

"Cultura e Ensino de Língua Inglesa: Aprendendo na Prática"

Bárbara Cristina Gallardo*

ABSTRACT: This study relates the experience of students from one of the *campi* of UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) attending their last semester at University, taking the discipline “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa”, the only one that gives opportunity for them to discuss, observe and watch learning/teaching experiences. The aim is to observe how language is built taking from granted the new orientations for the teaching of a foreign language (*Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira*), launched by the government, in 2006. We also intend to observe how cultural characteristics are incorporated by schoolteachers, since the orientations highlight educational and cultural objectives and come up for helping educators to explore the notion of citizenship in English classes. The experience of the future teachers as well as their identities present in the different roles assumed (as a student, an observer and a teacher being observed) are also registered, in order to help them incorporating a cultural competence not only in their classes, but in their own way of seeing the world as critical citizens.

RESUMO: Este estudo relata as experiências de alunos do 9º semestre do curso de Letras de um dos campi da UNEMAT, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. O objetivo é observar como se constrói a linguagem no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa a partir das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira (2006), e quais são as características culturais incorporadas pelo professor de ensino médio nas aulas em andamento, já que essas orientações destacam os objetivos educacionais e culturais das aulas, e surgiram para auxiliar os educadores a explorar a noção de cidadania nas aulas de língua inglesa. A experiência dos alunos de estágio e as identidades presentes nos diferentes papéis assumidos (aluno, observador e professor observado) também são relatadas, a fim de auxiliá-los no processo de incorporação da competência cultural não só para suas aulas, mas nas sua própria maneira de enxergar o mundo, como cidadãos críticos.

* UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso)

Introdução

Este estudo surgiu a partir da necessidade de se criar meios de acesso para que as novas tendências em ensino/aprendizagem em língua estrangeira, oriundas da rápida mudança social, cultural, econômica e tecnológica que aconteceram nos últimos anos no Brasil e no mundo, não fiquem somente no papel, mas disponibilizadas para todos os educadores, já que percebemos, através da aplicação do estágio, que muitas aulas de língua estrangeira não estão acompanhando a realidade vivida pelos alunos no mundo fora da escola, criando assim um desinteresse e conseqüente perda de tempo precioso no processo de formação do cidadão crítico, e supostamente preparado para interagir em seu meio, e para o trabalho.

Início a discussão relatando as impressões dos alunos de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa do 9º semestre do curso de letras de um dos *campi* da UNEMAT, tendo em vista o desencontro entre as Orientações Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras (doravante OCELEs) e os professores de língua inglesa nas escolas estaduais no médio-norte do estado de Mato Grosso, onde os estágios foram realizados.

Em seguida, analiso a experiência desses alunos através dos relatórios de observação, levando em conta seus discursos caracterizados como forma de salvar a face do professor assistido, possivelmente com o intuito de salvar a sua própria face, quando vistos na mesma posição.

Finalizo expondo as impressões que os alunos tiveram de si mesmos, a partir das identidades assumidas enquanto alunos de graduação (1), observadores (2) e professores observados (3), sugerindo a tomada de ações locais que atinjam todas as escolas do país, já que os professores já formados há muito tempo, não têm acesso a estudos e periódicos com pesquisas referentes à sua área de trabalho, e, os que acabam de se formar têm somente 1 semestre de experiência para absorver e processar o conhecimento necessário para sua competência como educador.

Questões de Acesso e Reflexões sobre as OCELEs na Escola Média

A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa tem uma carga horária de 120h/a, e é ministrada em um semestre. As avaliações registradas aqui fazem parte da experiência de 13 alunos matriculados no último semestre do curso de

Letras, correspondentes ao 2007.1. As observações foram realizadas individualmente. Já as entrevistas e aplicação do estágio foram feitas por 5 duplas e 1 trio.

O capítulo 3, “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias” das OCELEs foi amplamente discutido nas aulas de estágio. Os alunos analisaram a nova proposta e a consideraram fundamental para o processo de mudança. Ficaram surpresos, no entanto, depois de terem elaborado e entrevistado 6 professores da rede pública de ensino, fazendo as seguintes perguntas:

1- Você teve acesso às OCELEs (2006)?

2- Você tem acesso à Internet?

