

OS MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO¹

KNOWLEDGE MOVEMENTS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT HIGH SCHOOL

Walter Vieira BARROS²

Marco Antônio Margarido COSTA³

RESUMO: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que investigou os aspectos metodológicos empreendidos em práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por nove licenciandos do curso de Letras – língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, matriculados na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio. Tal investigação teve como base os estudos de Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009) sobre os oito movimentos do conhecimento, pelos quais, de acordo com os autores, o conhecimento se constitui. Para a realização da pesquisa, estudamos os dezesseis planos de aula elaborados pelos licenciandos, dos quais onze são abordados neste artigo, com o intuito de identificar os tipos de propostas empreendidas em cada plano, seus objetivos e seus procedimentos metodológicos. Na análise, buscamos responder quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os pressupostos dos letramentos. Percebemos que certas sequências de movimentos do conhecimento possibilitam que o aluno aja de forma ativa, isto é, como construtor, indo ao encontro da perspectiva teórica adotada.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos do Conhecimento. Letramentos. Estágio de Língua Inglesa no Ensino Médio.

ABSTRACT: This paper presents part of the results from a research, which investigated methodological aspects employed in the pedagogical practices guided by the literacies perspective produced by pre-service students attending Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, in an English teacher education program, from Federal University of Campina Grande. It was based on Kalantzis and Cope's (2005) and Cope and Kalantzis' (2009) studies concerning the eight knowledge movements by which, according to the authors, knowledge is constructed. In order to accomplish such investigation, it was studied the sixteen class plans produced by nine intern students. In this article, eleven of these plans are discussed, aiming at identifying the type of proposals in each class plan, its goals and its methodological procedures. In the analysis, we tried to focus on the pedagogical practices that seem to be grounded on the literacies theories. It could be observed that certain knowledge movements sequences enable the learner to act in a active way, that is, as a designer, demonstrating an affiliation to the theoretical perspective adopted in this text.

KEYWORDS: Knowledge Movements. Literacies. English Teaching Internship at High School.

1. Este artigo tem como base a pesquisa intitulada: "Um estudo sobre práticas orientadas pelos novos letramentos no estágio de língua inglesa", desenvolvida pelos autores deste artigo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com vigência de agosto de 2016 a julho de 2017.

2. Mestrando e bolsista (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB. E-mail: waltervieirabarros@gmail.com.

3. Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. Professor da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB. E-mail: marcoantoniomcosta@gmail.com.

Introdução

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017) de abordagem qualitativa e do tipo documental (GIL, 2002; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), que teve como objetivo analisar aspectos metodológicos de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos⁴ e que foram elaboradas por licenciandos⁵ em Letras – língua inglesa.

O contexto no qual se desenvolveu a pesquisa foi a disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, ofertada no oitavo período do curso de Letras – língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande no primeiro semestre de 2016, que teve como base as teorias dos letramentos. Para essa disciplina, os principais textos que fundamentaram as discussões e atividades, bem como a elaboração (e execução) dos planos de aula foram as OCEM/LE (BRASIL, 2006), Mattos (2011) e Duboc e Ferraz (2011). Durante o estágio, ocorreu um período de observação e, subsequentemente, um período de regência de aula.

Na referida disciplina, os nove licenciandos matriculados foram divididos em três duplas e um trio. Cada dupla/trio ficou responsável por ministrar uma aula semanal de 90 minutos⁶ durante um período de regência de um mês. Para a realização do estágio, foram escolhidas turmas de 1º e 2º anos do ensino médio de duas escolas públicas da rede estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande.

Para estudar as práticas pedagógicas elaboradas pelos referidos alunos, analisamos as características dessas práticas, a maneira como foram planejadas e avaliamos as abordagens e metodologias adotadas. Dentre as perguntas norteadoras para a pesquisa realizada, neste artigo, nossa atenção volta-se àquela que buscou evidenciar as práticas pedagógicas mais alinhadas com os pressupostos dos letramentos.

O presente texto está organizado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira, “A perspectiva dos letramentos e os movimentos do conhecimento”, aborda o referencial teórico utilizado; e a segunda, “Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários”, está organizada em duas subseções, nas quais apresentamos a análise dos aspectos metodológicos compreendidos nos onze planos de aula.

4. Neste texto, estamos tratando novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico de forma geral sob o termo de ‘letramentos’.

5. Neste artigo, adotamos também as seguintes variações para fazer referência aos licenciandos: graduando, estagiário e professor-estagiário. Em relação aos alunos dos estagiários, utilizamos a expressão aluno.

6. Duas aulas (de 45 minutos cada) geminadas.

1. A perspectiva dos letramentos e os movimentos do conhecimento

Segundo Street (2003), a revisão conceitual de letramento data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como o próprio autor define, caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita e adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Na acepção convencional, letramento é, portanto, entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto letramentos, no plural, constituem uma expansão dessa acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura e de escrita.

