

Nara Hiroko Takaki
bobnation@terra.com.br

Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas

Ethics through dialogue within literacies: perspectives for researches in language learners and teachers development

RESUMO - Este texto é parte da minha pesquisa de pós-doutorado e de outra pesquisa de formação de alunos e professores de inglês pelos letramentos, ambas em andamento. O objetivo é apresentar momentos ilustrativos da perspectiva de ampliação do conceito de diálogo, como ética, entre pesquisadora, alunos, professores e técnicos em educação. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, interpretativa e exploratória. Destaca-se a compreensão do Outro, por meio da escuta, do silêncio e de escolhas, segundo concepções emergentes em pesquisas dessa natureza.

Palavras-chave: ética, diálogo, pesquisa.

ABSTRACT - This paper is the result of two ongoing research investigations: my postdoctoral research study and a research study on the development of student and teacher of English. The aim of the paper is to present illustrative moments from the perspective of a broader concept of dialogue, as ethics, among the researcher, students, teachers and teaching assistants. The research methodology adopted is of qualitative, interpretive and exploratory nature. Emphasis is given to understanding the concept of "Otherness" by means of listening, silencing and making choices according to emergent concepts in research studies of this nature.

Key words: ethics, dialogue, research.

Introdução

Uma das questões emergentes no âmbito das pesquisas é o tratamento metodológico a ser adotado. Esse tratamento depende da flexibilidade do olhar de quem articula tal metodologia. O olhar, por sua vez, depende do acompanhamento das necessidades atuais, na sociedade, de conhecimentos produzidos por diferentes autores e que se entrelaçam em movimento contínuo. Nessa complexidade simultânea e dinâmica, resta partir da premissa de que a criação de diferentes formas de se conceber diálogos entre o *Eu* e o *Outro*, entre disciplinas, entre teorias podem gerar transformações ampliando as pesquisas.

Observa-se que não é de hoje que desponta a complexidade referente às relações dialógicas, ao conhecimento e, portanto, à metodologia de pesquisa. Colocar-se na perspectiva do *Outro* para entendê-lo do lado de dentro de seu contexto sócio-histórico e conhecer a si nessa relação dialógica já é uma orientação de metodologia de natureza qualitativa e interpretativa (Bakhtin, 1981; Van Lier, 1988). O que se entende por diálogo é importante, pois isso pode trazer diferenças no olhar e na agência dos participantes de

uma dada pesquisa. É nesse sentido que este texto apresenta e discute uma proposta de diálogo que influencia a metodologia adotada nesta pesquisa de formação continuada de alunos e professores de inglês. Tomando como princípios a flexibilidade, a ambiguidade, a incerteza e a rede de conexões múltiplas e dinâmicas de escolhas dos participantes, desenha-se também uma atitude ética pós-colonial em meio à pesquisa em questão. Apresento os alcances e os efeitos provocados nos e pelos participantes, construindo, por fim, uma configuração de pesquisa semelhante à do *Google* ou à do *Internet Explorer*. Nessa configuração, observa-se uma profusão de *links*, imagens e outras representações multimodais que ofertam caminhos múltiplos ao usuário familiarizado com a Internet. A partir de um *link*, pode-se acessar outro e assim sucessivamente. Nessa formação continuada que se ramifica, cada participante atua como se fosse um *link* no *Google* ou do *Internet Explorer*.

Contextualização

Há quase dois anos, iniciei uma pesquisa¹, *Complexidade na formação de professor de língua inglesa*

¹ Essa pesquisa sob minha coordenação na UFMS é "parente" de outra pesquisa no Estado de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do Prof. Ruberval Maciel (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS). Ambas as pesquisas são partes do Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos, desenvolvido por diversas universidades brasileiras, com núcleo sede na Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Prof^a. Walkyria Monte Mór e do Prof. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza.

em contexto de mudanças, criando uma parceria entre a instituição em que leciono – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana –, e as Secretarias Municipais de Aquidauana e Anastácio, duas cidades separadas por um rio com duas pontes. Desde então, foram realizados alguns *workshops*, sob minha coordenação, visando a promover encontros com professores e graduandos de língua inglesa para a discussão de tópicos de letramentos, planos de aulas e possíveis implementações nas escolas. Esses encontros também contaram com a participação de dois professores de inglês da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), da presidente da Associação de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso do Sul (APLIEMS), de alunos do curso de Letras de ambas as instituições, UFMS e UEMS, de duas professoras de inglês de escolas públicas de Campo Grande, de duas técnicas em educação das Secretarias Municipais das referidas cidades, além do coordenador do Núcleo de Tecnologias (NTE) de Aquidauana.

Por vários motivos, a grande maioria dos professores não conseguiu manter a assiduidade nos quatro *workshops* e num encontro de reciclagem promovido pela Secretaria Municipal de Aquidauana sob minha coordenação, realizados no ano passado, fato que retardou a criação de grupos de estudos semanais entre um *workshop* e outro. No primeiro *workshop*, foram apresentados os objetivos do projeto, ou seja, estudar e discutir as teorias recentes de letramentos (New London Group, 1996; Kress e Van Leeuwen, 2006; Cervetti *et al.*, 2001; Cope e Kalantzis, 2005; Gee, 2003; Lankshear e Knobel, 2005; Menezes de Souza, 2011, 2003; Menezes de Souza e Monte Mór, 2006; Monte Mór, 2007; Morgan e Ramanathan, 2005; Takaki, 2012; Warnick, 2002, dentre outros), elaborar materiais e aulas de inglês para as escolas públicas nas séries fundamentais, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Houve esclarecimentos sobre a realização do projeto, que seria implementado mesmo sem contar com subsídios financeiros. Observou-se que as datas dos encontros, incluindo os sábados, não atenderiam à disponibilidade de todos. Não houve sucesso nas negociações entre as Secretarias Municipais, nem entre os diretores das escolas estaduais no sentido de liberarem os professores para os *workshops* de formação continuada. Apesar das dificuldades, prosseguimos com os *workshops* previamente agendados, com datas acordadas já no primeiro encontro. Foram realizados quatro encontros em 2011. Houve divulgação por meio dos alunos estagiários, dos diretores e dos coordenadores das escolas públicas, de cartazes e de meios digitais como o *Facebook*.

Em cada encontro, havia professores das escolas públicas locais participando pela primeira vez e apenas poucos professores que vinham participando anteriormente, por vários motivos que não constituem o foco deste artigo, mas que por isso mesmo demandou mudanças de atitude e de conceito de diálogo da minha parte. Nesses

encontros foram expostas teorias de letramentos, tanto por mim, como também pelos professores formadores e pelos alunos convidados para apresentar temas como conciliação de letramentos e ensino de língua inglesa e análises de trechos de livros didáticos adotados pelas escolas públicas das referidas cidades.

