



EDIÇÃO Nº 15  
JANEIRO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/11/2014  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/12/2014

## LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NAS AULAS DE INGLÊS EM ESCOLA INDÍGENA DE MS

Giovani Ferreira<sup>1</sup>  
IC/UFMS/CNPq  
Nara Hiroko Takaki<sup>2</sup>  
UFMS/USP

**Resumo:** Vivemos numa sociedade digital na qual o advento das novas tecnologias vem afetando a vida dos cidadãos em diversas direções e uma delas é a educação. Com as tecnologias da comunicação e da informação, diversas possibilidades de construção de conhecimento têm emergido com a leitura, escrita e multimodalidades fazendo com que o tratamento em relação à construção de conhecimento nas escolas seja repensado para atender às novas demandas sociais. O apoio das mídias digitais faz com que os saberes se manifestem de forma cada vez mais dinâmica e multimodal. Nessa perspectiva, os alunos já trazem práticas e conhecimentos para a sala de aula. Assim sendo, diversos autores têm questionado os paradigmas das epistemologias convencionais de ensino. O presente artigo, resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, tem como objetivo apresentar e discutir construções de sentido dos alunos Terenas e do professor em aulas de língua inglesa numa escola pública. Investigações, análises e interpretações foram realizadas à luz de teorias recentes de novos letramentos (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001; COPE e KALANTZIS, 2000; GEE, 2004; MONTE MÓR, 2011; STREET, 1984; TAKAKI, 2011) e em especial as do letramento digital crítico (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; LANKSHEAR e KNOBEL, 2005; MONTE MÓR, 2011; OCEM-LE, 2006; TAKAKI, 2012). Os resultados sugerem que as construções de sentido dos participantes mesclam visões convencionais e visões mais expandidas refletindo o uso da mente em rede (CASTELLS, 2006) na sociedade digital.

**Palavras-chave:** letramento digital crítico; ensino de inglês; formação continuada de alunos e professores.

**Abstract:** We live in a digital society in which the advent of the new technologies is affecting the citizens' lives in all directions and one of these is education. With the information and communication technologies, various possibilities for the meaning making process have emerged with the reading, writing and multimodalities making schools rethink the treatment in relation to knowledge to meet the new demands. Digital media makes knowledge manifest in more dynamic and multimodal ways, and from this perspective, students already bring practices and knowledge into the classroom. Therefore, with the changes in education brought about by advent of new technologies, lots of theorists have questioned the paradigms of conventional epistemologies of teaching. In this way, this paper is the result of a scientific initiation research and it aims at presenting and discussing meaning making of Terena students and their teacher in public English classes. Investigations, analyses and interpretations were made in the light of recent theories of literacies (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001; COPE e

---

<sup>1</sup> Aluno de Iniciação Científica pelo CNPQ do Curso de Letras, Língua Inglesa da UFMS.

<sup>2</sup> Orientadora da pesquisa, Docente da UFMS e Pós-Doutoranda da USP.



*KALANTZIS, 2000; GEE, 2004; MONTE MÓR, 2011; STREET, 1984; TAKAKI, 2011) especially of critical digital literacy (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; LANKSHEAR e KNOBEL, 2005; MONTE MÓR, 2011; OCEM-LE, 2006; TAKAKI, 2012). The outcome suggests that the participants' meaning making shows conventional views and more expanded ones reflecting the network mind (CASTELLS, 2006) in digital society.*

**Key words:** *critical digital literacy; English language teaching; continuous development of students and teachers.*

## **Introdução**

Muito se tem falado sobre as constantes transformações na sociedade atual e na educação pelas novas tecnologias de informação. Diante disso, muitos estudos, como os novos letramentos e múltiplos letramentos (crítico, digital, visual, midiático, dentre outros), têm emergido a respeito da linguagem, propiciando novos rumos às epistemologias de ensino e ao ensino de línguas estrangeiras, exigindo reinterpretação das práticas pedagógicas em sociedade altamente digital. Ao mesmo tempo, há uma grande preocupação em educar, visando a formar alunos-cidadãos críticos e reflexivos em meio a tantas diferenças sociais e manifestações da linguagem (TAKAKI, 2011).

Em função do exposto, a justificativa para desenvolver essa pesquisa baseia-se no fato de que muitas escolas têm ensinado a língua inglesa com uma vocação mercadológica, ou seja, a fluência na língua em questão é imprescindível para o comércio e para o mundo globalizado (MATTOS e VALÉRIO, 2010). Assim sendo, essa perspectiva, contempla o ensino por meio da mera decodificação de símbolos, dos aspectos linguísticos, instrumentais e comunicacionais. Além disso, o objetivo de se ensinar inglês nas escolas públicas formais tem sido confundido com os objetivos de institutos particulares de idioma, pois ambas as instituições possuem objetivos diferentes. Entretanto, é importante considerar a nova concepção de conhecimento suscitada pelo meio digital. O que difere o conhecimento de um usuário da Internet de um letrado digital pode ser relevante para transformar as atitudes de professores e escolas. Se o usuário busca pesquisar informações na rede e concebe tais informações como sendo conhecimento, o letrado digital tem a preocupação de ir além, avaliando criticamente as fontes de informações, produzindo e disseminando suas autorias a partir de suas habilidades técnicas e epistemológicas. Este último estaria mais capacitado a lidar com formas de conhecimentos emergentes, multimodais, contínuos e não lineares como os da contemporaneidade.

