

# O CALEIDOSCÓPIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA EM DIÁLOGO COM A BNCC - PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Lucas Rodrigues Lopes<sup>1</sup>  
lukelopes@yahoo.com.br  
Cátia Veneziano Pitombeira<sup>2</sup>  
pitombeiracatia@gmail.com

## RESUMO

132

O presente artigo tem por objetivo contribuir com os estudos de formação de professores de língua-cultura inglesa, já que, nos últimos anos, tem recebido algumas críticas no que diz respeito ao abismo existente entre a teoria e a prática. À luz da Teoria da Complexidade (MORIN, 2007, 2011), alinhavamos discussões teóricas entre as áreas da Educação e da Linguística Aplicada, estabelecendo um paralelo entre os estudos do Letramento e Multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2006), (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011) e (ROJO, 2009, 2013), para refletir sobre a atuação do professor de língua-cultura inglesa frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

**Palavras-chave:** língua-cultura inglesa; formação de professores; teoria da complexidade; BNCC.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores de língua-cultura inglesa, há algum tempo, têm discutido as suas direções, contribuições e constituição a partir de diversas áreas do saber.

Neste artigo, refletiremos sobre esse caminho, considerando a metáfora do caleidoscópio, um aparelho, cuja formação se dá por meio de estreitados fragmentos de vidro colorido, que, através de feixes de luz exterior, tocam-se, produzindo, a cada novo movimento, combinações diversas de efeitos visuais. Assim, pensamos ser a formação de professores de língua-cultura inglesa. Dessa maneira, a construção dos saberes pertinentes à essa área não se dá de modo unívoco. Pelo contrário, só se consolida por meio do diálogo com diferentes áreas do conhecimento a fim de orientar a prática docente.

Nesse sentido, a reflexão crítica da atuação desse profissional surge na relação, que contempla os estudos respaldados pela área da Educação, na interface com os da Linguística

---

<sup>1</sup> Licenciado/bacharel em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) (2007), mestre em Linguística, área de concentração - Estudos Linguísticos, linha de pesquisa - Linguagem e Discurso - pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2010) e doutor em Linguística Aplicada, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa - Linguagens, Culturas e Identidades, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2018).

<sup>2</sup> Doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, ambos na linha de pesquisa de Linguagem, Tecnologia e Educação. Graduada em 1992 em Letras: Português/Inglês com habilitação em Tradução e Interpretação pela Faculdade Ibero-americana e em 1993 em Comunicação Social com habilitação em Rádio e TV pelo Instituto Metodista de Ensino Superior.

Aplicada. Essa intersecção, nos últimos anos, tem se ocupado de melhor entender os processos de interação entre a construção do conhecimento, bem como a integração de saberes tão diferentes e, concomitantemente, indispensáveis para a formação de professores de língua-cultura inglesa. As noções de língua e cultura têm sido amplamente discutidas por estudiosos no campo da Linguística Aplicada, dentre esses, ancoramos nossas discussões em Coracini (2007), que defende a noção hifenizada de língua-cultura, esclarecendo que a junção ocorre, uma vez que a enunciação de um sujeito por meio de uma língua, só é possível se houver a inscrição dele em uma cultura, corroborando os conceitos, os valores e ideologias socialmente e historicamente construídos.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo contribuir com os estudos de formação de professores de língua-cultura inglesa, situados na relação, muitas vezes, considerada conflituosa e, ao mesmo tempo frutífera, entre a Linguística Aplicada e a Educação.

Articulamos as seções do seguinte modo. Na primeira seção, apresentaremos a formação do professor de língua-cultura inglesa à luz da Teoria da Complexidade. Em seguida, trataremos das práticas discursivas e suas contribuições a partir dos novos e multiletramentos. Por fim, pensaremos sobre novas tendências na atuação do professor de língua-cultura inglesa e, então, passaremos às considerações finais.

## **2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

A formação de professores de língua-cultura inglesa tem atravessado muitas críticas, tanto nas universidades quanto nos espaços educacionais em que esses profissionais atuam. Esse descrédito vem de um discurso que questiona a formação desse aluno para atuar em contextos tão diversos, indagando, muitas vezes, a relação estabelecida entre a quantidade de disciplinas pedagógicas e a carência de metodologias, que, inúmeras vezes, não contemplam o abismo existente entre teoria e prática.

