



## CONVERGÊNCIA E DIVERSIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: EXPANDINDO VISÕES SOBRE A "DIFERENÇA"

Walkyria Monte Mór (USP)

**RESUMO:** Numa concepção convencional de educação, observa-se convergência na perspectiva linguística e cultural de ensino de línguas. No entanto, numa sociedade em que a comunicação se constrói pela linguagem tecnológica digital, a diversidade ganha gradativa visibilidade, desafiando a convivência entre as noções de convergência e diversidade nesse campo. Os estudos sobre linguagem e tecnologia, realizados segundo os estudos sobre letramentos e multiletramentos, propõem o aprofundamento em questões relacionadas à tensão convergência-divergência-diversidade na linguagem e nas interações nela e por meio dela construídas. Interpretação / construção de sentidos e educação crítica no que concerne à formação de alunos e professores na sociedade digital são alguns dos aspectos revisitados pelas citadas teorias. Este trabalho aborda estudos realizados a partir de resultados de pesquisa na área de multiletramentos e que se concentram nas questões relacionadas ao tema, focalizando as influências das noções convergentes de linguagem no trabalho de construção de sentidos. Assume a premissa de que a vivência na sociedade atual requer ressignificações da pluralidade e diversidade nela cada vez mais identificadas e reconhecidas, com vistas à convivência com ‘a diferença’.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade, construção de sentido, multiletramentos

## CONVERGENCE AND DIVERSITY IN LANGUAGE TEACHING: EXPANDING VISIONS ABOUT THE "DIFFERENCE"

**ABSTRACT:** Within a conventional concept of education it is often observed that convergence prevails in the linguistic and cultural perspective of language teaching. Nevertheless, in current societies where communication is built by digital technological language, diversity enjoys growing visibility, challenging the co-existence between the linguistic and cultural notions of both convergence and diversity. Research in language and technology, developed under the literacies and multiliteracies premises, suggests that further studies on the convergence-divergence-diversity tensions – and their related interactions – should be accomplished in language and social discourse. Thus, interpretation / meaning making and teachers' and students' critical education in digital societies are some of the revisited aspects by the aforementioned theories. This paper, then, approaches studies developed from research outcomes in the multiliteracies area. It focuses on the influences of the linguistic and cultural notions of convergence in the works of meaning making, assuming the relevance of a ‘living-with-difference’ oriented education considering the identification and recognition of plurality and diversity in current society life.

**KEY-WORDS:** Diversity, meaning making, multiliteracies



## Introdução

As noções de globalização predominantes na sociedade atual trazem tensões na percepção da convergência e da diversidade, uma questão observada nos trabalhos que envolvem língua e cultura e a formação docente e discente. Verifica-se a relação de mão dupla e dependência existente entre a globalização e as tecnologias de informação e comunicação, quando se examina a difusão de ambas nas sociedades ocidentais. A percepção da presença imbricada entre a globalização e a tecnologia – e devidas decorrências – constituiu o foco de um levantamento com professores de escola pública atuantes na cidade de São Paulo<sup>1</sup>. Segundo aqueles professores, a premissa da globalização é a que melhor sustenta a motivação de alunos ao aprendizado de inglês como língua estrangeira. Para 68.1% dos investigados, estudar inglês é importante porque este é o idioma da globalização. Observa-se que essa visão [a de que a língua inglesa é o idioma da globalização] é ampla e facilmente compartilhada / aceita em função da presença e visibilidade dessa língua [estrangeira ou adicional] não só no Brasil, como no estrangeiro. E para 45.4% dos entrevistados, o aprendizado da língua inglesa deve habilitar os alunos para o mercado. Verifica-se, assim, que a evidência do idioma inglês nas sociedades globalizadas, tidas como bem-sucedidas, mesmo que dentro de uma pouco discutida noção de sucesso, contribui para disseminar um sentimento de ‘pertencimento’ a essas sociedades por parte das pessoas que sabem esse idioma. Para as pessoas que informam não saber ou pouco saber esse idioma, gera-se o desejo por sabê-lo ou ‘dominá-lo’. Observa-se que, durante muitas décadas no Brasil, o termo ‘dominar um idioma’ aparecia na descrição de expectativa de vários aprendizes no estudo de uma língua estrangeira, segundo um modelo predominante desse idioma. Indaga-se se atualmente essa descrição refletiria um sentimento, um desejo e/ou uma expectativa gerados ou alimentados pelo movimento da globalização no que

---

<sup>1</sup> Levantamento realizado com 60 professores de escola pública da Rede Municipal da cidade de São Paulo, em 2011. Integra uma pesquisa qualitativa exploratória sobre teorias e práticas dos novos estudos de letramentos visando a uma proposta de educação crítica.

tange à 'língua comum', considerando-se que esta é tida como a que possibilita a comunicação entre os integrantes dessas sociedades tecnológicas.