Nesse sentido, para o professor de inglês e de outras línguas, a sua responsabilidade educacional, discursiva e tecnológica aumenta. Nessa era digital, ele precisa desenvolver múltiplas habilidades de construção de conhecimento com os alunos. As aulas de inglês deveriam abrir espaço para um olhar mais crítico do mundo, além do aspecto comunicativo (OCEM-LE, 2006). Portanto, o processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para a formação da cidadania crítica e reflexiva.

Tomando isso como pano de fundo, o presente artigo, resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, tem como objetivo, apresentar e discutir construções de sentido dos participantes da referida pesquisa. As investigações foram feitas em aulas de uma escola de ensino fundamental indígena, Alice<sup>3</sup>, situada no Município de Aquidauana, MS. Primeiramente abordo os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa. Em seguida, discorro brevemente a respeito da comunidade escolar investigada, da metodologia utilizada e dos dados obtidos durante as investigações e do tratamento dos mesmos. Para finalizar, reforço que mesmo na ausência de laboratórios de informática, é possível desenvolver letramento digital crítico e língua inglesa nas escolas públicas com base no aporte teórico que adoto e explico a seguir.

### **Pressupostos teóricos**

Antes de discorrer a respeito dos letramentos na sociedade digital, explico o conceito de linguagem, na perspectiva de Bakhtin (1999), que reveste esta pesquisa. Esse autor trata a linguagem como um fenômeno histórico e social transpassado por ideologias. Para o referido teórico, a linguagem é dialógica, pois diversas vozes se encontram quando um enunciado e discurso são construídos, ou seja, há uma relação interdiscursiva entre *eu* e o *outro* num determinado contexto social.

Com a interação discursiva com o *outro* é que se atribui e reatribui sentidos à realidade e ao texto. Conseqüentemente, todo enunciado é produto de uma interação social e é híbrido. Nessa

---

<sup>3</sup>Nome fictício da escola investigada.

perspectiva, deslocamentos de sentidos ocorrem conforme mudam as especificidades das produções de significados.

O conceito de linguagem bakhtiniano estabelece uma relação com a noção de *locus de enunciação* (BHABHA, 1994). Para o referido teórico, as práticas sociais emergem dentro de um contexto sócio-histórico no qual estão inseridas, ou seja, as enunciações partem do lugar/local de onde o usuário da linguagem se posiciona. Como pesquisador, observei a sala de aula ao mesmo tempo em que ajudava os alunos e o co-pesquisador, professor Nicolas<sup>4</sup>. E é também, nesse processo simultâneo, que *eu* procurava entender tal professor e seus alunos a partir do local situado num momento histórico-social de onde esses agentes construía seus conhecimentos.

Além da consciência do lugar social dos participantes de uma pesquisa, nunca é demais lembrar que o *eu* do pesquisador, suas subjetividades são responsáveis pelo *outro* (LEVINAS, 1978) devido à relação de diferenças do *eu* e os participantes da pesquisa. Para o referido autor, o *eu* é responsável pelo *outro*, porém não no sentido de dar proteção a ele. O eu não consegue prever as ações e reações do outro. O que existe é uma relação incondicional devido à diferença, à alteridade entre os dois.

No entanto, o referido autor adverte que a reciprocidade do outro é facultativa. Mas isso não quer dizer que o eu seja passivo e improdutivo. Este apenas adota uma atitude modesta por não conhecer completamente o outro e aprimora a qualidade de diálogo que o faça alargar o entendimento do outro sem eliminar a diversidade entre ambos. A construção da ética é uma prática social que não pode dispensar a natureza heterogênea do outro. O desafio, assim, representaria possibilidades de constantes aprendizagens do eu. As contingências, o inesperado, o desconhecido, contribuem para a consciência de que a pesquisa é um exercício de aprendizagem para a vida porque o eu (pesquisador) nunca pode assumir o lugar do outro e enxergar o mundo pelas lentes do mesmo, fato importante quando se teoriza a favor de análises, interpretações de processos e resultados não autoritários e monoculturais.

Complementado a noção de ética, Caputo (1993), de influência derridiana, enfatiza a questão das relações desiguais de poder entre o eu e o outro e as contingências que dão sustentação a incansável reconstrução da ética. A identidade do eu depende da relação com o outro. Os valores éticos são concebidos de acordo com as complexidades contextuais. Tanto o contexto em que o *eu* (pesquisador)

---

<sup>4</sup>Nicolas é o nome fictício do professor co-pesquisador. O trabalho de Conclusão de Curso de Letras por Nicolas, *Letramento Visual: análise de uma imagem no livro didático de língua inglesa*, em 2011 foi fruto de uma pesquisa em uma escola pública de ensino médio em Aquidauana, MS.

se insere como o contexto do *outro* (os pesquisados) e as relações que daí emergem influenciam suas visões. Assim, a ética pressupõe a diversidade, o que pode suscitar novas problematizações, a abertura dos participantes de uma determinada pesquisa à diversidade e renegociações de sentido de forma mais democrática e transcultural.

Retomando o assunto tecnologias, estas têm reorganizado a vida dos cidadãos, fazendo com que novas linguagens, novos modos de comunicação e novas interações façam parte de suas vidas diárias (MONTE MÓR, 2011; MENEZES DE SOUZA e MONTE MÓR, 2006).

