



A prática de ensino de língua inglesa e a perspectiva dos novos letramentos: relatos de experiências

Marco Antônio Margarido Costa¹
UFCG

Resumo: *O presente trabalho tem por objetivo apresentar três propostas de atividades de leitura em língua inglesa aplicadas em minicursos direcionados para alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino, na cidade de Campina Grande-PB. Tais minicursos são vinculados à disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, que é oferecida ao final do curso de Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A construção de tais atividades, que são desenvolvidas pelos alunos concluintes da referida disciplina, tem por base a discussão teórica acerca da formação de professores/professores de inglês, análises de documentos oficiais (PCN-LE, Diretrizes Curriculares) e reflexões sobre perspectivas críticas para o ensino de línguas, notadamente, as teorias dos novos letramentos e multiletramentos.*

Palavras-chave: Prática de Ensino, Língua Inglesa, Novos Letramentos.

Abstract: *This paper aims at presenting three activities for teaching reading skills to English learners of elementary school in the city of Campina Grande – PB. These learners attend courses that are part of the academic discipline Prática de Ensino de Língua Inglesa I, which is offered at the end of the Teacher education course of the Federal University of Campina Grande (UFCG). The construction of those activities, which are created by the students of that discipline, are based on some theoretical discussions concerning teacher education, National Guidelines and reflections on critical perspectives for language teaching, namely the new literacies and multiliteracies theories.*

Keywords: English Language Teaching, Teacher Education, New Literacies.

1. Introdução

Nossa vivência como professor de Língua Inglesa, no cotidiano escolar de instituições de ensino, levou-nos a refletir sobre a formação desse profissional como educador. Para maior

¹ marcanco@terra.com.br



compreensão acerca dessa formação, desenvolvemos uma pesquisa (COSTA, 2008) da qual participaram docentes e discentes de cursos de Licenciatura de duas instituições de ensino superior, do estado de São Paulo. Nessa pesquisa, investigamos, entre outras questões, os processos de representaçãoⁱ da formação do professor de Língua Inglesa a partir da observação dos contextos educacionais mencionados.

A pesquisa tomou por base os pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana, que parte do princípio de que o sentido de uma palavra não existe “em si mesmo”. Decorre desses pressupostos a noção de que não há um sentido fixo para as palavras, pois ele é determinado pela conjuntura sócio-histórica na qual elas são produzidas. O exterior linguístico (condições de produção do discurso) também afeta a linguagem, isto é, os sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história.

Ancorados, também, em reflexões sobre as transformações sociais ocorridas sob o signo da pós-modernidade, notadamente, no âmbito das propostas curriculares e da formação de professores (SILVA, 1993; USHER e EDWARDS, 1994; KINCHELOE, 1997; LINDBLAD e POPKEWITZ, 2004, entre outros), identificamos, no discurso analisado, materializações discursivas que, apesar de apontarem para a problematização e descentralização das verdades (noções características da pós-modernidade), acabam por revelar pressupostos modernistas. Sendo assim, foi possível perceber, nesse discurso analisado, um conflito constituído pelo embate entre concepções pautadas em ideais modernistas de educação e um cenário com características que levam em consideração uma perspectiva pós-moderna nesse mesmo universo de pesquisa.

Com base na perspectiva interdiscursiva (PÊCHEUX, 1997) como princípio norteador para a compreensão das representações de professores e alunos sobre a formação do professor de Língua Inglesa, as análises empreendidas na pesquisa apontaram para determinadas regiões do interdiscurso – sobretudo o discurso da modernidade – que comparecem mais fortemente no discurso desses sujeitos, constituindo-lhes os sentidos.

Nossa filiação teórica nos ensina sobre a fragmentação do discurso e, de fato, é possível observar como diversas vozes coabitam o discurso da formação docente. No entanto, podemos identificar discursos com aparentes efeitos de fechamento e outros com efeitos de adiamento. Um dos resultados apontados, então, na nossa pesquisa, a partir da perspectiva



teórico-analítica adotada, possibilitou-nos identificar efeitos de adiamento de sentidos no discurso da formação de professores de Língua Inglesa.