Essa revisão foi impulsionada principalmente pela pedagogia crítica de Paulo Freire, pela necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e pela emergência dos estudos socioculturais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). A partir de tal revisão, teóricos começam a discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita, uma vez que a língua se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (cf. SOARES, 2009).

Trabalhos como os de Lankshear e Knobel (2011), Kress (2000) e Cope e Kalantzis (2009) têm rediscutido essa acepção de letramentos articulando-a mais detidamente com as novas maneiras de pensar e de aprender num contexto pós-industrial tecnológico/digital. Conforme ressalta Menezes de Souza (2011b, p. 284), “estamos perante um mundo de interconectividade através da informática”. Estamos, assim, interconectados a diversas comunidades, que mobilizam variadas formas de pensar, de agir, de falar, de se comunicar e de se relacionar.

Fazendo referência a Lankshear e Snyder, Duboc e Ferraz (2011) explicam que os educadores que advogam em favor das teorias de letramentos enfatizam o caráter sociocultural em sua prática. Ao priorizar o aspecto sociocultural no lidar com os diversos modos representacionais, de acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22), as teorias de letramentos são acompanhadas “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais)”. De acordo com Menezes de Souza (2011a), trata-se do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Ainda quanto ao termo letramentos, Rojo (2012, p. 13) esclarece que o uso no plural aponta para “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”. Essa pesquisadora, em seguida, faz re-

ferência ao *New London Group*⁷ e explica que a pedagogia dos multiletramentos – termo que designa a multiplicidade de usos da linguagem em práticas de leitura e escrita presentes na contemporaneidade –, criada pelo referido grupo, tem como objetivos: formar um usuário funcional (possuidor de uma competência técnica e de um conhecimento prático), que seja um criador de sentidos (compreenda o funcionamento de diferentes tipos de texto e como as tecnologias operam), que também seja analista e crítico e, por fim, transformador (adapta seus conhecimentos para novos contextos).

Essa pedagogia envolve quatro fases (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) que foram repensadas e atualizadas por Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009). Esses autores passam a adotar uma nova terminologia (experenciar, conceituar, analisar e aplicar) por entenderem que são mais representativas para designar o modo de constituição do conhecimento de um indivíduo. Segundo os autores, ao pensarmos o processo de aprendizagem como *design*, isto é, como um processo de construção e transformação de conhecimento – não a mera reprodução –, essas ações básicas são mais entendidas como ‘movimentos’ do conhecimento. Isso porque a noção de movimento indica certo dinamismo e, portanto, não implica uma sequência linear, em que as quatro ‘fases’ (uma após a outra) deveriam ser mobilizadas nas atividades/aulas.

Além disso, com a atualização dos estudos da pedagogia dos multiletramentos, cada um desses quatro movimentos do conhecimento se dividem em dois, sendo ampliados para oito: 1) ‘experenciar o conhecido’ – investigação do conhecimento prévio dos alunos, do conhecimento de mundo, de seus interesses pessoais, de suas motivações e experiências do cotidiano; 2) ‘experenciar o novo’ – imersão ou exposição ao ‘novo’ (lugares, textos, imagens, situações etc.) que precisa ter alguns aspectos ou elementos familiares para que não seja contraprodutivo, mas percebido, pelo aluno, como aprendível; 3) ‘conceituar nomeando’ – desenvolvimento de termos abstratos/generalizantes. É um processo que envolve a distinção por similaridades e diferenças, bem como as habilidades de categorizar e nomear; 4) ‘conceituar teoricamente’ – construção de um modelo ou estrutura interpretativas. Não é apenas uma nomeação/definição, mas um conjunto de conceitos que forma uma estrutura abstrata, um modelo interpretativo que auxilia, por exemplo, na sintetização, na generalização ou no mapeamento

7. Esse grupo foi assim denominado por terem se reunido na cidade norte-americana de New London, em 1994. Formado por teóricos como Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, o *New London Group* ficou conhecido por ser o primeiro grupo a pensar sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade.

de algo; 5) ‘analisar funcionalmente’ – identificação do papel e da função de algo, estabelecimento de relação de causa e efeito, análise de conexões textuais e conclusões dedutivas; 6) ‘analisar criticamente’ – interpretação e questionamento do funcionamento e dos propósitos implícitos e explícitos desses conhecimentos/experiências, bem como da perspectiva que subjaz tais conhecimentos/experiências e suas consequências sociais; 7) ‘aplicar apropriadamente’ – transformação (em um nível menor do que a que ocorre no próximo movimento) ou aplicação do conhecimento de forma previsível, esperada; e 8) ‘aplicar criativamente’ – criação/transformação do conhecimento de forma inovadora, criativa, em um contexto diferente (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009).