Lankshear e Knobel (2005) afirmam que tais tecnologias possibilitam diferentes construções de conhecimento. No entendimento e na criação de conhecimento em inglês, sobretudo pela Internet, os usuários contingencialmente testam habilidades e aprendem por tentativa e erro. Os autores enfatizam que na falta de conhecimentos específicos em uma determinada interação nos meios digitais, os usuários/aprendizes/leitores criam e disseminam seus próprios conhecimentos na comunicação. Essa atitude é nomeada de *epistemologia de performance* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2005). O fato de os usuários/aprendizes/leitores estarem produzindo conhecimento autonomamente dentro e fora das escolas desafia os saberes, teorias e práticas pedagógicas dos professores, dado relevante na formação continuada de alunos e professores (MONTE MÓR, 2011) por meio de pesquisas que aproximem universidades e escolas, já que a criação e recriação de sentidos são cada vez mais expandidas pelas mídias digitais.

Cope e Kalantzis (2000), caracterizam os *multiletramentos* enfatizando duas importantes mudanças que se relacionam entre si. A primeira é que, devido à constante globalização, as diversidades linguísticas e culturais têm crescido cada vez mais, exigindo a negociação de diferenças pelas pessoas. A segunda é a influência do advento das novas tecnologias, as quais possibilitam a construção de conhecimento cada vez mais dinâmico e multimodal. O conceito de multimodalidade advém das diversas manifestações da linguagem, da produção de significado com base em imagens, sons, gestos, animações que estão chamando a atenção dos educadores em geral (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996).

Em relação ao letramento, Street (1984), define dois modelos: o modelo autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, o conhecimento é adquirido pelo próprio indivíduo, como uma habilidade. Na aula de inglês, por exemplo, os alunos podem interpretar um texto, aprender sobre gramática, vocabulário, porém a criticidade não é o foco. Já no modelo ideológico, o letramento é

compreendido por meio da consideração do contexto social, ideológico e cultural em que ele é produzido. Portanto, o letramento é concebido como sendo uma prática social, pois está presente na experiência da vida diária do aluno. Dessa forma, esse segundo modelo aproxima-se da visão de letramento crítico elaborada por Cervetti, Pardales e Damico (2001). Tais autores pressupõem um letrado digital capaz de confrontar as diversas representações da sociedade com as ideologias embutidas nos textos, por exemplo, situá-las com sua realidade e posicionar-se em relação a elas. O letramento crítico, assim, visa a incluir o aluno no mundo e permite a ação deste no seu contexto local-global a seu favor.

No processo de criação e recriação de sentidos, os professores devem interpretar e reinterpretar o ensino diante destas mudanças no cenário educacional. O conhecimento ensinado de forma tradicional, fragmentado, ou seja, dividido em partes, do mais fácil para o mais complexo, pode e deve ser repensado na era digital (MORIN, 2000).

Retomando a questão das multimodalidades, essas podem auxiliar o aluno a perceber e construir criticamente a realidade que o cerca, levando-o a aceitar ou não as informações e transformar tais dados em conhecimento que faça sentido ao seu local social. As imagens, por exemplo, muitas vezes acabam sendo vistas como “anexos” de um texto verbalizado, sendo que estas carregam consigo sentidos e ideologias criados por alguém em seu benefício ou em benefício de sua comunidade, podendo excluir outras perspectivas. As imagens além de não sugerirem sentidos universais, pois estes variam de um contexto para contexto, de indivíduo para indivíduo, servem de instrumentos pedagógicos poderosos nas aulas de língua inglesa (SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012).

De acordo com as propostas dos multiletramentos, a meta principal da educação é “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem em maneiras que lhes permitam participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 9). Assim sendo, por meio das mídias digitais, é importante desenvolver habilidades em busca de informação e construção de conhecimento nesse ambiente. Isso requer que os usuários/alunos sejam “alfabetizados” nesses ambientes de significados, os quais são constituídos principalmente de ícones, signos e sinais digitalizados e conseqüentemente permeiam a sociedade contemporânea (GEE, 2004).

No ensino e na vida a interpretação é imprescindível para lidar com as novas tecnologias de forma mais criativa, crítica e ética. Dessa forma, o aluno precisa ser capacitado a renegociar os

significados na sociedade e co-construir conhecimentos diante de valores socioculturais e ideológicos que emergem da interação com a língua (TAKAKI, 2012). O aluno, em suas práticas sociais atuais, já articula diferentes modos de significação por meio da produção de significados multimodais ao ler um cartaz, ao assistir a um filme na televisão, dentre outras possibilidades. Entretanto, vale a pena indagar como as produções de saberes podem ser expandidas. Uma possibilidade seria tratar o conhecimento como sendo um fenômeno dinâmico, complexo e não apenas construído de forma convencional e linear. As novas modalidades textuais acompanham ícones, imagens, sons, gestos, os quais demandam novas epistemologias, como as epistemologias digitais anteriormente descritas.

Apesar das influências sofridas pela sociedade devido aos avanços tecnológicos exigindo inovação por parte dos professores e nos documentos que orientam o currículo escolar, o processo educacional inovador é complexo, pois exige tempo, reuniões extras, por exemplo, e que pode haver momentos para “a preparação para as mudanças, que inclui reuniões com os responsáveis, cursos, workshops; o desenvolvimento de novos materiais e currículos; a aplicabilidade da nova proposta em sala de aula e na avaliação do resultado depois das aulas<sup>5</sup>” (MACIEL, 2011, p. 228). Para concluir, há questões que envolvem dinheiro e tempo. O que se pode fazer, no entanto, é uma negociação entre aquele que propõe a implementação e o professor, mas é necessário que este compreenda as teorias, a implementação e as implicações em suas aulas, de acordo com Maciel (2011).