2. Detalhando os pontos de partida

Na primeira instituição pesquisadaⁱⁱ, pudemos observar como determinadas formas linguísticas e discursivas de dizer (a polifonia enunciativa, a negação, a narrativização) provocam no discurso efeitos de instabilidade, de indeterminação, de não-fechamento de sentidos acerca da formação do professor de Língua Inglesa. Esse efeito de instabilidade, de incerteza, de indefinição de sentidos deve-se, particularmente, às reproduções de vozes diversas que ajudam a criar um discurso híbrido de imitações. Entendemos que todo discurso é fragmentado, diluído entre diversas vozes, marcas linguísticas e discursivas que remetem a um outro, como afirmamos anteriormente. No entanto, julgando pelas vozes que identificamos no discurso analisado, os modos de dizer acerca da formação do professor de Língua Inglesa a tornam inatingível.

As sequências discursivas analisadas, muitas delas formuladas a partir da reprodução de diversas vozes (fragmentos estranhos à cadeia enunciativa), mostram que a construção do perfil do futuro professor de Língua Inglesa sinaliza características negativas (ausência de preparo, de interesse, de maturidade, de engajamento, de criticidade etc.). Há, então, a construção de um perfil de aluno que apresenta lacunas não apenas na formação anterior (Ensino Médio), como também após a formação profissional no interior dessa primeira instituição pesquisada. Essas lacunas dizem respeito, principalmente, à competência linguística, que entendemos não ter relação apenas com a proficiência da língua-alvo, mas também com a capacidade de ler um texto literário, bem como com a capacidade de escrever textos diversos. A ausência de conteúdos torna a formação de professores impossível nesse primeiro contexto analisado, pois se cria uma hierarquia: primeiro a competência linguística e a aquisição de conteúdos; depois, a formação de professor. Como a competência e os conteúdos são insuficientes, há um efeito de sentido de que a formação de professor é impossível frente às “dificuldades” enunciadas.



Na segunda instituição pesquisadaⁱⁱⁱ, verificamos a existência de um funcionamento discursivo que sugere a constituição de uma noção de formação condicionada à união de duas faces complementares de um mesmo sujeito. Observamos que essas duas faces emergem por meio de um movimento associativo/dissociativo no discurso, criando uma imagem na qual a formação do professor de Língua Inglesa é vislumbrada apenas quando essas duas faces se unem. Notamos o efeito de uma padronização sugerida a partir de atributos trazidos por alunos de diversas áreas (Ciências Sociais, Geografia, História, Filosofia), que não são encontrados nos alunos originários do curso de Letras. Tais atributos dizem respeito a certas posturas críticas e reflexivas no trato de questões educacionais. Ações pedagógicas são estabelecidas com o objetivo de provocar uma aproximação; no entanto, não encontramos materializações linguísticas e discursivas sugerindo a união dos “dois pólos” (características dos alunos de diversas áreas àquelas dos alunos de Letras), empregando termo apresentado por Popkewitz (1998). É desse mesmo teórico educacional que tomamos emprestada a noção de “resgate da alma” do aprendiz. Esse teórico educacional emprega, criticamente, tal expressão para se referir à “responsabilidade moral” do professor de rever crenças e sentimentos dos seus alunos (p. 50). É a partir dessa visão crítica que apontamos algumas ações pedagógicas que parecem trazer, no seu cerne, essa concepção. Tais ações constituíam-se em forma de metas educacionais, visando provocar um amadurecimento educacional nos alunos dos cursos de Letras. Com isso, do nosso ponto de vista, há igualmente um efeito de adiamento da formação desses alunos, conforme mencionamos.

A partir do recorte discursivo e da análise realizada, nessa segunda instituição, acreditamos que professores-formadores^{iv} e alunos não sabem, não conseguem ou são incapazes de movimentar-se num terreno de incertezas, típico da pós-modernidade – fato que os leva involuntariamente a ancorar-se nos princípios e fundamentos da modernidade para garantir, mesmo que minimamente, o cumprimento de um ideal de progresso pessoal e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Julgamos que as “dificuldades” (ausência de preparo, de interesse, de maturidade, de engajamento, de criticidade etc.) encontradas nos dois contextos investigados com relação à formação do professor de Língua Inglesa tornam a reflexão e a compreensão acerca do papel desse profissional como educador tarefa desafiadora, pois é necessário romper com a noção



de que ele é um sujeito em constante defasagem, a fim de não se perderem de vista oportunidades educacionais na sua formação.