A esse respeito, verifica-se que a noção de 'modelo linguístico predominante' disseminou ou fortaleceu valores linguísticos, culturais e sociais, tidos como unificadores e universais, porém prejudiciais no que concerne a vivência e convivência com a diferença, por permitir a exclusão da diversidade e a pluralidade. Em suas críticas ao mito da língua inglesa como língua internacional, Pennycook (2007) salienta que as línguas são entidades distintas que tanto podem facilitar quanto prejudicar a comunicação. Porém, contrariamente a essas premissas, o autor ressalta que a adoção da visão monolíngue e monocultural de um idioma favoreceu a preservação do ideário do estado-nação segundo o qual a comunicação flui quando as pessoas falam numa 'mesma língua', o que demanda seguir padrões, reforçar a unicidade de uso e, assim, garantir o sentido entre os interlocutores. No entanto, reconhece o autor, tal ideário disputa espaço com noções de língua e cultura fortalecidas pela globalização. Este movimento se viabiliza em virtude de o fenômeno ser imbuído da ambiguidade da convergência e da diversidade.

Com essas preocupações e reflexões, esse texto aborda a proposta do ensino de línguas estrangeiras ou adicionais, em que a aprendizagem do idioma estrangeiro ou adicional desempenha papel bastante oportuno ao proporcionar a percepção da pluralidade e da diversidade, assim possibilitando a expansão da visão crítica do aprendiz.

### **Sobre a visão de convergência e diversidade**

No trabalho de educação continuada com professores, na investigação mencionada anteriormente, foram levados em conta os novos estudos sobre letramentos aliados às teorias de Biesta (2009; 2010). Em sua ampla bibliografia, este autor tem discutido as funções da educação ao longo dos tempos, observando o fato de que a escola enfatizou duas das funções educacionais na formação de alunos para a sociedade. Uma delas seria a



*qualificação*, ou seja, o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e disposições através dos quais o aluno possa ser considerado apto a “fazer algo”. Essa [a qualificação] envolve a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de aptidões que contribuam para que esse aluno possa, no futuro, estar qualificado para o trabalho ou ter o potencial para tal. A segunda função, na descrição desse mesmo autor, seria a de *socialização*, isto é, a expectativa de que a escola “socialize” o aprendiz, levando-o à compreensão da necessidade de seguir normas, valores sociais e formas de fazer e ser que correspondam ao que se considera adequado a uma coletividade. A aptidão para “fazer algo” relacionada à ideia de emprego, ou o trabalho para outrem, em muito depende da noção de socialização, na medida em que esta possibilita a convivência esperada dentro grupos que partilham das mesmas normas e valores, cujas identidades se ajustam ou são aceitas por essas comunidades ou coletividades.

Inferre-se das asserções de Biesta que a concentração nessas duas funções educacionais – qualificação e socialização – pode ter retraído o foco numa terceira função da escola, a *subjetificação*<sup>2</sup>. Sem desqualificar a relevância das duas funções mencionadas, o autor defende a necessidade da valorização dessa última, por entender que esta se revela necessária na formação de pessoas, principalmente na sociedade que requer maior participação do sujeito-cidadão, interação, intervenção, ou seja, o que se reconhece nos estudos de letramentos como agência. A *subjetificação* seria a função voltada ao desenvolvimento de independência e ação, considerando-se que se descola da inserção e inclusão dos aprendizes às normas sociais existentes, porém em movimento de expansão, possibilitando ou estimulando o aprendiz a se sentir livre das ordens vigentes, quando assim for necessário. Para o autor, essa se constituiria numa forma de levar o aprendiz a avaliar criticamente as suas próprias ações – e as da sua coletividade/de seus grupos –

---

<sup>2</sup> *Subjectification* é o termo do autor, em inglês (Biesta 2010, p 21).

quanto ao que lhe parece ser apropriado, tornando-se responsável pelas mesmas.

Percebe-se, assim, que o autor aponta funções educacionais que se voltam para a convergência e para a expectativa de homogeneidade, como a qualificação e a socialização, mas também para a divergência, a diversidade e a autonomia diante da pluralidade, como a subjetificação. A ênfase pedagógica nas duas primeiras parece se evidenciar em habilidades formativas, sendo uma delas a de interpretação ou construção de sentidos.

