



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Hiroko Takaki, Nara

Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 12, núm. 4, outubro-diciembre, 2012, pp. 971-996

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829645015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental

Contributions of recent theories of critical literacies to ESP

Nara Hiroko Takaki*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Aquidauana – Mato Grosso do Sul / Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta algumas contribuições de letramentos críticos para programas de inglês instrumental, da perspectiva de teorias recentes de letramentos, como possibilidade de expansão da capacidade crítico-interpretativa dos participantes. Conciliando inglês instrumental com ênfase em letramentos críticos, foi oferecido um curso de extensão intitulado “Oficina de inglês instrumental: leituras para o presente-futuro em mundo contemporâneo” no curso de Letras da UFMS. O curso focalizou a construção de sentidos dos participantes por meio de linguagem multimodal, reflexões críticas sobre diversidades culturais complexas e a consciência de que a linguagem é também um fenômeno gerador de práticas e mobilidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: letramentos críticos, inglês instrumental, construção de sentido, contingência, contexto.

ABSTRACT: This article presents some contributions to programs of English for Special Purposes from the perspective of recent theories of literacies as a possibility to expand the participants' critical-interpretive capacity. Through reconciling English for Special purposes with emphasis on critical literacies, a community course entitled *ESP workshop: readings for the present-future in contemporary world* in the language course at the Federal University of Mato Grosso do Sul was offered. This course focused on the participants' meaning making through multimodal language, critical reflections upon complex cultural diversity and awareness of the fact that language is also a phenomenon that generates social practices and mobility.

KEYWORDS: critical literacies, English for Special Purposes, meaning making, contingency, context.

* bobnation@terra.com.br

Docente da UFMS / Campus de Aquidauana e Pós-doutora pela USP.

Introdução

A concepção do que seja inglês instrumental ou *ESP*¹ vem merecendo revisão. Atualmente, a noção de ensino de língua estrangeira como o inglês instrumental tem reconhecido novas demandas, ou seja, a compreensão do que se possa entender por trocas de ideias, realização de tarefas, enfim, a renegociação de sentidos requer indagar sobre o conceito de linguagem que se adota e suas implicações na formação de cidadãos. O objetivo deste artigo é relatar uma experiência de ensino desenvolvida em um curso de extensão para inglês instrumental conciliando o trabalho por meio de textos selecionados de acordo com as necessidades de um grupo de aprendizes/participantes advindos de diferentes cursos de graduação, o trabalho da língua inglesa de forma integradora e contextualizada e o trabalho da expansão da capacidade crítico-interpretativa dos participantes.

O desenho e a implementação desse curso fundamentou-se na concepção de *ESP* elaborada por Hutchinson *et al.* (1987) e Dudley-Evans (1998). Os primeiros teóricos concebem *ESP* como uma atitude em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa em que as decisões sobre conteúdo e metodologia são baseadas nos motivos do aprendiz para aprender inglês. Corroborando tais teóricos, Dudley-Evans (1998) complementa que *ESP* não necessariamente deve estar relacionado a uma única disciplina específica, admitindo a inclusão de outras disciplinas, fazendo uso de metodologias diferentes daquelas que normalmente se adota em cursos regulares de ensino de inglês e podendo ser destinado ou não a um grupo de determinada faixa etária. O curso também foi pautado pelas teorias recentes de letramentos, pressupostos que serão discutidos posteriormente e que estão inseridos num projeto nacional de letramentos² do qual faço parte. Nesse curso, adotei a noção de linguagem como sendo um processo dinâmico, contraditório e complexo, conforme nos ensina Bakhtin (1999).

Uma mudança visível na visão de Pennycook (2010), Canagarajah (2008), dentre outros teóricos, deve-se ao fato de que o pano de fundo do mundo contemporâneo tem revelado formas complexas interconectando

¹ *English for Specific Purpose*, Inglês para fins específicos.

² Projeto nacional de formação de professores, educação crítica, novos letramentos e multiletramentos desenvolvido por diversas universidades brasileiras, com núcleo sede na Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Profa. Walkyria Monte Mór e do Prof. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza.

diferentes identidades, experiências, comunidades, culturas, políticas linguísticas como deslocamentos contínuos e globalizados. Novas formas de linguagem e de produção de conhecimento nas diferentes áreas científicas emergem desse contexto em fluxo, influenciando as escolhas locais-globais dos cidadãos, conforme teorias recentes como as de Burbules-Torres (2000), Cilliers (2005), Gee (2004), Giroux (2005), Lankshear, Knobel, (2008), Monte Mór, Menezes de Souza (2006), Todd (2008), dentre outras. Os cidadãos em busca de inglês instrumental participam de tal contexto.

Diante dessas dinâmicas, as leis da sociedade e do mercado exigem uma velocidade e versatilidade de tais cidadãos a ponto de mesclar tempos-espacos de produção, recepção e redistribuição de conhecimento, conforme pode ser observado com o advento das novas tecnologias (CASTELLS, 2006, GEE, 2004; LANKSHEAR, KNOBEL, 2005, 2008). Pode-se dizer que aprendizes sem acesso a um computador ou telefone celular não estão totalmente excluídos, uma vez que eles lêem textos que já são produzidos, disseminados e consumidos via tecnologia, a exemplo de telenovelas, textos de revistas e jornais, os quais são perpassados pela linguagem multi-hiper-modal.³

A partir desse conceito flexível de *ESP*, creio ser pertinente uma sugestão, ou seja, repensar *ESP* reconhecendo-a também como uma prática social (STREET, 1984) à luz das novas demandas históricas e sociais. É desse cenário em constante mudança que o ensino de língua inglesa se permite tomar diferentes rumos. O *ESP*, segundo Celce-Murcia (2001) e Celce-Murcia, Olshtain (2000), assume como pressuposto o fato de que o ensino de língua deve levar em consideração dois aspectos: primeiro, as necessidades específicas quanto ao uso da língua em questão que o aprendiz interessado apresenta; segundo, o ensino desta língua pode e deve incluir os contextos socioculturais nos quais o aprendiz a usará.

Observa-se que, tradicionalmente, no *ESP* as necessidades dos aprendizes de Inglês são justificadas pelas exigências profissionais de negócios, ambientes técnicos e acadêmicos, mas pouco tem sido publicado a respeito de *ESP* como uma prática social complexa que vai além da prática restrita às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em inglês. O inglês instrumental vem se consolidando

³ A linguagem multimodal caracteriza-se pela inclusão de formas verbais e não verbais num único texto, ao passo que a *hipermodal*, compreende todos esses elementos no espaço digital. No espaço digital, entretanto, a velocidade e simultaneidade podem ser diferentes.

em diversos cursos universitários com alunos interessados em ingressar no mercado de trabalho ou em cursos de graduação e pós-graduação por meio de concurso e/ou exame público.