No contexto da pós-modernidade, determinadas noções como instabilidade, diversidade, incerteza, ambivalência e contingência são trazidas à tona. Posto isso, teóricos como Usher e Edwards (1994) entendem que a educação está diante de grandes desafios, pois suas bases estão firmadas em terreno da modernidade. Kincheloe (1997), por exemplo, defende que uma educação pós-moderna recusa-se a fornecer elementos prontos de modo genérico, aplicáveis a todos os contextos. Professores e alunos aprendem a produzir seu próprio conhecimento – sempre visto como provisório, pois as verdades e as crenças são sempre questionadas. Ao contrário da linearidade do pensamento moderno, na pós-modernidade, os eventos são múltiplos e agem uns sobre os outros de maneira simultânea. Assim, os professores passam a compreender as relações da escola com a sociedade, o que faz com que o contexto seja extremamente valorizado. As verdades não são únicas e aplicáveis a todas as situações. A vida e o conhecimento de cada aprendiz devem ser levados em conta. Para esse pensador, “a educação pós-moderna do professor consiste em tirar o máximo das imprevisíveis complicações de sala de aula” (KINCHELOE, 1997, p. 44).

Muitas das orientações encontradas em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006), segundo nossa análise, convergem para a perspectiva de educação pensada sob um viés pós-moderno.

Em nossa pesquisa de doutoramento, como tomamos também os documentos referenciados como exemplares de discurso, pudemos observar como as propostas/orientações de mudanças educacionais estão vinculadas particularmente às transformações no mercado de trabalho e profissional. Algumas palavras e expressões constituem-se prioridade na formação, quais sejam: “flexibilidade”, “diversidade”, “práticas investigativas”, “tecnologias da informação”, “materiais de apoio inovadores” e “colaboração e trabalho em equipe”. Conforme enfatizamos em nossa análise, acreditamos que esses



conceitos devem ser, cuidadosamente, observados na realidade escolar, incluindo aqui, reformas curriculares, projetos pedagógicos e cursos de formação de professores, com o objetivo de entender como os sujeitos envolvidos, nesse processo, atribuem sentidos a essas concepções.

Alguns dos resultados abordados anteriormente e que foram detalhadamente explorados em nossa pesquisa de doutoramento vão ao encontro daqueles apontados na pesquisa de Delibo (1999). Em sua investigação, realizada em uma instituição de ensino superior privada, o pesquisador constatou a existência de um painel “crítico” na formação do professor de Língua Inglesa. Apesar do espaço de quase dez anos entre essa pesquisa e a de nossa autoria e das diferenças teóricas e metodológicas entre elas, notamos a permanência dos mesmos elementos que “dificultam” a formação de professor de Língua Inglesa: tempo exíguo e ausência de conhecimento e de preparo linguístico.

Diante dessa apresentação, e reiterando nossa análise da pesquisa anteriormente realizada, acreditamos que formar um professor de Língua Inglesa pautando-se no princípio de que ele é, juntamente com seu aluno, um construtor de conhecimento é uma tarefa complexa. Podemos observar que é urgente repensar as práticas docentes nos cursos de formação de professores de Língua Inglesa. É necessário investigar e compreender o funcionamento dos discursos que “moldam”, de alguma maneira, professores e alunos nos referidos cursos de Licenciatura para melhor contribuir com a formação desse futuro profissional, levando em conta as características de uma conjuntura social em constante e rápida transformação. É igualmente premente estudar novas configurações curriculares que incorporem conceitos como aqueles anteriormente mencionados (flexibilidade, diversidade, entre outros), nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores de Língua Inglesa. Sobretudo, é mister refletir sobre como tais transformações causam impacto na constituição da identidade do professor-formador.