Nesse particular, apresento a análise da pesquisa realizada com professores de escolas públicas, anteriormente citada. Em uma das atividades da investigação, os professores foram estimulados a construir sentidos para dois textos imagéticos (vide Anexo com Textos 1 e 2). No texto 1, havia a imagem de ovelhas dispostas num efeito de construção imagética – possivelmente construído por recursos digitais – na qual se vê a repetição incontável de um mesmo animal. O texto 2 era uma charge e nele havia imagens diversas, todas elas com representações gráficas de vozes, porém, não correspondentes a suas ‘referências’, trazendo, assim, um elemento de estranheza. A escolha desses textos se deveu à interpretação da pesquisadora de que remetiam, respectivamente, à convergência e à homogeneidade (texto 1) e à diversidade e heterogeneidade (texto 2). Nesses, a homogeneidade se apresentava como ‘natural’ - mesmo quando reproduzida incontavelmente – e a diversidade ‘fugia aos padrões’ esperados. A seleção desses textos serviria para a análise da habilidade interpretativa dos pesquisados por possibilitarem expressar ideias aparentemente opostas ou diferenciadas. Foram trabalhados em espaço temporal diferente, num programa de formação docente cujo enfoque previa os conceitos em questão e o desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos.

A análise dos sentidos construídos, nessa investigação, indicou maior familiaridade dos professores investigados com o primeiro texto (o que apresenta ovelhas, em grande número e com efeito digital de reprodução). A maior parte dos depoimentos expressa ou revela, em forma de desabafo, que a



imagem descreve o desejo daquela parcela de professores: ter uma turma coesa, homogênea, disciplinada e silenciosa, como verificado na leitura da imagem referente. Acrescenta-se aqui o fato de que, no texto 1, o animal retratado é frequentemente associado à ideia de obediência. Sabe-se que a figura da ovelha, ou de cordeiros, tem metaforizado a atitude dos 'seguidores não questionadores' de ideias, práticas e fé. A interpretação dos pesquisados remete a essa metáfora que pode ser analisada com base na concepção hermenêutica argumentada por Ricoeur (1977). Segundo esse autor, a prática interpretativa em que se observa influência da tradição religiosa constitui uma das fortes vertentes da hermenêutica clássica, uma teorização já expandida em publicações anteriores de Monte Mór (2006; 2007).

No segundo texto, houve maior hesitação na construção de sentidos, já que muitos procuravam compreender a estranheza da charge. Nessa atividade, alguns dos registros das interpretações apontam a busca de sentidos numa imagem que requer o deslocamento do olhar diante do inesperado, havendo maior ou menor aceitação pelo 'diferente'. Constata-se maior aceitação nas palavras de alguns respondentes: "Os interlocutores buscam uma forma de interagir, mesmo emitindo sons diferentes de seu meio natural"; "A ideia de que as coisas são permanentes, lineares e sequenciais nem sempre se faz presente. Há momentos em que é preciso olhar sobre outros ângulos, sair da "zona de conforto"; "A imagem nos remete a este novo 'mundo', onde o que era impossível passa a acontecer, onde é possível ver sentido em algo antes tão pouco esperado ou visto". Verifica-se menor aceitação em alguns outros depoimentos: "Estamos acostumados à linguagem de cada animal ou coisa. Quando vemos as fotos acima trocadas, causa um pouco de "desconforto"". O desconforto explicitado em entrevista posterior se referia à quebra de padrões, ao fato de que aquela imagem expunha os professores a ideias que, muitas vezes, são evitadas por escaparem às normas vigentes do que é aceitável.

Uma terceira análise remete aos intérpretes que, diante da quebra de paradigma, hesitam e não se definem quanto aos sentidos da diversidade que veem: "As imagens tiveram seus sons mudados, é possível até achar



engraçado. Porém, na minha opinião, há algo subentendido nessas imagens”; “Inicialmente percebi que os balões de fala pareciam estar trocados”; “Há uma confusão na criação porque esperamos que cada um destes personagens se comunique como é o habitual. Não há clareza na comunicação e uma inversão nas linguagens”. Em entrevistas posteriores, esses professores atestam que o texto 2 lhes pareceu ‘sem sentido’, levando-os a achar que há textos para os quais os sentidos são impossíveis.