Assim sendo, as instituições de ensino e seus professores desenham cursos de *ESP* ou adaptam programas afins já existentes para atender aos interesses de um determinado grupo. Normalmente, uma habilidade é escolhida para ser desenvolvida, por exemplo, em quarenta horas ou mais. No caso de *leitura*, toda a gama de componentes linguísticos, (sintaxe, morfologia, semântica), pragmáticos e discursivos abrange não somente uma determinada área de conhecimento, como turismo, medicina, engenharia, direito, educação, tecnologia, mas também como essa mesma área é concebida.

Para um melhor aproveitamento do curso e observando o grau acentuado de heterogeneidade do grupo, enfatizei o ensino de natureza colaborativa e participativa, com interações organizadas em duplas de aprendizes, pequenos grupos e individualmente. É dessa perspectiva de prática pedagógica colaborativa que descrevo, a seguir, o contexto do curso que ministrei. Apresento os pressupostos dos letramentos que embasam o curso de extensão e a experiência desse curso, a contextualização do curso, os resultados da experiência, salientando como os letramentos críticos e os gêneros híbridos podem contribuir para os cursos de inglês instrumental e, por fim, as considerações finais.

Letramentos críticos: pressupostos norteadores da experiência em questão

Autores como Muspratt, Luke, Freebody (1997) adotam os letramentos críticos classificando-os como *letramento visual*, *letramento multicultural*, *letramento midiático* e *letramento da informática*. Já Lankshear, Knobel (2008) utilizam *novos letramentos* para tratar das diferentes formas de linguagem e de construção de conhecimento suscitados pelo meio digital, ou seja, letramentos digitais. Takaki (2008) utiliza *letramentos* na forma pluralizada para resumir os tipos de letramentos acima citados, transpassados pela criticidades, ao mesmo tempo em que sugere a complexa rede de interconexão entre todos os tipos de letramentos. De acordo com o *modelo ideológico de letramento* postulado por Street (1984), o letramento crítico refere-se a uma prática social de linguagem, na qual os interlocutores utilizam formas de linguagem de diversas fontes e recursos para construir e negociar significados com uma variedade de interlocutores. Questões de raça, etnia, sexualidade, gênero e

diversidade cultural, intensificam a luta por interesses próprios num jogo de linguagem que mescla ideologias, paradoxos e relações dinâmicas de poder.

O citado autor enfatiza a necessidade de constantemente fazermos uso do que denomina *reflexividade* por meio da qual é possível refletir de forma dialógica a respeito das interações que emergem de uma determinada prática social. Street (1984) bebe da fonte freiriana, na medida em que salienta o poder de transformação da condição social do interlocutor por meio da capacidade de renegociar significados na luta pelo poder. Embora Freire (1998, 2005) não tenha usado o termo *letramentos*, sua concepção de linguagem transpassa as práticas sociais. Estas possibilitam aos agentes, usuários da linguagem, transformar a sua própria condição social, isto é, promover ações e deslocamentos com escolhas informadas visando à mobilidade social. Nesse sentido, constrói-se uma relação, a do Eu-outro(s), que pressupõe uma espécie de caleidoscópio ético. Este implica na responsabilidade incomensurável que esse *Eu* tem pelo *outro* não somente no contexto de cada um, mas também na sociedade, como um modo de vida, de acordo com Levinas (1978) e Caputo (1993).

Cervetti, Pardales, Damico (2001) ampliam o conceito de letramento crítico comparando-o com a leitura crítica. Esta última, centrada no humanismo liberal, busca a repetição e reprodução da intenção do autor de um determinado texto. Essa vertente pauta-se pela crença na garantia de uma verdade por trás das aparências de um texto, reforçando, assim, a crença numa única ideia principal do texto. Perguntas típicas dessa opção incluem: Qual é a intenção do autor? Qual é a ideia central do texto?

O letramento crítico assume *linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade* como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes reinterpretações. A linguagem não capta completamente a realidade, ecoando o pensamento de Bakhtin (1977), devido a sua natureza heterogênea e dinâmica. Ao contrário, ela constrói e reconstrói realidades de forma pluralizada. O conhecimento é sempre reconstruído localmente e nunca está pronto como um produto fechado. É, antes, um processo incompleto e gerador de constantes modificações influenciado por uma gama de valores culturais, políticos, econômicos e sociais, que também são passíveis de mudanças. Cervetti, Pardales, Damico (2001), McLaughlin, DeVogd (2004) vão além de meras perguntas, sugerindo, ao invés, o termo *questionamentos*. Nesse sentido, eles retomam a agência do usuário da linguagem difundida por Freire (2005) por meio do exercício de desafios de interpretações já consagradas

(e legitimadas por grupos hegemônicos) para proceder a um raciocínio que reconstrua outras visões/interpretações/versões historicamente silenciadas e, talvez, romper com as relações rígidas de poder. Eis alguns exemplos de questionamentos que permearam as discussões dos textos no curso em questão:

- a) Quem está contando a história?
- b) Em nome de quem a história está sendo contada?
- c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando?
- d) Um texto alternativo contaria que versão da história?
- e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê?
- f) Quais são as implicações de cada interpretação da história?

Os letramentos críticos requerem um professor que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico. A última pergunta caracteriza os letramentos críticos como sendo uma oportunidade para que o aluno reflita a respeito das consequências locais e globais complexas de se posicionar de uma forma ou de outra, num dado momento de sua construção crítica de conhecimento.

Essa maneira crítica de construir conhecimento considera as diferentes formas de linguagem, fazendo-se presente, também, na linguagem digital. A intensidade de usos de tecnologia de penúltima geração sempre se projeta no devir e suas influências nas atividades diárias de muitos aprendizes têm gerado uma profusão de *gêneros transmutados*, na concepção de Bakhtin (1999) e Swales (1990). Dito de outra maneira, um gênero apresenta enunciados relativamente estáveis, mas não fixos. Isso possibilita a criação de gêneros híbridos como telemensagens, mensagem de texto via telefone celular, videoconferências, bate papo virtual, e-mails, aulas virtuais. É a partir dessa base que utilizo, neste artigo, gêneros híbridos.

Uma das consequências do trabalho da mídia digital é exatamente a diluição de fronteiras rígidas entre a oralidade e a escrita, provocando o aparecimento de gêneros híbridos, desafiando a capacidade leitora de quem os articula. Uma composição complexa de elementos concorre para uma maior integração e, ao mesmo tempo, dispersão entre semioses, isto é, um jogo complexo e dinâmico composto por signos verbais, sons, imagens e animações,

com determinado uso e funcionalidade, conforme nos ensina Kress, Van Leeuwen (1996); Manovich (2001). É o caso da publicidade, anúncios e propagandas, gêneros que vêm ganhando destaque por sua frequência em, por exemplo, exames públicos (em que a língua inglesa está presente), nos quais os candidatos são requisitados a ler e interpretar textos acompanhados de imagens (charges animadas e tirinhas, por exemplo).