Porém, como Kalantzis e Cope (2005) advertem, essas orientações metodológicas não constituem uma sequência (estática) a ser seguida. Dessa forma, Cope e Kalantzis (2009, p. 184, tradução nossa), citando Luke et al., utilizam o termo “tecelagem” para se referir ao “processo de se mover para trás e para frente, através e entre”⁸ os diferentes movimentos, isto é, as diferentes combinações e transições entre os movimentos do conhecimento estabelecidas pelo professor, formando diferentes “tecelagens pedagógicas”⁹.

Além disso, os autores explicam que esses movimentos do conhecimento também podem ser entendidos como um esquema/estrutura com o qual se pode mapear qualquer pedagogia, mesmo as mais tradicionais. Isso fica claro se relacionarmos, por exemplo, tais movimentos com os aspectos metodológicos de uma abordagem tradicional, que tem como objetivo a transmissão e a reprodução de conhecimentos, como apontados por Leão (1999). Para traçar tais aspectos, a autora recorre ao modelo de Herbart e ao modelo de Bacon com os quais podemos estabelecer alguns pontos de interseção com os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009). Uma tecelagem pedagógica que mobiliza, por exemplo, os movimentos ‘experienciar o conhecido’, ‘experienciar o novo’, ‘conceituar nomeado’ e ‘aplicar apropriadamente’ corresponde aos 5 passos formais do modelo de Herbart (preparação, apresentação, assimilação-comparação, generalização e aplicação) ou aos 3 passos do modelo de Bacon (observação, generalização e confirmação), conforme abordagem tradicional de ensino discutida por Leão (1999).

8. “[...] the process of moving backwards and forwards across and between [...]” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184).

9. Cope e Kalantzis (2009, p. 184), ao apresentarem o conceito, utilizam apenas o termo “tecelagem” (*weaving*). Porém, utilizaremos o termo “tecelagem pedagógica” ao longo do presente artigo, por tratarmos das escolhas dos estagiários na elaboração dos planos de aula e, também, porque, logo após terem apresentado o conceito de “tecelagem”, os próprios autores utilizam o termo “tecelagem pedagógica” (*pedagogical weaving*).

Uma prática docente fundamentada na perspectiva dos letramentos também baseia-se no que argumenta Morin (2003, p. 14) ao sugerir que deveríamos “ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas”, estabelecendo uma relação contextualizada que parte do global para o particular e do particular para o global e não focar apenas nos conhecimentos isoladamente compartimentados nas disciplinas escolares. Com isso, os professores estariam envolvidos em práticas que têm como base o pressuposto da complexidade (e não da simplicidade), que implica o reconhecimento de que a simplificação obscurece a inter-relação e a compreensão tanto das partes como do todo; o pressuposto da instabilidade (e não da estabilidade), por reconhecer que o mundo não está acabado, mas em processo de tornar-se; e o pressuposto da intersubjetividade (e não da objetividade), pelo entendimento de que não há uma realidade independente de um observador, mas múltiplas versões da realidade construídas socialmente por diferentes sujeitos/observadores (SANTOS, 2004).

Com base em Kalantzis e Cope (2008), ao formularem que estamos diante de uma configuração social que exige novas formas de aprendizagem nesse mundo de complexidade (*new learning*), voltamos nosso interesse para o modo como os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009) foram mobilizados para o ensino de língua inglesa, pelo profissional em formação inicial que ensinou essa língua estrangeira no contexto específico do estágio de língua inglesa no ensino médio.

2. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários

Nesta seção, organizamos a análise em duas categorias. Além disso, numeramos os planos de 1 a 11 (ex.: Plano 1, Plano 2 etc.), de acordo com a ordem com que foram apresentados na análise, para facilitar a referência dos mesmos.

A primeira categoria, “Aprendizagem como reprodução”, trata dos planos de aulas cuja metodologia não condiz com a perspectiva teórica adotada na disciplina de estágio, uma vez que sugere um ensino prescritivo e tradicional. A segunda categoria, “Aprendizagem como *design*”, aborda os planos de aula que apresentaram uma abordagem metodológica que se alinha com os pressupostos dos letramentos, uma vez que sugerem uma concepção de ensino-aprendizagem como processo de construção e transformação de conhecimento.

2.1 Aprendizagem como reprodução

Nesta categoria, agrupamos quatro entre os onze planos de aula (Planos 1-4) analisados, cujos aspectos metodológicos, de acordo com nossa leitura, não dialogam com os pressupostos dos letramentos.

No Plano 1, por exemplo, o objetivo expresso pelos estagiários é “trabalhar a identificação dos verbos em inglês no passado, bem como o reconhecimento de sinônimos para a realização do exercício proposto pelo livro didático”¹⁰. Nesse plano, os licenciandos propõem que se inicie a aula introduzindo as técnicas de leitura *skimming*¹¹ e *scanning*¹². Dessa forma, além de mobilizar o movimento do conhecimento ‘experientiar o novo’, tal proposta mobiliza o movimento ‘conceituar nomeando’, uma vez que é preciso explicar e diferenciar como a leitura deveria acontecer de acordo com cada uma das técnicas.