Observa-se maior afinidade dos investigados quando se trata da imagem que comunica o que se tem por homogêneo e convergente, no caso, o texto 1, e maior distância dos interlocutores na construção de sentidos daquilo que expressa heterogeneidade e diversidade, como ocorreu na interpretação do texto 2. Com o resultado dessa investigação, indaga-se: o que esses dados refletem a respeito da formação docente e discente promovida na escola e nas universidades?

### **O aprendizado de línguas: compreensão da homogeneidade e da diversidade**

No levantamento mencionado, salientam-se diferentes modos de percepção e convivência com o que é tido como ‘diferente’ ou mesmo ‘estranho’, quando algo foge aos usuais padrões de aceitabilidade social. Seria essa uma noção reforçada pela produção e reprodução da perspectiva monolíngue e monocultural trabalhada na escola e praticada na sociedade? Sabe-se, também, que nos estudos de língua estrangeira na escola de educação básica que considera as necessidades das sociedades atuais há a seguinte pergunta: aprender uma língua estrangeira na escola de hoje não deveria atender a um propósito educacional num conceito de escola que se volta para a formação para a diferença, para a diversidade e para o desenvolvimento de agência, como nas propostas de subjetificação de Biesta (2010)? Entende-se que a formação de alunos não deva negar a importância do mercado, tendo em vista que esse representa trabalho, sustento, realizações e participação social para os estudantes-cidadãos. Por outro lado, a pluralidade, a diversidade, a



convivência com a diferença são características também desse mercado para o qual também se pretende preparar o aluno. Sendo assim, duas reflexões são feitas referente à essa formação voltada para o mercado. A primeira diz respeito à relação escola-aprendiz-trabalhador-mercado. A segunda remete à formação docente no que tange às noções de diversidade e heterogeneidade, sendo essas noções alguns dos fatores de crescente atenção no campo educacional.

Se na escola tradicional o valor da homogeneidade se destaca como prioritário, visando ao trabalho com padrões linguísticos, culturais, comportamentais, e consensos de pensamentos e decisões, procedimentos esses disciplinadores e que favorecem a convergência, na escola de hoje o trabalho com a heterogeneidade disputa espaço no currículo, nos procedimentos pedagógicos e nas atividades de sala de aula. A linguagem tecnológica também reflete raciocínio semelhante, voltando-se, num primeiro momento histórico para uma lógica linear e convergente, porém, mostrando-se hoje, nas arquiteturas digitais em rede, como uma linguagem e comunicação cujas possibilidades de construção e criação são inúmeras, crescentes, diversificadas, expandido-se da noção de linearidade e convergência.

Os estudos de letramentos de Kalantzis e Cope (2008), por exemplo, apontam sempre ter havido preocupação dos currículos e pedagogias escolares com a preparação para a sociedade e para o trabalho. No entanto, nas mudanças paradigmáticas traçadas pelos autores, percebe-se que nem sempre as transformações sociais e culturais foram acompanhadas pelas escolas. Os referidos acadêmicos descrevem três momentos sócio-históricos do currículo: no primeiro, os cursos se mostram prescritivos e o conhecimento não é necessariamente produzido na escola, mas reproduzido nesta, a partir de constatações de valores estabelecidos historicamente a serem reforçados dentro do espaço escolar. A aprendizagem ocorre por meio dos modelos, favorecendo o ensino via reprodução. O segundo caracteriza-se pela valorização da relevância e das necessidades dos alunos, levando-se em conta que essas se diferem entre os aprendizes. Mas, embora haja o reconhecimento





da diferença, esta é trabalhada numa perspectiva individualista, por entender que a aprendizagem é um resultado de capacidades e competências individuais. Os conhecimentos já estabelecidos continuam a ser incorporados pela escola. No terceiro momento sócio-histórico, reconhece-se que há caminhos alternativos e diferentes de aprendizagem, que se agregam às perspectivas anteriores. Neste, o currículo amplia-se para a promoção de habilidades que correspondam às necessidades de vivência na sociedade, como o desenvolvimento de agência. Observam-se formas alternativas e diferentes de construção de conhecimento e também o fato de que a educação pode estar em qualquer e/ou todo lugar, o que é identificado como ‘aprendizagem ubíqua’ (KALANTZIS; COPE 2008; 2012). Essa premissa permite a interpretação de que a escola não mais representa o único local privilegiado de aprendizagem para o aluno. Deduz-se que, durante longo tempo, as propostas educacionais priorizaram o modelo, o singular e a homogeneidade, sendo muito recente a abertura para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento. Validam-se, também, os conhecimentos construídos e as aprendizagens ocorridas fora das instituições escolares e universitárias.