Observa-se, assim, uma intensa apelação a textos extraídos de revistas, jornais, livros e sites. Desse modo, a linguagem torna-se cada vez mais plástica e o espaço digital caracteriza-se por ser semelhante ao silicone, na concepção de Snyder (2008); Lankshear, Knobel (2005) e Gee (1996, 2004). O que muda quanto aos aspectos estrutural, formal, discursivo, sóciohistórico e ideológico de um determinado texto lido num suporte digital e do “mesmo” texto lido no papel? Os procedimentos didáticos para a leitura de textos no espaço *virtual-real*, noção adotada por Castells (2006), suscitam, creio, novas reflexões quanto ao ensino-aprendizagem de inglês instrumental. Enfatiza-se a não linearidade de leitura, pois uma multiplicidade de caminhos é ofertada ao leitor. O *design* de textos digitais não é neutro, ou seja, ele é construído a partir de posicionamentos ideológicos de quem os cria e hospeda, reservadas as limitações tecnológicas (Braga e Busnardo, 2004).

É nesse sentido que teóricos como Freire (2005), Cervetti, Pardales, Damico (2001), Cope, Kalantzis (2003), Menezes de Souza e Monte Mór (2006), Monte Mór (2007, 2009), Pennycook (2007), Prinsloo (2005), Rajagopalan (2003), Street (1984), dentre outros, sugerem a inclusão de leituras e procedimentos de leitura que correspondam às novas demandas no cotidiano e no âmbito profissional dos aprendizes. Caberá ao professor e ao aprendiz-hiperleitor de cursos de inglês instrumental lidar com esses desafios.

Contextualização do curso de extensão: Oficina de inglês instrumental: leituras para o presente-futuro no mundo contemporâneo

O objetivo geral desse curso de extensão foi desenvolver capacidades múltiplas e estratégias para leituras de diversos tipos de gêneros textuais, de acordo com Swales (1990), juntamente com atividades e exercícios variados, relacionados a uma situação de comunicação específica. A escolha de textos baseou-se nas solicitações constantes e informais dos aprendizes de diferentes cursos. Suas necessidades e interesses em comum apontavam o trabalho com textos que integrassem linguagem verbal e não verbal utilizados em exames

públicos,⁴ com exercícios interpretativos e voltados para a área de negócios (administração, economia, comércio, engenharia, prestação de serviços, publicidade, tecnologia, turismo, ciência, saúde, letramentos e educação). Alguns aprendizes enfatizaram as dificuldades encontradas em suas experiências com exames que apresentavam textos literários ou textos midiáticos com charges, tirinhas e imagens demandando interpretação e não respostas objetivas.

O objetivo específico foi praticar leitura, análise e interpretação de textos, a partir da concepção de leitura como *prática social*, segundo Celce-Murcia e Olshtain (2000), Cope, Kalantzis (2000), Freire (1998), Gee (1996), Muspratt, Luke, Freebody (1997), Street (1984), ou seja, leitura como construção de posicionamentos ideológicos e políticos e não meras interações entre autor, leitor, texto e contexto. Para tanto, autor, leitor, texto e contextos de produção e de recepção são considerados. Nesse sentido, trata-se de um curso de extensão de vanguarda por basear-se em teorias recentes de letramentos e em prática de inglês instrumental de forma complementar como necessidade na sociedade atual que é cada vez mais caracterizada por mudanças e dotada de intensa rede de proliferação de heterogeneidades, conforme indica Castells (2006).

Mais detalhadamente, os objetivos específicos foram:

1. Fazer com que o aprendiz percebesse que há heterogeneidades socioculturais nas formas de comunicação entre as comunidades e no seio delas, dependendo do contexto em que o conhecimento é construído e reconstruído;
2. Estimular diferentes interpretações críticas acerca de um determinado texto, levando-se em consideração sua multi-hiper-modalidade e discutir as implicações locais-globais de diferentes posicionamentos em relação a esse texto;
3. Desenvolver estratégias de autonomia por meio da associação entre elementos verbais e não verbais; expandir a capacidade de prever formas e conteúdos do texto em questão, os quais possam nortear procedimentos de construção de sentidos da perspectiva do autor e do leitor inseridos em contextos específicos; inferir ideias a partir de títulos, palavras-chave e do uso de dicionário monolíngue.

⁴ Talvez pelo fato de residirem numa cidade pequena, de aproximadamente 50 mil habitantes, a expectativa do grupo apontava para a segurança de emprego, ou seja, os aprendizes consideravam prestar concursos públicos ou trabalharem na iniciativa privada nas grandes cidades.

A metodologia dessa proposta é de natureza qualitativa e exploratória no sentido de levar em consideração as contingências como as necessidades apontadas pelos aprendizes durante o curso e não apenas no começo do processo de aprendizagem. Ainda, levam-se em consideração as intersubjetividades dos participantes como uma forma de interpretação, porém não a única. As aulas foram expositivas e participativas, nas quais os aprendizes e eu interagíamos analisando usos de determinadas estruturas e vocabulário voltados para a construção de significados, reapropriação de interpretações já validadas socialmente com a inclusão de outros valores culturais locais. Nesse curso foram utilizados textos com propósitos, composição (linguística e ideológica) e suporte diferenciados (papel, tela digital), cada qual com suas especificidades e implicações na vida diária dos aprendizes-usuários de linguagem.

Para a avaliação, foram previstas duas provas enfocando leitura e interpretação de textos. Uma mescla de questões focalizando subjetividade e objetividade foi contemplada.

Esse curso contou com a participação dos membros da comunidade interna da UFMS e participantes que residem em Aquidauana – MS e região. A maioria dos jovens foi composta por graduandos dos cursos de Letras, Administração, Biologia, Geografia e Turismo e uma aluna de programa de doutorado em Linguística Aplicada. Tais participantes se apresentavam familiarizados com o uso de Internet, mas com pouco tempo para articulação por meio da língua inglesa.