Dessa maneira, considerando os estudos de Ludke e Cruz (2005), percebemos que os cursos de formação de professores têm enfrentado alguns desafios, que se assemelham a anomalias congênitas, ficando expostas já nos primeiros anos de vida. Sendo assim, transferindo essa analogia à área de formação em língua inglesa, temos visto um problema em sua constituição: a disjunção, isto é, a separação entre teoria e prática. Em alguns cursos, coloca-se grande enfoque nos aspectos teóricos, geralmente nos anos iniciais de curso, e, sempre vindo depois, frequentemente nos anos finais, os estágios supervisionados com carga horária estratosférica e, acima de tudo, de desenvolvimento e concepção questionáveis, que precisam ser repensados a partir de uma ótica de complementaridade: a teoria alimenta a prática, e a prática alimenta a teoria,

em um fluxo retroativo. Esse fator, aliás, redesenharia a questão da construção dos saberes linguísticos tão importantes à atuação desse professor de língua-cultura.

Nessa direção, nossas considerações pretendem propor a reforma do pensamento sobre a formação de professores de língua-cultura inglesa, uma vez que a atuação desses profissionais, nos últimos anos, tem acontecido, sob efeitos da globalização, levando em consideração a expansão econômica das nações. Igualmente, precisa ser (re) pensada pelo prisma social, pois tem refletido o estreitamento de laços e integrações econômicas, culturais e sociais, principalmente, políticas.

A globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo “localizador”, de fixação no espaço. Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as condições existências de populações inteiras e de vários segmentos de cada população. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel (BAUMAN, 1999, p. 7).

Nesse sentido, a globalização tem deslocado o imaginário social de que formamos nossos alunos para atuarem em cidades vizinhas ou em nossos municípios, uma vez que, muitas vezes, os cursos de formação de professores são ofertados no interior dos estados.

Com isso, a paisagem, que se desenha a partir da globalização, é a de interdependência de pessoas e redução do tempo de execução de tarefas diárias, pilar basilar na promoção da ruptura de fronteiras entre os países com base na comunicação em língua inglesa. Sendo assim, o domínio da língua-cultura inglesa tem sido uma habilidade bastante apreciada, sendo considerado um distintivo na carreira de profissionais que falam inglês. Essa importância tem sido construída, pois o uso da língua inglesa tem sido ponte entre línguas-culturas do mundo todo.

À vista disso, concebemos a formação de professores de língua-cultura inglesa, compreendendo a participação efetiva no ato de organizar e gerir sistemas de ensino, uma vez que é papel desse profissional também ações, como, por exemplo, planejar, executar, coordenar e acompanhar projetos que levem em consideração as práticas educativas e suas experiências. Melhor dizendo, o trabalho do professor de língua-cultura inglesa transpõe uma visão unívoca, como se, para cada área do saber, cada conhecimento fosse compartimentado e posto em esferas diferentes. Portanto, diante de um mercado que se alimenta da lógica global, vislumbramos o professor de línguas-culturas como parte de uma engrenagem que funciona de maneira sistêmica, abrangendo diferentes áreas de sua formação no atendimento a múltiplas tarefas na atuação docente.

Nesse percurso, alicerçando nossas discussões nos estudos propostos por Almeida de Carvalho (2002), identificamos que a formação de professores de língua-cultura inglesa, diversas

vezes, esbarra na inteligência que só visa à separação e redução da dimensão complexa, que vivenciamos em sala de aula diariamente. A título de exemplo, percebemos que, em alguns momentos, as sequências didáticas ou exercícios elaborados desunem, fracionam, unidimensionam facetas e particularidades linguísticas, que deveriam multidimensionar. Às vezes, as diversas tarefas no cotidiano do graduado em Letras - Inglês cegam e destroem as inúmeras possibilidades da emergência do pensamento crítico-reflexivo, oportunizando o exercício de correção de lacunas ou de estabelecer uma visão que contemple o futuro.

