, no exercício anterior ele falou do Jackson 5, então ele vai, que nem ce tinha falado de música né, talvez seria uma oportunidade de passar para eles né

L: isso

G: ou também como é uma tarefa né, essa parte do homework

L: [ih, mas eles não fazem (+)]
sempre tem que fazer junto

G: [(ri)] (3s) e falar para eles, procura a música na internet?

L: (++) é

G: de repente, se alguém vier com a música já é (+) ah, eu ouvi, não, gostei, achei ruim (+) pode ter essa discussão

G: Você já tinha me dito, mas acho que não estava gravando, se os alunos gostam do inglês na escola

L: a maioria não gosta não, é um por sala que gosta, dois (+) e até estuda por conta:

G: é, tem gente que estuda por conta (+) e o comportamento em sala assim? Como é que eles são?

L: Ah, tudo mal educado (+) a maioria muito mal educado, e a cada ano pior (+) mas não é uma característica da Escola Pública, já vou falar (+) dei aula particular, particular é muito, é pior do que a pública porque, pelo menos os alunos das escolas públicas podem até ser mal educados, mas os da escola particular são muito maldosos

G: falam mal do professor?

L: falam, e eles querem te prejudicar mesmo

G: interessante

G: é (+) nessa situação 2, a gente vê aqui, né, assim, lugares'' (+) a gente até pode pensar como trabalharia, qual seria a reação deles ao ver essas imagens?

L: como assim?

G: será que eles reconheceriam cada lugar desse ou teriam que pesquisar?

L: acho que mais comum eles saberiam, né, talvez o B, estátua da liberdade, talvez o A, teria dificuldade talvez no E, no F (+) talvez no C também

G: é (+) é o C, acho que para eles [seria complicado né

L: [teria dificuldade

G: aí teria que pesquisar né?

L: teria que pesquisar mesmo

G: uhum

G: aqui ele fala de comida também né (+)

L: uhum

G: então ele vai dando vários dados culturais que não são só de um” tema né? São de vários temas (+) é, depois no outro exercício ele fala para completar a tabela com nomes de países e as línguas oficiais né, que é outra questão, então ele já vai tratando não só dos nomes, mas já amplia para, é:: para a língua em geral, né, para não só relacionar com os nomes (+)

G: Bom (+) indo para a próxima pergunta (+) é uma pergunta relacionada a letramento

L: [uhum

G: ela seria no sentido, o material permite o resgate das práticas já” em uso pelo aluno? Então seria o seguinte (+) aqui a gente tem os, alguns gêneros textuais

L: [uhum]

G: que o material apresenta (+) é, que que você acha? Que o material ajuda, por exemplo ao aluno (+) mostrar o que ele já sabe em relação à escrita?

L: ah, a algumas coisas sim (+) por exemplo na (+) quando ele ve alguma pirâmide alimentar ele não sabe nem” o nome pirâmide, mas ele já sabe onde ele viu” ele consegue relacionar algumas coisas sim (+) então quando aparece um artigo, é um artigo de jornal: de uma revista (+) as vezes ele não sabe assim, o nome, né específico,

G: [uhum]

L: mas ele sabe onde ele pode encontrar aquilo na vida dele (+) mas tem que ser assim uma coisa bem” prática né (+) uma coisa bem simples

G: [é claro, é o material que tá introduzindo os gêneros pra ele né

L: página de internet, por exemplo, eles sabem o que é uma página de internet (+)

G: [aham]

- L: assim,
eles sabem reconhecer algumas coisas sim (+)
- G: é (+) página de internet é interessante porque (+) é uma coisa que todo mundo tá familiarizado hoje em dia né
- L: é, então eles sabem reconhecer sim
- G: então o livro coloca na folha ((uma simulação ou screenshot de página de internet)) (+) pra deixar familiarizado né, e tudo mais
- G: aí a segunda pergunta é o (+) material permite a extensão dessas práticas? Ou seja (+) o aluno ele traz o que ele sabe (+) e aí o material permite que essa prática dele se expanda ou ele fica naquela, na mesma?
- L: ah depende né, depende da classe, depende do aluno (+) aí tem aluno que sim (+) tem sala que dá pra gente trabalhar, até complementar trazer (+) mais coisas diferentes (+) tem sala que a gente perde muito tempo com indisciplina” eles não querem saber mesmo
- G: uhum
- L: então depende muito (+) depende do aluno, depende da classe, do perfil da classe (+)
- G: é, bacana (2s)
- G: Bom, aí a outra pergunta é (+) contribui para a formação da cidadania? Então o material, que que ce acha, contribui para a formação da cidadania?
- L: (2s) ah eu acho que sim porque tem até coisas interessantes às vezes que é comentado, e agente fala, ó, lá em tal lugar é assim, tá vendo? Se respeita (+) até tentando resgatar algumas coisas que eles não tem” hoje em dia, que eles não valorizam” questão de respeito né, em alguns textos que a gente comen:ta
- G: respeito com, uns aos outros né
- L: isso (+) é o que falta né para esses alunos aí (++) geral ((pequeno riso))
- G: e, assim, pensando no ensino fundamental (+) é, aquela, uma questão assim, política, de situação política do Brasil (+) do mundo (+) tem alguma coisa assim relacionada ou não?
- L: Como assim? Não lembro não
- G: não, né (+) eu acho que o material ele não chega a colocar isso (2s)
- L: que eu me lembre, no livro didático do TERCEIRO ano fala
- G: então quer dizer, no ensino fundamental do Ciclo II
- L: [que eu me lembre assim: política
(+) não’ só se a gente” chamar assunto, complementar

