

# LÍNGUA INGLESA E CONTEXTO ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIO: AVALIANDO E REPROJETANDO PRÁTICAS PLURILÍNGUES E TRANSCULTURAIS SOB A LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Cláudia Hilsdorf Rocha<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Este trabalho busca mostrar resultados parciais de uma pesquisa de pós- doutoramento (DLM/USP), que toma como foco o ensino-aprendizagem de inglês em contexto acadêmico-universitário (MONTE MÓR, 2011), voltado à formação cidadã (MOITA LOPES; ROJO, 2004; MONTE MÓR, 2009) e ao desenvolvimento do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011), criando-se uma interface com a ideia de transculturalidade (COX; ASSIS-PETERSON, 2007).

Sob a perspectiva pedagógica dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), atrelada à visão enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 1929 [2004]) e ao conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1929 [2004]) como potentes recursos para a organização curricular do ensino da língua inglesa (doravante LI) nesse âmbito, defende-se um processo educativo de bases formativas e plurilíngues (ROCHA, 2010), ecológicas (NUNES, 2005) e mais igualitárias na e por meio da educação superior pública (UNTERHALTER; CARPENTIER, 2010), partindo-se da premissa de que a visão do inglês para fins específicos (English for Specific Purposes/ESP) ou do inglês para fins acadêmicos (English for Academic Purposes/EAP) deva ser ressignificada e atrelada a pedagogias críticas (BENESCH, 2001).

Nesse enfoque, é aqui primeiramente repensado o conceito de línguas estrangeiras/adicionais. São também aqui defendidas filosofias e propostas que permitam a carnavalização (ROCHA, 2010) de práticas sociais e educacionais pautadas por visões autoritárias e monolíticas, no que tange à língua/linguagem, à LI e à cultura.

Frente a uma sociedade que sofre constante e continuamente os impactos das novas tecnologias de comunicação e informação e em que as relações entre pessoas e das pessoas com o mundo encontram-se em permanente processo de reconstrução, busca-se respeitar a natureza multissemiótica da linguagem e as implicações sobre a produção de conhecimentos e

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutoranda – Departamento de Letras Modernas/Universidade de São Paulo. Contato: chrocha@unicamp.br; claudiahrocha@gmail.com

sobre o processo educativo. Não menos importantes se revelam as reflexões sobre o caráter transcultural e glocal (ROBERTSON, 1995, CANAGARAJAH, 2005; MONTE MÓR, 2011) das relações humanas mediadas pela língua inglesa, nas mais diversas esferas e âmbitos.

Diante do exposto, esse artigo procura delinear e discutir as principais facetas teóricas de um material didático que possa servir como recurso mediacional para o ensino crítico de inglês para fins acadêmicos, voltado a alunos integrantes do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)/Unicamp, implantado em 2011 e direcionado a jovens egressos do Ensino Médio público de Campinas (SP).

As reflexões aqui propostas e descritas justificam-se social e academicamente pela crescente e necessária demanda por um ensino de línguas que promova o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de uso da língua inglesa em situações típicas do campo universitário e da esfera do trabalho, ao mesmo tempo em que busque acoplar ao processo uma dinâmica ética e transformadora, subvertendo o papel hegemônico e, portanto, opressor que o inglês assume na atualidade, nos mais variados níveis e âmbitos.

Desse modo, entendo, ao lado de Benesch (2001) e de Monte Mór (2011), que o ensino de línguas, não somente na universidade, mas em todos os segmentos educativos, deva ser permeado por renovadas epistemologias e ontologias, o que necessariamente implica, não somente visões ressignificadas da natureza do conhecimento, do conjunto de saberes e práticas necessárias para uma ação efetiva nos mais diversos setores e campos sociais e de modos de tratar e estudar tais elementos, mas, acima de tudo, de uma noção transformada e transformadora da ideia de cidadania, que possa refletir o entrecruzamento cada vez mais fortalecido do público e do privado em nossas vidas.