Desse modo, a construção da sociedade moderna tem se dado por meio da reflexão, criticidade, justiça e solidariedade. Com isso, a formação do professor de língua-cultura inglesa, na atualidade, deve perpassar uma visão que o ajude a enxergar as relações interdisciplinares, que conduzem à assimilação da visão do todo e das partes, visando à redução de um olhar fragmentado, o pensamento complexo proposto por Morin (2007, p.07) “é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.” Essa visão deve-se ao fato de considerarmos as inúmeras rupturas e mudanças de paradigmas ao longo dos anos, porém, ainda, na atualidade, vemos a hierarquização de disciplinas em uma matriz curricular, que torna difícil a articulação de conteúdo.

Por conta disso, temos notado que, dentro do padrão educacional vigente, há uma regularidade nas ações docentes, que precisa ser rompida, objetivando a reforma do pensamento dos caminhos de formação do professor de língua-cultura inglesa.

Sendo assim, considerando os estudos de Morin (2011), elaboramos um olhar crítico-reflexivo à atuação docente na área de ensino de língua-cultura inglesa, pois essa visão tem como finalidade a reorientação de rotas no âmbito dos estudos de formação de professores de línguas, já que a construção do conhecimento não acontece de modo linear e previsível. Assim, a reforma do ensino deve buscar a totalidade e as partes, isto é, a reforma do pensamento existe junta e simultaneamente à reforma do ensino, levando em consideração a condição humana, que tem sido pilar básico na construção dos saberes pertinentes à área. Essa perspectiva presente nos estudos do filósofo francês lida de modo integrador com a totalidade, reiterando que o todo é visto pelas partes, sendo as partes vias de chegada ao todo.

Nesse caminho de discussão, é importante trazer essas reflexões para o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, uma vez que o caminho de formação de novos professores no campo das Letras, à luz da Teoria da Complexidade, promove múltiplos olhares de uma mesma realidade, por isso temos defendido que o ensino-aprendizagem, que resultará na formação de professores de língua-cultura inglesa, perpassa a construção de conhecimento em rede e alinear, defendendo, então, o ensino de língua-cultura multidimensional. Seguindo essa

direção, Morin (2011) discute que não é preciso eliminar a ideia de disciplinas na matriz curricular, mas é primordial educar e reformar o pensamento na articulação de ideias a outros contextos. Com isso, é imprescindível a contextualização do conhecimento produzido, tornando a aprendizagem um processo significativo, isto é, como bem destaca Morin (2007, p.69) “a consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda visão unidimensional, toda visão especializada, parcelada é pobre”.

Com essa particularidade em mente, pensamos a atuação do professor de língua-cultura inglesa como o promotor da relação entre o todo e as partes, obviamente que essa atuação não tem como objetivo quebrantar ou reduzir a prática de ensino de língua-cultura inglesa à simplicidade prescritivista, em que os alunos só preenchem lacunas ou realizam exercícios de repetição sem propósito algum ou ainda traduzem inúmeros textos, que não apresentam uma finalidade na construção e análise linguística dentro do ensino-aprendizagem da língua-cultura inglesa. Pelo contrário, olhar a formação de professores de língua-cultura inglesa, sob a égide dos estudos complexos, é pensar que a construção do conhecimento não é unívoca, ela parte de múltiplos caminhos na tessitura de novos feitos em sala de aula.

O pensamento complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir. Estamos numa batalha incerta e não sabemos ainda quem será o vencedor. Mas pode-se dizer, desde já, que se o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas: disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação (MORIN, 2007, p. 77).