Nesta pesquisa, nos momentos da análise dos dados, é possível perceber que opostos binários, como espírito/matéria, natureza/cultura, por exemplo, que tendem a centralizar um aspecto e marginalizar o outro, podem ser desconstruídos e reconstruídos em um determinado contexto. O conceito de *desconstrução* (DERRIDA, 1997) é aquele que possibilita o leitor refletir e pensar de outra forma as visões monoculturais, históricas pelas quais a sociedade se consolidou. Essa atitude permite ao aluno desconstruir e expandir o seu olhar diante de verdades “únicas” que foram fossilizadas durante anos na história da humanidade.

À guisa de ilustração, o oposto binário *ensino descontextualizado* e o *ensino contextualizado* pode ser desconstruído e ressignificado. Seguindo a ideia derridiana da *desconstrução*, pretendo

---

<sup>5</sup>Tradução minha de: “[...] in the preparation for the change, which includes staff meetings, in-service courses, workshops; in designing new material and syllabus; in the applicability of new proposal in the classroom and in the evaluation of the outcome after classes.”

apresentar como professores podem ser agentes no processo de *construção de sentido* com os alunos. É possível trabalhar a língua inglesa de forma expandida, utilizar e ressignificar os saberes incluindo perspectivas que não lhes são familiares, por exemplo, no estudo de textos, provocar questionamentos para desenvolver letramento crítico, como: *Um jovem de uma cultura completamente diferente da sua pensaria como você? Você já questionou tais semelhanças e diferenças? Que valores esse texto exclui? O texto está construído em benefício de que comunidades? Até que ponto está preparado para mudar seus princípios?*<sup>6</sup>

Creio que esse tipo de prática de ensino possa fortalecer a autonomia do aluno na construção do próprio conhecimento transformando posicionamentos polarizados por meio de indagações semelhantes as aqui apresentadas e que podem levar o aluno a pensar multiplamente sobre quais outros discursos e realidades seriam possíveis além daqueles que um dado texto aparentemente apresenta. Assim sendo, o ensino pode promover criticidade, reflexão e transformação social como nos orienta Freire (1987) a começar com a formação do aluno de línguas enquanto cidadão crítico e conectado acrescenta Takaki (2012). A seguir descrevo o contexto da comunidade de pesquisa.

### **Descrição da comunidade pesquisada**

Dentre as escolas que investiguei, escolhi uma devido ao escopo deste artigo. Observei o oitavo ano da escola municipal Alice, situada numa comunidade indígena, localizada no município de Aquidauana. A sala possuía dezesseis alunos Terenas falantes da língua portuguesa, cuja faixa etária variava de 17 para 47 anos. Estive nessa escola observando aulas do professor colaborador e co-pesquisador, Nicolas, como mencionado anteriormente.

A escolha pela turma da escola Alice deveu-se ao fato de que ela apresentou momentos relevantes em relação às teorias recentes de letramento crítico digital nas aulas de inglês, as quais revestem a minha pesquisa.

---

<sup>6</sup>Perguntas podem ser encontradas no site: <http://www.osdemethodology.org.uk/units/highereducation/ctcbooklet.pdf>.



Nicolas participa do grupo de estudo de formação continuada de alunos e professores, com base em teorias recentes de novos letramentos e múltiplos letramentos com aspecto educacional, na UFMS. O encontro é semanal e também possui um formato a distância (via e-mails), sob a coordenação da professora orientadora<sup>7</sup> desta pesquisa. Nicolas faz também um curso de formação continuada pela GEMED<sup>8</sup>.

### **Metodologia de pesquisa**

Esta pesquisa de iniciação científica é de natureza etnográfica, qualitativa e interpretativa. Lankshear e Knobel (2008) discorrem a respeito de pesquisadores qualitativos:

“O pesquisador” é encarado, [...] como um instrumento de coleta de dados. Isso é devido ao fato de os valores, as suposições, as crenças e o conhecimento do pesquisador sobre um tópico informarem diretamente sobre os tipos de dados coletados e como eles devem ser relatados. Assim, é importante reconhecer que um estudo qualitativo foi conduzido a partir da orientação particular ou da postura do pesquisador, e por isso será sempre parcial e incompleto. As pessoas que participam do estudo (conhecido no discurso da pesquisa qualitativa como “participantes”, em vez de “objetos”) também são vistas como diretamente envolvidas na construção dos dados para o pesquisador. Particularmente, comentários de participantes, respostas de entrevistas e coisas desse tipo são encaradas como dados “construídos” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 70).

A pesquisa qualitativa, portanto, oferece um amplo trabalho descritivo, rico em detalhes, o qual está sujeito a outras interpretações. Nesse tipo de pesquisa é fundamental o contexto em que os alunos interpretam e experimentam seus mundos interculturais. Para a coleta de dados dessa pesquisa procurei

---

<sup>7</sup>Atualmente, ela desenvolve uma pesquisa intitulada *Complexidade na formação de professor de língua inglesa em contexto de mudanças*. Esse projeto advém do *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 e uma parceria com a Universidade Manitoba, do Canadá.

<sup>8</sup>Gerência Municipal de Educação de Aquidauana.

focalizar as práticas de construção de sentido estando próximo aos alunos, como orientam Lankshear e Knobel (2008).

Assim sendo, para a descrição e interpretação dos dados, na tentativa de “entender o mundo a partir da perspectiva de um indivíduo ou um grupo” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 66), apliquei questionários escritos que foram respondidos pelos participantes da pesquisa. Procedi às observações da aula com anotações, gravações em vídeo da aula e entrevistas gravadas em áudio e em vídeo com o professor e alunos. Ciente de que os questionários poderiam induzir os participantes às respostas previstas, tomei o cuidado de incluir perguntas com o uso de *Como* e não simplesmente *Qual, O que*. E, nesse processo, pedi para que explicassem os posicionamentos com exemplos, conforme apresento posteriormente.

