Leia Escola, Campina Grande, v. 12, n. 1, 2012 – ISSN 1518-7144

EDUCADOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Cristina Arcuri Eluf Kindermann *

Resumo: Letramento, além da forma escrita, significa linguagem codificada relacionada com as tecnologias disponíveis em determinado momento num dado local. O contexto atual potencializado pelas tecnologias de informação proporciona novas formas de produzir letramento e reformatam a linguagem, a cada instante, impondo aos usuários da língua novas realizações de criação de sentido. Essas transformações, na estrutura social, envolvem a questão da educação. Há novas possibilidades de leituras e novas maneiras de construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Apresento aos educadores, com o desenvolvimento da pedagogia de multiletramentos e a práxis em sala de aula, neste caso na aquisição da língua inglesa (como língua estrangeira), alternativa à redução das desigualdades sociais mediante o acesso à educação para todos.
Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Língua Inglesa. Práxis. Multiletramentos.

Abstract: Literacy, in addition to written form, means coded language related to available technologies at any given time in a given location. The current context, augmented by information technologies, provides new ways of producing literacy and reformats language at every time imposing new achievements of creating meaning to users of the language. These transformations in social structure include the issue of education. There are new conception possibilities and new ways of building knowledge in teaching and learning process. I present to educators, with the development of multiliteracies pedagogy and praxis in the classroom, in this case the acquisition of English (as a foreign language), an alternative to reducing social inequalities through access to education for all.
Keywords: Teaching-Learning. English Language. Praxis. Multiliteracies.

* Professora Doutora, docente de Língua Inglesa da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: criseluf@gmail.com

1 Letramento e educação no Ensino Fundamental II

A atual realidade global direciona o pensamento para *letramento* como língua que se torna visível na forma escrita ou em linguagem codificada e abrange um tipo qualquer de tecnologia. O que *letramento* significa, num dado momento e em dada época, está diretamente relacionado com as tecnologias disponíveis naquele local e naquele instante.

O conceito de *letramento* abrange a tecnologia como elemento presente em dois aspectos: letramentos estão se tornando tecnológicos e as tecnologias de informação possibilitam novas formas de produzir *letramento* (cf. SNYDER e LANKSHEAR, 2000).

Não é mais possível imaginar *letramento* à parte do contexto social, tecnológico e econômico. Isso ocorre por dois motivos diferentes, mas inter-relacionados: a mudança, de grandes dimensões, da dominação secular da escrita como meio de comunicação para a nova influência da imagem e a modificação do domínio do livro para a ascendência da tela. Esses fatores, juntos, estão produzindo uma revolução, uma transformação radical generalizada na sociedade e na estrutura social a respeito das utilizações e dos efeitos do *letramento* relacionado aos meios, integrados, de representação e de comunicação (cf. KRESS, 2003).

A conjuntura vigente – potencializada pela tecnologia, alimentada pela informação e dirigida pelo conhecimento – tem várias implicações para o propósito da educação.

De acordo com a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o processo educativo inclui ação continuada na formação que se realiza no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nas organizações da sociedade civil e "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho à prática social" (LDB, 1996, Art. 2º). A LDB estabelece que a "educação, dever da família e do estado, (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O momento presente, acentuado pela competição e excelência, em que a expansão científica e a propagação tecnológica delimitam necessidades para os indivíduos que farão parte no mundo do trabalho, prescreve "condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania." (PCN-LE, 1998 p. 5).

Esse contexto também atribui responsabilidades ao educador. Por exemplo: a promoção de condições ao educando para a construção dos conhecimentos necessários à habilitação aos novos letramentos.

"Não há como separar a qualidade científica das armas disponíveis" (BOURDIEU, 2001, p. 23), ou seja, não há promoção igualitária de educação com qualidade sem que estejam disponíveis ferramentas que permitam o acesso à participação na mudança relativa ao processo de informação.

A proposta apresentada neste trabalho destaca a práxis em sala de aula como alternativa à capacitação igualitária dos educandos do Ensino Fundamental II da Escola Pública.

Dentre os princípios e objetivos da educação brasileira mencionados na LDB encontram-se: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (LDB, 1996, Art. 3°-I); "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, e o saber" (LDB, 1996, Art. 3°-II); "coexistência de instituições públicas e privadas de ensino" (LDB, 1996, Art. 3°-V); "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (LDB, 1996, Art. 3°-XI). No entanto, ainda que a igualdade política numa sociedade democrática apresente-se garantida pela lei, para proporcionar a equidade social é preciso garantir aos cidadãos o acesso "ao conjunto dos bens públicos, dentre os quais se insere o dos conhecimentos socialmente relevantes" (PCN, 1998, p. 50).