O *feedback* de cada *workshop*, por meio de posicionamentos verbalizados, questionários e exercícios, revelava a satisfação de quem participava, expressando a necessidade de continuarmos o trabalho de formação continuada.

Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa adotada é de natureza qualitativa, interpretativa e exploratória, o que pressupõe as intersubjetividades e escolhas dos participantes. Estes são concebidos como co-pesquisadores no processo de construção de conhecimento, nas relações de poder e nas descobertas colaborativas de aprendizagens. A questão que merece atenção é a rede interconectada, dinâmica e simultânea (Castells, 2006) que essa metodologia pressupõe. A característica marcante é o fato de que essa rede permanece em movimento contínuo, altamente complexo e incerto, sem o desejo de controlar seus desdobramentos, pois a rede se apresenta de forma rizomática (Cormier, 2008), isto é, uma configuração que vai se ramificando, dando origem a um processo que não descarta a metodologia convencional, mas que mescla as contingências e incertezas (Morgan, 2007; Takaki, 2012; Todd, 2008). Portanto, a rede é semi elaborada, semi-organizada e deixa espaço para o devir, ou seja, para que o resto seja construído coletiva e localmente, de acordo com as sabedorias comunitárias e as descobertas durante o processo de pesquisa, conforme enfatiza Kumaravadivelu (2003). Não se pretende com esta pesquisa o consenso, tampouco procedimentos unidimensionais entre os participantes ntes, pretende-se um encontro de diferenças de atitudes, posicionamentos e autoria nas escolhas, tendo em vista que as identidades são reconstruídas pelo trabalho performativo e rizomático, constituindo-se num processo historicizado. A complexidade metodológica requer entendimento em retrospecto. Mesmo analisando em retrospecto os procedimentos metodológicos de uma determinada pesquisa, tal análise não escaparia das lentes linguístico-culturais parciais do pesquisador e de seus co-pesquisadores e da natureza heterogênea da linguagem que é incapaz de captar total e transparentemente as realidades (Bakhtin, 1981).

Fundamentação teórica

Para o escopo deste texto, concentro-me na questão da ética dialógica, apresentando seus efeitos no processo de pesquisa. O arcabouço teórico integra concepções que utilizo em duas pesquisas. A primeira, em andamento, diz respeito a uma pesquisa de pós-doutorado de cunho

bibliográfico. Um dos objetivos é estudar a relação ética pós-colonial e a atitude dialógica como alternativa para a expansão de pesquisas na área de linguagem, cultura e sociedade e educação. A segunda pesquisa está sendo realizada por meio da parceria entre UFMS, UEMS e APLIEMS, como dito anteriormente, com vistas a ampliar a formação continuada de alunos e professores de língua inglesa, ensino e cidadania principalmente pelas teorias recentes de letramentos.

Assim sendo, percebe-se que uma das questões emergentes na academia é a concepção de diálogo, por meio do qual ocorrem as interações que transpassam os processos de pesquisa. Como se aproximar do *Outro* e dialogar com o *Outro* que poderá ser radicalmente diferente do *Eu*? Por que, em situações adversas, é possível perceber formas dialógicas não simultâneas e lineares que contrabalançam as perspectivas, sem eliminar as diferenças identitárias (Morgan, 2007; Norton, 2000) de cada lado e sem obliterar o ego, e não necessariamente de forma harmônica?

O conceito de diálogo sugerido por Bakhtin (1981) pode ser útil. Para esse teórico, a existência de um sujeito representado pelo *Eu* somente se dá pela relação que mantém com um interlocutor, o *Outro*. O pronome *Eu* caracteriza-se por ser dinâmico e é gerador de enunciações que ofertam possibilidades de expansão do conhecimento de si pelo conhecimento do *Outro*. Este normalmente fala de um lugar social e histórico que carrega diferentes resquícios linguísticos, culturais, religiosos, sociais e políticos.

Nesse sentido, o que acontece ao *Eu* ao proferir algo que o afasta ou o silencia? Nem sempre o *Eu* percebe o que disse, a maneira como disse algo, a linguagem facial, o tom de voz, a escolha de palavras, a retórica, o tom de ironia, deboche, sarcasmo, enfim, tudo aquilo que faz parte das facetas identitárias humanas (Morgan, 2007; Norton, 2000) e que demandam mudanças gradativas. Reconhecer os efeitos que essa atitude pode gerar no processo de interação com o *Outro* poderá acelerar e transformar o olhar, portanto, as visões metodológicas, resultando em conclusões que considerem aspectos significativos muitas vezes não contemplados durante a pesquisa.

A atenção ao refinamento do diálogo requer, entretanto, uma disciplina, uma ética de *hospitalidade* (Derrida, 2003). A *hospitalidade* diz respeito à abertura do pensamento que facilita a recepção do radicalmente *Outro* e que pode transformar a mera competência técnica de procedimentos numa relação dialógica que propicia compreensão de si e do outro em meio às diferenças. É um momento de concentração que permite a leveza, a espontaneidade da pré-disposição para lidar com as próprias verdades do *Eu* que são confrontadas por outras. As verdades do *Eu* vão questionar as bases dos princípios alheios. O *Outro* é concebido como estrangeiro mas, no ato da interação com o *Eu*, este também descobre que suas facetas podem surpreender a si mesmo. Isso significa que

o autoconhecimento é sempre parcial e dependente da relação com o *Outro*. É na negociação de sentidos que o *Eu* poderá ter percepções diferentes de outrora a respeito de seu comportamento, de sua atitude, de suas verdades, e a partir daí, gerar mudanças no próprio olhar e na própria agência. Assim sendo, a *hospitalidade*, entendida como orientação, assume importância ímpar nas interações humanas e especialmente no âmbito de ambientes de pesquisa permeados por crescente heterogeneidade.

A vertente que vem ganhando a adesão de muitos adeptos é aquela que recupera estratégias de não violência, conforme sugere Gandhi (1999, 1991) e Freire (2005, 1997) em meio às complexas relações com a heterogeneidade inerente ao *Outro*. Isso também pode contribuir para se repensarem os impasses e as dicotomias de posicionamentos. A herança da estratégia da não violência apontada por Gandhi (1999, 1991) diz respeito também a uma disciplina que só pode ser iniciada, continuada e transformada numa situação de conflito entre o *Eu* e o *Outro*. É justamente por ser conflituosa que há brechas, nessa mesma situação, que permitem a agência do *Eu* pelo caminho contrário de seu oponente, para chamar sua atenção e a partir daí estabelecer diálogos. O foco é a escuta do *Outro*, ouvir o que o *Outro* traz de interesse, de necessidade, de afetividade, de valores, de atitudes e, pela compreensão de seu contexto, do porquê de seus pensamentos e ações e pelo confronto desses mesmos itens pertencentes ao *Eu* é que é possível ressignificar o respeito às diferenças e possibilitar as renegociações e o autoconhecimento na relação com o *Outro*. Trata-se, pois, de uma atitude de solidariedade ao *Outro*, mas que se volta para si. As decisões nunca são apenas individuais. Elas não escapam das bases colaborativas e coletivas. Uma pesquisa de mesmo tema, com objetivos e metodologias explicitadas pode surtir efeitos diferentes para diferentes interlocutores, dada a natureza do olhar do pesquisador e mais do que isso, de sua atitude para lidar com situações tensas, inerentes ao processo de aprendizagem. Talvez seja mais uma questão de aprender do que ensinar em meio aos diálogos. Essa atitude não significa submissão, passividade e ausência de agência, pois ela é sempre um lugar de transformação possível das resistências e mais do que isso, segundo Brown (2004), de persuasão e conquista do *Outro* não necessariamente por via da instrução formal. A constante lembrança dessa estratégia pode ser relevante no processo de formação de alunos, de professores, enfim, de cidadãos de sociedade e de conhecimentos complexos e simultâneos, em complexa heterogeneidade, onde o que vigora é a incerteza (Todd, 2008).

