

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**UMA ABORDAGEM CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
RELEVÂNCIA E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

EDNALDO JOÃO DAS CHAGAS

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**UMA ABORDAGEM CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
RELEVÂNCIA E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

EDNALDO JOÃO DAS CHAGAS

Sob a orientação da Professora
Dra. Simone Batista da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Outubro de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

EDNALDO JOÃO DAS CHAGAS

428.24

C433a

T

Chagas, Ednaldo João das, 1979-.

Uma abordagem crítica no ensino de língua inglesa: relevância e perspectivas para a formação profissional/ Ednaldo João das Chagas. - 2014.

70 f.: il.

Orientador: Simone Batista da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 61-66.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino - Teses. 3. Formação profissional - Teses. 4. Letramento - Teses. I. Silva, Simone Batista, 1940- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

EDNALDO JOÃO DAS CHAGAS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/10/2014.

Simone Batista da Silva

Simone Batista da Silva, Profa. Dra. UFRRJ

Wanderley da Silva

Wanderley da Silva, Prof. Dr. UFRRJ

Renata de Souza Gomes

Renata de Souza Gomes, Profa. Dra. FIC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Vicente João das Chagas e ao meu irmão Eronildo João das Chagas, que mesmo postumamente continuam sendo para mim um exemplo de dedicação e perseverança, e me fizeram acreditar que seria possível chegar onde estou hoje.

AGRADECIMENTOS

- Primeiramente a Deus, por me dar força nos momentos de dificuldades.
- À minha mãe, Maria Elza da Conceição, aos meus irmãos Josenildo João das Chagas e Vicente João das Chagas Filho, pelo apoio incondicional.
- Aos meus amigos, pela paciência e compreensão durante este percurso.
- À professora Sandra Gregório, pelo apoio e incentivo no decorrer do curso.
- Ao professor Gabriel Araújo, por compartilhar experiências que possibilitaram enxergar o mundo e o âmbito educacional com “outros olhos”.
- Aos colegas de turma pelas discussões e trocas de experiências.
- Ao Instituto Federal do Amapá – IFAP pela oportunidade de qualificação.
- A todos os professores do PPGA pelo comprometimento e empenho na construção de conhecimento durante todo curso.
- Finalmente, a minha orientadora Simone Batista da Silva, pela paciência, dedicação e empenho na construção deste trabalho.

RESUMO

CHAGAS, Ednaldo João das. **Uma Abordagem Crítica no Ensino de Língua Inglesa: relevância e perspectivas para a formação profissional**. 2014. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Este trabalho busca analisar a relevância atribuída à língua inglesa pelos estudantes iniciantes e concluintes do curso técnico em Informática do Instituto Federal do Amapá - IFAP. Mais especificamente, busca-se conhecer e discutir a perspectiva dos discentes quanto à apropriação local dessa língua e sua relação efetiva com a formação profissional. Para tanto, adotou-se uma abordagem pós-crítica da linguagem (RAJAGOPALAN, 2008; COPE e KALANTZIS, 2006; JORDÃO, 2011), sob os parâmetros dos Novos Letramentos e dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006; OCEM, 2006; SILVA, 2012), traçando um paralelo entre o acesso à informática e o uso da língua inglesa como recursos de inclusão social no Brasil. A possibilidade de acesso à comunicação tem provocado transformações de forma muito rápida na sociedade, principalmente em se tratando do meio educacional. Essas mudanças podem proporcionar desafios até então desconhecidos porque se contrapõem à concepção convencional historicamente construída, composta por práticas tradicionais que sistematizavam a aquisição de conhecimento de forma descontextualizada. Teóricos contemporâneos ligados às vertentes pós-críticas defendem o ensino-aprendizagem de línguas contextualizado e com vistas ao conhecimento plural, à garantia da equidade e à desconstrução dos discursos cristalizados, de forma que a educação formal, em seus diversos segmentos, colabore para a educação crítica dos estudantes. Balizado nesses pressupostos, o desenvolvimento deste trabalho se dá a partir de uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, aplicada em duas turmas do curso Técnico em Informática, na modalidade subsequente - nível médio - do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, campus Laranjal do Jari. Esta pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados, essencialmente questionários semiestruturados, que foram divididos em momentos. Primeiro, a construção do perfil dos sujeitos e segundo, diagnóstico do objeto da pesquisa. A partir de análises dos dados é possível inferir que, embora seja alta a relevância dada ao idioma inglês, o domínio desse idioma, segundo as perspectivas discentes locais, ainda está relacionado a propósitos mercadológicos sendo sinônimo de ascensão social, em detrimento às propostas pós-críticas contemporâneas.

Palavras – chave: língua inglesa. Ensino – Aprendizagem. Letramento crítico. Relação local – global.

ABSTRACT

CHAGAS, Ednaldo João das. **A Critical Approach in Teaching English: relevance and prospects for Vocational training**. 2014. 103p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

This paper seeks to analyze the relevance attributed to the English language by beginner students and graduates of technical courses in Computer Science from the Federal Institute of Amapá - IFAP. More specifically, we seek to meet and discuss the perspective of the student body and the local appropriation of language and its relationship to effective training. To this end, we adopted a post-critique approach of language (RAJAGOPALAN, 2008; COPE; KALANTZIS, 2006; JORDAN, 2011), under the parameters of the New Literacies and multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 2006; OCEM, 2006; SILVA, 2012), drawing a parallel between access to computers and the use of English as resources for social inclusion in Brazil. The possibility of access to communication has caused changes very quickly in society, especially regarding the educational environment. These changes may provide challenges hitherto unknown, because they object to the conventional design historically constructed, consisting of traditional practices that systematize knowledge acquisition of decontextualized form. Contemporary theoretical aspects related to post-critical advocate the teaching and learning of language in context and with a view to plural knowledge, ensuring equality and the deconstruction of discourses crystallized, so that formal education, in its various segments, collaborate on education critical of students. Buoyed these assumptions, the development of this work starts from a descriptive research, a qualitative approach, applied to two classes of technical course in Computer Science at the subsequent mode - medium level - Federal Institute of Science and Technology of Amapá - IFAP campus Laranjal do Jarí. This research used as instruments for data collection, essentially semi - structured questionnaires, which were divided into moments. First, the construction of the profile of the subjects, and second, diagnosing the object of research. From the data analysis it can be inferred that, although high relevance given to the English language, mastery of that language, according to local students' perspective is also related to marketing purposes being synonymous with upward mobility, in lieu of the proposed post contemporary criticism.

Keywords: English language. Teaching - Learning. Critical Literacy. Local – global relation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01.	Círculos do inglês como língua internacional .	13
Figura 02.	Mundo globalizado..	21
Figura 03.	Conceito de verdade.....	27

LISTA DE TABELAS

Tabela 01.	Questões referentes ao questionário de Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	6
Tabela 02.	Principais conceitos de Letramento Crítico.	33
Tabela 03.	Noções de Linguagem.....	34
Tabela 04.	Categorias de Análise	38
Tabela 05.	Uso da língua Inglesa no cotidiano.....	48
Tabela 06.	Perspectiva de apropriação da Língua Inglesa	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01.	Perfil dos sujeitos da pesquisa: Faixa etária.....	6
Gráfico 02.	Perfil dos sujeitos da pesquisa: Origem.....	7
Gráfico 03.	Perfil dos sujeitos da pesquisa: Ensino Médio.....	8
Gráfico 04.	Perfil dos sujeitos da pesquisa: Ensino Médio.....	9
Gráfico 05.	Perfil dos sujeitos da pesquisa: Aspectos Sociais.....	9
Gráfico 06.	O interesse na aquisição de línguas estrangeiras - 1ª parte.....	39
Gráfico 07.	O interesse na aquisição de línguas estrangeiras – 2ª parte.....	40
Gráfico 08.	Línguas estrangeiras escolhidas em ordem de interesse 1ª parte.....	43
Gráfico 09.	Línguas estrangeiras escolhidas em ordem de interesse - 2ª parte.....	44
Gráfico 10.	Relação entre Língua Inglesa e formação profissional – 1ª parte.....	45
Gráfico 11.	Relação entre Língua Inglesa e formação profissional - 2ª parte.....	46
Gráfico 12.	Reflexos da predominância da Língua Inglesa – 1ª parte.....	50
Gráfico 13.	Reflexos da predominância da Língua Inglesa - 2ª parte.....	51
Gráfico 14.	Relação entre Língua Inglesa e a Informática.....	52
Gráfico 15.	Adequação da Língua Inglesa à Informática - 1ª parte.....	54
Gráfico 16.	Adequação da Língua Inglesa à Informática – 2ª parte.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEFET – Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica

IF - Institutos Federais

IFAP – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá

L2 – Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Globalização e língua estrangeira – Entrelace na escola e no trabalho	1
A pesquisa.....	3
Procedimentos Metodológicos	4
Contexto da Pesquisa.....	4
Perfil dos Participantes	5
Estruturação da Dissertação	11
1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO.....	12
1.1. O Inglês como Língua Mundial.....	12
1.2. O ensino do Inglês como Língua Estrangeira no Brasil.....	17
1.3. Processos de globalização da contemporaneidade	21
2. O LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	25
2.1. Uma abordagem conceitual, da teoria crítica às pós-críticas.....	26
2.2. Definindo Letramento Crítico.....	29
2.3. Aspectos inclusivos e/ou exclusivos na sociedade globalizada.....	34
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
3.1 Concepções discentes sobre o ensino - aprendizagem de língua inglesa no IFAP Campus Laranjal do Jarí – uma proposta de reflexão.	37
3.1.1 Realidades do aprendiz de Língua Estrangeira no IFAP	38
3.1.2 A Língua Inglesa e a Formação Profissional	45
3.1.3 A Língua Inglesa e o Curso de Informática	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	67

INTRODUÇÃO

A possibilidade de acesso à comunicação tem provocado transformações de forma muito rápida na sociedade, e o reflexo disso é um aspecto que também pode ser notado no âmbito educacional (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2003). Essas mudanças têm proporcionado alguns desafios quanto ao processo de interação entre o sistema educativo e as novas tecnologias, mesmo porque se contrapõem à concepção convencional historicamente construída, composta por práticas tradicionais que sistematizavam a aquisição de conhecimento de forma descontextualizada. Percebe-se que o desenvolvimento tecnológico, um dos principais ingredientes da globalização, tornou-se um possível incentivador para o processo de aquisição de conhecimento tanto no ambiente escolar quanto nos demais ambientes sociais.

Nesse contexto, ganha destaque a popularização da internet, que, de acordo com Souza (2008), tem acelerado o processo de globalização e contribuído de forma significativa para as mudanças na relação entre o ser social e informação. O autor também enfatiza que as redes e tecnologias digitais construíram uma ideia entendida atualmente como ‘tempo exponencial’, ou seja, um tempo em que o mundo muda a todo instante e com uma velocidade tão acelerada que, muitas vezes, torna-se impossível acompanhar essas mudanças. Nesse tempo exponencial, com a digitalização da sociedade, a grande quantidade de informação e todo conteúdo digital disponível na web, tem havido uma aproximação inédita das culturas em parâmetros globais, contribuindo socialmente para o fenômeno globalização. No Brasil, por exemplo, já é possível detectar a presença de diversos produtos e culturas estrangeiras imbricadas ao cotidiano, promovendo maior hibridação da cultura nacional.

Concebendo a internet como grande fator capaz de ultrapassar fronteiras, é possível afirmar que grande parte da população brasileira, economicamente ativa, usa a rede cotidianamente. A possibilidade de acesso à internet, que era feita nas chamadas *lan houses*, já pode ser feita via telefone celular, *tablets*, *laptops* e também em ambientes institucionais de ensino, seja da rede pública ou particular, os quais disponibilizam computadores conectados à internet, proporcionando mais facilidade de acesso da comunidade estudantil aos fluxos de informação do mundo globalizado.

Globalização e língua estrangeira – Entrelace na escola e no trabalho

O interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, cresceu consideravelmente nas últimas décadas no Brasil. Pode-se afirmar que esse crescimento é um reflexo dessa aproximação, agora tão possível e real, entre culturas distintas, e que tem contribuído de forma significativa para o processo de ensino nas escolas regulares, que passaram a valorizar ainda mais a inserção de idiomas estrangeiros aos currículos. O Brasil oficializou o ensino de línguas estrangeiras modernas como obrigatório no currículo da educação básica desde 1996 com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a lei 9394/96. Observando essa obrigatoriedade, entendida como um avanço no ensino básico, Joyce Silva (2012, p. 30), ressalta que “a abdicação das línguas clássicas e a queda de prestígio de algumas línguas estrangeiras modernas, inclusive o francês, tem estabelecido o inglês como principal língua estrangeira no ensino nacional”. Em sinal de alerta, Moita Lopes (1996) destaca que essa supervalorização da língua inglesa e, conseqüentemente, das culturas dessa língua, pode limitar o acesso a outros conhecimentos também relevantes para o desenvolvimento do cidadão moderno. Com esse olhar, o autor

incita a comunidade educacional, assim como a sociedade a uma concepção crítica de ensino e aprendizagem, principalmente na área da linguagem.

Integradas ao eixo Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras, atualmente, são caracterizadas como ‘Modernas’. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999, p. 147), “as Línguas Estrangeiras Modernas – LEM assumem a condição de ser parte do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas, propiciando sua integração com o mundo globalizado”. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), por sua vez, enfatizam que o professor de línguas deve visualizar o ensino como um processo de construção de significados. Nesse âmbito, prioriza-se a interação social dos sujeitos, possibilitando-lhes a capacidade de usar estratégias linguísticas e discursivas que tornem o seu aprendizado relevante às necessidades sociais contextuais. Rajagopalan (2003) também defende que o ensino, em especial no campo da linguagem, deve ocorrer com ênfase nas práticas sociais, e que deve haver uma postura crítica tanto dos professores quanto dos estudantes.

Vale ressaltar que o sistema educacional brasileiro, nessa última década, tem adotado procedimentos que visam à inserção, de forma mais enfática, do ensino técnico nas redes de ensino, principalmente no setor público. Com maiores investimentos nos antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica - CEFETs, os atuais Institutos Federais (IFs), a educação profissionalizante tem ganhado espaço no país de norte a sul, pois, segundo a Rede Federal de Educação Profissional, essas instituições estão presentes em todas as unidades da Federação. Essa abrangência pode indicar uma expectativa gerada pela sociedade quanto a essa modalidade de ensino, uma vez que a mesma vem se destacando no Brasil recentemente. Esse ressurgimento, de forma expressiva, da educação profissionalizante, tem como meta suprir a necessidade das empresas atuantes no país principalmente na produção de mão de obra qualificada.

A aquisição de habilidades específicas tornou-se algo desejável e indispensável para o indivíduo que queira estar preparado para atender às diversas exigências feitas aos profissionais envolvidos formal ou informalmente no mercado de trabalho atual. Em se tratando de linguagem também se seguem parâmetros semelhantes, pois no momento globalizado por que passa a sociedade, aprender uma língua estrangeira [LE] pode ser fundamental para o crescimento profissional do cidadão. Nos cursos técnicos ofertados nas escolas brasileiras, seja em nível municipal, estadual ou federal, o idioma estrangeiro que ganha maior destaque também é o Inglês. Essa língua geralmente é abordada nesses cursos de forma instrumental, isto é, direcionada a uma área específica, e requer que se leve em consideração alguns aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, tais como a relevância do ensino para a formação profissional, a adequação dos conteúdos a cada curso e, principalmente, a criticidade dos estudantes, seja como aluno ou como cidadão.

A necessidade do ensino de língua estrangeira existe, pois se percebe, ao observar anúncios de empregos nos jornais ou nas mídias digitais, que é imprescindível à formação do profissional brasileiro o conhecimento, de preferência o domínio, de uma segunda língua além da materna. Em especial quanto ao idioma Inglês, essa necessidade é mais imediata, por seu reconhecimento como língua internacional no mercado de trabalho, que acaba por ficar ainda mais exigente em relação à qualificação, principalmente em termos de linguagens e comunicação, independente da área de atuação. Atualmente, é possível perceber que junto ao conhecimento técnico específico, é exigida do profissional uma capacidade de comunicação, de relacionamento, de posicionamento e de criticidade perante as diversidades encontradas no meio social. Isso faz com que a instituição de ensino profissional precise se adequar às novas perspectivas mercadológicas para continuar sendo um espaço de formação compatível com as necessidades do seu público alvo.

Na área de tecnologia, com ênfase em informática, objeto de estudo desta investigação, busca-se nos profissionais de hoje, maior nível de raciocínio, pensamento crítico, iniciativa, autonomia intelectual, discernimento, capacidade e facilidade de comunicação em mais de um idioma. Essas exigências ganham notoriedade em virtude de os grandes investimentos em recursos tecnológicos terem origem ou algum vínculo com países falantes da língua inglesa. Isso demonstra que estudos enfatizando essa língua e o contexto que envolve sua aprendizagem devem ocorrer, pois podem proporcionar maior integração e melhor formação do cidadão contemporâneo.

Em se tratando do ensino técnico no Brasil, têm-se como referência os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IFs que disponibilizam cursos tanto na modalidade *integrado* ao ensino médio quanto na modalidade *subsequente*, diferenças que exporemos mais adiante neste trabalho. Como prerrogativa nos IFs é possível perceber a predominância de uma filosofia que prima por uma educação de qualidade. Para que esse objetivo seja constatado e atingido em níveis satisfatórios, é necessário pesquisar e conhecer a realidade desse ambiente, inserindo um olhar científico para os procedimentos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo estudos que contribuam para o crescimento social e humano da comunidade envolvida. Assim, esse estudo se justifica por procurar entender as perspectivas dos alunos, sujeitos da Educação profissional, acerca do ensino de língua inglesa de que participam, e por investigar como se tem dado a efetiva apropriação da língua inglesa, ministrada nos ambientes escolares, pelos alunos que tomam parte no processo de ensino-aprendizagem, de modo que este estudo possa contribuir para que a Educação esteja sempre em evolução e aprimoramento.

Tomando como base essas considerações, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como o aluno do curso profissionalizante entende esse ensino de língua inglesa?
- 2) Quais as perspectivas do aluno do curso profissionalizante quanto ao ensino dessa língua para o seu crescimento profissional?
- 3) Quais as apropriações locais que aluno faz desse conhecimento global que lhe é oferecido?

Para responder a essas perguntas, este trabalho assumiu uma investigação qualitativa usando como recurso teórico básico as teorias dos Letramentos Críticos. Seu objetivo específico é investigar a relevância atribuída ao Inglês pelos estudantes do curso técnico em Informática do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP – *Campus Laranjal do Jarí*, assim como suas perspectivas na aquisição desse idioma.

De forma mais ampla, esta pesquisa visa a discutir a relação entre teoria e prática no curso de Informática do IFAP – *Campus Laranjal do Jari*, por meio da verificação das perspectivas dos discentes desse curso em relação à apropriação local da Língua Inglesa. Assim, realizar uma pesquisa que possa servir como fonte de consulta fidedigna para outros profissionais do ensino da Língua Inglesa, de modo a fortalecer o trabalho coletivo em que se envolvem docentes e demais profissionais comprometidos com o ensino de inglês no Brasil, oferecendo aporte teórico de linha pós-crítica e dados que retratem uma perspectiva local do ensino de língua inglesa neste país de dimensões continentais.

A pesquisa

Esta pesquisa tem como ponto de partida uma investigação no âmbito educacional. Dessa forma, sua viabilidade permite enquadrar-se em um paradigma descritivo de cunho qualitativo. De acordo com Kamberelis e Dimitriadis (2005, *apud* MATTOS 2011, p. 28), a abordagem qualitativa no campo social, especialmente “na educação com foco nos estudos sobre letramento, tem crescido de forma exponencial, tornando-se um recurso importante para

a concretização de um trabalho bem sucedido”. Os referidos autores afirmam também que a pesquisa qualitativa cresceu e deixou de ser um conjunto diverso de perspectivas baseadas em disciplinas para tornar-se um metadiscorso transdisciplinar, que “possibilita promover um diálogo entre diversos campos do conhecimento” (*ibid.*, p. 15). Esse aspecto é abordado nesta pesquisa a partir da aproximação de estudos sobre Letramento, Multiletramentos, ensino de inglês como Língua Estrangeira e conhecimentos específicos em informática. Para trabalhos desenvolvidos no campo educacional, como se caracteriza esta pesquisa, a abordagem qualitativa se mostra adequada por defender uma visão dos fenômenos primando pela perspectiva local de categorização, análise e tratamento dos dados coletados.

De acordo com Nunan (1992), delimitar os paradigmas de uma pesquisa como qualitativos justifica-se não apenas por seu foco abordar o campo social, mas principalmente por adotar um caráter interpretativo, o que possibilita uma visão naturalista e não controlada mediante o resultado da pesquisa. Para viabilizar essa abordagem qualitativa com finalidades interpretativas, busca-se fazer um levantamento de dados em um grupo específico de sujeitos de pesquisa através de uma amostragem probabilística sistemática. Para Perriew (1984), nessa amostragem é importante definir os critérios de seleção, pois cada indivíduo tem representatividade para a coleta de dados. Em virtude disso, os sujeitos desta pesquisa foram selecionados de acordo com as características do curso e a modalidade de ensino, uma vez que se enquadram nos objetivos do presente estudo, gerando a possibilidade de atendê-los de forma satisfatória, pois transitam no âmbito tanto do ensino – aprendizagem de língua inglesa quanto da formação profissional.

Procedimentos Metodológicos

Por se tratar de uma pesquisa descritiva de base qualitativa, que busca dados e fatos colhidos da própria realidade, os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionários semiestruturados. A opção por questionários, como instrumentos de coleta de dados, deu-se por essa ser uma ferramenta útil nas pesquisas em Educação, e possibilitar a aquisição de informação de forma breve e eficaz sobre um determinado tema em ambientes coletivos.

Contexto da Pesquisa

O contexto específico desta pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, *Campus* Laranjal do Jari. Tendo em vista a oferta de três cursos técnicos – Secretariado, Meio Ambiente e Informática, no referido *campus*, o curso de Informática foi selecionado para a realização desta pesquisa. Esse recorte se deu em virtude do histórico e estrutura consolidada do curso dentro do Instituto. Além de ser ofertado desde a implantação do *campus*, em Agosto de 2010, o curso dispõe de laboratórios técnicos e corpo docente específico; com isso ganha bastante representatividade na região, suprimindo a carência local nessa área. Outro ponto que direciona esta pesquisa ao curso de Informática, e não aos demais, é a hipótese da relação direta e interdisciplinar desse curso com o idioma Inglês, principalmente em termos de estrutura e funcionamento.

O referido *campus* do IFAP está localizado na Rua Nilo Peçanha, nº 1263 – Bairro Cajari, no município de Laranjal do Jari, Amapá. Nesse ambiente foi possível direcionar a pesquisa a duas turmas do curso técnico em informática na modalidade subsequente no ano de 2013. Respeitando esse critério, o público alvo organizou-se da seguinte forma: uma das turmas selecionadas, representada pelos ingressantes, era composta por aproximadamente 35 estudantes matriculados, sendo que desse número total, foi contabilizado 30 como participantes efetivos da pesquisa, pois três não estavam frequentando o curso, e dois estavam

ausentes durante o período de aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A outra turma, formada por concluintes, com previsão de término do curso em dezembro de 2013, foram contabilizados vinte e dois estudantes. Diante desse número de sujeitos pesquisados, cinco deles não responderam ao questionário de perfil. Dessa forma, 47 estudantes contribuíram para a construção do perfil dos sujeitos da pesquisa.

A coleta de dados foi efetuada nos meses de julho e agosto de 2013, adequando-se tanto à possibilidade de contato com o público alvo, quanto ao cumprimento do cronograma de atividades da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram constituídos, essencialmente, por questionários, os quais foram divididos em duas categorias [ver modelos em anexo]. Primeiro, um questionário de sete questões que focalizou o perfil do estudante, objetivando representar, em linhas gerais, os aspectos sociais, culturais e geográficos dos sujeitos pesquisados. O segundo questionário foi direcionado ao objeto de estudo da pesquisa, à língua inglesa no ambiente de sala de aula, em que, através de oito perguntas, buscou-se investigar a concepção dos estudantes dessa língua estrangeira em se tratando das perspectivas de apropriação local, assim como sua relevância no âmbito profissional.

No total foram aplicados 52 questionários entre os estudantes das duas turmas. É importante destacar que as aplicações dos questionários foram feitas por professores colaboradores de disciplinas diferentes, uma vez que, essa pode ser uma forma de minimizar as interferências tendenciosas ao resultado da pesquisa. Após a coleta, todos os dados foram catalogados, criando-se assim variáveis de acordo com os propósitos da pesquisa. A catalogação permitiu organizar as informações obtidas, e dessa forma criar gráficos e tabelas que evidenciam, além do perfil, as concepções dos estudantes do curso de informática a respeito tanto do ensino - aprendizagem quanto das perspectivas de apropriação da língua inglesa a partir da realidade local.

Após a organização dos dados, a análise foi feita com base na vertente pós-crítica de ensino, que envolve os Letramentos críticos e Multiletramentos no ambiente de sala de aula de língua. Procurou-se, nesse momento, verificar se as informações coletadas estavam em consonância, ou não, com as perspectivas teóricas adotadas.

Perfil dos Participantes

Para fins de investigação, foram priorizados 2 grupos: ingressantes e concluintes do curso técnico subsequente em Informática. Acredita-se que investigar os discursos dos participantes nesses dois momentos distintos possa ser significativo para o presente estudo. Esse público alvo ganha representatividade neste trabalho por dois aspectos: primeiro, pela relevância atribuída à identificação do conhecimento prévio e das expectativas geradas pelos alunos nos primeiros momentos do curso – representados pela turma ingressante - pois, espera-se que fazer esse reconhecimento inicial possa ser um ponto positivo para o bom desempenho do trabalho de pesquisa. O segundo aspecto, com foco na turma concluinte, diz respeito à possível capacidade desses alunos em analisar e refletir sobre a apropriação e relevância dos conhecimentos em língua inglesa obtidos durante o curso.

As duas turmas envolvidas nesta pesquisa são caracterizadas como: T01 e T02¹. A Turma 01, oficialmente no IFAP, tem a nomenclatura *INFO 2012.2* e representa os alunos concluintes, enquanto a T02 diz respeito à turma *INFO 2013.2* - ingressantes, respectivamente. Nessas turmas, a partir da aplicação do questionário específico, com foco na

¹ Os termos T01 e T02 foram criados pelo pesquisador para facilitar a caracterização das turmas tanto na construção do perfil quanto na análise dos demais dados da pesquisa. Usou-se T01 para representar a turma concluinte em virtude de sua entrada no IFAP, e consequentemente T02 para a turma ingressante.

construção do perfil dos sujeitos, foi possível obter os dados importantes para alcançar os objetivos da pesquisa. Esse instrumento de coleta de dados foi estruturado em sete questões, conforme quadro abaixo.

Questão 01: Qual sua faixa etária?	Questão 05: Você já fez ou faz outro curso após terminar o ensino médio?
Questão 02: Você é natural de onde?	Questão 06: Você desempenha alguma atividade remunerada?
Questão 03: Onde concluiu seu ensino médio?	Questão 07: Você atua na área de informática?
Questão 04: Há quanto tempo terminou o ensino médio?	