3- Você trabalha com diferentes gêneros textuais em suas aulas?

4- Você acredita ser importante ter o domínio de uma língua estrangeira atualmente?

5- Qual é o método de ensino de língua estrangeira que você geralmente adota em suas aulas?

6- Onde você aprendeu a falar inglês?

7- Qual foi o seu critério de avaliação na escolha do material didático?

(8- Como você vê a relação entre o ensino de língua estrangeira e o acesso à cultura em geral?)

A pergunta número 3 foi sugerida pela professora já que os alunos preferiram não perguntar sobre o uso das novas tecnologias na sala de aula. Dos seis professores entrevistados, apenas um teve acesso às OCELEs 2006 (os alunos decidiram que somente fariam a pergunta número 8 para os que respondessem ‘sim’ à primeira pergunta), um tem acesso à Internet, dois responderam que trabalham com diversos gêneros textuais, mas, segundo os observadores não o fizeram nas aulas assistidas (o método usado foi o *Grammar-Translation*). Dois aprenderam a falar inglês em escolas de idiomas e os outros quatro aprenderam nos cursos de letras de universidades diversas, mas admitiram não ser fluentes no idioma. Um professor preparou uma apostila baseada no nível dos seus alunos (alunos do 1º colegial) e em materiais didáticos variados. Dois professores usam uma apostila única para o ensino de 5ª a 8ª, e os outros três não usam material didático, apresentam um tópico gramatical+exercícios toda aula. A resposta para a pergunta número 8 foi a seguinte:

“Acho que tem que se ensinar a cultura de todos os povos que falam a língua inglesa pra turma saber que tem gente que pensa diferente da gente, e abrir um pouco a cabeça, se não fica cada um no seu mundinho, achando que é tudo igual, tudo bom só de um lado e tudo ruim do outro.”

A resposta do professor sugere uma aproximação com os objetivos apresentados pelas OCELEs. No entanto, o fato de somente 1 dos 6 professores entrevistados desconhecerem a nova proposta gerou um questionamento por parte dos alunos, anterior à análise da relação entre o professor e esse novo desafio, que é o da falta de informação e acesso ao material, que tem como objetivo,

... contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania *é tarefa de todos*. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, p. 07, meu grifo)

Na visão dos alunos, “a tarefa de todos” fica comprometida se o professor não tem acesso às novas tendências. O texto surgiu a partir de uma necessidade, como forma de intervenção na prática social, mas não foi distribuído entre os envolvidos participantes da entrevista feita por esse estudo, comprometendo assim a sua prática. Segundo Fairclough e Wodak (in van Dijk, 1997),

...o discurso é *constitutivo* e moldado socialmente: ele constitui situações, objetos do saber, identidades sociais e relações, entre pessoas e grupos de pessoas. É constitutivo no sentido de auxiliar a sustentar ou reproduzir o *status quo* e no sentido de contribuir para transformá-lo. (p. 258, minha tradução)

O objetivo das OCEM reproduzido acima contribui para uma transformação, mas não é ‘consumido’ pelo grupo de pessoas envolvidas (Fairclough, 1992), fato que pode garantir a perpetuação do *status quo*. Nesse caso, não é o discurso que garante essa perpetuação, mas a sua inacessibilidade, isentando grupos dominantes de responsabilidade (pois prepararam um documento a partir das práticas sociais vigentes) e comprometendo grupos menos poderosos por não o praticarem.

Outro aspecto discutido nas aulas de estágio refere-se aos atuais marcos legais para oferta do ensino médio. O primeiro,

diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua

autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (p. 09)