3. Em outro contexto de pesquisa

Na qualidade de professor de um curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), temos encontrado muitas representações sobre o futuro professor de Língua Inglesa semelhantes às aquelas descritas em nossa pesquisa de doutoramento. Contudo, com a frequente inserção da perspectiva dos Novos Letramentos e Multiletramentos, nos conteúdos curriculares, temos observado a possibilidade de promover deslocamentos em algumas concepções sedimentadas, típicas da modernidade (totalidade do conhecimento, domínio da língua em suas variadas formas de expressão, busca de verdades únicas e aplicáveis a todos os contextos etc.). Ou seja, a perspectiva dos Novos Letramentos e Multiletramentos possibilita uma revisão (releitura) daquelas concepções que foram sedimentadas e que permeiam o discurso da impossibilidade da formação de professores de Língua Inglesa. Em outras palavras, os pressupostos teóricos dos Novos Letramentos e Multiletramentos possibilitam questionar aquela visão de que para formar um educador é preciso, primeiramente, suprir características “básicas” e “preliminares”.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição de ensino superior pública com sede na cidade de Campina Grande – PB, criada pela Lei Federal Nº 10.419, em 09 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da qual fazia parte como *campus* II.

Os cursos de Graduação da UFCG, no *campus* de Campina Grande, estão agrupados em três áreas distintas de conhecimento, a saber: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas e Sociais, que compreende o Centro de Humanidades, do qual faz parte a Unidade Acadêmica de Letras (UAL).

A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I é requisito indispensável à integralização do Curso de Letras (Licenciatura) e é oferecida no 7º período do referido curso, tendo uma carga horária de cento e cinquenta (150) horas. Essa disciplina possui três momentos distintos: 1) estudo sobre ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e sobre a formação de professores, de modo geral, e, mais especificamente, professores de Língua Inglesa, 2) experiência docente pelo licenciando por meio de um minicurso e, 3) elaboração de



Relatório Final (descritivo, analítico e crítico) sobre a experiência docente realizada ao longo do minicurso.

Durante o segundo momento, o referido minicurso é concebido, no qual cada licenciando deve atuar como ministrante e observador em, no mínimo, 20 (vinte) horas-aula, metade das quais, pelo menos, 10 (dez) horas-aulas como ministrante. Esse minicurso é direcionado a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, devendo os licenciandos responsabilizarem-se pelo planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas nesse minicurso, sob orientação de um docente supervisor.

No terceiro momento mencionado anteriormente, os Relatórios Finais da referida disciplina são produzidos, nos quais os licenciandos descrevem e analisam suas práticas pedagógicas durante a execução do minicurso. Cada Relatório contém: a) uma Introdução, na qual há uma apresentação da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I e das etapas de trabalho desenvolvidas durante o semestre, b) um capítulo dedicado à descrição detalhada das fases do planejamento do minicurso, com a referência bibliográfica básica de apoio, c) uma análise a partir de relatos individuais das experiências didático-pedagógicas dos licenciandos e, finalizando, d) uma relação dos materiais utilizados nas aulas pelos alunos: planos das aulas, atividades desenvolvidas etc., com a documentação comprobatória (Anexos).^v

4. Reconhecendo algumas mudanças

O Relatório Final que constitui o objeto central de análise desse trabalho foi elaborado por três alunos concluintes, no primeiro semestre de 2011. Os referidos licenciandos planejaram e ministraram um minicurso intitulado *English in a Multicultural World*, cuja carga-horária foi de 24 (vinte e quatro) horas-aula. Além das leituras realizadas durante o curso de Prática de Ensino, que abordaram questões relativas à formação docente e, mais particularmente, à formação de professores de língua inglesa, conforme esclarecemos, incluímos leituras de textos alinhados com a perspectiva dos Novos Letramentos e Multiletramentos (LUKE & FREEBODY, 1997; KRESS, 2000, 2003; MONTE-MÓR, 2009) e com estudos pós-coloniais (CANAGARAJAH, 2006).



As referidas leituras embasaram as propostas de três atividades de compreensão escrita preparadas pelos licenciandos, de acordo com nossa interpretação. A partir do objetivo geral do minicurso, qual seja “Discutir como diferentes formas de expressão cultural em Língua Inglesa interferem na construção da cidadania na atualidade, atentando para os problemas emergentes como o *bullying* e a formação de ideias pré-concebidas”, inicialmente, é possível notar uma preocupação em explorar formas não necessariamente canônicas para ensinar língua inglesa, como textos de livros didáticos, por exemplo.