Sobre a noção de não violência, Tagore (1962) salienta a experiência por meio de práticas de diálogo em que o *Outro* é concebido como a sobrevivência do *Eu*. O *Eu* vive plenamente sua vida social cuidando para que sua atitude reconheça a diversidade como sendo produtiva e não negativa. O referido poeta ilustra esse ponto sugerindo que o

mundo ocidental e o mundo oriental reaprendam um com o outro por meio do reconhecimento de que a diferença entre ambos não é nunca apagada. Dialogar propicia a reaprendizagem no sentido de transformar as dicotomias rígidas desses dois mundos. Assim, caberia à Índia, prossegue o autor, aprender a fazer uso da ciência e das tecnologias do ocidente e, da mesma forma, o ocidente poderia dar a devida atenção aos aspectos menos materialistas do espírito e da coletividade. A educação seria um caminho a ser construído repleto de intensos diálogos abertos e do reconhecimento de que nenhum paradigma é superior ao outro.

De forma análoga Freire (2005, 1997) reforçou a capacidade que o *Eu* possui de ouvir o *Outro* e, ao mesmo tempo, ouvir a si, confrontando as verdades, o que ecoa a noção de *hospitalidade* por Derrida (2003). A relação é expandida por diálogos em que há uma exposição dos anseios do *Outro* muitas vezes oprimido pelo *Eu*, pela sociedade em que ele/ela se insere. Consciente de que o *Outro* se constitui pela palavra, pela linguagem, escutá-lo, ouvi-lo seria compreender a alteridade desse *Outro*, que escreve, constrói sua história e que, portanto, se situa numa instituição, numa comunidade, numa sociedade. Entender a cultura do *Outro* mediante o entendimento da sua própria, isto é, da cultura do *Eu* que se reconstrói nessa relação. Eis aí uma construção dialógica de entendimento que pode se ramificar como um rizoma, por assim dizer. Nesse trabalho, Freire (1997) viria reforçar o reconhecimento de que há culturas no plural, há práticas culturais com características e valores que não são inferiores às outras. Cada *Eu* ativa conhecimento e constrói outros saberes no contato com outros *Outros* e outras culturas. Quando o *Eu* tem consciência de que uma determinada ordem hierárquica, *status quo* (Bourdieu e Passeron, 1982), não mais atende a seus interesses e necessidades, aos de sua comunidade, sua região, seu país, seu mundo, e quando percebe que pode e deve contribuir com criatividade, rupturas, interpelações nessa ordem hegemônica, é que poderá fazer outras escolhas, adotar outras atitudes, conferir outros tratamentos e, assim, promover mudanças significativas em meio às brechas, aos poros das relações dinâmicas de poder e saber (Foucault, 1979). Nesse sentido é que Freire (2005, p. 76) concebe o *Eu* como sendo aquele que não faz calar o *Outro*, antes o escuta do lugar social em que esse *Outro* se insere. É uma estratégia que se aproxima das necessidades prementes dos oprimidos, ouvindo-os para, então, elaborar pelo menos cinco princípios centrados no sujeito como: conscientização, mobilidade social, participação, autoconfiança e sustentabilidade. Tais bases ativariam a capacidade do sujeito de participar e se engajar politicamente, num esforço para incluir seus costumes, seus estilos, seus comportamentos, suas escolhas e suas visões de mundo na inter-relação com o local, o regional e o mundial.

Corroborando essa atitude, o posicionamento de Bhabha (1994) parte de uma ética pós-colonial que

considera o historicamente marginalizado (*Outro*) para compreendê-lo em seu contexto social, ou seja, seu *locus de enunciação*. Correlacionar esse *locus* com o *locus* do *Eu*, é tarefa que compete a este último para que tenha a oportunidade de revisar seus pressupostos e gerar mudanças de caráter inclusivo sem proceder à mera substituição de uma perspectiva pela *Outra*. O que está em voga é a ênfase na agência do *Eu* para dialogar criativa e multiplamente com foco na ampliação da comunicação e do relacionamento.

Proseguindo com a questão da ética, Levinas (1969, 1978, 1999) a concebe por influência de sua origem judaica e pelo fenômeno do holocausto. Na sua perspectiva, a ética é construída pela responsabilidade incondicional que o *Eu* tem pelo *Outro*, independentemente da vontade e da recepção deste. É como se a ética do *Eu* não dependesse do conceito de ética do *Outro*. Novamente, isso implica uma disciplina desafiante que costuma ser construída gradativamente pela experiência a que o *Eu* se permite adentrar. A contribuição dessas atitudes é a forma dialógica das relações e que não tem por finalidade vencer o *Outro*. Pelo contrário, o desafio é mais complexo, pois ultrapassa a mera razão e requer concentração no potencial que o homem tem de amar, de estabelecer empatia com o radicalmente *Outro*, gerador de tensões por ser divergente do *Eu* e permanentemente ouvi-lo, conquistá-lo, numa relação que não é necessariamente recíproca. A responsabilidade pelo *Outro* não acontece somente face a face, uma vez que a face não é algo que necessariamente se visualiza. Há diversas maneiras de visualizar o *Outro*, de reimaginá-lo em contextos diferentes e prosseguir nas conquistas dialógicas, ou seja, aquelas que promovem menores injustiças sociais mesmo à distância geográfica. As conexões são complexas e, por isso mesmo, é que elas requerem mais trabalhos no que tange à apreensão que o *Eu* constrói sobre/com o *Outro*.

Passo agora a relacionar esses pressupostos teóricos e os vários processos compondo a rede dinâmica de sentidos que destaquei no início.