Dentre outros aspectos, o segundo propõe “a organização, integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização” (p. 09). Baseados na experiência que tiveram na aplicação do estágio, os alunos perceberam a importância do tempo necessário para que haja a transposição ao novo, que envolve reflexões, discussões, treinamento, erros e acertos. Na aplicação do estágio, tiveram a possibilidade de constatar que esses comportamentos não são absorvidos de maneira rápida (20h, por exemplo). A preocupação levantada era a de que, se para os futuros professores, que saem da universidade cientes desse novo desafio e acreditando na eficácia de seu resultado aplicado, a tarefa exige comprometimento, o que dizer dos professores de língua estrangeira que trabalham na rede de ensino há muito tempo, que estudaram diferentes concepções de ensino e que, conforme pesquisa acima feita pelos alunos, não tem acesso a essas novas tendências. O objetivo desse questionamento não é o de tirar o mérito dos professores atuantes, mas sim o de questionar como esses novos olhares serão disponibilizados a eles, com quem devem contar para discutir suas aplicações, expor suas experiências e como terão acesso aos resultados de sua aplicação, seja em cidades próximas ou em diferentes regiões do Brasil. Apesar do baixo número de professores entrevistados, a questão que se discute é que se “a tarefa é de todos”, *todos* tem que participar do processo, e não “a maioria” ou “grande parte”.

A leitura crítica feita pelos alunos gerou as idéias aqui expostas. Esse foi o caminho que percorreram nas 210h de estágio para que pudessem perceber a importância do professor, não somente como um transmissor de conhecimento lingüístico, mas como peça-chave para uma revolução educacional em nosso país, que somente acontecerá mediante comprometimento, reflexões, disponibilização e troca de informações.

Observações sobre os Relatórios de Aulas Observadas :

Cada um dos 13 alunos matriculados observou 3 aulas, totalizando 39 observações. Desse total, todas as aulas observadas foram baseadas exclusivamente no *Grammar-translation method*.

Percebeu-se em 33 dos 39 relatórios que quando os tópicos gramaticais não estão no livro ou apostila, eles são escritos na lousa para que os alunos copiem, e, em todos os casos, a palavra colocada em inglês é seguida da tradução em português, como no exemplo abaixo, extraído de um relatório:

... ‘O tópico gramatical desse dia foi *Plural Forms*, parando a cada regra para explicá-lo isoladamente, por exemplo, *door* (porta) – *doors* (portas), não disponibilizando nenhum exemplo inserido nas sentenças. ...

Plural Form I: Regra geral:

1- Coloca-se “S” como em português.

Ex: *girl* (garota) – *girls* (garotas) / *door* (porta) – *doors* (portas)...

Segundo os relatórios de observação, somente 1 professor trabalhou com textos em sala de aula e se preocupou em contextualizar os tópicos apresentados. É interessante notar que, apesar das leituras teóricas feitas nas aulas de estágio, das críticas e discussões de temas relacionados às maneiras de ensinar e aprender uma língua estrangeira realizadas nas aulas de estágio, pudemos perceber, através das narrativas dos relatórios, que muitos aspectos passaram despercebidos ou inquestionáveis pelos alunos, conforme texto exemplo abaixo:

“No segundo momento, a professora pede para os alunos continuarem a apostila onde pararam e para os que tinham faltado na aula anterior, dá para eles uma atividade valendo ponto da aula anterior. No terceiro momento ela vistou a apostila para quem já havia terminado, pois esse procedimento serve para fazer uma avaliação contínua do aluno, porque se trabalha com pontuação de todas as atividades em sala, mais a frequência e prova bimestral, com o objetivo que o aluno que não se saiu bem na prova e teve um ótimo desempenho em sala de aula não seja prejudicado por causa desta única avaliação” ... (grifo meu)

A observadora explicou, mais tarde que achava normal esse tipo de procedimento (parte sublinhada acima), ou seja, o valor, nesse caso é relacionado à nota final e não ao conteúdo aprendido. O aluno será prejudicado se tiver uma nota ruim, assim, ele tem várias notas (frequência, vistas em atividades em sala) para a garantia de uma boa nota, o que teoricamente significa que ele aprendeu o conteúdo proposto. “Um ótimo desempenho em sala de aula”, segundo a observadora, significa completar todos os exercícios da apostila. Nesse caso, sugerimos que a noção de valor

fica distorcida, comprometendo a cadeia da lógica, pois quando o aluno de segundo grau se forma, subentende-se que ele sabe o conteúdo que a escola se propôs a ensiná-lo. Quando percebe-se que ele apresenta dificuldades relacionadas ao aprendizado supostamente adquirido na escola, suas oportunidades diminuem e procuram-se outros culpados para o problema, por exemplo, o governo e as empresas privadas que não oferecem oportunidades suficientes aos jovens. Apesar da suposta contribuição desses órgãos em parte do problema, a questão levantada aqui refere-se a responsabilidade e papel do professor e da escola na formação do cidadão.