No que se refere à noção de língua e cultura, percebe-se que a hierarquia do domínio do conhecimento, da linguagem, das relações interpessoais e culturais, que secularmente se preservou no projeto de estado-nação, passa a conviver com outras relações hierárquicas introduzidas pelo projeto de globalização. Novas habilidades integram o ideário da globalização e cresce a preocupação com uma formação que leve ao engajamento social, à agência, à participação crítica para a vivência e convivência condizente às sociedades com as características nelas percebidas nos últimos tempos, conforme ressaltam os estudiosos da área de educação, como é o caso de Lankshear e Knobel (2003, 2011), Cope e Kalantzis (2000) Kalantzis e Cope (2008), e outros pesquisadores dos novos letramentos e multiletramentos.

### **A familiaridade com a homogeneidade: um processo ideológico?**



Nesse momento sócio-cultural-histórico em que o conhecimento da língua inglesa representa uma ferramenta para participação na cultura global e que o acesso à tecnologia digital - e habilidade com a mesma - possibilitam a interação com o processo de globalização, a investigação realizada com os professores, aqui focalizada, suscita algumas reflexões sobre o conflito observado: a familiaridade com a homogeneidade, tida como 'natural'; a estranheza diante da diversidade, entendida como 'não natural'. Admitindo-se a questão ideológica traduzida nesse conflito, esta passa a ser o foco das análises que se apresentam em seguida.

Durante muitas décadas, trabalhou-se pedagogicamente com o conhecimento padronizado, aquele que é tido como conhecimento ou comunicação universal, e recentemente visto também como global, pois é percebido na escala de valores que visa à participação na sociedade globalizada, de acordo com as ponderações de Pennycook (2007) apresentadas.

Trabalhada de acordo com o modelo convencional de se entender 'cultura' – relacionado a um país, território, região e às pessoas e línguas ou linguajares desses lugares, conforme Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004) descrevem criticamente a ideia de estado-nação, – a língua inglesa (mas o raciocínio pode ser estendido a outras línguas estrangeiras) pode resultar em aprendizagem que não privilegia o desenvolvimento de agência, da percepção da pluralidade e da diversidade, da visão crítica do educando. O conceito de língua e cultura no modelo convencional de estado-nação prioriza padrões, regras, distinções culturais, enfim, mecanismos que ajudam a distinguir e classificar as diferentes culturas e, até mesmo, a indicar o que vem a ser 'mais civilizado ou desenvolvido' e 'menos civilizado ou desenvolvido' nas sociedades, também como se vê nos estudos críticos de Hall (1997). Nesse sentido, as teorias dos letramentos refletem o pensamento de Hall quando propõem um trabalho crítico que permita a compreensão de que essa noção de



cultura serve ao intuito de classificar, definir, organizar as sociedades, havendo, no entanto, outras formas de conceber língua, cultura e identidade.

Por essa razão, uma proposta que considera as concepções de letramento em foco envolve: desconstruir/reconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais que mostrar os vieses dos padrões dominantes; reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades possam ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições. No entanto, essa reconstrução provavelmente ocorrerá num processo de ‘remixagem’ envolvendo tanto o local quanto o global. Esse processo retrata uma prática descrita por Lankshear e Knobel (2011: 311) como “a combinação e manipulação de artefatos culturais que podem resultar numa mistura criativa”, sendo que, nesse processo, o jogo das relações de poder se mantém. Essa reinterpretação cultural por meio dessa remixagem e as relações de poder nela mantidas apresentam-se como uma noção relevante na reconstrução da linguagem tecnológica e a cultura que esta reelabora.

Na concepção de cultura segundo a noção da diversidade, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode favorecer a promoção de uma educação crítica, conforme propõem as teorias de letramentos para as sociedades atuais. O ensino de idiomas poderá também atender as funções de qualificação e socialização, salientadas por Biesta (2009), ou poderá ampliar-se para a função educacional da subjetificação, cuja relevância é defendida também por este mesmo autor.

Há, por exemplo, inúmeras possibilidades para a expansão de perspectivas no trabalho que focaliza a relação entre diversidade cultural e ensino de línguas. Na perspectiva da multiculturalidade, além da forma padrão abordada no meio escolar e do trabalho, há muitas outras línguas, muitos sotaques e formas de comunicação construídas em várias comunidades, dentro de uma mesma língua. Nessa visão, reconhece-se que



muitas identidades são construídas na pluralidade linguística e cultural, sendo esta permeada por características culturais que constantemente constroem e reconstroem as línguas e seus 'falantes' no exercício das comunicações.