Após essa introdução, os alunos, de acordo com o plano de aula, deveriam usar a técnica *skimming* para responder perguntas sobre um texto e, então, utilizar a técnica *scanning* para identificar os verbos no passado simples utilizados no texto – tempo verbal trabalhado pela professora titular, na aula anterior. Essa proposta de atividade mobiliza o movimento ‘experientiar o novo’, uma vez que possibilita, por meio da aplicação de tais técnicas, o primeiro contato da turma com o texto, bem como o movimento ‘aplicar apropriadamente’, pois objetiva a aplicação das técnicas de leitura.

Feito isso, é sugerido pelos licenciandos, no Plano 1, que sejam escritos no quadro os verbos identificados pelos alunos e que sejam apontados quais são regulares e quais são irregulares. Dessa forma, os licenciandos propõem que haja a categorização dos verbos no passado em verbos regulares e verbos irregulares, propiciando que os alunos construam conhecimento por meio do movimento ‘conceituar nomeando’.

Ao final desse plano, é proposta uma atividade do livro didático, adotado pela escola, em que há um exercício para relacionar duas colunas com informações extraídas do texto em que os estagiários deveriam chamar a atenção para o uso de sinônimos. Essa atividade final mobiliza o movimento ‘experientiar o novo’, haja vista que o aluno continuaria a experientiar o texto, além de explorar o uso de sinônimos (assunto novo na aula), no referido texto.

10. Neste, e nos demais casos, os objetivos são apresentados por meio de citação direta do plano de aula analisado.

11. Essa técnica permite ao leitor identificar rapidamente a ideia principal do texto.

12. Essa técnica ajuda o leitor a localizar rapidamente a informação específica desejada.

No Plano 2, o objetivo é “revisar os tempos verbais presente e passado simples para a compreensão do gênero notícia”. Esse plano propõe uma revisão inicial da estrutura dos tempos verbais presente e passado simples, mobilizando o movimento ‘experienciar o conhecido’, uma vez que é uma revisão de algo que os alunos já conheciam. Em seguida, está proposto no plano um exercício de aplicação dessas estruturas para que, com base em uma análise do próprio texto da atividade, os alunos pudessem perceber a função desses tempos verbais, mobilizando, dessa forma, os movimentos ‘aplicar apropriadamente’ e ‘analisar funcionalmente’.

Ao analisarmos os objetivos de ambos os planos, percebemos que eles são semelhantes, uma vez que objetivam abordar aspectos linguísticos para que esses possam ser utilizados na realização de alguma atividade posterior. Isso demonstra uma concepção de ensino que se alinha à aceção convencional de letramento discutida por Street (2003) – modelo autônomo. Nessa aceção, letramento é entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, que deveria ser praticada/estudada de forma neutra com vistas ao desenvolvimento funcional do usuário/aluno (ROJO, 2012).

Essa leitura que fazemos dos objetivos pode ser constatada, ao analisarmos o desenho das aulas nos planos. Os movimentos do conhecimento mobilizados e a sequência com que foram dispostos (tecelagem), em ambos os planos, não exigem do aluno uma postura ativa frente a sua aprendizagem, frente à construção de sentidos.

De forma geral, as propostas são de cunho expositivo-prescritivo, fundamentadas em uma aprendizagem, a princípio, por experiência, para uma posterior aplicação – de forma previsível, apropriada e “correta”. Dessa forma, condizente com uma prática que entende o processo de aprendizagem como um espaço de reprodução (exercícios de identificação no texto, aplicação de técnicas de leitura da forma como fora ensinada, exercício de aplicação “correta” de estruturas linguísticas), cabendo, assim, ao professor transmitir o conhecimento para que o aluno possa reproduzi-lo apropriadamente (LEÃO, 1999).

No Plano 3, tem-se como objetivos “trabalhar a estrutura e a função social do gênero notícia”. Porém, as atividades sugeridas pelos graduandos apenas alcançam o primeiro objetivo – estudar a estrutura do gênero – de forma prescritiva e reprodutora (LEÃO, 1999), dialogando com uma aceção convencional de letramento (STREET, 2003). Isso porque as atividades focam, a princípio, no levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca da estrutura do gênero notícia em língua materna, que entendemos como ilustrativo do movimento ‘ex-

pereniciar o conhecido’. Esse levantamento do conhecimento prévio, de acordo com o plano, deverá ser utilizado como base para a apresentação dessa estrutura em língua inglesa, caracterizando o movimento ‘experienciar o novo’. Por fim, é proposto no plano que a estrutura apresentada em inglês seja testada em uma atividade de identificação. Na nossa interpretação, essa atividade exemplifica a mobilização do movimento ‘aplicar apropriadamente’.