O relatório segue com o seguinte registro:

“Quanto aos aspectos relacionados à professora, percebe-se que tem segurança e domínio do conteúdo, *não há encadeamento das aulas anteriores, não faz referência alguma sobre cultura ou gênero.*” ... “A sua linguagem está na norma padrão, sua voz é adequada, sua escrita no quadro negro é bonita, manejando-o bem, usa todo o quadro. *Não faz encadeamento entre as fases da aula, ela vai seguindo direto,* as aulas estão adequadas ao nível de escolaridade dos alunos.” (grifos meus)

Ao mesmo tempo em que elogia as atitudes da professora (tem segurança, escrita bonita, voz adequada), observa questões importantes que antes passavam despercebidas, e as relata sutilmente entre os elogios. Aplicando a noção de ancoragem (Cheng, 1991), ou seja, a forma como o autor do texto enfatiza ou minimiza a importância das informações no texto, podemos sugerir que no trecho acima o observador prioriza as características positivas do professor observado, citando-as sempre anteriormente aos fatores negativos. Além disso, as informações positivas relatadas são opiniões e impressões do observador, enquanto as negativas são fatos, que aparecem entre vírgulas, sem conectivos lógicos indicando contraste, o que pode levar o leitor a processar toda a informação contida na sentença como positiva, de acordo com o contexto.

Entendemos essa atitude como uma proteção à face da professora (Grice, in Levinson, 1983), pois talvez a observadora ainda não esteja certa de que também não agirá assim quando se formar, afinal é o modo ideologicamente tratado como ‘padrão’ de se ensinar na escola pública, o que não é normal é contextualizar, relacionar cultura ao ensino de língua estrangeira, observar e contribuir para a assimetria de gênero através da linguagem. O encontro com o novo e a responsabilidade em aplicá-lo gera conflito e exige preparo. O aprender na prática mencionado no título desse trabalho se mostrou extremamente importante, embora insuficiente para o tempo disponível para formação docente, pelos seguintes motivos:

- 1) As teorias apresentadas requerem uma reflexão sobre as práticas de ensino enraizadas na cultura escolar;
- 2) Uma aprendizagem (por parte do futuro professor) de como aplicar novas práticas de maneira autônoma (sem estar sempre preso a um manual criado para trabalhar textos pré-selecionados por determinado autor) se dá gradativamente, com erros e acertos;
- 3) A observação de aulas, que os auxiliariam na elaboração das suas próprias práticas, mostrou a necessidade de uma reavaliação nos conceitos estabelecidos até então como ‘normais’, ‘padrão’;
- 4) A transposição da teoria para a prática de maneira efetiva faz parte de um processo, e exige tempo.
- 5) A resistência dos alunos em unir as discussões em sala com a prática do estágio, como se as duas ações pertencessem a mundos diferentes.

A Exposição de Identidades

O encontro com novas teorias e práticas torna a relação entre identidade, linguagem e ensino, complexa para o professor de língua estrangeira, agentes comprometidos em garantir um aprendizado de práticas socioculturais, entendendo e garantindo um processo de leitura de mundo que combine o processo individual de criar significados, com aspectos históricos e culturais do texto e do contexto de realidades diversas que tem como objetivo formar cidadãos críticos (Little, et al., 2003).

Acontece que, até bem pouco tempo, pelo menos no Brasil, acreditava-se que o professor era responsável em ensinar um sistema lingüístico sugerido no livro didático, conceito que ainda é bastante aplicado, de acordo com a experiência em observação de aulas vividas pelos alunos do estágio. Essa situação cria um conflito de identidades para o futuro professor, detectados na sua posição como aluno observador de aulas, como aluno de estágio discutindo as novas práticas, e na posição de professor no estágio.

De acordo com Bhabha (in M. de Souza, 2004), o conhecimento da origem e do contexto de uma narrativa é fundamental para que possamos tentar entendê-la, julgá-la, ou reprimí-la. Bhabha (ibid.) chama essa origem de “lôcus de enunciação”: “A *enunciação* se refere “ao contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual um determinado locutor ou usuário da linguagem está sempre localizado, o *enunciado* se

refere à fala ou ao texto produzido por esse locutor” (2004:118). A narrativa dos alunos muda de acordo com a posição assumida. A seguir exemplifico essa afirmação, através da transcrição do discurso de um dos alunos do estágio.

