



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARLA FABIANA BARCARO

**OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE
TEXTOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA “NOVOS
TALENTOS”:**

A REALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APROXIMAÇÃO
UNIVERSIDADE-ESCOLA NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA

Londrina
2019

CARLA FABIANA BARCARO

**OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE
TEXTOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA “NOVOS
TALENTOS”:**

**A REALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APROXIMAÇÃO
UNIVERSIDADE-ESCOLA NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B242c Barcaro, Carla Fabiana.

Os contextos de influência e de produção de textos no âmbito do programa Novos Talentos : a realização de uma política de aproximação universidade-escola na área de língua inglesa / Carla Fabiana Barcaro. -Londrina, 2019. 174 f. : il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Inglês - Tese. 2. Tecnologias - Tese. 3. Globalização - Tese. 4. Cidadania - Tese. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

CARLA FABIANA BARCARO

**OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE
TEXTOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA “NOVOS
TALENTOS”:**

**A REALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APROXIMAÇÃO
UNIVERSIDADE-ESCOLA NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Denise I. B. Grassan
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Diene Eire Mello
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de dezembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar comigo.

A minha família, pelo amor expresso em diferentes linguagens.

À minha orientadora, Telma Nunes Gimenez, pelo apoio, exemplo de comprometimento, e pelo equilíbrio entre desafiar minhas fronteiras e respeitar meus limites.

Às professoras Denise Ismênia Bossa Grassano, Diene Eire de Mello, Elaine Fernandes Mateus e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pelas reflexões, provocações, contribuições e, sobretudo, pelo incentivo nas etapas de qualificação e defesa.

À Michele Sales El Kadri, pelo incentivo e contribuições nas fases iniciais deste estudo.

À Raquel Gamero, pela amizade, cuidado e, sobretudo, por me introduzir ao mundo da pesquisa.

Ao Lucas Moreira dos Anjos, por ler meu texto no avião e por me abraçar com os olhos enquanto assistia minha defesa.

À Camila Zucoloto, pelas orações constantes e por me lembrar que “melhor é o fim das coisas do que o princípio delas”.

Dedico esta tese à minha filha,
Stella.Filha, você é para mim fonte de
luz e vida.
Te amo bem grandão!

Ele te declarou, ó homem, o que é bom e que é o que o Senhor pede de ti:
quepratiques a justiça, e ames a misericórdia, e andes humildemente com o teu
Deus.

Miqueias 6:8

RESUMO

BARCARO, Carla Fabiana. **Os contextos de influência e de produção de textos no âmbito do programa “Novos Talentos”**: a realização de uma política de aproximação universidade-escola na área de Língua Inglesa. 2019. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a instanciamento de uma política pública de aproximação universidade-escola como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado por meio da língua inglesa e tecnologias de informação e comunicação. Os documentos analisados partiram do subprojeto “Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês”. Ao configurar-se como uma pesquisa documental de cunho “ex post facto” (COHEN, MANION, 1994) e pela perspectiva teórica analítica de que políticas são textos e discursos que se mesclam mutuamente (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006), o estudo teve os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever o subprojeto PIEMG como uma proposta situada no âmbito do programa Novos Talentos; 2) Identificar o grau de (des)alinhamento do PIEMG às expectativas do programa Novos Talentos; 3) Verificar se os discursos mobilizados para justificar o foco do PIEMG (re)produziram representações hegemônicas da Língua Inglesa e 4) Verificar se os materiais didáticos produzidos para as oficinas são coerentes com os discursos mobilizados pelas propostas do PIEMG. Os dados revelam um estreito alinhamento dos textos dos subprojetos com as expectativas da CAPES explicitados nos editais. Mostrou, também, a reverberação de representações hegemônicas da Língua Inglesa no contexto de produção dos textos e a coerência dos discursos mobilizados pelo subprojeto com aqueles encontrados nos materiais didáticos produzidos para orientar as ações do subprojeto.

Palavras-chave: inglês; tecnologias; globalização; cidadania; inclusão.

ABSTRACT

BARCARO, Carla Fabiana. **The contexts of influence and production of texts within the scope of the “New Talents” program:** the instantiation of a public policy for school-university approximation in the English Language area. 2019. 174 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

This study examined the instantiation of a public policy aimed at narrowing the distance between school and university. The objective of the research was to analyze the policy as a space for the (re)production of discourses about inclusion in a globalized world through English language and information and communication technologies. The analyzed documents derived from the subproject “For insertion in a globalized world: using technological resources in teaching and learning of English”. By being configured as an ex post facto documentary research (COHEN, MANION, 1994) and by the analytical theoretical perspective that policies are texts and discourses that are mutually constituted (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006), the study had the following specific objectives: 1) to describe the subproject as a proposal within the scope of the New Talents program; 2) to identify the degree of (mis)alignment of the subproject with the expectations of the New Talents program; 3) to check if the discourses mobilized to justify the goal of the subproject (re)produced hegemonic representations of the English language and 4) to check if the didactic materials produced for the English workshops were coherent with the discourses mobilized by the subproject proposals. The data revealed a close alignment between the subproject proposals and the expectations of the funding agency (CAPES) presented in the notices. It also showed the reverberation of hegemonic representations of the English language in the context of text production and the coherence between the discourses mobilized by the subproject and those mobilized in the materials produced to guide the teaching of English within the subproject actions.

Keywords: english; technologies; globalization; citizenship; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Textos integrantes da rede do PIEMG	23
Figura 2 –	Tríade valorização do magistério	91
Figura 3 –	Capa do livro Connecting Ideas	94
Figura 4 –	Capa do livro impresso Teaching and Learning English in Digital Times	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da estrutura da tese	25
Quadro 2 – Excerto do subprojeto PIEMG e representações da língua inglesa.....	55
Quadro 3 – Exemplo de procedimento para análise dos textos das oficinas ofertadas a professores.....	58
Quadro 4 – Atividades do PIEMG (2011-2013).....	96
Quadro 5 – Os objetivos do edital CAPES/DEB 033/2010.....	102
Quadro 6 – As orientações projeto pedagógico edital CAPES/DEB 033/2010 e CAPES/DEB 055/2012.....	103
Quadro 7 – Os critérios de avaliação das propostas nos editais CAPES/DEB 033/2010 e CAPES/DEB 055/2012	105
Quadro 8 – Asserções/pressuposições e unidades de análise selecionadas do texto do subprojeto (2010)	120
Quadro 9 – Asserções/pressuposições e unidades de análise selecionadas do texto da prorrogação do subprojeto (2012)	137
Quadro 10 –Resumo das oficinas e seus objetivos	147
Quadro 11 –Síntese de oficinas para estudantes	154
Quadro 12 –Preâmbulos e objetivos das unidades de oficinas para alunos	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representações das oficinas para professores	151
Gráfico 2 – Representações nas unidades elaboradas por professores	152
Gráfico 3 – Representações nas oficinas para alunos.....	161

LISTA DE ABREVIACOES

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CG	Cidadania Global
DEB	Diretoria de Educação Básica
ECG	Educação para a Cidadania Global
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GCE	Global Citizenship Education
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PIEMG	Para Inserção em um Mundo Globalizado
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSP	Prorrogação do Subprojeto
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
SICAPES	Sistema Integrado CAPES
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB ANÁLISE: AS BASES TEÓRICAS DO ESTUDO	27
1.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	27
1.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	35
1.3 INTERTEXTUALIDADE	38
1.4 DISCURSO, IDEOLOGIA E HEGEMONIA	41
1.5 ACD, ACP: APROXIMAÇÕES NO CAMPO DISCURSIVO	46
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	50
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	50
2.2 OS PRIMEIROS PASSOS NA DIREÇÃO DOS DOCUMENTOS	52
2.3 O CAMINHO PARA IDENTIFICAR AS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE OS EDITAIS E OS TEXTOS DO PIEMG.....	53
2.4 O CAMINHO PARA IDENTIFICAR AS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS NOS TEXTOS DAS PROPOSTAS DO PIEMG.....	54
2.5 O CAMINHO PARA VERIFICAR A COERÊNCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E OS DISCURSOS EVIDENCIADOS NAS PROPOSTAS DO PIEMG.....	57
CAPÍTULO 3 - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: GLOBALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE	60
3.1 GLOBALIZAÇÃO – ORIGENS E CONTROVÉRSIAS	60
3.2 INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA GLOBAL	66
3.3 ACESSO À TECNOLOGIA – CONTRAPONTO AOS DISCURSOS RECORRENTES...75	
3.4 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES: PONTES NECESSÁRIAS À INCLUSÃO EM UM MUNDO GLOBALIZADO	79
3.5 LÍNGUA INGLESA – INCLUSÃO E/OU ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL.....	84
CAPÍTULO 4 - CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: CAPES E UNIVERSIDADE	88
4.1 O PAPEL DA CAPES.....	88

4.2	O PROGRAMA NOVOS TALENTOS	92
4.3	O PIEMG	93
CAPÍTULO 5 - INTERTEXTUALIDADES NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS		98
5.1	PANORAMA GERAL DOS EDITAIS CAPES/DEB 033/2010 E CAPES/DEB 055/2012.....	99
5.2	INTERTEXTUALIDADES COM OS OBJETIVOS DO EDITAL	107
5.3	INTERTEXTUALIDADE COM AS ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DO PROJETO .	112
5.4	INTERTEXTUALIDADE COM OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	116
CAPÍTULO 6 - INTERDISCURSIVIDADES E HEGEMONIA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....		119
6.1	REPRESENTAÇÕES E PRESSUPOSIÇÕES IDENTIFICADAS NO SUBPROJETO DE 2010	119
6.3	REPRESENTAÇÕES E PRESSUPOSIÇÕES IDENTIFICADAS NA PRORROGAÇÃO (2012)	135
6.4	REPRESENTAÇÕES E PRESSUPOSIÇÕES IDENTIFICADAS NA PRORROGAÇÃO DO SUBPROJETO EM 2012	140
CAPÍTULO 7 - OS RECURSOS DIDÁTICOS DO PIEMG		146
7.1	AS REPRESENTAÇÕES QUE EMERGEM DAS OFICINAS OFERTADAS PARA OS PROFESSORES – TEACHING AND LEARNING PART I	146
7.3	OS MATERIAIS PARA OFICINAS DOS ALUNOS	155
CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		163
REFERÊNCIAS.....		166

INTRODUÇÃO

A insuficiência de diálogo entre os saberes mobilizados na esfera acadêmica e no âmbito escolar figura entre os inúmeros percalços que compõem o atual cenário educacional brasileiro. De acordo com Coutinho, Folmer e Puntel (2014, p. 766), possíveis causas para esse afastamento incluem a definição da agenda de pesquisa que parte somente do pesquisador e não das necessidades escolares; grande número de pesquisas de caráter diagnóstico, nas quais “as escolas são usadas apenas como fonte de dados e de crítica, sem a devida contrapartida e a discussão de alternativas para superar os problemas encontrados”; insuficiente e inadequada divulgação científica; além da formação de professores que não os encoraja a problematizar e se apropriar da produção científica com foco no trabalho pedagógico.

Sob o entendimento de que a apropriação do conhecimento produzido na universidade tem potencial para tornar processos de ensino-aprendizagem mais eficazes, diversas propostas governamentais têm sido desenvolvidas com o objetivo de diminuir a distância entre esses “dois mundos”. A parceria entre instituições de ensino superior e escolas, especialmente públicas, ganha relevo dentro desse contexto de iniciativas governamentais, não apenas por diminuir a relação hierárquica que tem marcado os participantes de comunidades distintas, mas, sobretudo, por fomentar a produção científica de modo compartilhado. É comum distinguir consumo (geralmente atribuído a professores) e produção de conhecimentos (geralmente atribuída a pesquisadores nas instituições de ensino superior); relação que se vê em xeque nas propostas de aproximação, como as incentivadas pelo programa objeto deste estudo, financiadas pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES).¹

Em 2007, a CAPES, órgão vinculado ao Ministério da Educação e responsável pela formação de docentes no ensino superior, passou a ter a incumbência de coordenar programas para a formação de professores da educação básica, na esteira de uma trajetória bem-sucedida de formação de profissionais para o ensino superior. Com essa função ampliada, a “nova CAPES”, lançou, em 2010, o “Programa de Apoio

¹ Pela Lei 11.502, de 2007, a CAPES assumiu a função de incentivar a formação inicial e continuada e promover a valorização do magistério em todos os níveis de ensino e em todas as áreas de conhecimento. Para esse fim, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, que teve seu nome alterado para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, em 2012. No capítulo 4, este tema será retomado.

a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica”, o “Novos Talentos”. Esse programa, que envolveu estudantes de pós-graduação, grupos e centros de estudos e pesquisas e escolas públicas de educação básica em diversos estados brasileiros, teve como alvo integrar reflexão, ação, teoria e prática em suas realizações. Em seu primeiro edital, lançado em 2010, foram selecionadas 61 propostas e, desde então, cresceu em número de iniciativas e projetos aprovados, chegando a 84 projetos em sua última edição, lançada em 2012. A última iniciativa relativa ao programa data de 2015.² Este estudo terá como foco o primeiro e o segundo editais (de 2010 e 2012, respectivamente), bem como as propostas a eles submetidas pela instituição objeto deste estudo, conforme especificado adiante.

A partir do primeiro edital, lançado em 2010, no ano seguinte foi submetida, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma proposta da qual fazia parte o subprojeto elaborado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas intitulado “Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês” (doravante PIEMG). Sua renovação foi submetida ao edital de prorrogação, em 2012. O subprojeto teve como propósito o contribuir para o alcance dos objetivos do programa no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Buscou fomentar maior apropriação dos conhecimentos científicos nessa área por parte dos professores, minimizando dificuldades na relação ensino-aprendizagem e otimizando o ensino de língua inglesa nas escolas públicas da região de Londrina, no estado do Paraná.

A realização dessa iniciativa, da qual participei como instrutora, possibilitou que diversas atividades formativas fossem desenvolvidas por estudantes do ensino médio e professores da rede pública. Durante três anos, equipes envolvendo professores universitários, estudantes de graduação e de pós-graduação, bem como professores e estudantes de ensino médio da rede pública se engajaram no propósito de avançar no desenvolvimento de habilidades na língua inglesa e no uso de tecnologias digitais.

Essa experiência resultou em uma série de reflexões escritas. Entre 2012 e 2019 foram publicados nove textos acadêmicos sobre o PIEMG: textos que materializaram as motivações, as justificativas e os pressupostos nas fases de

² <http://www.capes.gov.br/component/content/article/154-seminarios/novos-talentos-2014/8041-apresentacao>. Acesso em: 6 jun.2018.

planejamento das atividades; textos que representaram as compreensões dos professores participantes sobre as propostas executadas e textos de reflexão acadêmica sobre a experiência. Tais registros foram produzidos, distribuídos e consumidos por diferentes atores e textualizam compreensões sobre a política e sua realização na prática.

A primeira investigação decorrente do PIEMG foi publicada em 2012, portanto concomitante com a expectativa de sua continuidade. Intitulada “Material didático para educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa “Novos Talentos”, a pesquisa teve como foco as oficinas para uso de ferramentas tecnológicas oferecidas para os professores no ano de 2011. Seu recorte analítico tratou dos módulos 1 e 4 do livro *Connecting Ide@s: tools for teaching English in a contemporary society*, utilizado durante as oficinas para professores. A análise foi guiada por dois referenciais, o TESOL Technology Framework, que avalia o modo como os professores de línguas, educadores, professores e administradores usam ou devem ser capazes de usar as tecnologias em sala de aula; e pelas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, mais especificamente nas competências previstas nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciaturas (BRASIL, 2002, p. 30). As análises indicaram que, em sua totalidade, os módulos preencheram os requisitos dos instrumentos de análise, demonstrando aos professores o que deles é esperado em termos de conhecimento, habilidades e capacidades de implementação curricular no que tange ao uso de tecnologias em sala de aula.

O segundo estudo, “Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada”, foi publicado em 2013 e teve como contexto de geração de dados as oficinas “Ferramentas Tecnológicas para o desenvolvimento profissional e Ensino/aprendizagem de língua inglesa”, mais especificamente os *podcasts* produzidos pelos professores. O estudo buscou compreender processos de aprendizagem por meio da descrição e avaliação de suas produções, ancorados pelas lentes do ISD – Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009). De modo geral, a intervenção foi considerada positiva pelos autores do artigo. As análises apontaram para a aprendizagem da mídia *podcast* e ressaltaram a relevância do livro *Connecting Ide@s* como instrumento de ensino e de engajamento dos professores em reflexões sobre TDIC. O estudo “Letramentos Digitais, Interdisciplinaridade e Aprendizagem de Língua Inglesa por alunos do Ensino Médio” foi a terceira publicação sobre o PIEMG, publicado em 2014. O objetivo desse texto foi relatar a imersão em língua inglesa que

ocorreu em 2012, a qual possibilitou o envolvimento de 60 estudantes do ensino médio em atividades sobre novas tecnologias digitais e língua inglesa pelo viés interdisciplinar. Ao analisarem a estrutura das oficinas desenvolvidas, os autores destacaram a construção de conhecimento de modo situado e interdisciplinar. Além disso, consideraram que os participantes puderam apreciar de forma crítica os diferentes discursos que fundam e constituem as áreas disciplinares exploradas na imersão.

Em 2016, a pesquisa “Challenges and Opportunities for Developing Sustainable Digitally Based Language Pedagogies in English Teacher Education Programs”, defendeu a criação de espaços em que professores da rede pública fossem capazes de lidar com as novas tecnologias de forma crítica e reflexiva. Tendo como foco o material elaborado para as oficinas dos professores, este quarto estudo sobre o PIEMG investigou a possibilidade de a oficina formativa ter (ou não) promovido a integração sustentável da tecnologia digital no cotidiano profissional dos professores participantes. As análises demonstraram que as oficinas possibilitaram aos professores criarem suas próprias experiências com as novas tecnologias em situações comunicativas reais de uso, levando-os a conjecturar formas de incorporar práticas de *podcasting* no cotidiano de ensino de língua inglesa. Entre as limitações encontradas, destacaram-se o fato de a sequência didática ser permeada por uma perspectiva instrumentalista de ensino de línguas e que, portanto, limitou discussões mais amplas e críticas sobre, por exemplo, questões de desigualdade social que interferem no acesso às novas tecnologias.

Outra pesquisa sobre as oficinas planejadas para os professores da rede pública foi publicada em 2016. Esta quinta pesquisa, intitulada, “Developing English Language Teachers’ Professional Capacities through Digital and Media Literacies: A Brazilian Perspective”, buscou evidenciar até que ponto os parâmetros propostos nos referenciais analíticos TESOL Technology Standard Framework e Framework for the 21st Century Skills foram contemplados nos módulos das oficinas. As análises indicaram que as atividades desenvolvidas nas oficinas supriram os requerimentos dos parâmetros escolhidos para orientar a investigação. No entanto, o material poderia ter propiciado maior integração entre o letramento digital e midiático e o uso profissional das tecnologias, bem como uma melhor interação entre professores, alunos e comunidade escolar. Ficou evidente, também, a necessidade de fomentar espaços mais críticos, políticos e criativos no desenvolvimento de professores de

línguas. Ainda em 2016, outra pesquisa foi realizada sobre as oficinas de formação continuada oferecidas no PIEMG. “Podcast, participação social e desenvolvimento” teve como objetivo investigar a interação dos professores participantes da oficina formativa com a mídia podcast em função do potencial de participação social e desenvolvimento profissional em relação a essa mídia. Para tanto, as autoras debruçaram-se sobre transcrições de diálogos gravados durante a oficina para professores, analisando-as por meio de sequências IRA, com base em Sinclair e Coulthard, o que permitiu verificar que na maioria das vezes os participantes preferiram evitar riscos, preferindo assumir o papel de aprendizes. Isso porque raramente iniciaram sequências IRA. Ficou evidente, também, uma certa resistência dos professores em aprender sobre novas tecnologias.

A sétima pesquisa sobre o PIEMG foi publicada em 2018. O texto “Teaching English as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme” teve como foco as ações do PIEMG relacionadas às oficinas de língua inglesa oferecidas aos estudantes a partir de lentes socioculturais de pedagogias de ensino e aprendizagem de línguas. Como resultado, foi proposto um quadro para o desenvolvimento de pedagogias socioculturais mediadas pelo uso de tecnologias digitais,

Ainda em 2018, uma oitava pesquisa reforçou os estudos sobre as oficinas oferecidas para os professores. No estudo “Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas: uma análise de propostas didáticas produzidas por professores da educação básica com decorrência de uma formação continuada no programa Novos Talentos”, foi realizada uma análise dos materiais produzidos pelos participantes do curso, com base nos parâmetros estabelecidos pelo *TESOL Technological Standard Framework*. Isso permitiu verificar diversas aprendizagens por parte dos professores, tais como aquelas relacionadas à TV Multimídia, à internet, suas relações com a melhoria do ensino de língua inglesa em sala de aula, entre outras. A pesquisa concluiu, portanto, que os resultados esperados com as ações previstas no subprojeto PIEMG foram atingidos.

Por fim, em 2019, o texto “Formação de professores de inglês: propostas para o século 21”, encerra as produções derivadas do PIEMG na UEL. Esse estudo, que tem como ponto de partida o entendimento de que a inter-relação entre língua inglesa e novas tecnologias faz emergir novos gêneros textuais da esfera digital que exigem capacidades específicas de letramento digital, teve por objetivo verificar a

recontextualização dos conceitos imbuídos nas oficinas nas produções dos professores participantes. Para além da familiarização com as ferramentas disponíveis e da apropriação de novos repertórios linguísticos relacionados às TIC, os resultados apontaram o alinhamento da proposta aos conceitos de multiletramentos e agentividades.

Essas publicações apontaram os vários efeitos positivos do projeto no que diz respeito à apropriação de ferramentas digitais para o ensino de língua inglesa. Tiveram ainda, como foco, avaliar o que foi produzido de acordo com parâmetros externos ou referenciais teóricos. Além disso, algumas delas indicavam interesses convergentes com outros projetos de membros da equipe dedicados ao estudo de gêneros digitais e que subsidiaram a fundamentação para o PIEMG.³ Julgo importante revisar os textos já escritos sobre o PIEMG a fim de elucidar a perspectiva sob a qual desenvolvo meu estudo. Ao interessar-me em analisar a proposta de aproximação universidade-escola focalizando os textos produzidos pelos atores da universidade no planejamento e realização do subprojeto, acrescento à rede de textos que envolveram a realização do PIEMG por um viés histórico documental e com base na abordagem de análise propostas por Ball, 2001, 2006; Ball, Goodson e Maguire, 2007; Rizvi e Lingard 2010.

Mais especificamente, as orientações teóricas que guiam este estudo centram-se no construto de que políticas são reinterpretadas mais do que implementadas (o que poderia sugerir alinhamento perfeito entre intenções e ações locais) e textualizam-se em diferentes contextos revelando representações sobre o que a política tem por objetivo transformar (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006; BALL, 2012; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

No cerne dessa abordagem está a compreensão de que as políticas devem ser pensadas em função de suas características macrocontextuais e microcontextuais, pois, para Ball (1994), longe de ser um processo segmentado, a realização de uma política se dá em um “ciclo contínuo” a partir de três contextos primários: *contexto de influência*, *contexto de produção de textos*, e *contexto da prática*.

³ Informações mais detalhadas acerca das bases teóricas e das abordagens de pesquisa promovidas por esses estudos podem ser encontradas no *site* da Universidade: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pes/pdf/pes_pesquisa_07430.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

A partir do entendimento de que a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) defendida por Ball permite realizar recortes e arranjos diversos em função dos objetivos de análise do pesquisador, neste estudo, proponho pensar o *contexto de influência* a partir da interdiscursividade, pelas lentes da conjuntura mundial, balizada por políticas de cunho neoliberal, pela economia global e pela educação inclusiva. Explicarei essa conjuntura no capítulo 3, a fim de destacar como esses três campos se entrelaçam e retroalimentam o fluxo contínuo de trocas e empréstimos de ideias que influenciam a realização das políticas públicas em nível local.

Considero o *contexto de influência* como lócus de surgimento de discursos que podem ter embasado a justificativa do PIEMG e, portanto, a realização local da política, a partir de ideologias que atribuem à língua inglesa papel fundamental na inclusão social em sociedades cada vez mais mediatizadas e interconectadas.

No que tange ao *contexto de produção de textos*, proponho pensá-lo a partir de duas instâncias de recontextualização das ideias que emanam do contexto de influência: a CAPES – agência financiadora do programa Novos Talentos e a Universidade Estadual de Londrina – instituição pública de ensino superior partícipe da iniciativa governamental. Pelas lentes da ACP, a CAPES pode ser vista como centro (re) produtor de políticas educacionais acordadas em sistemas de governança internacional (RIZVI; LINGARD, 2010), essa fortemente influenciada pelas demandas da sociedade neoliberal globalizada. Já a UEL pode ser ponderada tanto como *contexto de produção de textos* da política como *contexto da prática*.⁴ Isso em função da UEL ter situado a formulação e disseminação dos textos propositivos do subprojeto, mas ter sido, também, o espaço educacional no qual a política foi recontextualizada e posta em prática pelos professores de língua inglesa.

Ao abordar esses contextos como método de análise da realização da política, busco desvelar as bases da proposta local, alinhadas com ideologias sobre a globalização e cidadania global, esta última entendida como inclusão em um mundo global. A partir do contexto do PIEMG, proponho uma reflexão que abarque as relações entre o discurso de inclusão em um mundo global e das habilidades de tecnologias e de língua inglesa como possibilidade de inclusão social. Um caminho propício para analisar a proposta de aproximação universidade-escola, objetivo

⁴ Embora considere relevante abordar todos os contextos para uma análise abrangente da política, devido a restrições de tempo e do escopo do estudo, o contexto da prática será tratado em trabalhos futuros.

central do programa Novos Talentos, é explorar as ideologias mobilizadas no subprojeto. Mais especificamente, meu foco incide sobre as concepções norteadoras do PIEMG, sob o ponto de vista dos atores da universidade traduzidas nos textos proponentes do subprojeto que tinha como eixo central a “inclusão em um mundo globalizado”.

Ao entrelaçar a análise contextual, por meio do aporte teórico da ACP, com a análise discursiva, embasada nos construtos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), parto do entendimento de que discurso nada mais é do que uma parte das práticas sociais. Não me refiro a discurso como um conjunto de ideias atribuídas a determinados grupos, como os discursos dos “cozinhas”, os discursos dos petistas, os discursos dos fascistas etc. A concepção de discurso adotada neste estudo enfatiza as práticas discursivas que emergem do PIEMG como evento discursivo. Essas práticas relacionam-se com as características contextuais da sociedade e retroalimentam o *status quo* das ideologias ligadas à língua inglesa, transformando ou não desigualdades, reproduzindo ou não a ordem social que favorece aqueles interessados na expansão da língua inglesa (LI) e das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no mundo global.

O que quero dizer é que, pelas lentes da ACD, os discursos que surgem na arena educacional ou no contexto do PIEMG nada mais são que representações ou visões particulares de mundo, as quais se articulam dialeticamente com a sociedade. Essas diferentes visões exercem influência não apenas na realização da política dos Novos Talentos em si, mas, também, sobre a construção de representações sobre língua inglesa e cidadania global as quais circulam (ou podem circular) em outros eventos discursivos. Na visão de Fairclough (1992), ideologias são construções da realidade embutidas em várias dimensões das práticas discursivas, e que contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação. O eco dessas construções pode alcançar saberes docentes, práticas de sala de aula, processos de formulação e reformulação curricular etc. O fato de que representações hegemônicas podem ser perpetuadas nas políticas públicas justifica, portanto, meu interesse em desenvolver um estudo sobre políticas pelo viés dos estudos da linguagem.

Ao delimitar o estudo textual e discursivo com base na ACD, enfatizo meu entendimento de que os discursos gerados em torno da política dos Novos Talentos podem beneficiar alguns grupos em detrimento de outros. Tomo como referência os

estudos de Thompson (1995), para quem as ideologias têm o potencial de firmar ou desestabilizar as ordens sociais vigentes em uma sociedade. Pauto-me, também, no entendimento de que:

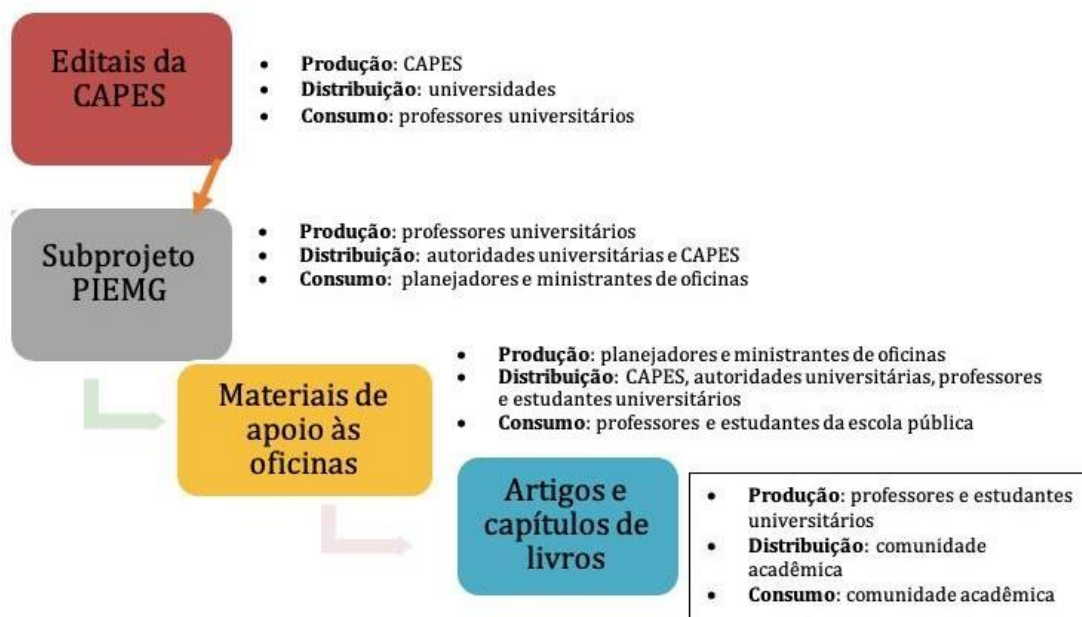
As ideologias são representações acerca de certos aspectos do mundo que podem contribuir para o estabelecimento, a manutenção e transformação das relações sociais de poder, de dominação e de exploração (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9).⁵

Ao contrário de visões descritivas ou neutras, a perspectiva ideológica que adoto é crítica; ou seja, uma concepção de que a ideologia é uma modalidade de poder, um elemento das lutas hegemônicas e das disputas que ocorrem nas relações de domínio de alguns grupos sobre outros, sendo o domínio das ideologias presentes nesses contextos, que podem gerar consentimento fortalecer ainda mais certas relações desiguais.

Esta tese é, portanto, um estudo documental de cunho “ex post facto” em que os escritos não foram acumulados para fins de pesquisa (COHEN, MANION, 1994). Meu interesse em refletir sobre a política a partir de documentos se justifica pelas possibilidades oferecidas pelo referencial teórico que prevê a possibilidade de análise da política com base nos valores, pressupostos e ideologias de textos oficiais (CODD, 2007). Esses textos fazem parte de uma rede de textos que se articulam em diferentes instâncias de produção, distribuição e consumo (Fairclough, 1992), conforme se pode ver na figura a seguir:

⁵ Todas as traduções, nesta tese, são de minha autoria. No original, “Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation”.

Figura 1 – Textos integrantes da rede do PIEMG.



Fonte: A autora.

Meu recorte analítico justifica-se pela vasta gama de textos que compõem o PIEMG, e pelo número de atores envolvidos na iniciativa; por isso, ajusto minhas lentes sobre os textos enviados à CAPES, bem como os textos dos materiais didáticos. Assim, este estudo terá como centrais os textos dos editais, as propostas a eles submetidas e os materiais que serviram de base para as oficinas realizadas, buscando evidenciar suas relações intertextuais e discursivas. A centralidade desses textos das propostas e oficinas se justifica porque eles se situam no entremeio da política governamental e sua reinterpretação a partir de uma área de conhecimento específica (no caso, língua inglesa).

As propostas submetidas aos órgãos de fomento fornecem pistas acerca das intencionalidades dos atores da universidade e, portanto, concepções acerca do papel da universidade na relação com a escola pública, bem como da forma como essa interação poderia, produtivamente, funcionar como uma alavanca para o ensino de inglês. Subjacente a este projeto, está o interesse em verificar se o PIEMG serviu como lócus de (re)produção de discursos hegemônicos ligados à língua inglesa.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar uma instanciação de política pública de aproximação universidade-escola como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado por meio da língua inglesa e tecnologias de

informação e comunicação. Esse objetivo geral se desdobra em quatro objetivos específicos: 1) Descrever o subprojeto PIEMG como uma proposta situada no âmbito do programa Novos Talentos; 2) Identificar o grau de (des)alinhamento do PIEMG às expectativas do programa Novos Talentos; 3) Verificar se os discursos mobilizados para justificar o foco do PIEMG (re)produziram representações hegemônicas da língua inglesa e 4) Verificar se os materiais didáticos produzidos para as oficinas são coerentes com os discursos mobilizados pelas propostas do PIEMG. A fim de alcançar o alvo do estudo, responderei as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se configura o contexto de produção de textos dos editais e das propostas do PIEMG submetidas ao programa Novos Talentos?
2. Quais relações intertextuais podem ser estabelecidas entre os editais da CAPES e as propostas do PIEMG?
3. Quais representações sobre inclusão em um mundo global podem ser identificadas nas propostas do PIEMG? Essas representações desafiam ou se alinham a representações hegemônicas da língua inglesa?
4. Os preâmbulos e os objetivos das oficinas reproduzem os discursos mobilizados pelas propostas do PIEMG?