Tabela 01. Questões referentes ao questionário de Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Para entendimento dos dados coletados e contextualização do público alvo em meio à pesquisa, foram utilizados gráficos para representar numericamente os dados obtidos, definidos por variáveis criadas a partir de questionário específico para construção do perfil dos sujeitos da pesquisa. Mesmo que os gráficos exponham de forma ampla os dados pesquisados, abordando de forma conjunta os membros das duas turmas, procurou-se detalhar os pontos considerados relevantes no processo de coleta de dados. Dessa forma, o perfil dos sujeitos, construído com base nas questões acima [tabela 01], procura evidenciar principalmente os aspectos sociais em que estão inseridos os participantes da pesquisa a partir de cada questionamento.

Contextualizando o perfil dos sujeitos, de forma relevante ao desenvolvimento da pesquisa, foram observados *a priori* os dados coletados com base tanto na faixa etária quanto na origem geográfica dos envolvidos, como ilustra o gráfico abaixo [gráfico 01].

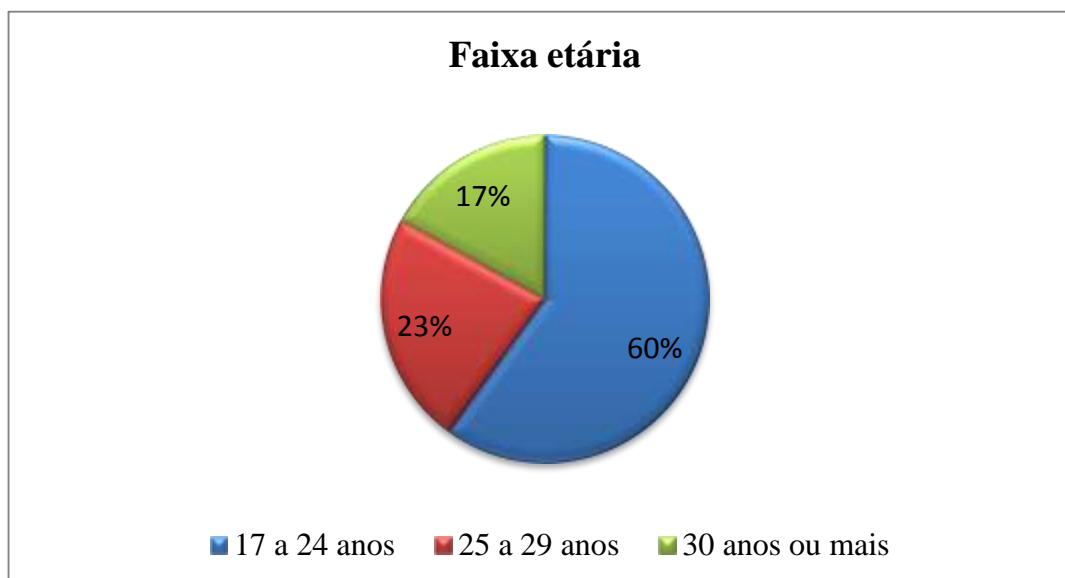


Gráfico 01. Perfil dos sujeitos da pesquisa: Faixa etária.

Com base nas variáveis preestabelecidas, foi possível perceber uma predominância de alunos mais novos, a saber, 60% dos estudantes estão entre 17 e 24 anos, enquanto os demais 40% se enquadram na faixa etária de 25 anos ou mais. A partir de uma análise mais específica das informações, também foi possível visualizar que as turmas, individualmente observadas, apresentam certa distinção quanto à faixa etária, pois, a turma formada por concluintes contém maior parte do público acima dos 25 anos; enquanto a turma dos ingressantes representa mais de 70% dos seus membros inseridos na primeira faixa etária – 17 a 24 anos.

Refletindo sobre a faixa etária dos sujeitos pesquisados, foi possível perceber que a turma concluinte, envolvendo um público com idade mais elevada, buscou o curso técnico de informática de forma mais imediata, isto é, teve maior iniciativa em obter qualificação profissional no momento oportunizado². Isso pode ser visualizado através da forma gradativa que o ensino técnico no âmbito local tem sido assimilado, pois, de acordo com os dados da pesquisa, a formação profissional ofertada pelo IFAP foi aderida primeiramente por indivíduos mais velhos e já atuantes no mercado de trabalho, porém, ainda carentes de formação, e em seguida por jovens recém-saídos do ensino médio e emergentes no mercado de trabalho.

A partir da faixa etária, evidenciada acima no – gráfico 01, é dada ênfase aos aspectos relacionados a origem dos investigados, ilustrados no gráfico 02 – abaixo.

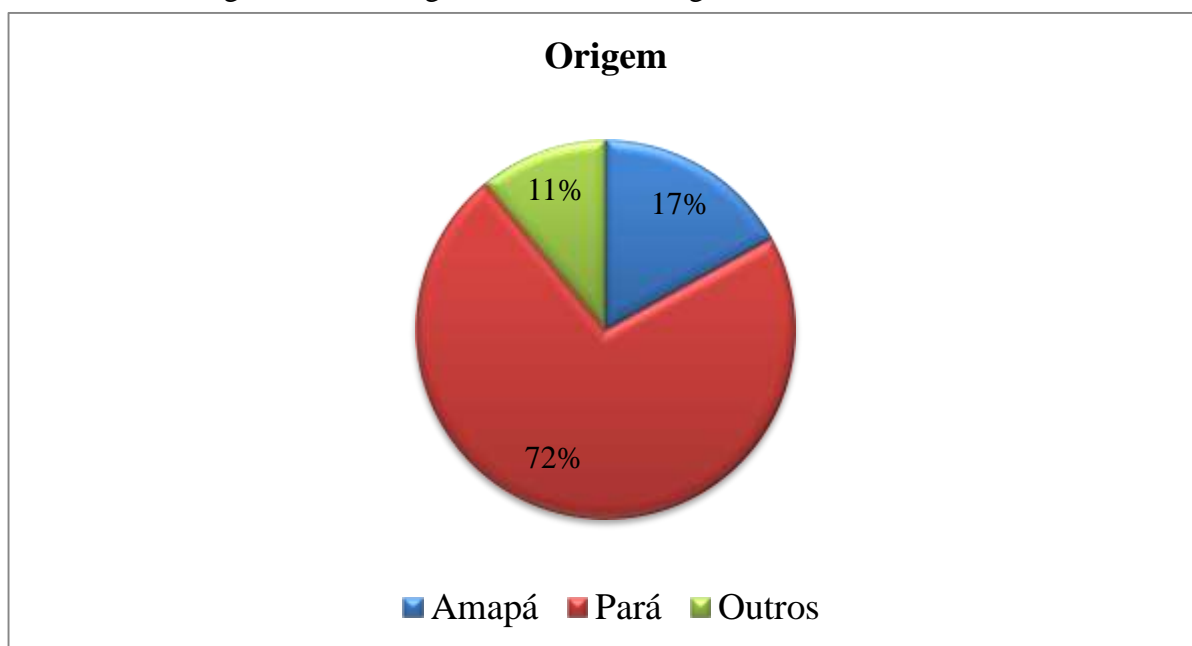


Gráfico 02. Perfil dos sujeitos da pesquisa: Origem

Quanto à origem, mas precisamente à naturalidade dos sujeitos da pesquisa, exposta no gráfico acima [gráfico 02], fica visível que a maior parte dos estudantes das duas turmas investigadas não nasceu no município de Laranjal do Jarí, local da pesquisa. Apenas 17% da comunidade investigada é laranjalense³. Acredita-se que isso se deva em virtude de o

² O uso do termo ‘oportunizado’ representa a implantação do IFAP no município de Laranjal do Jarí, pois até então a comunidade não dispunha de cursos técnicos na modalidade subsequente.

³ Embora no gráfico 01 os 17% caracterizem os indivíduos advindos do Amapá como um todo, não foi detectado nenhum amapaense de outro município além de Laranjal do Jarí. Em virtude disso, priorizou-se o gentílico laranjalense para corresponder à referida porcentagem.

município de Laranjal do Jarí ter sido emancipado há apenas 26 anos. Outro fator que pode ter contribuído para essa realidade é que o IFAP – Campus Laranjal do Jarí, instituição pesquisada, situa-se em uma área de fronteira, entre os estados do Amapá e Pará. Assim, muitos residentes, 72%, têm procedência paraense. Os demais membros que compuseram a pesquisa, caracterizados como ‘outros’, subdividem-se entre maranhenses e amazonenses – 11%. Ainda nesse contexto, é importante destacar que, de acordo com dados da pesquisa, a chegada de jovens à faixa etária economicamente ativa no município de Laranjal do Jarí, mesmo de forma tímida e gradativa, tem possibilitado um crescimento no número de alunos com procedência local em cursos técnicos. Dessa forma, pode-se levar em consideração a importância das oportunidades de acesso à qualificação profissional do indivíduo no próprio município, no caso de Laranjal do Jarí, apenas ofertada pelo IFAP.

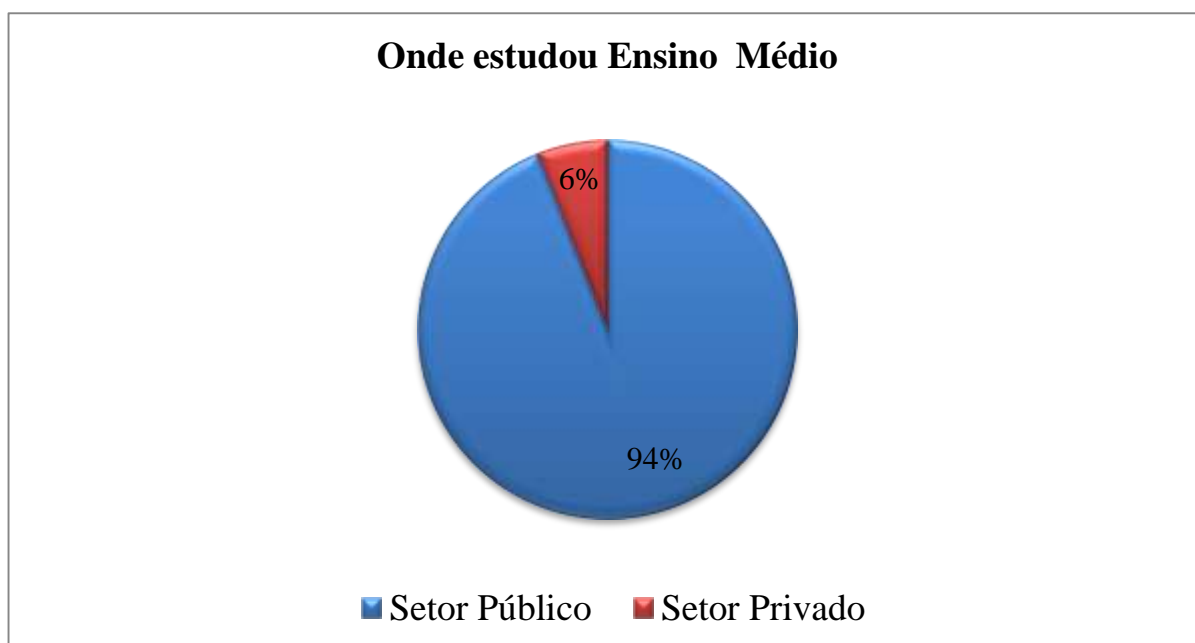


Gráfico 03. Perfil dos sujeitos da pesquisa: Ensino Médio

Em se tratando da formação educacional básica dos participantes da pesquisa foi possível perceber que 94% estudaram em escola pública. Mesmo que esses dados possibilitem outras discussões sobre a realidade da educação pública no âmbito nacional, é relevante destacar, no momento, o baixo índice de estudantes – 6% - advindos da rede privada de ensino.

Também ganham destaque nesse âmbito [gráfico 03], as informações referentes ao tempo que o público-alvo concluiu o ensino médio. Aproximadamente 53 % dos alunos finalizaram a educação básica há cinco anos ou mais.

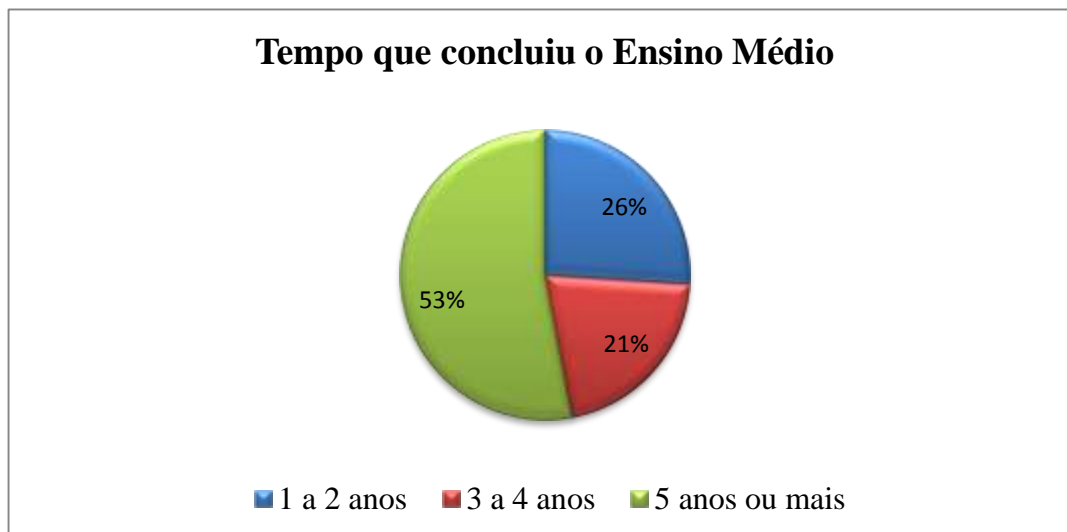


Gráfico 04. Perfil dos sujeitos da pesquisa: Ensino Médio

Esses dados mostram também que se dividirmos o grupo de entrevistados em dois grupos, teremos metade do grupo tendo finalizado seu ensino médio entre 1 e 4 anos atrás, e outra metade tendo finalizado há mais de 5 anos, o que significa, em termos práticos, cinco ou mais anos longe da escola. Mesmo percebendo uma leve diminuição de idade no momento de ingresso no curso em relação à de concluintes, o tempo desses alunos sem atividades escolares regulares ainda pode ser entendido como longo, aproximadamente cinco anos. Diante disso, percebe-se que a oferta dessa modalidade de ensino através do IFAP está possibilitando o retorno de muitos cidadãos ao ensino formal.

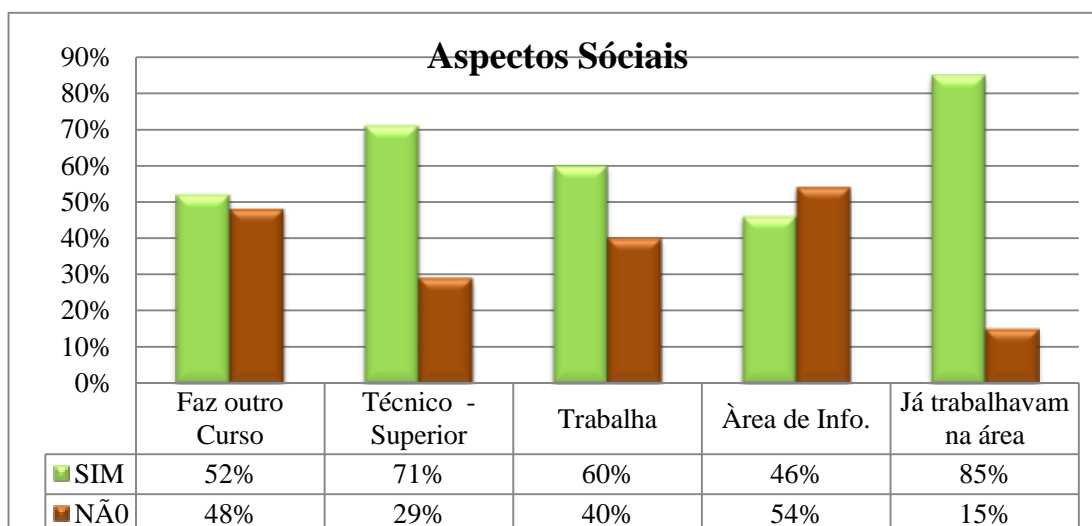


Gráfico 05. Perfil dos sujeitos da pesquisa: Aspectos Sociais

Em meio ao entendimento dos dados coletados, alguns pontos vêm ganhando destaque na construção do perfil e sua relação com as perspectivas da pesquisa. Isso se pode observar no gráfico acima [gráfico 03], que expõe informações diretas sobre cinco aspectos. Primeiro, trata sobre a participação dos estudantes pesquisados em outros cursos, anterior ou

concomitantemente ao técnico de informática no IFAP. De acordo com os dados obtidos, é possível constatar que 52% dos investigados afirmaram ter feito ou fazer outro curso externo à instituição pesquisada.

No segundo momento, buscou-se conhecer a modalidade de ensino desses cursos, pois mais da metade dos sujeitos estavam inseridos nesse contexto. A partir daí, constatou-se que 71% dos que fizeram ou fazem outro curso se enquadram na modalidade técnica, enquanto os demais são cursos superiores. Dentre as modalidades técnicas, ganham destaque os cursos na área administrativa, Radiologia e Química⁴. Na outra vertente, com 29%, estão os cursos superiores, com ênfase para as áreas de Pedagogia, Biologia, Letras e Matemática⁵.

O terceiro ponto de destaque nas informações do gráfico acima [gráfico 03] leva em consideração o desempenho de atividades remuneradas pelos sujeitos pesquisados. Mediante esse enfoque foi constatado que 60% dos participantes - envolvendo as duas turmas - já atuam no mercado de trabalho, formal ou informalmente. O penúltimo dado de destaque, também nesse contexto, ressalta a área de atuação dos participantes da pesquisa que já são atuantes no mercado de trabalho. Com isso ficou perceptível que aproximadamente 46% atuam na área da informática. Diante dessa realidade, o último tópico do questionário de perfil aborda a relação entre o ingresso do estudante no curso e as atividades desenvolvidas por ele no mercado de trabalho. De acordo com os dados, a maioria dos pesquisados que têm atividades remuneradas e atuam na área da informática, 85% já trabalhavam na área antes do ingresso no curso.

Diante do exposto, objetivando se aproximar da realidade dos sujeitos da pesquisa, agrupados em duas turmas [ingressantes e concluintes] do curso técnico – subsequente do IFAP campus Laranjal do Jari, é possível entender que esse público alvo é composto majoritariamente por pessoas com faixa etária de 17 – 24 anos e que têm origem no vale do Jari⁶ em proporções menores que os advindos de outras regiões. Além disso, é plausível afirmar que há um equilíbrio entre os que já tiveram, ou não, acesso a outros cursos, seja técnico ou superior. Também se percebe um nivelamento entre o número de sujeitos que desenvolvem atividades remuneradas e principalmente os que atuam na respectiva área de formação. As referidas informações tornam possível concluir que a presença do IFAP no município de Laranjal do Jari tem possibilitado acesso a formação de um público que estava ausente do ensino formal por alguns anos.

Resumindo as informações quanto ao perfil social e acadêmico da comunidade investigada, podemos afirmar que é um público como faixa etária entre 17 - 24 anos, em média, proveniente do estado do Pará, com destaque para o município de Almeirim. Quanto ao acesso à Educação, a referida comunidade provém do sistema público de ensino e 53 % havia concluído o ensino médio há mais de cinco anos. Além disso, também é possível afirmar que há um equilíbrio entre os alunos que estão fazendo um curso pós – médio pela primeira vez, e os que já tiveram acesso a outro tipo de curso, com proporções maiores para os que já fizeram curso superior. Para concluir o perfil, foram enfatizados os aspectos profissionais, e constatou-se que 60% dos pesquisados já são atuantes no mercado de trabalho. Desse percentual, quase a metade atua na área da informática, sendo que 85 % deles começaram a trabalhar nessa área antes do ingresso no curso.

⁴ Os cursos na área administrativa, Radiologia e Química foram os mais citados entre os alunos que fizeram outros cursos técnicos.

⁵ Os cursos de Pedagogia, Biologia, Letras e Matemática tiveram maior recorrência entre os alunos que já haviam feito um curso superior. Esses dados foram obtidos mediante as respostas da quinta pergunta do questionário de perfil, com o objetivo de caracterizar as áreas de conhecimentos dos sujeitos da pesquisa.

⁶ A expressão Vale do Jari, aqui utilizada, refere-se à região que envolve os municípios de Laranjal do Jari - AP, Vitória do Jari - AP e distrito de Monte Dourado – Almeirim –PA (PAIXÃO, 2003 p.62).

Estruturação da Dissertação

Quanto à estrutura, esta Dissertação está organizada em três capítulos, além desta Introdução.

No primeiro capítulo, focalizamos o ensino de língua inglesa no contexto social, ressaltando suas características e processo de ensino e aprendizagem como língua estrangeira moderna na educação formal. Nesse âmbito, entre os aspectos conceituais, priorizamos a concepção que entende a língua inglesa como língua mundial, uma vez que sua presença imbricada a várias culturas não restringe sua identidade; apresentamos um panorama do ensino de língua inglesa como L.E no Brasil, levantando informações quanto ao ensino dessa língua na escola pública; também, para tratar desse lado social da linguagem, levamos em consideração o processo de globalização na contemporaneidade, pois esse é um processo que tem fortalecido os meios de comunicação.

No segundo capítulo, abordamos tópicos relativos ao processo de letramento a partir de uma visão crítica e sua relação com o ensino – aprendizagem de língua inglesa. Ganha destaque neste tópico a diferenciação entre os conceitos de: crítico e pós-crítico no campo da linguagem; procuramos enfatizar, além dos conceitos de verdade, as definições de Letramento Crítico e suas influências tanto ao desenvolvimento social quanto ao processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira; em seguida destacamos aspectos direcionados ao processo de inclusão e exclusão que perpassa tanto no ambiente educacional e social vinculado a sociedade globalizada e com base nos recursos tecnológicos em prol da comunicação em níveis globais, isto é, entendemos a língua inglesa e a informática como instrumentos que podem minimizar o processo de exclusão e facilitar a inclusão do indivíduo na sociedade atual.

No terceiro capítulo, concentramos nossa atenção nos resultados e discussões dos dados obtidos na pesquisa; procuramos analisar esses dados e interpretá-los visando alcançar os objetivos da investigação. Para isso, sistematizamos os resultados em três categorias de análise, criando contextos específicos para cada foco da pesquisa.

Após essas etapas, tecemos as considerações finais, onde procuramos aproximar os resultados das análises com algumas questões da discussão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores.

1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

O desenvolvimento de estudos na área da linguagem, assim como o aprofundamento em uma de suas vertentes, a Linguística Aplicada, tem elucidado uma concepção de língua mais abrangente, com foco em situações reais de uso e principalmente explorando os aspectos sociais do idioma. Adotar a língua como algo mutável e propício à evolução fez com que visualizássemos que o informal e o popular podem ganhar espaço no processo de ensino-aprendizagem. A partir de trabalhos como o de Bakhtin (2005), o dialogismo discursivo permitiu o reconhecimento da linguagem como um processo sociocultural, e não mais como elemento desconexo, tão cultuado no estruturalismo linguístico. Em se tratando da relação dialógica entre indivíduo e linguagem, Franchi (2006) ressalta que o homem pode modelar suas experiências de forma histórica, social e cultural através da linguagem. E nesse processo dialético, é permitido construir sistemas linguísticos que nos possibilitam atuar socialmente.

O crescimento da Língua Inglesa vem ganhando destaque no âmbito internacional desde a Revolução Industrial, na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII. Outro ponto que favoreceu o reconhecimento do Inglês como idioma internacional se deu por ocasião do imperialismo britânico através da conquista e colonização de novas terras em diversos continentes, favorecendo a inevitável expansão do idioma inglês pelo mundo. Também ganha destaque nesse âmbito, o período durante e após a Segunda Guerra Mundial, momento em que os Estados Unidos da América ganharam notoriedade em escalas globais através dos grandes investimentos em tecnologia, e principalmente em virtude do seu poder político, econômico e militar, contribuindo para a expansão e o fortalecimento da língua inglesa em nível global.

Com o processo de globalização alavancado pela popularização da internet em meados da década de 1980, a língua Inglesa consolidou-se como principal instrumento de comunicação nas relações internacionais. Mesmo não sendo o idioma mais falado em números de falantes nativos, o inglês é o idioma mais difundido do planeta, sendo, segundo Crystal (2003), usado como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira em diversos países e continentes.

Diante dessa variedade de falantes, cada um com suas especificidades, é possível perceber que as variantes linguísticas também ganhem destaque no ambiente de fala. Porém, de acordo com Pennycook (1994), duas vertentes se sobressaem em se tratando de pesquisas linguísticas. Primeiro, a defensável ideia de unificação, padronização do sistema linguístico - World English. Por outro lado, a necessidade de reconhecimento das variantes nativas como formas independentes de linguagem - World Englishes. Ainda nesse contexto, Pennycook (2006) ressalta que existe uma norma de padronização em desenvolvimento - World Standard English - tendo como base as reconhecidas e consolidadas variantes americanas e britânicas.

Dessa forma, através de um contínuo desenvolvimento ao longo da história é notável a importância construída pela Língua Inglesa no contexto mundial. Essa importância e essa presença nas principais relações internacionais têm gerado uma supervalorização do idioma tanto no contexto social quanto educacional. Assim, é preciso estar atento, pois o processo de aquisição de línguas estrangeiras pode ser desenvolvido a partir de uma perspectiva crítica, para que tal conhecimento possa contribuir, com eficácia, para a formação do sujeito no meio social, e não somente para a construção de indivíduos com vistas às demandas mercadológicas.