### **Analisando o oitavo ano da comunidade escolar Alice**

Antes de discorrer sobre a aula, devo mencionar que Nicolas tem experiência com gravação, *download* de vídeo, transposição de filme de um *lap top* para outro.

Ao iniciar a aula, Nicolas informou aos alunos que aquela aula seria diferente, pois eles assistiriam a um vídeo que posteriormente seria debatido. Antes de analisar os dados, apresento o resumo do vídeo. O vídeo chamado *We all have lovable differences*<sup>9</sup>, utilizado pelo professor no meu *lap top*, apresenta como personagem principal uma menina negra chamada *Savon*, que declara que possui diferenças amáveis e amigos de diferenças amáveis também, como por exemplo, magro, branco, negro, de cadeira de rodas, alto, amigo que usa óculos, amigo que tem pais adotivos. Diferenças essas que nos fazem especiais e únicos no nosso próprio modo de ser e de construirmos éticas pluralizadas, porém situadas num contexto social no qual nos posicionamos (LEVINAS, 1978; CAPUTO, 1993).

O referido vídeo não possui apenas linguagem verbal, apresenta figuras bem coloridas, além de legenda em inglês e fundo musical. Dessa forma, por possuir legenda, o vídeo passa a ser uma atividade de leitura e não de audição verbal, apenas fundo musical. Outra alternativa seria vedar a legenda com

---

<sup>9</sup>Vídeo hospedado no *Youtube* pelo link: <http://www.youtube.com/watch?v=TiPjGQDuw1E>.

uma tira de adesivo para trabalhar o contexto, as imagens do enredo. E, em seguida, pedir para que os alunos construíssem a narrativa a partir de previsões de conteúdo, conexões com o conhecimento de mundo deles. Nesse caso, a vantagem seria a criação de hábito de escuta da língua estrangeira sem o recurso da leitura.

Após a exibição do filme em sala de aula, o professor Nicolas começou a lançar para os alunos, perguntas para iniciar a discussão. Essas perguntas não promovem exatamente o letramento crítico de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), pois, ele não usou perguntas como, por exemplo, *Há outras realidades possíveis? Você pensa como sua família, amigos?* Se Nicolas tivesse usado perguntas como essas, possibilitaria que os alunos se posicionassem, problematizassem, e atribuíssem sentidos ao vídeo por meio das relações sócio-históricas e de poder nas quais os personagens estavam inseridos, ao invés de extrair sentidos dele. As perguntas que ele fez aos alunos primeiramente referem-se às imagens, como consta do excerto abaixo:

Professor: O que vocês acharam das imagens?

Aluno A: Tinha um cara de cadeira de rodas.

Aluno B: Uma menina com um dog.

Aluno C: Tinha um casal.

Professor: E as diferenças?

Aluno D: Tinha uma fofinha, uma magrinha.

Aluna E: Nem todo mundo é igual.

Aluno F: Eu tenho orgulho de ser índio.

No fragmento apresentado, percebe-se que, aparentemente, os alunos captaram a ideia central do vídeo, as diferenças entre pessoas, sem a tradução ou entendimento da legenda em inglês. Kress e Van Leeuwen (1996) salientam que ler imagens, é imprescindível, principalmente na época atual de



profusão de textos multimodais. Nessa aula, as imagens possibilitaram os alunos a se posicionarem em relação ao vídeo.

Por meio da pergunta sobre as diferenças, o aluno (F) compara o vídeo com sua realidade e/ou diferença, ao dizer: “Eu tenho orgulho de ser índio”. Nesse sentido, vejo que a fala do aluno dialoga com a afirmação de Cope e Kalantzis (2000) quando eles reforçam que o “papel do ensino é desenvolver conhecimentos pluralísticos sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades. Isso seria a base de um novo conhecimento” (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 18). Neste caso, pode-se inferir que o aluno construiu significado intersubjetivo a respeito de sua identidade e etnia de forma híbrida em meio às diferenças linguísticas e culturais que a aula suscitou.

O conceito de hibridismo situa-se no interior, nas fissuras existentes na relação do *eu* com o *outro*, como também nas relações de significado e significante. Portanto, a heterogeneidade e a multiplicidade dos discursos e identidades são essenciais nas relações entre os alunos. Assim, as culturas são entendidas como híbridas, ou seja, heterogêneas, conflituosas e não integrais e homogêneas (MENEZES DE SOUZA, 2004).

Prosseguindo com a aula, o professor começou a usar perguntas que podem promover o letramento digital crítico, de acordo com as teorias anteriormente apresentadas:

Professor: A gente respeita as diferenças? Aqui na escola. Aqui na comunidade todos vivem bem?

Aluna A: Não. Há ignorância por pouca coisa.

Professor: Já ouviram falar de *bullying*?

Aluno B: Vira e mexe tão se xingando, gordo, magro.

Aluno C: Cada um tem sua cultura.

Professor: Vocês viram as figuras? Elas são bem coloridas, traz coisas bonitas.

Aluno D: Aí tá todo mundo alegre, mas não é assim.

Aluna E: Tem gente que fala: “Eu não sou índio”, quer negar, e tem gente que vem de fora e diz: “Ai, eu queria ser índio”, quer até ser reconhecido por documento.