Organizei a tese nesta introdução e sete capítulos. Abordarei no capítulo 1 o referencial teórico de políticas como textos (ACP), seguido dos construtos teóricos que subsidiarão a análise do corpus – minha filiação à ACD no que tange aos conceitos de texto, discurso, representação, ideologia, intertextualidade e interdiscursividade. No capítulo 2, apresentarei o percurso metodológico percorrido. No capítulo 3, tratarei do contexto de influência, ou seja, o contexto no qual normalmente as políticas públicas surgem e no qual os discursos políticos são construídos (MAINARDES, 2006). Iniciarei este capítulo apresentando uma discussão sobre a globalização e a inclusão a partir de referenciais teóricos críticos. No capítulo 4, ajustarei minhas lentes sobre o subprojeto PIEMG como uma proposta situada no âmbito do programa Novos Talentos (pergunta de pesquisa 1). No capítulo 5, enfocarei as referências intertextuais que podem ser identificadas entre as propostas do PIEMG e os editais da CAPES (pergunta de pesquisa 2). As relações interdiscursivas entre as representações sobre língua inglesa, tecnologias digitais e inclusão em um mundo globalizado serão discutidas no Capítulo 6 (pergunta de

pesquisa 3). No capítulo 7, abordarei a pergunta de pesquisa 4, sobre os materiais das oficinas. Por último, nas considerações finais, retomarei as perguntas de pesquisa e minhas respostas, reconhecendo também as limitações da pesquisa e elaborando sugestões para futuras iniciativas semelhantes à do PIEMG.

No quadro a seguir, trago as perguntas de pesquisa, o conjunto de dados que será tomado para análise e as lentes que orientarão os procedimentos de análise.

Quadro 1 – Síntese da estrutura da tese.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Fontes de dados	Procedimentos de análise
Analisar uma instância de política pública de aproximação universidade-escola como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado.	Descrever o subprojeto PIEMG como uma proposta situada no âmbito do programa Novos Talentos	Como se configura o contexto de produção de textos dos editais e das propostas do PIEMG submetidas ao programa Novos Talentos?	Textos das propostas submetidas ao edital em 2010 e 2011 Editais CAPES/DEB 033/2010 e 055/2012 ⁶	Identificação de características “readerly” ou “writerly” dos editais Apresentação resumida da realização do PIEMG
	Identificar o grau de (des)alinhamento do PIEMG às expectativas do Programa Novos Talentos	Quais relações intertextuais podem ser estabelecidas entre os editais da CAPES e as propostas do PIEMG?	Textos das propostas submetidas ao edital em 2010 e 2011 Editais CAPES/DEB 033/2010 e 055/2012	Identificação de referências intertextuais entre os textos dos editais e das propostas do PIEMG
	Verificar se os discursos mobilizados para justificar o foco do PIEMG	Quais representações sobre inclusão em um mundo	Literatura sobre língua inglesa como	Identificação de relações interdiscursivas nos textos do subprojeto PIEMG

⁶ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_033_Novos_Talentos.pdf, https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_055-2012_NovosTalentos_2013.pdf

	(re)produziram representações hegemônicas da língua inglesa	global podem ser identificadas nas propostas do PIEMG? Essas representações desafiam ou se alinham a representações hegemônicas da língua inglesa?	língua internacional ou língua franca Textos do subprojeto PIEMG	
	Verificar se os materiais didáticos produzidos para as oficinas são coerentes com os discursos mobilizados nas propostas do PIEMG	Os preâmbulos e os objetivos das oficinas reproduzem os discursos mobilizados pelas propostas do PIEMG?	Preâmbulos e objetivos das oficinas conforme o livro "Teaching and Learning"	Identificação de relações interdiscursivas entre preâmbulos/objetivos e discursos mobilizados nas propostas do projeto.

Fonte: A autora.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB ANÁLISE: AS BASES TEÓRICAS DO ESTUDO

Neste capítulo, trato, primeiramente, da abordagem do ciclo de políticas (ACP) postulada pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores, a fim de embasar a compreensão de que as políticas públicas surgem em meio à articulação de fatores macro e microcontextuais que devem ser considerados em processos de análise da política. Em seguida, abordo ACD e explico como a ACD complementa a ACP e nos auxilia na compreensão do PIEMG como uma política gerada no contexto da globalização e que prioriza a língua inglesa e as tecnologias de informação e comunicação como instrumentos de inclusão social.

1.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de políticas de Ball tem servido de referencial analítico para diversas pesquisas sobre políticas educacionais nos últimos anos (WALFORD, 2000; VIDOVICH, O'DONOGHUE, 2003; DESTRO, 2004; MAINARDES, 2006, SHIR SHIROMA *et al.*, 2005; EVANGELISTA, SHIROMA, 2007; DIAS, 2009; CORREA, 2013).

Sua coerência com a proposta desta tese se faz ainda mais intensa ao considerarmos o relevo dado pelo sociólogo à temática da globalização e suas implicações na arquitetura e realização de políticas educacionais diversas (BALL, 2001, 2004, 2006, 2011). Para Ball (2001), o fenômeno da globalização matizou de uma forma bastante peculiar a integração entre as esferas global e local, ou seja, entre o macrocontexto e o microcontexto nos quais as políticas públicas são engendradas e realizadas. Nesse sentido, uma política é uma constante *bricolage* de influências de outros contextos; fruto de múltiplos empréstimos, adaptados e readaptados, modulados de acordo com as características microcontextuais para os quais ela foi pensada (BALL, 2001, p. 102).

Na visão de Rizvi e Lingard (2010) os formuladores de políticas educacionais em nível local (micro) estão cada vez mais interligados a uma rede de formuladores de políticas educacionais em nível global (macro). Assim, embora as políticas públicas sejam produzidas localmente, dentro da burocracia do Estado nacional, na sociedade

globalizada, tingida por interesses neoliberais, o Estado passa a ocupar um papel cada vez mais crucial no desenvolvimento de políticas públicas favoráveis aos processos de acumulação global de capital.

Os reflexos do macrocontexto, impressos na realização do programa Novos Talentos por meio do subprojeto PIEMG, serão pormenorizados mais adiante. No entanto, corroborando o que Rizvi e Lingard (2010) afirmam ser o caso de diversas políticas educacionais ao redor do mundo, a política educacional de formação inicial e continuada de professores da educação básica na qual o programa Novos Talentos se insere, parece abraçar regras ditadas por organizações internacionais situadas fora de nossas fronteiras físicas, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As influências da UNESCO, por exemplo, podem ser percebidas claramente ao considerarmos que o programa Novos Talentos se enquadra dentro das diretrizes da Nova CAPES. Consta no relatório CAPES (2014) que os programas implementados pela agência perpassam avaliações realizadas por consultores da UNESCO e, também, por consultores da Fundação Carlos Chagas, especialistas em formação de professores.

Em avaliações de resultados alcançados pelo programa, “os consultores propuseram indicadores que permitirão um melhor acompanhamento técnico-pedagógico” (CAPES, 2014, p. 44). Isto é, além de avaliar, essas organizações prescrevem reformulações para as políticas públicas locais, ilustrando o que Rizvi e Lingard (2010) argumentam ser a criação de uma comunidade emergente de políticas de educação global que homogeneízam as políticas educacionais independentemente das necessidades contextuais dos receptores dessas políticas.⁷

Não estou afirmando que o programa Novos Talentos seja meramente uma transposição de uma agenda educacional global. Tal afirmação seria totalmente incoerente com o construto teórico-metodológico sobre o qual esta tese está

⁷ CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de formação de professores da educação básica. Relatório de gestão dos novos talentos 2013. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos/relatorios-e-dados>>. Ainda com base nesse relatório, as ações da CAPES recebem, também, influências macrocontextuais, do INEP, do Censo Escolar, do ENADE, da LDB e 12.796/2013. Outrasão – o Ensino Médio Inovador, a Escola de Tempo Integral e as metas do PNE – Plano Nacional da Educação, que “sinalizam a necessidade de ampliação do número de professores e de investimento na melhoria de qualidade da formação de docentes” (p. 43).

fundamentada. Daí a relevância de pensarmos nos modos como o macrocontexto pode (ou não) matizar a forma como pensamos a questão da inclusão em um mundo globalizado, frente a concepções hegemônicas da língua inglesa.

Ball (2001) é veemente em defender que, embora o macrocontexto tenha influência nas políticas públicas locais que, quando conectadas ou pensadas de forma contígua, acabam por fazer parte de um conjunto flexível de políticas que servem a interesses capitalistas. Salaria também que uma política é sempre uma composição entre o macrocontexto e o microcontexto, porque as políticas não são, nem poderiam ser, meramente traduzíveis e/ou implementáveis. Elas são resultado dos embates entre as características macrocontextuais e microcontextuais, adaptadas de diferentes formas, em circunstâncias, locais e atores diferentes.

Por isso Ball (1994) propõe pensar uma política como texto e discurso; não como texto ou discurso, separadamente, mas como um processo no qual texto e discurso justapõem-se um ao outro. As políticas, portanto, são representações complexamente codificadas entre as lutas e alianças que ocorrem nas esferas que as compõem; são interpretações e reinterpretções que ocorrem situadamente em meio a vozes autoritárias e vozes menos pujantes e frequentemente silenciadas.

Nesse sentido, uma das relevâncias do microcontexto está na provisão dos atores que interpretam as políticas. Apesar das influências do macrocontexto, as políticas são sempre interpretações locais e, portanto, por elas também constituídas. No caso do programa Novos Talentos, podemos pensar, por exemplo, na negociação de sentidos que envolveu a leitura do edital da CAPES pelos proponentes do subprojeto PIEMG e como seus olhares/interpretações motivaram as atividades propostas.⁸

Ainda dentro desse enquadre teórico, cabe comentar, conforme as teorizações de Ball (1994), acerca das vozes presentes nos textos. O texto do edital da CAPES abarca, logicamente, uma multiplicidade de vozes, de interesses e de agendas, sendo que apenas as agendas reconhecidas como legitimadas foram contempladas. Também o texto propositivo do subprojeto PIEMG pode ser pensado em relação às representações decodificadas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

⁸ Detalharei os textos governamentais que compuseram a política dos Novos Talentos por meio do PIEMG no capítulo 4.

(OCEM), documento citado no texto do subprojeto e que revela os reflexos do macrocontexto na realização da iniciativa.⁹

Percebemos, portanto, que o modelo analítico proposto por Ball rejeita qualquer entendimento de que uma política educacional pode ser puramente acatada e implementada em contextos locais. Tampouco elas podem ser meramente rejeitadas ou resistidas. As sutilezas contextuais nas quais os atores ou agentes sociais estão imersos são tomadas como essenciais na ACP, propondo uma abordagem de análise que envolve reflexões sobre as verdades produzidas nos discursos presentes na rede de texto da política.

Mais especificamente, se de um lado as políticas são textos sobre os quais os atores buscam fazer sentido e construir respostas, elas também são discursos ou práticas que sistematicamente constroem discursivamente as verdades e os conhecimentos acerca daquilo que elas se propõem solucionar (BALL, 1994).

O problema é que, muitas vezes, em conformidade com o que afirma Ball (1994), os atores envolvidos na realização da política permanecem presos dentro de uma agência ideológica, buscando acatar ou rejeitar a política, sem ter consciência crítica sobre os atores que nela exercem autoridade. Isto é, pautam suas ações sobre o que pensam e/ou deixam de pensar sobre elas, sem questionar os discursos que as constituem, de onde eles surgem, quem os produzem, quando, e com que autoridade.

Nessa mesma perspectiva, as asserções de Rizvi e Lingard (2010) são consoantes ao pensamento de Ball (1994) e acentuam ainda mais os caminhos que orientam a análise da política para a qual o programa Novos talentos foi pensado, em especial quando considero o peso que a temática da globalização exerceu sobre a realização do PIEMG.

Para Rizvi e Lingard (2010), de nada serve considerar as implicações da globalização na realização de políticas educacionais na atualidade se não levarmos em conta a forma como a globalização trabalha discursivamente em suas construções. À semelhança do que nos assegura Ball (1994), para Rizvi e Lingard (2010) é preciso desconstruir criticamente o problema para o qual uma política foi pensada e, talvez, reconstruí-la frente à análise dos diferentes contextos que a conjugam.

⁹ No contexto deste estudo, tomo como dimensão global os textos das organizações internacionais, OCDE, UNESCO, mas também o próprio texto do edital e dos textos prescritivos, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, citadas no texto do subprojeto.

Assim, ancorados na ideia de que as políticas educacionais funcionam em arenas ou contextos e de forma relacional ou em rede, (BALL, 1994), Stephen Ball e Richard Bowe propuseram a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas. Para eles, é necessário apreciar cuidadosamente como os conjuntos de políticas se relacionam e exercem poder através das verdades e dos conhecimentos produzidos nos discursos políticos em nível global e local. Inicialmente, a abordagem incorporava a imagem de três arenas interligadas nas quais destacavam-se as relações de poder, de dominação e de resistência.

De acordo com Mainardes (2006), essa primeira tentativa de Ball e Bowe em demonstrar a complexidade do processo político englobou três arenas: 1) a arena da política proposta 2) a arena da política de fato 3) a arena da política de uso.

A arena da política proposta relacionava-se à política oficial, pensada tanto pelo governo e seus assessores educacionais quanto pelos idealizadores nos contextos escolares locais. A segunda arena, a da política de fato, relacionava-se aos textos legislativos que davam contorno à política proposta, oferecendo as bases iniciais sobre as quais as políticas seriam postas em prática. Finalmente, a terceira arena, a política em uso, referia-se aos discursos e às práticas institucionais engendradas pelos profissionais da educação ou professores, responsáveis por implementar a política, ou seja, incumbidos de colocá-las em prática em nível local.

Depois disso, conforme expõe Mainardes (2006) com base em Ball e Bowe (1992), os autores romperam com a formulação inicial ao entenderem que ela incorporava uma visão rígida e inflexível de política que em nada servia para ilustrar as confluências reais, complexas e mutáveis que envolvem a construção e a realização das políticas no cenário educacional. Assim, refizeram a proposta inicial dando mais ênfase ao processo político contínuo e integrado no qual os profissionais da educação, em seus contextos locais, surgem como atores mais claramente participantes e essenciais tanto na formulação quanto na realização das políticas.

Com base em Bowe, Ball e Gold (1992), Mainardes (2006) ressalta que os sociólogos emprestaram da análise literária os termos *writerly* e *readerly* para aclararem até que ponto os profissionais da educação podem estar envolvidos na formulação e implementação das políticas em seus contextos.¹⁰ Dito de outro modo,

¹⁰ Segundo Mainardes (2006, p. 50), um texto *readerly* é prescritivo e limita a possibilidade de o leitor construir sentidos ao fazer sua leitura. Já o texto *writerly* o convida a participar mais ativamente na interpretação do texto, ao possibilitar o preenchimento de lacunas de sentido.

os documentos oficiais podem ilustrar características *writerly* e/ou *readerly* a partir, por exemplo, do uso de estilos em que são escritos. A combinação de dois estilos num mesmo texto demonstra a combinação de vozes prescritivas e vozes participativas. Isso vale, também, para apreciar a mudança de atitude posta na escrita do texto, já que o estilo dos textos pode variar desde sua fase inicial até suas fases secundárias. Resumidamente, Mainardes (2006, p. 50) esclarece que:

O foco de análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Também Dias (2009) atesta que a reformulação e a inclusão do termo “contínuo” tiveram por objetivo romper com a noção de fragmentação tão presente nas análises políticas, que ora se volta a investigar a produção ou formulação das políticas e ora debruça-se sobre seu processo de implantação. Destacou-se, assim, o aspecto relacional entre as fases, em contraposição a abordagens analíticas que tendem a reforçar a racionalidade do processo administrativo, focalizando na dimensão macro ou na dimensão micro e descartando aspectos discursivos produzidos em torno da política com selo oficial e em torno da política realizada na sala de aula.

Mais especificamente, a reformulação da proposta inicial de Bowe, Ball e Gold (1992) adotou a ideia de três ciclos contínuos, cada um designado a um contexto diante do qual o processo de produção de políticas deve ser analisado. Mais uma vez, o objetivo de Ball e Bowe foi deixar claro que as políticas educacionais são o tempo todo um processo interligado e em rede, um relacionamento mutante e heterogêneo dos diversos contextos que incorporam uma política, uma integração entre os textos produzidos nesses contextos e os discursos que neles se combinam.

Com base em Mainardes (2006) e Dias (2009), os três contextos primários desenvolvidos por Ball e Bowe podem ser resumidos da seguinte forma: **o contexto de influência** é o lócus de surgimento dos discursos que embasam as políticas públicas e opera direta ou indiretamente no centro produtor e difusor das ideias políticas. É nesse contexto que se encontram os grupos sociais que definem o interesse ou finalidade das políticas, dentro e em torno de partidos políticos, do

governo e do processo legislativo, para conseguir apoio e legitimar seus argumentos de solução de problemas sociais.

A difusão de ideias locais e internacionais por meio de discursos de organismos internacionais como do Banco Mundial, da UNESCO, do FMI e da OCDE, que acentuam a emergência de uma comunidade global, como destaquei na descrição do contexto macro ou global com base em Rizvi e Lingard (2010), são ícones do contexto de influência.

O contexto de produção de textos tem o Estado como centro produtor e disseminador das políticas¹¹ e está intimamente ligado ao contexto de influência, em especial quando consideramos os contornos que a política internacional neoliberal exerce sobre as decisões dos Estados nacionais. Para Mainardes (2006), embora nem sempre evidente, a relação entre o contexto de influência e o contexto de produção é simbiótica. Se de um lado os textos produzidos no contexto de influência têm caráter mais ideológico e dogmático, os textos no contexto de produção são dirigidos ao atendimento do interesse público e, portanto, de caráter mais geral. É nessa esfera que encontramos os textos oficiais, vídeos de propagandas e comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros.

É importante reconhecer, conforme Dias (2009), o papel das comunidades epistêmicas, uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas, tanto no contexto de influência quanto no de produção, difundindo discursos que são incorporados nos textos.

Ainda com base em Mainardes (2006) e Dias (2009), **o contexto da prática** abrange a interpretação da política pelos profissionais da área. Ele engloba a forma como o texto oficial é interpretado e realizado na realidade local, e, por isso, incorpora condições contextuais como verbas, infraestrutura, distribuição de recursos etc. Fazem parte desse contexto os espaços educacionais (escolas, centros educacionais, universidades etc.) bem como os sujeitos que dele participam diretamente. Dias

¹¹ Dias (2009) emprega o termo “contexto de definição” em oposição ao termo “contexto de produção”, por compreender que o uso do termo “produção” em um dos contextos pode perturbar a compreensão daquilo que é o proposto por Ball – o entendimento de que a produção de política é um processo contínuo não só no sentido da sua temporalidade como também porque é presente em todos os contextos apresentados na abordagem do ciclo contínuo de políticas. Lembro também que o destaque conferido ao texto na abordagem de Ball faz dele uma presença constante em todos os contextos, possuindo, em cada um deles, finalidades específicas.

(2009) salienta que, embora vistos apenas como espaços de implementação de políticas, via modelos prescritivos, o contexto da prática é também um contexto de produção de políticas, uma vez que os textos e discursos nele produzidos servem para orientar a produção de outras políticas educacionais, realimentando-as.

Em relação à política que envolve os Novos Talentos e a realização do subprojeto PIEMG, como afirmo ao descrever o microcontexto, podemos associar o contexto da prática diretamente à Universidade Estadual de Londrina, que recebeu o texto do edital da CAPES, recontextualizando-o localmente, nos textos propositivos, na ficha de inscrição, no material de apoio das oficinas ministradas, tanto para os professores quanto para os estudantes etc. O contexto da prática refere-se à esfera local, suas possibilidades e impossibilidades, conforme descrito por Ball (2001). Isso não significa que meu estudo esteja centrado somente neste contexto. Ele é uma interpretação da política como um todo, ou seja, dos contextos que a constituem.

Mainardes (2006) e Dias (2009) relatam que, em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball expandiu o ciclo contínuo de políticas evidenciando sua preocupação com questões relacionadas à avaliação e aos impactos da política educacional na alteração do quadro social, ou seja, nos efeitos que ela exerce na solução das desigualdades existentes. O quarto contexto – o **contexto de resultados e efeitos**, apresenta a avaliação com uma das etapas da política, não como algo implementado e imutável, mas como uma das etapas naturais do processo de análise.

À semelhança dos outros contextos apresentados em seus trabalhos anteriores, Ball (1994) entende que o contexto de resultados e efeitos deve ser encarado de forma contextual e discursiva, posto que as políticas têm natureza localizada, e suas respostas, como veículos de seus efeitos, variam de acordo com o contexto nos quais elas são realizadas.

Embora este estudo não enfoque especificamente os efeitos da política dos Novos Talentos, é possível afirmar, com base no modelo analítico proposto por Ball, que eles não foram os mesmos em todos os Estados que dela participaram (MS, MT, TO, SP, MG etc.). Isso porque, de acordo com Ball (1994), as políticas que vêm de cima não são as únicas restrições e influências sobre a prática institucional, mesmo porque os tipos de experiências dos professores ou profissionais da educação envolvidos na realização da política não são os mesmos, nem tampouco suas condições situacionais.

Em segundo lugar, Ball (1994) enfatiza que as políticas têm efeitos de 1ª ordem (prática) e 2ª ordem (acesso/justiça social). Os efeitos de 1ª ordem são as mudanças na prática ou na estrutura, perceptíveis em lugares específicos ou através do sistema educacional como um todo, por meio de provas, testes etc. Já os efeitos de 2ª ordem são impactos dessas mudanças em padrões de acesso social, oportunidades e justiça social. Com base em Walker (1981), Ball (1994) argumenta que a tarefa da avaliação de política seria ponderar seu impacto distribucional, suas propostas e justificativas e seu papel na produção e manutenção social de desigualdades.

Finalmente, o quinto contexto – **o contexto da estratégia política**, surge como resposta ao contexto de resultados e efeitos e tem como objetivo solucionar as desigualdades identificadas na política analisada. No argumento de Ball (1994), é nesse último contexto que se resume a real tarefa das análises políticas, ou seja, o contexto da estratégia clama por um conjunto de soluções estratégicas para os problemas sociais causados ou perpetuados pelas políticas educacionais. Com base em Harvey (1990), Ball (1994 p. 27) relata que o contexto de estratégia política é, portanto, um componente essencial nas pesquisas sociais críticas ou nos trabalhos de “intelectuais específicos”,¹² conforme nomeados por Foucault, pois são produzidos a fim de gerar soluções e serem postos em prática em situações e lutas específicas.

Nesta seção, apresentei as contribuições centrais da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) para a análise de políticas educacionais, bem como sua pertinência para a análise da política de aproximação universidade-escola viabilizada localmente pelo programa Novos Talentos por meio do PIEMG. Ball (1994), ao apresentar as bases de sua proposta analítica, salienta sua orientação a partir da obra de Foucault no que tange aos discursos e textos como constituintes das instituições sociais e produtos culturais. Segundo ele, o interesse por desvelar relações de poder, fundamental na pesquisa social crítica, não pode prescindir de um olhar a partir desses elementos. A ACD, ao focalizar discursos, apresenta coerência metodológica com a ACP. Por isso, na seção seguinte, abordo a Análise Crítica do Discurso (ACD).

1.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

¹² specific intellectuals.

A ACD é uma abordagem teórico-metodológica interdisciplinar que se insere no campo da teoria crítica, sustentada na compreensão de que textos são práticas sociais que manifestam discursos, ideologias e outros elementos sociais não discursivos, que, juntos, podem articular relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestadas em aspectos linguísticos (FAIRCLOUGH, 2003; WODAK, 2004). Entre diversos conceitos-chaves que explanarei ao longo deste capítulo, a representação, entendida como diferentes visões de mundo articuladas discursivamente, é bastante cara para a ACD.¹³

As primeiras tentativas de se compreender e analisar o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade aconteceram na década de 1970, embora Van Dijk (2008) destaque que a consolidação da ACD, como um paradigma investigativo de análise linguística, só veio a acontecer na década de 1990. Foi somente nessa década que ele, Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak se reuniram em Amsterdã, com o propósito de cogitarem as teorias e os métodos utilizados nas investigações viabilizadas pela ACD.

Nessa reunião, ficou acordado que diferenças e semelhanças teórico-metodológicas seriam consideradas aceitáveis desde que norteadas pelo fio condutor da interdisciplinaridade, do interesse em desmistificar ideologias de poder por meio de investigações de textos diversos (escrito, falado ou imagético) e pela explicitação aberta do interesse e do posicionamento do pesquisador no processo investigativo. A partir daí, conforme afirma van Dijk (2008), diversos projetos conjuntos e colaborações entre diferentes estudiosos, com diferentes abordagens, estabeleceram a ACD como um campo interdisciplinar, heterogêneo e unificado entre pesquisadores.

Por ser um paradigma investigativo de análise linguística, tanto o conceito de linguagem quanto de discurso ganha relevo dentro da ACD. Fairclough (1989, p. 1) entende que o papel principal dos linguistas que lançam mão da ACD para a análise de textos é “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a

¹³ Em estudos mais recentes, Fairclough e Fairclough (2012) afirmam que, especificamente em relação aos discursos políticos, prevalece a argumentação. Ou seja, todo produtor de texto político, ao representar uma dada realidade, argumenta em favor ou contra determinadas formas de agir, as quais, por sua vez, fundamentam certas decisões. Por isso, para além do interesse dos autores em identificar os modos como os atores políticos representam uma realidade, importa para os autores mostrar como essas representações se vinculam com a agência humana, como elas funcionam como razões para a ação.

emancipação”.¹⁴ Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) esclarecem que a ACD concebe linguagem como uma prática social, ou seja, como modos habituais vinculados a tempos e espaços particulares, nos quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem conjuntamente no mundo”.¹⁵ Já discurso é entendido como elemento das práticas sociais e figura, segundo Fairclough (2003), de três maneiras distintas: como gênero (formas de agir), como discurso (formas de representar) e como estilos (formas de ser).

O autor explica que o discurso figura por meio de gêneros, pois gêneros diferentes demonstram modos diferentes de (inter)agir discursivamente com o mundo. Em segundo lugar, o discurso figura nas práticas sociais por meio das representações. Fairclough (1992, 2003) enfatiza que a natureza das representações é discursiva, pois são constituídas por discursos engendrados a partir de uma posição particular no mundo; diferentes discursos são diferentes visões de mundo (representações) que se articulam de forma dialética com a sociedade, por meio das práticas sociais. Fairclough (2003) distingue, ainda, entre discurso como um substantivo abstrato, significando linguagem e outros tipos de semiose como elementos da vida social, e discurso como um substantivo concreto, significando uma forma particular de representar o mundo. Por fim, o discurso pode se manifestar por meio dos estilos particulares de ser no mundo e/ou de identidades particulares.

A concepção de linguagem como prática social nos possibilita afirmar que todo e qualquer texto que envolve a realização do PIEMG na UEL age na sociedade por meio de seus gêneros textuais, de suas representações, ou seja, por meio das ideologias expressas nesses textos e por meio do estilo de cada texto, já que estilos diferentes comunicam identidades distintas. Fairclough (1992, 1995) apresenta a Concepção Tridimensional do Discurso. Existe, para o autor, três maneiras pelas quais o discurso pode influenciar as relações entre as pessoas, ou três maneiras distintas pelas quais os indivíduos se impõem no mundo social: por meio (1) do texto, (2) da prática discursiva e (3) da prática social. Embora essas dimensões pareçam distintas, elas compõem o material discursivo dialeticamente.

¹⁴ “The second is more practical: to help [...] increase consciousness of how language contributes to the domination of some people by others, because consciousness is the first step towards emancipation.”

¹⁵ By practices we mean [...] habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world.

Especificamente no que tange à *dimensão textual*, para Fairclough (1992, 1995) o texto é uma junção de escolhas feitas durante sua constituição e tem o potencial de representar uma realidade, de estabelecer identidades e compor relações sociais. Nesse sentido, com base em Pêcheux (1982), advoga em favor de análises textuais que vasculhem os conteúdos ideológicos explícitos e/ou presentes no texto, bem como aqueles implícitos e/ou omitidos. As análises na dimensão textual têm como foco o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual.

Especificamente relacionado ao estudo que aqui proponho, segundo Fairclough (1992, 1995) e com base nos estudos propostos pela Lingüística Sistêmico-Funcional hallidayana, a dimensão textual nos ajuda analisar representações da realidade de um texto por meio de processos. Tais processos podem ser materiais, quando relacionados a ações e a acontecimentos (fazer, desenhar, correr); mentais, quando relacionados a sentimentos, pensamentos, percepções ou desejos (pensar, amar, ver, querer); verbais ou verbalizações (afirmar, esclarecer, argumentar), relacionais, quando relacionados a questões de identificação e atribuição de qualidades (ser, estar, tornar-se, permanecer).

Em relação à dimensão da prática discursiva, ela faz a ponte entre o texto e as práticas sociais; diz respeito aos processos sociocognitivos de produção, de distribuição e de consumo do texto, sendo que a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso e de acordo com fatores sociais (FAIRCLOUGH, 1992). É nessa dimensão que o discurso se adequa às diferentes áreas sociais (econômica, política, institucional etc.). Enquadram-se na dimensão da prática discursiva a análise da coerência, da intertextualidade e da interdiscursividade.

Em virtude do peso que ocupam neste estudo, a seguir, discorro sobre a intertextualidade e a interdiscursividade para, mais adiante, apresentar minhas reflexões sobre o conceito de discurso em relação aos conceitos de ideologia e hegemonia.

1.3 INTERTEXTUALIDADE

Para aprofundar sua visão de que a análise intertextual pode revelar os modos como o discurso influencia as relações sociais na dimensão da *prática discursiva*, Fairclough (1992, p. 84) retoma os trabalhos de Bakhtin (1981, 1986) e Kristeva (1986) e afirma que “a intertextualidade é basicamente a propriedade de os textos serem

repletos de partículas de outros textos, as quais podem estar explicitamente demarcadas ou fusionadas com ele, e às quais o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente etc. ¹⁶ Todo texto incorpora dialogicidade e historicidade. A intertextualidade expressa a relação dialógica que o texto tem com uma cadeia de textos que transitam em sua realidade existencial. Expressa, também, os diálogos que a história estabelece com o texto e vice e versa.

No que tange à produção, a perspectiva intertextual explora a historicidade do texto ao indagar como o texto analisado acrescenta à cadeia de textos ao qual ele responde. Pelo ângulo da distribuição, ela se volta aos modos como textos do passado são transformados em outros tipos de texto ou acrescentados a uma cadeia textual já estável. O texto do edital dos Novos Talentos, por exemplo, foi transformado em outros tipos de textos, como os textos do PIEMG enviados à CAPES (texto do subprojeto e texto da prorrogação), os textos das oficinas para professores, os textos acadêmicos escritos sobre o PIEMG etc.

Pelo ponto de vista do consumo, uma análise intertextual enfatiza o que os “consumidores” trazem ou não para os processos de interpretação textual. Nesse sentido, considerar intertextualmente a rede de textos do PIEMG, pelo viés do consumo, implica compreender que os textos passados, já lidos e consumidos pelos leitores dessa rede de texto influenciam os modos como esses textos serão consumidos, pois os leitores trazem consigo outros textos ao mesmo tempo que deixam tantos outros no momento de sua interpretação (FAIRCLOUGH, 1992).

Segundo Fairclough (1992), a intertextualidade pode ser investigada em duas esferas distintas, a intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva. A intertextualidade manifesta pode ser percebida pela inclusão aberta de outros textos no texto analisado apresentados na superfície do texto (visão micro). Mas essa análise deve ser ampliada na direção do princípio da primazia da ordem do discurso (visão macro), o que nomeia de “intertextualidade constitutiva” ou “interdiscursividade”. A análise da prática discursiva deve, na visão de Fairclough, envolver a combinação entre a microanálise e a macroanálise.

Por esse viés teórico-analítico, a intertextualidade manifesta pode ser abordada por meio de cinco aspectos específicos: (1) representação do discurso, (2)

¹⁶ Intertextuality is basically the property texts have of being full of snatches of other texts, which may be explicitly demarcated or merged in, and which the text may assimilate, contradict, ironically echo, and so forth.

pressuposição, (3) negação, (4) metadiscorso e (5) ironia. Fairclough (1992, p. 118-123) explicita cada uma dessas áreas do seguinte modo:

1) Representação do discurso (*discourse representation*) diz respeito ao modo como, ao apresentar o discurso, o representante reporta o discurso – modo direto ou indireto de se expressar. Esse aspecto parte do entendimento de que a representação abrange não apenas a fala e/ou a escrita, mas também aspectos de organização discursiva e vários outros aspectos do evento discursivo, como, por exemplo, o tom de voz, o contexto e circunstância da representação do discurso etc.

2) Pressupostos (*presuppositions*) são proposições tomadas pelo produtor do texto como estabelecidas ou dadas como certas ou verdadeiras. Em muitos casos, a pressuposição não é um texto *per se*, mas, sim, uma opinião geral que é tomada como verdadeira e parte do senso comum. Sejam embasadas em textos anteriores que compõem a rede de textos do produtor do texto ou sobre outros textos externos a ele, as pressuposições podem ser manipulativas ou sinceras. Isso porque o uso de pressupostos em discursos pode ser estabelecido a partir de uma iniciativa consciente e desonesta, bem como a partir de uma produção inconsciente e sincera.

3) Negação (*negation*) ou as frases negativas são geralmente usadas com objetivos polêmicos a fim de rejeitar ou contestar o que já foi estabelecido em textos anteriores. Nesse sentido, as negações encontradas nos textos podem carregar em si tipos especiais de pressuposições que também trabalham nos textos a fim de desafiar os sentidos de textos anteriores.