"Não há dúvida que são as crianças e jovens dos setores populares os que apresentam um percurso escolar com interrupções e também os que acabam sendo excluídos da escola" (PCN, 1998, p. 31). Mas não basta expor "o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a

eliminação contínua das crianças das classes mais desfavorecidas." (BOURDIEU, 1989, p. 5).

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas desiguais de êxito. (BOURDIEU, 1989, p. 5).

Para que o sistema escolar exerça a função de estimular a mobilidade social, não poderá tratar "todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres" (BOURDIEU, 1989, p. 10) caso contrário, estará confirmando e aprovando as "desigualdades iniciais diante da cultura." (BOURDIEU, 1989, p. 10).

A discussão sobre a responsabilidade da escola na reprodução das desigualdades sociais é pouco difundida devido à formalidade quanto à equidade nas oportunidades de escolarização do sistema de ensino subordinado ao pensamento liberal.

A questão da educação está inclusa na agenda do Brasil e vários debates indicam novo panorama para a educação brasileira. A polêmica do ensino não se revela numa situação indeterminada, "a questão do ensino se coloca ao ensino quando o ensino é questionado" (BOURDIEU, 1978, p. 2).

É devido ao fato do ensino apresentar-se em situação de tensão que há uma incerteza a respeito do que ensinar, essa dúvida é, portanto, histórica e não intemporal.

> Essa situação está ligada a um estado da relação pedagógica, a um estado das relações entre o

> sistema de ensino e aquilo que chamamos a sociedade global, isto é, as classes sociais, a um estado da linguagem, a um estado da instituição escolar. (BOURDIEU, 1978, p. 2).

No conjunto das medidas internacionais, o país assumiu a responsabilidade na elaboração de "propostas na direção de tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos." (PCN, 1998, p. 19). Além do mais,

> o Brasil é também signatário da declaração de Nova Délhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo – em que reconhece a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural. Por sua vez, o plano decenal de educação para todos (1993-2003), elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país. (PCN, 1998, p. 19).

2 Multiletramentos e pedagogia de multiletramentos

O termo *multiletramentos* foi idealizado a partir das reflexões de dez pesquisadores de diferentes países e de áreas afins que se reuniram para debater assuntos referentes aos *letramentos*. Dentre os temas discutidos por esse grupo, estavam, por exemplo, o que seria ensinar *letramentos*, bem como, o que seria necessário para que a educação acompanhasse a situação mundial em transformação. Nessa ocasião, ficou definido que a palavra *multimodalidade* representaria, para os *novos letramentos*, uma nova possibilidade de leitura e de construção do conhecimento em práticas da linguagem. Além disso, estudos sobre os

multiletramentos têm como objeto a relação entre a educação e as linguagens digitais, estabelecendo novos parâmetros sobre a construção do conhecimento. (NLG, 1996).

Um enfoque *multimodal* para o aprendizado exige que se considere a variedade de modos envolvidos na representação da comunicação. O conceito de *modo* refere-se a um conjunto organizado e regularizado de recursos utilizados para construção de sentido. Tais recursos incluem imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos de som. O texto *multimodal* é aquele formado pelos diferentes *modos de significado*: o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial. Na comunicação, os *modos* raramente ocorrem isolados. O ato de escrever, por exemplo, é uma prática *multimodal* que utiliza *modos* visuais, de movimento, espaçamento e direcionamento. Os *modos* podem ser descritos como o efeito de uma ação cultural para modelar algum material transformando-o em recursos para representação (KRESS, 2003).

Nessas circunstâncias, um dos tópicos mais importantes que nós educadores podemos abordar é a explosão tecnológica situada em um contexto histórico. Os alunos necessitam perceber que há uma história social das comunicações, que a mídia tem se desenvolvido ao longo de um *continuum* que inclui hieróglifos, o alfabeto, a imprensa, o telefone, a *internet*, os quais têm afetado a organização social, as áreas do conhecimento, o ensino-aprendizagem, as relações de poder. A partir da tecnologia criou-se uma rede global de informação e isso exige reflexão sobre a forma como os meios moldam visões de mundo e sustentam uma cultura de consumo (GRISHAN, 2001).