A justificativa do curso deve-se às respostas nos cadastros dos interessados que apontavam a necessidade de ler bibliografias das disciplinas de seus cursos em inglês, de prestar concursos públicos, viajar e se prepararem para interagir com estrangeiros dada a natureza turística da região. Segundo eles, eram capazes de ler razoavelmente bem inglês, mas careciam de práticas mais consistentes e abrangentes. Escolhi não aplicar teste classificatório por nível de fluência e acuidade da língua inglesa por acreditar naquilo que Morin (2004) defende, ou seja, uma reforma de ensino requer o rompimento com a linearidade do pensamento. O quadro de participantes se completou com a ministrante responsável por este curso e o apoio do Departamento de Letras da UFMS, Campus de Aquidauana. Para a coleta de dados foram utilizadas respostas escritas e orais dos participantes suscitadas pelos textos e atividades, anotações de momentos das aulas enquanto os aprendizes realizavam atividades propostas ou após o término das aulas, anotações de trechos de conversas fora da sala de aula e respostas a perguntas sobre a avaliação do curso.

Resultados da experiência relatada: cursos de inglês instrumental/ ESP complementados pelos letramentos críticos e gêneros híbridos

Mais do que mera conciliação ou complementação de inglês instrumental pelos letramentos, importante é frisar a mudança epistemológica que a transformação de um programa voltado para inglês instrumental/ESP requer. Uma dessas mudanças baseia-se na escolha de concepção de *linguagem*, de *conhecimento*, de *cultura*, de *realidade* e de *identidade*. Dependendo de tal concepção, diferentes tipos de formação de cidadão poderão emergir. Ao assumir uma concepção de linguagem como sendo heterogênea e opaca, de acordo com Bakhtin (1999), haverá mais chances de o aprendiz reconstruir constantemente outras interpretações.

Como sugestão de escolhas de gêneros híbridos, na concepção de Bakhtin (1999), a serem enfocados num curso de inglês instrumental, os gêneros concebidos, direta ou indiretamente, pelo meio digital, como charges, anúncios, mensagens de texto, folhetos, artigos de opinião, vídeos do YouTube, podem ser trabalhados como uma forma de estimular no aprendiz a percepção de que a leitura só é leitura quando houver um leitor ativo capaz de permanentemente construir e reconstruir significados a partir da relação de seu contexto com o contexto do autor e com toda a multi-hiper-modalidade, que é inerente à linguagem.

Essa atitude de leitura por meio de letramentos críticos e gêneros textuais híbridos transpassados pela linguagem multi-hiper-modal permite compreender como um determinado texto pode suscitar interpretações que considerem: o local social e institucional sobre o qual o autor escreve, seu estilo e seus conceitos de linguagem, conhecimento, identidade, cultura, realidade, leitura; a natureza do conteúdo (tópico literário, jurídico, publicitário, científico, religioso em suas diferentes manifestações); o nível de linguagem, (dialetal, culta, formal, semiformal, informal; mecanismos de coesão, nominal, verbal, conexão, modalização, períodos, léxico), o contexto no qual o gênero se insere (solene, público), a natureza da relação entre os participantes (íntima ou distante; nível sociocultural; formação); a natureza dos propósitos das atividades desenvolvidas, ou seja, o propósito social do texto focal. A consciência de tais fatores poderá contribuir para as práticas de leitura mais expandidas e transformar as análises e interpretações sociais e históricas com vistas à ampliação das visões de mundo.

Observa-se que as estratégias dessa natureza poderão viabilizar a prática de leitura com a inserção de uma variedade de exercícios e atividades

relacionadas a um determinado texto. Desse modo, questões e perguntas de cunho mais subjetivo e questões objetivas como as de múltipla escolha podem ser complementares. Perceber as sutilezas por parte de quem elabora as questões é fundamental para aproximar autor, texto, leitor, atividade referente ao texto e contextos (momento histórico de produção do texto e momento histórico de construção de sentido a partir do texto focal). A tese subjacente à proposta de ensino-aprendizagem de inglês instrumental concebido como sendo uma prática social (STREET, 1984) poderá viabilizar a expansão de interação entre os construtores de conhecimento e os textos. Mesmo se deparando com textos pertencentes a gêneros e/ou formas de linguagem até então desconhecidos, os aprendizes, nesta experiência, foram capazes de articular sentidos com mais autonomia, conforme sugerem Freire (1998), Oliveira e Paiva (2005). É o que ilustro a seguir.

Relembro o leitor que a metodologia adotada prevê as contingências e a necessidade de se fazer ajustes no programa pré-estabelecido. Talvez a ideia de ouvir os participantes durante o curso todo e se permitir fazer modificações contingenciais a partir da co-autoria dos participantes possa acrescentar um novo olhar aos programas de *ESP*. Assim sendo, um dos textos utilizados no curso de extensão, em razão da solicitação do grupo de trabalhar com textos e atividades que mesclassem linguagem verbal e não verbal e que exigissem deles construções críticas de sentidos, foi um vídeo do YouTube intitulado *Can Miles tackle the digital divide?*⁵ Saliento que não poderia trabalhar com assuntos específicos de um só curso de graduação por conta da heterogeneidade das licenciaturas presentes no grupo. No referido vídeo, o garoto protagonista se divide em dois outros: *garoto A*, que desenvolve múltiplas capacidades e se prepara para um futuro promissor, crescendo em ambiente de fácil acesso à Internet; *garoto B*, que se limita a fazer as tarefas escolares tradicionais, passando o resto do tempo desocupado e distanciado das redes sociais, com nenhuma ou pouca possibilidade de se preparar para o futuro. Trata-se de uma produção que, na tentativa de convencer o espectador de que a inclusão digital é premente, acaba por reforçar a dicotomia rígida entre estar ou não estar incluído na sociedade digital, como se houvesse apenas um conceito de cidadania que dependesse exclusivamente do acesso à Internet.

Nesse vídeo, não se discutiu como os jovens estão interpretando e fazendo uso crítico dos artefatos culturais produzidos e disseminados pelo

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=-BARWmnj7Aw>

espaço digital, nem as implicações de tais interpretações na educação. Discussões em torno de questões que visavam ao entendimento geral do vídeo e compreensão de informações mais específicas foram realizadas por meio de questões do tipo: Como você classifica esse texto/gênero? Qual é o assunto que predomina no texto? Qual é o objetivo das experiências conduzidas pelo narrador? De acordo com o vídeo, quais são as diferenças entre a criança A e a criança B? Que recursos auxiliaram na sua compreensão quando não entendia as falas? Cite algumas das profissões que requerem o uso de computadores. Que frase indica que milhões de crianças não têm acesso à Internet?

Como exemplo de questionamentos para o desenvolvimento de letramentos críticos, propus:

- a) Avalie os recursos utilizados pelo produtor deste filme.
- b) Como os leitores se beneficiam desse vídeo que você acabou de assistir?
- c) Como esse filme desafia o seu pensamento?
- d) Que maneiras há para divulgar diferentes posicionamentos sobre a ideia de que o meio digital reforça a divisão social? Considere as implicações educacionais de suas escolhas (exs.: vídeo, carta ao produtor, fórum online, propaganda, entrevista).
- e) É possível tirar proveito dessa atividade para promover mobilidade na sua vida? *Mobilidade*: é isso que você deseja?