Além da interpretação, os alunos construíram sentido com o contexto social no qual estão inseridos, pois segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001) a compreensão textual se dá no contexto das relações sociais, históricas e de poder. A leitura e escrita, portanto, são práticas sociais compreendidas dentro de um contexto ideológico e cultural situado. Percebe-se que os alunos tratam a questão da identidade do índio como sendo incompleta, mutável e contraditória além de serem capazes de transpor perspectivas semelhantes e diferentes de um contexto para outro (STREET, 1984). Isso fica claro no momento em que articulam aspectos de suas realidades com a realidade que apreende do vídeo.

A visão dos alunos a respeito das diferenças, e sobre *bullying*, foi construída por meio da compreensão do texto a partir da realidade vivida por eles. Nesse caso, o tratamento do professor a questão do *bullying* propicia a construção de sentido de natureza comunitária e global (BRYDON, 2011)<sup>10</sup>, pois o professor junto com os alunos construíram sentidos em contextos culturais diferentes. Isso acontece, porque *bullying* tem origem na língua inglesa, porém é praticado na cultura do branco e na cultura do Terena.

Em relação aos momentos de discussão do professor e dos alunos sobre o vídeo, Souza (2011) enfatiza a importância da língua materna nas aulas de inglês. Entendo o foco na construção crítica de sentido. Em sessões subseqüentes da formação continuada, ele comentou o fato ao grupo e houve sugestão do grupo no sentido de incluir o ensino e prática de algumas expressões em inglês (como *In my opinion, ...; I think...; In my point of view,...* dentre outras) com exemplos de frases completas durante aquela interação sobre *bullying*.

O momento da aula para usar e trabalhar língua inglesa foi observado numa atividade realizada em duplas de alunos. Nessa atividade, eles deveriam se apresentar um ao outro como se fosse o primeiro dia de aula. Em seguida, eles fizeram o uso de alguns adjetivos para descrever sucintamente o colega que conheceu para outro colega em sala. Antes disso, Nicolas dividiu o quadro em duas partes. De um lado, Nicolas escreveu a lista de pronomes e o verbo *to be* flexionado um abaixo do outro, de outro, alguns adjetivos e cumprimentos:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://vimeo.com/31661958>.



EDIÇÃO Nº 15  
JANEIRO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/11/2014  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/12/2014

Verb to be:

I am...You are...She is... He is... It is... You are... We are... They are.

Adjectives:

Tall, skinny, nice, short, happy.

Greetings:

Hi, hello, nice to meet you, nice to meet you too.

O professor propôs essa atividade porque o verbo flexionado e os adjetivos estavam presentes no vídeo anteriormente apresentado. Ele enfatizaria o tema das diferenças presentes no vídeo com a utilização dos adjetivos. Porém, devido ao tempo, o ensino de inglês voltou-se a para os pronomes e para o *verb to be* com o objetivo de praticar cumprimentos, algo aparentemente fácil, mas extremamente necessário para o perfil do grupo, segundo Nicolas.

A atitude pedagógica escolhida por Nicolas para trabalhar língua inglesa, denota, talvez, um conceito de ensino mais estrutural, pela configuração que ele apresentou na lousa. Ao mesmo tempo, sua opção revela uma atitude ética que reconhece, contingencialmente, a dificuldade/alteridade do outro (LEVINAS, 1978; CAPUTO, 1993) e usa conhecimento que lhe é disponível para ajudá-lo. O professor Nicolas circula pela sala, lembrando os cumprimentos aos alunos, assunto trabalhado no início do semestre:

Professor: *Hi* é oi, *hello* é olá, é um *informal greeting*, um cumprimento informal, ok? Vocês duas estão num encontro (olhando para duas alunas). Fala pra ela: *Hi, I'm...* (ele menciona o nome da aluna).

Aluna: *Hi I'm...* (o nome dela). (Nesse momento ela começa a rir).

Professor: *I'm* (fala o nome da aluna).

Aluna: *Hi I'm* (nome dela).



EDIÇÃO Nº 15  
JANEIRO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/11/2014  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/12/2014

Professor (olhando para outra aluna): Agora você fala *hello, I am...*(nome da aluna).

Aluna: Hello, I am...(nome dela)

Professor: Viu? Agora você fala: prazer em conhecer você (dirigindo para uma das alunas).

Aluna: *Nice to meet...* Como que é?

Professor: (repete a frase novamente devagar)

Aluna: *Nice to meet you.*

Professor: Aí você responde: *Nice to meet you too*, que é igualmente (fala vagorosamente para a aluna).

Aluna: *Nice to meet you too.*

Após esse momento, Nicolas se dirige a outra dupla e pede para que eles utilizem as frases do quadro. Enquanto ele auxiliava um grupo, eu auxiliava o outro, a pedido de Nicolas. Nesse momento outros alunos procuravam ficar olhando as duplas que estavam dialogando, numa tentativa de aprender a falar, pois eles praticavam as falas entre si, e achavam-nas engraçadas. Percebe-se que o processo de aprendizagem é gradativo e cada aprendiz tem seu ritmo e estilo, principalmente quando as aulas anteriores, conforme disseram, não contemplavam tais práticas.

Destaco agora, algumas questões do questionário para os alunos e para o professor em relação à aula ministrada. Ressalto que, as falas dos participantes não foram corrigidas de acordo com as normas cultas da língua portuguesa.

Pesquisador: Essa aula de hoje se difere das outras? Como ela se difere?

Professor: Sim. Explora o aluno e faz com que ele reflita sobre problemas sociais dentro de sua própria comunidade. O uso de tecnologia em sala é que torna a aula mais dinâmica.