1.1. O Inglês como Língua Mundial

Nos últimos anos a língua inglesa tem recebido distintas designações em meio à comunidade global, com maior destaque para sua forma de uso. Nesse âmbito, ganham destaque expressões como *World English*, *World Englishes*, *Standard English*, chamando a

atenção de estudiosos da linguagem como Pennycook (1994), Crystal (2003), Rajagopalan (2005), Ortiz (2006), entre outros. Nesta pesquisa, adotaremos como referência de ensino de língua inglesa em contexto brasileiro, a nomenclatura *World Englishes*, como explicaremos mais adiante, ainda neste capítulo, considerando que reconhecer o inglês como língua mundial - *EWL- English as a World Language* - pode ser importante para que se possa ter uma visão macro quanto à presença desse idioma em escalas globais, como destaca Erling (2005, p. 41), afirmando que “a comunicação em inglês no mundo hoje, frequentemente, não, ou pouco envolve falantes nativos da língua”. É relevante, também, elucidar a prioridade pelo uso da expressão ‘língua mundial’ e não outras, tais como língua global ou língua internacional. Quando se trata do termo ‘global’ vinculado à globalização, Ortiz (2006, p. 39) remete-se “aos processos econômicos e tecnológicos que ocorrem em escala planetária”, e enfatiza, “há apenas uma economia global, o capitalismo”. Para o autor, o termo global direciona-se ao sentido de unicidade, o que o torna impróprio para mencionar o que ocorre na esfera cultural. Quanto à designação ‘língua internacional’, ainda para o referido autor, “significa considerá-la na sua integridade, circulando entre as nações” (*ibid.* p.39) Dessa forma, definir essa crescente propagação da língua inglesa como “mundialização” é comungar com as ideias de Rajagopalan (2005), e também com as de Ortiz (2006), que ressalta:

A mundialização se exprime em dois níveis: a) estão articuladas às transformações econômicas e tecnológicas da globalização, a modernidade – mundo é a sua base material; b) é o espaço de diferentes concepções de mundo, no qual formas diversas e conflitivas de entendimento convivem. (p. 40)

Diante dessas expressões empregadas para caracterizar o inglês como língua mundial, é possível inferir que tais denominações têm um cunho, uma representatividade tipicamente demográfica e contextual, como se percebe a seguir:

(...) o número de falantes de língua inglesa como segunda língua supera o de falantes de inglês como língua nativa em proporção de três para um. O inglês está sendo cada vez mais usado para a comunicação através das fronteiras internacionais, não estando, portanto, mais ligado a lugar, cultura ou povo. (ERLING, 2005, p. 42 - 43)

Com o objetivo de demonstrar o *modus operandi*, isto é, a forma organizacional de como a língua inglesa adquiriu as propriedades de língua mundial, o linguista norte americano Braj Kachru (*apud* CRYSTAL, 2003) utiliza uma figura de três círculos concêntricos, conforme abaixo:

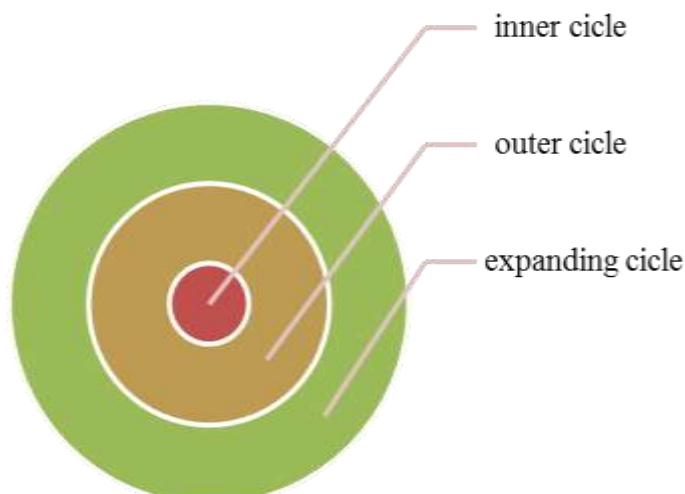


Figura 01. Círculos do inglês como língua internacional – fonte: Crystal, 2003, p. 61.

De acordo com Kachru (*apud* CRYSTAL, 2003) essa figura expõe a representatividade da língua inglesa em ambientes distintos de fala, e está distribuída, aproximadamente, em uma porcentagem de 25% para os falantes nativos e 75% para os que utilizam o idioma como segunda língua ou língua estrangeira, como se percebe a seguir:

- *Inner circle* (círculo interno), representa os países que possuem o inglês, como língua materna, em número menor em termos de falantes, abrange países como Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá, Austrália;
- *Outer circle* (círculo externo) indica os países que utilizam o inglês como segunda língua, tais como Singapura, Filipinas, Índia;
- *Expanding circle* (círculo de expansão) em uma escala mais substancial, corresponde aos países que reconhecem o inglês como língua mundial, mas em sua particularidade é ensinado/aprendido como língua estrangeira, exemplo: Brasil, China, Japão.

Mesmo levando em consideração as aproximações dos dados numéricos acima, quanto ao uso do idioma, é nítida, e relevante destacar, a questão da porcentagem demográfica, onde a minoria é representada pelos chamados falantes nativos. Em virtude disso é imprescindível que a língua alvo seja ensinada como meio de comunicação intercultural, e ter como principais objetivos a inteligibilidade e a compreensibilidade do discurso. Para evidenciar os objetivos em questão, adotaremos os conceitos defendidos por Munro & Derwing (1995):

A inteligibilidade refere-se à extensão na qual uma produção é realmente entendida. [...] pode ser avaliada apresentando aos ouvintes palavras, sentenças ou unidades maiores, e pedindo para que escreva, em ortografia padrão, o que eles ouviram. [...] Usamos o termo compreensibilidade para nos referirmos à percepção do ouvinte da dificuldade no entendimento de certas produções. (p. 291)

Partindo da conjectura que a língua inglesa é considerada a língua franca do mundo globalizado, e que pode ser compartilhada entre falantes de língua materna diferentes, é possível entendê-la como a língua mundial na atualidade. Originalmente esse termo se referia a uma língua de natureza híbrida, sem falantes considerados nativos. Entretanto, para Jenkins (2007, p.1), “o caso do inglês é sem precedentes, e o termo é usado também em interações que incluem falantes do círculo interno”. Portanto, EWL não exclui falantes nativos de inglês, porém eles não são incluídos nos parâmetros que dão suporte às pesquisas na área, e quando tomam parte em interações, não representam um ponto de referência linguística.

Dessa forma, visualizar o inglês como língua mundial ou *world Englishes*, torna possível a compreensão de uma língua pertencente às necessidades globais, sem alimentar a concepção do senso comum que defende países como Inglaterra, EUA, Austrália como detentores do inglês puro, correto, cujos padrões devem ser seguidos sob pena de incorrer em erros ou incoerências. Essa adoção da língua inglesa ao mundo não se deu por acaso, a influência dos países desenvolvidos, falantes dessa língua, contribuiu de forma maciça para essa propagação.

Com o fenômeno que alguns autores têm chamado de neoimperialismo não é necessário invadir terras ou conquistar poderes políticos estabelecidos para que haja o domínio econômico e cultural de um determinado país. Principalmente quando se trata de uma nação com os parâmetros dos Estados Unidos da América - EUA, que no decorrer da história se tornou uma hiperpotência em nível mundial, e cuja língua oficial, o Inglês, também de forma não menos significativa, é falado por diversos países colonizados pelos britânicos. Além disso, é a língua usada pela União Europeia, ganhando, com isso, status de língua da globalização. Como Lacoste (2005) afirma,

A mundialização do inglês americano se faz também indiretamente por meio de uma série de fenômenos culturais mais ou menos associados uns aos outros: pelo cinema americano, apesar de a maior parte dos filmes exportados pelos EUA serem dublados na língua do país de importação, e especialmente pela enorme massa de produções musicais que, dia e noite, difundidas por emissoras de rádio e de televisão do mundo inteiro. A língua do *rock* é o inglês, seja ele cantado por franceses, japoneses ou russos, e pouco importa que o sentido das palavras não seja compreendido. (p.11)

O autor explicita como a propagação do idioma Inglês também é feita de forma menos impositiva e contribui de forma não menos eficaz para manter na moda tudo o que é americano. Essa propagação mais intensificada do inglês se deu após a segunda guerra mundial, principalmente no âmbito europeu em virtude do grande desenvolvimento tecnológico.

Assim como algumas línguas europeias modernas, o inglês é uma língua heterogênea, que congrega contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, entre outras. Essa contribuição de diferentes influências se dá porque, a partir do século XVI, com uma atitude gradual e segura, a Inglaterra se distancia claramente dos outros países, buscando independência econômica, com os investimentos marítimos; e religiosa, através do rompimento com a igreja católica, chegando, conseqüentemente, a produzir a tradução da Bíblia para o inglês.

Por volta do século XVII já é possível perceber a nítida competição entre o inglês e o francês em busca de notoriedade mundial, uma vez que, até então o francês é a língua das pessoas cultas em toda Europa. A proeminência do francês diante do inglês é minimizada a partir das conquistas políticas britânicas, tendo como ápice o desenvolvimento do maquinismo, que possibilita aos ingleses a vantagem de aparecer como o veículo do progresso industrial. Diante dessa linha cronológica é possível compactuar com o pensamento de Le Breton (2005 p. 14). Quando afirma que “a língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial a partir da segunda metade do XIX”. A partir daí, mesmo com ameaças pontuais da língua alemã e russa, o inglês se manteve preponderante, em geopolítica e difusão planetária. De acordo com Le Breton (2005 p. 16) “o inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo”. E destaca, com essa predominância, que os principais núcleos estão na Europa [Reino Unido], na América do norte [EUA e Canadá], na Austrália, na Nova Zelândia, na África do Sul. Ainda de acordo com o autor, esses núcleos incorporam populações para as quais o inglês é língua materna. Mas é fundamental ressaltar que, independente de o inglês ser adotado como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira, seu *status* de ‘língua do poder’ permanece ativo, uma vez que sua influência é predominante não só no âmbito político, mas também nos negócios, no comércio, na indústria e principalmente na cultura. Le Breton ainda enfatiza o seguinte:

Podemos ousar dizer que, definitivamente, não há nenhuma categoria da população de um Estado que não se sinta atraída pelo inglês. Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. (LE BRETON: 2005 p. 17)

Um dos aspectos que favoreceu à elevada valoração quanto ao uso do inglês durante séculos foi sua concepção pouco conformista, liberal, imperialista⁷, no ambiente social, apresentada pelos países que a representa. Usufruindo dessa corrente ideológica o inglês tem sido entendido como facilitador de liberdades individuais, com destaque para a possibilidade de inclusão do falante na sociedade globalizada⁸. Com esse pensamento, até então otimista, o reconhecimento quanto ao potencial da sociedade inglesa – norte-americana se deu em virtude do sucesso no plano econômico e nas relações de poder, pontos que ficaram nítidos com a segunda guerra mundial e após ela. Percebendo que o crescimento e propagação do inglês não é apenas geográfico, Le Breton (2005) também destaca que essa disseminação ocorreu de forma processual, como se constata a seguir:

De língua nacional, ele se tornou imperial. E conseqüentemente universal, e não por uma questão de geografia. Ele é considerado a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza, a língua dos homens que são seguros de si mesmo e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não conformismo e da liberdade de espírito. (p. 21)

Compreender a potencialidade da língua inglesa sob a ótica exposta acima, nas ideias de Le Breton, permite enquadrá-la em parâmetros sociais utópicos e questionáveis na sociedade contemporânea. Em termos educacionais, adotar a supremacia do inglês no ambiente de sala de aula vai de encontro com a visão pós-crítica de ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira. No Brasil essa proposta pós-crítica, mas detalhada no decorrer deste trabalho, ganhou espaço no âmbito da linguagem desde a década de 1990, e em virtude de suas características tem ganhado adeptos como Rajagopalan (2003, 2005), Paraiso (2004), Silva (2012a, 2012b), entre outros estudiosos da área.

Em meio às circunstâncias e perspectivas no que tange à hegemonia do inglês em escala global, torna-se relevante destacar algumas propostas de enfrentamento que surgiram no intuito de atenuar o constante crescimento dessa língua. Tais propostas possibilitaram o aparecimento de algumas alternativas linguísticas, com destaque para as propostas de línguas artificiais e o multilinguismo.

Em se tratando de língua artificial, o Esperanto ganhou notoriedade como possível concorrente do inglês como língua mundial. Criado por L.L. Zamenhof (Varsóvia – 1887), popularmente conhecido como Dr. Esperanto, e inteiramente artificial, o Esperanto detém uma qualidade fundamental para seus seguidores, não retém o distintivo de ser língua materna de ninguém, conseqüentemente seria uma língua estrangeira para todos, evitando, assim, privilegiar um povo em relação aos demais. É importante destacar, de acordo com Rajagopalan (2005, p. 147) que “o progresso da língua inglesa não ocorreu apenas porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de ideias entre os mais diferentes povos do planeta”. A língua inglesa está na situação em que se encontra hoje em virtude dos países anglófonos, principalmente os EUA, que passaram a gozar do poder hegemônico no mundo após o período das grandes guerras.

Quanto à sugestão do multilinguismo, também não houve muito êxito, pois, à medida que as relações transacionais entre povos distintos vão aumentando, torna-se inviável lidar com todas as línguas pertencentes às nações soberanas envolvidas no processo. Dessa forma, é perceptível a limitação de enfrentamento quanto à hegemonia da língua inglesa e deixa claro

⁷ O caráter imperialista, ou imperialismo é entendido como uma política de expansão e domínio territorial, cultural e econômico de uma nação sobre a outra. Em se tratando dos aspectos linguísticos, o idioma inglês tem exercido esse modelo dominante na comunicação mundial.

⁸ A sociedade globalizada caracteriza-se como o resultado do predomínio da globalização. Esse termo pode ser entendido como o aprofundamento internacional de integração econômica, social, cultural e político, impulsionado pela facilidade de acesso aos meios de comunicação.

que qualquer medida adotada nesse sentido precisa ser realista e minimamente viável. É necessário reconhecer a realidade dos fatos, o que está acontecendo em termos de linguagem em escala mundial. De acordo com Rajagopalan (2005) a realidade linguística no mundo de hoje fala por si só. E destaca:

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo, isto é ¼ da população mundial, já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia a dia. Acrescenta-se a isso o fato de ainda mais impressionante de que algo em torno de oitenta a noventa por cento da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história. (p. 149)

Tendo um número tão vasto de falantes de língua inglesa ao redor do planeta, surgiram as perspectivas e possíveis nomenclaturas para a língua inglesa no âmbito global - *World English, World Englishes, Standard English*. O *World English* ganha destaque, pois justifica ideologicamente o sentido de língua *mundi*, isto é, serve de meio de comunicação para diferentes povos, e não pode ser confundida com a língua que se fala nos EUA ou Reino Unido ou qualquer outro país dito nativo. Isso ocorre, de acordo com Fishman (1972, *apud* Rajagopalan, 2005, p. 151) “porque ao longo de sua expansão como língua mundial, o *World English* perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo – saxã”.

Para Rajagopalan (2005, p.153), “o *World English* mesmo sendo uma realidade que facilmente pode ser comprovada ao redor do mundo, tem despertado reações imprevisíveis”, até mesmo em estudiosos da área. Em meio a esses contrastes de ideias, ganha destaque o hibridismo linguístico que compõe o inglês como língua mundial, uma vez que essa concepção contesta o direito da metrópole de continuar ditando as regras.

1.2. O ensino do Inglês como Língua Estrangeira no Brasil

Abordar o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, desde seu surgimento, pode ser um estudo de amplitude inviável para este trabalho neste momento. Em virtude disso é importante que se faça um recorte na história desse processo. Esse recorte também é direcionado ao ambiente de estudo, focalizando as instituições públicas de ensino, uma vez que, em essência, esse trabalho aborda e se desenvolve nesse cotidiano.

É praticamente inevitável falar do ensino público no Brasil, nas últimas três décadas, e não termos imediatamente a sensação de fracasso e ineficiência que perpassa nos ambientes educacionais. Em se tratando do ensino de língua inglesa, essa situação pode ser ainda mais agravante, pois, com a popularização da internet, a possibilidade de comunicação em tempo real, sem fronteiras reais, tem sido exigidos dos falantes conhecimentos mais consistentes de uma língua que seja comum a diversas culturas. Mas o ensino público não tem acompanhado essas demandas sociais. Mesmo tendo como foco os processos de ensino de língua inglesa no Brasil, a partir de meados da década de 1980, período de grande ascensão tecnológica e momento de aproximação da sociedade com a internet, é relevante destacar alguns dados históricos fundamentais ao ensino de língua estrangeira, com prioridade o inglês.

Na reforma Educacional de Gustavo Capanema, antes mesmo da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1961, a educação nacional era regida apenas pelo Ministério da Educação, o qual definia a estrutura curricular, disciplinas obrigatórias para cada nível, conteúdos e métodos. Naquele período, a língua estrangeira [na época o francês, pois tinha precedência sobre o inglês] era destinada apenas ao ginásio e ao científico/clássico. Com a criação da LDB, de acordo com Leffa (1999), teve início um período de grande dificuldade e limitação quanto ao ensino de línguas estrangeiras no país,

uma vez que as mesmas deixaram de ser obrigatórias no ginásio e ensino secundário. Mais tarde, com a lei 5692 promulgada em 1971, mas ainda nos moldes da anterior, dá-se destaque ao ensino tecnicista de cunho profissionalizante como adequado aos padrões sociais da época. Segundo essa lei, a organização curricular, após desmembramento do Ministério da Educação, fica a critério das instâncias estaduais, os Conselhos Estaduais de Educação - CEE. Para Cox & Assis – Peterson (2008, p.23) “o que acabou prevalecendo no Brasil foi à posição de incluir uma língua estrangeira a partir da quinta série do primeiro grau e no segundo grau”. Ainda segundo as autoras, a pouca valorização quanto à língua estrangeira era nítida, pois às vezes a disciplina era oferecida apenas um ano e uma hora aula por semana. As autoras reforçam o seguinte: “a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, reforçada por duas leis, confirmava, também, a filosofia militar daquele momento histórico que se pronunciava nacionalista e patriota, exaltando os traços de identidade brasileira” (*Id. Ibid.*, p.23).

Mesmo com a língua estrangeira em baixa, por fins ideológicos, o inglês começou a ganhar espaço em meio aos cursos profissionalizantes, pois a educação pública nacional também aderiu aos conceitos presentes no cenário mundial, sendo receptiva à influência dos Estados Unidos da América, que desde o final da segunda guerra mundial vinha tornando uma potência global. Com o passar do tempo, a língua estrangeira foi se transformando em sinônimo de inglês. Com isso as formas de ensino aprendizagem sofreram profundas mudanças, começando pela visão de ensino menos teórica, tendo como foco a formação dos futuros professores, os quais já poderiam adquirir uma graduação em Letras com habilitação em Português - Inglês. Para Cox & Assis – Peterson (2008),

acompanhar essas mudanças de forma próxima, possibilitou enxergar o ensino de língua estrangeira, naquele momento, com a finalidade pragmática de funcionar como meio de comunicação nas interações cotidianas (trabalho, ciência, turismo), sendo a modalidade oral assumindo a frente nos procedimentos e objetivos de ensino. (p. 24)

Ainda de acordo com as autoras, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, com destaque para a internet, encurtaram a distância que nos separava do estrangeiro, “se não íamos ao estrangeiro, o estrangeiro, via satélite, chegava até nós” (p.24).

Com a necessidade de oralidade em alta, a comunicação fluente em língua inglesa almejada, a procura por um método que suprisse essa necessidade se tornou mais intensa. Dentre os métodos utilizados no decorrer da história do ensino de línguas no Brasil, ganha destaque em um primeiro plano o Método da Gramática-Tradução [*Grammar - Translation Method*]. De origem europeia, tinha o propósito de oportunizar aos estudantes ler e contemplar a literatura de uma determinada língua estrangeira. Em seguida, surgiu o Método Direto [*Direct Method*], em que o ensino da língua estrangeira deveria ocorrer através do contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser substituída pela língua alvo em sala de aula. Em seguida, surge o Método Audiolingual, que, com a influência do behaviorismo de Skinner, defendia a ideia de que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados, e que o processo de repetição, memorização de palavras e frases seria fundamental para se alcançar habilidade comunicativa. Também vale destacar o método Audiovisual, o qual é visto como um prolongamento da abordagem direta e do método audiolingual, uma vez que suas principais mudanças constituem, em parte, na tentativa de melhoramento das concepções da abordagem direta. Mais recentemente é possível citar a Abordagem Comunicativa, que trata o ensino aprendizagem de língua estrangeira com base na comunicação e busca ensinar ao aprendiz a se comunicar com autonomia e obter uma competência comunicativa.

Quero destacar que o interesse pelo aprendizado da língua inglesa, fez crescer o número de cursos de idiomas, que a partir do método comunicativo e estrutura favorável,

proporcionava resultados eficazes quanto à aprendizagem da língua estrangeira. Enquanto isso, a educação pública, seja em nível básico ou universitário, mais especificamente o curso de Letras, buscava reproduzir os ambientes dos cursos livres. Não sendo possível alcançar esse objetivo de forma satisfatória, em virtude das dificuldades encontradas, como turmas heterogêneas, carências de equipamentos, carga horária reduzida, o método comunicativo não apresentou o mesmo êxito obtido dos cursos livres.

É inegável o reconhecimento das mudanças no decorrer de décadas no sistema educacional do Brasil, principalmente em se tratando do ensino aprendizagem de língua estrangeira. Mas de acordo com Cox & Assis – Peterson (2008, p.26) “a lei 5692 apresentou consideráveis limitações e enfrentou a objeção ruidosa da intelectualidade de ‘esquerda’, que entendeu o ensino profissionalizante como uma estratégia de manter os filhos dos trabalhadores fora das universidades, elitizando o ensino superior”. A respeito da ascensão da língua estrangeira inglês, os esquerdistas chegaram até a se recusar a estudar essa língua, alegando, com isso, aliança ao imperialismo americano. Os professores de inglês eram vistos pelos colegas “como propagadores da cultura americana, satisfeitos com o regime capitalista e conformados com a divisão entre ricos e pobres” (*Ibid.*, p. 26).

Desde a primeira LDB, em 1961, até a mais recente, a lei 9394/96, são mais três décadas de não obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino público brasileiro, um dos pontos que podem ter contribuído para o fracasso, a limitação e possivelmente o descaso dessa língua no sistema educacional público do país. Sendo articulada no final da década de 1980, a lei 9394/96 foi favorecida com o final da ditadura e início da democracia, momento político que possibilitou o retorno ao país dos detentores de uma pedagogia crítica, em especial o ícone Paulo Freire.

Com esse momento de transição no país [ditadura – democracia] possibilitando o retorno do exílio provocado pelo regime militar, de intelectuais, as mudanças no sistema educacional foram se tornando cada vez mais nítidas, pois a influência desses pensadores, principalmente no ambiente universitário, incentivou o pensamento crítico, como destaca Cox & Assis – Peterson (2008, p.27) afirmando que “os intelectuais politizados portam-se como agentes da consciência, desvelando relações de poder onde elas normalmente não são percebidas. Dizem a verdade aqueles que vão e veem e nome dos que não podem dizê-la”.

Partindo desse pressuposto, a pedagogia crítica ganha espaço no ambiente da linguagem [língua portuguesa, linguística e literatura] e os professores, principalmente de língua materna, buscam focalizar a leitura e produção de texto, deslocando-se da forma para o uso da língua. Ainda de acordo com Cox & Assis – Peterson (2008, p.28), “esses professores passam a visar à formação de um leitor crítico, emancipado, capaz de articular contra-sentidos aos sentidos hegemônicos vinculados ao texto”. Entretanto, os docentes de língua estrangeira, sobretudo os de língua inglesa, continuavam marginalizados por esse movimento, apontados como propagadores da ideologia política norte americana.

Diante de diversas perspectivas geradas pelos documentos norteadores da educação nacional, com ênfase a partir da LDB (9394/96) e seus desdobramentos - PCN, PCNEF, PCNEM e OCEM, é possível notar que a proposta vigente prioriza uma educação integral, tendo como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8).

A partir da lei 9394/96, a língua estrangeira recuperou seu espaço entre as disciplinas obrigatórias, pois se normatizou a presença de pelo menos uma língua estrangeira moderna, desde o sexto ano do ensino fundamental - EF, cuja escolha fica a critério da comunidade escolar, respeitando as possibilidades da instituição (Art. 25º, § 5º). Já para o ensino médio, além de uma LE obrigatória, é estabelecida a presença de uma segunda LE, sendo de caráter optativo, de acordo com a instituição (Art. 36º). É relevante enfatizar que a LE, escolhida pelas instituições, em sua maioria, tem sido, por diversos fatores motivadores, a língua

inglesa. Mas, em agosto de 2005, o Ministério da Educação, através da lei nº 11.161, incluiu a língua espanhola na grade curricular, e por meio do Art. 1º da lei supracitada, estabelece a oferta dessa LE como obrigatória pelas escolas públicas e de matrícula facultativa para o aluno, e que será implantada, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

No final da década de 1990, o Ministério da Educação, como proposta complementar, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, direcionando a duas vertentes: os parâmetros com foco no ensino fundamental - PCNEF e os direcionados ao ensino médio - PCNEM. Como meta, os PCNs visam a implementar novas perspectivas ao ensino de língua estrangeira, instituindo novos olhares ao ensino tradicional presente na escolas públicas de ensino regular. Para o PCNEF (p.15), a aprendizagem de línguas estrangeiras nessa faixa etária, pode aumentar “a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Ainda de acordo com o PCNEF (apud ASSIS – PETERSON, 2005), a LE estrangeira deve ser ensinada em harmonia com as necessidades de falantes e ouvintes reais em contextos de comunicação situados localmente, para formar o aluno cidadão capaz de exercitar direitos e deveres políticos, civis e sociais mediante o diálogo produtivo, além de posicionar-se crítica e construtivamente nas diferentes situações sociais e reconhecer a atuar numa sociedade plural e multicultural.

Já os PCNEM, publicados em 1999, recomendam um novo modelo curricular por área de conhecimento. A língua inglesa compõe a área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, em parceria com a Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Informática. Compactuando com esses parâmetros, é possível enxergar a LE como “parte indissociável do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 1999, p. 147).

Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura publica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM. Esse documento ressalta a importância da noção de cidadania na formação educacional do aluno, sendo a cidadania entendida como um valor a ser cultivado por todas as disciplinas: “Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição e lugar uma pessoa [o aluno, o cidadão] ocupa na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 91). Ao buscar a educação para cidadania, o ensino de LE, na escola regular, almeja a formação integral da pessoa, e não apenas a sua proficiência linguística. Isto é, a proposta didática – pedagógica vai além de simplesmente habilitar o aluno a usar a língua para fins comunicativos, pois “aprender uma LE passa a ser entendida como compreender os diferentes usos da língua e sua situacionalidade contextual, social, cultural e histórica” (COX & ASSIS – PETERSON, 2008, p. 33). Ainda nesse âmbito, a LE torna-se incorporada a um movimento de inclusão no mundo globalizado, possibilitando os alunos à aptidão para discutir questões de exclusão em meio aos valores globalizantes.

Não foi tarefa simples chegar ao ponto que estamos no momento em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Atravessar tantos métodos e abordagens até chegar à Pedagogia Crítica foi trajeto árduo. Em nosso país existe legislação que já contribui para a difusão do ensino de LE. Entretanto, leis por si só não são suficientes. Para que o ensino obrigatório seja também de qualidade, os professores precisam estar bem qualificados para compartilhar seus conhecimentos com os alunos.

Leffa (2012) destaca que um dos aspectos que possibilitou um maior equilíbrio no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nos últimos anos, foi a inserção de material didático nas aulas dessas disciplinas, pois, por incrível que pareça, até o ano de 2010, mesmo com a obrigatoriedade das LÊs no ensino público, o Ministério da Educação não fornecia nenhum material didático aos professores de língua estrangeira. Desde então, todas as aulas de LE da educação básica, no ensino público, devem ser ministradas a partir de livros indicados pelo MEC. No entanto, é importante enfatizar que, embora seja presente a evolução

do ensino de LE no Brasil, ainda são necessários mais investimentos no ensino de idiomas, para um país que, embora emergente⁹ e detentor da sétima maior economia do mundo com níveis educacionais tão limitados, não favorece sua presença no rol dos países em desenvolvimento.

1.3. Processos de globalização da contemporaneidade



Figura 02. Mundo globalizado. Fonte: www.brasil.escola.com; Acesso: Fevereiro 2014.

Admitir o fenômeno da globalização como um processo dinâmico de interação entre nações possibilita considerar o reflexo gerado nesse ambiente de intensificação das relações econômicas, comerciais e culturais entre diversos países. Busca-se no momento entender o processo de globalização a partir de alguns temas caracterizados como relevantes no âmbito social. Nesse contexto, direciono um olhar tanto para o surgimento quanto para a abrangência da globalização na contemporaneidade. Além disso, dou destaque para a influência desse cenário global no sistema educacional público no Brasil, um dos pilares que compõem a base para o desenvolvimento deste trabalho.