A maioria das respostas destacou a divisão social que a falta de acesso à banda larga provoca. Alguns comentários presentes foram:

O vídeo mostra que, se a criança, o jovem não tiver acesso a Internet, ela não vai ter chance na vida. A Internet cria um divisor de águas, né; Acho que é um alerta para os pais, governo, que é verdade que quem não tem acesso ao computador, vai competir como?

Não me sinto conectada com o mundo sem Internet; se eu passar um dia sem checar meus emails, fico mal; não consigo viver sem tecer; quem não tiver familiarizado com Internet, vai ficar de fora; acho que mobilidade a gente só consegue se tiver conexão com o mundo lá fora. O acesso é tudo.

O reforço das dicotomias parece prevalecer no pensamento desses jovens que são diretamente influenciados pelos seus *loci de enunciação*, conceito elaborado por Bhabha (1994), ou seja, os lugares sociais dos quais os alunos

se posicionam e constroem saberes relacionados ao assunto em discussão. Como ler e interpretar os artefatos produzidos e divulgados pela Internet permanece uma questão aberta para uma formação mais crítica. Uma das estratégias utilizadas para promover *desconstruções* foi a utilização de perguntas como: a) What is the topic? b) What are your views on this topic? c) Why do you think in this way? d) How does your family, your colleagues think about it? e) What other people from different communities in the world would think about it? f) Why differences exist? g) What consequences are there for society when differences are not respected? Creio que, a partir das respostas dos aprendizes em relação a essas reflexões mais práticas com ênfase na *desconstrução* de polarizações cristalizadas pela sociedade são necessárias na formação de tais cidadãos (DERRIDA, 1997).

Construindo sentidos

Ler o mundo e as palavras com outros olhos é o que Freire (2005) tem recomendado para que esses cidadãos transformem a própria condição social, em direção a menor desigualdade no mundo e, portanto, maior inclusão social com ética. Nesse momento, Morin (2004) retoma essa vertente e sugere que a reforma social requer uma *reforma do pensamento*. Pensamento este muitas vezes acostumado com formas lineares de produção de conhecimento e que acaba encontrando dificuldade em articular a simultaneidade de estruturas e vocabulário de determinados textos. Não que a linearidade, a graduação com níveis que vão de um a dez (livro básico até avançado, série I até série V, por exemplo) e em desenhos de currículos possa ser dispensada, mas a consideração por outros sistemas de ensino-aprendizagem de línguas de forma contingencial, colaborativa e dinâmica podem tirar proveito a favor da inclusão de aprendizes com outros estilos e atitudes.

Morin (2000) em “The New London Group” argumenta que “O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia de pluralismos que ofereçam o acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades.”⁶

A importância de se desenvolver a percepção crítica, nas visões de Cervetti, Pardales, Damico (2001), Cope, Kalantzis (2000), Lankshear,

⁶ “The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities.” COPE, KALANTZIS, 2000, p. 9. (Tradução minha)

Knobel (2005), Menezes de Souza (2003), Monte Mór (2009, 2007), Street (1984), dentre outros, está na contribuição para a reconstrução de identidades, subjetividades, narrativas, relações de poder e realidades na esfera social aliada ao trabalho de exploração do texto, na acepção ampla, por meio de perguntas que envolvam reflexões como mencionadas anteriormente, bem como por perguntas que focalizem o entendimento do uso das estruturas, gramática e vocabulário, de forma a contribuir para a ampliação das práticas de autoria de sentidos por parte dos participantes.

No curso aqui tratado, houve a percepção de que a dificuldade de uma participante estava diretamente relacionada ao seu hábito de entender palavra por palavra para, depois, lidar com a compreensão do texto lido ou assistido. O desafio para essa prática incluiu a opção de atentar-se para o que lhe era familiar em termos de título, estruturas, palavras chave e imagens para proceder a associações, inferências e previsões que pudessem conduzi-la a uma construção acerca da temática sugerida pelo texto a ser lido ou assistido. É interessante ressaltar que a literatura tem contribuído imensa e qualitativamente para os estudos de inglês em cursos regulares da língua.

Partindo de um aporte teórico pós-colonial, Festino (In: ADREOTTI, MENEZES DE SOUZA, 2007) define literatura como um encontro de culturas que permite ao aprendiz saborear diferentes sotaques, narrativas, modos de viver e que são consideradas lições por meio das quais expandimos o nosso conhecimento, uma vez que as experiências de personagens trazem outras versões da história oficial legitimada por imperialistas eurocêntricos. Por que não tirar proveito dessa fonte rica para compor também o rol de alternativas em cursos de inglês instrumental transdisciplinar, de acordo com orientações de Signorini e Cavalcanti (1998)?

Dessa forma, no afã de oferecer a oportunidade para que os aprendizes participassem das decisões sobre as escolhas dos materiais e assuntos a serem tratados, numa das aulas, perguntei a eles sobre o andamento do curso e ouvi que gostariam de ler algo que não tivesse relação direta com a área de estudos deles. “Alguma coisa que a gente possa ler por prazer sem ligação com nossas áreas, provas, concursos”, disse uma aluna. Lembrei-me que no começo do curso essa mesma aluna havia realizado exame e que tivera dificuldade em lidar com textos literários. Portanto, escolhi, dentro do gênero conto, o título “Death of a Boy” de Chinua Achebe. Esse conto deriva de seu romance *Things Fall Apart*. A escolha desta obra deveu-se ao fato de que o momento era oportuno para a problematização de epistemologias e ontologias em confronto.

A sala de aula, conforme reiterei anteriormente e compreendida por Pratt (1991), como uma zona de contato em que as relações complexas de valores e costumes culturais locais se chocam com outros valores não locais, gerando análise das próprias pressuposições e das leituras do conto em questão. Surgiu daí a dificuldade de redefinir comunidades sem que estas perdessem suas identidades em meio à expansão do hibridismo linguístico-cultural de forma contextualizada, como Menezes de Souza (2004) salienta. A seguir, descrevo um pequeno resumo do conto.

Trata-se de uma história típica da sociedade Igbo/Ibo, da Nigéria. Quando uma mulher era assassinada, ao viúvo concedia-se uma mulher e a Okonkwo, chefe do clã, um garoto para ser criado por ele. Por ordem do oráculo, esse garoto, Ikemefuna, deveria ser sacrificado. Acreditava-se que a morte de uma criança evitaria a morte de muitas pessoas naquela sociedade. Assim, Ikemefuna foi sacrificado na floresta, conforme o ritual religioso, por um grupo eleito e pelo próprio pai de criação, Okonkwo, que resistira até o último momento. Perturbado a vida toda pelo fato de seu pai não ter tido títulos e, portanto, desprovido de prestígios e fraco aos olhos daquela sociedade, Okonkwo executa o ato mortal abreviando a vida de Ikemefuna por medo de ser visto como frágil.