Na posição de aluno (1), discutindo as observações feitas, ele diz: “os professores observados aplicaram o método tradicional, o mesmo usado quando eu tava no ensino médio, as aulas são monótonas e mecânicas, os alunos conversaram o tempo todo”.

Ainda na posição de aluno, desta vez discutindo textos teóricos (2), ele diz: “É, realmente, se o professor tira o tópico [a ser apresentado], mesmo que seja gramatical, dum contexto, se incentivar os alunos a falarem sobre seu conhecimento do assunto e explicar o porquê de aprender a se comunicar em várias situações, a aula fica bem mais interessante pros alunos, além de facilitar a cobrança da participação pedindo opinião, não só respondendo os exercícios no caderno.”

No relatório escrito de observação (3), ele ameniza a crítica feita oralmente (1): “num primeiro momento, a professora conversa com os alunos *para poder conhecê-los melhor, criando-se assim um elo entre eles*. Em seguida, pede para os alunos continuarem a apostila. ... No terceiro momento, a professora viu a apostila...*percebe-se que tem segurança e domínio...os alunos respeitam-na muito, mostrando interesse através de perguntas, se envolvem nas aulas*”. Outro aluno escreve: “...Em seguida deu-se início à aula, ensinando aos seus alunos (Grammar) *Imperative e negative form*. Demorando cerca de 30 minutos para explicar o conteúdo, *utilizando uma linguagem fácil de ser compreendida de uma forma pausada, repetia várias vezes com muita paciência e com a participação generalizada da sala*. Os alunos permaneciam em silêncio durante todo o tempo respeitavam o professor e pediam permissão para se ausentar da sala, *realmente são alunos que estavam ali com o objetivo de aprender, com isso todos facilitavam a vida do professor*”.

Na aplicação do estágio (4), percebemos que o professor/aluno conseguiu aplicar alguns dos conceitos discutidos nas aulas, mas o vocabulário foi apresentado fora de contexto e o método tradicional dominou (tradução) na primeira parte da aula: “Agora, eu vou mostrar o vestuário” [escreve 12 palavras em colunas, na lousa]: *coat* (paletó) / *suit* (terno) / *trousers* (calça) / *socks* (meias) etc. “Agora eu vou colocar as cores na lousa” [o mesmo procedimento, desta vez com 8 cores]: *blue* (azul), *yellow* (amarelo), etc. “Agora pessoal, eu vou descrever alguém na sala e vocês vão ter que adivinhar quem é, ok? *He’s wearing black trousers and a blue t-shirt*”. Os alunos demoram a

entender a brincadeira, mas finalmente a entendem e alguns participam ativamente, somente identificando as pessoas que tiveram as roupas descritas. A cada sentença dita pelo professor/aluno, os alunos pediam a tradução de um ou dois itens, e o professor respondia rapidamente. Quando perguntamos o motivo do professor/aluno ter usado a tradução durante toda a aula, ele respondeu: “Porque se eu não fizer isso, eles não entendem e perdem o interesse pela aula. Eles não sabem muito, preciso ir devagar, se não eles desistem”.

Na segunda parte da aula, o professor/aluno inicia uma discussão sobre vestuário: “Que tipo de roupas nós usamos aqui na nossa cidade? Falem em inglês as peças que vocês gostam de usar. Vocês usam roupa de marca? A roupa diz alguma coisa sobre a pessoa que a usa? Vocês julgam as pessoas através das roupas que elas usam? Vocês gostariam de ser julgados pelas roupas que usam?” A partir daí, o professor introduz o tópico ‘consumo’. Esse exemplo mostra a preocupação em incentivar uma discussão crítica para que os alunos reflitam e exteriorizem suas práticas usando a linguagem e refletindo sobre seus posicionamentos, através de um assunto importante para muitos deles (1º ano do ensino médio). No entanto, podemos perceber que não houve uma interação do assunto com a língua-alvo, um contexto real que mostrasse outros pontos de vista, e a apresentação da linguagem em uso, dentro de um gênero textual. Esse objetivo foi discutido em sala, absorvido pelo professor/aluno e aplicado com sucesso na 4ª aula preparada por ele.