Essas são questões fundamentais, da nossa realidade, que precisam ser analisadas. Como educadores e aprendizes, somos herdeiros de padrões e convenções de significado e, ao mesmo tempo, criadores de significado. Somos participantes ativos das mudanças sociais assim como, construtores em ação de futuros sociais, futuros locais de trabalho, futuros espaços públicos, futuras comunidades (NLG, 1996).

Nesse contexto, a *pedagogia de multiletramentos* representa a possibilidade de enfrentar o desafio para novas práticas educacionais

associadas às tecnologias da informação e da comunicação (TICs). A inserção da *pedagogia de multiletramentos* se faz necessária na sociedade contemporânea em virtude da crescente multiplicidade e integração de *modos* significativos para construção do significado no texto. A linguagem se reformata a cada momento nos meios da mídia, da multimídia e da hipermídia o que impõe, aos usuários da língua, por meio das novas tecnologias, o acompanhamento dessas realizações de construção de sentido.

A aplicação da *pedagogia de multiletramentos* contribui para atingir dois objetivos principais: criar acesso à constante mudança linguística nas esferas de trabalho, de comunidade e de poder e promover o engajamento necessário para que os alunos possam construir seu futuro social e obter sucesso ao atuar na carreira escolhida.

A educação deve garantir o benefício do aprendizado para todos os alunos para que participem ativamente da comunidade social na qual estão inseridos e a *pedagogia de multiletramentos* é uma relação de ensino-aprendizagem que tem o potencial de criar condições para uma participação equalitária na sociedade (NLG, 1996).

3 Língua inglesa e as leis

A associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) realizou, em novembro de 1996, o 1° Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE). Nesse evento, foi apresentada a Carta de Florianópolis que indica um projeto de emergência para o ensino de línguas no Brasil. O documento enfatiza a formação integral do educando e que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) representa oportunidade ao aprendiz para desenvolver condições ao exercício da plena cidadania e qualificação para o trabalho, no contexto poliglota e globalizado da atualidade (PAIVA, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em dezembro de 1996, um mês após a realização do I ENPLE. A lei torna obrigatório o ensino de língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6° ano) do Ensino Fundamental II (PAIVA, 2003). "Na

parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (...)" (LDB, 1996, Art. 25, § 5º).

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, de acordo com a LDB e com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional, é um direito de todos os cidadãos. Desse modo, a escola não pode deixar de manifestar-se quanto a essa aprendizagem (PCN-LE, 1998, p. 19).

Tudo indicava que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira seria efetivado ao ser legalizado na lei da educação nacional (PAIVA, 2003), entretanto há desconexão "entre a realidade almejada pelas leis que regem o ensino, inclusive o de LE, e as medidas públicas – ou falta delas – voltadas para o funcionamento do sistema público de educação." (OLIVEIRA, 2011, p. 80).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, por exemplo, demonstram redução no direito do aluno quanto às habilidades orais no ensino-aprendizagem de LE (PAIVA, 2003) ao afirmar que "somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral" (PCN-LE, 1998, p. 20). Os PCNs apontam também que

> as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCN, 1998, p. 21).

Dessa maneira, o documento enfatiza a diferença nas condições de ensino-aprendizagem entre os cidadãos.

> É lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado. Lamentável, também, é a tentativa de impor o ensino da leitura como única opção possível ignorando as outras habilidades (PAIVA, 2011, p. 36).

Acadêmicos defendem o ensino instrumental direcionado à leitura nas escolas públicas o que evidencia ainda mais a perda na educação, mantém distância entre a educação da minoria (que detém o prestígio e o domínio sobre o grupo social) e a do setor popular, causando enorme prejuízo à democracia educacional. (PAIVA, 2003).

Educador de língua inglesa, para que seja efetiva a prática da cidadania é preciso que sejam desenvolvidas competências referentes ao aumento da tecnologia e da expansão científica. A práxis em sala de aula é uma alternativa à redução das desigualdades sociais mediante o acesso à educação para todos.