Em se tratando do ensino de língua-cultura inglesa, com base nos relatos do componente curricular de Estágio Supervisionado, ainda, na atualidade, presenciamos uma prática de ensino de língua inglesa fragmentada, que impede a compreensão do mundo do outro. Isso, muitas vezes, deve-se à preparação docente, que, só vislumbra suas ações isoladas de outras disciplinas, que integram a matriz curricular. Sendo assim, tem sido comum a falta de intersecções, na busca por diálogos. Nessa linha, as contribuições da Teoria da Complexidade apontam que a separação do ensino em disciplinas pode dificultar a construção de um pensamento que articula o todo e as partes. Para Morin (2011), essa incapacidade de entrever o global precisa insistentemente ser trabalhada em sala de aula, já que a produção de conhecimento contempla diferentes particularidades até alcançar seu objetivo. Uma mesma faceta de uma teoria ensinada, discutida e aplicada em sala de aula nunca cessa. Em termos complexos, a formação de professores de língua-cultura inglesa estabelece um conjunto de teorias diversas, que se tocam, dialogam e se ligam de forma inter-retroativa ou organizacional. Dessa forma, a atuação de um professor de língua-cultura inglesa é bem mais do que só fazer parte de um contexto educacional, é fazer parte de um

organizador, que filia sua atuação a algo muito maior, já que a língua-cultura inglesa carrega em sua constituição diversas narrativas acerca do ensino-aprendizagem de uma língua-cultura em posição hegemônica.

Nessa esteira de discussão, recorrendo aos estudos de Paiva (2009), que tem visto como proveitosa a aproximação da Teoria da Complexidade aos estudos linguísticos, observamos a formação de professores de língua-cultura inglesa avançar ao adotar tal prisma. Isso se deve ao fato de que as tomadas de decisões, ações, interações, emergentes no espaço de sala de aula, nem sempre podem ser descritos sob a ótica da previsibilidade, da ordem e do casual. Sendo assim, o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, que adota a abordagem dos estudos complexos, consideram-no resultante da relação dos operadores cognitivos, tais, como, por exemplo, da recursividade, do hologramático e do dialógico, que são pautados pela (des)ordem e (im)previsibilidade. Para que possamos entender melhor os operadores usados no viés complexo, temos o princípio da recursividade, ou seja, com ele, propomos a religação dos saberes dispersos, muitas vezes colocados em disciplinas, na matriz curricular, dificultando aproximações. Em seguida, apresentamos o hologramático, cuja função centra-se na consideração da multiplicidade de unidades, sendo emergente a visão holística das partes que por vias chegam à figura do todo. Por fim, temos o princípio dialógico, que lida com as contradições, (in)certezas e aleatoriedades, portanto, Morin (2007, p.75) afirma que “a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica.” Sendo assim, a exposição a uma determinada experiência de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa pode trazer à tona reações diferentes em diferentes discentes. Às vezes, certa experiência de ensino-aprendizagem pode ser frutífera para alguns em detrimento de causar pânico em outros. Diante disso, podemos afirmar que, conforme discute Paiva (2009), a aprendizagem significativa não acontece linearmente, tampouco é contínua, mas, por diversas vezes, é atravessada por uma rede complexa, em que são materializados caos, (des)ordem e (in)certezas, desafiando as partes e o todo (professor-alunos), fator que torna o ensino-aprendizagem, na área de formação de professores de línguas, um lugar possível para reflexão crítica sobre os possíveis erros e acertos ao aprenderem língua-cultura inglesa.

Considerando essa perspectiva, Kramersch (2012) trata o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa como uma construção em que diversos elementos precisam estabelecer uma inter-relação. Para a pesquisadora, não tem como o ensino-aprendizagem acontecer de modo unívoco, isto é, apresentando só um sentido, uma interpretação, não tendo ambiguidades. Dessa forma, aquilo que é aprendido pelos alunos de língua-cultura inglesa é oriundo da e na relação de múltiplos fatores. Isso pode explicar, porque, nos últimos tempos, temos visto eclodir perspectivas teóricas que vislumbram o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, com base em práticas

discursivas, considerando não só a interação como fator basilar para negociação do significado, mas a interação, que permite a compreensão de quais significados são construídos e decorrentes dessa relação.

## **2.1 O PROFESSOR DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA CONSTRÓI A SUA PRÁTICA DOCENTE: ENTRE ALINHAVOS E COSTURAS DE SI MESMO COM VISTAS AOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS**

Pensar a formação de professores de língua-cultura inglesa é se posicionar entre áreas do conhecimento que se tocam, se cruzam sem uma superposição, apresentam distinções, mas não são distintas por inteiro. Sendo assim, concebemos a formação de professores de língua-cultura inglesa na convergência de teorias a fim de melhor atender as demandas de ensino de língua-cultura inglesa na atualidade.