Na primeira tentativa descrita acima, percebemos um conflito na tentativa de unir as duas partes da aula: primeiro o professor/aluno se agarra ao método ‘tradicional’, depois guia os alunos para uma discussão crítica. Nas aulas de estágio, ele critica a tradução, mas na sua prática ele a aplica. Aplica porque se sente seguro com o método ideologicamente chamado de ‘padrão’ para as escolas públicas. Sente-se inseguro, pois sabe que esse ‘padrão’ não é o que a sua formação, as novas tendências, o seu professor e a sua própria identidade como aluno e cidadão esperam dele mesmo. Sua identidade fica ameaçada na presença do professor de estágio assistindo suas aulas e ‘cobrando’ posições tomadas nas discussões em sala. Essa situação gera uma tensão, pois geralmente colocamos nossas diferentes identidades em ação, de acordo com a situação, com o meio e/ou com as pessoas que nos cercam nos diferentes momentos de nossas vidas. Não existem vigias que cuidem de nossas diferentes identidades. Mas, não é o caso em questão, por isso, há o desconforto de ser observado tomando atitudes que admitiu reprovar. A experiência, apesar de conflitante, é produtiva, pois auxilia o aluno

na compreensão do ‘outro’, e conseqüentemente na sua própria maneira de ver o mundo.

Nesse sentido, Gee (1986, in OCELEs, 2006) faz referência ao professor de inglês, chamando a atenção à esse aspecto:

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722, in OCELEs, p. 111).

Conclusão

A jornada rumo a uma educação de qualidade para todos é longa, mas já é possível vermos ações nesse sentido. Sugerimos que uma articulação efetiva entre os extremos: secretarias de educação, universidades, governo, escola, professores, pais e alunos garantirá o sucesso de suas ações, que hoje acontecem isoladamente.

Este estudo continua e pretende analisar a posição de alunos no seu processo de aprendizagem, seja na universidade e ou no ensino fundamental e médio. A primeira impressão que se tem é a de que eles não se sentem responsáveis por esse processo, fato que sugerimos contribuir para a perpetuação do fracasso educacional em nosso país. Entendemos, no entanto, que o aprendiz precisa ser ensinado a ser autônomo, a ter o controle de seu aprendizado, e conseqüentemente, o professor precisa aprender a dividir com seus alunos a responsabilidade que lhe é atribuída inquestionavelmente.

De acordo com o conceito de *kategorial Bildung* de Wolfgang Klafki (in Little et al., 2003), “o aprendiz não se torna uma pessoa cultural simplesmente sendo exposto a certos assuntos do currículo. São os *insights* gerais que eles têm nessas áreas de conhecimento que influenciam o seu modo de pensar e na sua percepção de mundo” (p.194, minha tradução). Essas noções precisam ser amplamente difundidas e orientadas dentro das escolas, vividas na prática por todos os envolvidos no processo a fim de partirmos todos juntos e na mesma direção, rumo a um processo de mudança.

Bruner (1996) afirma que “aprender a ser cientista não é o mesmo que ‘Aprender ciência’: é aprender uma cultura, com toda extração de sentido ‘não-racional’ que acompanha este ato” (p.129). É preciso refletir sobre como podemos nos preparar e incorporar essas noções dentro da sala de aula, partes integrantes de um mundo em constante encontro com o novo.

Referências Bibliográficas

- BRUNER, J. (2001) *A Interpretação Narrativa da Realidade*. In: **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed. (p. 127-143).
- CHENG, R. (1991) *Logical Connectors, Grounding and Cognition* In: **Language Sciences**, v. 13, n.3/4, p.433-445.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. (1997) *Critical Discourse Analysis*. In: VAN DIJK, T. (ed.) **Discourse as Social Interaction (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction)**. London: Sage, p. 258-283.
- LEVINSON, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)
- LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (eds.) (2003) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentic.
- MENEZES DE SOUZA, L.M. (2004) *Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha*. In Abdala Júnior, B. **Margens da Cultura: Mestiçagem, Hibridismo & Outras Misturas**. São Paulo: Editorial Boitempo, p 113-134.