> De acordo com o National Center for Education Statistics (*Digest of Education Statistics*, 2008), no ano de 2008, 89,2% dos alunos de Ensino Fundamental e médio nos Estados Unidos estudavam em escolas públicas, ou seja, no país que é símbolo da iniciativa privada, a grande maioria dos alunos incluindo ricos e pobres, vai para a Escola Pública. A empresa é particular, mas a escola, não. Na aparência, a situação no Brasil não é muito diferente: de acordo com o IBGE (Brasil, 2009), em 2004, 84% dos alunos de Ensino Fundamental e médio estudavam na rede pública. A grande diferença está em quem vai para

> a Escola Pública; no Brasil, com as raríssimas exceções que confirmam a regra, Escola Pública de Ensino Fundamental e médio é escola de pobre, os ricos vão para a escola particular. A Educação é o fator que mais discrimina no Brasil. (LEFFA, 2011, p. 25).

A práxis em sala de aula é uma alternativa capaz de disponibilizar oportunidades aos alunos da Escola Pública – a ênfase nesse trabalho são os estudantes do Ensino Fundamental II – principalmente no que diz respeito à construção de conhecimentos necessários para que atuem como usuários da língua participantes das novas realizações de criação de sentido.

4 Tecnologias e viabilidade

A descrição do Brasil, inserido no processo globalizador, está fundamentada no documento elaborado pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Conforme o documento, os dados de 2008 mostram que:

> o computador e a internet consagram-se como poderosas ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), mas ainda temos um longo caminho a ser percorrido pelo governo e pela sociedade para alcançar a universalização dessas tecnologias, propiciando não só o acesso à era digital, mas a capacitação digital dos cidadãos brasileiros (CGI.br, 2008. p. 10).

O Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br) divulgou pesquisa, no dia 9 de agosto de 2011, em que foram entrevistados 1,5 mil professores e aproximadamente 5 mil alunos de 497 escolas do ensino público do país. Quanto à identificação do uso da *internet*, a pesquisa mostra que 100% das unidades urbanas da rede pública estão

equipadas com computadores e 92% delas têm acesso à *internet*. Existem laboratórios de informática em 81% das escolas incluídas na pesquisa, mas 14 % não possuem conexão à rede. As escolas apresentaram em média 23 computadores instalados e 18 deles em funcionamento (cf. CGI.br, 2011).

De acordo com os dados da pesquisa, 67% das escolas públicas nacionais contam com acesso à *internet* em laboratórios de informática. E cada unidade escolar possui em torno de 18 computadores disponíveis para utilização.

Se *letramento* simboliza a conexão com as tecnologias disponíveis em um determinado momento, em uma determinada época, em um determinado local e em um determinado instante, há atualmente no país ao menos 67% de chance de se viabilizar, nas escolas públicas, a inserção de novas práticas pedagógicas que compreendam *letramento digital* e garantam o direito do aprendizado para todos os alunos.

Não estou determinando que a inclusão de novas práticas que proporcionem ao educando seu pleno aprendizado resuma-se à ocorrência de 67% das escolas públicas urbanas, no Brasil, terem acesso à *internet* nos seus laboratórios de informática. "(...) o aprendiz de uma língua estrangeira, quando motivado, usa essa língua para ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos" (PAIVA, 2009, p. 33).

> Estamos carecas de saber da precariedade geral do ensino no Brasil e mundo afora, do pouco entusiasmo e estímulo para ensinar por parte dos professores, do pouco conhecimento e preparo de parcela significativa do corpo docente, etc., etc. Mas muitas dessas questões estão fora de nossa competência estrita enquanto professores em sala de aula. Muitas delas têm a ver com anos a fio de descaso para com a educação. As autoridades fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Parece que, no lugar de ensino, o que temos é encenação. Uma espécie

> de faz de conta, elaborada e praticada em escala gigantesca. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58).

Apesar disso tudo, há questões que nós educadores comprometidos com a educação como direito de todos poderemos nos responsabilizar: a competência para a práxis, como alternativa em sala de aula, por exemplo. "É bastante evidente que não se deve esperar, do pensamento sobre os limites, que dê acesso ao pensamento sem limites" (BORDIEU, 1982, p. 23). Portanto, educador de língua inglesa, é preciso começar! "Friso a importância de alguém, imbuído de espírito pioneiro, tomar a iniciativa, sem a qual as tão almejadas mudanças permaneceriam no reino dos sonhos e dos milagres." (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58).