4) Metadiscorso (*metadiscourse*) é quando o produtor do texto distingue diversos níveis dentro do texto por meio de atenuantes (*hedges*) e, assim, se distancia do próprio discurso que produz. Entre diversas formas de metadiscorso na produção discursiva está o uso de expressões como “*sort of*”, “*kind of*” etc. Essas expressões marcam o discurso como algo possivelmente inadequado e colocam o produtor do texto em posição superior e exterior ao próprio discurso, portanto, em uma posição de poder para controlá-lo ou manipulá-lo.

5) Ironia (*irony*) é concebida a partir de sua natureza intertextual que vai além de dizer algo e significar outra. A ironia implica em ecoar a fala de outro produtor textual, mas com sentido contrário. Por isso a ironia depende da capacidade do leitor/intérprete em reconhecer o sentido do texto ecoado, não é o sentido real do produtor, mas, sim, o inverso. Diversos fatores podem contribuir ou dissipar a

capacidade do leitor em identificar a ironia no texto, como, por exemplo, o conhecimento prévio-contextual, o uso de aspas no texto, o tom de voz etc.

No que tange à “intertextualidade constitutiva” ou “interdiscursividade”, ela está relacionada às questões de ideologia e hegemonia. Isso porque, para Fairclough (1992, p. 102-103), a intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, no sentido de que os textos podem servir como mecanismos de manutenção ou transformação social e, portanto, de relações de poder. O texto, por si só, no entanto, não é livre de limitações e constrangimentos contextuais mais amplos de lutas ideológicas e hegemônicas.

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a dimensão da *prática social* foi introduzida um pouco mais tarde no modelo tridimensional da ACD. Embora esse primeiro modelo abarcasse a dimensão social, seu foco sobrevinha sobre a estrutura do discurso como elemento da linguagem, colocando em xeque a pertinência de um enquadre teórico que se propunha dialético. Ao repensar a ACD e o conceito de discurso na modernidade tardia, Chouliaraki e Fairclough (1999) partem do pressuposto de que a vida social é feita de práticas sociais pelas quais as pessoas agem no mundo.

Assegurar que as pessoas agem coletivamente no mundo por meio das práticas sociais significa dizer que elas articulam elementos e mecanismos diversos a fim de produzirem suas vidas, suas histórias, seus desejos. Nesse sentido, as práticas são recursos da interação que podem ser entendidas tanto como ação historicamente situada quanto como uma prática no sentido de ser um modo habitual e permanente de agir ou atuar. Para Fairclough (2003, p. 101-103), a análise da *prática social* abrange o conceito de discurso em relação a questões de ideologia e de poder, mais especificamente sua relação de poder como hegemonia.

A articulação das três camadas que compõem o quadro tridimensional de estudo do discurso (*dimensão textual, dimensão discursiva e dimensão da prática social*) exige o detalhamento de conceitos-chaves da abordagem, em especial no que tange à investigação das práticas discursivas como instâncias da prática sociocultural (FAIRCLOUGH, 1995). Por isso, na seção seguinte, aprofundo-me nos conceitos de discurso, ideologia e hegemonia.

1.4 DISCURSO, IDEOLOGIA E HEGEMONIA

Desde que foi introduzido nas línguas europeias, o conceito de ideologia abarca uma multiplicidade de significados, constituindo uma herança ontológica ambígua e controversa (THOMPSON, 1995). Segundo o autor, a ideologia pode ser concebida por uma perspectiva prescritiva, uma visão pejorativa acerca do pensamento ou ponto de vista do outro. Ela também pode ser pensada a partir de uma perspectiva descritiva, que deriva da literatura da teoria social e política e é menos interessada nas ações ou efeitos que a ideologia pode gerar.

Pelas lentes da concepção neutra, “as ideologias podem ser vistas como ‘sistemas de pensamento’, ‘sistemas de crenças’, ou ‘sistemas simbólicos’” que se referem à ação social ou à prática política (THOMPSON, 1995, p. 14). Nenhuma tentativa é feita na direção de distinguir entre os tipos de ação que a ideologia pode motivar. Thompson (1995) rejeita esse viés teórico por entender que o conceito de ideologia não pode ser facilmente despojado de seu sentido negativo nem de seus efeitos. Ao contrário disso, defende que qualquer estudo voltado a desvelar ideologias deveria focar os problemas que se referem às inter-relações entre sentidos (significado) e poder.

Nas palavras de Thompson (1995, p. 76):

Estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Desde que: é simbólico, não são ideológicos como tais, mas são ideológicos somente enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação.

Como já salientei na introdução deste estudo, é dessa vertente crítica que deriva a concepção de ideologia que sustenta a ACD e que ancora minha busca pelas ideologias mobilizadas na realização do PIEMG na UEL. Para Fairclough (2003, p. 9), “ideologias são representações de aspectos do mundo que contribuem para o estabelecimento, manutenção e transformação de relações sociais de poder, de dominação e de exploração”,¹⁷ sendo que “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85).¹⁸ Por isso o autor chama a atenção

¹⁷ Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation.

¹⁸ Ideology is most effective when its workings are least visible.

para a inter-relação entre senso comum e ideologia, pois o senso comum ideológico pode agir a serviço da manutenção de relações desiguais de poder.

Nesta tese, proponho uma reflexão acerca da relação dialética entre a linguagem e a sociedade. Proponho uma análise ideológica dos discursos gerados a partir do PIEMG e reflexões sobre seus possíveis efeitos em práticas sociais. Indago sobre as possíveis contribuições dos atores da universidade para a manutenção de ideologias relacionadas à língua inglesa e à cidadania global no contexto do PIEMG. Não investigo as ideologias presentes na rede de textos do PIEMG para evidenciar um sistema de crenças ou de pensamento, como propõe a perspectiva neutra de ideologia. Ao contrário disso, questiono em que medida e como (se foi o caso) as ideologias presentes na rede de textos dessa iniciativa podem ter estabelecido e/ou sustentado relações de dominação e influenciado essa política de aproximação universidade-escola.

Ao interessar-se, primeiramente, pelas maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, Thompson (1995, p. 81-89) sugere três modos de operação da ideologia (*modus operandi*) e como esses modos podem estar ligados com várias estratégias de construção de sentido: o primeiro deles é nomeado de *legitimação*: quando relações de dominação são estabelecidas ou sustentadas por serem representadas como legítimas, justas e dignas de apoio. As representações de dominação podem ser enxergadas como uma “exigência de legitimação” e são expressas por meio de certas estratégias típicas de construção simbólica, tais como: a *racionalização* – quando o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais; a *universalização* – quando acordos institucionais são apresentados como servindo aos interesses de todos, como se fossem abertos a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedidos; a *narrativização* – são representações que estão inseridas em histórias que contam o passado e apresentam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.

O segundo *modus operandi* é a dissimulação: quando as relações de dominação são estabelecidas e sustentadas por serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou por serem representadas de modo a distorcer o foco ou de passar por cima de relações ou processos já existentes. A dissimulação tem três estratégias típicas: o deslocamento, quando um termo costumeiramente usado para definir um objetivo passa a ser utilizado para se referir a outro, produzindo uma

recontextualização de suas características positivas ou negativas; a *eufemização*, quando ações, instituições ou relações sociais são descritas e re-descritas de modo a despertar uma valorização positiva. A supressão violenta do protesto, descrita como sendo a “restauração da ordem” é exemplo clássico de *eufemização*. Por fim, a dissimulação pode utilizar-se da estratégia do *tropo*, ou seja, o uso figurativo da linguagem ou de formas simbólicas. Entre as formas mais comuns de tropo estão a sinédoque, a metonímia e a metáfora.

O terceiro *modus operandi* é a unificação. Nesse caso, as relações de dominação são estabelecidas e sustentadas através de construções simbólicas de unidade, interligando indivíduos em uma identidade coletiva, sem levar em conta as diferenças e divisões que possam separá-los. Suas estratégias típicas são: a padronização, em que as formas simbólicas se adaptam a um padrão, e a *simbolização da unidade*, que envolve a construção de símbolos de identidade e identificação coletiva.

O quarto modo pelo qual a ideologia pode operar é a *fragmentação*. Essa estratégia típica opera por meio de construções simbólicas de segmentação de indivíduos ou grupos que possam se transformar em desafios para os grupos dominantes. Uma estratégia típica de construção simbólica é a *diferenciação*, a ênfase colocada sobre distinções, diferenças e divisões entre pessoas e o reforço de características que possam gerar desunião e impedir indivíduos ou grupos de se constituírem um desafio efetivo às relações existentes. Também o *expurgo do outro* é uma estratégia que constrói um inimigo e conclama um grupo de indivíduos para resisti-lo ou expurgá-lo coletivamente.

O último *modus operandi* da ideologia é a *reificação*, ou quando uma situação transitória, histórica, é representada como sendo permanente, natural e atemporal. Uma das estratégias da *reificação* é *naturalização*, ou quando um estado de coisas que é uma criação social e histórica passa a ser tratado como um fato natural, como por exemplo quando a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres passa ser tratada como resultado de características fisiológicas dos sexos. A eternização é a estratégia na qual certos fenômenos são esvaziados de suas características sócio-históricas e são apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Outra estratégia típica da *reificação* é a *nominação* ou quando sentenças ou parte delas são transformadas em nomes afastando de cena os agentes da ação, como por exemplo quando dizemos “o banimento das importações” ao invés de “o

Primeiro ministro decidiu banir as importações” (THOMPSON, 1995, p. 88). Já a passivização diz respeito ao uso de verbos colocados em voz passiva, quando dizemos, por exemplo, que os acusados estão sendo investigados ao invés de afirmar que os policiais estão investigando os acusados.

Importa salientar que o discurso em si não é inerentemente ideológico. Fairclough (1992) sugere que práticas discursivas são investidas de ideologias no sentido de que elas incorporam significações que contribuem para sustentar ou reestruturar relações de poder. Nesse sentido, os estudos de Gramsci (1971) e Buci-Glucksmann (1980) coincidem com a visão de discurso defendida por Fairclough (1992) e nos auxiliam a pensar processos mais amplos de mudança ou de transformação de relações de poder; transformações viabilizadas pelo discurso.

De um lado, Fairclough (1992) entende que nem todo discurso é inerentemente ideológico, todavia, para o autor, a ideologia é por natureza hegemônica. Em suas palavras:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos campos sociais da economia, política, cultura e ideologia. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo por uma das classes econômicas fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas ela nunca é atingida mais do que parcial ou temporariamente, tal como um ‘equilíbrio instável’. A hegemonia trata de construir alianças e de integrar em vez de apenas dominar classes subalternas, por meio de concessões ou por uma constante luta sobre pontos de maior instabilidade, por meio de concessões ou por meios ideológicos, para ganhar o consentimento dessas classes (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92).

Por ser instável, o discurso hegemônico permite transformações discursivas (*discursive change*) geradas a partir da problematização de certas convenções aceitas pelos produtores e pelos consumidores do discurso hegemônico. Conforme destaca Fairclough (1992, p.96), a transformação abarca formas de transgressão e de transposição de barreiras, “tais como a junção de convenções existentes por meio de novas combinações ou com base em convenções em situações que normalmente as excluam”.¹⁹

É em meio a essas tensões que são estabelecidas as relações entre discurso e hegemonia, pois os discursos hegemônicos nascem em meio a práticas discursivas

¹⁹ Change involves forms of transgressions, crossing boundaries, such as putting together existing conventions in new combinations, or drawing upon conventions in situations which usually preclude them.

geradas a partir dessa dialética. Um conjunto de convenções discursivas são, na verdade, práticas discursivas nas quais estão implícitas, segundo Fairclough (1995), ideologias, crenças, conhecimentos específicos, posições específicas para cada sujeito social partícipe da prática do discurso e de seus efeitos na sociedade. A natureza transitória e instável da hegemonia se dá ao fato de que a manutenção de uma hegemonia depende, em partes, da capacidade de um grupo em gerar novas práticas discursivas que a sustentem.

1.5 ACD, ACP: APROXIMAÇÕES NO CAMPO DISCURSIVO

Nas palavras de Fairclough (1995, p. 2), “uma das características do modelo tridimensional do discurso é que ele combina a teoria Bakhtiniana de gênero (na análise da prática discursiva) e a teoria Gramsciniana de hegemonia (na análise da prática sociocultural). Historicamente, a raiz da Linguística, como campo teórico em que a linguagem se torna objeto de estudo, é frequentemente associada a dois pensamentos filosófico-linguísticos do século XX: o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*. Wilhelm Humboldt foi, para Bakhtin (2006), um dos mais notórios representantes dessa primeira tendência, na qual a língua é concebida como uma criação contínua e ininterrupta que flui do psiquismo individual. Além de classificar, descrever e explicar o fato linguístico como criação individual, o papel do linguista e/ou filósofo da linguagem seria debruçar-se sobre as leis da psicologia individual, pois a linguagem, na perspectiva *subjetiva individualista*, nada mais é do que o produto de atividades internas da psique humana.²⁰

Por outro lado, o *objetivismo abstrato* encontrou em Ferdinand Saussure seu principal expoente e teve como foco, conforme assevera Bakhtin (2006), o entendimento de que a língua é uma atividade do sistema linguístico, pois ela é gerada a partir do entrelace de estruturas gramaticais, fonéticas e lexicais. Ela é entendida como um sistema estável de formas linguísticas organizadas por normas fornecidas pela consciência humana individual. Como apontado em Bakhtin (2006, p. 51), nessa

²⁰ Utilizo o termo “filosófico-linguístico” em decorrência das leituras que fiz do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado na Rússia, em 1929, assinado por V. N. Volochínov, e, posteriormente, atribuído a Mikhail Bakhtin. Nessa obra, Bakhtin utiliza os termos “pensamento filosófico-linguístico”, “pensamento teórico” e “fundamento teórico-filosófico” de forma sinônima para explicitar as premissas teóricas que antecedem a noção de dialogismo – processo de interligação discursiva entre textos, ideia que ele postula (BAKHTIN, 2006).

perspectiva, “as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado”, sendo o papel do estudioso da linguagem debruçar-se sobre elas.

Bakhtin (2006) explica que as proposições de Wilhelm Humboldt, por serem amplas, complexas e cheias de contradições, abriram caminho para diferentes correntes de pensamento linguístico. Contudo, seus adeptos mais tardios não foram capazes de acompanhar a profundidade das ideias e a síntese filosófica de Humboldt, fazendo com que a corrente do *subjetivismo individualista* se tornasse consideravelmente enfraquecida. Já as teorizações em relação ao *objetivismo abstrato* de Saussure, conforme relatado por Bakhtin (2006), avançaram na direção do Estruturalismo, uma concepção de língua como parte social da linguagem, exterior ao indivíduo. A natureza social da língua, gerada a partir de associações internas (psíquicas) e externas (mundo social), influencia os estudos linguísticos até hoje.²¹

Bakhtin, no entanto, tece críticas às proposições de Saussure, por não considerarem as influências ideológicas do mundo exterior na constituição da linguagem. Para ele, muito além de ser um objeto abstrato gerado dentro de um sistema de articulação sincrônica e homogênea de signos linguísticos independentes de carga ideológica, a natureza dos fatos linguísticos está “indissociavelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 9).

As asserções bakhtinianas inserem-se no que ficou conhecido como a “guinada linguística”, e são de valia fundamental neste estudo, em que proponho analisar a política educacional dos Novos Talentos a partir da rede de textos que o concretizou localmente por meio do PIEMG. Ao recuperar os estudos de Foucault (1977) e afirmar que os discursos não identificam objetos, mas os constroem sistematicamente por meio de práticas discursivas diversas, algumas mais legitimadas que outras, Ball (1994) vincula o aporte teórico da ACP àqueles da ACD. A linguagem para ambos autores têm efeito dialético sobre o mundo; ela é uma prática social.

Embasa o construto teórico da ACP o entendimento de que, se de um lado os textos das políticas são influenciados pelos discursos que emergem dos contextos nos quais eles são gerados, a política também age discursivamente sobre a sociedade

²¹ Saussure faz distinção entre *le langage*, *la langue*, *la parole* (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, *la parole*.

para a qual ela foi pensada (BALL, 1994). A crítica primordial de Fairclough (1989) à área dos Estudos Linguísticos é que, a despeito do avanço da linguística na direção das ciências humanas, a concepção de linguagem como sistema abstrato-estático, sincrônico ao invés de histórico, respaldado nos estudos Saussurianos, ainda prevalecem nessa área. A negligência em se encarar a linguagem como prática e a desconsideração de seus efeitos sociais resulta em uma visão idealizada de linguagem, que a isola de sua matriz social e histórica, fora da qual a linguagem não pode nem mesmo existir (FAIRCLOUGH, 1989).

Diante dessa deficiência, Fairclough atrela-se à concepção de linguagem bakhtiniana e relata que seu objetivo primordial em apresentar a ACD é contrapor o fato de que a linguística geral, ao longo dos anos, tem focado o estudo (a) social da linguagem, desvinculado de questões de poder e ideologia (FAIRCLOUGH, 1989).

Em concordância com a visão de Ball (1994), a ACD concebe discurso como um conjunto de práticas socialmente constituídas e socialmente constitutivas, ligadas à argumentação e reivindicações de validade que envolvem atores sociais diversos e com diferentes pontos de vista e, por isso, elemento essencial para investigações que exploram as intenções veladas na linguagem (FAIRCLOUGH, 1989; WODAK, 2008).

Diante dessas considerações, fica claro que a ACD pode ser um instrumento adicional na “caixa de ferramentas” necessária para a análise de questões sociais complexas, como é o caso da análise de políticas (BALL, 1994, p. 14). Os textos relacionados ao subprojeto PIEMG podem ser encarados como construções enunciativas (argumentos) que abrangem disputas de poder no campo discursivo da política. Essas construções, quando analisadas criticamente, fazem emergir novas práticas linguístico-discursivas que se somam à rede textual da política e podem retroalimentá-la. Isso significa que esta tese é parte dessa rede e apresenta essa potencialidade.

Mais especificamente, os subsídios da ACP me auxiliam na compreensão da política em relação aos seus contextos. Já a Concepção Tridimensional do Discurso pode ser refletida, em relação ao estudo que aqui proponho, da seguinte forma: na dimensão textual, temos a rede de textos que compraz o PIEMG, a qual evidencia escolhas lexicais, gramaticais, estruturais que corroboram as representações de uma realidade (inclusão em um mundo global). Na dimensão da prática discursiva, temos os processos sociocognitivos que abarcam a produção, a distribuição e o consumo dessa rede de textos, conforme Figura 2.

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico que subsidiará a análise dos dados. No capítulo seguinte, apresento o percurso metodológico percorrido para seleção dos textos que compuseram o conjunto de dados.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, explico a natureza da pesquisa, bem como as etapas que segui para alcançar cada um dos objetivos específicos: 1) Descrever o subprojeto PIEMG como uma proposta situada no âmbito do programa Novos Talentos; 2) Identificar o grau de (des)alinhamento do PIEMG às expectativas do programa Novos Talentos; 3) Verificar se os discursos mobilizados para justificar o foco do PIEMG (re)produziram representações hegemônicas da língua inglesa e 4) Verificar se os materiais didáticos produzidos para as oficinas são coerentes com os discursos mobilizados pelas propostas do PIEMG.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para compreender a natureza deste estudo, retomo o objetivo geral que propus logo no início: analisar uma instanciação de política pública de aproximação universidade-escola como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado. Lembro que o estudo está fundamentado no arcabouço teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposto por Stephen Ball e Richard Bowe e da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough.

A opção por analisar a política do programa Novos Talentos a partir de um referencial que considera políticas como processos de formulação, interpretação e realização textual e, portanto, como instâncias que revelam representações discursivas da política, tem relação direta com a metodologia do estudo, a saber os meios de coleta, tratamento e análise dos dados. De fato, os aportes teóricos da ACP e da ACD direcionaram não apenas minha tarefa de recolher documentos diversos relacionados à iniciativa governamental dos Novos Talentos. Orientou, também, a organização dos capítulos como contextos que podem ter influenciado a política e, sobretudo, a análise crítica dos discursos sobre inclusão em um mundo global.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho documental “ex post facto”, pois os textos que selecionei para analisar relacionavam-se com a realização local da política dos Novos Talentos depois do evento (PIEMG) ter acontecido. Ou seja, os textos não foram escritos e acumulados simultaneamente para servirem de subsídios para a análise da política conforme sugerem Cohen, Manion (1994). Além disso, o

estudo está inscrito tanto no campo da Formação de Professores quanto no âmbito dos Estudos da Linguagem.

Conforme afirmam Lakatos e Marconi (2010), a metodologia qualitativa tem por objetivo examinar e interpretar aspectos mais profundos do objeto de estudo, contribuindo para a descrição acerca da complexidade do comportamento humano. Pesquisas qualitativas fornecem análises mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento humano. A análise mais detalhada que almejo neste estudo busca desvelar as ideologias sobre inclusão em um mundo global e suas relações com as habilidades de tecnologias e de língua inglesa como possibilidade de inclusão social.

Ao debruçar-se sobre as possibilidades de adentramento em dados qualitativos em pesquisas educacionais, Lüdke e André (1986, p. 27) argumentam que “a observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema”. No entanto, a escolha dos métodos de coleta e de tratamento dos dados para a observação envolve decisões diversas. De modo geral, ao decidir o caminho de observação e interpretação dos dados, o pesquisador deve ponderar: (a) o grau de participação que deseja ter com a pesquisa, (b) o tipo de explicitação de seu papel na pesquisa (observação direta ou indireta), (c) o(s) propósito(s) de sua pesquisa junto aos sujeitos e, por fim, (d) a forma da sua inserção na realidade a ser investigada.

A pesquisa documental sustenta a observação de questões relacionadas a comportamentos e fenômenos sociais de modo indireto. Ela é “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Conforme argumentam os autores, a despeito de serem ainda pouco exploradas em pesquisas educacionais, a suficiência e adequação das pesquisas documentais em processos de busca e de identificação de informações geradas a partir das hipóteses levantadas em um estudo é indubitável. A hipótese deste estudo é que os textos do PIEMG tenham reverberado discursos hegemônicos sobre a língua inglesa e as novas tecnologias digitais no que tange à temática de inclusão em um mundo global.

No percurso de coleta de dados, selecionei documentos a partir do entendimento de que eles são qualquer material escrito que pode ser usado como fonte de informação sobre o comportamento humano (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, documentos são leis e regulamentos diversos, cartas e diários pessoais, editais,

pareceres, propostas, portarias, estatísticas, arquivos escolares etc. Nas palavras dos autores:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

A pesquisa documental, portanto, comporta a análise da instanciação da política de aproximação universidade-escola como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado. Com isso em mente, na seção seguinte, descrevo, primeiramente, o percurso que tomei para descrever o subprojeto PIEMG. Em um segundo momento, explico como identifiquei as intertextualidades e as interdiscursividades entre os textos dos editais da CAPES e os textos do subprojeto.

2.2 OS PRIMEIROS PASSOS NA DIREÇÃO DOS DOCUMENTOS

A fim de recolher todo e qualquer material impresso relacionado à realização do PIEMG na UEL, entrei em contato com dois membros do grupo proponente, um aluno de pós-graduação e uma professora colaboradora do departamento LEM e relatei a eles meu interesse em analisar a realização do PIEMG a partir de documentos. Nesse dia, foi-me dado acesso a uma pasta nomeada Novos Talentos na plataforma de armazenamento – *Dropbox*. A exploração inicial dessa pasta revelou a existência de diversos documentos, como rascunhos de atividades a serem desenvolvidas em oficinas para professores e estudantes, um PDF do livro “Connecting Ideas: tools for teaching English in contemporary society” e o rascunho, também em PDF, do livro “Teaching and Learning English in Digital Times: suggested workshop materials”.

Em seguida, conversei com minha orientadora, que sugeriu um distanciamento dos documentos relacionados à proposta local (documentos do *Dropbox*) e aproximação de um contexto macro da iniciativa. A partir daí, examinei diversos sites da CAPES. Minha familiarização com esses sites, que traziam diversas informações sobre a história e a missão da agência, bem como da DEB, me permitiu considerar o

papel da CAPES na realização do programa Novos Talentos na UEL, vide seções 4.1 (O papel da Capes) e 4.2 (O programa Novos Talentos) no capítulo 4 desta tese.

Para descrever o PIEMG em si, li e reli diversas vezes o texto do projeto enviado pela UEL em resposta ao primeiro edital do programa ²² e os textos propositivos do PIEMG. Além disso, retomei o livro “Connecting Ideas: tools for teaching English in contemporary society” e o livro “Teaching and Learning English in Digital Times: suggested workshop materials”. Foi a partir dessa retomada aos documentos locais que construí uma tabela ilustrativa, com as atividades do PIEMG na UEL em seus três anos de realização (vide Quadro 4 – Atividades do PIEMG – 2011-2013).

2.3 O CAMINHO PARA IDENTIFICAR AS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE OS EDITAIS E OS TEXTOS DO PIEMG

A fim de identificar as relações intertextuais entre os editais e os textos do PIEMG, ajustei minhas lentes, primeiramente, sobre os editais da CAPES. Nesse primeiro momento, li e reli esses dois textos buscando inferir quais itens dos editais seriam essenciais para que os professores universitários compusessem uma proposta com chances de obter financiamento da CAPES.

Os itens: (a) objetivos dos Novos Talentos, (b) as orientações pedagógicas para a escrita dos projetos e subprojetos e, (c) os critérios de avaliação das propostas apresentavam-se mais propensos a evidenciar representações sobre inclusão em um mundo globalizado. Li e reli esses itens inúmeras vezes, sempre conjecturando como os proponentes do PIEMG poderiam ter interpretado tais exigências, pondo-as em ação nas atividades desenvolvidas pelo PIEMG. Depois disso, construí um quadro comparando os editais da CAPES nos dois anos, e anotei numa coluna ao lado características estilísticas dos textos.²³

Considero essa etapa de tratamento de dados, em que levei em conta as semelhanças e diferenças entre os editais de 2010 e 2012, bem como suas

²² Título do projeto institucional: Formação de professores e alunos da educação básica: oportunidades, prática, troca de saberes/vivências, estímulo à criatividade e à aproximação com os desafios postos por problemas da sociedade globalizada.

²³ Essa decisão foi feita com base em Ball (1994), para quem os textos de uma política podem ser mais abertos a interpretações (*writerly*) ou mais fechados a interpretações (*readerly*).

características *readerly* e/ou *writerly* (Ball 1994), bastante importante, pois as diversas leituras me deram uma visão geral da proposta da CAPES nos dois editais. No entanto, meu interesse permanecia em saber quais seriam as relações intertextuais entre os textos dos editais e os textos do PIEMG. Por isso, depois de estudar os textos dos editais, individualmente e conjuntamente, ou seja, comparando o edital de 2010 com o edital de 2012, e ponderando suas possibilidades de interpretação, identifiquei os excertos dos textos em relação aos objetivos dos Novos Talentos, orientações pedagógicas para a escrita dos projetos e critérios de avaliação das propostas, colocando-os sequencialmente, como exemplificado abaixo:

Objetivo 1 edital CAPES/ DEB 033/2010
tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública, aproximando-o de seu cotidiano e visando à transformação da realidade;
Objetivo 1 subprojeto PIEMG 2010
tornar o conhecimento sobre ensino de inglês por meio de recursos tecnológicos acessível a professores da Escola Pública, de modo a tornar essa língua próxima de seu cotidiano e visando à transformação da sua realidade de ensino;

Comparar os textos dos editais com os textos do PIEMG facilitou a identificação de relações intertextuais manifestas entre esses dois conjuntos de dados. Mais especificamente, esse procedimento evidenciou a intertextualidade entre os textos dos editais e os textos do PIEMG com base nos objetivos dos Novos Talentos, nas orientações pedagógicas para a escrita dos projetos e nos critérios de avaliação das propostas.

2.4 O CAMINHO PARA IDENTIFICAR AS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS NOS TEXTOS DAS PROPOSTAS DO PIEMG

O PIEMG foi proposto por meio de duas submissões à CAPES – a proposta inicial, enviada em 2010, e o pedido de prorrogação, enviado em 2012 (Anexos 1 e 2). Esses dois textos são de natureza argumentativa, uma vez que foram submetidos a uma agência de fomento e previam ações que dependiam de sua aprovação, isto é, do convencimento por parte dos analistas e tomadores de decisão daquela agência. Como tal, justificavam a proposta com base em representações que foram

mobilizadas em asserções categóricas identificadas a partir de leituras cuidadosas das propostas.

Analisei esses dois textos por entender que continham o referencial teórico que nortearia as atividades a serem desenvolvidas no PIEMG. Atentei-me, primeiramente, para a estrutura organizacional do texto,²⁴ seguida de uma fase mais interpretativa, na qual ficou claro para mim que o texto era marcado por asserções ou pressuposições sobre (a) Língua Inglesa (LI), (b) Educação de Língua Inglesa (Ed-LI) e (c) Cidadania Global (CG). Esses temas emergiram das seções de justificativa, objetivos e tecnologias.

Para Fairclough (2003), a pressuposição é aquilo que não foi dito, mas tomado como dado. Logo, a pressuposição é aquilo que deve ser obrigatório para que um enunciado seja verdadeiro. Por exemplo, quando dizemos, “Maria saiu há dois minutos”, por pressuposição, tomamos como verdadeira a premissa de que Maria estava aqui há dois minutos.

A partir daí, confirmei que essas seriam minhas categorias analíticas, e que as asserções e as pressuposições seriam minhas unidades de análise. Com isso em mente, atribuí a cada asserção (ou pressuposição quando foi o caso) um código e um número – SP1, SP2, SP3, SP4, assim sucessivamente até a última unidade de análise que extraí do texto do subprojeto – SP37.

No quadro 2 é possível verificar que a unidade analítica em questão permitiu a identificação de 4 asserções/pressuposições, salientadas em negrito:

Quadro 2 – Excerto do subprojeto PIEMG e representações da língua inglesa.

SP2- O inglês é importante no mundo contemporâneo	<i>A língua inglesa tem assumido um papel cada vez mais importante no mundo contemporâneo. Não apenas porque é a língua mais usada em publicações científicas, mas também porque é o meio pelo qual indivíduos em diversas partes do mundo se comunicam, seja por comunidades como o Facebook, seja pelas mensagens eletrônicas e sites disponíveis na internet.</i>
SP3 – O inglês é a língua mais usada	<i>A língua inglesa tem assumido um papel cada vez mais importante no mundo contemporâneo. Não</i>

²⁴ O texto do subprojeto é composto de 6 páginas, escritas no editor do Word, Times New Romans, fonte 12, e adota a seguinte orientação organizacional: 1) Título do subprojeto, 2) Membros do Grupo proponente, 3) Justificativa, 4) Objetivos, 5) Metodologia, 6) Ações previstas, 7) Estratégias de seleção de participantes, 8) Sistemática de avaliação, 9) Resultados esperados, 10) Linhas gerais do cronograma a ser cumprido, 11) Contrapartida técnica e financeira, 12) Orçamento previsto.

em publicações científicas	<i>apenas porque é a língua mais usada em publicações científicas, mas também porque é o meio pelo qual indivíduos em diversas partes do mundo se comunicam, seja por comunidades como o Facebook, seja pelas mensagens eletrônicas e sites disponíveis na internet.</i>
SP4- O inglês é a língua de comunicação entre indivíduos de diversas partes do mundo.	<i>A língua inglesa tem assumido um papel cada vez mais importante no mundo contemporâneo. Não apenas porque é a língua mais usada em publicações científicas, mas também porque é o meio pelo qual indivíduos em diversas partes do mundo se comunicam, seja por comunidades como o Facebook, seja pelas mensagens eletrônicas e sites disponíveis na internet</i>
SP5- O inglês é a língua de comunicação no mundo digital.	<i>A língua inglesa tem assumido um papel cada vez mais importante no mundo contemporâneo. Não apenas porque é a língua mais usada em publicações científicas, mas também porque é o meio pelo qual indivíduos em diversas partes do mundo se comunicam, seja por comunidades como o Facebook, seja pelas mensagens eletrônicas e sites disponíveis na internet.</i>

Fonte: A autora.

Feito isso, busquei nas asserções argumentos centrais sustentados por asserções secundárias. As asserções que aqui nomeio secundárias não são asserções que se repetem, mas, sim, evidências de apoio que dão suporte para um mesmo argumento. A asserção (SP2) “a língua inglesa é importante no mundo contemporâneo”, por exemplo, é sustentada pela asserção (SP4) “é a língua de comunicação global”, pela asserção (SP5) “é a língua da comunicação em rede” etc.

Após identificar as asserções/pressuposições, localizei o argumento central de cada excerto e as asserções que o sustentavam. Por exemplo, no excerto do Quadro 2, acima, o argumento é o de que a língua inglesa é importante no mundo contemporâneo (SP2), porque ela é a língua mais usada nas publicações científicas (SP3), é língua de comunicação global (SP4) e língua da comunicação no mundo digital (SP5).

Julguei esse momento, de delimitação do corpus, determinante para o desenrolar da análise, pois foi por meio dele que comecei a vislumbrar de forma mais clara a possibilidade de se analisar os entrelaces intertextuais e interdiscursivos na

rede de textos do PIEMG. Entendi que o texto do subprojeto é composto por asserções centrais, construídas sobre premissas diversas e a partir das quais outras asserções são geradas. Algumas são representações distintas, outras apenas reforçam um mesmo argumento, porém textualizadas de modos diferentes. Assim, resolvi que as representações seriam meus focos argumentativos, ou seja, seriam minhas asserções ou pressuposições centrais sustentadas por evidências de apoio ou secundárias.

Em relação ao texto da prorrogação do subprojeto, utilizei o mesmo percurso metodológico e identifiquei os temas: (a) Mundo Global, (b) Língua Inglesa, (c) Aprendizagem de Inglês, (d) abordagem de gêneros textuais da esfera digital. Elenquei as asserções e pressuposições extraídas do texto da proposta enviada para prorrogação, atribuindo a elas o código PSP (prorrogação do subprojeto), seguido de um número. Obtive, assim, 21 asserções/pressuposições.