Com isso, nesta seção, faremos um percurso possível à formação de professores de língua-cultura inglesa, tendo como contribuição os ditos novos e multiletramentos. Sendo assim, respaldados pelos estudos de Lankshear e Knobel (2011), considerando a noção de letramento, conforme apresentada pelo grupo “Novos Estudos de Letramento” (New Literacy Studies) (STREET, 1984), ancorando-nos na perspectiva que toma os estudos do letramento como prática social de poder e empoderamento. Dessa maneira, de acordo com o pesquisador britânico, a definição de letramento contempla uma vertente social em que práticas de leitura e escrita são pertinentes ao contexto social, cultural, político e econômico.

Consequentemente, tomando os estudos de Street (2003), conseguimos deslocar o ensino de língua-cultura inglesa tradicional, cujo foco era a aquisição de habilidades, para pensá-lo como prática social. Isso, indubitavelmente, tensiona as ações do professor de língua-cultura inglesa, uma vez que provoca (re)conhecimento de múltiplos letramentos, sendo esses mutáveis, visto que consideram o tempo e o espaço, não deixando de lado as relações de poder.

Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2011) tratam os novos estudos de letramento como central na compreensão da relação entre práticas discursivas e modos de produção, distribuição, troca, negociação e contestação de significados. Para os teóricos, não existem práticas discursivas sem significado, da mesma forma que não existe significado alienado a uma prática discursiva. Com isso, apontamos que tanto a leitura como a escrita não são mecanismos que funcionam independentes das práticas sociais.

Tal paixão torna-se, com efeito, um motor de aprendizagem sob condições contemporâneas de mudanças rápidas, porque já não faz mais sentido simplesmente contar com a motivação de longo prazo que inclina as pessoas a aprenderem algo agora supondo que isso possa vir a ser útil mais tarde. O que é também e cada vez mais necessário é o

tipo de paixão que motiva 'no agora' para buscar o domínio do que serve 'no agora' ou, no máximo, servirá 'no momento próximo' e manter essa paixão como a força motriz para as mudanças de navegação e manutenção de contato (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 239).

Dessa forma, as práticas de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa não devem ser vistas apenas como atos de ler e escrever, mesmo que estejam atrelados a isso os processos de codificação ou decodificação. Assim sendo, as práticas de leitura e escrita, em sala de aula de língua-cultura inglesa, precisam ser transpostas ou vistas a partir da ótica da leitura (ou escrita) de algo em particular, isto é, consideram-se diferentes tipologias textuais, abrangendo experiências passadas e diferentes habilidades. Ainda, alguns tipos de textos podem ser (re)lidos de forma diferente, levando em consideração diferentes práticas sociais em que esses textos emergem.

Também, sob holofotes da modernidade, temos de considerar o surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea, uma vez que atribuímos a elas o deslocamento na formação e atuação do professor de língua-cultura inglesa. Dentro de seu exercício, conseguimos apontar mudanças bastante expressivas nas práticas de letramentos e nas relações entre os sujeitos compreendidos nessas práticas.

Assim, arrolando dentro dessa visão, a articulação à noção de multiletramentos, que se desenha a partir de todos os impactos tecnológicos vivenciados nos últimos anos e na atualidade. Esse conceito foi pensado diante de pelo menos dois tipos de caracterização. Em primeira instância, a multissemiótica emergente nas diferentes tipologias textuais em circulação e, em um segundo plano, por conta da pluralidade de culturas em contato no mundo globalizado.

Ampliando um pouco mais essa discussão, podemos observar que a sociedade atual tem se constituído pela diversidade de informações ao alcance do leitor, tendo como representação textos multissemióticos, que recorrem à produção de informações imagetivamente, promovendo, além do texto verbal, recursos visuais, com o objetivo de facilitar a leitura e compreensão da temática em questão.