Repensando a ética pelo diálogo aberto em meio aos letramentos

Relembro o leitor de que o objetivo deste trabalho é apresentar instâncias rizomáticas (Cormier, 2008) em que o *Eu* e o *Outro* dialogam de forma mais convencional, menos convencional, pensando ser isso uma ampliação do próprio conceito de ética dialógica, pois respeita as escolhas e as decisões alheias e reconhece a continuidade das produções de sentido de forma direta e menos direta, presencialmente e a distância. Isso talvez represente uma expansão de conceitos de metodologias mais convencionais e, portanto, possa aspirar às configurações metodológicas de produção de sentidos por parte dos participantes que lembram o comportamento do *Google* (Takaki, 2012), ou seja, eles gozam de maior autoria e acabam captando

informações, reapropriando-se delas e redistribuindo-as para outras *comunidades de afinidade* (Gee, 2003). Nessas comunidades observa-se que os participantes estão conectados por interesses em comum, como jogos eletrônicos, reunindo diferentes raças, etnias, classes sociais, gêneros, sexualidades. Para organizar essa configuração dinâmica e inacabada do *Google*, a estrutura que se segue inclui uma seleção de “rizomas”, de uma rede dinâmica maior: rizoma A (*Workshop I*), rizoma B (Prof^{ta}. Lia), rizoma C (Geovane e Prof^{ta}. Lúcia), rizoma D (Prof^{ta}. Sônia e alunos de Letras), rizoma E (Prof^{ta}. Gisele e Caio) e rizoma F (Prof^{ta}. Grazielle e seus alunos).

Rizoma A

No primeiro *workshop* oferecido, destacou-se a iniciativa de uma das participantes, uma professora de Inglês da escola pública, doravante Sônia², de formar um grupo de estudo bimestral para discutir leituras indicadas pela pesquisadora, enquanto o grupo fazia silêncio: “Nós poderíamos criar um grupo de estudo prá debater alguns textos que a Nara poderia nos indicar. A gente pode tentar fazer, tipo, uma ou duas por semestre. O que vocês acham?” Alguém do grupo, impossível precisar de onde partiu a *hospitalidade* (Derrida, 2003) respondeu: “Podíamos sim. Tentar, a gente podia fazer de sábado”. Outra: “Poderíamos ler aquele capítulo das OCEM primeiro”.

Essa interação continuou com mais alguns outros dizeres, e o que interessa enfatizar é o silêncio praticado pela pesquisadora como estratégia de ouvir o *Outro*, ou os *Outros* sem tomar a palavra. A tendência é interromper o silêncio muito antes que os participantes tenham pensado a respeito daquilo que está sendo discutido no momento, mal lhes dando tempo para pensar, formular perguntas, se posicionarem. A impressão no primeiro momento é a de que o grupo estava acanhado devido à exposição dos conceitos recentes de letramentos e implicações no ensino e na formação de professores de Inglês.

Muitas vezes as respostas não são imediatas como desejamos. O tempo do aluno, do professor, dos colegas, dos técnicos de ensino pode ser deveras diferente do tempo do professor pesquisador e formador. Eles demandavam um intervalo maior para pensarem, refletirem e elaborarem uma resposta como *feedback* do que fora apresentado anteriormente.

Vejamus uma situação particular num dos *workshops* e que tinha por objetivo trabalhar unidades do livro didático³ de língua inglesa pelos letramentos críticos. A temática da unidade, *Let's make a better world*, fazia alusão à liberdade e à inclusão social representadas pela

imagem da *Estátua da Liberdade* e a seu lado, o poema *I, Too, Sing America* de Langston Hughes.

De acordo com teóricos recentes de letramentos críticos (Cervetti *et al.*, 2001, dentre outros), a estratégia do questionamento poderá ampliar o foco das discussões promovendo posicionamentos nem sempre completos e certos dos agentes. Dessa forma, a natureza de tal questionamento coloca em cheque a verdade construída a partir de certos interesses podendo haver uma maior atração para que o participante possa manter o debate vivo e ser ouvido.

Foi inspirado nessa dimensão crítica da língua e da cultura que num dos *workshops*, alunos e professores tiveram a oportunidade de discutir o quão relevantes algumas perguntas sobre a temática da aula do livro didático seriam para os alunos. Muitas dessas questões que elaborei causaram silêncio entre eles. São exemplos dessas perguntas: *Better world for whom?* b) *Statue of liberty - Liberty in whose name?* c) *Think about how the images are constructed, their effects for education;* d) *How is multiculturalism reinvented?* e) *What do you think nations, people, you can do together in different living conditions, with different political interests? Let's think about it together.*

Nesse momento não houve respostas dos participantes. A resposta a esse silêncio é o silêncio como respeito ao tempo do *Outro*. No final do *workshop*, uma apresentação de *slides* foi realizada com os seguintes pontos: Como foi a sessão? Atendeu as suas expectativas? Que sugestões você daria? Quando prefere que o segundo *workshop* seja realizado? Sábado ou na semana pedagógica? Que tal deixar o seu telefone e *e-mail* para a continuação dos diálogos? Tais questões não erigiam respostas rápidas, mas um raciocínio mais ampliado. Talvez tenha sido esse um dos motivos pelos quais só viria a receber *feedback* meses após esse *workshop*, como se verá.

Rizoma B

Nem sempre os participantes que estiveram presentes no primeiro *workshop* continuaram nos outros por diversos motivos, mas as repercussões dele, pelos professores, pelos alunos ou por outras vias, como meus *e-mails* para divulgação dos *workshops* e de eventos subsequentes ao primeiro, indicam que há uma continuidade nos diálogos abertos para a diferença, inclusive o interesse que despontou a partir da iniciativa de Lia⁴, por *e-mail*:

Olá professora Nara. Conte conosco estaremos fazendo a divulgação. Gostaria muito de solicitar seu apoio, pois estamos fazendo algumas adequações em nossa Grade Curricular do

² Todos os nomes são fictícios para proteger a privacidade dos participantes.

³ *Links. English for teens*, 9 ano/8ª série, por Amadeu Marques e Denise Machado Campos.

⁴ Lia é técnica de ensino da Secretaria de Educação de Anastácio, MS.

Ensino Fundamental, e precisaremos do seu apoio, por conta da Resolução de nº 07 do CNE estaremos assegurando no ano de 2012, na grade curricular dos anos iniciais a área de conhecimento- Língua Estrangeira - Inglês aos nossos pequenos, precisamos elaborar em conjunto com vcs o Referencial Curricular (Emenda Curricular para os anos iniciais). To aguardando resposta preciso muito do seu apoio bjos

Aparentemente há uma descontinuidade do diálogo, mas considero o intervalo entre a exibição das perguntas até o recebimento de suas respostas, um tempo que parece ser natural em algumas comunidades. O ritmo e o estilo de cada um não são homogêneos. Entretanto, essa distância não desqualifica o diálogo, mas sugere uma ampliação no seu conceito.