Estabeleci, também, que as representações identificadas no texto do subprojeto e no texto da prorrogação norteariam minha busca por alinhamentos ou rupturas ideológicas do PIEMG. Em outras palavras, ao elencar as asserções e pressuposições, por conseguinte, identificar as representações nos textos produzidos para os professores e estudantes da rede pública, poderia identificar as relações interdiscursivas com a literatura revisada.

Enfocarei essa camada interdiscursiva no capítulo 6, quando demonstro como os argumentos presentes nos textos do subprojeto PIEMG foram utilizados para justificar a língua inglesa e as tecnologias digitais como ferramentas de inclusão nos textos do PIEMG. A partir daí, pondero como esses discursos sustentam relações desiguais de poder entre os grupos interessados na expansão da LI e das tecnologias.

2.5 O CAMINHO PARA VERIFICAR A COERÊNCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E OS DISCURSOS EVIDENCIADOS NAS PROPOSTAS DO PIEMG

A primeira parte do livro “Teaching and Learning” continha o material de apoio às oficinas com professores. Com esse material em mãos, realizei a análise por meio de um tratamento de dados que incorporou a seleção dos textos apresentados tanto

nos preâmbulos de cada capítulo (textos introdutórios com breves descrições de cada unidade) como dos tópicos que compunham os objetivos de cada módulo.²⁵

Para cada unidade, associei os objetivos do PIEMG que eventualmente estivessem a ela relacionados, bem como às representações identificadas, conforme exemplificado no Quadro 3:

Quadro 3 - Exemplo de procedimento para análise dos textos das oficinas ofertadas a professores.

Unidade	Título	Preâmbulo	Objetivos da unidade	Objetivos do PIEMG	Representações
2	PRODUCING AND CONSUMING PODCASTS FOR LANGUAGE AND PROFESSIONAL LEARNING	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • produce a podcast and publish it online. • reflect upon the restraints and possibilities of the virtual sphere regarding language production and social relationships • experience a digital genre-based approach. 	Objetivos I, II, IV	SP 27 a 31 PSP 3 PSP 7 PSP 10

Fonte: A autora.

O mesmo procedimento foi adotado para os materiais produzidos para orientar as oficinas oferecidas para os professores e para guiar as oficinas de imersão com os alunos.

Neste capítulo, detalhei os passos para definição das unidades de análise e o processo de identificação das relações intertextuais e interdiscursivas, bem como a

²⁵ Cada unidade corresponde a uma oficina oferecida no PIEMG.

eventual correspondência entre as representações identificadas nos textos do subprojeto com os objetivos das oficinas para professores, dos materiais elaborados pelos professores participantes dessas oficinas e das oficinas para alunos, em espaços do campus universitário. No próximo capítulo apresento o referencial sobre globalização e inclusão na contemporaneidade, fortemente associados ao conhecimento da língua inglesa e das tecnologias digitais para interação e participação em escala global.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: GLOBALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A temática da globalização está presente em discussões acadêmicas de diversas áreas e ocupa papel central tanto na construção do projeto institucional dos Novos Talentos na Universidade Estadual de Londrina, quanto na proposta do subprojeto PIEMG. Por isso, nas páginas a seguir, abordo a globalização e suas interligações com a temática da cidadania global, das tecnologias e da língua inglesa.

3.1 GLOBALIZAÇÃO – ORIGENS E CONTROVÉRSIAS

Em função de fatores contextuais localizados, como área de conhecimento e tendências teóricas, a globalização pode ser definida de diversas maneiras. No contexto desta tese, escolho pensá-la, como sugere Held *et al.*, (1999), como um alargamento, aprofundamento e aceleração da interconexão mundial que se revela em diversos aspectos da vida social, desde aquelas de cunho cultural e até espiritual. Sua conexão com a língua inglesa é inquestionável, em especial quando pensamos no papel que essa língua desempenha na estruturação do mundo em nível internacional, conforme destaca Dewey (2007).

De modo geral, na visão de Fairclough (2006), as controvérsias em torno da globalização se travam em quatro domínios teóricos: a) globalização é um fenômeno específico para as últimas décadas, ou um fenômeno cíclico ao longo de vários séculos; b) a globalização é um fenômeno principalmente econômico, ou um conjunto diversificado de fenômenos (econômicos, políticos, culturais, militares, ecológicos) que são substancialmente autônomos, embora certamente interconectados; c) a globalização equivale à homogeneização, ou, ao contrário, a globalização é consistente com a diversidade em todos os diferentes fenômenos que ela engloba; d) globalização significa o fim do Estado-nação como a principal unidade econômica e política.

A fim de abranger essas dimensões e orientar nossa compreensão sobre os modos como a globalização incide no “surgimento de uma ideologia neoliberal”, que reformula as formas em que as políticas são agora forjadas, implementadas e avaliadas (BALL, 2010, p. 2), retomo alguns acontecimentos históricos ligados a esse

fenômeno. Enfoco, em especial, as conexões entre a globalização a ascensão da doutrina neoliberal por compreender esse entrelace essencial na compreensão de concepções hegemônicas sobre língua inglesa e que podem ter influenciado os sentidos dados à temática da inclusão social adotadas pelos atores envolvidos na realização do PIEMG.

As noções de mundialização e globalização são inerentes ao capitalismo e estão presentes, segundo Fassenfest (2010), desde as fases iniciais desse sistema econômico, quando algumas sociedades garantiram o fluxo de suas mercadorias por meio da criação de rotas comerciais. Tais práticas de comercialização garantiram o acúmulo de riquezas e a supremacia econômica dos impérios, permitindo-lhes, mais tarde, empreender expedições colonizadoras na Ásia, na África e na América do Sul.

Alguns acontecimentos históricos entre 1940 e 1945 são nucleares para compreendermos o desenvolvimento do fenômeno da globalização. Foi nessa época, sem a fiscalização acirrada dos impérios europeus, que se achavam ocupados com a Segunda Guerra Mundial, que as colônias da América Latina e do subcontinente Indiano passaram a sustentar suas economias locais independentes e se impuseram no mercado global, conforme salienta Fassenfest (2010). Para esse autor, a globalização caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão do capitalismo teve, portanto, início na segunda metade do século XIX e foi marcada por lutas entre elites nacionais e capitais internacionais na disputa por liderança de políticas econômicas ao redor do mundo.

Alguns fatos históricos ilustram que a partir da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos assumiram o controle do capitalismo. Já com o domínio político e econômico mundial nas mãos e vivendo internamente a crise do petróleo de 1970, conforme salienta Holborow (2007), os Estados Unidos suplantaram a economia ortodoxa keynesiana de intervenção do Estado, adotando uma teoria econômica composta por princípios de desregulamentação financeira, de autorregulamentação do mercado e de privatizações.

Dito de outro modo, o neoliberalismo que caracteriza a sociedade atual e influencia políticas públicas educacionais ao redor do mundo (GIROUX, 2002; HOLBOROW, 2007; BLOCK, 2012; PILLER, CHO, 2013; FASENFEST, 2010; KUBOTA, 2011; PARK, WEE, 2012 etc.) foi a solução política encontrada pelos Estados Unidos para enxugar seus gastos estatais, pois a política de bem-estar social keynesiana era muito onerosa para os cofres públicos daquele país. Com isso, o

Estado, como agente regulador do bem-estar social foi retirado de cena, abrindo caminho para uma visão mais individualista e competitiva de vida social.

Rizvi e Lingard (2010) ressaltam que, com o passar do tempo, processos neoliberais de acumulação global de capital foram dominando também as organizações internacionais (Fundo Monetário Internacional, UNESCO, Banco Mundial), de forma que a expansão capitalista das últimas décadas não pode ser pensada à parte do neoliberalismo; nem as políticas educacionais cogitadas à parte dessa teoria econômica. A teoria neoliberal está relacionada ao capitalismo *laissez-faire* de Adam Smith, caracterizado pelo estímulo à competitividade individual na solução para desequilíbrios no mercado internacional (PILLER, CHO, 2013).

Não tenho a pretensão de me aprofundar na faceta histórica da globalização, nem tampouco nas questões político-econômicas neoliberais que abarcaram suas origens até a situação que vivenciamos na atualidade. Meu alvo com essa contextualização é aclarar o caminho de ascensão da globalização como um fenômeno dentre o qual o fluxo de ideias que influenciam as políticas educacionais brasileiras é gerado. O que percebemos é que o programa Novos Talentos surge em meio a profundas tensões que incluem fatores históricos, conceituais, políticos e sociais. O programa é uma ação estatal deliberada que objetiva transformar a realidade de marginalizados (estudantes advindos das escolas públicas com o menor IDEB), mas pode, também, ser lócus de (re)produção de ideologias ligadas à globalização e ao neoliberalismo.

Retomarei a discussão sobre a tentativa dos Novos Talentos em oferecer uma possibilidade de transformar a situação marginal dos estudantes carentes de Londrina e região mais adiante. Com base em Balarin (2011), discutirei também como a retirada do Estado, como agente regulador do bem-estar social, pode ter contribuído para o surgimento de desigualdades sociais, intensificando processos de exclusão social. Antes disso, porém, apresento três visões ou teorias desenvolvidas por Held *et al.*, (1999) acerca da globalização. Chamo a atenção para as controvérsias dessas visões acerca da globalização, tanto no que tange às possibilidades de sua origem, quanto em relação ao papel do Estado na regulação da economia global.

São três as visões teóricas sobre a globalização descritas por Held *et al.*, (1999): a teoria *hiperglobalista*, a *cética* e a *transformacionalista*. A perspectiva *hiperglobalista* afirma que a globalização é um fenômeno sem precedentes, dentro do qual os Estados-nação tradicionais se tornaram obsoletos e ineficientes devido a uma

nova lógica econômica, fundamentada nos princípios neoliberais e caracterizada pela desnacionalização da economia. Para os hiperglobalistas, os Estados soberanos e os governos individuais não conseguem mais interferir na economia mundial, que hoje é regulada por governanças transnacionais compostas por meio de sinergias de mercados. Eles acreditam que, para sobreviverem de forma satisfatória, as nações deveriam se unir política e economicamente.

A perspectiva *cética*, apresentada por Held *et al.*, (1999), ao contrário, considera que a globalização é um fenômeno antigo e que, no final do século XIX, o nível de integração econômica foi ainda maior do que é hoje. Essa via teórica assevera que, em sentido de um mercado global, perfeitamente integrado, em que prevalece a lei do preço único, a globalização não passa de um mito. Assim, defende que as evidências históricas confirmam apenas que algumas regiões do globo estão internacionalizadas e que a economia global é orquestrada por três grandes blocos financeiros e comerciais, a Europa, a Ásia-Pacífico e a América do Norte. Uma das diferenças mais marcantes entre a teoria *cética* e a hiperglobalista é que, para os *céticos*, os *hiperglobalistas* subestimam o poder duradouro dos governos nacionais de regular a atividade econômica internacional.

Por fim, Held *et al.*, (1999) propõe a teoria *transformacionista*. Essa veia teórica, à semelhança da teoria *hiperglobalista*, também defende que a globalização é um fenômeno recente. No entanto, para os *transformacionistas*, ela vai além do simples surgimento de um mercado global que suplanta a soberania das nações. Ela é uma força motriz de transformações sociais, econômicas e políticas e, portanto, gera novos esquemas de governança global e transforma o papel do Estado na organização dos países. Para os transformacionistas, os governos e as sociedades ao redor do mundo estão buscando novas formas de se adaptarem a essas mudanças, na qual o internacional e local se misturam. Ao contrário do que pensam os *hiperglobalistas*, para os *transformacionistas* não existe um fator único gerador da globalização, pois ela progrediu gradualmente. Também seus resultados são impossíveis de se determinar e prever, pois é um processo mutável e contínuo, tornando difícil qualquer tentativa de previsão futura.

As três visões propostas por Held *et al.*, (1999), como podemos notar, abarcam argumentos que vão além da questão de a globalização ser ou não um evento sem precedentes. Sua potencialidade benéfica e/ou maléfica, de modo geral, se vincula às formas mais tradicionais ou liberais de se entender o papel do Estado em atividades

econômicas. Melhor dizendo, para aqueles que compreendem o afastamento do Estado como algo bom, a globalização é benéfica, caso contrário, ela é prejudicial, em especial para os países em desenvolvimento.

Para Fairclough (2006), as nuances neoliberais que incidem sobre a sociedade moderna são celebradas por pessoas que acreditam na responsabilidade pessoal em resolver problemas, ou seja, pelos neoliberais. De maneira geral, por essa ótica otimista, globalização é um fenômeno positivo e que faz parte do próprio desenvolvimento humano. Já por uma perspectiva mais crítica ou neomarxista, a sociedade globalizada neoliberal é um fenômeno pernicioso, de extrema injustiça e intimamente ligado ao triunfo do capitalismo global e a processos de inclusão e exclusão social.

Ao meu ver, Fasenfest (2010) é bastante coerente ao destacar que o enfraquecimento do Estado é inquestionável e que seu efeito pode ser percebido, por exemplo, quando o contexto macropolítico busca suplantado o contexto micropolítico. Acerca disso, o autor cita as empresas multinacionais, que se instalam em territórios estrangeiros marginais ao domínio da economia global, tentando intervir com as leis dos países:

Sob a rubrica de neoliberalismo, as duas últimas décadas testemunharam uma tentativa de alterar a paisagem legislativa nos países ao redor do mundo para acomodar a globalização, atacar o bem-estar social, forçando os países a imporem políticas de "austeridade" que criam uma força de trabalho mais complacente. E para promover a financeirização das atividades econômicas para ganhos de curto prazo em detrimento do crescimento e desenvolvimento em longo prazo (FASENFEST, 2010, p. 630).

O autor argumenta que essas modificações produzem uma estagnação no contexto geopolítico mundial, forçando os países periféricos a permanecerem à margem do desenvolvimento. Também demonstram uma versão mais intrusiva do sistema econômico e ideológico capitalista, pois, enquanto as fases iniciais do capitalismo foram caracterizadas pela abertura dos mercados, através da diminuição das restrições para facilitar o fluxo de capital entre as fronteiras, o que presenciamos hoje é a substituição dessa abertura pelo liberalismo econômico. Ou seja, o Estado sai de cena na regulamentação de um comércio que respeite leis trabalhistas locais, em favor de uma competitividade lucrativa, seja ela justa ou injusta.

Semelhantemente, Balarin (2011) defende que a retirada do Estado, como agente regulador do bem-estar social, é impulsionada pela visão de que a

globalização é algo bom e da qual as nações não podem ficar à parte. A contradição é que, na ânsia por participar de seus benefícios, nações soberanas infligem sobre seus cidadãos situações de extrema privação ao diminuir a intervenção do Estado na implementação de políticas de bem estar social. Balarin (2011) destaca que a política econômica da globalização nos auxilia na compreensão de como condições de extrema pobreza vieram a existir e outras tantas foram intensificadas nas últimas décadas.

Corroborando reflexões sobre a falência dos estados nacionais na manutenção da ordem mundial, e, com base em Robert (2004, p. 34), a própria autora relata que a globalização modificou as bases nacionais que eram responsáveis por diminuir o abismo social entre as classes sociais, pois o papel do Estado foi substituído pelo capitalismo transnacional, desconectado da responsabilidade de construir e efetivar políticas sociais voltadas à redistribuição de renda. A relação entre o fenômeno da globalização e estratificação social, que gera e nutre processos de inclusão e exclusão, pode ser compreendida com base no excerto a seguir:

Desde a década de 1970, quando o consenso fordista/keynesiano pós-guerra foi atacado devido ao seu suposto impacto na estagnação econômica mundial, vimos uma crescente liberalização das economias em todo o mundo e uma globalização da produção que não só resolveu a crise de produção enfrentada na década de 1970, mas também alterou radicalmente a "relação entre estados-nação, instituições econômicas e estruturas sociais", de forma que os deixa incapazes de explicar ou mediar as desigualdades sociais (BALARIN, 2011, p. 358).²⁶

Os otimistas, conforme Fairclough (2006), argumentariam que a liberalização das economias resultou no aumento da competitividade entre os mercados, barateando os bens de consumo e tornando-os mais acessíveis à população menos favorecida, além de aumentar o número de empregos nas nações em desenvolvimento. No entanto, em escala global, os países emergentes e periféricos, constituídos em sua maioria por população carente, permanecem engessados em

²⁶ No original: Since the 1970s, as the post-war Fordist/Keynesian consensus came under attack due to its alleged impact on worldwide economic stagnation, we have seen an increasing liberalisation of economies throughout the world and a globalisation of production that has not only solved the crisis of production faced in the 1970s, but has also radically altered the 'relationship between nation-states, economic institutions, and social structures' in a way that leaves them unable to either fully account for or mediate social inequalities.

uma estrutura que não os permite despontar no cenário econômico, já que os países do hemisfério norte, regidos pela lógica do capitalismo neoliberal, ditam as regras do mercado financeiro e concentram entre si a riqueza global.

Conforme ficará claro nos capítulos de análise desta tese, o PIEMG adota uma visão crítica e transformacionista acerca da globalização. O subprojeto está organizado sobre o entendimento de que a globalização é um fenômeno recente e multifacetado, que transforma o modo como vivemos e nos relacionamos em sociedade, gerando novas necessidades educacionais para que essa convivência seja inclusiva e justa; ou seja, a globalização produz novas formas de inclusão e exclusão, sendo tarefa da universidade suprir as demandas educacionais por ela gerada. Especificamente relacionadas ao PIEMG, estão as demandas educacionais ligadas às habilidades linguísticas e de letramento tecnológico.

Nesta seção, retomei a temática da globalização e do neoliberalismo por considerá-los elementos essenciais do contexto de influência da política aqui investigada. Considerando que a política dos Novos Talentos objetivou ações inclusivas para professores e estudantes da educação básica no contexto complexo da sociedade globalizada, na próxima seção, aprofundo a questão da inclusão social e da Cidadania Global.

3.2 INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA GLOBAL

Nas últimas décadas, a cidadania global despontou como conceito, prática e expressão frequentemente utilizada por agências internacionais como a UNESCO, o FMI e a OCDE. O termo engloba uma vasta gama de noções relacionadas a identidades políticas, a sensibilidades morais, a competências internacionais, a responsabilidades ambientais, a ações locais, dentre outras (CARR, PLUIM, HOWARD, 2014). Talvez, por isso, apesar de frequentemente atrelado a discursos sobre inclusão em um mundo globalizado, o conceito de cidadania global é raramente definido e, quando teorizado, suas possibilidades são articuladas a visões dinâmicas, contextuais, contestadas e multidimensionais (STREITWIESER, LIGHT, 2009; CARR, PLUIM, HOWARD, 2014).

A essência da palavra cidadania relaciona-se a direitos e deveres que um cidadão tem em relação a um Estado ou nação, permitindo-lhe participação cívica ou política. O dicionário de língua portuguesa Houaiss, por exemplo, define o termo como

- 1) Exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão: votar é um ato de cidadania. 2) Característica de um cidadão ou de quem recebeu o título de cidadão, possuindo todos os direitos e deveres garantidos pelo Estado: cidadania portuguesa. 3) Condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais que garantem a essa pessoa a participação na vida política.²⁷

Algumas considerações devem ser feitas quando essas definições são expandidas para construções discursivas que abarcam os termos cidadania global, cidadania em um mundo globalizado, inclusão global e/ou inclusão em um mundo globalizado. Segundo Morin (2010, p. 436), o mundo globalizado, marcado pelo consumo, por transformações, crises e incoerências, “respira com dificuldades”, tornando essas definições ultrapassadas. A dinâmica da reciprocidade entre Estado e sujeito, por exemplo, não existe no cenário global, pois não há regras legais que assegurem a um indivíduo status de cidadão do mundo.

Além disso, se considerarmos a discussão tecida até aqui, sobre a influência do neoliberalismo na estruturação do mercado internacional, notamos que a economia mundial tem sido gerenciada pelas grandes corporações que, a fim de alcançar o máximo de lucratividade, negligenciam os direitos de seus empregados. Logo, como salienta Freire (2009), a noção de responsabilidade que o mundo globalizado demonstra para com seus cidadãos parece emergir da ética do mercado e não da ética da vida ou da universalidade. É na tentativa de rejeitar os contornos econômicos negativos da globalização que alguns autores optam pelos termos cidadania planetária, cidadania universal e cidadania mundial (GADOTTI, 2002; FREIRE, 2009, MORIN, 2010, GIMENEZ, *et al.*, 2012).

Outra crítica bastante pertinente em relação à construção discursiva em torno do termo cidadania global é que ele está relacionado a obrigações e privilégios vinculados a um território específico. Lo Bianco (2014) e Kramsch (2013) apontam, no entanto, que o próprio termo “nação” precisa ser reformulado nos dias atuais. Corroborando o argumento sobre o atual enfraquecimento do Estado no mundo global, para esses autores, os Estados-nação têm atingido pouco sucesso em definir

²⁷ <https://www.dicio.com.br/cidadania/>.

um espaço social, político e geográfico pautado sobre a estabilidade da linguagem e do nacionalismo.²⁸

Essas discussões se fazem relevantes no contexto deste estudo em função do relevo que os termos inclusão e/ou cidadania em um mundo global teve na realização do projeto institucional geral, realizado na UEL, e na proposta do subprojeto PIEMG. O subprojeto PIEMG almejou alcançar estudantes das escolas de menor IDEB da região de Londrina e professores de língua inglesa da rede pública dessa região.²⁹ Além disso, toda uma rede de sujeitos do contexto universitário foi articulada para que fosse possível realizar o subprojeto entre os anos de 2011 e 2013. Não foi escopo deste projeto examinar as condições econômico-estruturais específicas que caracterizam a vida de cada um dos atores envolvidos no PIEMG.

O que quero dizer é que a localidade molda a condição como participamos da e na sociedade global. Influencia, também, na forma como imaginamos a coexistência humana a partir de nossos contextos (ANDREOTTI, 2016). Por isso, discorrer sobre cidadania global sem reconhecer as interpelações que as estruturas desiguais geradas e/ou intensificadas pela globalização exercem sobre os discursos que emergem dessas localidades seria, no mínimo, um trabalho limitado (BALARIN, 2011). Além disso, em especial em casos de pobreza extrema, o empoderamento econômico e financeiro precede a condição mais básica de ser cidadão global (PENNER; SANDERSE, 2017).

É nessa direção que Balarin (2011) destaca que o cenário econômico mundial atual está polarizado. As características geopolíticas atuais demonstram que a sociedade globalizada está representada, de um lado, pela elite transnacional, que usufrui da educação privada, da mobilidade por meios legais, e que dissemina o discurso de uma cidadania global supostamente igualitária, quando na realidade, a elite reforça privilégios particulares. Na outra ponta, está a classe transnacional de cidadãos marginalizados, sem acesso aos conhecimentos e as possibilidades econômicas necessárias para a transformação social.

²⁸ Dower (2003) afirma que a ideia de cidadania global remonta pensamentos antigos, e que os estóicos, por exemplo, para contrastar a ideia de pertencimento à uma comunidade política local, propagavam que seres humanos eram, primariamente, seres cosmopolitas e cidadãos do universo. Apesar de mais amplo que cidadania global, a cidadania universal, propagada pelos estóicos, concebia o sujeito atrelado a uma comunidade ou domínio moral, à qual os seres humanos deviam obrigações e lealdade.

²⁹ Ainda que não tenham sido objeto deste estudo, relatórios apresentados à CAPES listaram as escolas envolvidas e seus respectivos IDEBs (informação pessoal da coordenadora do projeto).

De modo geral, as organizações internacionais demonstram uma relação passiva em relação a privilégios que são mantidos nos discursos de cidadania global, sem tratarem de questões de justiça social e de democracia (CARR, PLUIM, HOWARD, 2014). A UNESCO, por exemplo, sugere que a Educação para a Cidadania Global – ECG – volte à formação de indivíduos capazes de solucionar os desafios globais que emergem das contingências contemporâneas. A capacidade de interagir pacificamente com culturas diversas, por meio de valores, atitudes e competências necessárias para a solução de tarefas colaborativas é ressaltada pela organização, conforme observamos:

Além do conhecimento e habilidades cognitivas, a comunidade internacional requer uma educação que ajude resolver os desafios globais existentes e emergentes que ameaçam o nosso planeta, ao mesmo tempo em que possibilite usufruir das oportunidades que ele oferece. Neste contexto, há um crescente interesse pela Educação para a Cidadania Global (ECG), sinalizando uma mudança no papel e propósito da educação para a criação de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas.³⁰

O discurso da UNESCO é problematizado por Balarin (2011) por ser prescritivo e apresentar uma situação mundial contemporânea cujos instrumentos para a inclusão, justiça e paz são os mesmos ao redor do mundo, sem considerar, por exemplo, que a justiça social necessária para a cidadania global de um sujeito estadunidense pode ser bastante diferente daquela que beneficie um aluno do ensino médio de uma escola de baixo IDEB da região de Londrina. Existem, conforme Andreotti (2016), maneiras diversas de se pensar em cidadania global que fogem ao que temos muitas vezes aprendido na produção de conhecimento que se volta para a Educação para a Cidadania Global – ECG.

Concebida por um viés prescritivo, a ECG acaba sendo reduzida à transmissão de valores e competências que leva estudantes em diversas partes do mundo a colocarem esses valores em prática, sem ao menos questionarem de onde eles surgem e a que propósitos servem (ANDREOTTI, 2016). A autora ressalta que, aprendidos dessa forma, sem questionamentos e criticidade, os valores e competências que deveriam ser conhecimentos fundamentais na construção da

³⁰ Beyond cognitive knowledge and skills, the international community is urging an education that will help resolve the existing and emerging global challenges menacing our planet, while wisely tapping into the opportunities it provides. In this context, there is growing interest in global citizenship education (GCE), signaling a shift in the role and purpose of education to that of forging more just, peaceful, tolerant and inclusive societies.

cidadania global, tornam-se matéria-prima para a reprodução de entendimentos tendenciosos os quais retroalimentam a produção de soluções para problemas gerados dentro desse mesmo paradigma educacional problemático.

Na proposta da UNESCO, por exemplo, a comunidade internacional requer uma educação que “ajude a resolver os desafios existentes e vindouros que ameaçam nosso planeta”. No entanto, tais ameaças não são diretamente endereçadas a fundo, denotando uma aparente contradição na proposta, uma vez que se torna mais difícil e difuso o processo de se forjar sociedades mais justas e inclusivas pela educação se não fica claro o que gera a injustiça e a intolerância. Andreotti (2016) propõe um envolvimento mais sofisticado com os desafios de intervir em sistemas complexos e dinâmicos que geram a desigualdade social e a polarização que marca a coexistência humana no mundo hoje.

Talvez o argumento mais crucial salientado por Andreotti (2016) é o de que, no contexto moderno de produção do conhecimento, não paramos para refletir nas construções discursivas que reverberamos, pois, na verdade, não queremos desconstruir nossas certezas, nossas coerências, nossos consensos e formas de controle. Essa tendência, que para a autora relaciona-se a questões de narcisismo e individualismo, denota que nossa esperança por uma cidadania global está depositada na continuidade daquilo que já sabemos, e na extensão de nossos valores para a totalidade do globo.

Andreotti (2016) salienta que analisar os discursos repetidos ao longo da jornada educacional não é tarefa fácil. Implica que os professores que se propõem a ensinar para a cidadania global lidem com o desconforto, com os paradoxos e com as complexidades que envolvem uma pedagogia mais aprofundada e crítica. Nesse sentido, é bem possível vivenciarmos a realidade de que muitas vezes, na posição de educadores que ocupamos, somos cúmplices em processos de perpetuação das desigualdades que nos propomos superar. Ou, como salienta Ball (1994), reforçamos políticas educacionais que sistematicamente constroem discursivamente as verdades e os conhecimentos acerca daquilo que elas se propõem solucionar.

Considerando a tendência de imaginarmos apenas aquilo que está dentro de nossos estreitos quadros de inteligibilidade (ANDREOTTI, 2016), retomo minha revisão sobre as construções discursivas em torno da temática de inclusão em um mundo global, agora enfocando o termo “comunidade global”. Julgo esse termo relevante, em especial diante da frequência que essa construção emerge em diversos

textos prescritivos e acadêmicos, ou seja, como parte do contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (MAINARDES, 2006). Apesar do termo “comunidade global”, especificamente, não surgir na rede de texto que abarcou a realização do PIEMG, os termos “sociedade global” e “sociedade globalizada” aparecem várias vezes. Dada a conexão e similaridade semântica entre os termos, penso ser relevante ponderar sobre eles.

Os estudos de Camicia e Franklin (2011) nos auxiliam nessa reflexão, pois enfocaram o campo discursivo da globalização no que tange ao termo comunidade global, especificamente, em duas localizações diferentes, na reforma curricular das Filipinas e do Reino Unido. Corroborando os pensamentos de Balarin (2011) e Andreotti (2016), os autores afirmam que, historicamente, a educação parece perpetuar a noção falaciosa de que vivemos em uma comunidade global, homogênea e provedora de oportunidades igualitárias, quando, na verdade, esse discurso serve a interesses neoliberais que pressionam o mundo na construção de uma paisagem educacional padronizada.

Dito de modo mais analítico, a noção falaciosa de comunidade global é enfatizada pela globalização, que pressiona as economias mundiais em direção à padronização, à responsabilização e à racionalidade do mercado (CAMICIA, FRANKLIN, 2011). As nações e os indivíduos, nesse discurso, são compelidos a serem “líderes de suas vidas”, sob a penalidade de serem excluídos da sociedade. No âmbito educacional, os autores sugerem o termo “discurso cosmopolita neoliberal”, cujo objetivo educacional é formar um novo tipo de cidadão empresarial, capaz de navegar em uma comunidade global cada vez mais interconectada.

O discurso cosmopolita neoliberal, no entanto, é rejeitado por uma classe de educadores mais críticos, que rejeitam o sentido de comunidade global igualitária e homogênea, propondo um ensino mais consciente, dentro do qual o significado de comunidade global seja construído sobre princípios democráticos e multiculturais. Camicia e Franklin (2011) nomeiam essa perspectiva mais inclusiva de comunidade global como “discurso democrático cosmopolita”. A escola pública, por ser o contexto no qual as políticas de reforma curricular são postas em prática, ocupam, para os autores, papel central na desconstrução de discursos hegemônicos.

Especificamente, os autores concluíram que a noção de comunidade global oferecida aos estudantes filipinos em aulas de língua inglesa foi a de cidadão global

empoderado pela possibilidade de participar no mercado de trabalho, pela possibilidade de acesso às publicações internacionais e por uma maior probabilidade em aumentar a visibilidade da academia filipina na dimensão acadêmica global, por meio de publicações em língua inglesa.

Historicamente, pesa para os filipinos a condição de colônia repetidamente explorada no mercado e economia global. Ainda assim, a língua do colonizador é apontada como a única alternativa de inclusão e participação nessa comunidade e/ou economia global (CAMICIA, FRANKLIN, 2011). Apesar da intenção em aprender a língua inglesa no campo discursivo filipino ser claramente influenciada pelo discurso cosmopolita neoliberal, traços de resistência podem ser percebidos em políticas linguísticas Filipinas que tentam introduzir o ensino de línguas indígenas regionais no currículo da escola elementar (CAMICIA, FRANKLIN, 2011).

No caso brasileiro, em considerando a lentidão com a qual as pesquisas de línguas indígenas têm sido desenvolvidas, a situação não parece ser diferente. Isso porque as línguas indígenas no Brasil “têm estado continuamente submetidas a um processo de extinção (ou mesmo de extermínio) de espécies de consequências extremamente graves” (RODRIGUES, 2014, p. 192). O autor estima que duas línguas indígenas sejam exterminadas por ano no Brasil, fato que ocorre em certos momentos e em certas regiões, com maior intensidade, como durante a recente colonização do noroeste de Mato Grosso e de Rondônia.

Camicia e Franklin (2011) ainda salientam que naquele contexto filipino, nas aulas de ciências sociais os estudantes investigaram diferentes formas (históricas e contemporâneas) de colonização entre as Filipinas e os Estados Unidos, e o quanto esses modos de colonização influenciam em condições de domínio, exploração e subjugação. O discurso democrático cosmopolita atua, portanto, contrariamente à hegemonia do discurso cosmopolita neoliberal presente nas instruções curriculares de língua inglesa. Considerando o poder regulador das escolas públicas na sociedade, os autores aprovam a coexistência do discurso neoliberal versus o discurso democrático, pois essas tensões discursivas garantem a ética dentro da sala de aula.

Não pude deixar de relacionar as asserções dos autores à realidade brasileira, em que frequentemente o modelo do falante nativo é representado em documentos oficiais como o modelo de perfeição a ser alcançado. Vale refletir se, ao apresentarmos a língua inglesa aos nossos estudantes, estamos abrindo também espaços de conscientização acerca da posição ambígua que ocupam como

aprendizes de uma língua que diminui o valor de outras. Dito de outro modo, é preciso refletir sobre as características políticas, culturais e sociais presentes no fortalecimento da língua inglesa e a relação que essas características têm com questões ideológicas.

No que tange à reforma curricular analisada em território britânico, Camicia e Franklin (2011) investigam a inserção do programa educacional *Teach First*, uma colaboração entre o Estado, o mercado e parceiros da sociedade civil britânica. O objetivo do programa é reunir professores que lecionem durante dois anos em escolas de comunidades carentes do país. Entre as principais fontes de fomento do programa *Teach First*, ou, em Português – Ensine Primeiro, estão corporações multinacionais, como da Barclays Capital, Credit Suisse, Goldman Sachs and Lehman Brothers, bem como de diversas ONGs. Depois de dois anos, os professores que se destacam como líderes nas escolas são recrutados para trabalharem nessas grandes corporações. A seleção dos professores é realizada com base em qualidades neoliberais tais como: liderança, entusiasmo, imaginação, resiliência, solução de problemas etc.