Pesquisador: Nessa aula é possível conciliar o que mais, além do que o Referencial Curricular de MS propõe?

Professor: Porque contextualizamos e exploramos imagens, sons, palavras, fazendo com que o aluno misture tudo e a utilize para a compreensão do vídeo.



Pesquisador: Como os alunos se envolveram hoje?

Professor: A maioria de maneira satisfatória, quase todos participaram por discussões, colocando opiniões a respeito de sua comunidade em relação ao vídeo.

De acordo com a referida interação, o aprendizado e a produtividade dos alunos ocorrem a partir de estruturas complexas de envolvimento que se relacionam simultaneamente: a tecnologia, textos multimodais, valores culturais, identitários (HALL, 2006), linguísticos e sociais (COPE e KALANTZIS, 2000). A respeito dos valores identitários, a pós-modernidade, isto é, o período sócio-histórico, intelectual, cultural da sociedade após a segunda Guerra Mundial, contribui para mudanças nas identidades. O sujeito pós-moderno é fragmentado, complexo e paradoxal não sendo possível conceber uma identidade permanente, estável e universal. A identidade é formada e transformada e reinterpretada culturalmente (HALL, 2006).

Nicolas ainda ressalta que, a tecnologia aumenta o entusiasmo nos alunos, fazendo com que eles usem a multimodalidade (como por exemplo, as cores, a música, os movimentos das personagens no vídeo) para a compreensão do vídeo e reflexão sobre questões da comunidade onde vivem. Essa perspectiva de trabalho, portanto, inclui a relação local-global, como sugere Canagarajah (2005). O autor salienta que os currículos escolares devem incluir valores locais. Assim sendo, com o ensino de línguas pode-se expandir conhecimentos também, por meio das práticas sociais que promovam encontros de diversas línguas, culturas e identidades.

Em outro momento, quando os alunos responderam ao questionário, foi possível perceber que a aula lecionada por Nicolas, fez sentido para eles. Isso pode ser evidenciado por meio do excerto abaixo:

Pesquisador: Você acha que houve oportunidade para você participar da aula de hoje? Por quê? Como você participou?

Aluno A: Sim, porque foi diferente de outras aulas que eu tive, porque todos tiveram um momento para participar na aula. Eu participei falando a língua inglesa.

Aluno B: Sim estava muito ótima a aula de hoje. Eu participei muito bem porque às vezes faltam oportunidades para nós falarmos a nossa realidade do dia a dia.



Pesquisador: Essa aula de hoje é diferente das outras aulas que você participou? No que ela é diferente? Discussões?

Aluno C: Sim porque as outras aulas não falam nada sobre o *bullying*.

Pesquisador: E como você usou inglês, como entendeu texto, o vídeo? Como você faz para entender?

Aluno D: Eu entendi observando as imagens, que ela tinha muitas amigas e ela era muito feliz com os pais adotivos.

Aluno E: Bom eu entendi pelos desenhos pelas pessoas que estava fazendo naquelas imagens

Aluno F: Eu usei a imagem para eu entender mais e prestei muito atenção nas figuras e nas imagens e letras.

Por meio da fala dos alunos, infiro que eles constroem conhecimento a partir da reapropriação multimodal como recursos para o entendimento do vídeo com legenda em inglês, sendo ainda possível pensar e falar sobre problemas sociais, construindo sentidos criticamente e de forma contextualizada, conforme postula Takaki (2012). Além disso, outro aluno atesta que houve oportunidade para usar oralmente a língua inglesa, já que essa prática não acontecia em aulas ministradas por outro professor.

Na fala do aluno (C), quando interrogado respeito das diferenças entre as aulas, pode-se perceber que ele tem conhecimento de mundo sobre *bullying* e revela a carência de oportunidades para usar conhecimentos que possui confrontando-os com conhecimentos globais.

Outro aluno, (G), durante a entrevista em vídeo, afirmou que com a aula, aprendeu a respeitar os outros que são diferentes dele. Com essa afirmativa, é possível refletir sobre a ideia de que o cidadão pode, por meio de sua participação e interação com representações da realidade produzidas no meio digital, transformar verdades e convicções antigas incluindo o reconhecimento da heterogeneidade e mudar sua atitude em relação ao outro, conforme apontam Cope e Kalantzis (2000).

O professor Nicolas ressalta a importância da tecnologia como ferramenta que possibilita associações e, portanto, a compreensão multimodal por parte dos alunos:

Ela (a tecnologia) ajuda no sentido de que o aluno começa a associar imagem, figuras, as letras, todo o processo em si ele junta e começa a associar e aí ele começa a ter compreensão, entendimento. É o caso do vídeo, isso facilita para o aluno, se você for trabalhar uma música com o vídeo. Ou seja, ambas, a música e as imagens, as multimodalidades do vídeo juntos facilitam a interpretação, o entendimento do aluno.

Nicolas menciona que identifica momentos de cidadania participativa de seus alunos quando eles começam a expor seus posicionamentos, relacionando o vídeo, ou problemas que aparecem no vídeo com os problemas da comunidade. Para Nicolas, os alunos poderiam ter feito alguma coisa para complementar a atividade: “Se tivesse dado essa oportunidade, se tivesse tempo pra eles produzirem alguma coisa, vamos supor um cartaz contra a discriminação ou um cartaz voltado para sua comunidade, eles teriam feito em inglês”.

Neste caso, como visto no trecho da fala do professor, pode-se depreender que a inclusão do aluno de forma participativa associa-se com a possibilidade de analisar e construir práticas sociais usando vídeo em língua inglesa para trabalhar a cidadania crítica dos alunos e a prática contextualizada de diálogos na língua em questão, ultrapassando o ensino convencional, da gramática pela gramática (OCEM-LE, 2006).