Uma das atividades preparadas teve como objetivo apresentar como três diferentes países (Brasil, Inglaterra e Estados Unidos) celebram o carnaval.^{vi} Inicialmente, as questões da atividade buscavam identificar características específicas de cada celebração (origem, período de realização, tipo de música e vestuário). Em seguida, havia uma questão que fazia o aluno refletir sobre aspectos curiosos ou desconhecidos para ele em relação ao carnaval em outros países, comparando com o modo como ele é celebrado em sua cidade ou região.

Uma segunda atividade tomou um episódio do programa humorístico televisivo *Everybody hates Chris*, intitulado *Everybody hates basketball*^{vii}. Nele, Chris, personagem principal do programa que narra suas experiências adolescentes, é flagrado pelo treinador do time de basquete da escola, no momento que arremessava uma folha de papel amassada no cesto de lixo, nas dependências da escola. Em virtude da maneira pela qual Chris arremessa a folha, e, pelo fato de ser negro e morador do bairro do Brooklyn, na cidade de New York, o treinador o toma por um perfeito jogador de basquete, que, portanto, deve ser incorporado ao time da escola. Evidentemente, a partida é desastrosa, mas o fato de o treinador enxergar em Chris um potencial esportivo pautado apenas em estereótipos foi o aspecto explorado na atividade.

A terceira e última atividade que analisamos foi elaborada a partir de um videoclipe da canção *No Love*, cantada pelo *rapper* norte-americano Eminem.^{viii} Apesar da extensão da composição, a atividade explorou apenas o refrão da canção, no qual uma suposta vítima de *bullying* na infância, tendo superado esse drama, revisita tal episódio e analisa que o seu suposto “algoz” é, na verdade, privado de amor – fato que o torna “inferior”. Inicia-se, desse modo, um jogo de sentenças com ações típicas de alguém que pratica *bullying* (ferir, magoar, derrubar, chutar etc.). O objetivo da atividade foi explorar tais ações e interrogar se os alunos



conheciam alguém que tivesse vivido situação semelhante e discutir as implicações de tal comportamento preconceituoso.

Compreendemos que as três propostas de atividades aqui descritas alinham-se a uma perspectiva crítica de ensino de língua inglesa ao propiciar aos alunos um contato com diferentes realidades, levando-os a (re)avaliarem seus contextos de origem. Na primeira atividade que propõe uma comparação do carnaval em três diferentes países, vemos que a proposta converge com reflexões de Luke e Freebody (1997), que afirmam que cada contexto possui características próprias, sendo a linguagem praticada de modo contextualizado. A partir da comparação por parte do aluno das características de cada local, incluindo também aspectos linguísticos, acreditamos que tal atividade poderá provocar uma ampliação de perspectivas, evitando-se, assim, generalizações a respeito de uma celebração tão popular como é o carnaval. Outra articulação possível entre a atividade proposta com textos de referência pode ser encontrada em Kress (2000), que nos diz que diferentes sociedades usam diferentes formas para se expressarem. Assumindo o pressuposto do referido teórico de que aprendizado se dá mediante a exposição ao outro (outra língua, outro contexto, outro indivíduo etc.), podemos observar que a proposta da atividade cria, desse modo, possibilidades de aprendizado por meio da comparação (deslocamento do olhar) entre realidades diversas.

Nota-se também uma preocupação educacional no ensino de língua inglesa norteando tais atividades (cf. MONTE-MÓR, 2009). Ou seja, por meio de um episódio de um seriado televisivo (atividade 2) e um videoclipe (atividade 3), questões que vão além do ensino estrutural da língua inglesa são exploradas, tais como a construção de estereótipos e a perversidade do *bullying* nas escolas. Embora as atividades 2 e 3 abordem inicialmente aspectos funcionais e estruturais da linguagem; como na atividade 2, ao propor que o aluno estabeleça relações das sentenças do diálogo (entre Chris e o treinador) com funções comunicativas (expressar surpresa, fazer conclusões etc.), ou, como na atividade 3, que explora verbetes de dicionários (verbos especificamente), entendemos que a preocupação basilar de tais atividades é de cunho formativa. Ou seja, nesse sentido, usa-se a língua inglesa como meio para se trabalhar com questões educacionais – posição que pode ser assumida por qualquer outra disciplina escolar de acordo com nossa compreensão.