Desse modo, é interessante trazer à baila, nesta discussão, os estudos de Lemke (2011), pois enxergam a noção de multissemiótica ou multimodalidade, considerando o contexto da modernidade em que são emergentes diferentes plataformas, que fazem a comunicação acontecer por e em diferentes mídias, fazendo com que diferentes modalidades discursivas sejam materializadas, sejam essas limitadas ou expandidas em seu escopo de desenvolvimento.

Neste momento, buscando balizar a noção de multissemiótica, recorreremos aos estudos de Rojo (2009), que nos leva a entender que a relação entre palavra e imagem tem sofrido rupturas e mudanças de paradigmas diante da intensificação e diversificação da circulação da informação. Na atualidade, fazemos uso de diversos recursos semióticos: sons, links, gráficos, desenhos, GIFs,  
**Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 11, n. 2, p.132-145, jul./dez.2021**

fotos. Esses atravessam as noções de ler e escrever e imprimem novos modos de leitura e escrita.

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 14).

Rojo (2009) destaca que a formação de professores de línguas-culturas precisa refletir de modo crítico a noção de multisssemiose, já que, como aponta a pesquisadora da área da Linguagem, hoje, somos bombardeados e marcados diariamente por sistemas de reconhecimento automático de voz, letreiros luminosos, outdoors, panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás, emoticons, dentre muitos outros elementos imagéticos e sonoros. Isso traz à discussão o ato de ler e escrever, já que os textos que circulam nesses aportes pertencem a diferentes gêneros do discurso, circulando socialmente ou multimodalmente, nos quais verbal e não-verbal entram em funcionamento, ou seja, recorrem a um conjunto de signos/linguagens

Por fim, a noção de multiletramentos deve estar atrelada à diversidade cultural e linguística. Assim sendo, Cope e Kalantzis (2006) tratam dessa particularidade por destacar que a cultura é expressa por diferentes linguagens e usos em contextos muito específicos. Em se tratando da variedade de culturas e linguagens, temos de considerar que a educação linguística, uma faceta muito importante para o desenvolvimento e formação de professores de língua-cultura inglesa, deve estar junto de três âmbitos da vida humana: a) o trabalho, ou seja, a diversidade produtiva b) a cidadania e c) vida social. Essas três particularidades são destrinchadas pelos autores por discutirem que, no âmbito do trabalho, existe uma ruptura com a noção fordista, em outras palavras, a linha de produção tem sido pulverizada, e outras formas de concepção do trabalho têm emergido. Hoje em dia, o trabalhador da modernidade caracteriza-se pelo desempenho de múltiplas tarefas, diversas vezes é autônomo, precisando ser flexível às inúmeras mudanças contemporâneas. Ainda para os mesmos autores a educação somente pode ser transformadora havendo “uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 18). No campo da cidadania, pensamos ser importante destacar a diversidade linguístico-cultural. Estamos lidando o tempo todo com produtos e serviços de diferentes partes do mundo.

## **2.2 A BNCC E ALGUNS APONTAMENTOS - A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA EM TEMPOS MODERNOS**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) configura-se como um documento normativo, que objetiva direcionar o trabalho do professor de língua-cultura inglesa dentro daquilo que consideram aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do aluno na Educação Básica. Assim, o professor de língua-cultura inglesa tem, à sua disposição, uma delimitação dos conteúdos aprendidos na escola em cada fase do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais, bem como nos anos finais. Só para efeito de contraste, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) viam o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, considerando quatro eixos de conteúdo, que se subdividiam em: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de textos e atitudes. Na BNCC, o tratamento dado ao ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa perpassa os seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Dessa maneira, vemos a proposta da BNCC como uma colaboração ao desenvolvimento de competências que visam transpor a leitura, interpretação e resolução de problemas. Nessa perspectiva, a oralidade abarca práticas de linguagem, que contemplam a compreensão auditiva e produção oral. Já, no eixo da leitura e escrita, são tratadas práticas discursivas que são resultado da interação leitor e texto escrito, bem como as práticas de produção desses textos veiculados em diferentes meios de comunicação. Em se tratando da vertente dos conhecimentos linguísticos, vemos a análise e a reflexão da língua-cultura inglesa, sempre a considerar os contextos em que determinados discursos são produzidos, articulando às práticas de oralidade, leitura e escrita. Por fim, a dimensão intercultural emerge do entendimento de que, em uma sociedade contemporânea, os processos culturais estão em constante construção por meio da interação, sendo papel do professor de língua-cultura inglesa tematizar esse aspecto em sala de aula.