O Plano 4, último desta categoria, apresenta como objetivos “discutir acerca de julgamentos feitos a partir de preconceitos, que, por vez, são baseados em estereótipos” e “desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos e posicionamento em relação ao tema”. Nesse plano, os estagiários propõem que haja a exposição de situações por meio de textos (tirinhas), mobilizando os movimentos ‘experienciar o novo’, para que possibilite uma análise mais “básica”, centrada no próprio texto, com o propósito de identificar generalizações (estereótipos), caracterizando, assim, o movimento ‘analisar funcionalmente’.

No entanto, a atividade não avança para uma reflexão crítica sobre as generalizações e suas consequências na sociedade, voltando-se apenas para o âmbito da identificação com base no texto. Em seguida, é proposta a utilização de textos (cartazes) na mesma temática, mas como introdução ou pretexto para revisar a estrutura, na negativa, do tempo verbal presente simples e do modo imperativo, por meio da exposição de suas respectivas estruturas, caracterizando o movimento ‘experienciar o conhecido’, por se tratar de uma revisão. Por fim, é realizada uma atividade de aplicação dessas estruturas, que ilustra o movimento ‘aplicar apropriadamente’.

Ao analisarmos os objetivos dos Plano 3 e Plano 4, percebemos que há um deslocamento, se comparado com os objetivos dos Planos 1 e 2, que demonstra certa preocupação com a dimensão social e com a promoção de discussões (negociação de leituras plurais) em sala de aula. Porém, as atividades propostas nesses planos não dialogam com os objetivos expressos nos mesmos.

Analisando a tecelagem pedagógica utilizada, percebemos que, assim como nos Planos 1 e 2, se pensarmos nos objetivos da pedagogia dos multiletramentos, os Planos 3 e 4 apenas formam um usuário funcional, que é a dimensão mais básica dos objetivos dessa pedagogia (ROJO, 2012).

Os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005) mobilizados nesses quatro planos sugerem uma concepção de ensino focada na exposição prescritiva e na reprodução (exercício de identificação de algo ensinado/expos-

to anteriormente e atividades de aplicação de estruturas linguísticas), como se a aprendizagem ocorresse por meio de uma transmissão (de caráter cumulativo) feita pelo professor/detentor do saber.

É possível relacionar os movimentos do conhecimento mobilizados nos quatro planos com os 3 passos do modelo de Bacon – equivalentes aos 5 passos do modelo de Herbart –, que, segundo Leão (1999), são aspectos metodológicos de uma escola tradicional. Esses três passos são: a ‘observação’ (retomar algo estudado anteriormente, ou algum conhecimento prévio como base para algo novo), que equivaleria a ‘experenciar o conhecido’ e ‘experenciar o novo’; a ‘generalização’ (generalizar e categorizar) que equivaleria a ‘conceituar nomeando’; e a ‘confirmação’ (aplicar corretamente o conhecimento aprendido) que equivaleria a ‘aplicar apropriadamente’ (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2005; LEÃO, 1999).

Dessa forma, as práticas pedagógicas empreendidas nos planos analisados nesta categoria sugerem um alinhamento com os pressupostos de um paradigma tradicional: da simplicidade, da estabilidade e da objetividade (SANTOS, 2004). Essas práticas têm como foco a reprodução de alguns conhecimentos linguísticos, indo, assim, de encontro ao que discute Morin (2003), quando defende um pensamento de integração das partes para o entendimento do todo e vice-versa, da relação do global com o particular, ou seja, entender o saber, o conhecimento como um sistema complexo, incerto, instável, plural e interconectado, como defende a perspectiva dos letramentos.

2.2 Aprendizagem como *design*

Nesta categoria, agrupamos sete entre os onze planos de aula analisados, cuja metodologia empreendida, de acordo com nossa leitura, dialoga com as teorias de letramentos. Analisaremos esses planos de aula tratando, a princípio, dos Planos 5, 6 e 7, e, em seguida, dos Planos 8, 9, 10 e 11, uma vez que esses dois grupos são compostos por planos que apresentam certa semelhança quanto aos movimentos do conhecimento empreendidos pelos graduandos.

O Plano 5 tem como objetivo “abordar aspectos gerais sobre o tema Racismo, trabalhar e corrigir a atividade [proposta], com o intuito de fazer com que os estudantes compreendam e interpretem ambos os textos”. Para isso, os licenciandos propõem que se inicie a aula com a leitura e discussão de dois textos – o primeiro, com poucas modalidades de formas, e o segundo com diferentes códigos semióticos, ou seja, multimodal – ressaltando o tema ‘racismo’ e os aspectos his-

tóricos e sociais do negro na história do Brasil e na atualidade. Percebe-se que essa proposta de leitura possibilita que os alunos construam conhecimento por meio dos movimentos ‘experienciar o novo’ e ‘experienciar o conhecido’, uma vez que são utilizados textos que tratam de um tema presente na nossa sociedade, incitando a constante relação entre os textos e os conhecimentos prévios dos alunos.