Torres (2009) chama à atenção e destaca que, proporcionado pelos avanços na tecnologia, o processo de globalização tem favorecido, de forma considerável, os meios de telecomunicações, com ênfase para os progressos informacionais, que se tornaram capazes de minimizar as distâncias e transcender fronteiras no ambiente nacional e internacional, principalmente nas últimas décadas. Mesmo tendo seus momentos mais significativos recentemente, a concepção de globalização tem ganhado destaque no âmbito social durante séculos. De acordo com Canagarajah (2005) o uso do termo globalização foi registrado inicialmente em 1961, mas historicamente, esse processo começou a ser estruturado a partir das grandes navegações, quando as atividades comerciais entre nações estavam em alta em diferentes partes do mundo. Esse referencial histórico precedeu um aumento considerável da população em nível mundial, e com o referido crescimento, surgiu a necessidade de aumentar a escala de produção, o que culminou na Revolução Industrial a partir do século XVIII. Naquele período, as transformações na estrutura de produção substituíram gradualmente o

⁹ O termo Emergente caracteriza os países que apresentam grande potencial de desenvolvimento e buscam se reordenar em aspectos como: infraestrutura, geração de emprego, aumento do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, atração de capital externo, entre outros. Como exemplo, temos o Brasil, Rússia, Índia e China, que juntos formam o grupo denominado BRICs.

trabalho artesanal e a manufatura, principalmente com a introdução da máquina a vapor e posteriormente a utilização da energia elétrica.

Outros momentos que contribuíram para o fortalecimento do processo de globalização foram os períodos das grandes guerras mundiais, nos quais os países envolvidos dedicaram intensamente seus esforços na busca de desenvolvimento tecnológico. Após os propósitos bélicos, algumas modificações ganharam destaque, principalmente, a partir da década de 1970 com o auge da intitulada Revolução Técnico-Científica¹⁰. Além de modificar estruturas de desenvolvimento social [produção e comercialização], essas transformações proporcionaram descobertas que regeram o atual modelo de telecomunicação. Torres (2009) também destaca que, além do desenvolvimento de produtos que utilizamos no cotidiano, como microcomputadores, *smartphones* e *tablets*, responsáveis pela transmissão de grande quantidade de informações em tempo real, principalmente através das redes sociais, essas descobertas igualmente se expandiram em áreas mais abrangentes e representativas da sociedade contemporânea, como a robótica, a microeletrônica e as atividades de cunho espacial.

Fazer parte desse momento globalizado, marcado por inovações tecnológicas e entendido como período das possibilidades múltiplas e imediatas, tem gerado consequências em diversos ambientes e classes sociais. De acordo com Furtado (1998) o processo de globalização tem proporcionado influências tanto em sociedades pobres como em sociedades ricas, e assim motivando a exclusão social de parcelas crescentes da população. Segundo o autor, isto pode decorrer não apenas em razão do progresso tecnológico, mas também pelo fato de que a globalização no âmbito das atividades produtivas possibilita uma grande concentração de renda. Com isso, Furtado (1998) também acrescenta que o grande desafio da globalização é de caráter social.

A partir da concepção de sociedade globalizada, o entendimento de centro-periferia tem gerado calorosas discussões em relação a essa divisão espacial. Nesse sentido, Santos (2005, p.265) parte do seguinte questionamento: “O que é ser um centro?” Para o autor o conceito de centro ao longo do período da história territorial do Brasil pode assumir uma definição nova em cada ocasião. Conforme o autor é possível dividir este progresso conceitual “em três grandes períodos: o primeiro, que dura até a Segunda Guerra Mundial é anterior à unificação do território e do mercado; o segundo, com o Brasil unificado, tendo como fator dinâmico a indústria e como objetivo a construção nacional e, finalmente, o terceiro, iniciado com o processo de globalização” (*ibid.*, p. 265). Também é importante ressaltar que:

Além de motivar um novo modelo em relação ao conceito de espaço, a globalização leva em consideração as questões de caráter cultural. O grande efeito da globalização é o aparecimento da cultura como questão política mundial, ao lado da economia, da saúde, do meio ambiente, etc. (WOLTON 2006, p.28)

Levando em consideração o ponto de vista de Santos (2006, *apud* FERRAZ, 2012, p.76), que para abordar esse processo, adota o termo globalizações¹¹, e o entende “como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de forma complexa”, é importante analisar quais consequências tal processo pode provocar na Educação. Ganham destaque as modificações na esfera do

¹⁰ A concepção de Revolução Técnico – Científica adotada, leva em consideração o entendimento de Castells (2000, *apud* FERRAZ, 2012 p. 113), diz respeito ao desenvolvimento tecnológico do século XXI, composto pelo conjunto de tecnologias na microeletrônica, na computação, nas telecomunicações, transmissões e optoeletrônica. O termo Revolução Técnico – Científica também é entendido pelo autor como Revolução Tecnológica Informacional e Comunicacional.

¹¹ Santos (2006) defende o uso termo “globalizações”, no plural, pois para o autor não existe apenas uma globalização e sim globalizações.

trabalho, em nível global, que se refletem no redimensionamento do sistema pedagógico, envolvendo professores e estudantes em prol de uma educação significativa. Assim, em uma realidade propícia a emergentes transformações, entende-se que esse processo educativo seja estimulado pelos educadores através de novos procedimentos, situações mutáveis, substituição de atitudes costumeiras e repetitivas por comportamentos que visem a reinventar a escola. Para isso é importante ter como base os constantes investimentos em atualização e adotar modelos globalizantes com foco no sucesso, na eficiência e eficácia, na produtividade com competitividade, e principalmente na qualidade da educação.

Outro ponto que ganha destaque no âmbito da globalização é a versão neoliberal, que entende o sistema educacional com base nas políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais. Compactuando com Burbules & Torres (2000), percebe-se que o desgaste da autonomia do sistema público em se tratando de políticas educativas, possibilita a abertura de espaços para o ensino com perspectivas empresariais, ainda que filtradas e interpretadas com base em especificidades locais. Ainda de acordo com os autores, esse pensamento empresarial parece contaminar os movimentos de reforma, objetivando estruturar as escolas conforme o modelo das corporações contemporâneas e afirmam que é possível perceber indícios de resistência quanto à concepção mercadológica da educação, e um desses indícios é a defesa da escola pública. Nesse sentido, percebem-se as intensas reivindicações de sindicatos de professores, movimentos sociais e intelectuais críticos contra a admissão de estruturas de mercado na organização da educação e contra a proposição de políticas em que se reduzam a participação e o financiamento do Estado na efetivação de reformas. Pinar (2003 *apud* MOREIRA & KRAMER, 2007) enfatiza que muitas vezes a escola é arquitetada como uma empresa, um ambiente comercial, onde os aspectos intelectuais são entendidos como ferramentas para o alcance de objetivos isolados e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo, “deixando de lado temas fundamentais da existência humana em virtude de uma agenda educacional da sociedade de hoje, elaborada, ao menos em parte, sob a influência de organismos internacionais” (*ibid.*, p. 5).

Na relação entre sistema educacional e globalização, outro aspecto bastante discutido é a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Para Barreto (2004 *apud* MOREIRA & KRAMER, 2007), tais “tecnologias destacam-se nos discursos do ensino e sobre o ensino” (p. 6). É bastante presente no contexto educacional contemporâneo entender as TICs como algo que possa superar as consideradas velhas tecnologias, como quadro de giz, cadernos ou materiais impressos, e assim consiga resolver as dificuldades pedagógicas em sala de aula. Ainda de acordo com Barreto (*ibid.*), há falsas esperanças de que as TICs tenham superpoderes, e dessa forma, deixam de ser entendidas como produções histórico-sociais, sendo vistas como fontes de transformações que consolidariam a sociedade da informação ou do conhecimento – expressão da qual estão ausentes os elementos sociopolíticos do novo arranjo social.

Ainda visualizando o meio educacional, a partir do âmbito da globalização, percebe-se que as perspectivas de padronização dos processos educativos são quase sempre acompanhadas por resistências, adaptações e interpretações locais comprometidas com valores não hegemônicos, como exemplo disso, tem-se a defesa da escola pública. Levando em consideração alguns aspectos de destaque no campo educacional, como as modificações na esfera do trabalho, a versão neoliberal da globalização e a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, destacados anteriormente, a área da linguagem tem ganhado bastante evidência, uma vez que as línguas, vistas como meio de interação entre culturas, podem assumir uma acentuada função no processo de comunicação.

Na compreensão de Calvet (2002, p.135) é “possível caracterizar no mínimo duas consequências linguísticas mediante o processo de globalização: primeiro, a possibilidade de

determinadas línguas incidirem a exercer um amplo número de funções e segundo, o lugar hipercentral ocupado pela língua inglesa”. O autor também destaca que:

A aquisição de uma língua estrangeira não foge à configuração resultante de globalização, isso explica que haja um bilinguismo “horizontal” (aquisição de uma língua de mesmo nível de status) e um bilinguismo “vertical” (aquisição de uma língua com status superior). (CALVET 2002, p.135)

Ainda de acordo com Calvet (2002, p. 195), a linguagem, como “mais um elemento político-linguístico diretamente acoplado ao processo de globalização” tem ganhado visibilidade e importância. Segundo o autor, esse processo está vinculado ao surgimento do que ele nomeia de X-fonias, isto é, a criação de alianças linguísticas em volta de uma determinada língua, por exemplo: a francofonia, representada pela Organização Intergovernamental da Francofonia - OIF,¹² a hispanofonia representada pela Organização de Estados Ibero-americanos - OEI¹³ e a lusofonia em torno da Comunidade dos Países de língua Portuguesa - CPLP.¹⁴ A linha de atuação desses conjuntos baseia-se na ascensão das concernentes línguas.

Ainda conforme Calvet (2002), em se tratando de aspectos linguísticos no âmbito da globalização, o que visivelmente tem merecido destaque nessa configuração é o entendimento de que “o foco de ação das políticas linguísticas dos diferentes Estados consiste em promover, sobretudo a língua do Estado e dependendo do Estado, em nome do respeito à diversidade, as línguas periféricas deste Estado” (p.197). O referido autor também defende que “o ensino de línguas estrangeiras não ocupa o mesmo espaço na preparação dessas políticas, e o aprendizado de línguas permanece fazendo parte da sequência de desigualdades sociais que individualizam o contexto da globalização econômica” (*ibid.*, p.197). Ressalta também que estas desigualdades podem ter origens que precedem o surgimento do mais plausível conceito de globalização. Para ele, a capacidade de dominar uma ou mais línguas estrangeiras é também há muito tempo apreendido como um aspecto diferencial na sociedade brasileira.

A partir das considerações feitas até aqui a respeito da globalização no enfoque tanto social quanto educacional, foi possível evidenciar relação estreita existente entre os processos de comunicação e globalização. Visualizando a afinidade comunicativa entre diferentes nações, como um dos aspectos do processo de globalização, Canagarajah (2006, p. 197) destaca que “as novas tecnologias possibilitaram à língua inglesa se tornar instrumento de contato entre uma gama mais ampla de comunidades”. Nesse contexto, percebe-se a proeminência do referido idioma no contexto social, tema discutido no decorrer deste capítulo. Essa discussão sobre globalização e o ensino aprendizagem de LE – Inglês - abre espaço para outro debate relevante ao processo educacional contemporâneo, a relação entre o conhecimento local e global, que será abordado neste trabalho posteriormente.

¹² A Organização Internacional da Francofonia (*Organisation internationale La Francophonie* – OIF) é uma organização internacional que congrega países em que a língua francesa é oficial ou tem um status privilegiado.

¹³ A OEI foi criada em 1949, é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contato do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional.

¹⁴ A CPLP foi criada em 1989, com a realização do encontro dos Chefes de Estado e de Governo, em São Luís – MA. O primeiro dos países de Língua Portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

2. O LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O domínio de determinadas habilidades, sejam elas na escrita ou na oralidade, caracterizou por muito tempo o indivíduo como letrado. Mas, de acordo com as OCEM (2006), o processo de letramento tem uma abrangência maior, e refere-se a práticas socioculturais contextualizadas. No âmbito social, com sinais claros de globalização, ser letrado pode estar diretamente relacionado ao nível de percepção do indivíduo perante as constantes mudanças ocorridas ao seu redor. Quando se trata de recursos comunicativos em ambientes ligados à internet, uma variedade de formas de linguagem exige do ser social uma interação com esses variados tipos de textos. Essa diversidade de informação presente nos meios de comunicação atuais contribuiu para o desenvolvimento de estudos dos Multiletramentos, os quais procuram investigar a extrema complexidade desses recentes e intrincados usos da linguagem por novas comunidades em situações reais de uso. A partir de uma perspectiva linguística, os estudos de Letramentos e Multiletramentos podem ser considerados salutarés à sociedade contemporânea, pois podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento social do sujeito.

Gerada por aspectos políticos, econômicos e culturais é possível detectar na sociedade moderna uma carga ideológica muito forte que alimenta o caráter hegemônico quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Em contrapartida a essa concepção ganha espaço a perspectiva crítica, que defende um olhar mais apurado e aprofundado da linguagem em situações cotidianas. A criticidade, para Connerton (1976), objetiva a mudança ou até a remoção do que é considerada como consciência falsa ou distorcida. A crítica pode tornar transparente o que previamente estava oculto, e, ao fazer isso, inicia um processo de reflexão própria nos indivíduos ou em grupos destinados a romper com a dominação de limitações passadas. Ainda de acordo com o referido autor a consciência crítica denota reflexão sobre um sistema de constrangimento produzido pelo homem: pressões deformadoras às quais os seres humanos como um todo sucumbem em seus processos de formação pessoal.

De acordo com Fairclough (1999), a vertente Crítica na área da Linguística apresenta-se atualmente como um movimento fortemente consolidado. Seu surgimento se deu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem significa necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Assim, a linguística pode ser considerada um estudo da prática social tendo por seu objeto a própria linguagem. Para Rajagopalan (2003), a eficácia da linguística crítica, se pudesse ser medida, seria vista primordialmente em sua capacidade de equipar leitores para fazerem leituras desmistificadoras de textos ideologicamente marcados. Dessa forma, a atividade principal da linguística crítica está inevitavelmente localizada dentro do sistema educacional.

No ambiente de sala de aula, o ensino significativo, adotando a língua como um sistema heterogêneo, é refletido pela postura do professor, como enfatiza a ideia a seguir:

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a 'intocabilidade' dos dogmas. É por este motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à situação confortável e privilegiada. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111)

Assim, com foco no ensino de Língua Inglesa, é possível perceber que o processo de ensino dessa disciplina merece uma atenção especial, pois concordando com Gee (1986, *apud* OCEM, 2006) o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem

ferir as práticas, valores e a identidade de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais. A partir da perspectiva crítica, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode se apresentar como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros processos interpretativos de construção da realidade.

2.1. Uma abordagem conceitual, da teoria crítica às pós-críticas.

Adotar uma teoria como viável visando ao campo educacional, tanto nas atividades de pesquisas como no trabalho cotidiano, pedagógica ou administrativamente, requer que se tenha discernimento entre algumas vertentes que transitam nesse âmbito. Tal discernimento pode ser considerado imprescindível ao profissional comprometido com uma educação de qualidade. Dentre as principais teorias que compõem e acompanham o ambiente educativo, é importante destacar três principais - teoria estruturalista, teoria crítica e teorias pós-críticas - que, embora em momentos históricos distintos, buscaram contribuir de forma significativa para o amadurecimento da sociedade, especialmente nas últimas décadas.

Com um olhar direcionado às três teorias caracterizadas como relevantes para este trabalho, ganha destaque em ordem cronológica a teoria estruturalista, que alcançou seus momentos de glória em um momento inicial, priorizando o conhecimento lógico, definido e universal; logo após, em contraste as ideias estruturais, surge a teoria crítica, que coloca em xeque a noção de verdade absoluta até então defendida por sua predecessora; em seguida, a partir de um diálogo com as teorias anteriores, tem início novas ideias de reflexão social, intituladas de teorias pós-críticas, que defendem a pluralidade, flexibilidade e volatilidade do conhecimento no ambiente social moderno. Nesse momento é importante ressaltar que, mesmo reconhecendo a grande contribuição da vertente estruturalista para o desenvolvimento educacional e social, o foco deste trabalho é traçar um paralelo entre a teoria crítica e as teorias pós-críticas para a Educação.

O surgimento da teoria crítica teve seu ponto de partida na escola de Frankfurt (NOBRE, 2004; ASSOUN, 1989), inserida, *a priori*, no campo das ciências sociais como Filosofia e Sociologia, que consequentemente teve sua abrangência na psicanálise e nos estudos culturais. Essa teoria tem seus conceitos consolidados em uma base fundamentada historicamente e dessa forma seu entendimento está vinculado aos princípios do estruturalismo e do pós-estruturalismo. Seguindo os parâmetros da escola de Frankfurt, a teoria crítica é entendida como facilitadora do pensamento esclarecedor em que o desencantamento da realidade social é feito a partir do saber, que não é nem imaginação, nem utopia, nem esperança irrealizável.

Foucault (1990) ressalta que a concepção crítica é reconhecida e relevante à sociedade, principalmente por envolver aspectos tanto sociais quanto culturais, como se percebe na ideia abaixo:

Seria preciso tentar manter alguns propósitos em torno desse projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, às suas custas, na direção de uma filosofia por vir (...), certa relação com o que existe com o que se sabe o que se faz uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica. (FOUCAULT, 1990, p. 1 - 2)

Observando a concepção de Foucault é possível entender a atitude crítica como um “movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (*ibid.*, p.5). Nesse sentido, a percepção crítica é observada como uma forma de enxergar a sociedade reflexivamente. Ao reconhecer a capacidade de mudanças de atitude proporcionadas pelo pensamento crítico, o indivíduo não deve limitar-se a perspectivas envolvendo uma atitude negativa, isto é, os aspectos negativos

de estruturas existentes não podem ser apreciados de forma isolada, uma vez que as mudanças exigem que um conjunto de membros envolvidos socialmente construa o presente histórico.

Em reflexão às possibilidades de mudanças de atitude no âmbito coletivo, geradas pelo caráter crítico, Horkheimer (2000) destaca o possível conflito entre pensamento crítico e experiência, e aborda a contraposição entre teoria crítica e teoria tradicional, ressaltando sua função transformadora do contexto social, desconstruindo o mecanicismo reprodutivo de conhecimento.

Entender a teoria crítica como contraposição ao tradicionalismo requer que se leve em consideração algumas especificidades em meio à sua formação inicial, pois há um vínculo consolidado entre a concepção crítica e a explanação da verdade do conhecimento em meio aos interesses sociais. Habermas (1979) enfatiza que esses interesses focalizam a pragmática e a tecnicidade. Ainda de acordo com o autor é possível diferenciar a teoria crítica da teoria prática e da teoria técnica. Primeiramente, na concepção crítica, é negado o valor instrumental do conhecimento científico com finalidades políticas ou econômicas e defende-se a integração de saberes através de uma abordagem interdisciplinar; em seguida, na visão prática, entende-se a valorização social quanto à representação dos conflitos e interesses presentes no meio; por último, o entendimento da técnica, dá-se a partir da concepção ética que abrange os valores universais como meios de modificação social, caracterizando a teoria crítica como uma aspiração utópica.

Dentre as teorias que compõem um sistema social, é notável, e fundamental destacar, a valorização e reconhecimento à concepção de verdade. Em se tratando deste trabalho, que envolve as teorias estruturais, crítica e pós-críticas, convém traçar um paralelo entre os principais conceitos de verdade, nessas teorias, em diferentes momentos históricos, enfatizados por autores como Vattimo (1997), Rose (2002), Brydon (2010), conforme a figura abaixo:



Figura 03. Conceito de verdade. Fonte: Autor

De acordo com Foucault (2001) a sociedade, de forma individual, apresenta sua própria concepção de verdade, assim como as escolhas discursivas por ela aceita para funcionar como mecanismos verdadeiros. Além disso, há instrumentos e instâncias que possibilitam diferenciar os entendimentos verdadeiros dos falsos. A concepção de verdade bem característica da vertente crítica como algo passível de mudança é, sequencialmente, ampliada e aprofundada, tornando-se verdades, marco principal da tendência pós-moderna.

Essa tendência, até então considerada atual no âmbito da produção científica tanto na Epistemologia e Filosofia quanto na Educação, com base nos fundamentos do conhecimento e nos múltiplos saberes no meio educacional, é a que se convencionou chamar de Teorias Pós-Críticas.

De acordo com Paraíso (2004), a partir da década de 1990, as teorias Pós-Críticas vêm ganhando força nas pesquisas educacionais brasileiras, originando quebra de paradigmas e mudanças aos entendimentos de verdade e aos modelos tradicionalmente consolidados, direcionando a esses aspectos suas técnicas e conhecimentos. Tais produções, como destaca Silva (2012), regeram suas atenções para a desconstrução, as contestações, as narrativas locais, a produção simbólica, as identidades e a cultura popular. Assim, em se tratando da Educação no Brasil, os procedimentos de inclusão desses temas são categorizados e empregados, recusando o dogmatismo teórico predominante no pensamento crítico, como se pode verificar na passagem abaixo:

As teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Com base em dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Paraíso (2004) enfatiza que as primeiras produções com características pós-críticas, no Brasil, ganharam destaque em meados dos anos 1990. A partir daí as pesquisas nessa vertente, com foco na Educação, se impulsionaram. Dessa forma, cabe destacar que as teorias pós-críticas, em se tratando do âmbito educacional, têm contribuído para a proliferação e sustentação da pluralidade do conhecimento. Essa vasta possibilidade de ideias presentes no pensamento pós-crítico em Educação tem ampliado os saberes, dilatado os conhecimentos e aumentado a capacidade de criação, gerando uma capacidade de “produzir, fabricar, inventar, criar sentidos inéditos; novos olhares; novas conexões; novas sinapses; Novos sentidos; é isto o que as produções pós-críticas têm mobilizado no campo da Educação brasileira” (SILVA, T. 1998, p.118).

Um dos pontos de contraste que merece destaque e debates acerca das diferenças entre a concepção crítica e pós-crítica é o conceito de ideologia, pois a importância dada a esse aspecto pela teoria crítica é contraposta pelas teorias pós-críticas. Na vertente crítica é reconhecida a contribuição e relevância da ideologia na formação dessa teoria, e de acordo com Moreira & Silva (1997) desde o início da teorização crítica, com ênfase na Educação, a ideologia tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização e do currículo. Ainda levando em consideração a valoração dos processos ideológicos, Hobsbawm (2010) entende a ideologia como um sistema de valores propícios e passíveis a novas perspectivas, pois “o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil no que se refere ao confronto com a transformação constante, mas assumindo uma forma nova, ou seja, o passado é entendido enquanto processo de se transformar no presente” (p.20). Em se tratando das vertentes pós-críticas é possível perceber que essas teorias já entenderam os processos ideológicos como uma forma de mascarar a realidade e, além disso, que poderiam instituir procedimentos ilusórios no âmbito social.

Observando essa interpretação a respeito da ideologia no campo pós-crítico, Tadeu da Silva (1993) e Veiga-Neto (1996) destacam que já é possível rever essas concepções ao levar em consideração o pensamento pós-moderno, como se pode observar abaixo:

Visualizar a ideologia dessa forma, a partir visão pós-moderna, se torna bastante incoerente, pois, supõe uma metanarrativa a partir da qual se possa vislumbrar a

‘verdade’ por detrás da ideologia, uma metanarrativa que funcione como ponto de referência. (SILVA, T. 1993, p. 126)

Para o pensamento pós-moderno não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual podemos ver e entender melhor a nossa realidade social, cultural, econômica, educacional, etc. E, com tudo isso, fica sem sentido falarmos de ideologia como falsa consciência. (VEIGA-NETO, 1996, p.31)

Entender os pensamentos pós-críticos é buscar questionamentos e problematização nas nossas certezas consolidadas. Mas, isso não significa entender mundo como um espaço sem princípios, e sim um ambiente propício à reflexão do que pensamos e de nossas ações, pois nossas atitudes devem ser contínua e permanentemente analisadas, revisadas e apreciadas.

As teorias pós-críticas se distanciam de forma expressiva do pensamento crítico quando se trata da noção de emancipação com sentido de autonomia. Para Maia (2011), no entendimento pós-crítico, essa emancipação se afasta de uma visão totalizante e constante, mensageira de uma oposição radical, conservando, no entanto, uma operacionalidade social e uma produtividade política.

Assim, essa pluralidade do pensamento pós-crítico visando a uma reestruturação e aprofundamento de ideias no meio social é defendida como relevante tanto na construção curricular, com na própria relação entre indivíduo e sociedade, com se pode constatar a seguir:

A teoria pós-crítica, integrando uma pluralidade de teorias, nos estudos curriculares contemporâneos visa buscar a compreensibilidade do conhecimento, orientado para a “reconstrução do significado social e subjetivo.” (PINAR, 2008, p. 502).

A teoria pós-crítica aposta muito mais na “dimensão intrasubjetiva, isto é, a pluralidade das identidades que constituem um mesmo indivíduo e suas personalidades múltiplas” do que na dimensão intersubjetiva, ou da relação entre indivíduos ao nível da realidade social. (CORCUFF, 2001, p. 25)

Estudos direcionados e corroborativos à perspectiva pós-crítica têm sido motivo de estudos e debates entre pesquisadores, gerados por dúvidas sobre se as teorias “pós”, a que nos referimos no decorrer desse trabalho, representam continuidades ou descontinuidades, pluralidade ou ceticismo no ambiente social. Compactuando com Moraes (1996) pode-se afirmar que as Teorias Pós-Críticas funcionam como uma espécie de teoria “guarda-chuva”, pois resultam de uma combinação de diversas abordagens teóricas. Em se tratando do setor educação, com ênfase nos estudos da linguagem, a premissa maior da(s) teoria(s) seja crítica, ou pós-crítica, é a de esclarecimentos, reflexão, proporcionando ao ser social uma postura questionadora mediante à diversidade discursiva presente na sociedade contemporânea.

2.2. Definindo Letramento Crítico

Para a apropriação dos conceitos de letramento, no âmbito da vertente crítica, é básico perceber algumas considerações sobre esse processo em uma concepção mais tradicional, e a partir daí, buscar compreender sua relação com as línguas estrangeiras no campo social. Dessa forma, procurou-se, nesse momento, caracterizar os conceitos de letramento e letramento crítico, respectivamente, levando em consideração o entendimento de estudiosos da área.

Conceituar esses termos não parece tarefa muito simples, uma vez que há inúmeros estudiosos e concepções distintas que discutem a definição desse tema na sociedade atual. Assim, foram priorizados, principalmente, os entendimentos de Soares (1998), Castells, Luke e Egan (1986), Morgan (1997), Silva (2012a – 2012b), entre outros. É importante destacar que algumas definições tratam do assunto letramentos de forma mais abrangente, enquanto outras priorizam formas mais sintetizadas, como se pode detectar no decorrer do texto.

De acordo com Soares (1998), o termo letramento tem procedência do original no inglês *literacy* que pode ser entendido como estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Para a autora, letramento é definido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.17). Afirmando que letramento é algo mais elevado do que alfabetização, a autora reforça que o letramento possui duas dimensões, uma individual e outra social. Na dimensão individual, o letramento sintetiza-se no domínio da leitura e escrita. Enquanto na dimensão social, o letramento torna-se um elemento cultural e pode ser entendido como “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (*Ibid.*, p.17) Nesse entendimento, a autora enfatiza que a escrita “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, que para um grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (*Ibid.*, p. 17).