5 Práxis e resultados

Como professora de língua inglesa, formadora de futuros professores de língua inglesa e educadora comprometida com a questão da educação no que se refere à redução das desigualdades sociais mediante o acesso à educação para todos, direcionei meus esforços ao ensino-aprendizagem e construção do conhecimento do aprendiz de língua inglesa (como língua estrangeira) de Escola Pública do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Após análises sobre a situação do ensino-aprendizagem, principalmente de língua inglesa, nas escolas públicas brasileiras e depois de reflexões a respeito dos múltiplos processos de construção de significado e de aprendizado, pensei o que seria possível desenvolver como prática alternativa à mudança dessa condição desigual de acesso à educação.

Para a concretização desse objetivo, foi planejado o *Projeto Helpers Comunidade* como alternativa à equidade social por meio da aquisição da língua inglesa. Esse *Projeto* – que compreende a práxis no processo ensino-aprendizagem com as múltiplas linguagens – foi realizado durante os anos de 2009 a 2011, em escola de Ensino

Fundamental II da rede pública de São Paulo, aos sábados, das 9h às 13h. As aulas do *Projeto Helpers Comunidade* aconteceram no laboratório de informática da escola de Ensino Fundamental II, que possui 30 computadores, 20 deles com conexão à *internet*.

Esse trabalho contou com a participação de 21 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de três alunas graduandas do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, em fase de desenvolvimento de seus projetos de iniciação científica e de seus trabalhos de conclusão de curso sobre a língua inglesa sob minha orientação.

A práxis efetiva que contém em si conceitos de autonomia, independência e capacitação do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa foi fundamentada numa sequência de práticas aplicadas para que se pudesse chegar a um objetivo pré-definido: a construção de textos multimodais pelos alunos.

Uma vez que não se pode amparar em um padrão universal de ensino, a proposta dos *multiletramentos* representou uma possibilidade pluralista para as aulas, pois não prevê a descrição de práticas-modelo, ou algo específico a ser seguido, mas sim, uma variedade de opções.

Quando o aluno adquire autonomia e começa a fazer suas primeiras tentativas e experiências de investigação e construção de conhecimento em língua inglesa, a partir dos *multiletramentos*, ele alcança uma nova maneira de construir sentidos na língua estrangeira, neste caso na língua inglesa.

Um dos resultados obtidos a partir da práxis realizada durante dois anos (2009-2011) de desenvolvimento do Projeto foi a produção de um texto multimodal, o *Manifestinho*, um vídeo construído pelos aprendizes, no dia do primeiro aniversário do *Projeto*, que apresenta a aula de formatura dos alunos em julho de 2010.

Esse texto multimodal está disponível no *blog* do *Projeto Helpers Comunidade* (http://helperscomunidade.blogspot.com.br), outro texto multimodal construído posteriormente pelos alunos. No texto multimodal *Manifestinho* os alunos apresentam-se em inglês, cantam em inglês, mostram cartazes em que expressam suas opiniões sobre a aquisição da língua inglesa, no contexto de cada um deles, escritos em

inglês e produzidos por eles durante as aulas que antecederam a construção do texto multimodal, o vídeo *Manifestinho*.

É viável o processo de produção escrita (escrever); o processo de compreensão escrita (ler); o processo de compreensão oral (entender); o processo de produção oral (falar). Ou seja, pode ser realizado o ensino e a aprendizagem das quatro habilidades comunicativas na construção de conhecimentos da língua inglesa, como língua estrangeira no contexto da Escola Pública brasileira. Bastam, para isso, educadores comprometidos com práticas alternativas para a mudança da condição desigual de acesso à educação para todos.

Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 03-15, dez. 1989.

_____. *Lições da Aula*: Aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. O que falar quer dizer. Intervenção no Congresso da AFEF (Associação Francesa dos Docentes de Francês), 30 de outubro de 1977. *Le français aujourd'hui*, Limoges, n. 14 e suplemento, mar. 1978.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. htm >. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL, PCN-LE. *Parâmetros Curriculares Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.0

BRASIL, PCN-Intro. *Parâmetros Curriculares Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL, CGI.br. *Comitê Gestor da Internet no* Brasil. Disponível em: <http://www.cgi.br/>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GRISHAM, D. L. Technology and Media Literacy. What Do Teachers Need to Know? *Reading Online*, <www.readingonline.org>, abr. 2001.

HOUAISS, Grande Dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 25 ago. 2012.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. 1. ed. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2003.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and Techno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. 1. ed. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na Escola Pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies*: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66, 60-92. 1996.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-92.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.;

CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

Recebido em: agosto de 2012.

Aprovado em: novembro de 2012.