Em seguida, os graduandos sugerem uma atividade escrita acerca desses textos, em que metade das perguntas são centradas no texto, sem, necessariamente, exigirem a extração de respostas, que entendemos como ilustrativo do movimento ‘analisar funcionalmente’. No entanto, outras perguntas fazem o aluno refletir sobre tal tema e suas (possíveis) implicações para seus contextos locais, mobilizando o movimento ‘analisar criticamente’.

No Plano 6, os estagiários têm como objetivos “promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos” e “promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas”. Nesse plano, está sugerido que se inicie a atividade explorando as leituras que os alunos fazem dos textos (imagens) que apresentam aspectos normalmente veiculados na mídia, ao se referirem a certos povos/países. Entendemos que a leitura desses primeiros textos exemplifica o movimento ‘experienciar o conhecido’, uma vez que abordam aspectos já amplamente veiculados na mídia e, portanto, provavelmente, já conhecidos pelos alunos.

Em seguida, é sugerido, no plano, que sejam exploradas as leituras de outros textos (imagens) dos mesmos povos/países, porém, com aspectos diferentes, não divulgados na mídia (por isso, ‘experienciar o novo’). Feito isso, os licenciandos sugerem a apresentação do termo e do conceito de estereótipo – caracterizando o movimento ‘conceituar nomeando’ – relacionando-o com as leituras feitas dos textos, bem como com as leituras de mundo, mobilizando, portanto, o movimento ‘analisar criticamente’. Por fim, está sugerido no plano a exibição de vídeos que demonstram algumas leituras/visões de estrangeiros sobre o brasileiro, mobilizando, o movimento ‘experienciar o novo’ para que os alunos possam identificar a generalização (estereótipo) que fundamenta tal leitura/visão, possibilitando que os alunos aprendam, também, por meio do movimento ‘analisar funcionalmente’.

Já no Plano 7, tem-se como objetivo “discutir acerca de julgamentos feitos a partir de preconceitos, que, por vezes, são baseados em estereótipos”. Para se alcançar esse objetivo, os licenciandos propõem que se inicie a aula retomando o conceito de estereótipo, ou seja, que se utilize algo que os alunos já conhecem, característico do movimento ‘experienciar o conhecido’. Após esse primeiro

momento, está expresso nos procedimentos do plano que os alunos dos graduandos deveriam ler um texto (tirinha) sobre um julgamento de um rapaz que alega ter estuprado uma mulher porque ela estaria vestida de forma “provocativa”, buscando identificar o estereótipo que fundamentou a situação apresentada no texto. Essa atividade de leitura possibilita a construção de conhecimento pelo movimento ‘experienciar o novo’, por envolver um contato com uma situação, com um texto novo, e pelo movimento ‘analisar funcionalmente’, por pedir a identificação de um estereótipo subjacente ao texto. Por fim, os estagiários sugerem a realização de um debate com a turma acerca da generalização identificada e suas possíveis implicações para o contexto local dos alunos, que ilustra o movimento ‘analisar criticamente’.

De modo geral, percebemos que os três objetivos desses três planos (Planos 5-7), bem como as atividades propostas, diferentemente dos Planos 1, 2, 3 e 4, analisados na subseção “Aprendizagem como reprodução”, não são restritos a questões linguísticas e estruturais, conhecimentos compartimentados, relacionados apenas ao conteúdo da disciplina escolar, mas envolvem aspectos relevantes para o contexto local dos alunos, convergindo com uma perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2003; SANTOS, 2004).

No que concerne aos aspectos metodológicos, percebemos que as tecelagens pedagógicas apresentam semelhanças na maneira como os movimentos do conhecimento foram mobilizados. Todos os planos iniciam com uma proposta de aprendizagem por experiência, na qual envolve ‘experienciar o conhecido’ e ‘experienciar o novo’, ou vice-versa, para que, em seguida, haja uma análise (‘analisar criticamente’) com base no que foi estudado na fase da experiência. Embora outros movimentos também sejam mobilizados (‘analisar funcionalmente’ e ‘conceituar nomeando’), em alguns momentos, tais propostas promovem uma reflexão acerca de diferentes pontos de vistas, de conhecimentos (prévio e novo) que possibilitam uma desestabilização e/ou expansão de uma visão anterior, convergindo para que o aluno desenvolva uma postura de criador de sentidos, analista e crítico, – características defendidas pelas teorias de letramentos (BRASIL, 2006; KALANTZIS; COPE, 2005; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; ROJO, 2012).

Os próximos planos a serem analisados nesta categoria são os Planos 8, 9, 10 e 11, uma vez que apresentam semelhanças, principalmente por envolverem o movimento ‘aplicar criativamente’.