## **2. Ensino crítico de língua inglesa para fins acadêmico-universitários: breves conceituações e articulações**

Parece óbvio afirmar que, na atualidade, chamada por Bauman (2001) de modernidade líquida, é extremamente relevante mantermos sempre em mente a liquidez dessas relações, conforme enfaticamente nos mostra Santaella (2007, p. 24), ao afirmar que as linguagens, do tempo e do espaço, “deslizam [...], sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se”, fazendo com que texto, imagem, som, cor e movimento desgarrem-se de suportes fixos para fluidificarem-se na dança da comunicação entre as pessoas e o mundo, (re)construindo modos de ser, viver e ver o mundo. É a meu ver relevante lembrar que, no contexto descrito, espaços tornam-se cada vez mais curtos, levando-

nos, por fim, a ressignificar a própria noção de tempo e espaço que orienta nossas ações e pensamento nos dias de hoje.

Sob esse prisma, quando tratamos do ensino aprendizagem de línguas, penso que primeiro conceito que deva ser problematizado, ou revisto, é também a distância entre o eu e o outro, entre o que nos é familiar e o que nos é alheio. Para Bakhtin (2003 [1979], p. 366), no campo da língua e da cultura, aqui vista como discursivamente marcada, é também à distância, ou seja, tudo que nos é alheio ou estrangeiro mostra-se como “a alavanca mais poderosa da compreensão”. Grosso modo, é também aquilo que entendo como sendo de outrem que potencialmente me faz crescer, de múltiplas formas e em variados aspectos e campos, na medida em que travo com o outro uma relação marcadamente dialógica e vivencio um incessante movimento de apropriação de vozes, discursos, valores, enquanto me (re)constituo como pessoa.

Esse enfoque bakhtiniano, pelo qual viver e relacionar-se com o outro é necessariamente travar embates, pela linguagem, em que visões axiologicamente marcadas confrontam-se em movimentos de ordem centrípeta, que buscam a estabilização, e centrífuga, rumo ao desequilíbrio, auxilia-nos a perceber que o que definimos como estrangeiro é também discursivamente orientado e serve a forças totalizadoras. Koltai (2009, p. 139) sabiamente pontua que “a definição de estrangeiro é sempre dada por um Outro”, cujo interesse é assinalar, para seu próprio bem e interesse, a pertinência do que não é familiar, levando a relações de natureza etnocêntrica, excludente e desigual.

Ainda ao lado da citada autora, podemos perceber que a volatilidade das relações atuais nos obriga a perceber que o estrangeiro deva deixar de ser entendido como “o Outro absoluto, aquele que vivia do outro lado do oceano ou atrás de fronteiras intransponíveis” (KOLTAI, 2009, p. 143). Grosso modo, pelo que aqui expus, defendo que a distância entre o que definimos como próprio e o que pensamos ser estrangeiro no ensino de LI possa e deva ser extremamente pequena ou até mesmo imperceptível. Seguindo nessa direção, penso que já é passada a hora de buscarmos “desestrangeirizar” o inglês, a fim de abarcamos no processo educacional toda a pluralidade étnica, linguística e cultural que marca as relações humanas nos mais diversos contextos contemporâneos, inclusive na esfera universitária. É nesse cenário que ganha força a ideia de línguas adicionais, e não estrangeiras, conforme preconizam estudiosos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre outros, como aquelas que não vêm sufocar valores, identidades, línguas e linguagens sociais que constituem o sujeito, mas, ao contrário, que adicionam à sua constituição identitária, cultural e linguística,

esta sempre em devir, em reconstrução.

A meu ver, inerentemente ligado a essas orientações, encontra-se o papel formativo e transformador de uma educação linguística voltada à cidadania crítica na atualidade. Para que esse propósito se faça valer, mostra-se vital que se fortaleça no ensino de LI, em seus mais diversos contextos, a compreensão ou réplica ativa (BAKHTIN, 1988 [1934-35]), ou seja, uma atitude agentiva (BAZERMAN, 2004) ou autoral, por parte do aluno. Advogo que seja importante promover, em um movimento centrífugo, a circulação de discursos outros, de uma pluralidade de vozes, línguas e linguagens sociais, a serem experienciadas pelos participantes nas salas de aula. Isso porque é essa contraposição que permite que conflitos diversos sejam gerenciados, sob perspectivas críticas e éticas (KUBOTA, 2004), fazendo com que novos olhares, ou seja, discursos transformadores, tornem-se internamente persuasivos.