Dessa forma, encaramos o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa como integrante no percurso de construção do letramento crítico, já que orienta uma filosofia, como apontam os estudos de Monte Mór (2013, p. 42), assumindo o caráter de que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Para essa pesquisadora, quando adotamos a perspectiva do letramento crítico, em nossa atuação como professores de língua-cultura inglesa, promovemos uma análise crítica e reflexão das formas de comunicação, pondo em debate e, em alguma medida, questionando as formas de construção de tais textos.

Ainda assim, sabemos dos desafios a serem enfrentados no desenvolvimento de habilidades críticas por meio do casamento entre áreas da Educação e Linguística Aplicada. Essa faceta é muito bem encaminhada por Lankshear e Knobel (2011), quando colocam que é preciso entender e avaliar as estratégias por detrás das práticas discursivas, que desdobram nas

instituições, sejam nas esferas públicas ou privadas.

Considerando essa visão, Rocha (2014) discute a atuação crítica dos professores de línguas-culturas, quando aponta que o letramento é uma lente ou uma forma de pensar o mundo, que corrobora contraposição de perspectivas, olhares, posicionamentos e valores e, ainda, acrescenta ser:

Uma forma de pensar o mundo e a realidade que leve em conta o caráter relativo e situado da verdade e que assim demande um exercício de mobilidade, ou seja, de contraposição de perspectivas, olhares, posicionamentos, valores etc. em um contínuo e dinâmico processo que vise à desestabilização e à desnaturalização de discursos e formas de pensar, agir, dizer e viver opressoras, colonizadoras, permitindo rupturas (ROCHA, 2014, p. 9-10).

Com isso, atrelando essa perspectiva aos estudos da Teoria da Complexidade, vimos emergir um processo de formação de professores de línguas-culturas, cujo objetivo é ajudar a contemplar as partes e o todo. Em se tratando do cruzamento de vertentes teóricas em um fluxo retroativo, Rocha e Maciel (2015, p. 22) discutem que a tradição tem sido marcada, dentro das perspectivas de formação de professores de língua-cultura inglesa, pela “gradação, simplificação, linearidade e objetividade”, sendo carentes discussões em torno das complexas relações em que são emergentes incertezas e incompletudes.

Por fim, destacamos que fizemos uma proposta de formação de professores de língua-cultura inglesa, considerando os estudos complexos na interface com as proposições do letramento e multiletramentos, pois, como aponta a BNCC (BRASIL, 2017, 262), pensamos o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa como “ampliação de horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico”. Entretanto, como professores de línguas-culturas, também pensamos ser pertinente lançar um olhar discursivo-desconstrutivista à proposta da BNCC, já que, como atuamos em uma cidade do interior do Estado do Pará, cremos ser primordial que a atuação docente seja porta-voz também das subjetividades de seus alunos, contemplando uma visão do ensino-aprendizagem multicultural, como bem aponta Rocha (2014), pois faz inserir e insere formas de percepção da realidade e leituras de mundo, corroborando a pluralidade dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas no Baixo Tocantins, como, por exemplo.

Enfim, Rocha e Maciel (2015), a partir de estudos da proposta da BNCC para o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, discutem que a educação é passível de falhas, diálogos de opostos, contrariedades, sendo assim, nenhuma proposta educacional, que visa parametrar e colocar os sujeitos dentro de normas homogeneizantes tende a não dar certo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da intersecção de algumas áreas de estudos, como, por exemplo, a Teoria da Complexidade, Letramento e Multiletramentos em diálogo com a BNCC, propusemos à formação de professores de língua-cultura inglesa, algumas direções e contribuições para melhor pensar sua constituição.