Os participantes leram o texto em inglês para o início da discussão, mais ideias (*fear, pride, father's role, masculinity, the Oracle, the local values, the historical context*) foram apresentadas para a seguinte questão: “What has most called your attention in the short story? Why?”

No exercício subsequente, eles deveriam trabalhar com questões mais específicas “How is Ikemefuna feeling at this point of the story? And before? What sentence illustrates his state of being in a pluralized way? How does the author establish the contrast between such state of being?”

O último rol de perguntas foi elaborado com o propósito de levar os participantes a perceberem o uso de *although* numa frase e a partir dela, trabalhar a construção da frase: *Although he had felt uneasy, he was not afraid now*. As perguntas encaminhadas foram: *How do you classify words like although? What's the meaning of although in this context? How many clauses are there in this sentence? Can you start this sentence from the second clause without changing its meaning?* Após a discussão e esclarecimento linguístico, os participantes contribuíram com o seguinte exercício: “Make a list of words or phrases you know to establish contrasts of ideas.” Em seguida, procedemos à prática do uso de tais conjunções a partir de construções de frases que

revelassem algo sobre seus familiares para ser relatado aos colegas de sala. Houve monitoramento da minha parte no sentido de esclarecer as dúvidas linguísticas. Conciliei a exploração de textos acompanhados de exercícios de pronúncia, audição, estruturas e expansão de vocabulário necessários, conforme as contingências.

Poucos alunos arriscaram utilizar frases com as conjunções praticadas anteriormente durante a discussão do conto, o que demandou a oferta de mais exercícios posteriores. As interpretações que mais se destacaram no grupo revelaram resistência a compreender o desconhecido. A impaciência de alguns para tentar se colocar no *locus de enunciação* dos personagens ganhava mais sustento com críticas rápidas, por assim dizer. O teor das críticas incidia no episódio da morte do filho encomendada pelo deus da comunidade local e foi entendida como um gesto inaceitável para qualquer religião. A perda da credibilidade no protagonista, dessa forma, rendeu antipatias com relação à cultura local tecida no conto. O conflito, gerado pela leitura e atribuições de sentidos ao conto, promove a vantagem de se refletir sobre educar para a complexidade, ideia de Todd (2009), no sentido de se criarem outras versões que não as do lugar comum, como as estereotipadas. Vejamos:

- Ondina:⁷ Why Okonkwo, nome esquisito, killed the boy? His religion permits this?
- Caique: Religion is dangerous, to kill children.
- Perosa: I think it's kind of ritual because in Brazil, some religions have this practice to sacrifice people in the name of a God.

Vânia: But it's terrible! Your god killing this innocent child. You know what it is like to feel frustrated in life, when people compare you and your brother, for example, if he is more successful than you, what happens you don't accept the situation. Like here, Okonkwo uses his force to penalize somebody and this somebody is the child.

- Paola: I don't believe it's true. It's how can I say ficção?
- P: Fiction. Why you don't believe in this story?
- P: it is imagination of the writer.

⁷ Os nomes dos participantes são fictícios e *P* representa a professora. Os trechos são originais.

Aparentemente, a discussão girou em torno do estranhamento do comportamento na cultura alheia. A concepção de religião parece inibir maiores debates e dificultar a compreensão do fato de que a violência também pode ser interpretada de forma diferente dentro de uma mesma cultura. Nesse sentido, o procedimento de *desconstrução* elaborado por Derrida (1997) significa romper a fronteira entre dois extremos opostos na forma de pensar e transitar por diversas culturas com olhar flexível e aberto para outras formas de comportamento e de coexistência com os paradoxos sociais. O risco impregnado no olhar desses aprendizes parece criar a mera substituição de polos aparentemente antagônicos: substituir uma cultura pela outra, a do branco europeu pela da africana, neste caso, representada pela comunidade Igbo. Nota-se haver produção de conhecimento em momentos como esse, pois a consciência de que as culturas viajam, não permanecendo intactas quando em confronto com outras, conforme aponta Mignolo (2000), poderá ser mais importante do que apenas reconhecer as diferenças.

As questões que suscitaram o debate acima foram:⁸

- a) Como você percebe as diferenças e semelhanças entre sua(s) cultura(s) e a(s) cultura(s) de Okonkwo?
- b) Como você explica e como Okonkwo explicaria as causas e origens do “estado de arte” de seus pensamentos?
- c) Como essas duas visões acima se relacionam com outras visões existentes no mundo, em outras culturas e contextos?
- d) Como o entendimento dos dois contextos ou mais poderiam negociar mundos melhores, e não iguais, para todos?
- e) Você acha que a educação crítica reproduz ou desafia conflitos linguístico-culturais?

Canagarajah (2008) chama a atenção para o fato de que o empoderamento de perspectivas locais em relação a um texto, evento, ensino de línguas, deve incluir a heterogeneidade coexistente dentro de uma mesma comunidade, apresentando uma espécie de *desterritorialização* de culturas, de descentramento de identidades, corroborando Todd (2009) e Cilliers (2005). Nesse raciocínio pode-se inferir que os aprendizes se apresentavam em fase de transição de

⁸ Essas questões foram adaptadas de www.throughothereyes.org.uk por Vanessa Andreotti e Lynn Mario T. M. de Souza.

pensamento diante do desconhecido. Essa atividade suscitou em dois participantes o desejo de discutirem textos trazidos por eles. Ora discussões em pares, ora em grupos de três ou quatro. Por conta do tempo escasso na programação, sugeri que somente um texto fosse escolhido para ser trabalhado.

Como o primeiro texto tratava de um artigo científico para ser lido e discutido em aula de pós-graduação da aluna (doutoranda, na ocasião), os participantes votaram no segundo. Não é objetivo aqui tratar detalhadamente desse texto, apenas informar que ele se apresentava no formato de cartaz de propaganda de uma pousada na região local, a qual é voltada para o turismo. O texto enfatizava as qualidades da pousada e um dos participantes questionou o uso de adjetivos escolhidos estrategicamente, uma vez que já havia se hospedado nela, e criticou as formas como as propagandas de turismo, normalmente, prometem mais do que oferecem. Nesse sentido, saliento uma característica importante que pressupõe a participação de discentes nas sugestões que compõem o rol programático de cursos dessa natureza, ou seja, vale a pena dividir poder-saber com eles, pois parece aumentar a autonomia no próprio processo de aprendizagem.