Nessa direção e de maneira bastante sucinta, estabeleço um vínculo, com base em Shields (2007), entre uma atitude protagonista (MOITA LOPES; ROJO, 2004), agentiva (BAZERMAN, 2004) ou autoral (VITANOVA, 2005), em que nos apropriamos de visões e de modos de se ver e viver no mundo menos opressores, e o conceito de carnavalização bakhtiniano, no espaço educacional. Como nos mostra Bakhtin (1981, p. 173), o carnaval pode ser visto como uma “cosmovisão” que liberta, na medida em que subverte, mesmo que temporariamente, tudo o que é oficialmente colocado como certo e absoluto nas relações sociais. Assim sendo, uma abordagem crítica frente ao ensino de LI, voltada a potencializar a compreensão criativa, deve necessariamente possibilitar o surgimento de maneiras de se carnavalizar o inglês como língua que silencia e oprime a heterogeneidade.

A subversão de valores hegemônicos, cristalizados e veiculados por meio dessa língua, deve ocorrer, em minha acepção, paradoxalmente, através do próprio inglês, na medida em que dele nos apropriamos, imprimindo nele nossas marcas identitárias, socioculturais e linguísticas. Nesse processo de carnavalização, o que estava no alto - o inglês como língua hegemônica, vem para baixo e o que estava embaixo - a língua que consideramos materna, nossos falares, nossas visões de mundo e valorações, sobe para o alto, em um movimento incessante de reacentuação dos discursos alheios. Surgem, desse carnavalesco processo, os tão desejados terceiros espaços (KOSTOGRIZ, 2005), dentro e fora da sala de aula, em que se questionam papéis sociais, valores, estereótipos e preconceitos autoritariamente impostos na sociedade e se favorecem transformações significativas, eticamente orientadas.

Por sua vez, Maher (2007, p. 267) me mostra que, além da língua, também a cultura estrangeira deve ser carnavalizada, ou melhor dizendo, “destotalizada”, em processos

educacionais de bases transformadoras. Isso implica transcender estereótipos e visões monolíticas sobre cultura e linguagem (MAHER, 1993), não só na língua que ainda consideramos do outro, mas também e principalmente naquela que vemos como nossa. Assim sendo, cabe-nos procurar construir propostas no ensino-aprendizagem de LI, que rompam com concepções lineares, calcadas na segmentação das quatro habilidades, na idealização do falante nativo e na visão de competência linguística como algo absoluto.

É nesse cenário que penso fazer sentido a noção de práticas transculturais, como aquelas capazes de promover interpenetrações (sempre conflituosas) entre culturas do eu e do outro, como também entre culturas valorizadas e aquelas não validadas em espaços institucionalizados. Julgo pertinente ressaltar que por meio do prefixo em foco, as ideias de transitar por entre espaços, transgredir fronteiras e promover transformações são enfatizadas.

Do mesmo modo, por meio do conceito de transculturalidade, ao lado de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 31), interessa-me aqui reafirmar o “caráter fluído das culturas”, bem como seu caráter histórico e sua natureza processual, conflituosa e heterogênea.

Ao articular essas ideias com o ensino de língua inglesa em contexto acadêmico-universitário, passo a julgar basilar que reconfiguremos o caráter demasiadamente instrumental e, portanto, carregado de visões neoliberais, atribuído ao inglês nesse campo. Para tanto, encontro apoio em Benesch (2001), que desconstrói o conceito de EAP/ESP como sendo um ensino de caráter pragmático, apolítico e acrítico, em favor de uma prática que permita aos alunos engajarem-se nas atividades sociais típicas desse contexto, mas que, acima de tudo, possibilite que eles ativamente reconstruam essas atividades, de forma ativa e crítica, ao invés de meramente repeti-las, perpetuando discursos e valores centralizadores e autoritários. Com a referida autora, passo a defender um ensino crítico de inglês para fins acadêmicos que tenha como propósito central maximizar a participação dos alunos “no trabalho, na vida cívica e outras áreas” (BENESCH, 2001, p. xv).

Nessa direção, vêm à baila também as ideias de Menezes de Souza (2011, p. 130, ênfase no original) que, apoiado na filosofia freiriana, compreende que o papel da educação formadora e crítica, entre outros fatores, recai no propósito de se promover ao aluno a possibilidade de “estar no mundo e estar com o mundo”, em suas infinitas esferas e âmbitos, em nosso caso, também por meio da LI. Nesse sentido, encontro nas proposições e ideias do New London Group (NLG), visões epistemológicas e ontológicas renovadas, que corroboram a natureza discursiva, dialógica e polifônica das relações humanas, ao trazerem para o centro do processo educacional questões centradas no caráter axiológico e histórico da linguagem, no

favorecimento da diversidade linguístico-cultural, na problematização dos processos da globalização e de seu impacto nas pessoas e na educação.