Essas pequenas e significativas construções de sentido reforçam que estamos acostumados a um tempo-espaço povoado de interações com trocas de turno imediatas, com interrupções da fala presencial dos interlocutores, enfim, do aqui e agora. A aparente ausência de respostas no momento presencial não significa que os participantes estejam zerados em elaborações mentais de saberes. É que nossas epistemologias e ontologias foram historicamente acostumadas às práticas ocidentais de articular conhecimento linear e nada mais natural pensar que o silêncio do *Outro* nos incomoda.

Nesse contexto de questões de ambiguidade, complexidade e descoberta coletiva de como lidar com essas mesmas questões, não é à toa que essa ausência de respostas imediatas, de dados concretos como a fala, a escrita, cause estranheza a nossos olhos e ouvidos, principalmente dentro de princípios e pressupostos mais convencionais de pesquisa. Fazer pesquisa talvez implique contemplar questões, como essas acima mencionadas para acessar o não imediatamente verbalizado, circunscrito a um auditório, a uma sala de aula remetendo às características do *Google* (Takaki, 2012). Para esse fim, teorias complementares auxiliam na recuperação de aspectos e valores que a instrução formal, predominantemente de natureza ocidental, parece não vir dando conta. Não que elas sejam novas, pelo contrário, elas já tinham sido amplamente colocadas em práticas por iniciativas de estudiosos, anteriormente citados, preocupados com os letramentos e com a educação de comunidades menos favorecidas. Observa-se, pois, a importância do processo dialógico,

conforme o princípio da escuta do *Outro* (Gandhi, 1999, 1991; Freire 2005, 1997), o qual poderá dar continuidade e expansão à formação.⁵

Rizoma C

A situação que se segue apresenta um diálogo entre um aluno que faz pesquisa de iniciação científica, sob a minha orientação, e a professora com quem planejava realizar a pesquisa de campo. A mesma professora, doravante Lúcia, tomara conhecimento da parceria entre a UFMS e as escolas públicas de Aquidauana e Anastácio e participou de um dos *workshops*. Houve interesse da parte dela em colocar em prática a aula que havíamos preparado, colaborativamente, no *workshop*, além da observação dessa aula, por mim e por dois outros alunos, o de iniciação científica e um de trabalho de conclusão de curso (TCC). Ambos eram participantes da formação continuada em processo. Não é o foco, aqui, descrever e discutir a aula planejada e observada. Em linhas gerais, tratava-se de uma aula elaborada a partir de um vídeo⁶ sobre violência e conflitos multiétnicos, discussão e interpretação de multimodalidades⁷ e elaboração de atividade para a prática de língua inglesa com situações associadas às vidas urbana e rural dessa região sul-mato-grossense, e pela escolha de uma campanha a ser elaborada pelos alunos com o propósito de promover a conscientização das comunidades locais a respeito da desconstrução de estereótipos, da discriminação e da violência suscitadas pelo vídeo em questão. Ilustro, a seguir, sem ter realizado qualquer tipo de correção, o diálogo com trechos extraídos do *e-mail* que meu aluno mais tarde me enviara, pois receava não conseguir uma professora do Ensino Fundamental da escola pública trabalhando ou com vontade de trabalhar com tecnologias e com quem pudesse desenvolver a sua pesquisa. Saliento que ele queria encontrar uma copesquisadora e não apenas uma colaboradora.

olá,tudo bem?

Falei com a professora Nara, a respeito do projeto de pesquisa “Letramento Digital”, em que eu irei investigar como professores e alunos estão usando as Novas Tecnologias dentro ou fora dos laboratórios das escolas. Como você havia aceitado que eu assistisse suas aulas, falei com a Nara e ela achou melhor que eu ficasse com voce. Então, preciso saber quando posso levar o ofício aí no colégio Felipe Orro e falar com você e a diretora,

⁵ Como resultado da aplicação do princípio da escuta, um projeto foi por mim redigido a pedido de Lia. Nesse documento foram acentuadas as mudanças na sociedade suscitadas pela globalização e pela emergência das novas formas de linguagem e de comunicação pelo uso das novas tecnologias e como isso inside no ensino de inglês para crianças das séries iniciais da Educação Básica nas escolas municipais. Em reunião com técnicas da educação na Secretaria de Educação da referida cidade, ficou acordado uma nova reunião para acordos de formação continuada dos professores de inglês, sob a minha coordenação, que assumirão as séries iniciais. Atentamos para o fato de que as sessões de formação continuada serão vinculadas às atividades pedagógicas dos professores, com dispensa absoluta para tal fim. Foi enfatizado o apoio da Prefeitura local para custear gastos como alimentação e transporte dos professores, além de materiais necessários à formação. A previsão é começar em março deste ano concomitantemente à implementação do inglês nessas séries.

⁶ O vídeo utilizado e que inspirou os participantes a elaborarem essa aula intitula-se *Strangers* e pode ser acessado pelo link: <http://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>.

⁷ Utilizo as concepções de linguagem multimodal por Kress e van Leeuwen (1996) e Menezes de Souza (2003).

Se for possível, por gentileza, tem como voce me enviar esses dados: O nome do diretor(a)(de preferencia)ou o nome da coordenadora; e demais dados que forem importantes para que a escola aceite nossa pesquisa. Muito Obrigado,

GEOVANI, EU TENHO AULA NO SEXTO ANO B NO PERIODO VESPERTINO NA SEXTA-FEIRA OS DOIS PRIMEIROS TEMPOS. A DIRETORA SE CHAMA MARTA E A COORDENADORA DORACY. VAI SER MUITO LEGAL TER VOCÊ NA MINHA SALA DE AULA VAMOS APRENDER JUNTOS E TRABALHAR JUNTOS. AINDA NÃO TIVE TEMPO DE IR AI NA UFMS, MAS ESTOU PLANEJANDO DE IR NA SEGUNDA-FEIRA AGORA PRA FALAR COM NARA E VOCE. E LEVAR OS RELATORIOS QUE VOCE ME PEDIU. CONVERSAMOS ENTAO NA SEGUNDA, ABRAÇOS.

Como a pesquisa desse aluno⁸ está sendo realizada, deverão ser feitas futuramente reflexões articulando a construção de sentidos e os posicionamentos dos alunos, da professora, a visão do pesquisador e como tudo isso incide no ensino de inglês e na formação de cidadãos. Entretanto, vale a pena focalizar alguns desmembramentos desse diálogo que tem a ver com o objetivo deste trabalho. Percebe-se que Lúcia se prontifica a entregar os relatórios que o referido aluno pedira. Tratava-se de um questionário de início de pesquisa, destinado à professora e outro aos alunos da aula observada. Aparentemente, a professora tem interesse em parceria como pesquisadora.⁹ Ela não pode ir ao *campus* para a conversa no dia em que citara, porém, enviou os relatórios e, no relatório parcial de sua pesquisa, Geovani ressaltou que com os letramentos, Lúcia percebeu oportunidades na maneira de ensinar, mas que encontra dificuldades ao planejar as aulas e está disposta a trabalhar com novos letramentos mantendo a parceria com ele. Eles continuam fazendo a pesquisa juntos.