Num outro momento solicitei que os participantes do curso interpretassem cinco obras do jovem artista Tony Albert, focalizando múltiplos letramentos, ou seja, visual, multiétnico e crítico. Para a formação de cidadão, é fundamental que o aprendiz deste século tenha a oportunidade de desenvolver habilidades no que tange ao letramento visual crítico. As novas mídias inteligentemente concebidas representam um espaço interessante em que multimodalidades, culturas, identidades e realidades convergem e divergem. Nas visões de Baker (1991), Menezes de Souza (2003), Van Leeuwen (2008), as imagens não são meras decorações de textos verbais, mas sim narrativas antropológicas complexas que influenciam a maneira com a qual o mundo é concebido e articulado pelos cidadãos. A relação entre o *locus de enunciação* do produtor das imagens, a imagem (como prática social) produzida e o *locus de enunciação* do leitor, que agora é também autor de sentidos possibilita interpretações contextualizadas e variadas.

Retomando o assunto *obras*, o citado artista explora questões relativas a políticas, histórias, culturais e ambientais, enfatizando a complexidade do binômio *vida urbana* e *vida rural* do aborígene. Este é retratado da perspectiva da cidade em conflito cultural com a chamada civilização do homem branco na Austrália. Nas expressões urbanas, o artista questiona as representações estereotipadas e manipulações da linguagem criadas pela cultura ocidental e abre espaço para reflexões sobre a alienação e deslocamento sócio-histórico do

aborígene em contexto australiano. O leitor pode apreciar no YouTube Albert abrindo a exposição na Galeria de Arte em Queensland, remetendo sua obra ao discurso do então Primeiro-Ministro australiano, Kevin Rudd, em treze de fevereiro de 2008, o qual se desculpa, em nome do país, pelos problemas sociais gerados pelas políticas públicas do passado em relação ao caos e fragmentação de famílias dos aborígenes.⁹ Nessa obra, Albert inscreve o seguinte texto:

SORRY

Dentro de cada letra, há fotografias daqueles cujas histórias foram revelando as causas malignas das políticas australianas. São imagens de homens, mulheres, crianças compondo narrativas que clamam por reinterpretações do público. O texto não celebra mudanças significativas quanto ao tratamento prometido em relação aos aborígenes, mas sim, formas de chamar a atenção do público até que as iniciativas na prática sejam tomadas.

Sobre a imagem de um aborígene, temos:

i am, you are we are

am i, are you are we

Outra obra traz:

Exotic

OTHER

Dentro da palavra OTHER, Albert deixa as imagens de crianças, mulheres, faces de homens e livros que compõem o discurso de protesto em nome da comunidade aborígene. Na letra H, novamente lemos *exotic OTHER*.

A quarta imagem apresenta no rosto de um jovem o seguinte texto elaborado com jogo de palavras:

i am a young

AustrALIEN

Na quinta obra, no rosto de um senhor, lemos:

i am bring´n

sexy

BLACK

⁹ Esse discurso pode ser acessado em <<http://www.youtube.com/watch?v=b3TZOGpG6cM>>.

Para a discussão, propus as seguintes reflexões:¹⁰

- a) Como essa comunidade se vê em relação a outras comunidades em termos de desenvolvimento? Como as outras comunidades a vêem?
- b) Você acha que a sua comunidade deveria “alcançar” as outras em algum aspecto? Sua comunidade pode ensinar outras e aprender com elas? Como você explica os motivos, as origens de seu pensamento?

Talvez, por não terem o hábito de interpretar textos dessa natureza, as interações foram tímidas e reticentes. Os que verbalizaram posições se limitaram a dizer que as obras eram interessantes e que impactavam o público. Expressaram a validade do trabalho do artista como uma forma de protesto social e que isso também representava principalmente a situação de muitos negros e indígenas no Brasil:

Dória: The pictures are interesting to impact the public. This happens in Brazil too, with blacks and indians, indígenas.

P: Yes, Paola?

Paola: I think it's a protest by the artist.

P: Why?

Vânia: They are people oppressed by society, the blacks in Brazil still feel discriminated, it's a problem

Marconi: More protests are in musics.

P: What do you mean?

Marconi: In Brazilian groups like rap, poor protest against the governor. It's common.

Pode-se inferir por essas respostas que questões de gênero, etnia, identidade, sexualidade, poder, talvez tenham gerado recuo nas discussões porque são questões delicadas, por assim dizer, e nem sempre os alunos se sentem à vontade para se posicionarem com mais extensão nas falas, mas essa é apenas uma hipótese merecedora de mais pesquisas.

Seguindo para as considerações finais deste artigo, assim como Monte Mór (2007, 2009) defende, acredito que uma revisão de programas de inglês instrumental pelos letramentos críticos, pelas metodologias de multi-hiper-

¹⁰ Essas questões foram adaptadas de www.throughothereyes.org.uk por Vanessa Andreotti e Lynn Mario T. M. de Souza.

linguagens e de diferentes formas de construção de conhecimento e subjetividades com a inclusão de valores locais e epistemologias que valorizem o desenvolvimento linguístico, sociocultural e educação crítica, representa uma alternativa de extrema relevância e viabilidade para introduzir o aprendiz no universo globalizado e digital deste século. No contexto de avaliação deste curso, solicitei que os aprendizes apresentassem suas visões, sugestões e críticas para possíveis reconstruções de curso dessa natureza. Aparentemente, mudanças entre o estado de construção de saberes no início e no final do curso foram evidenciadas na visão desses aprendizes:

- Odina: Achei o curso excelente, realizado por uma excelente profissional, que não leciona metodicamente (sistematicamente), mas trabalha com dinamismo buscando atender as necessidades dos alunos e levá-los a uma reflexão crítica no aprendizado. Obtive crescimento no vocabulário e na compreensão dos diversos gêneros literários. Para melhoria, sugiro apenas uma maior divulgação para uma maior demanda no curso.”
- Perosa: Curso ótimo, por não abordar apenas tradução e regras gramaticais, mas também o temperamento crítico que estimula a mente a raciocinar outros aspectos que poder ser relevantes ao assunto, inclusive interpretar melhor o texto mesmo com conhecimento básicos da língua.”
- Solange: Eu pretendo, porque preciso mesmo, tirar proveito da Internet, tem como praticar inglês pelos sites eu vi, com exercícios, o Youtube ajuda entender bem o listening, é um hábito mesmo de ir, de se falar mais com alguém de fora pelo Skype.
- Caique: Não podemos parar por aqui, se a Senhora tiver como oferecer outro curso eu vou fazer sim. Mas, enquanto isso vou buscar pelos livros, Cds. (fala durante um das aulas finais do curso.)