Defendo os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), por entender que essa filosofia nos auxilia a tomar educadores e alunos como potenciais agentes de mudanças sociais, nos diversos âmbitos da sociedade e contextos que vivenciamos, respeitando-se essa nova ordem social, fluida, incerta, plural e também desigualmente constituída que hoje vivenciamos. Por meio da contínua reconstrução de saberes e práticas que nos tornam capazes de atuar em nosso meio, as propostas dessa renovada pedagogia nos convidam a reprojertarmos nossas vidas e futuros, de modo ético e agentivo.

Nesse momento, torna-se oportuno atrelar os fundamentos de Bakhtin e seu Círculo à Pedagogia dos Multiletramentos. Passo, então a fazê-lo e, conseqüentemente, a defender que o ensino-aprendizagem de línguas, também em contexto universitário, prime pelo desenvolvimento de uma multiplicidade de práticas (multiletramentos) que permitam a promoção de diversos tipos e níveis de capacidades e conhecimentos considerados hoje essenciais para que os alunos ativamente alcancem seus objetivos e realizem seus “projetos de futuro” na esfera acadêmica e no mundo em que vivem (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7).

Considerando os posicionamentos supramencionados, de modo bastante sucinto, advogo em favor de que o processo de construção de multiletramentos em LI na universidade respeite o universo sociocultural do aluno, ao mesmo tempo em que o incentive a experimentar línguas, linguagens, valores, modos de ser e viver alheios. Nesse enfoque, o intuito central é levá-lo a agentivamente apropriar-se de (novos) discursos, expressar-se de maneira singular e transformar-se, enquanto possivelmente transforma também o outro, seus valores e visões, sendo, assim, autor de sua própria história (VITANOVA, 2005), ao redesenhar seus caminhos.

Torno a reiterar, sob esse prisma, a importância de buscarmos, com base na Pedagogia dos Multiletramentos, formas de garantir que o ensino de LI aqui focalizado venha a positiva e efetivamente colaborar para o fortalecimento da criticidade, dentro de um processo ainda fortemente visto como estritamente instrumental. Diante de todo o exposto, busco apoio em Rojo (2009) para novamente defender que a educação linguística também em contexto universitário deve, primeiramente, levar em conta os letramentos múltiplos ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), promovendo, criticamente, o contato e o diálogo (no sentido bakhtiniano do termo) entre práticas valorizadas, universais e institucionais, e letramentos locais e desprestigiados socialmente.

Ainda caminhando com a referida autora, entendo que se faça igualmente importante garantir que a educação de línguas contemporâneas considere os letramentos multissemióticos exigidos para uma ação plena na atualidade, “ampliando, dessa forma, a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107), o que aproxima tais pressupostos da ideia de ensino ou formação plurilíngue em língua inglesa.

Conforme bem salienta Monte Mór (2011), é preciso que lutemos por um ensino capaz de possibilitar ao aluno engajar-se em práticas híbridas de interpretação/leitura (de mundo), em que se cruzem distintas linguagens, textos escritos e também multimodais.

Por fim, o pensamento rojoniano me faz ainda novamente validar a natureza contextual, dialógica, discursiva e situada das relações humanas, mostrando-me ser também urgente que sejam considerados os letramentos críticos e protagonistas no processo educativo. Esse posicionamento possibilita-nos retomar o “trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos”, como também refutar perspectivas que levem ao envolvimento com textos e discursos de maneira “instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108), na medida em que seguimos em busca de um entendimento mais amplo e agetivo frente ao funcionamento social desses textos e discursos na sociedade (BAZERMAN, 2004).

Conforme acentuam Moita Lopes e Rojo (2004), essa forma de se ver o mundo e a educação nos leva a problematizar discursos hegemônicos e a questionar significados antiéticos que reproduzem a desigualdade.