Seguindo essa vertente, Castells, Luke e Egan (1986, p. 07) defendem que o letramento está imbricado na socialização das sociedades industriais e pós-industriais, e enfatizam que esse é “um elemento crucial para tornar os indivíduos benéficos à economia e a sociedade em geral”. De acordo com Street (1984, p.01), letramento é “um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, e reforça que “essas práticas sociais e concepções de leitura e escrita numa dada sociedade dependem do contexto, pois já estão imersas numa ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas”. Para Lemke (1998), letramento pode ser entendido como “um conjunto de competências culturais para criar significados socialmente reconhecíveis através do uso de tecnologias matérias específicas” (p. 01).

A partir desses pontos de vista, sobre letramento e suas formas no âmbito social, daremos ênfase, nesta seção, a algumas concepções que buscam fundamentar visão de letramento a partir de um entendimento crítico. É notável que, em meio aos processos de globalização que compõem a sociedade atual, um dos objetivos pedagógicos é preparar o indivíduo para desafios sociais de diferentes espécies e finalidades, que de acordo com especialistas na área, podem ser minimizados ou alcançados através do letramento crítico.

Ao lançar um olhar mais apurado sobre este tema é possível perceber que existem várias propostas que procuram definir o letramento crítico. Dessa forma, para refletir sobre esse tema, reporto-me aos conceitos de conscientização adotados por Paulo Freire, que aborda a ideia de conscientização a partir de três etapas, partindo da “consciência mágica” até a “consciência crítica”, passando pela “consciência ingênua”. De acordo com o autor, na consciência mágica prepondera a ideia de que o mundo em que vivemos, e tudo o que nele acontece, está sujeito a uma força superior, à qual devemos nos submeter. Tudo é comandado pelo destino, que rege todos os momentos de nossa vida. Como não há conflitos, a história não caminha, a civilização não evolui e a vida permanece a mesma, geração após geração. Podemos ver os problemas, mas não temos condição de resolvê-los, já que partimos de uma atitude determinística.

Já a consciência ingênua é entendida como um passo além da consciência mágica, pois admite a ideia de que o mundo pode ser mudado, mas ainda é ingênua porque acredita que essa mudança pode ser feita a partir da ação individual. Como o problema a ser resolvido é visto de uma perspectiva pessoal, não há negociação, e as soluções acabam sendo impostas, com ou sem a concordância do outro. Na medida em que uma solução imposta acaba gerando resistência, a história não evolui, voltando ao estágio anterior. A pessoa pode pensar que resolveu o problema de todos, quando na realidade não resolveu nem seu problema particular.

A consciência crítica corresponde a um estágio mais elevado da consciência, aquele em que os conflitos são abordados através da discussão e da negociação com os membros de uma determinada comunidade. Para Paulo Freire os problemas resultam das iniquidades do

sistema e só podem ser solucionados à medida que o sistema for transformado. É só através da discussão coletiva que desenvolvemos a habilidade de perceber os elementos opressivos da sociedade e aprendemos a como agir contra eles.

Embora o contexto em que se envolvem essas discussões vá além da pedagogia crítica, base para o desenvolvimento dos pensamentos de Paulo Freire, acredita-se ser plausível destacar algumas concepções desse autor em meio aos debates no âmbito da criticidade.

Nesse sentido, Lankshear e McLaren (1993, p.18), compactuando com as palavras de Freire, entendem que o “letramento crítico torna possível uma ‘leitura de mundo’ mais adequada e mais precisa”, dando suporte para que “as pessoas possam começar a ‘reescrever’ o mundo em uma formação na qual seus interesses, identidades e aspirações legítimas estão mais presentes de formas igualitárias”.

Em se tratando de objetivos, Morgan (1997, p. 9) evidencia que o letramento crítico busca, principalmente, “compreender e criticar as maneiras pelas quais lemos, escrevemos e falamos. Portanto, pensamos e somos, atendendo cuidadosamente aos contextos culturais, sociais e históricos que nos cercam”. De acordo com a autora, “o letramento crítico pode ser usado por teóricos e professores com o objetivo de questionar as pressuposições culturais e ideológicas que subjazem aos textos” (p. 9) e com isso possibilitar as “investigações de políticas de representação, além de interrogar as posições culturais desiguais dos falantes e leitores dentro do discurso” (*id. ibid.*, p. 9). Ainda de acordo com a autora, a prática do letramento crítico pode:

Levar os leitores a questionar quem constrói os textos (ou perspectivas – discursos – ideologias) cujas representações são dominantes numa cultura determinada num determinado tempo; como os leitores passam a ser cúmplices das ideologias persuasivas dos textos; que interesses são privilegiados por tais representações e tais leituras; e quando tais textos e leituras são injustos em seus efeitos, de que outra maneira eles poderiam ser construídos. (MORGAN 1997, p.2)

Com foco em aspectos educacionais, a partir de percepções de freiriana, Gee (2008, p. 62) afirma que, na vertente crítica, o letramento “permite que os aprendizes percebam as diferentes perspectivas que eles próprios utilizam para construir significados e compreender o mundo ao seu redor, desafiando suas próprias pressuposições e as de outras pessoas”. Também nesse contexto, Vetter (2008) destaca que o letramento crítico permite capacitar os alunos no sentido de conscientizá-los a respeito das questões globais e críticas, como justiça social, igualdade e questões ambientais, que a partir de uma visão superficial parecem pouco significantes, mas que indiretamente podem afetar intensamente o ambiente social em que se vive.

Ser crítico nos dias de hoje tem sido um processo amplamente debatido, pois várias perspectivas cunham essa nomenclatura para tratar principalmente dos movimentos de oposição. Para Lankshear e McLaren (1993, p. 38) ser crítico significa estar conectado a uma busca “conscientemente guiada pela intenção de mudar a compreensão que temos do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender”. Luke (2004, p. 21) ressalta que “as abordagens críticas incluem a análise política de textos dominantes e seus campos sociais, produções textuais ligadas a políticas de identidade, e a introdução de estudantes de estudantes a sofisticadas metalinguagens linguísticas e estéticas para falar sobre, criticar e reconstruir textos e discurso”. Direcionado ao ensino de línguas, Norton e Toohey (2004) afirmam que o interesse de pesquisadores e professores envolvidos em abordagens críticas se encontra nas relações entre aprendizagem de línguas e mudança social. Uma dessas abordagens é o letramento crítico.

Silva (2012b, p. 54) aborda que um conjunto de movimentos dialéticos de caráter heterogêneo, “emergiu no cenário educacional entendido como pós-crítico, entre os quais os

letramentos críticos”. Para a autora, tais movimentos “surgiram em defesa de uma pedagogia que leve em conta a diversidade local, os direitos humanos, a globalização e a interconexão dos sujeitos, englobando estudos da mulher, da diversidade sexual, racial e étnica”. Ainda nesse âmbito a referida autora ressalta que:

Essas abordagens pedagógicas se diferem das teorias críticas do século passado, pois não buscam focar a crítica emancipadora nem redentora; seus focos são ajustados para oferecer uma educação em que todos possam se olhar de fora, estabelecendo crise em relação a discursos cristalizados, legitimados e arraigados, de forma que consigam enxergar que a identidade é cultural, contextual e discursiva, projetada em discursos que os precedem e os interpelam como sujeitos, compreendendo que ‘não existe identidade fora da história e da representação’. (SILVA 2012b, p. 54)

Assim, levando em consideração as mudanças ocorridas na contemporaneidade, as reconfigurações de relações entre os membros da sociedade atual, é inevitável perceber as características geradas por esse processo de globalização. Para Silva (2012b, p. 56) sendo o mundo contemporâneo particularizado pela “incerteza, fluidez, instabilidade, os Letramentos Críticos balizam uma teoria pós-crítica que leva em conta essa instabilidade e prefere focar o hibridismo, a mestiçagem, a fragmentação e a multiplicidade”. Nesse contexto, visando o processo de análise e legitimação dos discursos estabelecidos, a autora destaca que:

Essa proposta possibilita entre outros aspectos, “ver as coisas de diferentes perspectivas”, “reconhecer as responsabilidades políticas que temos como educadores”, “fazer conexões entre o local e global”, “assumir posição ética em relação às diferenças”, entender que as respostas são sempre parciais e incompletas”, ver o lado positivo dos conflitos” e “sobreviver à incerteza da complexidade”. (SILVA 2012b, p. 56)

Ainda de acordo com a autora, os estudos sobre letramentos críticos têm ganhado bastante representatividade, e nesse âmbito o ensino de línguas adquiriu um espaço especial, pois nessa linha teórica defende-se que “aprender uma língua não significa abandono de sua identidade, mas pode ser a adição de mais um elemento constituinte do repertório identitário e discursivo dos sujeitos” (SILVA, 2012b, p. 56). Também ganha espaço nesse contexto a concepção de leitura que, nessa perspectiva, foca a produção de sentidos, em contrapartida ao anterior, que o foco se dava as intenções do autor.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) buscam comparar a visão de letramento crítico com as noções de leitura crítica que, para eles, por serem duas abordagens com base no letramento, vem sendo confundidas em alguns estudos. Para os autores, essas duas vertentes, “além de terem diferentes origens teóricas, possuem visões muito diferentes, talvez incompatíveis, sobre conhecimentos, realidade, autoria, discurso e sobre os objetivos na educação” (p. 1 - 2). Ainda de acordo com os autores, a leitura crítica se define como um conjunto de habilidades que possibilitam o leitor “investigar fontes, reconhecer o propósito de um autor, distinguir fato e opinião, fazer inferências, formar julgamentos, e detectar estratégias de propaganda” (p. 2). E o letramento crítico tem como base a reflexão, as mudanças das perspectivas socialmente contextualizadas. Menezes de Souza (2011) destaca que o letramento crítico tem objetivos ainda mais ambiciosos, como destaca:

O processo de leitura envolve aprender a escutar e não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também, e talvez mais crucialmente no mundo dos conflitos e diferentes de hoje, aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que aprender a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. (p. 132)

Nesse contexto, é perceptível que, na concepção do letramento crítico, os leitores são entendidos como participantes ativos no processo de leitura, habilitando-os para não “aceitar passivamente a mensagem do texto e possam questionar, examinar e desafiar as relações de poder que existem entre leitores e autores”, como destaca McLaughlin e Devoogd (2004, p.14). Nessa mesma linha de raciocínio Cervetti, Pardales e Damico (2001) levam em consideração a capacidade do letramento crítico em promover a reflexão, a transformação e a ação no âmbito social. Além disso, esses autores também destacam algumas preocupações do letramento crítico, conforme a tabela a seguir:

Conceito	Visão de acordo com o Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento não é natural nem neutro; conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma determinada comunidade e, por isso, é ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade não pode ser conhecida definitivamente e não pode ser capturada na linguagem; decisões sobre o que é a verdade não podem ser baseadas em uma correspondência direta com a realidade, mas podem ser assumidas como âmbito local.
Autoria	O significado textual é sempre múltiplo, contestável culturalmente e historicamente situado, e construído de acordo com as diferentes relações de poder.
Educação	Desenvolvimento da consciência crítica.

Tabela 02. Principais conceitos de Letramento Crítico (adaptado de CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001 - *apud* MATTOS 2011, p. 213).

Lima (2006 – *apud* Mattos 2011) focaliza o Letramento Crítico no campo da linguagem, mais especificamente ao processo de ensino de Inglês como língua estrangeira e enfatiza que o letramento crítico pode ser entendido como interdisciplinar e também ganhou destaque a partir das “teorias recentes sobre globalização, movimentos sócias e a relação entre língua, conhecimento e poder” (p. 213). Nesse contexto, são levadas em consideração as noções de linguagem com ênfase no aspecto tradicional, dominante no ensino de língua, e de acordo com o letramento crítico. Ver tabela abaixo:

Noção Dominante da Linguagem	Noção segundo o Letramento Crítico
A linguagem traduz ou representa a realidade	Linguagem e realidade se constroem mutuamente.
A linguagem é um meio de comunicação	A linguagem constrói a comunicação pela negociação. Ela não comunica ideias e valores, mas sim cria ideias e valores.
A linguagem é transparente e neutra.	A linguagem nunca é neutra ou transparente. Ela sempre é culturalmente tendenciosa.
A linguagem é fixa e definida por normas sociais (ex.: gramáticas e dicionários)	A linguagem é sempre estruturada, mas suas estruturas não são fixas ou estáveis. Elas mudam dinamicamente de acordo com o contexto.

Tabela 03. Noções de Linguagem (LIMA, 2006 – *apud* MATTOS, 2011, p. 213).

Essa noção de linguagem permite visualizar que o letramento crítico coloca em vitrine as relações de poder expressas através da língua. Também se pode entender que há fundamentos pelos quais normas, verdades e ações éticas e políticas possam ser empenhadas; porém esses fundamentos são vistos como contingentes e comunitários, não universais, e, portanto, temporais, locais e mutáveis, como citado no *site* britânico *Critical Literacy in Global Citizenship Education*: o letramento crítico trata da complexidade e promove o pensamento independente, relações éticas e processos participativos de tomada de decisão. Nesse sentido é possível afirmar, de acordo com Shor (1999, p. 1) que “esse tipo de letramento [...] conecta o político e pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico”, o que favorece a educação significativa no âmbito social.

2.3. Aspectos inclusivos e/ou exclusivos na sociedade globalizada

O sistema educacional brasileiro, nas últimas décadas, tem valorizado e consequentemente defendido de forma acentuada o discurso contra o processo de exclusão no ambiente de ensino. A priori, adotar esse discurso visa a minimizar as desigualdades sociais e com isso, de forma contributiva, proporcionar mudanças na sociedade em suas diversas esferas. O conceito de exclusão, para as OCEM (2006), tem passado por uma reconfiguração, principalmente, em se tratando de abrangência. Em meados do século XX, o termo exclusão era direcionado, no âmbito escolar, aos alunos evadidos por reprovação ou expulsão, assim como àqueles que apresentavam empecilhos quanto ao acesso à escola e, principalmente, aos portadores de deficiências. Mas, tal concepção, atualmente, vai mais além, pois, ainda de acordo com as OCEM (2006), é possível constatar que a exclusão tem projeções maiores e também ecoa na sociedade, com reflexos que ultrapassam os muros escolares.

Assim como a exclusão é vista como algo indesejável, a inclusão caracteriza-se como programas educacionais preocupados com a exclusão (OCEM, 2006). Nesse contexto, as OCEM acrescentam, que as políticas com finalidades inclusivas têm sido estabelecidas na sociedade e em especial no ambiente escolar de forma aleatória, e o que tem acontecido é um processo que pode mais ser conhecido como inserção e não como inclusão. Quando apenas ‘inseridos’, os alunos considerados excluídos são expostos a um ambiente escolar sem condições preestabelecidas. Entretanto, para que haja inclusão, é necessária uma preparação envolvendo a comunidade escolar - escola, professores, pais dos alunos, entre outros - com o

objetivo de proporcionar uma recepção e permanência desses alunos na escola de forma eficaz.

No processo de inclusão, dentro de sua amplitude, um dos pontos que tem ganhado destaque na sociedade e, conseqüentemente, na escola, é a presença de portadores de deficiências no ensino regular. Manter esses alunos na escola não é tarefa simples, uma vez que a formação docente e da maioria dos profissionais que atuam nessa área não tem sido adequada ou pelo menos coerente com as reais necessidades desse público. Para Bueno (2001), ter a escola inclusiva não é um processo simples, e as adequações estão acontecendo gradualmente e não acompanham a legislação educacional. Não é difícil encontrar uma posição de resistência e tolerância ao que é diferente no ambiente escolar. A escola inclusiva é um processo desafiador, ainda mais dependendo de sistemas que atuam de forma limitada. A inclusão exige modificações profundas, que impetram ousadia, precaução, política direcionada, oferecendo às crianças com alguma necessidade especial, educação de qualidade para que seja uma escola única e democrática. Cornelsen (2007) ressalta que a exclusão na escola e na sociedade acontece não somente com as crianças especiais, mas com todos aqueles que se diferenciam do grupo. Com isso, é possível entender que, em termos de acesso e permanência, a natureza dos serviços educacionais no Brasil tem deixado a desejar.

Atualmente, as inovações tecnológicas, a informática e conseqüentemente a internet têm sido enquadradas no discurso de inclusão e exclusão. A capacidade e a possibilidade de acesso aos meios tecnológicos têm sido crucial para a inclusão do indivíduo no processo de globalização pelo qual vive a sociedade. O conhecimento em informática faz parte de um ambiente global, e a ausência dele também caracteriza uma forma de exclusão, pois, de forma interdisciplinar, esse conhecimento tem se tornado uma forma de comunicação, e seu domínio representa participação e possivelmente ascensão social (OCEM, 2006).

Além da acessibilidade digital, o contato com as línguas estrangeiras, com destaque para o Inglês, tem sido também um fator contribuinte para o processo inclusivo do cidadão na sociedade moderna. Mesmo sendo entendidos como conhecimentos relevantes na atualidade, tendo sua valorização consolidada como práticas sociais, os conhecimentos tecnológicos e em língua inglesa precisam ser vistos a partir de uma perspectiva crítica com ênfase no que é global e no que é local. Sem esse discernimento é possível acreditar que tais conhecimentos são suficientes para a integração social, entendida por emprego garantido e sucesso profissional. Dessa forma, as OCEM (2006) destacam que o processo de inclusão deve ser estudado de maneira mais aprofundada, principalmente, sob uma concepção educacional que poderá levar à sensibilidade de que a ideia de inclusão é inseparável de uma visão crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística.

Embora não adotando uma visão hegemônica, negar a relevância da língua inglesa na sociedade globalizada não condiz com a realidade da sociedade moderna. Mesmo assim, Maturana (1999) enfatiza que a aquisição do Inglês, no processo de ensino, é parcial, em se tratando do processo do ensino como um todo, e que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores. Nesse sentido, Soares (2004) afirma que além dos objetivos educacionais e culturais, é imprescindível valorizar a formação dos indivíduos e cidadãos a partir de um trabalho com foco na formação dos alunos, condizente com a realidade social em que vivem, através de suas próprias características, pois essa sociedade é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução. O acesso às novas formas de comunicação, principalmente as que estão ligadas aos ambientes tecnológicos, são recursos indispensáveis para a formação, desenvolvimento e inclusão do indivíduo na sociedade globalizada. Isso justifica o alto nível de importância dado a essas áreas, motivo pelo qual se exige cautela nessa supervalorização, uma vez que o contato com

essa diversidade comunicativa visa a pluralizar e não a homogeneizar culturalmente o cidadão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Concepções discentes sobre o ensino - aprendizagem de língua inglesa no IFAP Campus Laranjal do Jarí – uma proposta de reflexão.

Neste capítulo, busca-se desenvolver uma discussão em relação aos dados obtidos no decorrer da pesquisa realizada com os discentes do curso de Informática – subsequente do IFAP Campus Laranjal do Jarí. Para isso, foram criadas categorias de análises visando facilitar a interpretação e entendimento dos respectivos dados. A partir dos procedimentos metodológicos utilizados e os instrumentos de coleta, essencialmente questionários¹⁵, procurou-se abordar os aspectos mais relevantes para fortalecer os objetivos da pesquisa.

O uso de questionários, definidos exclusivamente como instrumentos de coleta de dados, citado com maior ênfase no tópico referente à metodologia, possibilitou construir e contextualizar, além do perfil dos sujeitos pesquisados, o ponto de vista dos envolvidos em se tratando da apropriação da língua inglesa e sua relação com formação profissional ligada à área da informática. Direcionando-se especificamente ao perfil dos sujeitos investigados, é importante destacar a relevante contribuição desse item para o desenvolvimento da pesquisa e sua respectiva contextualização no âmbito local. Também vale ressaltar que a construção completa do perfil dos investigados pode ser acompanhada nos aspectos introdutórios deste trabalho, uma vez que naquele momento foi necessário ambientar a pesquisa de acordo com a realidade sócio acadêmica dos investigados.

As categorias de análises foram deliberadas de acordo com o enfoque dado à conjuntura da pesquisa, isto é, o ensino aprendido de língua inglesa, priorizando os objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho. Dessa forma, criou-se um total de três categorias, geradas em virtude dos temas abordados e a diversidade do público envolvido. Essas categorias, representadas neste trabalho, são direcionadas a temas incorporados ao âmbito educacional, mais especificamente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, como se pode observar mais detalhadamente a seguir:

I categoria: Realidades do aprendiz de Língua Estrangeira no IFAP: representada pelas questões 1 e 2.

II categoria: A Língua Inglesa e a Formação Profissional: representada pelas questões 3, 6 e 8.

III categoria: A Língua Inglesa e o Curso de Informática: representada pelas questões 4, 5 e 7.

¹⁵ O uso do termo “questionários”, no plural, é justificado por esse instrumento de coleta de dados, priorizado neste trabalho, ter sido fragmentado em dois tipos: primeiro, um questionário destinado à construção do perfil dos sujeitos da pesquisa, e o segundo, direcionado ao objeto de estudo da pesquisa: o ensino aprendizagem de língua inglesa em suas diversas vicissitudes.

CATEGORIAS		
I–Realidades do aprendiz de Língua Estrangeira no IFAP	II - A Língua Inglesa e a Formação Profissional	III – A Língua Inglesa e o Curso de Informática
1 – Você se considera um estudante com interesses no aprendizado de línguas estrangeiras?	3 - Você considera que o conhecimento em Língua Inglesa é fundamental para a formação do profissional moderno?	4 - Você considera a Língua Inglesa e a Informática como áreas interligadas?
2 - Se você pudesse escolher várias línguas estrangeiras para estudar, quais escolheria (em ordem de interesse)?	6 - De que forma os conhecimentos aprendidos em Língua Inglesa têm sido usados no seu cotidiano?	5 - Há pessoas que defendem o inglês como sendo a língua mais adequada ao curso técnico de informática. Você concorda com essa ideia?
-	8 – Você acredita que a predominância do ensino do Inglês na escola regular provoca no cidadão moderno: <i>limitar os conhecimentos ou expandir os conhecimentos?</i>	7 – O que você espera / esperava do ensino de Língua Inglesa no curso técnico de Informática?

Tabela 01. Categorias de Análise

O quadro acima foi instituído para representar as categorias criadas e organizar as informações obtidas na pesquisa de forma sistematizada. Em busca de melhores interpretações dos dados e procurando alcançar o objetivo principal da investigação, que visa a discutir a relação entre teoria e prática no curso de Informática do IFAP – *Campus Laranjal do Jari*, também foram levadas em consideração as perspectivas discentes, do curso selecionado, em relação à apropriação local da Língua Inglesa.

O processo de interpretação dos dados foi desenvolvido com base em uma abordagem crítica de ensino-aprendizagem de língua inglesa, objeto desta pesquisa. Observar os dados sobre essa perspectiva pode dar suporte para visualizar, de forma mais contundente, a realidade do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na visão dos estudantes investigados, principalmente em se tratando de relevância e perspectivas, uma vez que tais aspectos têm ganhado destaque na sociedade contemporânea.

3.1.1. Realidades do aprendiz de Língua Estrangeira no IFAP – I categoria

A primeira categoria foi direcionada às realidades do aprendiz de língua estrangeira no IFAP, representada no questionário aplicado pelas questões abaixo:

01 – *Você se considera um estudante com interesses no aprendizado de línguas estrangeiras?*

Se sua resposta for SIM: Qual o seu interesse específico na aprendizagem de língua estrangeira?

Se sua resposta for NÃO: O que especificamente lhe faz sentir desinteressado da aprendizagem de línguas estrangeiras?

Para sistematizar as respostas atribuídas a essa questão, priorizou-se por fragmentá-la em dois momentos, Questão 01 – a e Questão 01 - b¹⁶. Primeiro, na questão 01-a, foi levado em consideração apenas o interesse ou não quanto à aquisição de línguas estrangeiras pelos investigados; e, na questão 1-b foram levados em consideração os interesses específicos desses investigados quanto à aprendizagem da língua. Segundo, observaram-se as respectivas justificativas pelo interesse ou não interesse em aprender LEs.

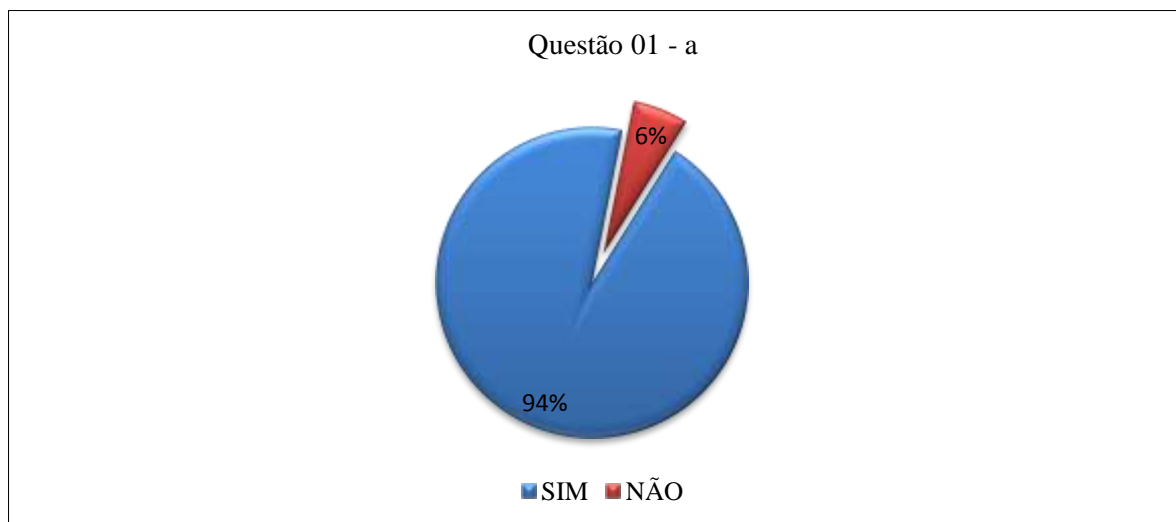


Gráfico 06. O interesse na aquisição de línguas estrangeiras - 1ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

A demonstração de interesse em adquirir conhecimentos pode ser considerada um bom sinal para que se obtenha êxito na relação entre ensino e aprendizagem. Quando esse interesse é voltado para o âmbito da linguagem, com foco nas línguas estrangeiras - LEs, as possibilidades de formação do indivíduo, como membro atuante na sociedade contemporânea, podem aumentar consideravelmente, uma vez que o acesso às línguas estrangeiras tornou-se atualmente um recurso facilitador do processo de inclusão no âmbito social.

Partindo desse princípio, procurou-se conhecer o nível de empenho apresentado pelos alunos do curso técnico em informática, na modalidade Subsequente, do IFAP Campus Laranjal do Jarí a respeito da aquisição de línguas estrangeiras. Mediante essa averiguação foi possível perceber que quase a totalidade, 94%, dos pesquisados se consideram interessados na aquisição de línguas estrangeiras. Tais informações se mostram relevantes e animadoras, pois, constatou-se a nítida importância dada pelos estudantes, que participaram da pesquisa, para a presença das línguas estrangeiras no cotidiano.