Na visão de Camicia e Franklin (2011 p. 318), o programa *Teach First* é um entrelace entre o discurso democrático cosmopolita e o discurso neoliberal cosmopolita. De um lado o programa apresenta um discurso democrático-inclusivo de – "aumentar o acesso, a realização e as aspirações dos milhares de jovens que não possuem as oportunidades que muitos não valorizam",³¹ enfatizando seu potencial em permitir aos estudantes carentes a possibilidade de participação em uma comunidade global. No entanto, o discurso neoliberal nas etapas de seleção e na trajetória profissional que o *Teach First* apresenta para seus possíveis participantes sugere que, na verdade, a ideologia que embasa a noção de comunidade global tem seu foco na provisão de líderes para as grandes corporações.

Os estudos de Camicia e Franklin (2011) tomaram como foco a concepção de comunidade global em duas localizações ou países diferentes. Ele ilustra de forma bastante contundente a forma como a realização de políticas evidencia discursos concorrentes relacionados a intenções neoliberais e democráticas. Do mesmo modo, enfatiza que, na atualidade, reverbera a preocupação de se preparar os estudantes para participarem da comunidade global quando, no entanto, os sentidos atrelados a

³¹ No original: "increase the access, achievement, and aspirations of the thousands of young people that lack the opportunities that many others take for granted".

essa comunidade geralmente se associam à racionalidade do mercado, que coopera para transformações sociais.

Reviso a investigação realizada por Camicia e Franklin (2011), pois os autores nos alertam, assim como Andreotti (2011), para a relevância de desenvolvermos pesquisas que apresentem as concepções hegemônicas ligadas à cidadania global e comunidade global em países periféricos. Nessa mesma linha, Andreotti (2011) argumenta, de forma bastante pertinente, que os parâmetros intelectuais que guiam a produção de conhecimento ao redor do mundo retratam a produção intelectual de uma classe de cidadãos privilegiados. Ao disseminarem suas produções científicas ao redor do mundo, esses sujeitos operam em nível internacional, mas carregam consigo (e em seus textos) perspectivas geradas a partir de uma base nacionalista neoliberal.

Para Andreotti (2011), este momento, em que a educação para a cidadania global se mostra em voga, deveria, acima de tudo, despertar a classe acadêmica dos países emergentes para o papel crucial que ocupam na produção de conhecimento sobre cidadania global.³² Se somos educadores globais, lidando com a formação de estudantes globais e escrevendo textos acadêmicos na área, precisamos questionar as políticas que implementamos, em prol de uma reflexão relevante sobre as construções discursivas que tecem os sentidos e implicações de cidadania em um mundo global.

A experiência analítica dos autores espelha de forma bastante semelhante meu objetivo em analisar as representações da política de aproximação universidade e escola como lócus de (re)produção de ideologias ligadas à cidadania global. Penso ser relevante refletir se a educação que estamos fazendo sob o guarda-chuva da inclusão em um mundo globalizado abarca uma pluralidade de discursos sobre cidadania que realmente permita emancipação e inclusão. De igual modo, dado o posicionamento ambíguo que caracteriza a aprendizagem de língua inglesa em meio aos eventos sociais, culturais e políticos que a envolve na sociedade hoje (CAMICIA; FRANKIN, 2011) é preciso promover uma consciência crítica das relações de poder investidas na expansão da língua inglesa no mundo, necessidade que se vincula à minha tentativa em analisar as representações sobre língua inglesa no PIEMG.

³² A propósito, para Rogers (2011), as próprias teorizações que envolvem os estudos do discurso carecem de mais produções que fujam do epicentro do Norte Atlântico.

A política dos Novos Talentos objetivou ações inclusivas para professores e estudantes da educação básica no contexto complexo da sociedade globalizada. Por isso, meu objetivo nesta seção foi abordar uma discussão sobre inclusão social e a cidadania global, retomando algumas construções discursivas relacionadas a esses temas por entender que esses discursos surgem no contexto de influência e operam direta ou indiretamente sobre o centro produtor e difusor de ideias políticas.

Na seção seguinte, saliento alguns estudos sobre tecnologia na sociedade, destacando, em especial, seu papel em processos de inclusão e as relações estabelecidas com processos de ensino-aprendizagem, neste caso, aprendizagem de língua inglesa.

3.3 ACESSO À TECNOLOGIA – CONTRAPONTO AOS DISCURSOS RECORRENTES

Diversos estudos salientam a relevância das tecnologias, tanto em processos de inclusão social quanto na melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (TEIXEIRA, BRANDÃO, 2003; LEFFA, 2006; PAIVA, 2011, 2013, 2017; GAMERO, EL KADRI, GIMENEZ, 2012; ROJO, 2013; BRAGA, 2015; EL KADRI, GRASSANO, RAMOS, 2017; GUIKEMA, WILLIAMS, 2014; NUNAN, RICHARDS, 2015; etc.).

Finardi (2013, p. 194), por exemplo, afirma que as habilidades de língua inglesa e de novas tecnologias são linguagens essenciais para a “inclusão e sobrevivência no mundo plano, globalizado e democratizado em que vivemos”. De fato, esse discurso ecoa em diversas regiões do globo (vide o quadro europeu de competência digital e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) e têm guiado iniciativas educacionais também em solo brasileiro, como é o caso do PIEMG.³³

No caso específico do PIEMG, é possível perceber a pluralidade discursiva que se mescla e constrói sentidos diversos na instanciação da política. O título “Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês” parece incorporar, primeiramente, a noção de que as habilidades tecnológicas e de língua inglesa têm o potencial de incluir cidadãos em um mundo globalizado. Segundo, de que o próprio ensino dessa língua deva ser efetuado por meio de recursos tecnológicos. Em outras palavras, pretendeu-se

³³ <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>.

promover o aprendizado da língua inglesa por meio da utilização de recursos tecnológicos, de forma a abranger, de uma só vez, o ensino dessas duas habilidades consideradas essenciais para a inclusão social na atualidade.

Não tenho a intenção de subestimar o valor das novas tecnologias no avanço da educação em língua inglesa, nem em processos de inclusão social e/ou cidadania global. Ao contrário, no final deste capítulo, apresento estudos que dão suporte ao pensamento de que a mescla entre novas tecnologias, habilidades em língua inglesa, de multiletramentos e de abordagens interdisciplinares de ensino são um caminho possível para a melhoria da educação e para a inclusão de sujeitos na sociedade atual. Mesmo assim, nas páginas a seguir, apresento algumas considerações acerca da ascensão das tecnologias na sociedade a fim de apresentar contrapontos aos argumentos aparentemente únicos de que o domínio de tecnologias promove inclusão, que parecem ecoar nos contextos de influência no qual as políticas públicas são tecidas e implementadas.

Peixoto e Araújo (2012), ao analisar os fundamentos do discurso predominante sobre as relações entre tecnologias e educação, explica que o fenômeno social de ascensão das tecnologias na sociedade está interligado ao surgimento do racionalismo moderno. Foi nesse período que as pessoas deixaram de calibrar o certo e o errado, o aceito e o não admissível com base em tradições coletivas culturais e religiosas e começaram a pautar seus atos em interesses individuais. Vinculam-se a essa fase, “diversas experiências da contemporaneidade que exacerbam a exclusão social, põem em risco a vida no planeta e colocam a ética desta razão em questão, com os feitos da chamada tecnociência” (PEIXOTO, ARAÚJO, 2012, p.255).

Peixoto e Araújo (2012) destaca duas perspectivas acerca da ascensão da tecnologia que influencia os discursos sobre tecnologia e educação atualmente. A visão da tecnologia como ferramenta criada e dominada pelo homem (perspectiva racionalista instrumental) fundamenta o discurso de que a tecnologia é instrumento mediador de transformação do processo de aprendizagem e das relações pedagógicas. Ou seja, o discurso de que a tecnologia, integrada à educação, pode alcançar objetivos e finalidades pedagógicas.

Além disso, a ascensão da tecnologia faz emergir, também, o discurso baseado na visão de que o desenvolvimento social de uma nação é mensurado por seu desenvolvimento tecnológico e que esse desenvolvimento independe de decisões

humanas, pois é baseado numa lógica intrínseca de seu próprio sistema (perspectiva determinista tecnológica).

Segundo esta abordagem, a tecnologia não é inteiramente controlada pelo homem (como se concebe numa visão instrumental); é ela que, utilizando-se do avanço do conhecimento do mundo natural, verdadeiro e neutro, molda (e empurra para um futuro cada vez melhor) a sociedade mediante as exigências de eficiência e progresso que estabelece (PEIXOTO, ARAÚJO 2012, p. 255).

É bem verdade que nenhuma dessas duas visões pode ser descartada por completo face ao que temos presenciado na sociedade atual. Se, de um lado, as tecnologias têm seu papel no aprimoramento de processos educativos e torna a vida em sociedade mais eficaz, é imprescindível vincular seu avanço aos interesses particulares e às questões específicas de exclusão. Como argumenta Selwyn (2015), o desenvolvimento tecnológico nada mais é que "um negócio de bilhões de dólares – envolvendo empresas globais de tecnologia no fornecimento e na prática educacional local”.

Os fatores excludentes relacionados à tecnologia remontam estudos antigos. Bell (1997), por exemplo, argumenta que o avanço tecnológico desbancou a agricultura e a manufatura como moedas mais importantes da economia, trazendo para o centro do mercado de trocas recursos tecnológicos capazes de produzir e disseminarem bens de informação. Essas mudanças na economia, segundo Bell (1997), geraram um problema corolário à modernização, posto que viabilizaram uma tirania por parte daqueles com acesso a recursos tecnológicos sobre aqueles em contextos de privação.

A visão de Bell (1997) reverbera em estudos sobre os entrelaces entre a globalização e as tecnologias no sentido de que o fenômeno da globalização, ao possibilitar o desenvolvimento da tecnologia, acentua processos de marginalização social, pois permite que países ricos, altamente “tecnologizados”, produzam e acumulem riquezas, ao passo que os países periféricos são mantidos em estado de sujeição e dependência econômica, impotentes de modificar o cenário desigual de distribuição de renda (ROOKSBY, WECKERT, 2007; MERVYN; ALLEN, 2012). Além disso, os países com maior poder e recursos são aqueles que utilizam as tecnologias em primeiro lugar, influenciando o próprio posicionamento das tecnologias na sociedade.

Em outras palavras, conforme bem sintetizam Rooksby, Weckert, (2007), tendo como referência o estudo de van Dijk (1999), as desigualdades sociais são mantidas e perpetuadas porque aqueles que usam as tecnologias nos países centrais estão cada vez mais envolvidos na organização das redes sociais à sua volta. A partir daí, tornam o uso das tecnologias cada vez mais proeminente em todas as áreas da sociedade, marginalizando cada vez mais os países periféricos, com dificuldade de acesso e uso apropriado desses recursos.

O interessante é que a globalização, realizada de outra forma, poderia intervir nesse processo desarmônico de geração de renda em escala mundial, conforme argumenta Rooksby, Weckert (2007). Castells (2005) e Rooksby, Weckert (2007) alertam para uma nova ordem econômica embasada em transformações tecnológicas na qual a sociedade atual é organizada por meio de redes digitais e informacionais.

Segundo Rooksby, Weckert (2007), dentro dessa nova configuração social, nenhum outro mecanismo tem o potencial tão poderoso para intervir na distribuição da prosperidade global, quanto a tecnologia. Se fosse realizada de forma mais igualitária, a inclusão tecnológica permitiria a criação, o armazenamento, a disseminação, a recuperação, a manipulação e a transmissão de informações de modo rápido e globalmente mais homogêneo, fazendo com que os países marginalizados adentrassem processos de auto-provisão e sustento mais autônomos, que, a longo prazo, culminariam em estados de cidadania local e global mais democráticos.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a racionalidade humana, destacada por Peixoto e Araújo (2012) e fundamentada na capacidade subjetiva humana (preche de interesses egocêntricos, ganância e descaso às necessidades do outro), ao decidir o que é certo e errado, admite que os países produtores de tecnologia tenham vantagem. Assim, eles se tornam, com a venda da tecnologia que produzem, cada vez mais ricos e em controle da economia mundial. Importa ressaltar que, por trás desse domínio existe o interesse em respaldar o discurso tecnológico determinista e instrumental.

Um fato relevante, e que deve ser considerado, é o aumento súbito de produções acadêmicas e o surgimento de congressos voltados às perspectivas críticas acerca da ascensão das tecnologias na sociedade, em especial aquelas relacionadas à área da educação. No entanto, conforme destaca Selwyn (2017), essa

“virada crítica”, embora carregue consigo o potencial de compensar décadas de supervalorização e doutrinação tecnológica, deve ser encarada com cautela.

Para esse autor, existe uma alta probabilidade de que o aumento substancial de literatura crítica seja análogo à uma expansão ainda maior de comentários (super) positivos em favor das TIC. Por isso, embora a perspectiva crítica seja bem-vinda na área da educação, a “virada crítica” não pode ser tomada como sinônimo de aumento real de criticidade na sociedade, em especial quando levamos em conta o fato de que, na atualidade, diversos algoritmos se encarregam de enviar aos leitores mensagens positivas acerca das TIC em processos de ensino.

Assim, o desenvolvimento tecnológico no mundo é apresentado por meio de discursos diversos. De um lado, salientam-se os discursos sobre seus benefícios, por outro, destacam-se discursos sobre a marginalização de países que, por não gerarem tecnologias, não geram riquezas e permanecem excluídos de possibilidades mais igualitárias de condição de vida. De todo modo, os desdobramentos das tecnologias no âmbito da comunicação global são reais e acarretam exigências no âmbito educacional. Por isso, na seção seguinte, abordo as habilidades de letramento tecnológico como um caminho para a inclusão social digital.

3.4 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES: PONTES NECESSÁRIAS À INCLUSÃO EM UM MUNDO GLOBALIZADO

Ao longo dos anos, diversos termos vêm sendo utilizados para descrever a exclusão tecnológica que existe no mundo contemporâneo; expressões como “desigualdade digital”, “exclusão digital”, “brecha digital” são apenas algumas delas. Em todo caso, Warschauer (2010) explica que “a estratificação social resultante da capacidade desigual de acessar, adaptar, e criar conhecimento por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC” refreia qualquer potencial benéfico da globalização.³⁴

Em uma pesquisa realizada pelo IBGE, verificou-se que, em 2014, cerca da metade da população brasileira a partir de 10 anos de idade teve acesso à Internet. A mesma pesquisa, desenvolvida em países do continente africano, demonstrou que

³⁴ The digital divide refers to social stratification due to unequal ability to access, adapt, and create knowledge via use of information and communication technologies (ICT) (WARSCHAUER, 2010).

esse acesso ficou em torno de 0,9 % naquele contexto.³⁵ Isso demonstra que, quando comparado a outras áreas do globo, o território brasileiro ainda parece ser uma das áreas mais privilegiadas em termos de conexão, levando-nos a concluir, conforme destaca Gimenez (2014, p. 103), que a brecha digital existe, mas “parece igualmente irrefutável que, mesmo em situações de privação, essas tecnologias exercem um papel relevante na vida cotidiana”.

Diante dessa realidade, embora as pesquisas revelem que o acesso à internet deva ser alargado em determinadas áreas por meio de políticas de inclusão digital e democratização do acesso (como no continente africano), o que parece estar em jogo é a forma como conduzimos a inclusão digital em camadas onde o acesso já não é mais problema. Warschauer (2002, 2010) destaca que, embora a brecha digital pareça ter uma relação binária entre acesso e produção de riqueza, ela é complexa, fragmentada e/ou graduada e não pode ser analisada pelas lentes simplistas e homogeneizantes do acesso, justamente porque o acesso em si não é suficiente para gerar possibilidades de inclusão e emancipação.³⁶

Warschauer (2002) e Tate e Warschauer, (2017) defendem que a inclusão social viabilizada pelo estreitamento da brecha digital só pode acontecer por meio da integração de quatro camadas interdependentes de recursos sem os quais nenhuma pessoa pode extrair das TIC seu potencial de transformação. Essas camadas interpostas são compostas por: (a) os recursos físicos (aparelhos de computadores e telecomunicacionais), (b) os recursos digitais (conteúdos relevantes em línguas diversas), (c) os recursos humanos (multiletramento e educação) e (d) os recursos sociais (suporte institucional e comunitário).³⁷

A relevância da integração proposta por esses autores ecoa na pesquisa de Espuri (2017), na qual analisou a inserção de *tablets* educacionais em escolas públicas do Estado do Paraná. Embora os professores partícipes da pesquisa tenham

³⁵ Segundo o site do IBGE, em 2014, o acesso à internet ficou em torno de 95,4 milhões, ou seja, cerca da metade da população brasileira, a partir de 10 anos de idade, teve acesso à internet. Essa mesma pesquisa comprovou que as políticas de inclusão não foram suficientes para eliminar as diferenças de acesso entre as faixas de renda.

³⁶ Contudo, seu grande diferencial paira na proposta de se repensar a inclusão digital, baseando-se na premissa de que acessar, adaptar e criar novos conhecimentos, através das tecnologias de informação e comunicação (TIC), pauta-se na viabilização e exploração de “certos recursos” como insumos decisivos para a inclusão efetiva da sociedade no contexto do “informacionalismo”.

³⁷ Essas categorias foram desenvolvidas por Warschauer (2002) a partir de pesquisas empíricas e etnográficas sobre a inserção de recursos tecnológicos em diversos países – Havaí, Egito, Índia, Irlanda, China e Estados Unidos).

tido acesso à internet e ao *tablet* (recurso tecnológico a ser utilizado como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa naquele contexto), esse acesso não ocorreu de forma integrada a dimensões igualmente relevantes, conforme evidencia o autor:

Os principais desafios relacionam-se às características técnicas do *tablet* e das demais TIC presentes na escola, conectividade precária, necessidade de mais equipamentos na escola, tempo necessário para uso das TIC escasso ou mal administrado, suporte de uso de TIC praticamente inexistente, raro uso de TIC, manutenção de TIC e infraestrutura escolar insatisfatórias, comunidade escolar pouco engajada ou despreparada, formação escassa e questionamentos docentes que aparentemente não foram ouvidos por instâncias responsáveis por planejar a política do tablete (ESPURI, 2017, p. 135-136).

Espuri (2017) concluiu que o fato pode ter sido resultado da desarticulação entre as esferas governamentais (estadual e federal), a qual culminou em (des)usos e constrangimentos que, por sua vez, inviabilizaram processos de transformações significativas a partir das TIC. Esse é, portanto, um exemplo empírico de que o simples provimento de tecnologia desarticulada dos recursos físicos, digitais, humanos e sociais, propostos por Warschauer (2002), é uma atitude inútil; o que comprova, também, os pensamentos de Chabrán, (2001); Ala-Mutka, (2011), de que não existe valor intrínseco na mera provisão de acesso à internet.

As habilidades de letramento e multiletramento propostas por Warchauer(2002) mesclam-se a abordagens interdisciplinares como ponte para a participação social no mundo globalizado, e são comuns no meio educacional atualmente. Fazenda(1991) argumenta que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é, em si só, exaustiva.

Assim, ancorados nesse pensamento, inúmeras ações educacionais têm almejado a interlocução entre fontes diversas de conhecimento, sejam elas tradicionais, na forma de conhecimentos científicos disciplinares ou na forma de conhecimentos do senso comum, que propicie ao indivíduo – cidadão de um mundo global – a capacidade de extrair desse diálogo os recursos necessários para sua inclusão e participação social.

Essa tendência pode ser observada, por exemplo, em documentos oficiais diversos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). As OCEM, por exemplo, salientam que a compartimentação disciplinar

ultrapassa as paredes da escola e reflete em condições sociais, políticas e culturais que geram diversas formas de marginalização, tais como os estados de moradia de rua e a violência entre adolescentes.

Diante desses desafios, a educação tem reconhecido que a fragmentação do conhecimento, embora possa facilitar o ensino de disciplinas e a realização de avaliações isoladas, culmina na formação de estudantes incapazes de lidar com a complexidade social do mundo hoje. Nesse sentido, intensificam-se iniciativas interdisciplinares, cujo intuito é:

promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade (BRASIL, 2006, p. 94).

Já os estudos sobre letramento relacionam-se, tradicionalmente, a uma visão antiga de alfabetização e de domínio de capacidades de leitura e escrita de textos impressos, mas o advento das TIC acrescentou camadas mais recentes às possíveis definições de alfabetização, que agora compreendem novas formas semióticas (LUKE, DOOLEY, 2009). Esse pensamento, bastante recorrente na área da Linguística Aplicada, diz respeito à urgência de habilidades que permitam aos indivíduos irem além da mera análise de informações online. Isto é, diante do crescente acesso aos recursos digitais semioticamente multifacetados, é preciso capacitar usuários das TIC a fazerem sentido de diversos sistemas de significação compostos por sons, imagens, textos etc.

Não se trata de escolher o mundo da tela em detrimento do mundo da página (SNYDER, 2009), mas de entender que o avanço das TIC incorporou novos sentidos às antigas definições de alfabetização. Para Buzato (2009), o problema está no fato de que, frequente e erroneamente, o termo letramento mescla-se ao termo alfabetização digital como mera capacidade de receber e produzir informações por meio de dispositivos digitais, sem potencial de aplicabilidade em campos produtivos da economia, e na construção de conhecimentos e das dinâmicas culturais, por exemplo. Na verdade, o letramento é uma prática social que alcança uma dimensão socialmente mais significativa (BUZATO, 2009; SNYDER, 2009).

A compreensão de que os sentidos de letramento mudaram com a passagem do tempo e com as transformações sociais decorrentes desse processo temporal abarca o entendimento de que essas mudanças de significado acompanham fatores históricos e contextuais. Warschauer (2010) explica que, uma pessoa letrada no século XIX, por exemplo, correspondia àquela capaz de ler textos da literatura grega e romana, e de recitar passagens da Bíblia e de textos clássicos. Em outras palavras, o letramento correspondia às necessidades de uma estrutura social aristocrática na qual as propriedades, o poder e o conhecimento eram concentrados nas mãos de poucos.

Essa reflexão nos permite dizer, portanto, que os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas permitiram uma transposição do termo letramento, que agora deve ser estendido às diversas camadas sociais, inclusive àquelas que sofrem o desprovento resultante de uma sociedade desigual. Independentemente se a inclusão digital ocorre em um contexto de marginalização, por meio da implantação de telecentros por universidades, ONGs etc., (WARSCHAUER, 2003), as habilidades do letramento se fazem prementes em todas as esferas sociais e não apenas nas classes mais privilegiadas, como acontecia no século XIX.

Embora as diferenças entre alfabetização digital e letramento digital sejam marcantes, ambos os fenômenos possuem similaridades que devem ser consideradas em relação ao papel que ocupam em processos de dominação e exclusão digital. Buzato (2009) destaca que assim como a normatização da linguagem e a possibilidade de reprodução da escrita em larga escala forjaram processos excludentes nas fases iniciais do capitalismo, o letramento digital tem moldado novos sistemas de eliminação de indivíduos na sociedade globalizada. Isso porque, a despeito de discursos demasiadamente positivos que circundam o uso das TIC atualmente, não podemos negar o papel que as práticas digitais ocupam em processos de participação, emancipação e inclusão social.

Se, de um lado, a falta de habilidades de letramento digital impede os indivíduos de transporem barreiras sociais, impedindo ações que transformem o *status quo*, esse dilema parece operar em mão dupla. Segundo Braga (2015), as práticas letradas digitais não existem nem podem ser materializadas no vácuo, mas são dependentes do domínio prévio da escrita, desenvolvido a partir de “determinados níveis de escolaridade, mas também de um conjunto de novas habilidades que precisariam ser desenvolvidas para a interação com interfaces digitais” (BRAGA,

2015, p. 35-36). Logo, os sujeitos oriundos de camadas sociais mais desprovidas, sem acesso à educação básica, estariam ainda mais em desvantagem. Diante de práticas socialmente valorizadas e modelos de ação e a saberes decorrentes da participação permitida por meio das TIC, a falta do letramento digital agravaria ainda mais as possibilidades de superação dessas pessoas.

Na seção seguinte, cogito o papel da língua inglesa no mundo globalizado.

3.5 LÍNGUA INGLESA – INCLUSÃO E/OU ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

Semelhante a diversas análises que destacam o papel das novas tecnologias em processos de inclusão social, a língua inglesa na contemporaneidade tem sido foco de diversos estudos que consideram a estratificação social que resulta (ou é mantida) em sua falta de acesso (CANAGARAJAH, 1999, 2005; CRYSTAL, 1997; EL KADRI, 2010, GIMENEZ, 2006, 2009; GRADDOL, 2006, MOITA LOPES, 2003, 2008; MCKAY, 2002; PENNYCOOK, 1994, PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2004, 2005 etc.).

Discursos sobre o valor dessa língua incluem: quem se recusa a aprendê-la mesmo que minimamente “corre o perigo de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149), “quem domina o inglês é cidadão pleno, quem não o domina, é inferior, limitado, ou um ser parcialmente operante na sociedade” (JORDÃO, 2011). Pennycook (1994, p. 35) problematiza os discursos sobre a língua inglesa como a “língua natural, neutra e benéfica” de comunicação internacional, ausente de interesses políticos. Moita Lopes (2008) destaca a crença que perpassa a organização de congressos internacionais, de que o conhecimento não formulado em inglês não vale a pena.

Rajagopalan (2005) discute o fato de que a língua inglesa, em decorrência do poderio econômico, político e cultural do Reino Unido e dos Estados Unidos, invadiu a vida cotidiana de cidadãos ao redor do mundo, fazendo do inglês um recurso que foge aos domínios do supérfluo e o torna meio essencial de inclusão e promoção social. Isso pode ser percebido pelo papel que ocupa na comunicação entre os países da União Europeia, que hoje, com a saída do Reino Unido, engloba 28 Estados com línguas diferentes e que, no entanto, se comunicam por meio da língua inglesa.

Corroborando o pensamento de diversos autores que relacionam a expansão do inglês ao avanço desenfreado do capitalismo e do neoliberalismo (PENNYCOOK,

1994; HOLBOROW, 2007; GIROUX, 2004; MOITA LOPES, 2008; FASENFEST, 2010, KUBOTA, 2011, GRAY, 2012, PARK, WEE, 2012), Rajagopalan (2005) e Lacoste (2005) entendem ser necessário considerar a geopolítica da língua inglesa e destacam as disputas de poder que há tempos caracterizam a difusão de uma língua em determinados territórios em detrimento de outras. Para esses autores, nos últimos quatro séculos, em especial a partir da Segunda Guerra Mundial, a dominação do inglês americano se deu por meio do fluxo de mercadorias no cenário mundial, seguido da abertura de multinacionais americanas na Europa e países periféricos, atrelado à indústria, comércio e aviação.

Na opinião de Lacoste (2005,) a mundialização do inglês americano se faz formalmente, por meio da implementação de políticas linguísticas que colocam o ensino da língua inglesa no centro dos currículos educacionais, mas também, indiretamente, por meio de uma série de fenômenos culturais (filmes e produções musicais, por exemplo) que são ininterruptamente divulgados por emissoras de rádio e de televisão nos países linguisticamente “colonizados”. Nada disso, no entanto, é sem preço ou sem consequências geopolíticas, salienta Lacoste (2005), pois até mesmo ataques terroristas, que nada mais são do que ataques de fúria e revolta, podem surgir dessa realidade de supremacia.³⁸

É considerando a influência cultural dos países centrais sobre os países periféricos (APPADURAI, 1990), que Pennycook (1994) advoga ser preciso defrontar questões culturais e políticas ao ponderar a expansão da língua inglesa no mundo. Nesta tese, sem deixar de reconhecer que a aprendizagem de língua inglesa é essencial para a participação social e cultural no mundo atual, reforço o entendimento de Pennycook (1994) de que a expansão da língua inglesa está intimamente conectada a desigualdades sociais e econômicas. Ademais, os países centrais, ao divulgarem suas culturas de forma tão maciça, interferem com os meios de comunicação locais, intervindo em aspectos essenciais para a soberania de uma nação, como a identidade nacional e cultural.

³⁸ Lacoste (2005) salienta, por exemplo, o ataque do dia 11 de setembro e o sentimento de “bem feito” que surge em países que são dominados linguisticamente e economicamente pelos Estados Unidos da América. Acrescento à lista os seguintes atos extremistas islâmicos – o tiroteio e tomada de reféns na Federação Judaica em Seattle (2006), o ataque na Times Square (2008), o tiroteio em Little Rock, Arkansas (2009), o bombardeio na maratona de Boston (2013), o tiroteio em massa, em San Bernardino (2015), entre tantos outros ataques.

Em meio a essas considerações, Pennycook (1994) critica até mesmo visões menos conservadoras sobre a língua inglesa, como os estudos de Kachru (1986), por conferirem ao inglês uma conotação otimista de neutralidade e cooperação comunicativa internacional. Na verdade, subjaz o discurso de inglês internacional a noção de que, uma vez destacado de seu contexto cultural original (particularmente Inglaterra e Estados Unidos) a língua torna-se um meio neutro e transparente de comunicação, quando na verdade, o termo “inglês internacional” é uma construção discursiva que evidencia um sistema de relação de poder/conhecimento que produz concepções enviesadas e tendenciosas de língua inglesa e ensino de língua inglesa.

O termo “World English” é sugerido por Pennycook (1994) como uma contraproposta ao termo inglês internacional. “World English” é definido por Rajagopalan (2005, p. 150) como a *lingua mundi*, ou seja, aquela que circula no mundo, que contesta o direito da metrópole de continuar ditando regras sobre seus usos, que não pode mais ser confundida como a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália, mas, sim, compreendida como a língua que pertence a quem fizer uso dela. Erguer a bandeira do World English, no entanto, é uma bandeira política, porque a oposição a ele vem justamente daqueles que se sentem ameaçados por sua ascensão.

Nessa mesma linha, autores como Jenkins (2003), Canagarajah (2005), Pennycook (2007), Seidlhofer (2009) e Widdowson (2010) têm frisado a necessidade de se considerar a língua inglesa para além dos moldes do falante nativo, alguns deles preferindo o termo Inglês como Língua Franca – ILF. Um estudo extensivo sobre os pressupostos e implicações dos termos *língua franca*, *internacional*, *global*, *estrangeira* e *adicional* relacionados ao inglês pode ser encontrado em Jordão (2014), mas o que quero salientar é que o ILF, ao se afastar do discurso celebratório do inglês do falante nativo, permite ao estudante adentrar práticas muito mais inclusivas e participativas de linguagem na sociedade atual, neutralizando, de certa forma, seus efeitos excludentes.

Embora Pennycook (1994) abrace as asserções de Phillipson (1992) no que tange à instauração do “imperialismo linguístico” a partir da expansão do capitalismo internacional, o autor ressalta, assim como fazem Moita Lopes (2008) e Rajagopalan (2005), que o inglês também é a língua da resistência e de oposição. Se de um lado a língua inglesa (e outras línguas europeias) permitiu a penetração cultural, a manipulação econômica e política, as ameaças culturais e de conhecimentos locais,

ela também possibilitou a agência humana e política em favor de novas formas de se enunciar a luta pela independência.

Essas reflexões são necessárias nesta tese, em que busco, entre outros aspectos, pelas representações sobre língua inglesa dos atores envolvidos no PIEMG, uma iniciativa que tomou as habilidades de língua inglesa e de novas tecnologias como veículos de inclusão social. A geopolítica que destaca o papel do capitalismo e do neoliberalismo no avanço da língua inglesa pelo mundo, nesse sentido, ressalta mais uma vez, como a política dos Novos Talentos é influenciada pelas características do macrocontexto, pois, certamente, o PIEMG recontextualizou essas ideias na instanciação da política local. A análise da política pelos construtos teóricos da ACD e da ACP oferece subsídios para a investigação das disputas de poder que caracteriza a difusão do inglês pelo mundo, conforme argumentado por Rajagopalan (2005) e Lacoste (2005).

Neste capítulo, abordei o contexto de influência do PIEMG a partir de uma discussão sobre globalização, tecnologias, língua inglesa e de seus desdobramentos no que tange à inclusão social em um mundo global. Retomo essas considerações no capítulo 6, em que trato de questões de interdiscursividade e de hegemonia no contexto de produção de textos do PIEMG.

No capítulo seguinte, apresento o contexto de produção dos textos da política dos Novos Talentos.

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: CAPES E UNIVERSIDADE

Neste capítulo, apresento os contornos do programa Novos Talentos em nível nacional e sua interpretação local, por meio do PIEMG, respondendo à primeira pergunta de pesquisa: Como se configura o contexto de produção de textos dos editais e das propostas do PIEMG submetidas ao programa Novos Talentos?

Lanço, primeiramente, um olhar sobre as mudanças que ocorreram na CAPES nos últimos anos, em especial no que se refere à sua nova função em relação à educação básica. Em seguida detalho as ações realizadas pelo PIEMG, elencando as ações previstas e os textos produzidos a partir de seu planejamento e realização.

4.1 O PAPEL DA CAPES

Para que seja possível compreender a proposta do programa Novos Talentos,³⁹ faz-se necessário retomar algumas características que compreendem a reconfiguração da CAPES em Nova CAPES, por meio da Lei nº11. 502, de 11 de julho de 2007. Para além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a agência também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, a fim de melhorar o cenário educacional brasileiro por meio do planejamento e efetivação de diversos programas de formação e incentivo às carreiras docentes.⁴⁰

Em meio a essa reestruturação, a CAPES assume as disposições da Lei nº 11. 502 criando a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, posteriormente nomeada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de gerir suas iniciativas relacionadas à formação dos professores da educação básica. A sigla permaneceu a mesma, mas a mudança de nome enfatizou de forma mais explícita o compromisso dessa agência com a qualidade da formação de professores para as escolas públicas.

³⁹ Informações gerais sobre o programa podem ser encontradas em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>.