Essa é uma forma de agência (Bhabha, 1994) de Lúcia, pois ela escolheu enveredar por outros caminhos para o seu desenvolvimento. Como já dito, a relação face a face não é a única possibilidade. O diálogo expandido, em que o *Eu* ouve o *Outro* se ouvindo (Freire, 2005; Menezes de Souza, 2011), não necessariamente acontece de forma imediata, contínua, linear, sincrônica. Num âmbito maior, observa-se a emergência de construções de sentido por meio de um diálogo que é iniciado, mas que cria espaço de incerteza (Todd, 2008) e ambiguidade (Takaki, 2012) sem que anule o que fora inicialmente semeado e que pode ser continuado de acordo com o tempo de resposta de cada

interlocutor. Nesse caso, o tempo da professora foge do tempo convencional. De imediato, seria uma desistência da formação continuada, poderia um interlocutor afirmar. Interessante é que ambos estão inseridos num contexto maior e mais flexível de formação que prossegue. Esse formato tem possibilitado escolhas por parte dos participantes e traz à baila um tipo de formação de professor e aluno com vínculos mais diretos, menos diretos em relação à universidade, sugerindo a ideia de formação por uma rede dinâmica de conexões¹⁰.

Rizoma D

Apresento um episódio em que a professora Sônia¹¹, citada anteriormente, escreve um *e-mail* demonstrando interesse em fazer mestrado e me visitar. Essa professora estava afastada do trabalho por motivo de saúde e retomava o trabalho nessa ocasião.

Olláaaaaa Nara....

saudades de vc...to retornando a vida graças a Deus, e quero muito trocar ideias com vc...quero voltar a estudar e fazer algo que sempre desejei o mestrado em lingua inglesa posso contar contigo?? também gostaria de trabalhar como professora contratada para ministrar algumas aulas fora da escola publica...o que vc acha??? quando podemos conversar eu to livre;;qualquer hora que marcar poderei estar por ai. Um grande beijo,

O que chama a atenção num processo dialógico é justamente o interesse e a empatia que ficam latentes e que, depois de certo tempo, manifestam-se como sinal de que a formação continuada parece relevante para o momento. Esse reconhecimento da necessidade de busca constante pelo conhecimento aponta para uma vontade também de se autoconhecer permitindo-se interagir com o *Outro* (Freire, 2005, 1997). Desenha-se assim uma perspectiva impulsionada pela percepção da importância de se relacionar e não se isolar, ou seja, de proceder a uma atitude aberta para possível mudança da condição atual.

Sônia participa assiduamente das sessões de grupo de estudo. Nessas sessões, artigos sobre letramentos (Cervetti *et al.*, 2001; Cope e Kalantzis, 2005; Freire, 2005; Lankshear e Knobel, 2005; Menezes de Souza e Monte Mór, 2006, dentre outros), previamente indicados, são discutidos, e cada integrante se encarrega de apresentar suas visões, suas experiências de ensino e aprendizagem de línguas e suas dúvidas ao grupo todo. À guisa de ilus-

⁸ Geovani, bolsista do CNPq, tem como pesquisa de iniciação científica: *Letramento digital no ensino fundamental pelo ensino de língua inglesa em contexto de mudança*.

⁹ A professora é graduada em Letras pela UFMS, leciona na cidade e num distrito próximo. Em conversa informal, expressou a necessidade de retomar os estudos de língua inglesa, participou da XV Semana de Letras, com enfoque nos letramentos na formação de cidadãos, na mesma instituição.

¹⁰ A essa rede de conexões acrescenta-se o fato de a coordenadora da única Escola Municipal (na qual observamos a aula) de Piraputanga, distrito localizado a aproximadamente 35 km de Aquidauana, ter demonstrado interesse em promover, por meio de uma parceria com a UFMS/CPAQ, um curso de inglês instrumental para atender urgentemente às necessidades locais, ou seja, para atender aos turistas que frequentam aquela região. A ideia ainda não foi analisada, mas há planos em estudo.

¹¹ Sônia é professora de escola estadual de Aquidauana e educadora de trânsito pela Prefeitura da mesma cidade.

tração de diálogo aberto e engajado nesse grupo, apresento o seguinte trecho quando da discussão do conceito de *logocentrismo* elaborado por Derrida (1998):

Sônia: Eu acho que entendi, porque se há um centro que seria o dominante, então a periferia, ou periferias ao seu redor, seriam quem os alunos, por exemplo. Não é assim? Então a gente sabe que o professor é a figura que comanda a aula, mas o aluno também tem suas, seu conhecimento, tipo o meu filho, chegou para o professor dele e perguntou por que ele né, o professor, deu dois no trabalho que era para ser exibido na parede da sala. Meu filho percebeu que era uma atividade só para enfeitar a parede e perguntou por que é que ele tinha passado aquela atividade. Quer dizer, não tinha um objetivo claro. Então, no logocentrismo não é que quem está no centro troca de lugar com quem está na periferia, não é o caso imagina do meu filho ir para o centro e o professor ir para a margem.

Flora: É mais o entendimento dos dois, quer dizer, tem que haver primeiro um reconhecimento da parte do professor que foi questionado.

Nara: Sim, Valéria, você queria dizer alguma coisa?

Valéria: Então, se uma cultura quer dominar a outra, como Papai Noel que tem nos livros didáticos, na neve, aqui, ele vai à noite ali na praça (gesticulando) porque senão derreteria nesse calor, né (risos dos colegas).

Gradativamente, um aprende com o outro, donde a relevância da criação de uma atmosfera em que as alunas Flora e Valéria se sentem confortáveis para interagir naturalmente com a *Outra* que já é professora. Elas não se sentem intimidadas pelo fato de haver essa diferença de titulação. Além do mais, as teorias são novidades para o grupo.

Rizoma E

Outra situação diz respeito aos efeitos que os diálogos abertos fizeram surtir, creio eu, levando outra professora, participante desta pesquisa, Gisele, a utilizar a aula elaborada num dos *workshops* com a inclusão do vídeo *Strangers* no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Aquidauana. Essa aula foi observada por um aluno, Caio¹², também participante da minha pesquisa e que vinha pesquisando multimodalidades no ensino de inglês na escola pública. Após ter assistido às aulas de Gisele, Caio observa que as perguntas que a professora faz aos alunos sobre o vídeo são: “O que vocês acharam, gostaram do vídeo? Quem eram as personagens principais? Quem eram os *skinheads*?” Outra possibilidade de concepção de leitura que Caio deseja saber sobre as estratégias de inferência dos alunos, como exemplificado nesse trecho dialógico:

P¹³: Mas assim, e os detalhes do vídeo, como vocês puderam entender a questão do local, onde se passava o vídeo e daí depois a questão que ele falou (...) ah, um é judeu o outro é

muçulmano. E como que vocês identificaram essas diferenças, qual que é uma etnia qual é a outra?