Nesse percurso, fez parte de nossas reflexões, considerando a metáfora do caleidoscópio, a cada novo movimento, a partir de diferentes frentes teóricas, por estreitados fragmentos de vidro colorido, que, através de feixes de luz exterior, tocaram-se, e produziram e puderam produzir combinações diversas de efeitos. Assim, pensamos a formação de professores de língua-cultura inglesa, bem como a construção dos saberes pertinentes a essa área, que não acontece de modo unívoco. Pelo contrário, torna-se sólida por meio do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, que tem a finalidade de orientar a prática docente.

Sendo assim, temos procurado repensar a formação de professores de língua-cultura inglesa a partir de uma ótica de complementaridade: a teoria suplementa a prática, e a prática suplementa a teoria, em um fluxo retroativo. Essa particularidade, aliás, constrói o arcabouço de saberes linguísticos tão importantes à atuação desse professor de língua-cultura inglesa.

Então, considerando essa visão, nossas considerações lançaram vistas à reforma do pensamento sobre a formação de professores de língua-cultura inglesa, uma vez que a atuação desses profissionais, nos últimos anos, tem se pautado, sob efeitos da globalização, sem deixar de lado a expansão econômica das nações.

Do mesmo modo, (re)pensamos a formação de professores de línguas-culturas pelo prisma social, pois contempla o estreitamento de laços e integrações econômicas, culturais e sociais, principalmente, políticas.

Ainda, considerando os povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, temos visto como a globalização tem deslocado o imaginário social de que formamos nossos alunos para atuarem em cidades vizinhas ou em nossos municípios, uma vez que, regularmente, os cursos de formação de professores são ofertados no interior dos estados.

Por fim, acreditamos que as contribuições de Lankshear e Knobel (2011), tratando os novos estudos de letramento como central na compreensão da relação entre práticas discursivas e modos de produção, distribuição, troca, negociação e contestação de significados, podendo servir de intercâmbio nas discussões sobre formação de professores de língua-cultura inglesa, direcionado à desconstrução do status alcançado como língua franca, propondo, dessa forma, um trabalho minucioso diante das inúmeras diferenças culturais e variações linguísticas resultantes das situações de uso, bem como por considerar as comunidades que a falam.

## **THE KALEIDOSCOPE OF ENGLISH LANGUAGE-CULTURE EDUCATOR IN DIALOGUE WITH BNCC – NEW CONTEMPORARY PERSPECTIVES ABSTRACT**

The purpose of this article is to contribute to the studies of teacher education in English-cultural language, since, in recent years, it has received some criticism regarding the gap between theory and practice. In the light of the Complexity Theory (MORIN, 2007, 2011), we aligned theoretical discussions between the areas of Education and Applied Linguistics, establishing a parallel between the studies of Literacy and Multilanguages (COPE, KALANTZIS, 2006), (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011) and (ROJO, 2009, 2013), to reflect on the role of the English-cultural language teacher facing the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2017).

**Keywords:** english language-culture; teacher training; complexity theory; BNCC.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em setembro de 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Eds). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006, p. 203-234.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

KRAMSCH, Claire. **The Symbolic Dimensions of the Intercultural**. Language Teaching v. 44, n. 3, pp. 354-367, 2012.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. **Literacies: social, cultural and historical perspectives**. New York: Peter Lang, 2011.

LEMKE Jay. L. Multimedia and Discourse Analysis. In: James. Paul. GEE; Michael. HANDFORD (Eds.). **Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London: Routledge, 2011. p. 263-267

LÜDKE, Menga, CRUZ, Giseli Barreto da. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia. Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval. Ferreira. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes Oliveira. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, Arnaldo; NASSER. Sílvia Maria Gomes da Conceição. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: SANTOS, L. I. S; SILVA, R. R. (eds.). **Multiletramentos: educação, linguagem e sociedade. Colóquio Nacional de Estudos linguísticos e literários**. Unemat Campus Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Editora Unemat, 2014, p. 8-18.

ROCHA, Cláudia. Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Ferreira. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Cláudia. Hilsdorf; MACIEL, Ruberval. Ferreira. (Orgs) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2015, p. 13-29.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: Kleiman, Ângela; Cavalcanti, Marilda. (Orgs.) **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 339-360.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues**. In Comparative Education. New York: Teachers College /Columbia University, v.5, n.2, 2003, p. 77-91.