Esses dizeres apontam para a reconstituição gradativa das identidades e dos posicionamentos dos alunos por meio da prática constante de leitura de textos com diferentes temáticas, diferentes modalidades linguísticas expressas na e pela língua inglesa e que possibilitaram a reconstrução de seus saberes conectando as experiências de suas vidas diárias e os desafios mediante as reflexões mais demoradas propostas pelo curso em questão. A conscientização de que os novos recursos tecnológicos podem favorecer a autonomia do aprendiz numa crescente heterogeneidade de maneiras de se praticar a língua inglesa e se relacionar com o outro, também mereceu destaque na visão de tais aprendizes. É essa confluência de diversidades quanto ao tratamento teórico-

prático a que se propôs esse curso de extensão que podemos pensar em novos formatos de cursos de inglês instrumental com outros olhares e renegociações de significados locais-globais na formação de alunos numa sociedade em constantes transformações epistemológicas complexas.

Considerações finais

Por meio deste curso de extensão universitária os participantes tiveram a oportunidade de praticar a língua inglesa em diversos contextos de uso, focalizando a construção crítica de sentidos por meio de discussões a partir de temas julgados interessantes e relevantes aos participantes. Houve a preocupação de oferecer um material repleto de questões emergentes como as multimodalidades presentes nas formas de comunicação de uma sociedade digital. Questões de língua, identidade, cultura, poder e cidadania foram trabalhadas durante o processo de construção de saberes, contando sempre com o repertório sociolinguístico e cultural dos participantes, suas visões de mundo e ampliação do seu escopo interpretativo.

A orientação para a construção de sentidos propiciou o encontro de diferentes perspectivas por meio de questionamentos importantes para a percepção da localização social dos interlocutores e das implicações que esse encontro tem em relação à sociedade, além de discussões e explicações do uso específico de insumos linguísticos contextualizados. Discussões sobre temas não relacionados com os cursos de alguns dos participantes acabaram por provocar momentos de maior engajamento e usos significativos da língua inglesa por parte deles. Construções de subjetividades por meio das linguagens multi-hiper-modais podem complementar desenhos de cursos de inglês instrumental.

Por meio da inclusão de textos sobre questões complexas de cultura e língua, os participantes sentiram, no final deste processo inacabado, a necessidade de buscar, autonomamente, outros meios de participação social no mundo atual da língua inglesa. Ainda, no final do curso, eles expressaram sentimentos de mais confiança e segurança para ler e construir sentidos em diversos ambientes de atuação quer profissional, quer acadêmico, quer pessoal. Ampliando as perspectivas, esta iniciativa poderá influenciar outros no afã de fazer escolhas fundamentadas, transformando as próprias formas de existir e agir conforme as capacidades múltiplas demandadas pela sociedade digital.

Referências

- ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L. T. *Learning to read through other eyes*. Disponível em: <www.throughothereyes.org.uk>. Acesso em: 11 jan. 2009.
- BAKER, C. Literacy Practices and Social Relations in Classroom Reading Events. In: BAKER, C., LUKE, A. (Org.). *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BHABHA, H. K. *The Location of Culture*. London and New York: Routledge, 1994.
- BRAGA, D. B.; BUSANRDO, J. Digital Literacy for Autonomous Learning: Designer Problems and Learner Choices. In: SNYDER, I.; BEAVIS, C. (Ed.). *Doing Literacy Online. Teaching, Learning and Playing in an Electronic World*. New Jersey: Hampton Press, INC, 2004.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. *Globalization and Education: critical Perspectives*. New York: Routledge, 2000.
- CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New York; London: Routledge, 2008.
- CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CASTELLS, Manuel *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. 2001. *Reading online*, 9. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 27 jan. 2004.
- CILLIERS, P. *Complexity & Postmodernism. Understanding Complex Systems*. London; New York: Routledge, 2005.
- CAPUTO, J. *Against Ethics. Contributions to a Poetics of Obligation with Constant Reference to Deconstruction*. Indiana: Indiana University Press, 1993.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.
- DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

- DUDLEY-EVANS, T. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FESTINO, C. G. Broadening the Social Contract through the Literary Text. In: ANDREOTTI, V; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (Eds.). *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, Issue 1, p. 90-99, July, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis, Culture & Society, 1996.
- GEE, J. P. *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. London, Routledge, 2004.
- GIROUX, H. *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York and London: Routledge, 2005.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KRESS, G.; LEUWEEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge, 1996.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2005.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices*. New York: Peter Lang, 2008.
- LEVINAS, E. *Otherwise than being, or Beyond Essence, the Second Magnum Opus*. Trans. Alphonso Lingis. Dorderech; Boston, MA: Kluwer Academic Publishes, 1978.
- MANOVICH, L. *The Language of New Media*. Cambridge; Massachusetts; London: The MIT Press, 2001.
- McLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G, L. *Critical Literacy. Enhancing Students' Comprehension of Text*. Foreword by Allan Luke. London: Scholastic, 2004.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*, 2006. Brasília: MEC. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 12 dez. 2006.
- MENEZES DE SOUZA, L. T. Voices on Paper: Multimodal Texts and Indigenous Literacy in Brazil. *Social Semiotics*, Londres, v. 13, n. 1, p. 29-42, 2003.

- MENEZES DE SOUZA, L. T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ADBALA, Jr. B. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004. p. 113-134.
- MIGNOLO, W. *Local Histories, Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princetown University Press, 2000.
- MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.
- MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil In: *Critical Literacies: Theory and Practices*. v. 1 n. 1, p. 41-51, 2007.
- MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005
- MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice*. New Jersey: Hampton Press, 1997.
- OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. London; New York: Routledge, 2010.
- PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, p. 33-40. New York: MLA, 1991.
- PRINSLOO, M. *The New Literacies as Placed Resources. Perspectives in Education*, 2005. Disponível em: <<http://web.uct.ac.za/depts/educate/download/05thenewliteracies.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2007.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. Campinas: Pontes, 2003.
- STREET, B. *Literacy: Theory and Practice*. New York: Cambridge, 1984.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SNYDER, I. *Literacy Wars: Why Teaching Children to Read and Write is a Battleground in Australia?* Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.
- STREET, B. *Literacy: Theory and Practice*. New York: Cambridge, 1984.

SWALES, J. *Genre Analysis: English in Academic and Researching Settings*. Cambridge: Cambridge Press, 1990.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TODD, S. *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. Disponível em: <<http://www.paradigmpublishers.com/books/BookDetail.aspx?productID=187035>>. 2008. Acesso em: 6 ago. 2009.

VAN LEEUWEN, T. New Forms of Writing, New Visual Competencies. *Visual studies*. London: Routledge, 2008.

Recebido em 23/11/2011. Aprovado em 22/08/2012.