Apoiada em Benesch (2001) e em Menezes de Souza (2011), defendo que o ensino crítico de inglês na universidade tome como base o letramento crítico, o que implica a necessidade de se problematizar o texto/discurso de modo situado, mantendo-se em vista sua natureza social e histórica. Nessa perspectiva, devemos também manter em mente que o texto/discurso e seus efeitos de sentido encontram-se em um processo de incessante reconstrução/ressignificação. Para Benesch (2001, p. xvii-xviii), esse é um exercício que envolve a compreensão do EAP/ESP como algo que abarca a relação de mútua constitutividade entre “análise de necessidades e análise de direitos”, em que se busca a construção de conhecimentos específicos, frente a necessidades específicas, mas em que também se consideram as relações de poder e em que se luta pela construção de relações menos assimétricas.

Assim sendo, no que tange mais especificamente ao ensino de LI na esfera acadêmico-universitária, defendo que a universidade, como agência cosmopolita (ROJO, 2009, p. 10),

busque criar e promover ações que permitam a hibridação (no sentido bakhtiniano do termo) de gêneros, de culturas e de letramentos de naturezas diversas e, geralmente, contrapostas, criando e fortalecendo, centrifugamente, um elo entre as esferas cotidiana e escolar, o que, por sua vez, aproxima o ensino de seu caráter plurilíngue, plurivocal e pluriestilístico, conforme explico mais adiante.

Nessa vertente, ainda respeitando o caráter formativo e crítico do ensino, cabe ainda que busquemos, no processo educativo, “potencializar o diálogo multicultural” entre culturas locais, valorizadas e escolares. Sob esse enfoque, a educação de línguas deve trazer para o âmago da esfera universitária, o contato entre culturas valorizadas, canônicas e dominantes e culturas populares, desprestigiadas ou de massa, tomando-as todas como “objetos de estudo e de crítica”, na medida em que se criam condições para sua interpenetração e se abre espaço para o diálogo pluricultural (ROJO, 2009, p. 115).

Apresentadas as principais ideias que compõem, sob um enfoque crítico e contemporâneo, um processo de ensino-aprendizagem de LI em contexto acadêmico-universitário, trago finalmente mais um importante conceito bakhtiniano, a saber, os gêneros discursivos. Volto-me à ideia bakhtiniana de gêneros, principalmente por entendê-los como organizadores de nossas atividades sociais, e, portanto, possivelmente das ações pedagógicas voltadas à construção de multiletramentos (por meio da e em LI). Busco, nessa direção, criar um elo entre as propostas teóricas que penso pertinentes para um ensino crítico de inglês na universidade, mediado por gêneros, e o material didático.

### **3. Os gêneros de discurso como meios de organização do ensino crítico de língua inglesa na universidade e o material didático**

Diante das premissas teóricas aqui descritas, torna-se pertinente abordar o conceito de *material didático* aqui privilegiado. Apoiada em Ramos (2009), considero material didático todo e qualquer elemento que possa servir como recurso mediador de ensino-aprendizagem. Dessa forma, como bem nos lembra a autora (RAMOS, 2009, p. 175), “materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem aparecer de diferentes formas”. A partir do exposto, passo a discutir acerca das características centrais de um material que, respeitando o referencial teórico que ancora esse trabalho, atenda às visões críticas e formativas de inglês em espaços acadêmico-universitários.

Retomando premissas bakhtinianas, podemos entender que todo e qualquer enunciado

(unidade mínima de comunicação) ocupa sempre uma posição definida quando materializado em uma dada esfera de comunicação. Consta-se nesses princípios a base de sustentação do conceito de gêneros discursivos, que sucintamente podem ser compreendidos como “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 334), que se constituem pelo tema, forma composicional e estilo.

O estreito vínculo entre os gêneros e as diferentes esferas ou campos de comunicação verbal que os originam e permitem sua circulação, assim como a determinação desses campos pelo funcionamento social e histórico das relações humanas, mostra-se algo fundamental quando abordamos os gêneros discursivos. Isso porque é a finalidade, atrelada ao funcionamento e à especificidade da esfera, que determina as características do gênero discursivo, sob perspectivas bakhtinianas. Seguindo nessa direção, podemos compreender que o tema jamais pode ser abordado desvinculado da enunciação.

De modo bastante resumido, segundo o pensamento bakhtiniano, formas composicionais podem ser vistas como os modos de organização ou acabamento de enunciados pertencentes a um mesmo gênero. Assim, a forma composicional é o conjunto de elementos que marca as possibilidades de compreensão de um determinado gênero em contextos específicos. Por conseguinte, os temas e as formas constituem duas facetas de um mesmo todo. Vale ainda dizer que o desenvolvimento dos temas sobrepõe-se às formas linguísticas ou dos textos em si, trazendo para o centro do ato de enunciar, a vontade enunciativa, os julgamentos de valor.