Mesmo com esse alto índice de aceitação das LEs, demonstrado pelos alunos investigados, é importante levar em consideração que, em porcentagem bem inferior, 6% dos sujeitos não demonstram interesse para o aprendizado de LEs. Através desses dados também foi possível notar que dentre as turmas pesquisadas apenas membros da turma dois [formadas por alunos ingressantes] se enquadram nessa porcentagem de seis por cento. Essa porcentagem embora baixa, mas bastante significativa para a investigação, nos permite suspeitar, com base em experiências anteriores, que o desinteresse apresentado pode ter raízes

¹⁶ Subdividir as questões em dois momentos, exemplo: questão 01 – a / questão 01 – b, foi um processo de sistematização adotado para melhor interpretar os dados obtidos. Esse procedimento foi usado no decorrer desta sessão nas questões 01 – 02 – 03 – 08 – 05, respectivamente.

em um ensino pouco significativo durante a educação básica. Outro ponto que pode nos auxiliar a entender tal posicionamento é a presença, às vezes de forma impositiva, de determinadas LEs no âmbito educacional e social.

Tal fato pode ser observado na resposta abaixo, emitida por um dos pesquisados:

AT02¹⁷: Não. Particularmente falando, seria o meu interesse por outros assuntos e áreas. Mas vejo que se torna chato o fato de quase qualquer coisa ou objeto que eu pego vem escrito em Inglês, assim o meu acesso a fontes que me informem sobre isso se torna um pouco inviável.

Primeiramente, esse “não” representa a falta de interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras defendida por um dos investigados. Com esse posicionamento, o respectivo aluno da turma dois – ingressantes – defende seu interesse por outras áreas do conhecimento.

Não se pode afirmar que esse pouco empenho tem como base possíveis dificuldades de acesso a cursos e/ou instituições que ofereçam LEs ou até mesmo a pouca afinidade desse aluno com a área da linguagem. No entanto, há o reconhecimento de uma necessidade de aproximação do indivíduo com as LEs, uma vez que as mesmas já se encontram imbricadas em nossa cultura. Esse resultado pode indicar que, apesar de vivermos em uma sociedade enquadrada em perspectivas globalizantes, ainda existem cidadãos nela inseridos que demonstram pouco reconhecimento da importância da linguagem, além da materna, como facilitadora de inclusão dos indivíduos na sociedade global. Esses dados podem nos mostrar a diversidade de prioridades presentes no curso base deste trabalho.

Para entender as possíveis causas do interesse, ou não, pela aprendizagem de LEs no cotidiano escolar, observaremos o gráfico a seguir e suas respectivas análises:

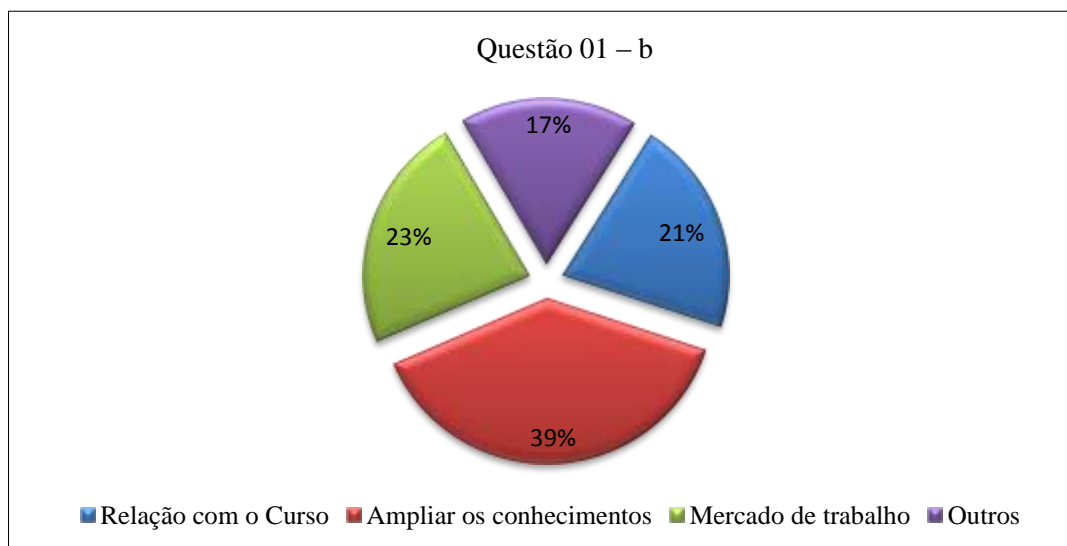


Gráfico 07. O interesse na aquisição de línguas estrangeiras – 2ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

¹⁷ Durante a análise dos dados foram utilizadas siglas para caracterizar as turmas envolvidas na pesquisa. **AT01** usada para identificar as respostas dos Alunos da Turma **01** – Concluintes e **AT02** para identificação dos Alunos da Turma **02** – Ingressantes. Essa nomenclatura foi criada exclusivamente para fins da pesquisa, pois T01 para os concluintes e T02 para ingressantes, justifica-se pela ordem de entrada das respectivas turmas no IFAP.

Quando indagados sobre as possíveis justificativas para o interesse em estudar línguas estrangeiras, admitido afirmativamente pela maioria dos sujeitos investigados, três variáveis ganharam destaque em meio às respostas obtidas. Primeiro, foi constatado que, para grande parte dos estudantes envolvidos na pesquisa, adquirir línguas estrangeiras se dá principalmente pela possibilidade de ampliação de conhecimentos - 39%. É possível entender que a expressão “ampliar os conhecimentos”, adotada pelos pesquisados, remete à ideia do aprendizado de LEs como forma de proporcionar maiores oportunidades tanto para o aumento da escolarização quanto para o conhecimento e aproximação de culturas diferentes. Tais informações ganharam bastante ênfase entre as respostas obtidas, como se observa abaixo:

AT01: “Meu interesse é pela necessidade de uma língua estrangeira especialmente o Inglês após a formação do ensino superior”.

AT02: “poder cursar mestrado e doutorado, e quem sabe fazer uma viagem para França, Miami, New York”.

O primeiro discurso, citado acima -*AT01*, na passagem que enfatiza – (...) *necessidade de uma língua estrangeira especialmente o Inglês (...)* - é possível relacioná-lo às ideias abordadas por Cox & Assis – Peterson (2008), que destacam a associação entre língua estrangeira e Inglês. De acordo com as autoras, esse entendimento prevalece na sociedade brasileira desde a década de 1990, momento em que LE se transforma em sinônimo de inglês, e isso tem ocorrido em virtude da sua ascensão em nível mundial. Além disso, é possível constatar, nas respostas obtidas, a influência das LEs no âmbito científico, pois, o sujeito *AT01* entende a LE como ‘necessidade (...) após o ensino superior’. Isso possibilita inferir que o aprofundamento em áreas de conhecimento, independente de qual seja, exige ultrapassar as fronteiras nacionais.

O segundo aspecto de maior relevância, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa, trata-se da exigência do mercado de trabalho em se tratando do domínio de uma ou mais línguas estrangeiras. No discurso dos pesquisados é possível constatar a concepção mercadológica em função da aprendizagem de língua estrangeira. Como se pode observar na passagem abaixo:

AT02: (...) Apesar de gostar de língua estrangeira, eu quero aprendê-la por necessidade também. A tecnologia se renova a cada dia e ela estar (sic) em todas as áreas. No entretenimento, produtos eletrônicos, etc. Por ser também uma ferramenta muito importante hoje no mercado de trabalho.

Esse entendimento ainda está arraigado às ideias mercantilistas de ensino de inglês, que na contemporaneidade foram expandidas pela perspectiva crítica do ensino de línguas, defendida por Rajagopalan (2003), que ressalta a importância do ensino de línguas com objetivos formativos. De acordo com o autor a concepção mercadológica do idioma deve ser superada e abrir espaço para o ensino inclusivo, fortalecendo a formação do ser humano socialmente engajado.

O terceiro ponto de destaque, quanto à justificativa para o interesse por LEs, é a possível relação com o curso de Informática, pois, mais de 20% do público alvo acredita que podem utilizar a(s) língua(s) estrangeira(s) como ferramenta para melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos no curso em destaque.

AT01: Como o nosso curso envolve certo grau de relacionamento, contato direto com outra língua (Inglês principalmente), se torna importante termos

mais capacitação para estarmos habituados a lidar com as situações que precisarem utilizar outras línguas.

Quando se observa no trecho acima o destaque dado ao idioma inglês [AT01... *Inglês principalmente...*], percebe-se a recorrência na relação feita entre língua estrangeira e língua inglesa enfatizada por Cox & Assis-Peterson (2008). Algo também observado que ganhou bastante representatividade no contexto da pesquisa foi a discrepância de discurso entre as turmas envolvidas. As turmas concluintes apresentaram um índice maior de respostas relacionando área de informática com as línguas estrangeiras, aproximadamente 80% dos alunos dessa turma destacou a relação das LEs com o curso de informática, enquanto na turma ingressante, apenas 10 % conseguiram relacionar a importância das LEs para o respectivo curso. Essa proporção consideravelmente distinta, percebida na visão dos concluintes e dos ingressantes, pode ser justificada em virtude da aproximação dos estudantes concluintes com a realidade do curso de informática. Acredita-se que tais alunos já apresentam maior discernimento em relação ao funcionamento do curso, isto é, às necessidades e prioridades relevantes para um bom aproveitamento nessa área de atuação.

Além de abordar os três aspectos que mais se destacaram em meio às respostas obtidas - a possibilidade de ampliar conhecimentos, a relação das LEs com o curso de informática e as exigências do mercado de trabalho – algumas respostas seguiram uma perspectiva diferente, caracterizadas na análise dos dados como “outros”, expostos acima no gráfico 05. Por representar 17% das respostas, índice bem representativo, é importante visualizar alguns aspectos que compõem esse índice.

AT01 – (...) Tenho interesse na língua inglesa por ela estar totalmente relacionada com a área de informática e também por ser considerada uma linguagem universal.

Observa-se que, além da relação direta atribuída entre a língua inglesa e área da informática, também entende-se a LE como sinônimo de língua inglesa – já discutido anteriormente – e com isso a referida língua é admitida como referência na linguagem universal. Outro aspecto de interesse pela aprendizagem de LEs destacado nesse parâmetro diz respeito à aquisição de conhecimentos específicos e individuais, tais como fluência em mais de um idioma, uso cotidiano de expressões estrangeiras que já estão imbricadas na língua materna, ou até mesmo obter conhecimentos culturais, como acesso a música e filmes estrangeiros.

Através das constatações feitas sobre o ensino-aprendizagem de LEs, em meio aos estudantes de informática das turmas investigadas no IFAP, foi possível notar um índice significativo de interesse entre os alunos, principalmente quando essa LE foi relacionada a língua inglesa. Mesmo envolvendo duas turmas em momentos distintos no curso, concluintes e ingressantes, grande parte dos sujeitos se intitulou pré-disposto a adquirir LEs. Quanto às justificativas para esse posicionamento foram expostas, entre outras, as possibilidades de construção e ampliação de conhecimentos, tanto no âmbito específico, na área da informática, quanto âmbito macro, atendendo principalmente a propósitos interculturais.

2 - Se você pudesse escolher várias línguas estrangeiras para estudar, quais escolheria em ordem de interesse? (Numere: 1 – 2 – 3 na ordem de seu interesse, sendo o algarismo 1 atribuído à língua de maior interesse).

- Inglês
- Francês
- Espanhol

- *Outra: especifique*

Com o entendimento de que os estudantes investigados estão abertos ao processo de ensino - aprendizagem de LEs, constatado inicialmente na primeira etapa dessa categoria de análise, torna-se pertinente destacar neste momento as línguas estrangeiras que despertam o interesse dos referidos estudantes em ordem de interesse. Para melhor sistematização das informações obtidas, foram proporcionados dois momentos de discussão. Primeiro representado pelo gráfico 06 abaixo, resultado da questão 2, com subdivisão – a – são expostas as informações de acordo com as opções entre as três principais línguas estrangeiras que contextualizam o ensino público no Brasil – Inglês, Francês e Espanhol. No segundo momento, ainda referente à questão 2, com subdivisão – b, são abordadas algumas outras línguas estrangeiras que também ganharam ênfase entre os pesquisados e não são tão presentes no ensino público de nossa sociedade brasileira.

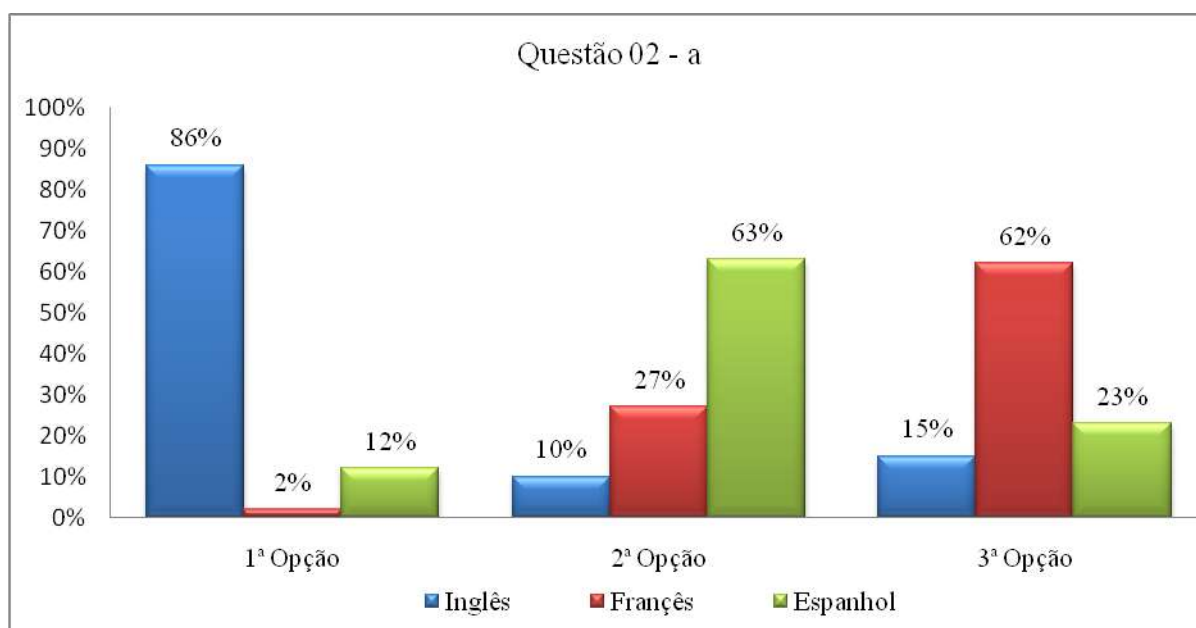


Gráfico 08. Línguas estrangeiras escolhidas em ordem de interesse 1ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

Visando a alcançar informações significativas em meio ao processo de ensino – aprendizagem de línguas estrangeiras na instituição pública de ensino pesquisada, procurou-se obter informações, primeiramente sobre a prioridade entre os idiomas Inglês, Francês e Espanhol, os quais possuem maior representatividade nas escolas públicas brasileiras. Além disso, também ficou aberta aos investigados a possibilidade de escolha de “outras” LEs – opções comentadas no próximo gráfico. Mediante as quatro divisões direcionadas pelo instrumento de coleta de dados: 1ª, 2ª, 3ª opção e/ou Outras, os estudantes investigados tiveram oportunidade de expor suas prioridades e visões a respeito das LEs de forma aberta e espontânea, possibilitando assim a aquisição de dados coerentes à realidade dos sujeitos investigados. Em se tratando da primeira opção, isto é, a língua estrangeira de preferência das turmas estudadas, confirmou-se a hipótese de que o inglês assumiria uma posição de evidência, e de acordo com os dados coletados e analisados fica clara a preferência da língua inglesa para esse público alvo, pois 86% indicaram o inglês como idioma de destaque quando se busca aprender uma língua estrangeira.

Mediante a constatação do alto índice de preferência pelo idioma Inglês, podemos inferir que esse resultado pode estar vinculado a alguns fatores que contextualizam tanto o

âmbito da pesquisa quanto o meio social na contemporaneidade. Entre tais fatores, ganham espaço: 1) a notável relação entre a informática e o idioma inglês, defendida por grande parte dos sujeitos investigados - conforme resultados divulgados anteriormente; 2) a forte presença da língua inglesa em escalas globais, concepção compartilhada com Rajagopalan (2005) em estudos sobre a geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil; 3) o fato de ser a principal língua estrangeira presente no histórico escolar do público alvo – estudante da rede pública de ensino, como destacam Cox; Assis – Peterson (2008) em suas pesquisas sobre a realidade do ensino de Inglês na escola pública brasileira.

A segunda língua estrangeira mais citada, neste item, foi a língua espanhola, abrangendo mais de 60% dos investigados. Tais dados contrariam as expectativas iniciais da pesquisa, uma vez que o estado do Amapá faz fronteira com a Guiana Francesa, e em virtude disso, havia a hipótese de que o Francês tivesse um espaço mais consistente no município de Laranjal do Jari. Mesmo assim, como segunda opção, o espanhol se mostrou o preferido entre os estudantes indagados, enquanto o francês foi apenas o terceiro idioma de interesses entre os pesquisados. Esses dados, que confirmam a sobreposição do espanhol em relação ao francês, no município de Laranjal do Jari, embora contrariando as expectativas, podem ser considerados significativos, pois contribui para consolidação da política nacional de inserção do referido idioma no ensino médio a partir de 2005, com a lei 11.161.

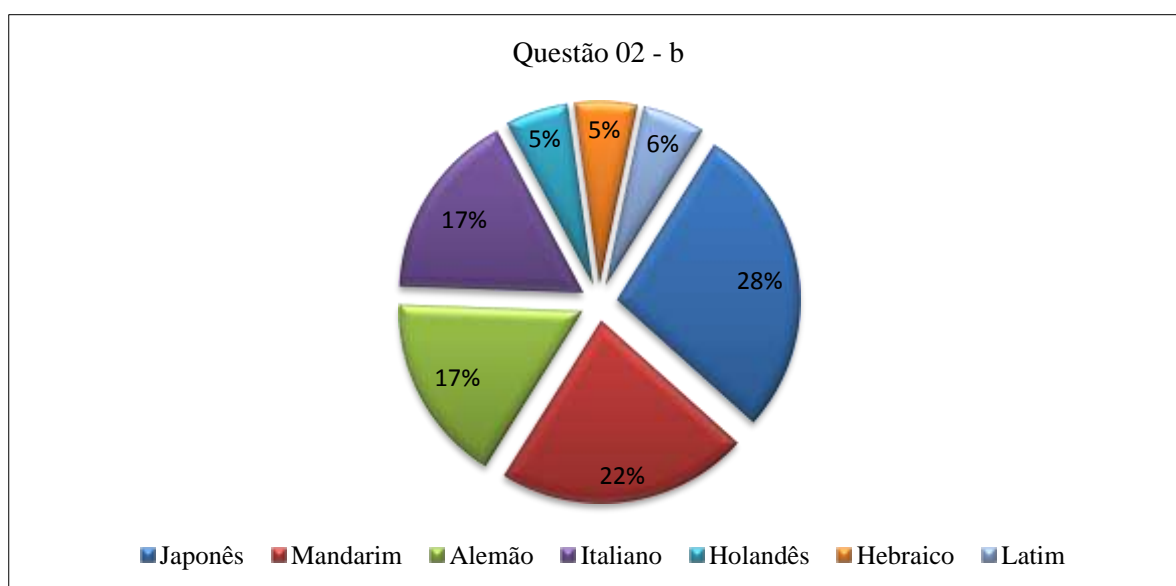


Gráfico 09. Línguas estrangeiras escolhidas em ordem de interesse - 2ª parte, IFAP – Laranjal do Jari.

Neste segundo momento de análise dos dados a respeito da opção pela(s) língua (s) estrangeira(s) de interesse, além das três mais cogitadas neste estudo e enfaticamente presentes no currículo educacional brasileiro - Inglês, Francês e Espanhol, respeitando as especificidades, houve espaço para diferentes escolhas no âmbito da pesquisa. Diante disso, foram citadas aproximadamente outras sete LEs como convenientes para serem estudadas, de acordo com os sujeitos investigados. Em ordem de recorrência, temos: Japonês: 9%, Mandarim: 8%, Alemão: 6%, Italiano: 6%, Holandês: 2%, Hebraico: 2%, Latim: 2%.

Levando em consideração essas informações, é possível perceber que o idioma Japonês e o Mandarim se sobressaem em relação aos demais idiomas citados. Uma provável possibilidade para essas ocorrências, nessas porcentagens, pode ter origem em duas vertentes: primeiro, quanto ao idioma Japonês, é notório no cenário mundial que o Japão tornou-se um país de grande visibilidade em virtude de suas amplas produções e inovações tecnológicas.

Assim, levando em consideração que o público alvo da pesquisa tende a uma afinidade com os aspectos tecnológicos, esse pode ter sido um dos fatores que contribuíram para o aparecimento do idioma japonês como um dos destaques entre as LEs de interesse entre a comunidade pesquisada. Na outra vertente, encontra-se o Mandarim, uma das línguas mais faladas no mundo, tem ganhado notoriedade no panorama mundial por sua ascensão meteórica no cenário econômico. Como principal membro dos BRICs, grupo de países em desenvolvimento, a China tem alcançado aproximação com diversos países no mundo, principalmente por sua produção em massa e exportação de produtos a preços competitivos. Esses aspectos de cunho econômicos podem ter possibilitado o acesso, o conhecimento e consequentemente despertado o interesse pelo idioma mandarim em diversas partes do mundo, inclusive do público alvo desta pesquisa.

Essa diversidade de dados obtidos, representados por diversas LEs no rol de prioridades dos estudantes de informática do IFAP – Campus Laranjal do Jarí, pode nos levar ao reconhecimento e importância do processo de globalização na realidade dos pesquisados, processo pelo qual os estudantes já conseguem perceber a importância de se ter conhecimentos globais assim como sua relevância para as necessidades locais.

3.1.2. A Língua Inglesa e a Formação Profissional – II categoria

3 - Você considera que o conhecimento em Língua Inglesa é fundamental para a formação do profissional moderno?

() *Sim*

() *Não*

Justifique sua resposta:

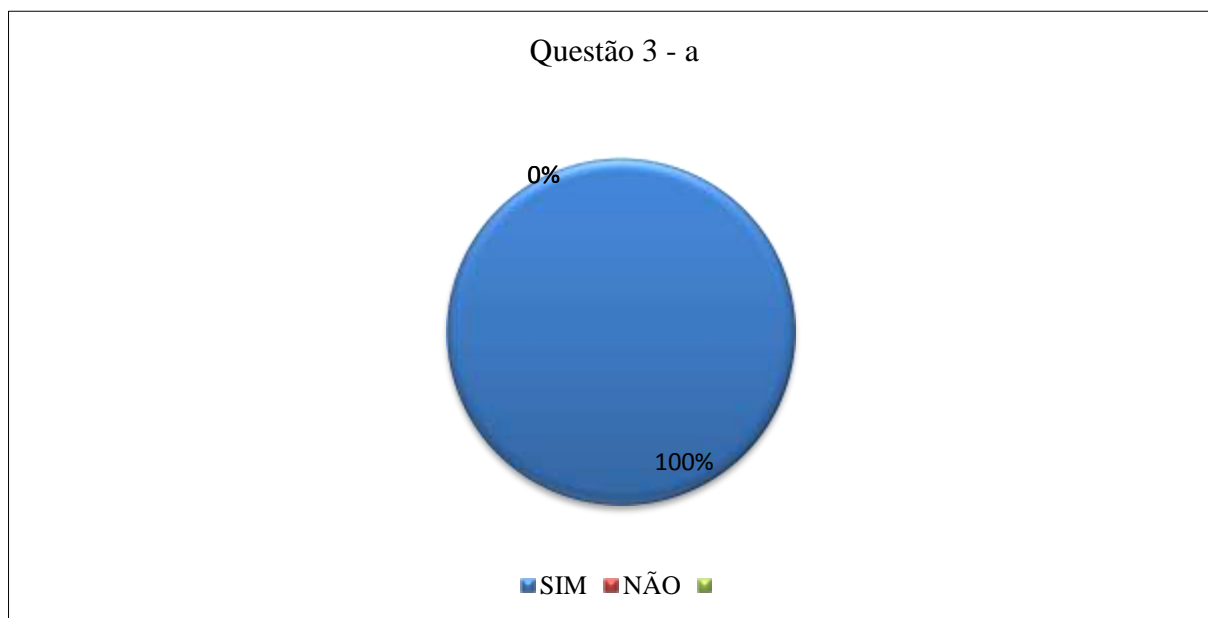


Gráfico 10. Relação entre Língua Inglesa e formação profissional – 1ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

Após a reflexão feita inicialmente na análise dos dados obtidos, direcionados a realidades do aprendiz de Língua Estrangeira no IFAP, busca-se entender neste momento a concepção dos estudantes pesquisados em relação à importância da língua inglesa para o profissional moderno. É entendido como profissional moderno o indivíduo socialmente inserido e capaz de transitar nas esferas sociais presentes na contemporaneidade. Também

ganha destaque nesse momento o direcionamento feito à língua inglesa, nesse momento da pesquisa, pois até então, procurou-se abranger as línguas estrangeiras de forma ampla.

Visando a conhecer a concepção dos envolvidos na pesquisa sobre a relação da língua inglesa e formação do profissional moderno, foi detectado que 100% dos envolvidos defenderam o discurso que insere o inglês no topo das línguas estrangeiras a serem estudadas e principalmente utilizadas no contexto social com foco no ambiente profissional. Observando a conjuntura em que essas respostas estão inseridas, assumindo um caráter unânime, é possível inferir que esses sujeitos investigados mostram-se coniventes em se tratando da supremacia do inglês no âmbito social disseminada pelo senso comum.

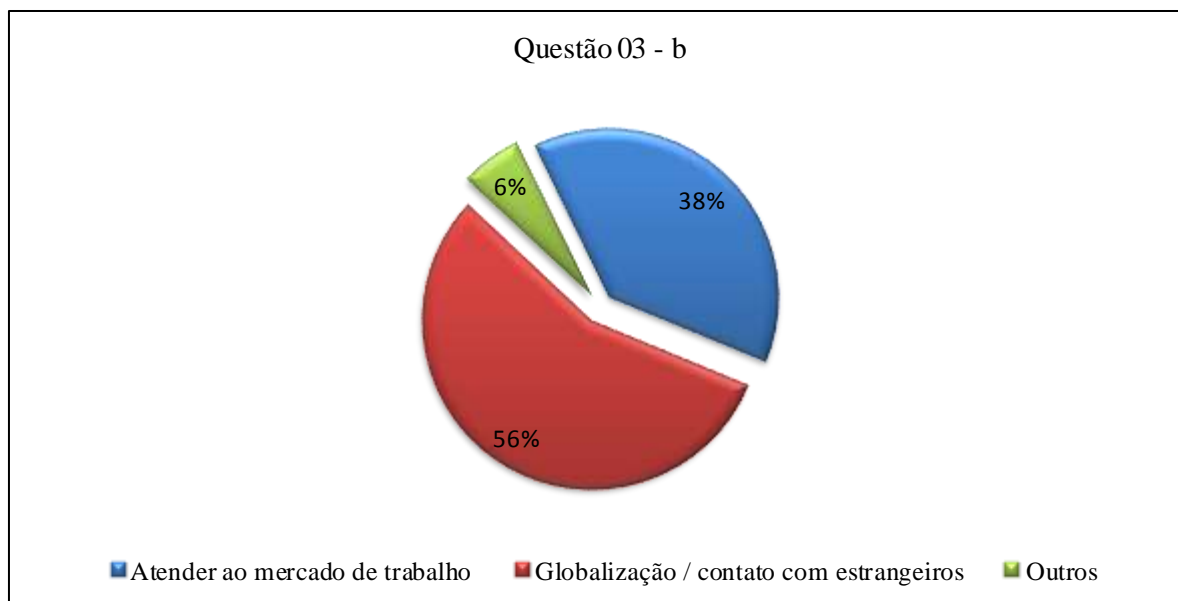


Gráfico 11. Relação entre Língua Inglesa e formação profissional - 2ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

Mediante o caráter afirmativo, de forma unânime, nas respostas em relação à relevância da língua inglesa na formação do cidadão moderno, algumas justificativas, para tal concordância de modo tão enfático, ganharam destaque entre as informações coletadas. Primeiramente, em uma porcentagem mais substancial, isto é, 56% das justificativas, caracterizaram o processo de globalização junto às possibilidades de contato com culturas estrangeiras como principal fator que relaciona a língua inglesa com a atuação profissional contemporânea. Compactuando com essa amplitude do referido idioma – o inglês – um dos sujeitos da pesquisa chama a atenção para a língua inglesa como objeto de mediação entre diferentes povos. Esse fator, como observado abaixo na opinião do investigado, pode contribuir para o bom desempenho profissional.