EA: Primeiro que um (...) ele tava (...) ele possuía, ele possuía uma corrente que representa o símbolo judaico, e outro ele tava lendo um jornal que é árabe, que dizer então que ele é muçulmano.

EC: aí depois teve a musiquinha que tocou, que (...) era bem nitidamente judaica....

P: E daí assim, aqui na nossa cidade, na nossa região, a gente identifica algum grupo parecido, vocês conhecem alguma realidade assim?

EA: Graças a Deus não. Em Campo Grande lá, como é capital, possui grupos sim de (...) desse (...) desse estilo, entendeu, que desejam mal (...) isso (...) que são preconceituosos, eles não aceitam as diferenças sociais, ou por que uma pessoa é homossexual entendeu, eles não entendem isso. Agora já no interior é difícil de achar isso.

P: mas aqui assim (...) nada de preconceito, um exemplo de preconceito?

EB: na verdade aqui tem esse tipo de preconceito só que, ele é bem (...) bem aglomerado, ele é bem disseminado mesmo. Porque são só certas pessoas, não são grupos assim, certos.

Observa-se que essas questões tendem a explorar mais diretamente nos alunos a capacidade que eles têm de interpretar, de produzir críticas construtivas e de inferir significados no tocante às multimodalidades apresentadas no vídeo (entendido como sendo um texto). A tarefa final da aula planejada, colaborativamente, no *workshop* sugeria uma atividade na qual os alunos pudessem exercer autoria, criticidade, criatividade para transpor o aprendizado a um gênero textual que atrelasse os interesses de sua realidade local, comunitária. Caio relata que alguns alunos encenaram e gravaram situações permeadas de preconceito e violência. Alguns apresentaram os filmes por meio de programas como o *Movie maker* e o *Picasa*, demonstrando familiaridade no que concerne à produção de sentido e de textos no meio digital. Essas produções não foram publicadas em *sites*. Mas, pelo TCC de Caio e pela sua autocrítica enquanto pesquisador, ele salienta a surpresa de ter conhecido o trabalho de alunos que já são produtores mirins sem que tenham sido expostos a instruções formais por parte da professora. Inclusive ela também reconhece a própria mudança em seu olhar, pois não apostava tanto na potencialidade de seus alunos. É interessante notar que Caio reconhece seu desejo de completude e contradição identitária (Norton, 2000; Morgan, 2007):

Algumas perguntas tinham sido pensadas com mais apreço em relação a esses aspectos, mas confesso que, na hora da entrevista, devido à espontaneidade exigida e o meu desejo de completude, adiantei algumas respostas e deixei passar algumas oportunidades de desenvolver na prática alguns aspectos que as teorias de Letramento Crítico ... a necessidade de entender que não basta respeitar essas diferenças, mas

¹² Caio era meu orientando de TCC, cujo trabalho foi intitulado *Letramentos Críticos na Aula de Inglês: uma experiência com vídeo*. A banca indicou seu trabalho para publicação em revista da UEMS.

¹³ P refere-se ao Pesquisador, Caio. EA, EB e EC são os alunos entrevistados. A entrevista foi gravada e as transcrições apresentadas não contêm correções.

entender o porquê delas existirem e como se pode construir colaborativamente realidades diferentes, que possam minimizar as desigualdades sociais.

P: Mas por que que vocês tiveram essa ideia assim de produzir, por que a professora não mandou né, ela não falou se era para trazer papel ou tal (...) ela até comentou...

EA: Por que eu acho que (...) no papel, a professora ela não pode ter a (...) a vivência, entendeu do que acontece mesmo (...) eu acho que no vídeo a professora pode ver mais naturalmente...

EB: Muitas vezes no texto não dá pra enfatizar bem o conteúdo, no vídeo você vê, você consegue entender bem mais claramente o que ta (...) o tema exposto, entendeu?

A iniciativa e a autonomia dos alunos e o fato de a professora não ter focado a língua inglesa na aula que observara, segundo Caio, conduziu os primeiros a fazer pouco uso de inglês. Por se tratar de aula de inglês, Caio deseja saber como eles relacionam a sala de aula de inglês e o que constroem fora dela em meio a essa língua:

P: eu gostaria de saber assim, como que vocês percebem a aula de língua inglesa por esses meios, vídeos, a própria questão da internet, como que vocês acham?

EA: hoje assim, em vídeos ou em jogos a gente faz a interpretação, entendeu? Em jogos, a gente vai no Playstation...então, a maioria dos jogos são em inglês...a gente consegue jogar normalmente, assistir um vídeo, assim, não tem dificuldade.

Esse episódio nos faz refletir sobre a aproximação entre a escola, a vida diária do aluno e o mundo social que o circunda, evidenciando a produção de jovens no espaço digital a partir de conhecimento que se constrói no ato com desafios, tomadas de decisão em situações inéditas de aprendizagem por meio de improvisos, riscos, erros e acertos. Tais jovens raramente utilizam manuais técnicos de instrução. A essa performatividade com maior autonomia e desprendimento em relação ao conhecimento previamente construído, Lankshear e Knobel (2005) denominam *epistemologia de performance*. É o que aparentemente os alunos investigados por Caio praticam, tentando construir gêneros *online* com marcas próprias de suas realidades.

Rizoma F

A aula elaborada no *workshop* também foi realizada em contexto de ensino privado, no segundo ano do Ensino Médio, por uma das participantes, Grazielle,¹⁴ participante dos *workshops* voltados para a formação continuada de alunos e professores. Após a discussão em aula, os alunos tiveram a iniciativa de postar comentários,

sem correções¹⁵, no *YouTube*¹⁶ abaixo da tela do filme *Strangers*, como apresenta a aluna Cecília: “*The film is very good. The film is about a very polemic subject between people from different countries, that have different thoughts the have to help each other to survive*”. Joana:

The short film does not have dialogue and message was conveyed through expression, signs and symbols (of what each group represents) It's a story about a Jew and a Muslim, which has a racial division, and what brought them together. The Nazis are very cruel even with many differences the Jew and the Muslim managed to unite!

Percebem-se diferentes maneiras de se posicionar, nesse caso parece haver uma expansão do compartilhamento de letramentos e autorias de forma mais globalizada favorecida tanto pelo uso de inglês, como pelo suporte digital.