O Plano 8 tem como objetivo “trabalhar a conscientização contra o racismo, finalizando a discussão sobre o tema e espalhando cartazes antirracismo por toda a escola”. Para isso, os licenciandos recomendam a exibição de um do-

cumentário sobre Martin Luther King Jr, seguida de uma discussão sobre sua relação com a sociedade atual, mobilizando, portanto, os movimentos ‘experien-
ciar o novo’ e, subsequentemente, ‘analisar criticamente’. Após a discussão, os
alunos dos estagiários deveriam confeccionar cartazes antirracismo, em inglês,
para serem fixados na escola, visando à conscientização daquela comunidade.
Tal produção possibilita que os alunos construam conhecimento por meio do
movimento ‘aplicar criativamente’, uma vez que devem utilizar o conhecimento
construído sobre o tema de forma criativa e inovadora na confecção dos cartazes.
Por fim, os alunos e os estagiários discutem/avaliam as atividades desenvolvidas
durante o estágio, mobilizando o movimento ‘analisar criticamente’.

No Plano 9, os licenciandos apresentam como objetivos “produzir um *ban-
ner*, em nome da turma, com frases que desconstruam visões estereotipadas lo-
cais, para conscientização da comunidade escolar” e “incentivar o trabalho em
grupo: desenvolver as habilidades de ouvir a opinião dos outros colegas e de fa-
zer escolhas pensando no grupo”. Para alcançar esses objetivos, os estagiários
propõem que, a princípio, os alunos, em grupos, produzissem frases, em inglês,
que desconstruíssem estereótipos locais para que, em seguida, fosse construído
um único *banner*, em nome da turma. Essa produção visa à conscientização da
comunidade escolar acerca de julgamentos locais fundamentados em genera-
lizações e ilustra a mobilização do movimento ‘aplicar criativamente’. Por fim, os
alunos e os estagiários avaliam as atividades empreendidas durante o período de
estágio, mobilizando o movimento ‘analisar criticamente’.

O Plano 10 apresenta como objetivo “discutir e fazer os alunos refletirem
sobre a posição da mulher na sociedade e no esporte”. Para isso, os graduandos
sugerem que haja uma breve retomada da discussão empreendida na aula ante-
rior sobre a posição da mulher na sociedade e nos esportes, para que, em seguida,
seja exibido um *trailer* de um filme que trata da mesma temática. Esse embate
entre um conhecimento prévio com a exibição de algo novo é característico da
relação entre os movimentos ‘experiençar o conhecido’ e ‘experiençar o novo’.

Em seguida, a proposta de atividade expressa no plano é a leitura de uma
notícia sobre as mulheres mais poderosas do esporte, acompanhada de uma ati-
vidade com perguntas de resgate/extração de respostas no texto, propiciando a
exposição ou experiência de tal texto, mobilizando o movimento ‘experiençar
o novo’ e outras que fazem o aluno refletir sobre a importância desse tipo de
notícia e sua implicação para a representação da mulher na sociedade, levando
os alunos a construírem conhecimento por meio do movimento ‘analisar criti-
camente’. Por fim, os alunos deveriam produzir uma pequena notícia, em inglês,

de acordo com uma manchete, na mesma temática, proposta pelos estagiários, exemplificando o movimento ‘aplicar criativamente’.

No Plano 11, objetiva-se “discutir a importância da escolha do tema para a participação dos alunos durante a aula” e “problematizar e conscientizar os alunos/a comunidade das questões trabalhadas (violência nos estádios e o papel da mulher nos esportes)”. Os estagiários recomendam que se inicie a aula discutindo, com base nas aulas ministradas ao longo estágio, sobre a importância dos temas das aulas para o engajamento dos alunos, possibilitando uma reflexão sobre as implicações das escolhas dos temas nas aulas do estágio, característico do movimento ‘analisar criticamente’. Feito isso, os licenciandos propõem que, em grupos, os alunos produzam panfletos, em português e em inglês, acerca de um dos temas abordados durante o estágio, para serem fixados na escola. Com isso, entendemos que essa atividade ilustra o movimento ‘aplicar criativamente’, uma vez que não há a simples reprodução ou aplicação (visando aplicação “correta”) de algum conteúdo previamente estudado.

Os objetivos dos Planos 8, 9, 10 e 11 não estão relacionados a um conhecimento (linguístico) compartimentado na disciplina língua inglesa, mas buscam trabalhar com questões mais relevantes para a formação cidadã dos alunos, não se limitando, assim, apenas aos conteúdos da disciplina (MORIN, 2003; SANTOS, 2004). Em relação aos movimentos do conhecimento mobilizados pelas atividades propostas nesses planos, percebemos a ênfase nas atividades que possibilitam construir conhecimento por meio dos movimentos ‘analisar criticamente’ e ‘aplicar criativamente’.