AT01 “(...) Devido à língua Inglesa ser uma língua de maior uso entre as nações, acaba por ser referência para formação profissional”.

Outro aspecto usado como justificativa para defender esse ponto de vista gira em torno da possibilidade de domínio de mais de uma língua pelo cidadão nos mais diversos contextos sociais. Dessa forma, a possibilidade de bilinguismo é vista entre os pesquisados como procedimento estruturado pelo domínio da língua materna mais o domínio da língua inglesa. Tal fato é considerado imprescindível para que o profissional moderno consiga atender às exigências do mercado de trabalho, como se observa abaixo nas opiniões de sujeitos da pesquisa:

AT01: “(...) Pois para atender as exigências do mercado de trabalho de hoje o profissional moderno precisa ter uma segunda língua além da materna e o Inglês é o mais exigido no mercado”.

AT02: “(...) Como todos sabem que a língua inglesa é considerada a língua universal, acredito que se um profissional tem conhecimento nesta língua já é considerado um moderno e atualizado, pois com isso tem mais oportunidades no mercado de trabalho e com maior poder aquisitivo”.

Nos posicionamentos acima, os participantes deixam clara sua visão em se tratando da língua inglesa no âmbito profissional, e com isso é possível inferir que há vestígios de uma relação entre área de atuação/estudo – informática - com essa língua estrangeira.

Na segunda opinião sobre esse aspecto, AT02, é perceptível que o estudante supervaloriza a língua inglesa ao afirmar que “se um profissional tem conhecimento nesta língua já é considerado um moderno e atualizado, pois com isso tem mais oportunidades no mercado de trabalho e com maior poder aquisitivo”. Essa afirmação caracteriza um posicionamento contrário às perspectivas críticas que compõem o processo de ensino – aprendizagem de línguas, principalmente de línguas estrangeiras, que defendem o acesso a conhecimentos globais como forma de inclusão do cidadão na sociedade contemporânea, e não apenas o domínio de LEs com propósitos mercadológicos.

Observar o interesse, a valorização das línguas estrangeiras e mais especificamente da língua inglesa, pode suscitar, em especial, duas perspectivas distintas e concomitantes aos profissionais e/ou estudiosos da área da linguagem. Primeiramente, é possível ter uma visão positiva em relação ao interesse e reconhecimento quanto à necessidade de aprendizagem de LEs na sociedade contemporânea, principalmente para o âmbito profissional, pois as múltiplas funções sociais que recaem sobre o cidadão moderno e, conseqüentemente, sobre o profissional moderno, requerem, além de dinamismo, constante atualização. Para isso, ter atitude e dedicação em obter conhecimentos já são pontos positivos. E em se tratando da aquisição de LEs, esses aspectos ganham ainda mais relevância, uma vez que envolvem conhecimentos de outras culturas. Na contramão dessa ideia, há o outro ponto de destaque gerado pelo fervoroso anseio em aprender uma língua estrangeira, no nosso caso de língua inglesa, pois, além da sensação de satisfação, concebida *a priori*, também perpassa o sentimento de preocupação com o discurso ainda presente na realidade do aprendiz de LEs. Esse discurso, visualizado no decorrer desse estudo, é o do estudante que busca aprender uma segunda língua com pretensões mercadológicas ou simplesmente como projeção de ascensão social. Tais perspectivas, embora presentes no cotidiano de muitos grupos sociais, inclusive para o público alvo desta pesquisa, foram sucumbidas pelo âmbito globalizado que a sociedade vem vivenciando nessas últimas décadas, onde adquirir uma segunda língua tornou-se uma necessidade básica para se manter inserido e atuante no meio social.

Em síntese, a real necessidade de ter conhecimentos em outra(s) língua(s) além da língua materna já é positivamente aceita entre os estudantes investigados. Mas, além dessa constatação, buscaremos, a partir do próximo questionamento, detectar as formas de uso cotidiano da língua inglesa aprendida na escola.

6 - De que forma os conhecimentos aprendidos em Língua Inglesa têm sido usados no seu cotidiano?

- () na comunicação diária ou esporádica.
- () como ferramenta no ambiente de trabalho.
- () para a leitura de textos em geral ou específicos.

- () para diversão (ouvir músicas, assistir a filmes, etc.)
 () conhecer pessoas/culturas estrangeiras. (através da internet: redes sociais, blogs)
 () não utilizo os conhecimentos aprendidos no curso.
 () outra (especifique)

Para maior aproveitamento dos dados obtidos na questão acima, relativa à utilidade da língua inglesa aprendida na escola e suas formas de uso cotidiano, foi construída uma tabela – exposta em seguida – catalogando os níveis de recorrência de cada resposta. Essa organização se fez necessária em virtude das múltiplas possibilidades de respostas que cada respondente foi autorizado a escolher de acordo com realidades individuais. Além dessa sistematização por nível de recorrência das respostas também é possível visualizar os dados por turmas, culminando em um resumo, onde se pode perceber, de modo geral, as formas de uso da língua inglesa pelas turmas investigadas.

Questão 06			
Sugestões	Turma 01	Turma 02	Total
Na comunicação diária ou esporádica.	06	02	08
Como ferramenta no ambiente de trabalho.	14	08	22
Para a leitura de textos em geral ou específicos.	08	07	15
Para diversão (ouvir músicas, assistir a filmes, etc.)	08	06	14
Conhecer pessoas/culturas estrangeiras. (internet: redes sociais, blogs)	06	06	12
Não utilizo os conhecimentos aprendidos no curso.	03	0	03
Outras	02	0	02

Tabela 02. Uso da língua Inglesa no cotidiano, IFAP – Laranjal do Jari.

Ter como proposta conhecer as formas de uso da língua inglesa no cotidiano das turmas investigadas requer que se leve em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante todo seu percurso escolar, mesmo porque no curso técnico em informática – subsequente - público alvo dessa pesquisa, a disciplina língua inglesa, embora considerada extremamente relevante pelos alunos, é vista na modalidade instrumental, com carga horária de quarenta horas semestral, em apenas um nível. O entendimento dos dados, nesse momento, foi desenvolvido acompanhando a sequência indicada no instrumento de coleta usado na pesquisa. Dessa forma, podemos observar, *a priori*, que o uso da língua inglesa na comunicação diária não ganhou tanto destaque entre os estudantes investigados.

Com essa constatação, a partir de perspectivas interpretativas, é plausível visualizar dois aspectos relevantes. Primeiro, o diferencial quantitativo entre as respostas das duas turmas pesquisadas, em que se constata mais recorrência de uso da língua inglesa na comunicação diária na turma 01 – concluintes - do que na turma de iniciantes - 02. Isso pode ter ocorrido em virtude da referida turma – concluintes - já ter cursado a disciplina

integralmente, enquanto os ingressantes ainda estavam na fase inicial. Dessa forma, entende-se que esse, possivelmente, pode ter sido um dos fatores que diferenciou as formas de uso desse idioma nessa primeira etapa. O segundo aspecto de destaque, focalizando o baixo índice de uso da língua como função comunicativa, é possível que tenha ocorrido em virtude da vertente instrumental abordada no curso, pois essa vertente é direcionada a conhecimentos específicos, dependendo do curso em que é inserida.

Essa concepção instrumental, proposta no curso para a disciplina língua inglesa, pouco favorece os aspectos comunicativos. Mas, por outro lado, ganha bastante destaque no que diz respeito a conhecimentos específicos. Dessa forma, para a modalidade de ensino pesquisada, com ênfase no curso de informática, o maior índice de aproveitamento da língua inglesa aprendida no curso se dá justamente como instrumento de apropriação e aprofundamento na área específica.

Ainda com foco no caráter instrumental da linguagem, no curso técnico ao qual foi direcionada essa pesquisa, é possível identificar mais um aspecto relevante quanto à aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, pois de acordo com o público alvo, ler textos tanto sobre assuntos gerais quanto específicos tornou-se mais acessível. Acredita-se que as estratégias de leitura e entendimento de textos, aspectos enfatizados no decorrer da disciplina, podem ter favorecido a referida habilidade dos alunos pesquisados, tanto no contexto de sala de aula quanto social. Visualizando, mais especificamente, a esfera social, outros dois aspectos ganharam destaque entre os alunos pesquisados. Primeiro, o uso dos conhecimentos adquiridos em língua inglesa direcionados para a diversão. Nesse âmbito, foram valorizados interesses como o acesso a músicas no referido idioma, e principalmente filmes também em inglês. O outro aspecto que ganhou ênfase nas informações obtidas foi o uso da língua inglesa como possibilidade de contato com pessoas e culturas distintas, usando como ferramentas para meios de comunicação como TV, jornais e internet, principalmente através das redes sociais. Foi possível perceber também que o número de recorrência dessas formas de uso da língua inglesa pode indicar a intensa apropriação local do idioma entre os alunos pesquisados.

Mediante as diversas formas de uso da língua inglesa, adquiridas na escola, foi deixada em aberto a possibilidade para que os pesquisados citassem outros meios de aplicação e uso dessa língua estrangeira no contexto social, ou até mesmo se os conhecimentos adquiridos não são utilizados no cotidiano. Nessas variáveis, o índice de recorrência foi baixo, demonstrando que a língua estrangeira - inglês - estudada na escola e principalmente no curso de informática, está sendo utilizada pela maioria dos alunos pesquisados como instrumento de suporte para a inserção no âmbito profissional.

Para concluir essa categoria, que procura entender as concepções discentes em relação ao uso da língua inglesa e a formação profissional, buscaremos expor, a partir de a questão seguir, a influência da referida língua para o cidadão contemporâneo.

8 – Você acredita que a predominância do ensino do Inglês na escola regular provoca no cidadão moderno

() *limitar os conhecimentos*

() *expandir os conhecimentos*

Justifique sua resposta

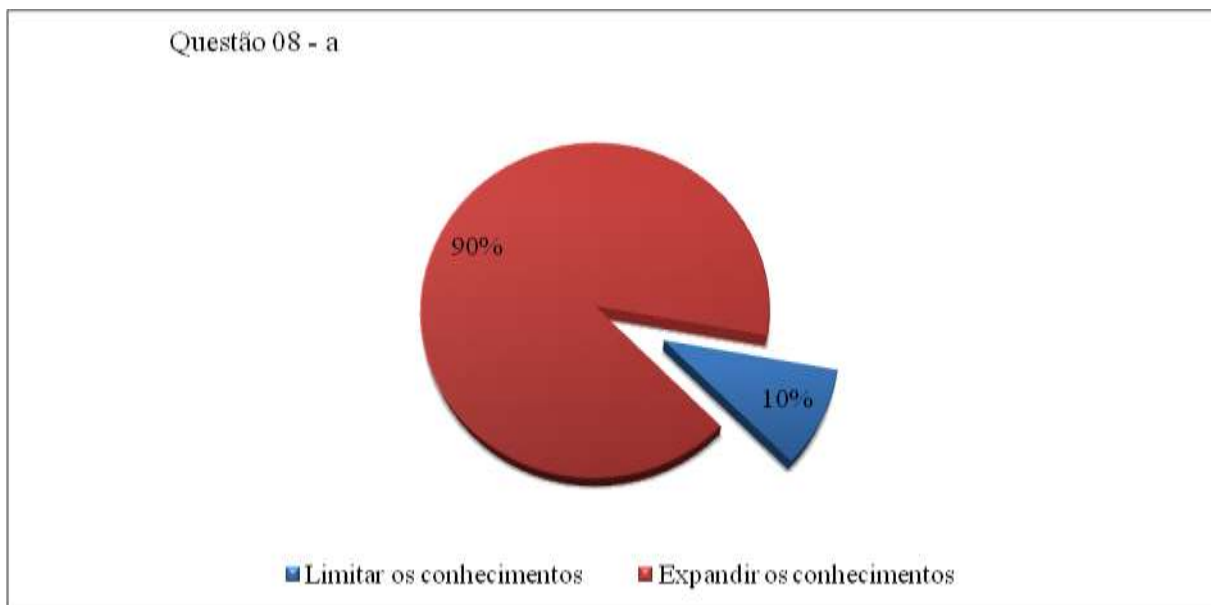


Gráfico 12. Reflexos da predominância da Língua Inglesa – 1ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

Na sociedade contemporânea, a formação do cidadão deseja ter como pré-requisito, além da alta capacidade de discernimento, a habilidade de trafegar em diversas esferas do conhecimento. Esses parâmetros, no âmbito da comunicação, podem ser entendidos com os Multiletramentos, termo adotado a partir projeto idealizado por estudiosos de diversos países que formaram o New London Group em meados da década de 1990 nos EUA. Partindo desse princípio, ter posicionamentos coerentes com a realidade em que se vive pode refletir as perspectivas de uma sociedade. Dessa forma, explorar esse campo pode contribuir para os principais objetivos dessa pesquisa.

Com ênfase em aspectos linguísticos, mais especificamente no ensino - aprendizagem de língua estrangeira – Inglês, procurou-se entender a concepção dos alunos pesquisados a respeito da supremacia desse idioma no sistema educacional brasileiro a partir da perspectiva local. De forma enfática, 90% dos participantes na pesquisa defenderam a predominância da língua inglesa na educação nacional, e concordaram que sua presença pode contribuir para a expansão dos conhecimentos. Esse alto índice de concordância pode indicar duas possibilidades: primeira, a valorização exacerbada do inglês no âmbito social, que possivelmente é originado pelo olhar restrito à área da informática. Segundo, pela possibilidade de carência crítica imbricada nas respostas, pois na sociedade globalizada a probabilidade de contato com culturas e informações múltiplas exige um olhar mais amplo para o conhecimento, principalmente em se tratando da área da linguagem. Mesmo com o visível alto índice de aprovação, 10% dos envolvidos não concorda que a predominância do Inglês pode expandir os conhecimentos do indivíduo, melhor justificado no gráfico abaixo.

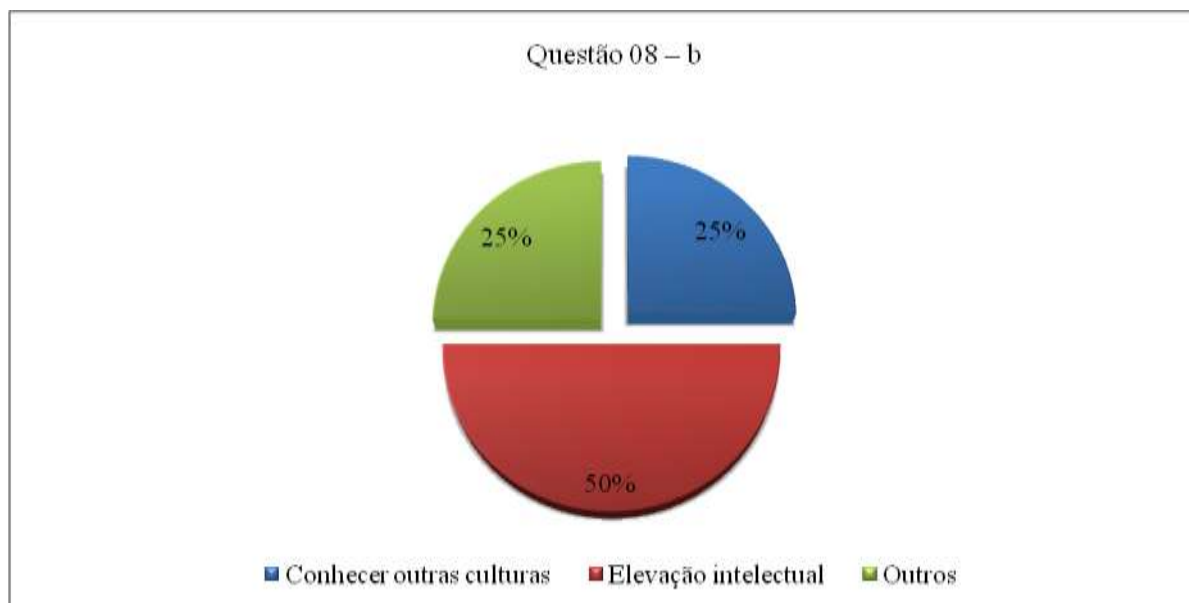


Gráfico 13. Reflexos da predominância da Língua Inglesa - 2ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

Entender a língua inglesa como facilitadora para a expansão de conhecimentos foi predominante entre as respostas dos alunos pesquisados. Mediante isso, alguns aspectos ganharam destaque entre as justificativas abordadas. Em ordem decrescente de prioridade, pode-se destacar primeiramente a ideia de elevação intelectual alegada por 50% dos envolvidos na pesquisa. A elevação intelectual destacada trata-se da possibilidade de aquisição de novos conhecimentos que pode ser proporcionado através do domínio da língua inglesa, como se observa na passagem abaixo:

AT01: “A presença da língua inglesa pode expandir os conhecimentos. É sempre bom aprender novos conhecimentos na medida do possível o quanto mais conhecimento uma pessoa possui mais seu horizonte pode ser expandido e se tratando da língua universal que é o Inglês é essencial para vivermos e interagirmos com o atual mundo globalizado”.

Ainda de acordo com o posicionamento acima, é possível destacar aspectos representativos na sociedade contemporânea, isso porque já se pode verificar o entendimento da língua inglesa como língua universal, com ênfase em sua funcionalidade no mundo globalizado.

Outro dado que se mostrou relevante quanto às possibilidades de expansão de conhecimentos atribuídas à língua inglesa é a probabilidade de se ter acesso a culturas diferentes. De acordo com 25% dos estudantes investigados na pesquisa, o conhecimento em língua inglesa pode intermediar esse processo. Adotar essa concepção pode significar o reconhecimento do referido idioma como língua mundial. Dentre os aspectos mais relevantes e de destaque nessa última vertente analisada, 25% do público, fugiram do tema ou não justificaram a resposta atribuída na primeira parte da questão. Dentre os dados que foram catalogados como ‘outros’ também ganharam espaço aqueles que consideram a língua inglesa como limitador de conhecimento. As consequências disso, segundo essa porcentagem dos investigados, podem ser vistas através do ensino pouco significativo e principalmente como forma de perpetuação do imperialismo americano.

Esses aspectos que compuseram essa categoria ganharam representatividade dentro da pesquisa justamente por abordar a relação da língua com a formação profissional. Vale lembrar que o público alvo deste estudo envolve essencialmente a educação profissional. Dessa forma, conhecer o ponto de vista dos envolvidos no processo é fundamental no âmbito científico.

3.1.3. A Língua Inglesa e o Curso de Informática – III categoria

No decorrer desse capítulo, já ganharam ênfase as realidades do aprendiz de língua inglesa, assim como a influência dessa língua na formação profissional, e agora vamos focalizar as interpretações dos dados obtidos com base especificamente na língua inglesa e suas abrangências na área da informática. Essa categoria é composta por três questões que visam através da proximidade de ideias, a tratar desse momento de imbricação entre língua inglesa e informática.

4 - Você considera a Língua Inglesa e a Informática como áreas interligadas?

() *Sim*

() *Não*

Justifique sua resposta

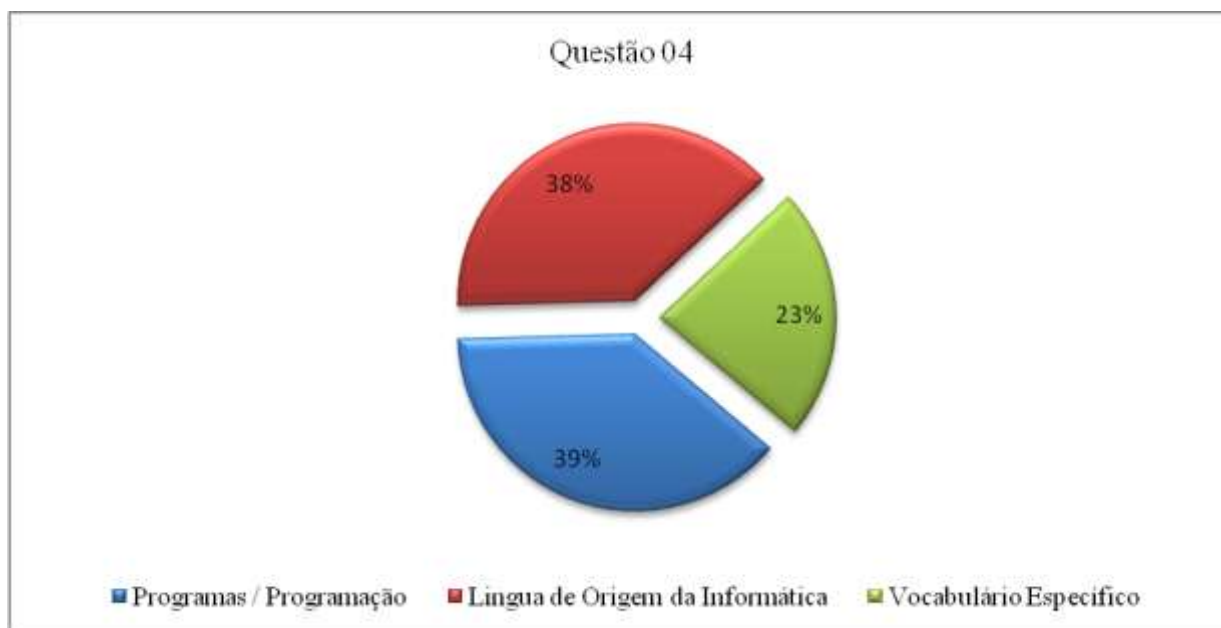


Gráfico 14. Relação entre Língua Inglesa e a Informática, IFAP – Laranjal do Jari.

A priori, vale ressaltar que a questão de número 4, base para gráfico 12 - acima – começa objetivamente indagando sobre a possibilidade de interligação entre a língua inglesa e a informática. Nesse caso, constatou-se que, sem exceções, todos os estudantes envolvidos na pesquisa concordaram com a existência de um link entre esses dois campos do conhecimento. Esse caráter interdisciplinar foi entendido pelos participantes da pesquisa mediante três aspectos.

AT01: “Sim. A língua inglesa é essencial, principalmente porque a maioria dos códigos de programação se utiliza o Inglês”.

AT01: “Sim. Praticamente quase todos os aplicativos e softwares possuem manuais em Inglês e tendo conhecimento da língua inglesa facilita o uso no mundo da informática”.

AT02: “Sim. Pois vários ou quase todos os componentes e as informações da área da informática são oriundas da língua inglesa”.

É possível observar nos trechos das respostas acima, obtidas no questionário, que um dos destaques na relação entre informática e o idioma inglês gira em torno dos programas que compõe a área da informática. De acordo com cerca de 40% dos sujeitos da pesquisa, a linguagem de programação está integralmente vinculada ao idioma inglês. Esses aspectos se intensificam quando as atenções vão voltadas para construção de programas, pois os códigos utilizados também são em inglês. É importante destacar que vertente adotada nos cursos de informática ofertados no IFAP *campus* Laranjal do Jarí é Programação.

Outro ponto que ganhou destaque no decorrer da pesquisa, em se tratando da relação entre informática e língua inglesa, foi à linguagem de origem da informática. Aproximadamente 40% dos pesquisados atribuem a proximidade dessas duas áreas a origem do idioma que representa e desenvolve componentes da informática.

Por último, em virtude do alto índice de desenvolvimento tecnológico de alguns países que tem o inglês como língua materna, 23% dos pesquisados afirmam que a proximidade entre a língua inglesa a informática se dá em virtude do vocabulário específico da área. Como se observa abaixo, no comentário feito por um sujeito da pesquisa:

AT02: “Sim. Na informática encontramos muitos nomes de peças, programas em Inglês e devido ao mercado de trabalho está crescendo nessa área a língua inglesa nos ajuda a entender e se comunicar com o mundo tecnológico”.

É perceptível, no posicionamento do pesquisado, o entendimento de que a língua inglesa está, além de próxima, imbricada ao âmbito tecnológico. Essa constatação ocorre mediante o uso cotidiano de equipamentos de informática e conseqüentemente de termos pertencentes ao idioma inglês. Também se observa um reforço quanto à relevância desse idioma no ambiente profissional. Ainda na mesma vertente, elucidaremos a seguir alguns pontos relativos a línguas estrangeiras mais apropriadas na área da informática na visão dos investigados.

5 - Há pessoas que defendem o inglês como sendo a língua mais adequada ao curso técnico de informática. Você concorda com essa ideia?

() *Sim*

() *Não*

Justifique sua resposta



Gráfico 15. Adequação da Língua Inglesa à Informática - 1ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

Admitir o inglês como o idioma estrangeiro mais indicado para o curso de informática é uma realidade entre os alunos das turmas pesquisadas. Embora 23% discordem dessa opinião, a maioria defende a relação interdisciplinar entre essas duas áreas do conhecimento, ratificando o senso comum, que afirma ser a língua inglesa uma necessidade para que o sujeito esteja a par das novidades da Informática.

Por outro lado, entender os dados da forma como esses 23% dos investigados entenderam não significa uma tentativa de ocultar a forte relação de proximidade entre a língua inglesa e a informática, intensamente explícita no cotidiano, e sim a possibilidade de reconhecer outros valores, outros idiomas, como já está presente no discurso, mesmo de forma tímida, de alguns dos pesquisados. Para melhor entendimento dos dados obtidos, as questões com essa estrutura, aspectos objetivos, também compõem pontos explicativos. Com isso observaremos no gráfico abaixo as justificativas as afirmações expostas inicialmente para essa pergunta.