⁴⁰ Informações adicionais acerca da história e missão da Capes podem ser encontradas em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>.

As orientações expressas pela CAPES a essa Diretoria colocam a universidade como peça essencial na concretização de políticas nacionais que efetivamente melhorem o cenário educacional brasileiro. Os parágrafos a seguir são retirados do novo Estatuto da CAPES e norteiam os programas educacionais fomentados pela agência. De acordo com esse texto governamental, compete à DEB:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e

V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (CAPES 2014, p. 10).

Essas incumbências testemunham que, na visão da nova CAPES, a formação inicial e continuada dos docentes das escolas públicas é considerada quesito essencial para processos de inclusão social. Esses processos inclusivos se dão por meio da distribuição de uma educação mais igualitária, fazendo com que a formação docente ocupe papel central no processo de alocação de fomento, conforme pode ser observado na explanação sobre os objetivos da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica no relatório dos Novos Talentos (CAPES, 2014, p. 12).

A DEB considera que a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável.

Pelas lentes da CAPES, a educação básica de qualidade deve passar, necessariamente, pelo elo universidade-escola. É visão da CAPES que a solução dos desafios da educação está em uma formação docente realizada de forma integrada aos programas de pós-graduação, aos cursos de formação de professores e às escolas públicas de educação básica.

Ainda, o papel da universidade está em partilhar os conhecimentos teóricos produzidos em seus contextos de ensino superior, inclusive na pós-graduação, com os professores das escolas públicas, imersos em suas práticas de sala, de forma que

as duas esferas educacionais sejam beneficiadas. Aspira-se, com essa aproximação, o equilíbrio entre o conhecimento, as competências, as atitudes e a ética educacional, realçando a responsabilidade social da profissão do magistério e o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão (CAPES, 2014, p. 15).

A linha de pensamento que guia as políticas da nova CAPES pode ser percebida nos programas fomentados pela agência entre os anos 2009 e 2016, os quais estão enquadrados em quatro linhas de ação: (a) Formação Inicial, (b) Formação Continuada e Extensão, (c) Formação em Pesquisa e (d) Divulgação Científica. O programa Novos Talentos situa-se na linha de Formação Continuada e Extensão, juntamente com os Mestrados Profissionais, A Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química, a Rede Nacional de Educação e Ciências etc. Já o Observatório da Educação situa-se sob a linha de Formação e Pesquisa, enquanto as Feiras de Ciências e Mostras Científicas, e as Olimpíadas Científicas, são ações da linha de Divulgação Científica.⁴¹

Outra marca da Nova CAPES diz respeito ao compromisso da agência em apresentar a carreira docente de forma mais atrativa. Isso é feito por meio de incentivos financeiros concedidos aos professores da educação básica para participarem de estudos, pesquisas e projetos inovadores, a fim de formar esses profissionais e, também, despertar na sociedade a visão de que o magistério é uma área interessante. Dito de outro modo, a Nova CAPES optou por lidar com um problema bastante conhecido no contexto brasileiro, relacionado à baixa busca pelas licenciaturas em geral, mas, em especial, aquelas relacionadas à área de STEM.

A produção e disseminação de conhecimento, também, são centrais à visão da CAPES e subjazem os programas por ela apoiados. Além de fomentar disseminação de pesquisas em eventos e em publicações diversas, a Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, especificamente, tem por objetivo relatar a relação pós-graduação/educação básica. Por meio dela, é possível disseminar práticas positivas engendradas em programas apoiados pela CAPES. O periódico serve também para avaliar o potencial de impacto e de aceitação da nova missão da CAPES, voltada para a formação de professores da educação básica, entre outras possibilidades.

A figura a seguir ilustra a matriz educacional sobre a qual as políticas públicas fomentadas pela CAPES estão apoiadas e auxilia nossa compreensão acerca do

⁴¹ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>.

contexto de produção de textos em que o programa Novos Talentos surge. Atenção especial deve ser dada, como já descrito, que na base ou no fundamento das ações a serem desenvolvidas pela CAPES, realizadas por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, está o compromisso de trazer mais reconhecimento e valorização para o magistério da educação básica.

Figura 2 – Tríade valorização do magistério.



Fonte: Relatório de gestão dos Novos Talentos 2009-2013, CAPES (2014), p. 12.

Vale ressaltar que, para além da tríade universidade, formação de professores e escolas públicas, está subjacente às iniciativas da CAPES a noção de que a formação docente de qualidade inclui necessariamente a formação tecnológica dos professores. Além disso, incorporam as ações da CAPES a criação de diversos laboratórios em instituições públicas, confirmando a própria missão de promover a formação de pessoal por meio da ciência, da tecnologia e da inovação.

Fica clara aqui a perspectiva de inclusão derivada da ideia de que um país mais avançado tecnologicamente produz uma melhor qualidade de vida para seus cidadãos. O programa Novos Talentos, portanto, foi concebido tendo como pano de fundo a visão da Nova CAPES e teve como objetivo central a criação de mecanismos de iniciação às ciências complementares à educação formal. Ele está situado na linha de Formação Continuada e Extensão promovida pela DEB e foi inspirado na Rede Nacional de Educação e Ciências.

4.2 O PROGRAMA NOVOS TALENTOS

Com base nas regras da CAPES, o programa Novos Talentos deveria promover a curiosidade e o despertar de novos talentos no ensino das ciências, além de motivar a aprendizagem e estimular o intelecto dos estudantes. O programa tem um caráter de extensão ao buscar promover o desenvolvimento de alunos e professores das escolas públicas da comunidade, mas também uma forte ligação com a produção de pesquisas, já que as atividades pedagógicas servem como solo para a realização de observações e análises na área da educação.

A instituição de nível superior interessada em participar do programa deveria apresentar um projeto, disciplinar, interdisciplinar ou multidisciplinar a ser avaliado pela CAPES. O projeto poderia ser dividido em quatro subprojetos, com no mínimo três atividades cada e ser consistente com os princípios que regem a matriz educacional da DEB, já descritas, e com foco especial ao seu caráter de inovação e consistência. Deveria também envolver cursos de graduação e – ou pós-graduação na promoção, coordenação e execução das atividades, garantindo sua qualidade.

O processo de análise e julgamento das propostas a serem enviadas pelas universidades em resposta ao primeiro edital (CAPES-DEB 033) consistiu de três fases, conforme descritas a seguir: etapa (a) – análise pela Área Técnica da DEB/CAPES. As propostas seriam analisadas pela equipe técnica da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, com a finalidade de avaliar a adequação dos projetos às especificações e condições tratadas no edital. As propostas encaminhadas fora do prazo previsto ou em desacordo com as respectivas instruções do edital seriam automaticamente desclassificadas pela CAPES. Etapa (b) – análise de mérito – avaliação e classificação. Tal etapa consistiria na análise e julgamento de mérito e relevância educacional das propostas, a ser realizada por uma comissão *ad hoc* especificamente instituída para tal finalidade. Etapa (c) – aprovação e homologação pela CAPES. O resultado da avaliação da Comissão *ad hoc* seria encaminhado ao presidente da CAPES para a homologação das propostas a serem contratadas, observando o limite orçamentário do edital.⁴²

Portanto, os editais regulamentaram a realização de atividades pedagógicas extracurriculares, para professores e alunos da educação básica, as quais deveriam

⁴² Este parágrafo traz informações retiradas do edital CAPES/DEB nº 033/2010.

ser desenvolvidas no período das férias ou em horários que não interferissem com o andamento regular das aulas. Além disso, as atividades teriam que ocorrer por meio de oficinas e cursos que valorizassem espaços alternativos como as instalações dos campi universitários, centros de pesquisas, museus e instituições privadas. Assim como estipulado pela CAPES, o programa deveria aproximar os cursos de pós-graduação e graduação da realidade das escolas públicas e contemplar o currículo da educação básica de forma criativa, articulando-o com perspectivas científicas, culturais, sociais, educacionais ou econômicas.

4.3 O PIEMG

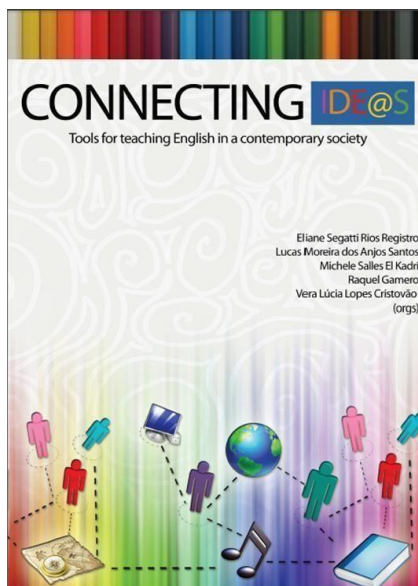
Na Universidade Estadual de Londrina, o programa Novos Talentos se materializou por meio do projeto “Formação de professores e alunos da educação básica: oportunidades, prática, troca de saberes/vivências, estímulo à criatividade e à aproximação com os desafios postos por problemas da sociedade globalizada”, apresentado em resposta ao primeiro edital do programa, em 2011. A proposta contemplou 4 subprojetos, desenvolvidos nas seguintes áreas: 1) Biotecnologia, Genética e Ecopedagogia; 2) Computação; 3) Língua Inglesa e 4) Histologia e Anatomia.

Como parte das ações desenvolvidas no subprojeto específico de língua inglesa, ainda em 2011 foram oferecidas três edições de oficinas intituladas “Ferramentas Tecnológicas para o desenvolvimento profissional e Ensino/aprendizagem de língua inglesa”. Essas oficinas foram divulgadas em parceria com o Núcleo Regional de Educação da Secretaria de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Londrina e envolveram 40 horas de aulas práticas, nas quais os professores vivenciaram o ensino integrando tecnologias e língua inglesa e, posteriormente, prepararam seus próprios materiais didáticos com base nas orientações dadas pelos proponentes do curso.

As atividades que embasaram as oficinas foram planejadas por professores e estudantes universitários e reunidas sob forma de *caderno* estruturado em quatro módulos: (1) Uso de tecnologias por partes dos professores e para seu desenvolvimento profissional; (2) Produção, consumo e uso de *podcasts*; (3) Concepções teóricas que embasam uma abordagem com base em gêneros digitais; e (4) Produção de unidades didáticas com gêneros digitais por parte dos professores.

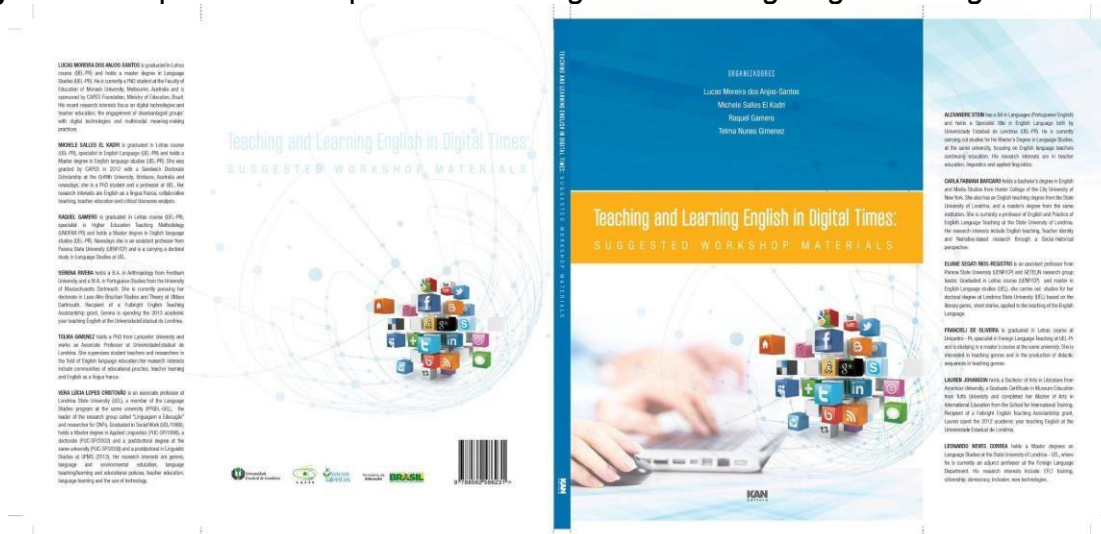
Este material foi impresso para uso nas oficinas e intitulou-se “Connecting Ideas: tools for teaching English in contemporary society”, cuja capa é reproduzida na figura 4 a seguir:

Figura 3 – Capa do livro *Connecting Ideas*.



Nas edições seguintes, esse material foi juntado às unidades didáticas produzidas pelos professores, com base nas orientações recebidas nas oficinas, e aos materiais das sessões de imersão com estudantes, sob um único volume, dividido em 3 partes, compiladas no livro “Teaching and Learning English in Digital Times: suggested workshop materials”, publicado em 2013, com o apoio da CAPES.

Figura 4 – Capa do livro impresso *Teaching and Learning English in Digital Times*.



O livro "Teaching and Learning" traz informações relevantes no que tange ao material de apoio elaborado para subsidiar as oficinas para os professores da rede pública. O primeiro módulo, *Developing professional skills: English and Technology*, tinha por objetivo levar os professores participantes a refletirem sobre a integração entre língua inglesa e novas tecnologias e seu papel no desenvolvimento da cidadania. Seu foco estava em fornecer aos professores possibilidades de usos tecnológicos tanto em suas vidas cotidianas quanto em espaços de desenvolvimento profissional em contextos de escolas públicas.

O segundo módulo, *Producing and Consuming Podcasts for Language and Professional Learning*, visava proporcionar aos professores um lugar onde pudessem vivenciar uma proposta didática embasada em práticas de linguagem da esfera digital – podcast.⁴³ Ancorados no pressuposto de que a linguagem é constituída por interações humanas e sociais, os professores são guiados por todas as fases de uma sequência didática cujo produto final é um *podcast*.⁴⁴

O terceiro módulo tinha como foco formalizar a apresentação do construto teórico-metodológico subjacente à proposta da oficina, e, portanto, os dois primeiros módulos já realizados. Nele, os professores refletiriam sobre a abordagem de gênero e suas contribuições em processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Com base nesse módulo, os professores compilariam os conhecimentos necessários para avaliarem seus próprios *podcasts*.

O quarto módulo fornecia aos professores instruções específicas para o desenvolvimento de sequências didáticas a serem implementadas em seus próprios contextos educacionais. Os professores aprenderiam habilidades necessárias para a construção de atividades que desenvolvam a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva de seus estudantes e seriam familiarizados com uma lista de controle como ferramenta de avaliação para as sequências didáticas.

Em 2012 foi pedida a prorrogação do subprojeto que, além das oficinas para professores, previu a realização da "English Immersion Week", também com duração de 40 horas, voltada para estudantes do ensino médio, nos termos do edital, isto é,

⁴³ *Podcast* é um meio de transmissão de arquivos digitais de áudio na *Internet*. O termo tem origem nas palavras "ipod", uma marca de reproduzidor de mídia, e "broadcast", transmissão, em inglês. Esse recurso é frequentemente utilizado para veicular conteúdos diversos, no formato de episódios periodicamente atualizados para seus seguidores.

⁴⁴ Colocar aqui q é uma produção associada ao projeto da Vera. Fazer a devida referência.

no período de férias escolares. Foram organizadas 19 pequenas sessões em língua inglesa, em contexto de imersão, nas dependências da universidade ou em espaços públicos culturais. Essas atividades buscaram articular o currículo da educação básica a perspectivas sociais, culturais e científicas, por um viés interdisciplinar.

Em 2013, dado o sucesso da imersão, ela foi novamente ofertada, desta vez com uma programação também para professores. Para os estudantes, as diferentes oficinas oferecidas no primeiro ano da imersão foram revisadas e atualizadas, e, para os professores, atividades de imersão na língua inglesa foram planejadas pela primeira vez. Assim, todos os materiais didáticos produzidos para e a partir do PIEMG podem ser encontrados no livro “Teaching and Learning English in Digital Times: suggested workshop materials”.

O quadro a seguir ilustra as atividades do PIEMG na UEL em seus três anos de realização:

Quadro 4 – Atividades do PIEMG (2011-2013).

Ano	Público-alvo	Atividade	Materiais de apoio
2011	Professores da educação básica	Oficina Ferramentas Tecnológicas para o desenvolvimento profissional e ensino/aprendizagem de língua inglesa, oferecida em 3 edições	Connecting ide@s: tools for teaching English in a contemporary society
2012	Professores da educação básica	Oficina Ferramentas Tecnológicas para o desenvolvimento profissional e ensino/aprendizagem de língua inglesa	Teaching and Learning English in Digital Times: Suggested Workshop Materials Parte I
	Alunos do ensino médio	English Immersion Week	Handouts
2013	Professores da educação básica	English Immersion Week	Teaching and Learning English in Digital Times: suggested workshop materials Partes II e III
	Alunos do ensino médio		

Fonte: A autora.

Como se pode constatar, ao longo desse tempo, foram produzidos diversos materiais didáticos em formato para consumo interno e também em formato de

publicação. Todas essas produções combinaram propostas didáticas retroalimentadas por oficinas anteriores. Além dessas produções, o programa também proporcionou a emergência de textos acadêmicos publicados, de autoria de diversos atores envolvidos no PIEMG, em entrelaçamento com outras participações em projetos no âmbito da pesquisa e pós-graduação. Esses textos foram apresentados na introdução.

Tendo apresentado as atividades decorrentes do PIEMG, no próximo capítulo busco responder à segunda pergunta de pesquisa: Quais relações intertextuais podem ser estabelecidas entre os editais da CAPES e as propostas do PIEMG?

CAPÍTULO 5

INTERTEXTUALIDADES NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste capítulo respondo à segunda pergunta de pesquisa: Quais relações intertextuais podem ser estabelecidas entre os editais da CAPES e as propostas do PIEMG?

Embora já tenha apresentado esses dois editais como textos configurativos do programa (Capítulo 4), neste capítulo, focalizo três itens que, ao meu ver, sinalizaram sintonia com os requisitos para o financiamento da CAPES. Essas exigências, imposições ou requisitos estão explicitados nos seguintes itens: (a) objetivos dos Novos Talentos, (b) as orientações pedagógicas para a escrita dos projetos e subprojetos e (c) os critérios de avaliação das propostas.

Isso não significa que desprezei outras partes dos textos propositivos, tais como justificativas, metodologias, ações previstas etc. Considero a intertextualidade dessas partes com o texto quando, ao meu ver, essas relações intertextuais expressarem não apenas os modos como os professores universitários compreenderam a proposta dos editais, mas, também, a influência da CAPES como agente da política de aproximação entre a universidade-escola.

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, descrevo e destaco as semelhanças e diferenças entre os editais de 2010 e 2012, com o objetivo de explicitar as três seções selecionadas para discussão das relações intertextuais entre eles e as propostas do PIEMG, apresentadas na segunda parte. Nesse momento, apresento excertos dos editais e dos textos do subprojeto a fim de demonstrar como os professores, por meio da intertextualidade, retomam os textos dos editais, preenchendo as brechas de sentido que somente textos com características *writerly* permitem realizar (BALL; BOWE, 1992).

A análise parte do entendimento de que a intertextualidade se enquadra na camada da *prática discursiva*, que faz a ponte entre o texto e as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1992). Entendo, portanto, que a intertextualidade pode promover certas práticas sociais e/ou desmotivar tantas outras. Por ser um elemento dos processos de produção, de distribuição e de consumo do texto, a intertextualidade, como parte desse processo de “preencher lacunas”, descrito por Ball e Bowe (1992), pode transformar as ideias apresentadas nos textos dos editais (textos-matriz) ou, ao contrário disso, reforçar conceitos e determinações.

5.1 PANORAMA GERAL DOS EDITAIS CAPES/DEB 033/2010 E CAPES/DEB 055/2012

Pelas lentes de Bakhtin (1997), o texto do edital da CAPES pode ser considerado um gênero discursivo que mantém relação dialógica com outros textos que circulam na sociedade. A base bakhtiniana defende que toda atividade humana está relacionada ao uso que fazemos da língua. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”, sendo que cada enunciado se constitui a partir de três elementos: conteúdo temático, de seu estilo verbal e de sua construção composicional.

Além disso, todo texto possui uma intenção comunicativa ou um “querer dizer” que é alcançado, primeiramente, pela escolha no gênero. Medeiros (2008, p. 298) afirma que o texto de um edital materializa o “ato pelo qual se publica pela imprensa, ou nos lugares públicos, certa notícia, fato ou ordenança que deve ser divulgada para conhecimento das pessoas nele mencionadas e de outras tantas que possam ter interesse no assunto”. Os editais CAPES/DEB 033/2010 (Anexo 1) e CAPES/DEB 055/2012 (Anexo 2), por exemplo, tiveram o objetivo de divulgar às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) o fato de a CAPES estar recebendo, naquele momento, propostas de atividades no âmbito do programa Novos Talentos; além de estabelecer as instruções e os requisitos para que as propostas fossem aceitas.

Não é objetivo desta tese analisar com profundidade o conteúdo, o estilo e a construção composicional dos editais conforme sugeridos por Bakhtin (1997). Esses elementos, no entanto, me ajudam a estabelecer um panorama geral dos textos como base para as reflexões que teço no capítulo 6, em que considero os modos como os professores proponentes do PIEMG interpretaram esses documentos. No caso do primeiro edital (Anexo 1), se apresentam, inicialmente, os objetivos do programa, as orientações gerais para as IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), para os grupos associados e para as escolas públicas participantes. Em seguida são assinaladas as características das atividades a serem desenvolvidas dentro dos subprojetos, as especificidades dos projetos institucionais e os requisitos referentes aos modos como os grupos proponentes deveriam aplicar os recursos recebidos. Além disso, o edital informa sobre o processo de análise e avaliação das propostas e sobre o resultado do julgamento e dos recursos. Finalmente, o texto enfoca as orientações sobre a contratação e prazos de execução dos projetos, sobre o

acompanhamento e avaliação dos projetos e sobre prestação de contas à CAPES, conforme se vê na lista de conteúdos abaixo (Edital 033/2010):

Introdução

Do objeto

1. Dos objetivos
2. Dos participantes
3. Das características das propostas
4. Dos recursos orçamentários e financeiros
5. Da aplicação de recursos
6. Cronograma
7. Das instruções para a inscrição de projetos
8. Do processo de análise e do julgamento
9. Do resultado do julgamento e dos recursos
10. Da contratação e prazos de execução dos projetos
11. Do acompanhamento e da avaliação dos projetos
12. Da prestação de contas
13. Das disposições finais

Um dos critérios utilizados pela DEB na formulação e apoio a programas voltados à formação e aperfeiçoamento de professores da educação básica é a análise de iniciativas bem-sucedidas nesse âmbito. Dado o fato da Rede Nacional de Educação e Ciências ser, segundo o edital, uma iniciativa de proeminência pedagógica, ela é apresentada como fonte inspiradora para o lançamento do programa Novos Talentos, conforme já explicado.

Ao meu ver, o uso dessa iniciativa como modelo para os Novos Talentos ilustra o alvo da CAPES em atender as demandas da sociedade relacionadas à inovação e ao conhecimento científico; além de reafirmar o interesse da agência na integração entre a pós-graduação, a graduação e a educação básica.

Cada projeto deveria indicar um coordenador geral de uma instituição pública de ensino superior que se responsabilizasse pela realização do programa em sua instituição. A proposta do projeto deveria ser realizada por um grupo proponente, constituído por professores pesquisadores responsáveis por escreverem uma proposta de subprojeto “pedagogicamente consistente e tecnologicamente inovador”. Já às escolas parceiras, ou seja, as escolas dos professores e alunos selecionados, cabia a função de formalizar a parceria de continuidade de projeto com o grupo proponente e notificar os gestores escolares sobre as atividades a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, o texto do edital deixa claro que a parceria universidade-escola deveria focar a capacitação dos professores por meio das tecnologias e do conhecimento científico. A capacitação dos estudantes e dos professores deveria ser realizada de modo continuado, primeiramente por meio da renovação de metodologias ultrapassadas e pela implementação de abordagens mais atualizadas. Outro objetivo do programa foi atrair os estudantes participantes do programa para carreiras tecnológicas e científicas, além de almejar que a melhoria do ensino e da formação docente resultasse na participação dos estudantes no mercado de trabalho, na possibilidade de cidadania e na integração social.

O primeiro edital, portanto, expressa o contexto de produção da política dos Novos Talentos mobilizando discursos que já apresentei no capítulo 3 deste estudo. Essa não é uma percepção surpreendente, mas apenas confirma a relação dialética que esse texto, que surge em um contexto particular, mantém com a conjuntura social em que vivemos. Mais especificamente, o texto do edital demonstra reflexos do contexto de influência, confirmando a pertinência da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e da ACD como referencial teórico-metodológico.

O segundo edital, CAPES/DEB 055/2012, segue a mesma estrutura organizacional do primeiro, mas não apresenta, como ocorre no primeiro edital, uma seção com os objetivos. O texto reafirma a missão da CAPES em promover uma educação que supra as exigências da sociedade referente à inovação e ao conhecimento científico. Como a abertura do edital do programa Novos Talentos já havia sido realizada no primeiro edital, a intenção comunicativa deste é a de notificar o público interessado acerca da continuidade do programa.

O edital traz alguns ajustes, como por exemplo, a orientação de que o envio das propostas seja realizado online por meio do Sistema Integrado CAPES (SICAPES). Traz também a definição de IPES e detalha as responsabilidades e atribuições do coordenador geral dos projetos a serem propostos. É incluída neste edital a modalidade de atividades extracurriculares, na forma de cursos, oficinas e palestras destinadas conjuntamente para professores e alunos das escolas da rede pública.

O fato de os objetivos específicos do programa serem apresentados somente no primeiro edital, revela a historicidade do evento comunicativo, tornando possível o entendimento de que os objetivos permanecem os mesmos nos anos de 2010 e de

2012. Assim, seu conteúdo temático também permanece o mesmo, agora distribuído na seguinte organização composicional:

1. Do objeto
2. Do cronograma
3. Dos recursos orçamentários e financeiros
4. Do prazo para execução dos projetos
5. Dos itens financiáveis
6. Dos proponentes e participantes
7. Do projeto institucional e subprojetos
8. Das instruções para a submissão de projetos
9. Do julgamento das propostas
10. Do resultado
11. Dos ajustes dos projetos
12. Dos recursos
13. Das disposições finais
14. Dos anexos

Levando em consideração minha proposta de analisar os objetivos, as orientações pedagógicas e os critérios de avaliação das propostas, no quadro a seguir, apresento os objetivos do edital CAPES/DEB 033/2010. Apresento somente os objetivos do ano de 2010, pois, como já expliquei, o segundo edital não apresenta seção de objetivos.

Quadro 5 - Os objetivos do edital CAPES/DEB 033/2010.

Objetivos do Programa Novos Talentos
1. tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública, aproximando-o de seu cotidiano e visando à transformação da realidade;
2. capacitar esses professores e estudantes a prosseguirem seu aprendizado, de modo continuado, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania;
3. estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social;
4. despertar vocações em estudantes de baixa renda para carreiras tecnológicas e científicas, propiciando sua preparação para o acesso nos cursos das IES públicas;
5. capacitar professores da rede pública com vistas ao seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica;
6. incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua materna e das ciências, em articulação com

a realidade local, regional e global;

7. **viabilizar** maior interação entre o meio acadêmico – notadamente estudantes de pós-graduação, grupos e centros de estudos e pesquisas com as escolas públicas de educação básica.

Fonte: A autora, com base no edital CAPES/DEB 033/2010.

Enfatizo que meu alvo nesta seção se limita em apresentar os textos dos dois editais e identificar seus estilos de acordo com Ball e Bowe (1992). Ofereço, no capítulo 6, uma discussão mais aprofundada na qual volto-me ao conteúdo dos editais e demonstro como os professores proponentes lançaram mão dessa “abertura” para interpretarem e construírem os textos propositivos do PIEMG.

A seguir, apresento o segundo elemento que escolhi olhar nos editais: as orientações pedagógicas para a construção dos projetos e subprojetos. Diferentemente dos objetivos dos Novos Talentos (presentes apenas no primeiro edital), neste caso as orientações foram explicitadas pela CAPES no edital de 2010 e no edital de 2012.

No edital de 2010, as orientações são apresentadas após o verbo **contemplar**, conforme pode ser observado no trecho que precede a apresentação das orientações: “A proposta, além de atender aos itens previstos no Anexo I, deste Edital, deve apresentar projeto pedagógico que **considere** as seguintes orientações: atender aos objetivos deste Edital; apresentar plano de trabalho, com justificativa, objetivos, metodologias, tecnologias, ações previstas e resultados pretendidos, cronograma, e demais informações cabíveis para uma análise de cunho pedagógico, **contemplando...**”.

Quadro 6 – As orientações projeto pedagógico edital CAPES/DEB 033/2010 e CAPES/DEB 055/2012.

Orientações projeto pedagógico edital 033/2010	Orientações projeto pedagógico edital 055/2012
1. a adoção de metodologias que promovam o desencadeamento de processos de inovação e apropriação do conhecimento, a manipulação de equipamentos científicos, a exploração de espaços educacionais alternativos e a possibilidade de realizar	1. a adoção de metodologias que promovam o desencadeamento de processos de inovação e apropriação do conhecimento, a manipulação de equipamentos científicos, a exploração de espaços educacionais alternativos e a possibilidade de realizar

experimentos e de interagir com pesquisadores, cientistas e especialistas representativos da área;	experimentos e de interagir com pesquisadores, cientistas e especialistas representativos das áreas;
2. a valorização de atitudes inerentes ao pleno exercício da cidadania, como a responsabilidade ecológica, a alegria de aprender e o incentivo a atitudes derrespeito e solidariedade, como valores inerentes ao processo formativo;	2. a valorização de atitudes inerentes ao pleno exercício da cidadania, como a responsabilidade ecológica, a aprendizagem significativa e o incentivo a atitudes derrespeito e solidariedade, como valores inerentes ao processo formativo;
3. o acesso à informação científica em bases de dados e portais de conteúdo e o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação – TIC – com a intenção de: (a) preparar os participantes para o uso crítico, criativo e responsável dessas mesmas TIC; (b) incentivar a criação de uma rede ativa e colaborativa que possa manter-se de modo autônomo, mesmo após o final do curso, aproximando estudantes e professores das escolas públicas e as instituições de educação superior;	3. o acesso à informação científica em bases de dados e portais de conteúdo e o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação – TIC – com a intenção de: (a) preparar os participantes para o uso crítico, criativo e responsável dessas ferramentas; (b) incentivar a criação de uma comunidade ativa e colaborativa que possa manter-se de modo autônomo, mesmo após o final do projeto, aproximando estudantes e professores das escolas públicas e as instituições de educação superior;

Fonte: A autora, com base nos editais CAPES/DEB 033/2010 e CAPES/DEB 055/2012.

O foco no desencadeamento de processos de inovação e apropriação do conhecimento tecnológico e na interação entre os atores da rede pública e os pesquisadores, cientistas e especialistas representativos da área (item 1) demonstra que, a priori, os Novos Talentos almejam contemplar áreas do conhecimento relacionadas diretamente às ciências e às tecnologias. Essa intenção, prescrita no edital, foi acatada na universidade. Conforme comentei no Capítulo 3, na UEL, a proposta contemplou subprojetos das áreas de Biotecnologia, Genética e Ecopedagogia; Computação; Histologia e Anatomia e, finalmente, Língua Inglesa, sendo o PIEMG o único subprojeto representativo da área das Ciências Humanas na UEL.

Assim como nos objetivos, a mescla entre o estilo *readerly* e o estilo *writerly* permanece evidente. Se de um lado as propostas, em ambos os anos, deveriam contemplar a área das tecnologias e promover inovação, por meio da manipulação de equipamentos ou pela assimilação de conhecimentos tecnológicos (item 1), por outro, o edital não estabelece com precisão a metodologia a ser utilizada pelos professores para alcançar tal objetivo. Além disso, o texto propõe **a valorização de atitudes inerentes ao pleno exercício da cidadania**, e sugere temas como a **responsabilidade ecológica**, a **alegria de aprender** e o **incentivo a atitudes de respeito e solidariedade** (item 2), temas bastante amplos e que permitem a participação do leitor no processo de interpretação e construção de sentido.

Do mesmo modo, as propostas pedagógicas deveriam promover o **uso crítico, criativo e responsável** das TIC, bem como promover a criação de uma rede de aprendizagem na qual os atores da rede pública, em especial os professores, pudessem participar de um processo **formativo e colaborativo**, embora **autônomo**. Salieta-se o caráter inexato e genérico desses adjetivos. Retomarei essas orientações analisando-as mais profundamente no capítulo 6, quando investigo suas referências intertextuais com os textos do PIEMG.

No que tange ao terceiro item que analisei nos editais, ou seja, os critérios de avaliação das propostas, eles são fundamentalmente os mesmos nos dois anos. Destaca-se o fato de dois quesitos terem sido incorporados no edital de 2012: a “valorização da língua Portuguesa na comunicação oral e escrita” (item “e”) e a “valorização do ensino de matemática nas escolas públicas” (item “f”). Na tabela a seguir, apresento esse acréscimo.

Quadro 7 - Os critérios de avaliação das propostas nos editais CAPES/DEB 033/2010 e CAPES/DEB 055/2012.