Esse é mais um caso ilustrativo de prática ética no sentido de ter esperança de que o espaço entre o *Eu* e o *Outro*, principalmente desde o primeiro contato, pode ser produtivo sem eliminar as diferenças. Além disso, a manutenção dos contatos, seja a distância, seja presencial ou por meio de intermediários, muitas vezes reacendem a chama de interesses na aprendizagem contínua naqueles que precisam apenas de um incentivo e de palavras de encorajamento, de elevação da autoestima e potencialidades dos mesmos. É dessa forma que traduzo as orientações dos líderes e educadores já mencionados, por meio do cultivo do espírito, do respeito ao tempo e à decisão do *Outro*. A paciência e a perseverança no trabalho intenso de manter os diálogos vivos podem ser cultivadas por pequenos gestos, ao longo do processo de formação inacabada, contribuindo para realimentar a esperança e dar abertura para as prioridades e decisões dos professores.

Considerações finais

Esse trabalho partiu da apresentação de um formato de pesquisa por meio de processos dialógicos indeterminados e ramificados, uma premissa que representa a ética da perspectiva da não violência, ou seja, da percepção de que as visões e atitudes do *Outro* também modificam as tendências da rede complexa e dinâmica do próprio processo de pesquisa, influenciando o tratamento da metodologia. As manifestações no processo de formação de alunos e professores de inglês estão representadas pela metáfora rizomática do *Google*, pois podemos falar em emergências constantes de diálogos e não seus encerramentos. Essa pode ser uma concepção de ética da perspectiva pós-

¹⁴ Grazielle cursava o último ano de letras na UEMS e lecionava no Ensino Médio de escola privada e em instituto particular de língua inglesa. Na ocasião utilizou essa aula que lecionou para fins de seu TCC: *O ensino de língua inglesa numa perspectiva de letramento crítico*: relato de uma experiência, sob a coordenação da Prof^ª. Roseli Grubert, docente da UEMS. Esta, por sua vez, participava da formação continuada de alunos e professores aqui relatada.

¹⁵ Os depoimentos dos alunos aqui registrados foram preservados sem qualquer tipo de correção.

¹⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>

colonial, porque pressupõe posicionamentos, vozes e escolhas normalmente não contemplados por procedimentos convencionais. Partir dessa premissa e dessa atitude pode representar esperança e comprometimento para atividades elaboradas em conjunto, com vistas a ampliar a qualidade da participação em pesquisas afins.

Outros encontros serão organizados entre as Secretarias de Educação Municipais de Aquidauana e Anastácio, ambas no Estado de Mato Grosso do Sul, e colegas envolvidos nesse projeto de formação continuada de alunos e professores de língua inglesa. A expectativa é de que muitos rizomas serão observados e detalhados. Melhorias nas relações podem ser efetivadas quando há abertura para a compreensão do pensamento e da atitude alheios. Enfim, a ideia seria proceder sem violência, sem falar pelo Outro e sim, com uma intervenção ética, ou agência, que possa intensificar a atmosfera de mediação e de cooperação nessa pesquisa.

Referências

- BAKHTIN, M.M. 1981. *The dialogic imagination*. Austin, University of Texas Press, 444 p.
- BHABHA, H. 1994. *The location of culture*. London/New York, Routledge, 408 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 1982. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 312 p.
- BROWN, J.M. 2004. *Mahatma Gandhi. The essential writings*. New Delhi, New Age Books, 192 p.
- CASTELLS, M. 2006. *A sociedade em rede*. São Paulo, Paz e Terra, 698 p.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 9. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 27/01/2004.
- CORMIER, D. 2008. *Rhizomatic education: Community as curriculum*. Disponível em: http://innovateonline.info/pdf/vol4_issue5/Rhizomatic_Education_community_as_Curriculum.pdf. Acesso em: 10/11/2010.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 2005. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, Routledge, 350 p.
- DERRIDA, J. 1998. *Monolingualism of the other; or, The prosthesis of origin*. Stanford, Stanford University Press, 93 p.
- DERRIDA, J. 2003. *Da hospitalidade*. Viséu, Pallimage, 144 p.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 296 p.
- FREIRE, P. 2005. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo, Editora da UNESP, 332 p.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 213 p.
- GANDHI, M.K. 1991. *A roca e o calmo pensar*. São Paulo, Palas Athena, 252 p.
- GANDHI, M.K. 1999. *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*. São Paulo, Palas Athena, 440 p.
- GEE, J.P. 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, Palgrave Macmillan, 249 p.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd Edition. New York, Routledge, 291 p.
- KUMARAVADIVELU, B. 2003. *Beyond methods. Macro-strategies for language teaching*. New Haven, Yale University Press, 320 p.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. 2005. *New literacies. Changing knowledge and classroom learning*. UK, Open University, 223 p.
- LEVINAS, E. 1969. *Totality and Infinity*. An essay on exteriority. Pittsburgh, Duquesne University Press, 307 p.
- LEVINAS, E. 1978. *Otherwise than being, or Beyond essence, the second magnum opus*. Dorderech/Boston, Kluwer Academic Publishes, 205 p.
- LEVINAS, E. 1999. *Alterity and transcendence*. New York, Columbia University Press, 195 p.
- MARQUES, A.; CAMPOS, D.M. 2011. *Links. English for teens, 9 ano/8ª série*. São Paulo, Editora Ática, 144 p.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. 2003. Voices on paper: multimodal texts and indigenous literacy in Brazil. *Social Semiotics*, 13(1):29-42. <http://dx.doi.org/10.1080/1035033032000133508>
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: R.F. MACIEL; V.A. ARAÚJO (Orgs.). *Formação de professores de línguas. Ampliando perspectivas*, Paco Editorial, p. 130-142.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T., MONTE MÓR, W. 2006. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília, MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 20/01/2012.
- MONTE MÓR, W. 2007. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em linguística aplicada*, 46(1):1-138.
- MORGAN, B. 2007. Poststructuralism and applied linguistics: complementary approaches to identity and culture in ELT. In: J. CUMMINS.; C. DAVIDSON (Eds.). *International handbook of English language teaching*, Norwell, Springer Publishers, p. 949-968. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_69
- MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. 2005. *Critical literacies and language education: Global and local perspectives*. Annual Review of Applied Linguistics, 25, p. 151-169. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190505000085>
- NEW LONDON GROUP. 1996. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, p. 60-92.
- NORTON, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London, Longman, 173 p.
- TAKAKI, N.H. 2012. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí, Paco Editorial, 228 p.
- TAGORE, R. 1962. *A vision of India's history*. Calcutta, Visva Bharati, 47 p.
- TODD, S. 2008. *Toward an imperfect education. Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, Paradigm Publisher, 169 p.
- VAN LIER, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research*. London, Longman, 280 p.
- WARNIK, B. 2002. *Critical literacy in a digital era: Technology, rhetoric and the public interest*. Mahwah, Erlbaum, 160 p.

Submissão: 10/11/12
Aceite: 14/03/2013

Nara Hiroko Takaki

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Praça Imaculada Conceição, 163, Centro, Aquidauana,
79200-000, MS. Brasil.