No que tange ao estilo, podemos defini-lo, também de forma bastante simplificada, “como a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261). Desse modo, o conceito pode ser relacionado aos recursos linguísticos especificamente utilizados para concretizar um determinado enunciado em um gênero. Consequentemente, o estilo mostra-se sempre e necessariamente impregnado da atitude avaliativa do autor, vinculado à posição do ouvinte e, ainda, ligado ao plurilinguismo social, ou seja, a uma multiplicidade de línguas, linguagens sociais e perspectivas axiológicas.

Apoiada na forma bakhtiniana de ver o mundo e a maneira como se organizam as relações entre as pessoas, passo a buscar modos similares de pensar o ensino-aprendizagem de LI. Ao fazê-lo, além dos gêneros discursivos, já presentes no campo do ensino de línguas (DIONÍSIO *et al*, 2002; CRISTOVÃO, 2007, somente para citar alguns), trago para a discussão conceitos outros que considero pertinentes para um ensino crítico de LI.

Primeiramente, acato a caracterização bakhtiniana frente ao romance, tomando-o, à luz do

autor (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p. 73-74, ênfase adicionada), como um fenômeno “pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal”, corroborando a ideia de que essas particularidades são fundamentais para singularizá-lo. No âmbito educacional, sob perspectivas formativas e crítica, compreendo que a educação linguística deva, pois, caracterizar-se de modo semelhante, colocando línguas e linguagens diversas em diálogo, como também diferentes vozes e culturas em contato. Nessa perspectiva, transpondo o que fora originalmente pensado no campo estilístico para o contexto educacional, entendo que, assim como o romance, o ensino-aprendizagem de LI e, por conseguinte, também os materiais didáticos assumam bases fundamentalmente plurilíngues, plurivocais e pluriestilísticas, a fim de que sejam solidificadas suas bases críticas e transformadoras.

Realocando o conceito de plurilinguismo bakhtiniano para o ensino de inglês em contexto acadêmico-universitário, defendo que este possa ser entendido como a pluralidade de línguas/linguagens sociais e de perspectivas axiológicas (vozes) constitutiva da linguagem enquanto prática social situada.

Assim sendo, de modo bastante simplificado, o material de inglês plurilíngue, por conseguinte, é todo e qualquer recurso que promova o contato e o confronto de diferentes línguas, como a língua materna e a estrangeira, trazendo para o centro do processo educativo uma diversificada gama de variantes e variações, entre outras linguagens sociais, como gírias, falares de grupos específicos, “internetês” etc, em ambas as línguas. É também aquele pelo qual alunos têm a possibilidade de, por meio da LI ou com o propósito de construir conhecimentos nessa língua, trabalhar com diferentes semioses e modalidades para expressar sentidos.

O material caracterizado como plurilíngue é, também, necessariamente plurivocal. Isso porque, em todas essas línguas e linguagens são veiculadas diferentes perspectivas axiológicas, ou seja, diferentes vozes. O material didático de cunho plurivocal, por sua vez, pode ser definido como aquele que permite a materialização de práticas que ocorrem em zonas de contato, nos pontos de confronto entre forças centrípetas e estratificadoras, sempre em tensão. Podemos, portanto, compreender que os materiais que medeiam práticas pedagógicas plurivocais são aqueles que procuram promover o conflito, para que a polifonia possa se instaurar no processo educacional, uma vez que esta somente existe mediante embates e tensão. Desse modo, quando se elege uma questão ou assunto em torno do qual diferentes atividades serão desenvolvidas em sala de aula, práticas orientadas pela noção de plurivocalidade implicam propiciar deslocamentos, para que os alunos experimentem

diferentes discursos e procurem ver o mundo, as pessoas e coisas sob diferentes posições, produzindo hibridações e transformações.

Assim como ocorre no romance, sob o olhar bakhtiniano, todos os elementos e princípios acima descritos, ao serem trazidos para o processo educativo, exercem um impacto sobre o estilo, ou seja, sobre o modo como práticas pedagógicas são organizadas e trabalhadas, a fim de que o plurilinguismo e a plurivocalidade possam permeá-las. Nesse sentido, assim como o romance bakhtiniano, o material didático plurilíngue deve revelar-se, portanto, também pluriestilístico, pelas possibilidades diversas que deve proporcionar ao aluno de lidar com diferentes culturas e gêneros, muitas vezes hibridizando-os, a fim de orquestrar a multiplicidade de línguas, linguagens e vozes que os constituem, de forma ativa e transformadora.