Critérios de avaliação das propostas edital 033/2010	Critérios de avaliação das propostas edital 055/2012
1. incorporem laboratórios, centros e museus de Ciência, grupos ou centros de pesquisa , inclusive de empresas públicas e privadas , ampliando as possibilidades de uma formação criativa e inovadora com reflexos positivos tanto	1. incorporem espaços científicos e tecnológicos como laboratórios , centros e museus de ciência, grupos ou centros de pesquisa , inclusive de empresas públicas ou privadas , ampliando as possibilidades de uma formação criativa e

para a educação básica quanto para os Grupos Proponentes e as IPES;	inovadora com reflexos positivos tanto para a educação básica quanto para os Grupos Proponentes e as Instituições;
2. disponham-se a compor um sistema de atividades extracurriculares para a educação básica;	2. promovam articulação com áreas portadoras de futuro de modo a divulgar e despertar o interesse dos educandos e educadores para as profissões emergentes e promissoras no país, nas áreas de ciência e tecnologia;
3. acolham nas propostas a possibilidade de inclusão de municípios e estados mais carentes ou escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;	3. acolham nas propostas a possibilidade de inclusão de municípios e estados mais carentes ou escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
4. contemplem a possibilidade de acesso de alunos carentes a cursos de graduação das IPES participantes e de professores originários do projeto em programas de pós-graduação.	4. contemplem a possibilidade de interação entre os alunos e professores da educação básica com os cursos de graduação e pós-graduação das IPES participantes;
	5. contemplem atividades voltadas para o uso da ciência e tecnologia nas áreas ambientais e de engenharia;
	6. promovam a valorização da língua portuguesa na comunicação oral e escrita;
	7. promovam a valorização do ensino de matemática nas escolas públicas.

Fonte: A autora, com base nos editais CAPES/DEB 033/2010 e CAPES/DEB 055/2012.

Fica claro que os editais esboçam uma mescla entre o estilo *readerly* e o estilo *writerly*. Conforme afirma Mainardes (2006, p. 50), é possível que alguns textos mesclem esses dois estilos por serem “a combinação de partes mais prescritivas e partes mais abertas”. No texto deste primeiro edital, algumas partes são mais inflexíveis e fechadas (*readerly*), outras são mais abertas (*writerly*), no sentido de

abrirem mais espaço para que o leitor participe da construção de sentido do texto.

Nesta seção, revisei os dois editais, enfocando, especificamente, nos (a) objetivos dos Novos Talentos, nas (b) as orientações pedagógicas para a escrita dos projetos e subprojetos e (c) nos critérios de avaliação das propostas. Na seção seguinte, apresento a intertextualidades com os objetivos do edital CAPES-DEB 033.

5.2 INTERTEXTUALIDADES COM OS OBJETIVOS DO EDITAL

Nesta seção, trago as referências intertextuais entre os objetivos dos Novos Talentos expressos no texto do primeiro edital apenas, pois, como já relatei, o segundo edital não apresenta seção de objetivos. Farei a mesma análise intertextual em relação aos critérios de orientação para a escrita dos subprojetos e aos critérios de avaliação das propostas.

Excerto 1:

Objetivo 1 edital CAPES/ DEB 033/2010
tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública, aproximando-o de seu cotidiano e visando à transformação da realidade;
Objetivo 1 subprojeto PIEMG 2010
tornar o conhecimento sobre ensino de inglês por meio de recursos tecnológicos acessível a professores da Escola Pública, de modo a tornar essa língua próxima de seu cotidiano e visando à transformação da sua realidade de ensino;

O texto do subprojeto referência o texto do edital em diversos momentos, na maioria das vezes por meio da intertextualidade manifesta e das representações do discurso.

Logo de início, notamos que o subprojeto (2010) repete os vocábulos utilizados nos objetivos do edital de 2010. Fica evidente o entendimento de que o **conhecimento científico** relevante para professores e estudantes de inglês da rede pública é aquele atrelado ao **ensino de inglês por meio de recursos tecnológicos**. Essa primeira intertextualidade, externada de modo explícito, pode ser percebida inclusive no próprio objetivo geral do subprojeto, o de “contribuir para uma melhor apropriação dos conhecimentos científicos, minimizando dificuldades na relação

ensino-aprendizagem e otimizando o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do município de Londrina, Paraná”.

A segunda intertextualidade, também manifesta, é revelada no Excerto 1 por meio da representação do discurso de **transformação da realidade** de ensino do professor. Enquanto o texto do edital não descreve as características desse cotidiano, nem tampouco qual seja a realidade a ser transformada, o texto do subprojeto preenche essas lacunas semânticas, ao apresentar o discurso em favor de uma renovação da realidade da língua inglesa, a qual deve ser pautada no uso de **recursos tecnológicos**. Se retomarmos a justificativa do texto do PIEMG enviado à CAPES em 2010, notamos que, para os professores proponentes, essa realidade é decorrente dos desdobramentos da globalização, que interrelaciona “as linguagens produzidas pelas novas tecnologias e o domínio da língua inglesa” (GIMENEZ *et al.*, 2010).

Excerto 2:

Objetivo 2 edital CAPES/ DEB 033/2010
capacitar esses professores e estudantes a prosseguirem seu aprendizado, de modo continuado, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania;
Objetivo 2 subprojeto PIEMG 2010
capacitar esses professores a prosseguirem seu aprendizado de inglês, de modo continuado, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania;

A terceira referência intertextual, também manifesta, evidencia o entendimento de que a realidade de ensino do professor exige uma postura positiva em relação ao **aprendizado continuado**. Enquanto no edital se previa que professores e estudantes fossem capacitados, o PIEMG, por concentrar-se em oficinas para professores, omitiu estudantes na textualização de seus objetivos. Esse discurso está associado àqueles acerca da sociedade do conhecimento, marcada, não apenas pela velocidade com a qual o conhecimento é gerado, mas, também, pela rapidez de sua transformação em algo obsoleto. Em meio às transformações geradas a partir da globalização, a atualização constante dos professores parece ser encarada como requisito permanente da profissão.

A quarta intertextualidade, manifesta no excerto 2, diz respeito às demandas da sociedade moderna. Essa referência intertextual vincula-se à quinta intertextualidade, ou seja, aos discursos sobre as exigências do mercado de trabalho. Por fim, o texto do subprojeto faz referência ao conceito de **cidadania** (objetivo 2 do edital CAPES/ DEB 033/2010). A educação continuada dos professores tem por objetivo melhorar a qualidade de ensino e suprir as demandas da sociedade.

Se considerarmos o propósito do texto do subprojeto, ou seja, se levarmos em conta seu recorte de ação discursiva, é possível afirmar que os proponentes do subprojeto interpretam **cidadania** como sendo o direito dos professores a uma educação atualizada, coerente com o mercado de trabalho, e que promova a participação social. Nesse movimento, que intercala direito e dever, cabe ao Estado, por meio da escola pública, proporcionar aos seus estudantes um ensino atualizado e coerente com a realidade atual, visto que o acesso a esse ensino é direito do estudante.

Posteriormente, notamos intertextualidade com o **exercício pleno da cidadania** (edital CAPES/ DEB 033/2010). Essa voz é recuperada nos objetivos do PIEMG, agora vinculado ao ensino da língua inglesa e à temática da cidadania.

Excerto 3:

Objetivo 3 edital CAPES/ DEB 033/2010
estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social;
Objetivo 3 subprojeto PIEMG 2010
estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social, especialmente em relação à sua participação em escala global;

Mais uma vez, a intertextualidade entre o objetivo 3 do edital CAPES/DEB 033/2010 e o texto do subprojeto é evidenciada pela retomada fiel dos termos utilizados no edital. O texto do subprojeto acrescenta, no entanto, que a socialização e a integração social devem ter como objetivo promover a participação em escala global. A responsabilidade da escola pública em adotar propostas inovadoras e que melhorem as condições de aprendizagem dos estudantes é associada à promoção da participação social desses jovens.

Ao contemplarmos o texto como um todo, notamos o entendimento de que as tecnologias potencializam a relevância da língua inglesa no mundo. Conforme consta na justificativa do subprojeto:

É inegável que os processos associados à globalização contemporânea têm contribuído para o fortalecimento da posição que o inglês ocupa hoje no mundo. Sua relação com os domínios científico, tecnológico e econômico vem se fortalecendo e contribuindo para seu reconhecimento como uma língua franca, isto é, uma língua utilizada por falantes de outras línguas maternas que a utilizam como instrumento de comunicação e interação (GIMENEZ *et al.*, 2010).

A mescla entre as linguagens produzidas pelas novas tecnologias e a língua inglesa, dentro do fenômeno da globalização, é interpretada como fator de fortalecimento do inglês no mundo, e, também, como quesito de **cidadania global**. É por meio do ensino eficaz da língua inglesa, viabilizado pelo aprendizado continuado dos professores de inglês (intertextualidade 5), que os estudantes terão acesso à língua “utilizada por falantes de outras línguas maternas que a utilizam como instrumento de comunicação e interação” no mundo (GIMENEZ *et al.*, 2010). Na compreensão dos proponentes do subprojeto, esse é o caminho para adentrar o mercado de trabalho e participar da sociedade globalizada. Somente assim, o exercício **pleno da cidadania** pode ser alcançado.

Excerto 4:

Objetivo 5 edital CAPES/ DEB 033/2010

capacitar professores da rede pública com vistas ao seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica;

Objetivo 3 subprojeto PIEMG 2010

capacitar professores da rede pública com vistas ao seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica;

A oitava referência intertextual do subprojeto PIEMG 2010 demonstra, mais uma vez, a prevalência da intertextualidade manifesta entre os dois textos. No encadeamento discursivo do edital, o objetivo 3 reverbera discursos presentes em objetivos anteriores. Isto é, a capacitação e desenvolvimento dos professores da rede pública (objetivo 3 do edital) estão ligados à acessibilidade do conhecimento científico a professores e estudantes da educação básica (objetivo 1 do edital). Associam-se,

também, ao discurso sobre o potencial das tecnologias em aproximar a realidade de ensino de seu cotidiano (objetivo 1 do edital) e sobre o discurso de transformação da realidade do professor (objetivo 1 do edital).

Excerto 5:

Objetivo 6 edital CAPES/ DEB 033/2010
incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua materna e das ciências, em articulação com a realidade local, regional e global;
Objetivo 3 subprojeto PIEMG 2010
incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua inglesa, em articulação com a realidade local, regional e global;

Notamos, nesses excertos, que o texto do subprojeto retoma a ideia expressa no objetivo 3 do edital CAPES/ DEB 033/2010, sobre o uso de metodologias atualizadas e coerentes com a sociedade atual. Mais uma vez, a ênfase é dada à melhoria das condições de aprendizagem da língua inglesa, que deve abranger a realidade micro e macro da sociedade. A retomada integral dos termos usados no edital CAPES/ DEB 033/2010 também ocorre nos excertos seguintes.

Excerto 6:

Objetivo 7 edital CAPES/ DEB 033/2010
Viabilizar maior interação entre o meio acadêmico – notadamente estudantes de pós-graduação, grupos e centros de estudos e pesquisas com as escolas públicas de educação básica.
Objetivo 3 subprojeto PIEMG 2010
viabilizar maior interação entre estudantes de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisas e de extensão com as escolas públicas de educação básica.

Essas duas últimas passagens encerram a intertextualidade entre os objetivos do edital CAPES/ DEB 033/2010 e os objetivos do subprojeto PIEMG 2010. Em primeiro lugar, a despeito do fato das escolhas lexicais serem diferentes nos dois textos, tanto o objetivo do edital quanto o objetivo do subprojeto ecoam o discurso de que a elevação da qualidade da educação básica no Brasil deve passar, necessariamente, pela parceria universidade-escola. Dito de outro modo, a formação docente realizada de forma integrada aos programas de pós-graduação, aos cursos

de formação de professores e as escolas públicas de educação básica, na visão da CAPES, é um dos caminhos para resolver os desafios da educação brasileira, e essa perspectiva ecoa no texto do subprojeto em 2010.

Em segundo lugar, notamos que a conjuntura mundial, marcada pela onda neoliberal, é recontextualizada na instância da CAPES através do entendimento de que a formação de professores e dos estudantes deve incluir, necessariamente, o ensino das habilidades tecnológicas. Conforme já salientado no capítulo 4, em geral, os programas apoiados pela CAPES priorizam atividades que envolvam o ensino do uso de equipamentos e de novas linguagens decorrentes do avanço das novas tecnologias na sociedade contemporânea. Isso é confirmado até mesmo pela própria missão da Capes, em promover a formação de pessoal por meio da ciência, da tecnologia e da inovação; voz que também é retomada na proposta do subprojeto.

Por isso, ao considerarmos que o discurso de inclusão adotado no edital e recontextualizado no texto do subprojeto é de que o avanço tecnológico produz melhor qualidade de vida para seus cidadãos, é possível afirmar que o texto do subprojeto reproduz discursos hegemônicos gerados a partir do contexto de influência que é marcadamente neoliberal.

5.3 INTERTEXTUALIDADE COM AS ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DO PROJETO

Segundo consta no edital CAPES-DEB 033, as orientações para a escrita do projeto pedagógico a ser enviado a CAPES deveriam “atender aos objetivos do primeiro edital, apresentar plano de trabalho, com justificativa, objetivos metodologias, tecnologias, ações previstas e resultados pretendidos, cronograma, e demais informações cabíveis para uma análise de cunho pedagógico”. O edital apresentava, em anexo, um roteiro a ser seguido pelos proponentes, cujo conteúdo reproduzo a seguir:

Documentos:

1. Ofício de encaminhamento do projeto assinado pelo coordenador institucional e pelo representante legal da IPES;
2. Projeto Institucional nos termos do item 4.2.8 deste Edital, contendo:
 - 2.1. Título do projeto;
 - 2.2. Informações sobre os participantes, conforme item 3 deste Edital;
 - 2.3. Coordenador Institucional e membros do(s) Grupo(s) Proponente(s);

- 2.4. *E-mail* e telefone para contato;
 - 2.5. Endereço para correspondência;
 - 2.6. Docentes-pesquisadores participantes do(s) grupo(s) proponente(s) com os *links* dos respectivos currículos lattes;
 - 2.7. Detalhamento do projeto (justificativa, objetivos, metodologias, tecnologias, ações previstas, estratégias de seleção de participantes, sistemática de avaliação, resultados esperados);
 - 2.8. Linhas gerais do cronograma a ser cumprido;
3. Subprojetos, observados os mesmos critérios de detalhamento do Projeto Institucional;
 4. Previsão de composição de projetos em rede, quando couber;
 5. Contrapartida técnica e financeira, quando couber;
 6. Termo de compromisso dos participantes quanto à concordância para o cumprimento e a execução do projeto.
 7. Orçamento previsto, conforme tabela a seguir.
 8. Outros documentos e informações julgados pertinentes.

Por ser um texto coerente, que mantém uma ligação lógica entre suas ideias, as orientações para a escrita das propostas pedagógicas retomam algumas ideias explanadas no objetivo deste mesmo edital. O requisito de que as propostas deveriam adotar metodologias que promovam o desencadeamento de processos de inovação ecoa o objetivo 6 do edital. Também está presente nas orientações para a escrita das propostas, conforme excerto a seguir:

Excerto 7:

Orientação 1 edital CAPES/ DEB 033/2012
a adoção de metodologias que promovam o desencadeamento de processos de inovação e apropriação do conhecimento, a manipulação de equipamentos científicos, a exploração de espaços educacionais alternativos e a possibilidade de realizar experimentos e de interagir com pesquisadores, cientistas e especialistas representativos das áreas;
Objetivo 3 subprojeto
incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua inglesa, em articulação com a realidade local, regional e global;

Enquanto no edital da CAPES a inovação parece estar relacionada a inovação tecnológica, mediante “manipulação de equipamentos científicos”, no texto do PIEMG essa voz é articulada a outras vozes da agência, que motiva a parceria universidade-escola por meio da renovação de metodologias ultrapassadas e pela implementação de abordagens mais atualizadas. Ou seja, o texto do subprojeto incorpora fragmentos

do edital relacionados a essa metodologia, mas assimila essa voz localmente, relacionando-a com a aprendizagem de língua inglesa.

Excerto 8:

Orientação 3 edital CAPES/ DEB 033/2010

o acesso à informação científica em bases de dados e portais de conteúdo e o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação – com a intenção de: (a) preparar os participantes para o uso crítico TIC, criativo e responsável dessas mesmas TIC; (b) incentivar a criação de uma rede ativa e colaborativa que possa manter-se de modo autônomo, mesmo após o final do curso, aproximando estudantes e professores das escolas públicas e as instituições de educação superior;

subprojeto PIEMG 2010

Propostas contemporâneas, como as “Orientações curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras Modernas” (BRASIL, 2008) reconhecem essa nova realidade e sinalizam para a necessidade de multiletramentos em sociedades altamente semiotizadas. De acordo com aquele documento, os novos currículos precisam incorporar o letramento crítico como parte dos objetivos para se aprender uma língua estrangeira. Desta forma, reconhece-se a interrelação entre as linguagens produzidas pelas novas tecnologias e o domínio da língua inglesa.

Notamos que essa terceira orientação, de que os projetos enviados à CAPES deveriam promover o acesso à informação científica, ecoa o objetivo 1 do edital CAPES-DEB 033, ou seja, **tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública, aproximando-o de seu cotidiano e visando à transformação da realidade.**

O item a da orientação, **preparar os participantes para o uso crítico, criativo e responsável dessas ferramentas** ecoa no texto do PIEMG e fortalece a historicidade entre os textos que transitam na realidade existencial em foco, ou seja, na realidade do contexto educacional e de suas demandas. Nesse caso específico, o texto do PIEMG retoma as OCEM para ratificar tal necessidade, a de preparar os participantes para o uso crítico e criativo das tecnologias e reconhece a urgência de abordagens que sejam críticas e multiletradas. Já a intenção b, **incentivar a criação de uma comunidade ativa e colaborativa que possa manter-se de modo autônomo, mesmo após o final do projeto, aproximando estudantes e professores das escolas públicas e as instituições de educação superior** é assimilada nos textos propositivos, primeiramente, pela própria aproximação de estudantes e professores das escolas públicas com a universidade. Em segundo,

notamos a intertextualidade com a questão da autonomia, essa, aparentemente direcionada, no texto do subprojeto de 2010, com base em Snyder (2009, p. 43), que afirma: “(p)or ora, como professores, nós ainda estamos encarregados com a responsabilidade de encontrar maneiras inovadoras para incorporar os novos letramentos na prática de sala de aula”.

Diante da necessidade de “proporcionar aos jovens oportunidades cuidadosamente planejadas para que eles aprendam como se tornar navegadores críticos no novo panorama do letramento em tempos digitais” (SNYDER 2009, p. 44), o professor parece ser colocado na posição de produtor de seus conhecimentos, no sentido de que ele deve ser capaz de investigar e coletar informações necessárias para produzir materiais que contemplem as demandas nessa nova realidade. Ou seja, o professor deve ser ativo e autônomo e não apenas um ator social alienado.

Excerto 9:

Orientação 2 editais CAPES/ DEB 055/2012

a valorização de atitudes inerentes ao pleno exercício da cidadania, como a responsabilidade ecológica, a aprendizagem significativa e o incentivo a atitudes de respeito e solidariedade, como valores inerentes ao processo formativo;

subprojeto PIEMG 2010

Desde modo, a aprendizagem de inglês na atualidade se torna um requisito fundamental para a cidadania. Por esse motivo, muitos países vêm adotando políticas para sua inserção no currículo regular das escolas, desde as séries iniciais, conforme comprovam os trabalhos apresentados recentemente em evento realizado na Índia (ENEVER, J. *et al.*, 2009).

A representação do discurso sobre a cidadania no excerto do PIEMG é realizada de modo indireto e em concordância com o contexto e circunstância da representação do discurso. O termo cidadania, que no edital da CAPES, está atrelado à “responsabilidade ecológica, a aprendizagem significativa e ao incentivo a uma postura de respeito e de solidariedade ao próximo” é assimilado no texto propositivo do PIEMG em associação com a aprendizagem de língua inglesa, posto que o domínio dessa habilidade é considerado requisito fundamental para o pleno exercício da cidadania. Embora assimilado, os sentidos são bastante distintos nos dois textos; no edital, sobressai o cuidado ao meio ambiente e de cuidado ao próximo; no texto propositivo, prevalece o sentido de cidadania global, atrelado às habilidades na língua

inglesa, já que essa habilidade é representada como componente essencial de uma formação atualizada e que supra as necessidades da sociedade globalizada.

5.4 INTERTEXTUALIDADE COM OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Excerto 10:

Critérios de avaliação 1 edital CAPES/ DEB 055/2012
incorporem espaços científicos e tecnológicos como laboratórios, centros e museus de ciência, grupos ou centros de pesquisa, inclusive de empresas públicas ou privadas, ampliando as possibilidades de uma formação criativa e inovadora com reflexos positivos tanto para a educação básica quanto para os Grupos Proponentes e as Instituições;
subprojeto PIEMG 2010
Prevê-se que 60 estudantes da rede pública participarão das atividades, num total de 30 horas (2 cursos), durante uma semana, em julho de 2012, no Campus da UEL. Nessas atividades estarão incluídas visitas a espaços da Universidade e tarefas com uso de tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem de inglês. O contexto será o de imersão, isto é, todas as atividades serão realizadas em inglês. Por isso, serão direcionadas a alunos do ensino médio.

O critério de avaliação pautado no uso de espaços voltados para a produção científica e tecnológica, bem como contextos alternativos como centros e museus de ciência, envolve o pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem deva incluir ações para além do “muro das escolas”. O texto do PIEMG apropria-se desse pressuposto ao objetivar uma metodologia e ensino de língua inglesa articulado com a realidade local, regional e global (conforme objetivo específico 5 do texto propositivo da prorrogação em 2012).⁴⁵ A intertextualidade entre o texto do edital e da proposta pode ser notada na intenção dos proponentes em realizar uma oficina para estudantes da rede pública cujas atividades incluiriam visitas a espaços (departamentos, Laboratório de Línguas, com computadores desktop conectados à rede e projetores multimídia etc) dentro do campus da UEL. A inclusão de tarefas com uso de tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem de inglês, por sua vez, demonstra a referenciação intertextual com o uso das novas tecnologias.

⁴⁵ V. incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua inglesa, em articulação com a realidade local, regional e global.

Excerto 11:

Critério de avaliação 2 edital CAPES/ DEB 033/2010
disponham-se a compor um sistema de atividades extracurriculares para a educação básica;
subprojeto PIEMG 2012
a primeira turma, ofertada de 4 a 8 de julho teve 22 participantes; a segunda, de 11 a 15, 10 professores e, finalmente, a terceira, com apenas 5 presentes, foi postergada e ofertada aos sábados, durante este semestre. Um dos motivos para essa frequência foi a coincidência com a semana pedagógica e também o fato de muitos professores estarem em gozo de férias. Nessa terceira oficina, em andamento, temos 7 participantes, para um total de 20 inscritos. Novamente, estamos buscando junto a esses professores os motivos que os levaram a não comparecer. Essa experiência nos indicou que na prorrogação deveremos optar por uma estratégia diferenciada, conciliando nova oferta da oficina, aproveitando a produção já realizada e também uma outra atividade, que envolva também os alunos, de modo que se dê a disseminação das técnicas inovadoras de aprendizagem de inglês.

O excerto retirado da prorrogação do subprojeto, em 2012, confirma a assimilação do segundo critério de avaliação, cujo foco incide na necessidade de que as atividades fossem realizadas fora do período regular das aulas, ou seja, como atividades extracurriculares para a educação básica. Embora acatada, a exigência não surtiu o efeito esperado, posto que o número de professores inscritos nas oficinas foi bem maior do que os que realmente participaram do curso.

Excerto 12:

Critérios de avaliação 4 edital CAPES/ DEB 033/2010
contemplem a possibilidade de interação entre os alunos e professores da educação básica com os cursos de graduação e pós-graduação das IPES participantes;
subprojeto PIEMG 2012
Esta proposta, portanto, permitirá que professores da rede pública interajam com pós-graduandos de modo a fortalecer as pontes entre pesquisa-extensão-ensino e contribuir com a formação de pesquisadores comprometidos com questões sociais relevantes, como o ensino público de qualidade.

O critério avaliativo de que as propostas contemplassem a interação entre os alunos e professores da educação básica com os cursos de graduação e pós-graduação das IPES revela o foco da CAPES em melhorar o cenário educacional

brasileiro por meio do estreitamento da distância entre universidade e escola. A adoção do verbo interagir (interajam) demonstra a assimilação desse critério de interação. Essa inclusão revela, também, a representação do discurso sobre parceria universidade-escola.

Neste capítulo, respondi à pergunta: Quais relações intertextuais podem ser estabelecidas entre os editais da CAPES e as propostas do PIEMG? Primeiramente, descrevi as semelhanças e diferenças entre os editais de 2010 e 2012. Em seguida, apresentei excertos dos editais e dos textos do subprojeto analisando-os segundo suas relações intertextuais. No capítulo seguinte, respondo à terceira pergunta de pesquisa.

CAPÍTULO 6

INTERDISCURSIVIDADES E HEGEMONIA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste capítulo, tendo como ponto central o objetivo específico de verificar se os discursos mobilizados para justificar o foco do PIEMG (re)produziram representações hegemônicas da língua inglesa, respondo às perguntas de pesquisa: Quais representações sobre a língua inglesa e as tecnologias digitais como ferramentas de inclusão podem ser identificadas nas propostas do PIEMG? Essas representações desafiam ou se alinham a representações hegemônicas da língua inglesa?

O capítulo é basilar para a análise da política pública de aproximação universidade-escola como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado. A análise das interdiscursividades está calcada nas duas propostas do subprojeto (2010) e prorrogação (2012) e de acordo com os procedimentos detalhados no capítulo 2.

6.1 REPRESENTAÇÕES E PRESSUPOSIÇÕES IDENTIFICADAS NO SUBPROJETO DE 2010

No Quadro 5 são apresentadas asserções e pressuposições selecionadas do texto do PIEMG submetido à CAPES em 2010, em sua justificativa, objetivos e na seção “Tecnologias”. Os excertos a seguir sintetizam as representações elencadas no texto do subprojeto e suas pressuposições. Neste conjunto foram também incluídas asserções que diziam respeito à educação em língua inglesa e sua vinculação com cidadania global.

Quadro 8 – Asserções/pressuposições e unidades de análise selecionadas do texto do subprojeto (2010).

Asserções/pressuposições	Unidades de análise
SP1 – O inglês integrado com as TIC dá acesso ao mundo globalizado	Título: Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês
SP2 – O inglês é importante no mundo contemporâneo	Justificativa: A língua inglesa tem assumido um papel cada vez mais importante no mundo contemporâneo. Não apenas porque é a língua mais usada em publicações científicas, mas também porque é o meio pelo qual indivíduos em diversas partes do mundo se comunicam, seja por comunidades como o Facebook, seja pelas mensagens eletrônicas e sites disponíveis na internet.
SP3 – O inglês é a língua mais usada em publicações científicas	
SP4 – O inglês é a língua de comunicação global	
SP5 – O inglês é a língua da comunicação em rede	
SP6 – A globalização tem fortalecido o inglês	
SP7 – A relação do inglês com ciência, tecnologia vem se fortalecendo	Justificativa: Sua relação com os domínios científico, tecnológico e econômico vem se fortalecendo e contribuindo para seu reconhecimento como uma língua franca, isto é, uma língua utilizada por falantes de outras línguas maternas que a utilizam como instrumento de comunicação e interação.
SP8 – O inglês tem sido reconhecido como uma língua franca	Justificativa: Sua relação com os domínios científico, tecnológico e econômico vem se fortalecendo e contribuindo para seu reconhecimento como uma língua franca, isto é, uma língua utilizada por falantes de outras línguas maternas que a utilizam como instrumento de comunicação e interação.

SP9 – O inglês como língua franca é utilizado como instrumento de comunicação e interação por falantes de outras línguas maternas	
SP10 – As desigualdades são acirradas com a globalização	<p>Justificativa:</p> <p>Nesse contexto, acirram-se também as desigualdades. De acordo com o pesquisador brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes (2007) “em um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm acesso à informação e a conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes, a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea”.</p>
SP11 – A aprendizagem de inglês dá acesso à informação e conhecimento em escala mundial	
SP12 – A aprendizagem de inglês é um instrumento central na educação contemporânea	
SP13 – A aprendizagem de inglês permite ampliar horizontes	
SP14 – A aprendizagem de inglês se torna um requisito fundamental para a cidadania	<p>Justificativa:</p>
SP15 – Muitos países vêm adotando políticas para inserção do inglês no currículo escolar desde as séries iniciais	<p>Deste modo, a aprendizagem de inglês na atualidade se torna um requisito fundamental para a cidadania. Por esse motivo, muitos países vêm adotando políticas para sua inserção no currículo regular das escolas, desde as séries iniciais, conforme comprovam os trabalhos apresentados recentemente em evento realizado na Índia (ENEVER, J. <i>et al.</i>, 2009).</p>
SP16 – O ensino de inglês deve ser incorporar letramento crítico	<p>Justificativa:</p>
SP17 – Novas tecnologias produzem linguagens que exigem multiletramentos	<p>Propostas contemporâneas, como as “Orientações curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras Modernas” (BRASIL, 2008), reconhecem essa nova realidade e sinalizam para a necessidade de multiletramentos em sociedades altamente semiotizadas. De acordo com aquele documento, os novos currículos precisam incorporar o letramento crítico como parte dos objetivos para se aprender uma língua estrangeira. Dessa forma, reconhece-se a interrelação entre</p>
SP18 – Orientações curriculares nacionais sinalizam para a necessidade de multiletramentos	

	as linguagens produzidas pelas novas tecnologias e o domínio da língua inglesa.
SP19 – A interrelação entre inglês e TIC faz emergir novos gêneros textuais	Justificativa: O desenvolvimento de novas tecnologias e o papel da língua inglesa nesse cenário mundial tem possibilitado a emergência de diferentes gêneros textuais que circulam na esfera virtual. A produção e/ou compreensão desses gêneros textuais é permeada por processos de (re)configuração de práticas discursivas bastante consolidadas, ao mesmo em que são atualizadas pelas características específicas das interações possibilitadas por meio de novas tecnologias. Como bem aponta Marcuschi (2004), os desafios apresentados pelas práticas sociais de origem virtual devem ser estudados a fim de compreendermos as relações e papéis que diferentes protagonistas têm nesse espaço. Devido ao contínuo movimento dialético entre práticas sociais humanas e desenvolvimento de práticas discursivas outras, no contexto educacional, faz necessário oportunizar espaços de formação que discutam a necessidade e viabilizem atividades pedagógicas com esses artefatos da vida contemporânea.
SP20 – O ensino de inglês deve promover a compreensão desses gêneros que circulam na esfera virtual	
SP21 – Os professores são responsáveis por encontrar maneiras inovadoras para incorporar os novos letramentos na sala de aula	Justificativa: Como sustenta Snyder (2009, p. 43) “(p) or ora, como professores, nós ainda estamos encarregados com a responsabilidade de encontrar maneiras inovadoras para incorporar os novos letramentos na prática de sala de aula. As habilidades e o conhecimento do letramento impresso são essenciais, mas não são suficientes para dar assistência aos jovens ao passo que eles vivem suas vidas em uma sociedade de informação e rede”.
SP22 – Letramento impresso não é suficiente para se viver em sociedade de informação e rede	“A responsabilidade dos educadores de letramento é proporcionar aos jovens oportunidades cuidadosamente planejadas para que eles aprendam como se tornar navegadores críticos no novo panorama do letramento em tempos digitais” (p. 44).
SP23 – A aprendizagem de inglês nas escolas sofre de muitos males	Justificativa: No entanto, a aprendizagem de inglês nas escolas regulares

SP24 – Há sentimento generalizado de que se aprende inglês melhor em institutos de línguas	brasileiras ainda sofre de muitos males, como um grande número de alunos em sala de aula, poucos e inadequados recursos didáticos e professores com formação insuficiente para lidar com os contextos difíceis em que se encontram. Embora tenhamos presenciado melhorias pontuais e localizadas em algumas regiões, de modo geral, há um sentimento generalizado de que o aprendizado de inglês tem eficiência melhor no setor privado (institutos de línguas), em comparação com as escolas públicas.
SP25 – O PIEMG se propõe a contribuir para melhor apropriação dos conhecimentos científicos para minimizar dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês	Objetivo geral: Contribuir para uma melhor apropriação dos conhecimentos científicos, minimizando dificuldades na relação ensino-aprendizagem e otimizando o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do município de Londrina, Paraná.
SP26 – O PIEMG se propõe a contribuir para otimizar o ensino de inglês nas escolas públicas do município de Londrina	
SP27 – O PIEMG se propõe a tornar o conhecimento sobre o ensino de LI por meio das TIC acessível a professores da escola pública	
SP28 – O PIEMG se propõe a tornar o inglês mais próximo do cotidiano do professor	
SP29 – O PIEMG se propõe a formar professores de inglês por meio das TIC para transformar a realidade de ensino	Objetivo específico I. Tornar o conhecimento sobre ensino de inglês por meio de recursos tecnológicos acessível a professores da Escola Pública, de modo a tornar essa língua próxima de seu cotidiano e visando à transformação da sua realidade de ensino;
SP30 – O PIEMG se propõe a formar professores de inglês para que sigam aprendendo a língua, de modo continuado	Objetivo específico II. Capacitar esses professores a prosseguirem seu aprendizado de inglês, de modo continuado, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania;
SP31 – O PIEMG se propõe a formar professores de inglês para suprir as demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e para exercício da cidadania plena	

SP32 – O PIEMG se propõe a incentivar a melhoria da aprendizagem de inglês para participação em escala global.	Objetivo específico III. Estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social, especialmente em relação à sua participação em escala global;
SP33 – O PIEMG se propõe a contribuir para o desenvolvimento profissional de professores da educação básica	Objetivo específico IV. Capacitar professores da rede pública com vistas ao seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica
SP34 – O PIEMG se propõe a incentivar a produção de inovação no ensino de inglês	Objetivo específico
SP35 – O PIEMG se propõe a melhorar as condições de aprendizagem de inglês em sintonia com a realidade local, regional e global	V. Incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua inglesa, em articulação com a realidade local, regional e global;
SP36 – O PIEMG se propõe a promover interação entre estudantes e pesquisadores universitários com as escolas públicas de educação básica	Objetivo específico VI. Viabilizar maior interação entre estudantes de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisas e de extensão com as escolas públicas de educação básica.
SP37 – O PIEMG segue uma abordagem pautada em gêneros textuais do meio virtual	Tecnologias
SP38 – O PIEMG oferecerá atividades de reflexão sobre a abordagem por gêneros textuais e os impactos das novas tecnologias na educação básica	Os professores terão a oportunidade de vivenciar uma abordagem pedagógica pautada em gêneros textuais do meio virtual e refletir sobre as escolhas subjacentes a tal abordagem e os impactos das novas tecnologias de informação na educação básica.