Nessas reflexões, espera-se que a função educacional-cultural-linguística das línguas estrangeiras/adicionais na educação básica se sobreponha ao valor globalizante da língua inglesa, como justificativa para a sua participação na formação escolar. Diferentemente da promoção de um ensino limitador que se restringe a focalizar a língua como se ela fosse apenas uma edificação estrutural e homogênea sobre a qual se pode "ter domínio", o aprendizado de uma língua estrangeira pode viabilizar a expressão dos significados e ampliar a percepção crítica sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual se interage. E essa proposta pode representar uma grande contribuição a uma educação renovada, reconhecidamente necessária nas recentes investigações.

### **Língua estrangeira e educação para a diversidade e pluralidade**

Certamente escola e sociedade devem estar estreitamente ligadas em suas visões de formação/educação. Ao traçar críticas às características colonialistas percebidas em vários dos conceitos de ensino de língua inglesa, Pennycook (2007) continua a analisar a disseminação do que se tem por Inglês como Língua Internacional (*EIL-English as an International Language*) e também o Inglês Mundial (*WE-World English*), denominações do que ele entende serem mitos, explicando que essas duas perspectivas representam um poder político que impõe um padrão de comunicação (e o ensino deste no mundo) que tende a apagar as diferenças e a pluralidade cultural de um idioma, além de se apresentarem como uma possibilidade de mediação natural, neutra e benéfica para a comunicação entre os que precisam ou desejam participação das sociedades globalizadas. Em publicação posterior, observa-se que esse mesmo autor, em publicação mais recente (Pennycook



2012), expande as perspectivas em torno das questões de poder e hierarquia, quando reflete sobre a possibilidade de desenvolvimento crítico proporcionada pelas experiências que envolvem língua, mobilidade e o inesperado. Para ele, as experiências de pessoas em outras localidades podem provocar o reposicionamento tanto das pessoas locais quanto dos não-locais, diante da premência da alocação e realocação desses envolvidos. Esse movimento-mobilidade implica “esperar o inesperado, estar pronto para engajar nos momentos críticos do cotidiano”, ações consideradas centrais para Pennycook quando explana sobre “o porquê as línguas, os eventos e os momentos podem ser inesperados”, reflexões que, segundo ele, lançam luzes sobre “a visão normativa do esperado” (PENNYCOOK 2012, p 17).

Também Blommaert expõe seu interesse pelo tema da mobilidade ao discutir a reconceitualização de visões linguísticas:

há um esforço teórico para pensar a linguagem na sociedade em termos da mobilidade. Essa perspectiva quebra uma longa tradição na qual a língua, junto com outras características culturais e sociais das pessoas, era pensada como algo relativamente fixo no tempo e no espaço (BLOMMAERT 2013, p 6. Tradução nossa).

Admite o autor que a questão da mobilidade representa grande contribuição para algumas revisões conceituais, especialmente na sociolinguística, por ampliar a visibilidade das relações de poder impressas na visão da fixidez linguística na qual as “‘regras’ ou ‘normas’ só existem numa ação comunicativa reprodutiva”. Blommaert exemplifica a implicação ideológica de tal visão, citando o ensino de respostas afirmativas como ‘sim, senhor’ (*‘yes, sir’*) que não se limitam a expressar apenas uma resposta positiva, como se pode inferir. Assim, afirma:

A repetição de padrões específicos de uso de uma língua cria uma estrutura social que exerce um efeito hierarquizante nas subsequentes e similares situações de fala. Torna-se uma ‘regra’ ou ‘norma’ criando uma expectativa de comportamento ideologicamente saturado (Ibid, p 7. Tradução nossa).



As visões sobre o inesperado e a revista às relações de poder proporcionadas pelas situações de mobilidade trazem valiosas contribuições para os estudos de diversidade, para o reposicionamento quanto ao *outro* e, necessariamente, quanto ao *eu*, no que concerne línguas, culturas, formas de pensar e de construir sentidos. Essas podem contribuir para a reconstrução de noções diante do ‘diferente’, como nas análises do texto 2 da investigação anteriormente mencionada em que os professores sinalizam o desconforto diante do inesperado, a estranheza pelo subentendido da imagem, ou mesmo, rejeitam construir sentidos para o que não se enquadra às normas.