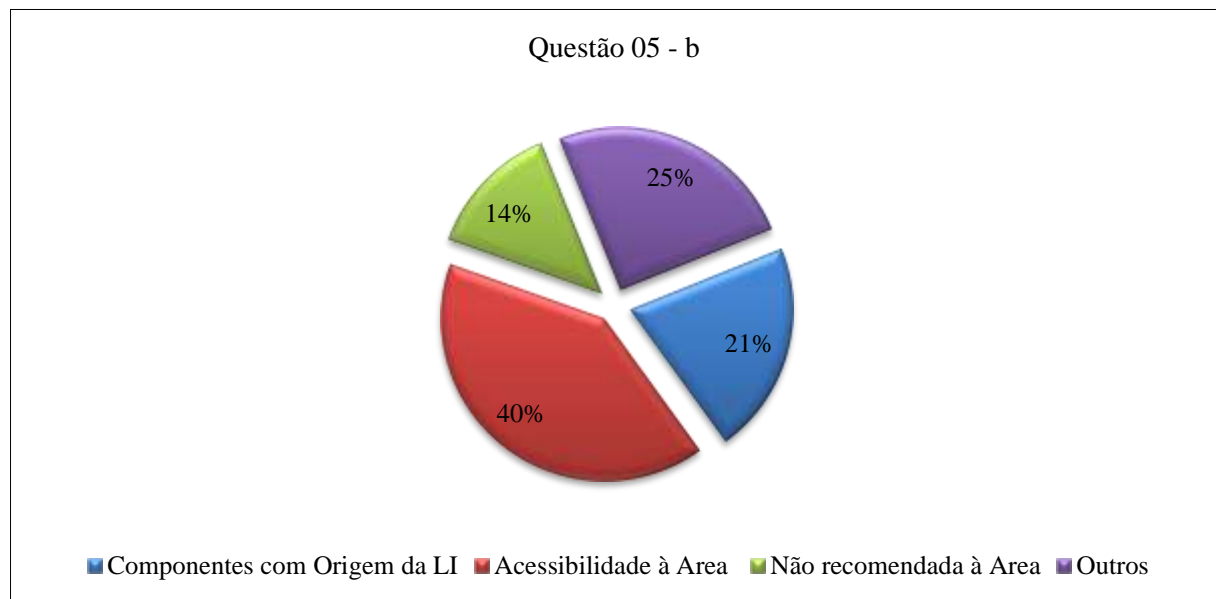


Gráfico 16. Adequação da Língua Inglesa à Informática – 2ª parte, IFAP – Laranjal do Jarí.

Em se tratando de adequação ou da língua estrangeira mais viável para fortalecimento dos conhecimentos na área de informática, a maioria dos alunos pesquisados, cerca de oito em cada dez que participaram da pesquisa, concorda com a possibilidade da língua inglesa poder desenvolver esse papel. Assim, diante desse alto índice de aprovação, alguns aspectos ganharam destaque entre as justificativas adotadas. Com maior recorrência entre as respostas, a possibilidade de acesso à área da informática ganhou destaque para 40% dos alunos, pois, de acordo com esse grupo, a relação entre as duas áreas supracitadas é muito intensa. Com isso, ter conhecimento em uma pode contribuir para o aperfeiçoamento em outra, como se percebe na justificativa abaixo:

AT01: “Sim, concordo com essa ideia. Porque tudo que aprendemos em informática está ligada com a língua inglesa então ter o seu domínio é de fundamental ajuda”.

Outro aspecto que ganhou destaque, na visão dos alunos, foi à origem dos componentes da área de informática ter origem de países onde a língua inglesa é predominante. Para os referidos alunos, grande parte dos componentes desenvolvidos e produzidos nessa área específica tem alguma ligação com o idioma inglês. Como é ressaltado na resposta abaixo:

AT02: “Concordo sim. Os softwares mais usados no mundo vem do idioma Inglês e depois são traduzidos na língua onde será comercializado, mais originalmente são produzidos seus códigos, botões e outros em Inglês”.

Quando a maioria dos alunos se reporta a países produtores e/ou fornecedores de componentes de informática, seja hardware ou software, é possível que seu ponto de referência seja os Estados Unidos da América - EUA, uma vez que a veiculação de informação na sociedade contemporânea atende aos anseios mercadológicos, e os EUA ainda se mantêm no topo da pirâmide social. Em meio essas manifestações positivas, em se tratando da mais adequada língua estrangeira para a área de informática ser a inglesa, sugerem algumas

opiniões contrárias que, mesmo em proporções menores, demonstram uma concepção diferenciada e por isso merecem espaço nessa discussão.

AT01: “Não concordo. É preciso abrir espaço para outros idiomas, para que a aprendizagem seja maior e mais expansiva”.

AT02: “Não. Não concordo. Poderíamos se igualar aos grandes da informática se colocassem nossa linguagem como forma de desenvolvimento da informática, mas atualmente a língua inglesa tem essa patente”.

Embora ambas as opiniões abordem a mesma concepção negativa a respeito dessa temática, é possível entender que as duas não seguem a mesma vertente. Enquanto a primeira - *AT01*- destaca sua insatisfação não concordando com a presença unânime da língua inglesa na área da informática, levanta a possibilidade de acesso, “abrir espaço” para outras línguas como possibilidade de expansão de conhecimento. Esse posicionamento pode refletir a ideia de conhecimentos globalizantes, pois fortalece as diversas possibilidades de contato com culturas e informações em diferentes línguas, independente da área de atuação, contribuindo de forma salutar para a formação do ser humano e conseqüentemente do profissional qualificado em parâmetros contemporâneos.

Na segunda vertente apontada - *AT02*, também de caráter negativo quanto à língua inglesa ser a mais adequada para informática, é possível visualizar a defesa em relação à valorização do conhecimento “local”, pois para o referido sujeito da pesquisa, o conhecimento gerado no âmbito nacional tem condições de contribuir para a área da informática de forma independente. É importante destacar que a defesa do nacionalismo não implica propagação da xenofobia, mas a possibilidade de reconhecimento e valorização do conhecimento local em um contexto global.

Ainda visualizando as informações sobre a adequação da língua inglesa como mais viável para a informática, pode-se constatar que uma porcentagem de 25%, caracterizada como ‘outros’, foge do alcance das demais variáveis. Diante disso, e não menos relevante para o entendimento dos dados, destaca-se como motivo para aceitação dessa ideia o reconhecimento desse idioma como parâmetros de linguagem mundial.

7 – O que você espera / esperava do ensino de Língua Inglesa no curso técnico de Informática?

- () aprender a falar o idioma.
- () aprender a ler, escrever e entender textos em geral na língua alvo.
- () aprender vocabulário específico do curso (termos técnicos)
- () aprender aspectos gramaticais da língua.
- () outra (especifique)

Questão 07			
Sugestões	Turma 01	Turma 02	Resumo
Aprender a falar o idioma.	03	02	05
Aprender a ler, escrever e entender textos em geral na língua alvo.	08	11	19
Aprender vocabulário específico do curso (termos técnicos)	18	17	35
Aprender aspectos gramaticais da língua.	05	01	06
Outras	0	0	0

Tabela 03. Perspectiva de apropriação da Língua Inglesa, IFAP – Laranjal do Jarí.

Um dos aspectos que pode ser bastante relevante para os objetivos dessa pesquisa diz respeito às expectativas dos discentes do curso técnico de informática em relação à aprendizagem de língua inglesa para fins específicos. Para que essas informações fossem impetradas com êxito algumas variáveis foram delimitadas e analisadas de acordo com o número de recorrência nas respostas obtidas.

Primeiramente foi visado o âmbito comunicativo, buscando perceber como os alunos do curso de informática pretendem se apropriar da língua inglesa. Diante disso foi possível entender que aprender a falar o idioma não faz parte das pretensões da maioria do público alvo estudado. Esse fator pode ser oriundo de resquícios de experiências de ensino estrutural desenvolvidas no decorrer do processo de aprendizagem, ou até mesmo em virtude das características da modalidade instrumental aplicada no ensino técnico.

Após a comprovação das perspectivas de aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos, um dos aspectos que ganhou destaque nesse campo foi a possibilidade de leitura e entendimento de textos na língua alvo. Idealizada como segunda habilidade de maior relevância na aquisição de uma língua estrangeira, em número de recorrência na pesquisa, a capacidade de leitura e entendimento de textos, é vista como uma das formas de apropriação do idioma para fins profissionais. O maior destaque em número de recorrência nas informações coletadas, quanto aos objetivos dos alunos, em se tratando das formas de uso da língua inglesa, direciona-se à aprendizagem de termos técnicos na área do curso. A relação intrínseca entre a língua inglesa e informática, várias vezes destacada na pesquisa, é vista como positiva e real pelos alunos, mas não concebê-la como possível instrumento de comunicação é um fator preocupante. Mesmo que a abordagem de ensino seja instrumental, que vise um público específico, o ensino de língua, seja materna ou estrangeira, tem sua base pautada em preceitos comunicativos. Direcionar o processo de ensino - aprendizagem a uma área específica de atuação também é um dos objetivos da abordagem instrumental, mas isso pode e deve ser desenvolvido levando em consideração a essência da linguagem: a comunicação. A pouca incidência dessa concepção, inferida a partir das informações obtidas, também se reflete na valorização dada aos aspectos gramaticais.

É possível perceber que, mesmo em proporções aproximadas, existe maior interesse do público alvo em estudar elementos gramaticais do que comunicativos. Esse pode ser um

reflexo da política educacional do Brasil que, com essa finalidade, prevaleceu durante décadas na sociedade nacional. Mesmo que na contemporaneidade os parâmetros norteadores da educação nacional valorizem menos as abordagens estruturais de ensino, ainda é possível detectar uma herança, não muito desejada, de ensino descontextualizado, imbricadas aos conceitos da maioria dos alunos que se enquadram na faixa etária de idade presente nessa pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver pesquisas no campo da linguagem tem tido bastante relevância na sociedade contemporânea, pois a habilidade de se comunicar com coerência e eloquência tem ganhado destaque nas principais esferas sociais. Entende-se por comunicação coerente a possibilidade do cidadão moderno, socialmente inserido, ter conhecimento e se possível fluência, além da língua materna, em línguas estrangeiras de representatividade global.

Mediante um olhar macro e por uma questão de viabilidade histórica, a sociedade brasileira tem maior contato com as LEs Inglês, Espanhol e Francês, uma vez que esses são os principais idiomas que ganham espaço na educação pública nacional. A relevância que a linguagem vem conquistando na sociedade moderna e a possibilidade de seus membros se comunicarem em mais de um idioma, ajudou a focalizar nesse estudo as perspectivas discentes em relação à apropriação local de um conhecimento global sob a ótica da formação profissionalizante. O recorte feito envolvendo os estudantes do Instituto Federal do Amapá, ambiente da pesquisa, restringiu-se ao curso de informática na modalidade subsequente e suas respectivas percepções em relação à língua estrangeira inglês. Esse estudo teve como fundamentação as perspectivas pós-críticas de ensino envolvendo principalmente os Letramentos Críticos. Esse enfoque foi adotado em virtude da relação social do tema da pesquisa, o ensino – aprendizagem de língua inglesa, e público alvo, uma vez que a formação do profissional moderno gira em torno da capacidade de transitar em várias esferas sociais, seja nacional ou internacionalmente. Visando a atender aos objetivos da pesquisa, isto é, investigar a relevância atribuída ao idioma Inglês pelos estudantes do curso técnico em Informática do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP – *Campus Laranjal do Jarí*, assim como suas perspectivas na aquisição desse idioma, procurou-se aproximar das concepções discentes sobre esses aspectos levando em consideração o âmbito profissional, que possibilitou construir e desconstruir algumas hipóteses e conceitos que permeiam no contexto de sala de aula.

Para enfatizar as concepções discentes em se tratando da relevância dada à língua inglesa, podemos relacioná-las em duas vertentes principais: uma no âmbito social e outra no âmbito profissional. Embora essas duas vertentes estejam imbricadas, na concepção dos estudantes envolvidos na pesquisa, a língua inglesa ganha mais representatividade quando se refere aos aspectos profissionais – relativos à informática – do que os fatores que envolvem o meio social. Essa visão possibilita entender que o foco no mercado de trabalho, atendendo as especificidades do curso, tem sido o propulsor em termos de interesse para o aprendizado de língua inglesa entre a comunidade investigada.

Quanto às perspectivas de apropriação, foi unânime o discurso que eleva a importância e dedicação dos envolvidos com o ensino – aprendizagem de língua inglesa em sala de aula. Mas, talvez esse discurso tenha um impacto apenas verbal, pois, mesmo levando em consideração algumas dificuldades e limitações ocorridas no processo, como falta de conhecimentos base entre os discentes, limitado acesso a materiais específicos da área e outras fragilidades do sistema, é possível inferir que o discurso não corresponde diretamente com os procedimentos adotados pelo público. Tal inferência tem como fundamento a pouca atitude desempenhada pelos sujeitos investigados em relação ao aprofundamento nos estudos de língua inglesa, pois, mesmo com todo interesse diagnosticado teoricamente no decorrer da pesquisa, pouco tem sido feito de concreto em busca de cursos específicos na área. É importante destacar que durante e após a realização dessa pesquisa, cursos extracurriculares de inglês foram ofertados no próprio campus e mesmo assim o envolvimento desse público alvo foi próximo de zero.

Observar os resultados obtidos, a partir dos objetivos da pesquisa, mostrou a realidade encontrada no IFAP, Campus Laranjal do Jarí, a respeito do ensino – aprendizagem de língua

inglesa e suas particularidades. Para alcançar esses propósitos, foram usadas como base três perguntas norteadoras: *Como o aluno do curso profissionalizante entende esse ensino de língua inglesa? Quais as perspectivas do aluno do curso profissionalizante quanto ao ensino dessa língua para o seu crescimento profissional? Quais as apropriações locais que aluno faz desse conhecimento global que lhe é oferecido?* Cada questionamento ganhou representatividade à medida que as bases teóricas foram sendo construídas e contextualizadas na pesquisa.

Focalizar o ensino de língua inglesa no Brasil foi um dos capítulos que possibilitou entender as diversas realidades que esse país com dimensões continentais engloba em suas instituições de ensino. Quero chamar atenção justamente para a questão cultural e ideológica, pois, mesmo em espaços educacionais, tais aspectos estão sendo negativados ou parcializados em prol de discursos tendenciosos. Outro aspecto que ganhou espaço no decorrer desse estudo foi o conceito de Letramento e sua evolução no âmbito educacional, mais precisamente no ensino – aprendizagem de línguas. Essa corrente evolutiva do termo letramento nos fez abordar algumas vertentes na área da linguagem. Dessa forma, por enquadrarmos esse estudo em uma sociedade globalizada, o contexto de letramento ganhou o incremento da criticidade, que em uma abordagem conceitual, trata dos pensamentos pós-críticos de ensino. Ainda nessa concepção teórica que sustentou as ideias abordadas nesse estudo é imprescindível destacar os documentos oficiais que regulamentaram e regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Foi bastante reflexivo para a pesquisa acompanhar as fases de criação, aprimoramentos e atuação de documentos como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM.

Este estudo, que a partir de pressupostos teóricos como suporte para a atuação *in loco*, buscou contribuir para o melhoramento do processo de ensino – aprendizagem de língua inglesa na escola pública, sobretudo no campo profissional, representado pelo IFAP, Campus Laranjal do Jari, constatou que o interesse pelo o idioma inglês é bem representativo e tem propósitos profissionais bem definidos. Dessa forma, direcionar o presente estudo para essa vertente foi gratificante não só para o pesquisador, mas também para a área da linguagem, uma vez que a sociedade contemporânea busca no cidadão / profissional moderno alto nível de excelência também na capacidade de comunicação, e de preferência em mais de um idioma.

Assim, conhecer as perspectivas discentes sobre a apropriação da língua inglesa com finalidades profissionais foi o pontapé inicial para a possibilidade de pesquisa existente no Vale do Jarí, pois, características multiculturais presentes nessa região merecem que outros estudos na área da linguagem sejam aplicados e desenvolvidos. Procurar entender os contrastes sociais, as diversidades culturais, o intenso fluxo migratório da população, pode gerar várias possibilidades de pesquisas no âmbito local.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas*. 2ª edição, editora EPU - São Paulo: 2013.
- ASSOUN, Paul-Laurent. *A escola de Frankfurt*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- BAKHTIN, Michail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoievsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: 9394/96*. MEC: Brasília, 1996.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – Línguas Estrangeiras Modernas*. Brasília: MEC / SEMTEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRYDON, Diana. The task of the English teacher in the of globalization. *In developing new literacies in cross-cultural*. Contexts, 2, São Paulo 2010.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. *Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio. Dogma e Liturgia. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, Campinas: Autores Associados – 2001.
- BURBULES, Nicolas; TORRES, Carlos Alberto. (Ed.). *Globalization and education: critical perspectives*. London: Routledge, 2000.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística, uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Resisting Linguistic imperialism in English teaching*. Shanghai: Oxford University Press, 1999.
- _____. (ED.) *reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- _____. *Negotiating the local in English as a lingua franca*. Annual Review of Applied Linguistics, n. 26, 2006.
- CASTELL, Susanne; LUKE, Allan; AGAN, Paul (EDS). *Literacy, society, and schooling: a reader* ; Cambridge. A University Press, 1986.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. *A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, 2001. Disponível em: www.readingonline.org/articles. Acesso em: Maio - 2014.
- CONNERTON, Paul. *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PERTESSON, Ana Antonia. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSSON, A-A. (ORG) *Línguas Estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro e João editores, Cuiabá: Ed. VFMT, 2008.

COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

CORCUFF, Philippe. *As novas sociologias*. Construções da realidade social. São Paulo: EDUSC, 2001.

CORNELSEN, Sandra. *Uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da psicomotricidade relacional*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Cognição e Aprendizagem). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2ª ed. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 2003.

DEMO, Pedro. *Praticar Ciências - Metodologias do Conhecimento Científico*. São Paulo: Editora Saraiva – 1 edição 2011.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Escola Pública - Planos e Práticas nas Tramas da Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

EDWARDS, Richard & USHER, Robin. *Globalisation and Pedagogy: space, place and identity*. 2. ed. New York: Routledge, 2008.

ERLING, Elizabeth J. *The many names of English*. English Today 21 (1): 40-44. 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. CHOULIARAKI, Lilie. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FERRAZ, Daniel de Melo. *Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos*. Tese (Doutorado: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP; Área de atuação: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo, 2012.

FISHMAN, Joshua. A. *Social linguistics: a brief Introduction*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

FOUCAULT, Michel. *Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung*. Bulletin de la Société française de philosophie, v.82, n.2, 1990.

_____. *Microfísica do poder*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "Gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

FURTADO, Celso. *O Capitalismo Global*. Editor: Paz e Terra, 1998.

GEE, James Paul. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words*. TESOL Quarterly, v. 20, n. 04. 1986.

_____. *Social linguistics and literacies; ideologies in discourses*. 3. Ed. London. Routledge, 2008.

HOBBSAWM, Eric. *Escritos sobre história*. Lisboa: Relógio D'Água, 2010.

HORKHEIMER, Max. *A revolta da natureza*. In: *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

HABERMAS, Jürgen. *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard, 1979.

KAMBERELIS, George; DIMITRIADIS, Greg. *On Qualitative Inquiry: Approaches to Language and Literacy Research*. New York; Teachers College Press, 2005.

KACHRU, Braj Bihari. *Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English language in the Outer Circle*,” in: *English in the World*, QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Orgs.), Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

JENKINS, Jennifer. *English as a Língua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LACOSTE, Yves. “Por uma abordagem geopolítica do inglês”. Em: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (2005). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Mauricio. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research* Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ileana & GREEN, Bill. *Teachers and Techno literacy – managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin: 2000.

LANKSHEAR, Colin., & MCLAREN, Peter. *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.

LE BRETON, Jean-Marie. “Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês”. Em: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (2005). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial.

LEEFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLISP, n 4 .1999.

_____. *Ensino de Línguas: passado, presente e futuro*. Universidade Católica de Pelotas. RS, 2012.

LEMKE, Jay L. *Metamedia Literacy: Transforming meanings and media*. Department of Educational Studies; University of Michigan: 1998.

LIMA, Chris. *A brief introduction to critical literacy in English language education*. Brasília: ELTECS/British Council Brazil / CSSGJ (University of Nottingham), 2006. Disponível em: www.criticalliteracy.org.uk; acesso em: Julho 2013.

LUKE, Anthony. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.) *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004.

MAIA, Angélica. *Dimensões da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo*. Revista e-curriculum, v.9, n. 2, 2011.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *O Ensino de Inglês como Língua estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania*. T.D – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP; São Paulo: 2011.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

McLAUGHLIN, Mignon; DeVOOGD, Glenn Lawrence. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade de. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana; HALU, Regina Célia. *Formação “desformatada”: práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MOR, Walkyria. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Eds). *Formação de professores de Línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas*. Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 24, jan./jun. 1996.

MOREIRA, António Flávio. Barbosa. KRAMER, S. *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> – acessado em dezembro de 2013.

_____; TADEU DA SILVA, Tomaz. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (Org.), *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1997

MORGAN, William. *Critical literacy in the classroom: the art the possible*. New York: Routledge, 1997.

MUNRO, Malcolm, & DERWING, Tracey. *Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign – accented speech*. Language and speech. 1995.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In _____. (Eds.) *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. New York. Cambridge University Press, 1992.

- ORTIZ, Renato. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. *Realidade socioambiental do Laranjal do Jarí /AP: Soluções apontadas por moradores na perspectiva da educação popular*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia – 2013.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa*. Cadernos de Pesquisa. V.34, n. 122, p. 283-303, maio/ago, 2004.
- PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English. As an international language*. New York. Longman, 1994.
- _____. *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- _____. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum. Associates Publishers, 2001.
- _____. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PINAR, William, F. *Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization*. In: CONNELLY, Michael, FANG, H.; PHILLION, J. (Eds.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage, 2008.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística Crítica – Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. LACOSTE, Yves. *A Geopolítica do Inglês*. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2005.
- ROSE, David Edward. *The ethical claims of il pension debole; Gianni Vattimo, pluralism and postmodern subjectivity*. Angelari; journal of the theoretical humanities, vol.7.n.3, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Globalizations*, In: *Theory, culture, society*. V. 23, Sage publications, 2006.
- SILVA, Joyce Moraes da. *Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s. n., 2012.
- SILVA, Simone Batista da. *As contribuições dos Multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais*. Revista X, volume 1, 2012a.
- _____. *Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012b.
- _____. *Formação continuada de professores de inglês: necessidade em um mundo processual*. In: Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de

Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs). Florianópolis, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16. *Programa e resumos*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1993.

_____. As Pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SHOR, Ira. *What is critical literacy?* Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, v.1n. 4, 1999. Disponível em : www.Lesley.Edu./journals/jppp/4/shor. Acesso: Setembro 2013.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed.: BH. Autêntica, 1998.

_____. *Letramento e escolarização*. In: Ribeiro, v. n. (org.) *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. 2 Ed. São Paulo Global, 2004.

SOUZA, Shelton Lima de. *Descrição Fonética – Fonológica da Língua Akwen – Xerente*. Dissertação. (Mestrado: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP – Universidade de Brasília – UNB). Brasília - DF: 2008.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

TORRES, Carlos Alberto. *Globalization and Education collected essays on class, race, gender, and the state*. New York: Teachers College Press, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VETTER, Douglas. Towards a critical stance: citizenship education in the classroom In: o`SULIVAM, Michael; PASHBY, Karen. (eds). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam sense publicans, 2008.

VATTINO, Gianni. *Beyond interpretation; the meanings of heretic's for philosophe*. Polity prees, 1997.

WOLTON, Dominique. *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus, 2006.

ZACCHI, Vanderlei José. *Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 45, n.1, 2006.

_____. *A orquestração de discursos por professores de língua inglesa*. Letras & Letras, v. 23, 2007.

_____. *Inglês instrumental, abordagem comunicativa e propostas para um ensino crítico de inglês*. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

6. ANEXOS

1. Modelo de questionário aplicado como instrumento de coleta de dados
2. Modelo de questionário aplicado para a construção Perfil dos sujeitos de pesquisa.

1. Modelo de questionário aplicado como instrumento de coleta de dados



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia - PPGEA
Mestrado em Educação Agrícola

Caro aluno, este questionário é um instrumento em minha pesquisa de Mestrado em Educação Agrícola da UFRRJ, com foco no ensino de Língua Estrangeira. Dessa forma, conto com sua colaboração neste trabalho respondendo às questões abaixo, para, juntos, podermos contribuir de forma significativa para estudos científicos em Educação.

Instituição: Instituto Federal do Amapá – Campus Laranjal do Jarí.

Professor: Ednaldo João das Chagas

Curso: _____ Data ____/____/2013

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1 – Você se considera um estudante com interesses no aprendizado de línguas estrangeiras?

() *Sim*

() *Não*

Se sua resposta for SIM: Qual o seu interesse específico na aprendizagem de língua estrangeira?

Se sua resposta for NÃO: O que especificamente lhe faz sentir desinteressado da aprendizagem de línguas estrangeiras?

2 - Se você pudesse escolher várias línguas estrangeiras para estudar, quais escolheria em ordem de interesse? (Numere: 1 – 2 – 3 na ordem de seu interesse, sendo o algarismo 1 atribuído à língua de maior interesse).

() *Inglês*

() *Francês*

() *Espanhol*

() *Outra, especifique* _____

3 - Você considera que o conhecimento em Língua Inglesa é fundamental para a formação do profissional moderno?

() *Sim*

() *Não*

Justifique sua resposta: _____

4 - Você considera a Língua Inglesa e a Informática como áreas interligadas?

() *Sim*

() *Não*

Justifique sua resposta: _____

5 - Há pessoas que defendem o inglês como sendo a língua mais adequada ao curso técnico de informática. Você concorda com essa ideia?

() *Sim*

() *Não*

Justifique sua resposta: _____

6 - De que forma os conhecimentos aprendidos em Língua Inglesa têm sido usados no seu cotidiano?

() *na comunicação diária ou esporádica.*

() *como ferramenta no ambiente de trabalho.*

() *para a leitura de textos em geral ou específicos.*

() *para diversão (ouvir músicas, assistir a filmes, etc.)*

() *conhecer pessoas/culturas estrangeiras. (através da internet: redes sociais, blogs)*

() *não utilizo os conhecimentos aprendidos no curso.*

() *outra (especifique)* _____

7 – O que você espera / esperava do ensino de Língua Inglesa no curso técnico de Informática?

() *aprender a falar o idioma.*

() *aprender a ler, escrever e entender textos em geral na língua alvo.*

() *aprender vocabulário específico do curso (termos técnicos)*

() *aprender aspectos gramaticais da língua.*

() *outra (especifique)* _____

8–Você acredita que a predominância do ensino do Inglês na escola regular provoca no cidadão moderno

() *limitar os conhecimentos*

() *expandir os conhecimentos*

Justifique sua resposta: _____

Obrigado por suas respostas.

2. Modelo de questionário aplicado para a construção Perfil dos sujeitos de pesquisa.



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia - PPGEA
Mestrado em Educação Agrícola

PERFIL DO SUJEITO DA PESQUISA

1) Qual sua faixa etária?

- () 17 a 20
() 21 a 24
() 25 a 29
() 30 a 34
() 35 a 39
() 40 ou mais.

2) Você é natural de onde?

- () Laranjal do Jarí
() Almeirim
() Macapá
() outro. Qual _____

3) Onde concluiu seu ensino médio?

- () escola pública
() escola particular
() pública e particular
() outro. Qual _____

4) Há quanto tempo terminou o ensino médio?

- () 1 ano e meio
() 2 anos
() 3 anos
() 4 anos
() 5 anos
() mais de 5 anos. Quantos _____

5) Você já fez ou faz outro curso após terminar o ensino médio?

- () sim, outro curso técnico. Qual? _____
() sim, um curso superior. Qual? _____
() não. Estou fazendo. Qual? _____
() não.

6) Você desempenha alguma atividade remunerada?

- () sim, na área de informática.
() sim, mas não na área de informática.
() não no momento.

7) Se você atua na área de informática, começou:

- () antes de iniciar o curso
() durante o curso