5. Considerações finais

Compreender que a formação do professor de Língua Inglesa – como educador – ultrapassa o pressuposto de que esse professor é um falante da língua não é tarefa fácil, conforme mencionamos em momento anterior. É necessário investir em práticas pedagógicas que incorporem tal pressuposto na realidade dos cursos de formação de professores de Língua Inglesa. Acreditamos que as propostas de atividades que foram apresentadas nesse trabalho delineiam caminhos alternativos para o ensino de língua inglesa (ou outra língua estrangeira) na Educação Básica, agregando contornos que ultrapassem sua função meramente instrumental.

Salientamos que nosso objetivo com esse texto foi mostrar como entendemos que as propostas das atividades de leitura se alinham a uma perspectiva crítica de ensino da língua inglesa ao possibilitar oportunidades (aos licenciandos e aos alunos do Ensino Fundamental) de realizarem diferentes “leituras” de diferentes formas de manifestação da/em língua inglesa, levando – talvez – a um rompimento com noções pré-concebidas. Além desse aspecto, é importante salientar que a concepção e o preparo das atividades possibilitam também aos licenciandos refletirem sobre uma mudança de perspectiva no ensino de língua inglesa. Perspectiva essa que ultrapassa noções meramente estruturais e que podem agregar um sentido mais formativo no ensino dessa língua estrangeira.

ⁱ Utilizamos esse termo no sentido em que é trabalhado por Hall (1997), isto é, como uma imagem produzida no discurso pelo sujeito.

ⁱⁱ Trata-se de uma instituição de ensino superior, privada, fundada há cerca de 40 anos. Nela, realizamos 14 entrevistas, sendo cinco com alunos do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação dupla – Português/Inglês – e nove com professores-formadores do mesmo curso, o qual possuía duração de três anos, na ocasião da pesquisa.

ⁱⁱⁱ Trata-se de uma instituição de ensino superior pública. Nela, realizamos 11 entrevistas, sendo seis com alunos do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação dessa universidade e cinco com professores-formadores do mesmo curso. À época da pesquisa, dos seis alunos selecionados, quatro já



possuíam o bacharelado em Letras, habilitação em Inglês e dois eram concluintes do mesmo curso. No curso de Licenciatura dessa instituição, os bacharéis em Letras não são divididos de acordo com suas especialidades, nas disciplinas iniciais oferecidas. Tal divisão ocorre apenas para a disciplina de Metodologia do Ensino.

^{iv} Empregamos a expressão “professor-formador” para fazer referência ao docente formador de novos professores.

^v Esclarecemos que os referidos Relatórios são produzidos em grupos, compostos de três a cinco membros, dependendo da quantidade de alunos matriculados na disciplina. No entanto, os relatos das aulas ministradas são produzidos individualmente.

^{vi} Os textos foram adaptados a partir dos originais disponíveis em: <<http://www.afropop.org/multi/feature/ID/33/>>; <<http://www.thenottinghillcarnival.com/>> e <<http://www.mardigrasneworleans.com/parades.html>>. Acesso em: 08. mai. 2011.

^{vii} Episódio disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LjeO5yfdeWc>>. Acesso em: 03. nov. 2011.

^{viii} Videoclipe disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/eminem/no-love-ft-lil-wayne.html>>. Acesso em: 22. mai. 2011.

Referências

CANAGARAJAH, S. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S. PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual matters Ltd., 2006, p. 233-239.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES492.pdf>> Acesso em: 10 jan.2008.

COSTA, M. A. M. *Do sentido da contingência à contingência da formação*: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.



DELIBO, J. A. *Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HALL, S. (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. New York: Sage Publications, 1997.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRESS, G. Literacy and multimodality. In: _____. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003, p. 35-60.

_____. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, 2004.

LUKE, A.; FREEBODY, G. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill: Hampton Press, Inc., 1997, p. 185-225.

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 177-189.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1).

SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994.