Assim sendo, a atividade que Nicolas proporia se tivesse tido tempo, seria de suma importância, pois poderia atrelar a aula de inglês com as questões sociais e emergentes da comunidade de prática (CANAGARAJAH, 2005) dos alunos Terenas Um cartaz, por exemplo, faria sentido não somente aos alunos como aos pais, famílias e outros membros da comunidade, padres e caciques. Vale a consciência que Nicolas tem de atividade que aproxima a sala de aula de inglês, por meio de práticas multimodais com as necessidades locais. Ele foi criativo ao elaborar uma saída para trazer a tecnologia para dentro da sala de aula e mais importante, desenvolver raciocínios multimodais ampliadas e em rede complexa de significados por parte dos alunos, pois na escola somente havia três computadores para os alunos.

Reitero que mesmo sem um laboratório de informática, Nicolas promove o trabalho com as multimodalidades e desenvolve no aluno o raciocínio que associa questões locais e globais de forma a ter relevância para o aluno Terena.

Percebi também que as aulas de inglês do professor novato, Nicolas, aproximavam as construções de saberes dos alunos com os saberes da comunidade indígena, sem que ele deixasse de ser branco e sem que os alunos abandonassem suas identidades Terenas. Desta forma, os alunos transformaram suas identidades e visões ao invés de substituí-las pelas do professor branco. Os alunos são capazes de conviver com identidades diferentes que se recusam a serem unificadas, pois elas estão constantemente em deslocamento (HALL, 2006; MORGAN, 2011). Nesse processo, portanto, apreendo que ensinar é também aprender com a cultura do *outro*, pois de acordo com Morgan (2012) em uma palestra<sup>11</sup>, o ensino de uma língua estrangeira pode evitar que os cidadãos sejam monoculturais e ingênuos.

### Considerações finais

Pelo processo e resultado dessa pesquisa de Iniciação Científica chego à conclusão de que a comunidade que investiguei, a sala de aula de língua inglesa de uma escola pública numa comunidade indígena de MS, é capaz de interpretar, analisar e construir conhecimento por meio de mídias digitais, como imagens, textos, de forma a mesclar apreensões mais expandidas e menos expandidas, porém situada e criticamente. Além disso, por meio da fala dos alunos percebe-se que eles diferenciam uma modalidade de aula de outra. Eles distinguem aulas convencionais com menos espaço de autoria na construção de sentidos e aulas como a de Nicolas com poder de participar e praticar a língua inglesa.

Isso denota que a formação na graduação e a formação continuada do professor, colaborador e co-pesquisador influenciaram produtivamente a prática pedagógica do mesmo.

Nos primeiros meses da minha pesquisa, acreditava que iria ao campo de pesquisa para comprovar teorias. Contudo, estava equivocado. É que eu concebia pesquisa com um procedimento para a comprovação de fatos como se a linguagem fosse capaz de captar a realidade totalmente. O conceito de linguagem como sendo heterogênea (BAKHTIN, 1999), as teorias de letramento digital crítico, a

---

<sup>11</sup>Palestra intitulada de *Learning from students: ethics, identity and critical literacies*, proferida por Brian Morgan (Glendon College, York University, Toronto, Canadá) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus I, de Aquidauana, em 30 de Maio de 2012.



EDIÇÃO Nº 15  
JANEIRO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/11/2014  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/12/2014

noção de desconstrução (DERRIDA, 1997) e de identidade (HALL, 2006), focalizadas nos *workshops*, no grupo de estudos sob a coordenação da minha orientadora e do qual faço parte, provocaram mudanças significativas na minha atitude no sentido de entender a perspectiva do outro (Nicolas e alunos Terenas) por meio de um ensino integrado de multimodalidades, prática relevante de inglês e autorias compartilhadas.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 7 ed., 1999.

BHABHA, H. K. *The location of Culture*. London and New York: Routledge, 1994.

CANAGARAJAH, A. S. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: CANAGARAJAH, A.S (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. New York: Routledge, 2005.

CAPUTO, J. Against ethics. *Contributions to a poetics of obligation with constant reference to deconstruction*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1993.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.v. 01.

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*. Reading online. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: 11 de maio de 2011.



EDIÇÃO Nº 15  
JANEIRO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/11/2014  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/12/2014

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed., 1987.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York: Routledge, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 11 ed., 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies. Changing Knowledge and classroom learning*. UK: Open University, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEVINAS, E. *Otherwise than being, or Beyond essence, the second magnum opus*. Trans. Alphonso Lingis. Dorderech and Boston: MA, Kluwer Academic Publishes, 1978.



EDIÇÃO Nº 15  
JANEIRO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/11/2014  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/12/2014

MACIEL, R. F. From innovation to language policy: towards a locus of research in applied linguistics. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de Línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias-conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: JÚNIOR, B.A. (org.). *Margens da cultura. Mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local. In: Maciel, R. F.; ARAUJO, V, A. (Orgs.). *Formação de professores de Línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MORGAN, B. Learning how to read from students! In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de Línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MORIN, E. *A cabeça Bem- Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.



EDIÇÃO Nº 15  
JANEIRO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/11/2014  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/12/2014

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOUZA, R. M. R. Q. *Multiletramentos em aulas de LI no Ensino Público: transposições e desafios*. 2011. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, 2011.

TAKAKI, N. H. *Leitura na formação de professores de Inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

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