- G: [uhum (+) se o professor” trazer né
- L: isso, se a gente complementar (+) no livro ((caderno)) não
- G: interessante (+) também é uma questão
- L: [é]
- G: se o material’assim, não to querendo dizer”
que deveria ter ou não (+) mas vou tentar dizer assim (+) levantar uma questão assim
(+) por que que não tem no Ciclo II? Ele só vai trabalhar com isso lá no [Médio
- L: [final
- G: né (2s)
- G:e (+) qual o papel do ensino” de língua inglesa na escola pública?
- L: (+) é, o seria realmente de contribuir: para o aluno expandir a cultura dele né
- G: [uhum]
- L: ou então, eu diria assim, se fosse uma escola BEM estruturada, contribuir para que
ele tivesse realmente uma segunda lí:ngua (+) é, PREPARAR esse aluno se fosse
realmente essa escola ideal, porque infelizmente não é (+) já ajudando já para (+) para o
mercado de trabalho (+) só que infelizmente a gente não alcança esse objetivos (+) né
(+) esse que seria o papel do ensino de inglês (+) ou então mesmo a questão da escola,
mostrar ó gente o mundo não é só esse que vocês vivem não (+) tem um mundo lá fora
te esperando (+) é
- G: [é, eu acho que novas possibilida::des (+) no:vas que talvez você não
conheça né
- L: isso
- G: esse é o papel do inglês na Escola Pública (+) agora se o ensino de inglês na Escola
Pública TÁ fazendo o papel dele aí é outra coisa (+) aham
- L: aí é outra coisa, eu vejo que eles não tem a mesma expectativa igual minha geração
tinha (+) por exemplo a professora de inglês ia levar uma música (+) apesar de falar
assim, ah” mas eles só ensinavam o verbo to be, mas gente sabia” o verbo to be (+) hoje
em dia eles não sabem NADA (+) entendeu, mas a gente a mesma expectativa, por
exemplo, quando ela mostrava um fil:me (+) a gente falava nossa, quero trabalhar
porque eu quero” conhecer esse lugar (+) eles não, eles não tem essa visão que a gente
tinha, é uma geração totalmente diferente (+)
- G: e a sua formação é totalmente da Escola Pública?
- L: é, vim de escola pública (+) e assim, era boa a Escola Pública, pra você ter ideia
- G: é, pra ter uma ideia (+)

G: Pois é, então, obrigado Letícia!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido você _____, a participar da pesquisa “**Letramentos Múltiplos e Interculturalidade no ensino de inglês na escola pública: posicionamentos de professores sobre o material didático por eles utilizado.**”. Você foi selecionado por lecionar no ensino fundamental – ciclo II da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, além de ter aceito participar da pesquisa, porém sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir de sua participação e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, nem em relação à sua formação escolar.

O principal objetivo deste estudo é compreender as visões de alguns professores da escola pública do Estado de SP que utilizam os cadernos didáticos de língua inglesa distribuídos às escolas desde 2008, junto ao novo Currículo. Pretende-se com isso, identificar qual o papel dos professores em relação aos desafios educacionais da atualidade e como o material utilizado os auxilia nessa tarefa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista (aplicada pelo pesquisador) que ocorrerá fora do período de aula. O teor das perguntas e as gravações se restringirão única e exclusivamente à sua participação em sala de aula e sua abordagem junto ao material mencionado.

Os riscos com relação a sua participação nesta pesquisa são mínimos, não havendo assim qualquer risco a sua saúde. A coleta de dados ocorrerá em domicílio ou em local de trabalho, não apresentando risco de acidentes, nem gasto algum a você. As informações e as gravações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo total sobre sua participação nesta. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois, em nenhum momento seu nome será solicitado e comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações. Dessa forma, não há risco de sua identidade ser exposta.

Com sua participação, você estará contribuindo para a construção de conhecimento na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a importância da escola pública na vida social dos envolvidos nela. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua a qualquer momento.

Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato

Rua Professor José Ferraz Camargo, 350, Apto. 115, bairro Jd. Sta. Helena

CEP: 13566-440 São Carlos-SP

Tel: (14) 91226277 / (14) 32821763

e-mail: gabriel-letras@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/2012.

Assinatura do participante