Continuando em minhas reflexões, compreendo que possam ser também os gêneros os principais organizadores do plurilinguismo no âmbito educacional e, por conseguinte, no ensino de inglês na universidade. Na vida real, o indivíduo encontra-se imerso em um mundo de gêneros, sendo, pois, relevante que ele aprenda a lidar com eles e a interagir por meio deles (também em LI) em diferentes situações e campos, de modo apropriado e criativo/autoral/agentivo, permitindo o desenvolvimento de multiletramentos, como as formas colaborativas e efetivas de atuação na sociedade.

Desse modo, por se mostrarem como referenciais que potencialmente materializam a circulação de diferentes vozes e discursos na aula de línguas e por viabilizarem o contato entre o que nos é familiar com o que nos é estranho (BAZERMAN, 2006), os gêneros discursivos revelam-se potentes organizadores curriculares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Consequentemente, entendo-os como potentes organizadores de conteúdos constitutivos de materiais didáticos.

Em suma, quando coloco-me às voltas com o ensino crítico de inglês em contexto acadêmico-universitário na atualidade, minha proposta é que os gêneros discursivos, orais, escritos e multimodais, a partir das atividades sociais às quais encontram-se vinculados, sejam a base organizacional dos materiais e livros didáticos, dentro de uma perspectiva plurilíngue. Reconheço-os como potentes meios pelos quais podemos trabalhar a experiência de mundo dos alunos na sala de aula, suas experiências e multiletramentos, de forma situada e transformadora. É assim que vejo esse ensino cumprindo, de forma mais fortalecida, seu papel de formar cidadãos capazes de atuarem crítica e efetivamente nos mais diversos campos sociais, como profissionais e cidadãos do mundo, questionando incessantemente discursos,

valores, posições e imposições, em todas suas formas e espaços.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935].

\_\_\_\_\_. /Volochínov, V. N.. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

\_\_\_\_\_. /Volochínov, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BAZERMAN, C. Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 53-65.

\_\_\_\_\_. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BENESCH, S. *Critical English for Academic Purposes: Theory, politics and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

CANAGARAJAH, A.S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (Eds.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005. p. 3-25.

CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

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

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KOLTAI, C. A recepção nacional do estrangeiro no mundo globalizado. In: VIEIRA, L.

(Org.). *Identidade e globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural*. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 137-149.

KOSTOGRIZ, A. Dialogical imagination of (inter)cultural spaces: Rethinking the semiotic ecology of second language and literacy learning. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.;

KUBOTA, R. Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: NORTON, B.;

MAHER, T. M. Culture in the Foreign Language Classroom: going beyond Halloween and Apple Pies. *Teacher's Update – APPLIESP Newsletter*, Outubro, 1993.

\_\_\_\_\_. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.;

MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 189-210.

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

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. O.;

NUNES, J. A. Teoria crítica, cultura e ciência: O(s) espaço(s) e o(s) conhecimentos(s) da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*, 2005.

p. 301-344.

RODRIGUEZ-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG, 2009. p. 177-189.

\_\_\_\_\_. Critical literacies in the Brazilian Universities and in the elementar/secondary schools: the dialects between the global and the local. In: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011. p. 307-318.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio:

Papeis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas*. Campinas; Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

ROBERTSON, R. Glocalization. Time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M; LASH, S. ; ROBERSTON, R. (Eds.). *Global modernities*. Thousand Oaks: Sage, 1995. p. 25-44.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2010.

ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

SHIELDS, C. M. *Bakhtin*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007.

STAR, S. L., GRIESEMER, J. R. Institutional Ecology: “Translations and Boundary Objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology”. *Social Studies of Science*, vol. 19, p. 387-420. London: SAGE, 1989.

TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004 [2001].

UNTERHALTER, E.; CARPENTIER, V. *Global Inequalities and Higher Education: whose interests are we serving?* Hampshire, Palgrave Macmillan, 2010.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 149-169.

Submissão: Março de 2012

Publicação: Julho de 2012