Em acréscimo aos autores citados, retomo os estudos de Lankshear e Knobel (2011) nos quais as relações entre línguas e letramentos são historicizadas. Esses pesquisadores identificam que quatro propostas se destacaram nesta área ao longo dos tempos. A primeira trabalhou os letramentos por meio da codificação e decodificação da escrita, da leitura, pronúncia e ortografia corretas; a segunda procurou combinar o aprendizado das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) com o “pensar criticamente”; a terceira se voltou para valores de uma elite, imbuída de ideais da “excelência”: conhecimento de línguas e literaturas de disciplinas acadêmicas, capacidade de manipular símbolos, teorias, informação. Entendem os autores que esta proposta se preocupa com crítica, inovação, variação, diversificação, refinamento, mostrando-se útil principalmente para as empresas, na produção de *hardware* e *software* e de *design*, gerando novos conceitos de trabalho nas economias modernas. Mas, é a quarta proposta que focaliza a questão aqui abordada: letramento em língua estrangeira (*foreign language literacies*, termo dos autores) que responde à expansão de comércio e negócios em países em que a língua inglesa não é estudada, mas onde os negócios são realizados, iniciados e intensificados, por efeito do movimento da globalização. Observa-se nessa descrição, que esse letramento, embora intitulado “em línguas estrangeiras”, indiretamente reconhece a “língua inglesa” como o idioma estrangeiro a ser aprendido nos locais onde esta não é a língua materna.



Entretanto, na medida em que os referidos estudos se desenvolvem e as revisões críticas se intensificam, essa quarta forma de letramento não se consolida numa proposta política para a educação básica nos países não falantes da língua inglesa. Os estudos dos novos letramentos e multiletramentos (LANKSHEAR; KNOBEL 2003, 2011; COPE; KALANTZIS 2000, 2008; GEE 2003, 2010, 2011) tendem a ver a participação das línguas estrangeiras inseridas num processo que envolve o letramento em língua materna e o letramento visual, no reconhecimento das relações imbricadas entre esses, na percepção social e cultural em que a linguagem se insere e na leitura do mundo valorizada nas premissas da educação proposta pelos mencionados multiletramentos.

Teriam sido revisões teóricas como essas que possibilitaram repensar o papel da língua estrangeira na escola (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Essas visões de mudanças nas sociedades conduziram à percepção de que o aprendizado de línguas estrangeiras, principalmente numa proposta transdisciplinar, corrobora não só o desenvolvimento de várias habilidades nos 'novos letramentos' mas também a expansão de perspectivas críticas, a percepção da mobilidade e revisão na forma de ver as várias formas de diversidade nela manifestas.

Considerando-se o potencial que a língua estrangeira oferece para o desenvolvimento da percepção e relação eu-outro, da possibilidade do conhecimento de outras culturas sem abrir mão dos valores de sua própria, Monte Mór (2010) acentua também que o aprendizado de um idioma estrangeiro revela-se um campo apropriado para a realização da proposta de multiletramentos, novos letramentos e letramentos críticos. Possibilita o trabalho com questões como homogeneidade e heterogeneidade linguística, cultural e social; como a reconstrução do conhecimento na relação local-global, compreendendo-a a partir de uma posicionalidade ou localidade, entendendo que estas estão impregnadas de paradigmas disseminados pelos conhecimentos-padrão da sociedade e da educação, devendo ampliar diálogos



com outras concepções culturais que possibilitem propostas educacionais e políticas de ensino que reflitam as necessidades atuais.

### **Considerações Finais**

O trabalho aqui abordado analisa dados de uma investigação realizada com professores de língua inglesa de escolas públicas, num programa de formação docente. Nesta, foram propostas atividades que visavam conhecer as visões desses professores diante de textos que propiciavam construir sentidos sobre as perspectivas contrastivas homogeneidade-heterogeneidade, uniformidade-diversidade. Como resultado, observou-se haver (a) maior familiaridade e disposição da maioria dos investigados com relação ao texto em que predominava a ideia de homogeneidade; (b) abertura de alguns participantes para uma construção de sentidos indicadora de aceitação da diversidade; (c) desconforto por boa parte de alguns participantes diante da diversidade, e o aspecto da ‘estranheza’ dessa, conforme descrito por esses; (d) impossibilidade de construir sentidos para textos e ou imagens que não refletem normas ou padrões sociais.