Vale ressaltar ainda que três dos referidos planos (Planos 8, 9 e 11) são de últimas aulas ministradas por três duplas/trios de graduandos, respectivamente. Neles, foram reservados momentos (final ou inicial da aula) para uma discussão/avaliação das aulas do estágio (‘analisar criticamente’), demonstrando que o professor-estagiário abre espaço para que o aluno participe de forma ativa e aja como analista e crítico (ROJO, 2012) do próprio processo de aprendizagem.

Além disso, nos Planos 8, 9 e 11 o foco é a produção de algo como resultado das discussões e atividades realizadas. Porém, essa produção não é realizada de modo a reproduzir algo “ensinado” de forma prescritiva (LEÃO, 1999), mas é feita no sentido de possibilitar que os alunos possam agir ativamente, possam tomar decisões, por meio de uma produção textual que tenha relevância para contexto local dos alunos (ROJO, 2012; STREET, 2003).

Considerações finais

Na pesquisa (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017) que deu origem ao presente texto, buscamos investigar, no contexto local do estágio supervisionado em língua inglesa no ensino médio, metodologias que condigam com a perspectiva teórica dos letramentos, por acreditarmos que tal perspectiva considere os propósitos do uso da língua inglesa nesse contexto contemporâneo em que os aprendizes dessa língua estão inseridos. Para essa investigação, tivemos como base os movimentos do conhecimento discutidos por Cope e Kalantzis (2009) e Kalantzis e Cope (2005).

Como objetivos específicos dessa pesquisa tivemos: a) estudar as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por alunos do oitavo período do curso Letras – língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, que foi oferecida no primeiro semestre de 2016; b) analisar a natureza das práticas apresentadas e a maneira pela qual foram planejadas; e c) avaliar as abordagens e metodologias adotadas pelos licenciandos nas práticas apresentadas durante o período de regência de aulas. Para que pudéssemos alcançar tais objetivos, a pergunta norteadora para a análise e que buscamos responder no presente texto foi: a) quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os pressupostos dos letramentos?

As práticas pedagógicas que mostram, de forma mais evidente, os pressupostos dos letramentos são as práticas expressas nos sete planos (Planos 5-11) analisados na categoria “Aprendizagem como *design*”. Os Planos 5, 6 e 7 iniciam com a mobilização dos movimentos ‘experienciar o conhecido’ e ‘experienciar o novo’, discutidos por Cope e Kalantzis (2005) e Kalantzis e Cope (2009), que equivalem à ‘observação’ (BACON apud LEÃO, 1999, p. 193), procedimento característico de uma escola tradicional. Porém, percebemos que iniciar uma aula com propostas que mobilizam os movimentos de aprendizagem por experiência não significa, por si só, uma prática tradicional (LEÃO, 1999), mas o porquê de tal proposta e os movimentos mobilizados subsequentemente podem dar outros sentidos àquela prática.

No caso dos Planos 5, 6 e 7, os movimentos de experiência não foram mobilizados numa perspectiva que visa à aplicação reprodutora (BACON apud LEÃO, 1999, p. 193), mas de modo a propiciar uma análise crítica, por parte dos alunos, das duas experiência, abrindo espaço para questionamentos e problematizações, podendo desconstruir e/ou ampliar visões anteriores. Isto é, tais práticas possibilitam que o aluno construa conhecimento e não apenas reproduza (KALANTZIS; COPE, 2005; ROJO, 2012).

Nas propostas de atividades dos Planos 8, 9, 10 e 11, o foco está nos momentos que possibilitam a construção do conhecimento pelos movimentos ‘analisar criticamente’ e ‘aplicar criativamente’. Desse modo, as atividades colocam o aluno como sujeito ativo na construção de sentidos, na construção de conhecimentos e na própria aprendizagem.

Em suma, nos Planos 5-11, diferentemente do que ocorre nos Planos 1-4, os movimentos do conhecimento mobilizados nas propostas empreendidas pelos estagiários sugerem que os pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade (SANTOS, 2004) embasaram as práticas dos licenciandos. Além disso, tais propostas contribuem para a formação do aluno não apenas na dimensão do usuário funcional, mas também como criador de sentidos, analista, crítico e transformador (ROJO, 2012), convergindo com a ampliação da noção liberal de letramento (STREET, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006. p. 85 – 124.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (Org.). *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*. Revista X, v.1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056/16914>> Acessado em abril de 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis_Multiliteracies.pdf>. Acessado em Abril de 2016.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by Design*. Melbourne: VSIC, 2005.
- _____. *New Learning: elements of a science education*. New York: Cambridge University Press, 2008.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3. ed. Maidenhead-UK: Open University Press, 2011.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 187-206, julho/1999.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (Org.). *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*. Revista X, v.1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474/16915>> acessado em abril de 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. et al. (Org.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 279-303.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipurcs, 2003. v. 1. p. 13-36.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 67-145.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.