O texto, então, analisa esses resultados buscando teorizações a respeito das visões categorizadas, levando em conta concepções de língua, cultura e sociedade no exercício de construção de sentidos, conforme apreendido na investigação. Verifica haver um misto de prevalência de conceitos tradicionais convergentes e da influência de valores globalizantes nas práticas escolares, conforme nos apontamentos de Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004), valores que, seguindo uma política de ensino, buscam priorizar as homogeneidades linguísticas e culturais, uma visão criticada por estudiosos como Pennycook (2007, 2012), Blommaert (2013). Nessas influências, a análise sustenta-se também nos estudos críticos de Hall (1997) que questionam as representações referentes aos ‘graus de civilização e desenvolvimento’ nas diferentes culturas.

Essas reflexões agregam-se às teorizações sobre línguas e letramentos, estudos que reveem tradições educacionais e de linguagem e comunicação em



face de fenômenos e adventos, como a globalização e a tecnologia digital, que concorrem para as mudanças sociais percebidas nas últimas décadas. Nesses estudos, ressaltam-se as contribuições de Lankshear e Knobel (2003, 2011) em várias explicações, como a da fase em que se fortaleceu uma noção de letramento em língua estrangeira (*foreign language literacies*) como resposta aos anseios de comércio e negócios do movimento da globalização, uma tendência criticamente revista posteriormente; como a da remixagem que remete à noção de culturas híbridas na composição não-ingênuo global-local. Somam-se a esses, os trabalhos de Kalantzis e Cope (2008, 2012) para quem os currículos e pedagogias escolares, elaborados segundo propostas homogêneas e universalistas não atendem às características de sociedades, relações pessoais e de trabalhos em cujos contextos se reconhecem pluralidade, diversidade, contradições. Nessas teorizações, sobressai-se também a percepção da ubiquidade da aprendizagem, uma premissa que amplia a legitimidade da aprendizagem para além dos limites físicos das escolas e universidade.

O texto aponta, por fim, a necessidade de revisão das funções educacionais, conforme propõe Biesta (2009) na defesa do desenvolvimento da subjetificação na formação discente (à esta acrescento também a formação docente), com vistas à uma formação que, além de voltar-se para o desenvolvimento de agência, reconhece a diferença e a diversidade como construto ontológico e epistemológico.

## Referências

BIESTA, G. *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, G., From Critique to Deconstruction: Derrida as a critical philosopher. In: PETERS, M.A.; BIESTA, G. (Eds) *Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing, 2009.

BLOMMAERT, J. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2013, p 1-22.



COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

GEE, J.P. *Literacy and Interpretation in Language and Learning in the Digital Age*. London, New York: Routledge, 2011.

GEE, J. P. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press, 2010.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York, London: Routledge, 2003

HALL, S. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage and The Open University, 1997.

KALANTZIS, M; COPE, B. *Literacies*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M; COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., MONTE MÓR, W. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MONTE MÓR, W. *Cadernos de Orientações Didáticas para EJA- Línguas Estrangeiras*. São Paulo: SME-DOT, 2010.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, volume 46, nº 1, p 31-44. Campinas: Ed. IEL/UNICAMP, 2007.

MONTE MÓR, W. Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. In: MENEZES DE SOUZA, L.M.T (Ed) *Language and Intercultural Communication*, Special edition: Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence. London: Multilingual Matters, 2006.



PENNYCOOK, A. *Language and Mobility: unexpected places*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language in Makoni e Pennycook, *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, New York, North York: Multilingual Matters, 2007.

RICOEUR, P. *Da Interpretação: Ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.

SUÁREZ-OROZCO, M.M.; QIN-HILLIARD, D.B. *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2004.

Recebido em 12 de novembro de 2013.

Aprovado em 27 de janeiro de 2014.

### **Walkyria Monte Mór**

Graduação em Letras Inglês-Português, mestrado em Filosofia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e doutorado em Linguagem e Educação (Universidade de São Paulo), pós-doutorado “Letramentos na sociedade digital e globalizada” (Universidade de Manitoba, Canadá). É professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo e pesquisadora adjunta do *Center for Globalization and Cultural Studies* da Universidade de Manitoba, Canadá. Co-coordena o Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Pesquisas recentes em: Linguagem e Educação, Novos Letramentos, Multiletramentos, Crítica e Construção de Sentidos, Formação de Professores. É co-autora das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (SEB - MEC/2006), autora dos Cadernos de Orientações Didáticas para EJA - Línguas Estrangeiras (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/2010)

E-mail: walsil@uol.com.br

## Anexos 1 e 2



Figura 1



Figura 2