Fonte: A autora.

Conforme já discutido no capítulo 1, a intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade está relacionada a questões de ideologia e hegemonia. Por relacionar-se com os modos pelos quais os atores sociais representam algum aspecto do mundo, a interdiscursividade trata do significado representacional do discurso, que, para Fairclough (2003), é gerado a partir de interesses e projetos particulares dentro de determinados campos sociais. Nesse sentido, ao ponderar questões de ideologia e hegemonia que emergem do texto propositivo do PIEMG em 2010, busco ponderar não apenas a manifestação do fenômeno da interdiscursividade com o contexto de influência no qual a política de aproximação universidade escola emergiu, mas, também, o papel da CAPES como componente externo à linguagem utilizada nos textos propositivos.

Tendo isso em mente, a primeira representação sobre língua inglesa evidenciada no texto propositivo de 2010 é que **o inglês integrado com as TIC dá acesso ao mundo globalizado (SP1)**. Essa representação pode ser observada na primeira unidade de análise do subprojeto, ou seja, em seu próprio título, a saber **“Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês”**. O título demonstra as relações interdiscursivas tecidas entre os textos dos editais e das propostas do PIEMG com base no discurso de inclusão (inserção) em um mundo globalizado.

Nessa amostra discursiva, e em outras tantas que analisaremos neste capítulo, o interdiscurso é fundado na pressuposição de que o ensino de língua inglesa por meio das tecnologias permite ao aprendiz acesso na sociedade atual que é globalizada. A representação dessa realidade, por parte dos professores proponentes, é realizada por meio do processo material (**utilizando**), destacando que o ato ou acontecimento de inserção no mundo globalizado pode ser atingido por meio de um processo físico, desde que os professores (**agentes**) utilizem em suas aulas recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês. Nesse sentido, a transitividade presente no texto contribui para a percepção de que as novas tecnologias são essenciais para a inserção no mundo global e incentiva o comportamento docente submisso às novas tecnologias.

É bem verdade que o papel das tecnologias pode ser representado de outras formas, como aquele associado a interesses privados que extrapolam sua função no avanço educacional ou em seu papel inclusivo, conforme sugere Peixoto e Araújo (2012). Mas, como salientei, é preciso retomar os discursos que fundamentam o

contexto de influência do PIEMG e ponderar como a CAPES absorve esses discursos colocando-os como requisitos para as instituições que almejam participar de suas políticas. Dessa forma, considerando a necessidade de se adequar aos critérios de avaliação exigidos pela CAPES, essa representação, extraída do texto propositivo, é totalmente coerente.

Outra representação hegemônica sobre a língua inglesa usada para justificar a proposta do PIEMG é a de que a língua inglesa é importante no mundo contemporâneo **(SP2)**:

A língua inglesa tem assumido um papel cada vez mais importante no mundo contemporâneo. Não apenas porque é a língua mais usada em publicações científicas, mas também porque é o meio pelo qual indivíduos em diversas partes do mundo se comunicam, seja por comunidades como o Facebook, seja pelas mensagens eletrônicas e sites disponíveis na internet.

Essa representação é construída ao mobilizar a ideologia por meio da legitimação, mais especificamente por meio da estratégia de **racionalização**. Isso devido à cadeia de raciocínio que busca justificar a importância da língua inglesa por intermédio de argumentos diversos na tessitura da unidade de análise, a saber: a língua inglesa **é** a língua mais usada nas publicações científicas **(SP3)**, **é** a língua da comunicação global **(SP4)**, **é** a língua da comunicação em rede **(SP5)**.

Em uma camada mais profunda, ou seja, a análise do texto como evento discursivo gerado nesse contexto de produção, demonstra que a representação sobre a importância da língua inglesa é expressa por meio de um processo material, verbo assumir **(tem assumido)** que nesse contexto parece indicar a noção de um acontecimento referente à língua inglesa no contexto da globalização. Nota-se, também, o emprego do processo relacional – verbo ser **(é)** – a fim de enfatizar a relevância da língua inglesa, e qualificá-la como a língua por meio da qual indivíduos em diversas partes do mundo se comunicam **(SP4)** e interagem em rede **(SP5)**.

O que vemos até então é que o texto do subprojeto, por meio de suas representações, incorpora a historicidade textual sobre a língua inglesa; historicidade constituída por discursos oriundos do contexto de influência e do contexto de produção na própria CAPES. O discurso sobre o uso da língua inglesa nas produções científicas, por exemplo, salienta o papel benéfico dessa língua na disseminação do conhecimento; se o conhecimento é disseminado, ele é, portanto, acessível para aqueles que dominam a língua inglesa. Esse discurso exclui, no entanto, questões

sobre quem e para quem essas publicações são produzidas, conforme argumenta Andreotti (2016).

Já a representação de que a língua inglesa é a língua de comunicação global (**SP4**) e a representação de que ela é a língua de comunicação em rede (**SP5**), respectivamente, operacionalizam discursos hegemônicos por meio da **unificação**, atribuindo uma identidade coletiva padronizada as pessoas, sem levar em conta suas diferenças e as lacunas socioeconômicas que possam separá-las. Neste caso, a **simbolização da unidade** dificulta considerar, por exemplo, que nem todos os indivíduos espalhados pelo mundo se comunicam por meio da língua inglesa, seja face a face ou por meio das tecnologias. Na verdade, conforme vimos no capítulo 3 desta tese, a brecha digital ainda é realidade em diversas partes do globo.

Outro aspecto que deve ser destacado é que as representações da língua inglesa como língua de comunicação global (**SP4**) e de língua de comunicação em rede (**SP5**) são retomadas nesta parte do subprojeto para embasar uma nova representação; a de que a globalização tem fortalecido o inglês (**SP6**), explícito na unidade analítica a seguir:

É inegável que os processos associados à globalização contemporânea têm contribuído para o fortalecimento da posição que o inglês ocupa hoje no mundo. Sua relação com os domínios científico, tecnológico e econômico vem se fortalecendo e contribuindo para seu reconhecimento como uma língua franca, isto é, uma língua utilizada por falantes de outras línguas maternas que a utilizam como instrumento de comunicação e interação.

Notamos aqui, que o adjetivo categórico **inegável**, associado ao verbo relacional ser (**é inegável**), parece caracterizar a globalização como um fenômeno divorciado de interesses particulares e efeitos excludentes, embora seja possível observar que, por meio da **naturalização** embutida nessa visão ideológica, ocorra o silenciamento de visões mais críticas acerca da globalização. Além disso, o fenômeno parece ser apresentado de modo permanente (**eternização**); um fenômeno histórico social que exclui qualquer potencial de mudança e que, por conseguinte, exige da sociedade novas formas de adaptação- visão hiperglobalista conforme já descrito no capítulo 3.

Ainda nessa perspectiva, o excerto a seguir evidencia as representações de que a relação do inglês com a ciência e a tecnologia vem se fortalecendo (**SP7**), a representação de que o inglês tem sido reconhecido como língua franca (**SP8**), a

representação de que o inglês como língua franca é utilizado como instrumento de comunicação e interação por falantes de outras línguas maternas (**SP9**).

Sua relação com os domínios científico, tecnológico e econômico vem se fortalecendo e contribuindo para seu reconhecimento como uma língua franca, isto é, uma língua utilizada por falantes de outras línguas maternas que a utilizam como instrumento de comunicação e interação.

Neste caso, o agente promotor do **reconhecimento** do inglês como língua franca (**SP8**) é a própria relação que ela exerce com os domínios científico, tecnológico e econômico, relação essa, por sua vez, presumidamente subjugada pelo fenômeno naturalizado e eternizado da globalização. Sua relação vem se fortalecendo (**fortalecer – processo material**) e contribuindo (**contribuir – processo material**) para seu reconhecimento (**reconhecer – processo mental**) como uma língua franca.

Mas, se de um lado essa representação reforça discursos hegemônicos sobre a globalização, sobre as tecnologias e sobre a língua inglesa, por outro ela desafia discursos hegemônicos acerca do falante nativo com modelo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

O excerto a seguir inicia as representações relacionadas à educação em língua inglesa. No texto, essas representações ora discorrem sobre a relevância da educação em língua inglesa, ora sobre os modos como essa educação deve ser realizada e, por fim, sobre como a formação de professores de língua inglesa atrelada às tecnologias pode transformar a realidade de ensino.

Coerentemente, as representações acerca da relevância da educação em língua inglesa, iniciadas em (**SP11**) ratificam o exercício de poder interligado a processos ideológicos já apresentados anteriormente no texto em relação à língua inglesa. Se de um lado, a proposta local buscou justificar a língua inglesa e as tecnologias digitais como ferramentas de inclusão, prerrogativa e exigência da agência de fomento CAPES, por outro fica evidente por parte dos atores da política o reconhecimento de que a falta de habilidades linguísticas e de tecnologias acentua a exclusão social, o que pode ser observado na unidade de análise a seguir:

Nesse contexto, acirram-se também as desigualdades. De acordo com o pesquisador brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes (2007) “em um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm acesso à informação e a conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes, a

aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea”.

Observamos nessa unidade de análise a mobilização entre discursos hegemônicos e contra hegemônicos ou inclusivos. Exemplo disso é a representação de que as desigualdades são acirradas com a globalização (**SP10**). Aqui, o discurso da desigualdade expressa valores no que poderíamos chamar de educação inclusiva e de um comportamento educacional capaz de prover acesso à informação e a conhecimentos em escala mundial. Fica evidente a interdiscursividade com visões mais negativas acerca da globalização, como aquelas que salientam a intensificação de estados de pobreza, de marginalização e exclusão social gerados por esse fenômeno, conforme discutidos com base em Balarin (2010) e Penner; e Sanderse (2017), no capítulo 3.

Assim, a fim de apresentar um caminho para a transformação social, o texto faz emergir a representação de que a aprendizagem de inglês dá acesso à informação e conhecimento em escala mundial (**SP11**); de que a aprendizagem de inglês é um instrumento central na educação contemporânea (**SP12**), e de que a aprendizagem de inglês permite ampliar horizontes (**SP13**).

Se ajustarmos as lentes sobre as práticas discursivas do texto, notamos que ele suscita, desde o início, processos sociocognitivos que tornam a aprendizagem da língua inglesa uma demanda lógica. Se retomarmos representações mais iniciais, ou seja, se de um lado o inglês é importante no mundo contemporâneo (**SP2**), se é usado em publicações científicas (**SP3**), se é usado como meio de comunicação global (**SP4**), é adequado dizer que sua aprendizagem dá acesso à informação e conhecimento em escala mundial (**SP11**), que sua aprendizagem é um instrumento central na educação contemporânea (**SP12**), que sua aprendizagem permite ampliar horizontes (**SP13**) etc.

Embora as representações mais frequentes acerca da cidadania global a associem à emergência de novos gêneros textuais do mundo digital e a necessidade de compreendê-los, notamos que é nessa unidade de análise que se inicia o encadeamento de ideias que cooperam para a emergência de representações acerca da cidadania global. Se a aprendizagem de inglês dá acesso à informação e conhecimento em escala mundial, podemos aceitar o fato de que a aprendizagem de inglês torna-se, realmente, um requisito fundamental para a cidadania (**SP14**).

Deste modo, a aprendizagem de inglês na atualidade se torna um requisito fundamental para a cidadania. Por esse motivo, muitos países vêm adotando políticas para sua inserção no currículo regular das escolas, desde as séries iniciais, conforme comprovam os trabalhos apresentados recentemente em evento realizado na Índia (ENEVER, J. *et al.*, 2009).

Nessa amostra, em um primeiro momento, chama a atenção a adjetivação em “a aprendizagem de inglês na atualidade se torna um requisito **fundamental** para a cidadania”. Essa escolha lexical corrobora a representação de uma realidade de inclusão social que, inquestionavelmente, depende da língua inglesa. Justaposta a essa lógica, está a representação de que muitos países vêm adotando políticas para inserção do inglês no currículo escolar desde as séries iniciais (**SP15**), que reforça os discursos hegemônicos sobre o papel fundamental da língua inglesa na inclusão e participação em escala global. Já o uso do verbo mental *comprovar* em “conforme **comprovam** os trabalhos apresentados recentemente em evento realizado na Índia”, parece lançar mão do contexto acadêmico como argumento de autoridade no assunto, novamente para justificar e reforçar discursos sobre a relevância da aprendizagem da língua inglesa e sua relação com a cidadania global.

O que vemos até então é que os proponentes do subprojeto demonstram (conscientemente ou não) a necessidade de articular elementos textuais e discursivos a fim de construir uma significação que justifique a relevância da língua inglesa no mundo. Essa articulação textual e discursiva é coerente com os fundamentos teóricos metodológicos da ACD e de suas bases na Linguística Sistêmico-Funcional hallidayana. Assim, uma produção textual tem por objetivo mobilizar sentidos por meio da linguagem, aqui entendida como sistema semiótico composto por camadas ou níveis (fonologia, lexicogramática, semântica, contexto de situação e contexto da cultura). Podemos afirmar, portanto, que se mudarmos qualquer variável dentro desses níveis; a agência de fomento da iniciativa, ou o departamento no qual a iniciativa foi realizada na UEL, por exemplo, com certeza teríamos uma materialização textual totalmente diferente, com suas próprias representações discursivas.

A análise da interdiscursividade demonstra, até então, que o texto do subprojeto parece assimilar discursos hegemônicos que sustentam disputas de poder envolvidas na difusão do inglês pelo mundo, no entanto, essa assimilação tem por objetivo prover, por meio das habilidades de língua inglesa e de novas tecnologias, a possibilidade de inclusão no mundo globalizado. Nesse sentido, as representações sobre educação em língua inglesa, iniciadas em (**SP11**) tornam-se ainda mais

específicas. O entendimento de que vivemos em uma nova realidade social em que as novas tecnologias produzem linguagens que exigem multiletramentos (SP17), converge o foco educacional que agora anuncia a necessidade de um ensino que incorpore não apenas a habilidade linguística mas também as habilidades de letramento crítico (**SP16**) e de multiletramentos (SP18), conforme podemos observar no excerto seguinte:

Propostas contemporâneas, como as “Orientações curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras Modernas” (BRASIL, 2008), reconhecem essa nova realidade e sinalizam para a necessidade de multiletramentos em sociedades altamente semiotizadas. De acordo com aquele documento, os novos currículos precisam incorporar o letramento crítico como parte dos objetivos para se aprender uma língua estrangeira. Desta forma, reconhece-se a interrelação entre as linguagens produzidas pelas novas tecnologias e o domínio da língua inglesa.

Se voltarmos ao quadro 9, percebemos que a representação de que as novas tecnologias produzem novas linguagens que exigem multiletramento (**SP17**) é retomada em outras partes do texto propositivo: (**SP18**), (**SP19**), (**SP20**), (**SP21**), (**SP22**), (**SP37**), (**SP38**), e também no quadro 10, no que tange ao texto da prorrogação (**PSP13**), (**PSP14**). Fica evidente a interdiscursividade com discursos educacionais inclusivos apresentados no capítulo 3, especificamente a de que o acesso a computadores (recursos físicos) e a conteúdos relevantes (recursos digitais) não são suficientes sem que estejam atrelados à habilidades de multiletramento (recursos humanos), conforme Warschauer (2002) e Tate e Warschauer (2017). O que vemos é um alinhamento inicial aos discursos hegemônicos sobre a língua e de seus entrelaços com as novas tecnologias. Em seguida, sobre a emergência de novos gêneros textuais (**SP19**) e, mais adiante, a proposição à CAPES de uma iniciativa pautada na abordagem de gêneros textuais do meio virtual (**SP37**), como um caminho de inclusão.

Este capítulo está ancorado no entendimento de que a interdiscursividade é o elemento discursivo que nos permite olhar a produtividade dos textos do PIEMG, no sentido de saber se esses textos servem como mecanismos de manutenção ou transformação social e, portanto, de relações de poder. Se, de um lado, a escrita dos textos propositivos foi influenciada diretamente pela CAPES com instância de constrangimento contextual, como aponta Fairclough (1992, p. 102 e 103), por outro,

notamos a tentativa por parte dos proponentes de apresentar discursos inclusivos no texto. Nesse sentido, fica evidente o texto como espaço de luta ideológica.

O constrangimento da agência fomentadora ficará ainda mais evidente a partir da representação (**SP25**), em que as representações do discurso passam a discorrer, respectivamente, sobre a formação de professores e sobre a cidadania global. Com exceção da representação (**SP37**), todas as outras representações emergem do objetivo geral e do objetivo específico do texto do PIEMG que, conforme já pormenorizado no capítulo 5 deste estudo, apresentam um alto grau de intertextualidade manifesta com os próprios objetivos do edital da CAPES.

Com isso em mente, a representação – O PIEMG se propõe a formar professores de inglês por meio das novas tecnologias para transformar a realidade de ensino (**SP29**), inicia uma série de representações que justificam a formação de professores de inglês por meio das novas tecnologias. A saber, ela vai ao encontro das demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício da cidadania (**SP31**), além de aproximar o ensino do cotidiano do professor (**SP28**). Assim, as transformações geradas a partir dos desdobramentos da globalização, incluindo a rapidez com que o conhecimento é produzido e disseminado no mundo por meio da língua inglesa e das novas tecnologias, demandam transformações na realidade de ensino (**SP29**).

Na unidade analítica a seguir, notamos a emergência da representação (**SP30**) – O PIEMG se propõe a formar professores de inglês para que sigam aprendendo a língua de modo continuado, retirado do segundo objetivo específico proposto:

Capacitar esses professores a prosseguirem seu aprendizado de inglês, de modo **continuado**, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania.

Esse ponto de vista acerca da relevância de um aprendizado continuado conecta-se à representação (**SP34**) – O PIEMG se propõe a incentivar a produção de inovação no ensino de inglês. CAPES, conforme podemos observar na unidade de análise a seguir, também retirado do objetivo específico:

V. Incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua inglesa, em articulação com a realidade local, regional e global;

Logo de início, notamos que essas duas representações – (SP30) e (SP34) parecem ecoar, conforme vimos no capítulo 3 desta tese, ideologias neoliberais do contexto de influência e de produção da política, nos quais os indivíduos são responsabilizados por sanar as transformações geradas pela globalização. O discurso de responsabilização fica mais evidente na representação (SP21) – “Os professores são responsáveis por encontrar maneiras inovadoras para incorporar os novos letramentos na sala de aula”, e podem ser observados nos excertos a seguir, respectivamente.

Como sustenta Snyder (2009, p.43) “(p) or ora, como professores, nós ainda estamos encarregados com a responsabilidade de encontrar maneiras inovadoras para incorporar os novos letramentos na prática de sala de aula. As habilidades e o conhecimento do letramento impresso são essenciais, mas não são suficientes para dar assistência aos jovens ao passo que eles vivem suas vidas em uma sociedade de informação e rede”.
 “A responsabilidade dos educadores de letramento é proporcionar aos jovens oportunidades cuidadosamente planejadas para que eles aprendam como se tornar navegadores críticos no novo panorama do letramento em tempos digitais” (p. 44).

Embora, diante das conjunturas atuais, o discurso sobre a aprendizagem contínua e atualizada faça total sentido, posto que o atributo da atualização seja realmente necessário na classe do professorado, esse discurso ou visão ideológica reforça a naturalização acerca da volatilidade do conhecimento. Dito de outro modo, os efeitos das tecnologias na materialização de cenários sociais que demandam frequentes atualizações de conhecimento não devem ser encarados sem ponderações, conforme salienta Chouliaraki e Fairclough (1999). Na visão desses autores, a volatilidade do conhecimento, possibilitada por avanços na tecnologia da informação, não ocorre ao acaso, mas é resultante de estratégias particulares, ansiada por pessoas específicas, dentro de um sistema de interesses.

Ainda na esteira da **coerência**, como recursos sociolinguístico empregado no texto a fim de qualificá-lo para o fomento da CAPES, o discurso de **aprendizado continuado** liga-se ao discurso de **inovação** que emerge na representação (SP34). Como salientei no capítulo anterior a este, as exigências da CAPES por propostas pedagogicamente consistentes e tecnologicamente inovadoras são contextualizadas no texto propositivo de 2010 na proposição da metodologia pautada na abordagem de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa. Diante da emergência de novas linguagens no mundo virtual (SP17), o foco educacional parece ser afinado no texto,

no sentido de argumentar em favor de uma metodologia pautada na abordagem de gêneros textuais como metodologia inovadora.

Tecnologias

Os professores terão a oportunidade de vivenciar uma abordagem pedagógica pautada em gêneros textuais do meio virtual e refletir sobre as escolhas subjacentes a tal abordagem e os impactos das novas tecnologias de informação na educação básica.

O caráter inovador da metodologia com base na abordagem de gêneros é ratificado pelo fato dessa proposição emergir da seção de tecnologia do texto propositivo de 2010. Emergem dessa unidade a representação (**SP37**) – O PIEMG segue uma abordagem pautada em gêneros textuais do meio virtual, e a representação (**SP38**) – O PIEMG oferecerá atividades de reflexão sobre a abordagem por gêneros textuais e os impactos das novas tecnologias na educação básica.

Os professores terão a oportunidade de vivenciar uma abordagem pedagógica pautada em gêneros textuais do meio virtual e refletir sobre as escolhas subjacentes a tal abordagem e os impactos das novas tecnologias de informação na educação básica.

A representação da realidade nessa amostra discursiva é fundada na pressuposição de que a abordagem de gêneros textuais dá margem a reflexões relevantes no contexto da globalização e de seus impactos na educação. De um lado, o texto por meio do discurso da abordagem de gêneros textuais parece promover o silenciamento de outras abordagens educacionais de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Por outro, parece impulsionar comportamentos na direção de reflexões relevantes no âmbito educacional, quais sejam aquelas relacionadas aos impactos das novas tecnologias na educação básica.

Almejar essas reflexões faz total sentido, posto que o letramento impresso não é suficiente para se viver em sociedade de informação e rede, conforme (**SP22**). Nesse sentido, a retomada do discurso acerca da insuficiência do letramento impresso manifesta o fenômeno da interdiscursividade com discursos sobre a insurgência de novas linguagens produzidas no meio virtual, cujas características semióticas demandam novas formas de compreensão, conforme argumentam Cope, Kalantzis, (2000), Luke, Dooley (2009), Warschauer (2002) e Tate e Warschauer (2017) etc.

Encerro esta seção concluindo que a investigação das unidades de análise extraídas do texto propositivo de 2010 revelam uma alternância de discursos hegemônicos e de discursos inclusivos sobre a língua inglesa, sobre a educação em língua inglesa e sobre cidadania global. Se, de um lado, a interdiscursividade revela a produtividade do texto, no sentido de proibir ou incentivar uma visão de mundo em detrimento de outra, essa produtividade deve ser ponderada, conforme afirma Fairclough (1992), tendo em mente que o texto, por si só, não é livre de limitações e constrangimentos contextuais mais amplos de lutas ideológicas e hegemônicas.

O que quero dizer é que o texto propositivo analisado emerge dentro do contexto de produção da CAPES, agência financiadora dos Novos Talentos e no contexto de produção da UEL, instituição pública de ensino superior partícipe da iniciativa governamental. Assim, embora o texto reverbere discursos hegemônicos advindos do contexto de influência, discursos que sustentam relações desiguais de poder entre os grupos interessados na expansão da língua inglesa e das novas tecnologias, essa reprodução discursiva parece ser realizada na tentativa de subverter a dominação ao promover as habilidades de língua inglesa e de novas tecnologias com base no incentivo de uma educação que se encaixe com um comportamento de agentividade, por meio da abordagem de gêneros textuais.

Na seção a seguir, discorro um pouco mais sobre o papel da CAPES e da própria Universidade Estadual de Londrina como contextos de produção da política, quando abordo as representações e pressuposições identificadas no texto da prorrogação de 2012.

6.3 REPRESENTAÇÕES E PRESSUPOSIÇÕES IDENTIFICADAS NA PRORROGAÇÃO (2012)

Como vimos na seção anterior, a proposta do PIEMG buscou justificar a importância da língua inglesa e das novas tecnologias em processos de inclusão social. Enquanto o texto de 2010 evidenciou recursos textuais e discursivos que contribuíram para a percepção da realidade na esfera da língua inglesa, da educação em língua inglesa e da cidadania global, o texto da prorrogação teve como alvo justificar as atividades realizadas na primeira fase do subprojeto, salientar a necessidade de “nova oferta da oficina” com base na produção já realizada anteriormente e propor atividades que envolvesse também os alunos da rede pública.

Em relação aos objetivos da prorrogação, eles são os mesmos da proposta de 2010, exceto o objetivo VI, que na primeira fase era “viabilizar maior interação entre estudantes de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisas e de extensão com as escolas públicas de educação básica”, e, na prorrogação, “propiciar a alunos do ensino médio a oportunidade de vivenciar a aprendizagem de língua inglesa de modo significativo, com uso de recursos tecnológicos e vivência em contexto de imersão”. Conforme já explicitado, a atividade com os alunos se deu em contexto de imersão no campus universitário, em formato de “Winter Camp”.

No quadro a seguir, apresento asserções e pressuposições que emergem do texto da prorrogação do PIEMG em 2012.

Quadro 9 – Asserções/pressuposições e unidades de análise selecionadas do texto da prorrogação do subprojeto (2012).

Asserções/pressuposições	Unidades de análise
PSP1 – A Internet e os recursos tecnológicos são importantes para o ensino e aprendizagem de inglês	Justificativa: Para que possamos ampliar esse número e proporcionar um aprofundamento das possibilidades que a Internet e demais recursos tecnológicos oferecem hoje para o ensino e aprendizagem de inglês, faz-se necessário desenvolver outras atividades, com produção de material didático que possa orientar professores em suas salas de aula e laboratórios nas escolas. No caso específico do Paraná, além de computadores disponibilizados em escolas, as salas de aula contam também com a TV Multimídia (http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/), além de um Portal educacional (Dia a Dia Educação).
PSP2 – A produção de material didático potencializa o papel das TIC em processos de ensino-aprendizagem	
PSP3 – É possível aprender inglês na internet por meio da abordagem de gêneros	Justificativa: Essas oficinas abordaram tanto possibilidades de aprendizagem de inglês por meio de sites disponíveis, quanto de estratégias de ensino mediante o uso de novos recursos tecnológicos. Nas oficinas, os professores tiveram a oportunidade de vivenciar uma abordagem pedagógica pautada em gêneros textuais do meio virtual e refletir sobre as escolhas subjacentes a tal abordagem e os impactos das novas tecnologias de informação na educação básica. Para tanto, foi trabalhada uma sequência didática em torno de um gênero textual da esfera virtual assim como textos teóricos que fundamentem tal concepção.
PSP4 – As TIC exercem influência na educação básica	
PSP5 – A abordagem de gêneros permite aprender LI e desenvolver material didático	Justificativa: Como preparação para o curso, nós, ministrantes e proponentes do curso, ⁴⁶ elaboramos uma proposta didática com o objetivo de propiciar oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada, primeiro, enquanto aprendiz de língua inglesa

⁴⁶ Eliane Segati Rios-Registro; Lucas Moreira dos Anjos-Santos; Michele Salles El Kadri; Raquel Gamero e Vera Lúcia Lopes Cristovão.

	<p>por uma abordagem baseada em gêneros e, consecutivamente, enquanto profissional que desenvolve seu próprio material didático, com base na investigação necessária para o trabalho com gêneros digitais.</p>
<p>PSP6 – O PIEMG se propõe a propiciar aos alunos de ensino médio oportunidade de aprendizagem significativa, em contexto de imersão e uso de recursos tecnológicos.</p>	<p>Objetivo específico:</p> <p>VI propiciar a alunos do ensino médio a oportunidade de vivenciar a aprendizagem de língua inglesa de modo significativo, com uso de recursos tecnológicos e vivência em contexto de imersão.</p>
<p>PSP7 – A formação por meio de gêneros textuais permite a reflexão sobre os impactos das TIC na educação básica</p>	<p>Tecnologias:</p> <p>Os professores terão a oportunidade de vivenciar uma abordagem pedagógica pautada em gêneros textuais do meio virtual e refletir sobre as escolhas subjacentes a tal abordagem e os impactos das novas tecnologias de informação na educação básica. Para tanto, será trabalhada com os professores uma sequência didática em torno de um gênero textual da esfera virtual, gêneros de atividade envolvendo o uso de novas tecnologias, assim como textos teóricos que fundamentem tal concepção.</p>
<p>PSP8 – O PIEMG se propõe a propiciar aos alunos a oportunidade de nomear áreas do conhecimento como aprendizagem significativa.</p>	<p>Tecnologias:</p> <p>Os estudantes terão oportunidade de conhecer e nomear diferentes áreas do conhecimento, bem como praticar a língua inglesa em contextos significativos.</p>
<p>PSP9 – TV multimídia e Internet são exemplos de recursos tecnológicos a serem usados no ensino de LI por meio das TIC</p>	<p>Resultados esperados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professores participantes e alunos em formação inicial desenvolverão conhecimentos sobre o uso da TV Multimídia e Internet no ensino de inglês;
<p>PSP10 – Professores em formação inicial e continuada proporão atividades didáticas com uso da TV Multimídia e Internet</p>	<p>Resultados esperados:</p>

	2. Professores participantes em conjunto com alunos em formação inicial proporão atividades didáticas com uso desses recursos para uso em sala de aula
PSP11 – A Internet oferece oportunidades para melhoria da competência linguístico-comunicativa dos professores de LI	Resultados esperados: 3. Professores participantes e alunos em formação inicial conhecerão as oportunidades disponíveis na Internet para melhoria de sua competência linguístico-comunicativa na língua inglesa;
PSP12 – O PIEMG poderá levar futuros professores de inglês a conhecer a realidade da escola pública e adquirir conhecimentos necessários à docência.	Resultados esperados: 4. Alunos em formação inicial terão a oportunidade de conhecer a realidade da escola pública, adquirir conhecimentos relacionados à sua atuação na docência e também conhecimentos didático-metodológicos de ensino de inglês
PSP13 – As TIC possuem gêneros textuais próprios	Resultados esperados
PSP14 – O PIEMG fornecerá oportunidade de familiarização com ferramentas digitais e gêneros textuais próprios das TIC.	5. Estudantes da rede pública de ensino adquirirão maior familiaridade com ferramentas tecnológicas e gêneros textuais próprios das TIC.

Fonte: A autora.

6.4 REPRESENTAÇÕES E PRESSUPOSIÇÕES IDENTIFICADAS NA PRORROGAÇÃO DO SUBPROJETO EM 2012

O texto da prorrogação mantém a historicidade da cadeia de textos do PIEMG ao mobilizar recursos sociocognitivos que retomam percepções da realidade engendradas na proposta de 2010. Sob o escopo de representações sobre educação em língua inglesa, iniciadas no texto de 2010, emergem no texto de 2012, respectivamente, representações sobre a **relevância das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem**, sobre a **formação de professores por meio das novas tecnologias** e sobre a **formação de professores orientada pela abordagem de gêneros textuais**.

As representações (**PSP1**) – A Internet e os recursos tecnológicos são importantes para o ensino e aprendizagem de inglês e a representação (**PSP4**) – As TIC exercem influência na educação básica – definem o tom das representações relacionadas às novas tecnologias em processos de ensino e aprendizagem de inglês. A visão ideológica sobre o papel das tecnologias na educação inclusiva, que no texto de 2010 é mobilizada por meio de uma pressuposição que emerge do título do PIEMG (vide **SP1**) – “**Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos em ensino e aprendizagem de inglês**”, é externada no texto de 2012 de modo mais explícito. A interdiscursividade ocorre nos dois textos propositivos, por meio da estratégia da naturalização. No caso do texto da prorrogação, a ideologia sobre os fatores benéficos das tecnologias é retomada diversas vezes, com o objetivo de justificar a extensão das oficinas para professores e o início de atividades voltadas para estudantes.

Em nível textual, notamos que a representação é construída, não somente, mas também, por meio do léxico **possibilidades**, que denota aquilo que pode ser alcançado educacionalmente por meio das novas tecnologias:

Para que possamos ampliar esse número e proporcionar um aprofundamento das **possibilidades** que a Internet e demais recursos tecnológicos **oferecem** hoje para o ensino e aprendizagem de inglês, faz-se necessário desenvolver outras atividades, com produção de material didático que possa orientar professores em suas salas de aula e laboratórios nas escolas. No caso específico do Paraná, além de computadores disponibilizados em escolas, as salas de aula contam também com a TV Multimídia (<http://www.diaadia.pr.gov.br/tpendrive/>), além de um Portal educacional (Dia a Dia Educação).

O verbo **material oferecer** (oferecem hoje), reforça a percepção de uma realidade educacional que depende de recursos tecnológicos e incentiva comportamentos pedagógicos que, conseqüentemente, favorecem grupos particulares interessados na expansão das novas tecnologias em âmbito educacional. Essa percepção é fortalecida pelo discurso sobre recursos físicos presentes em sala de aula, como em **(PSP9) – TV multimídia e internet são exemplos de recursos tecnológicos a serem usados no ensino de LI por meio das TIC.**

Conforme já discutido na seção anterior, o discurso benéfico das novas tecnologias favorece grupos dominantes interessados em sua expansão no mundo globalizado ao manipular a percepção de que uma educação bem sucedida deve, impreterivelmente, abarcar o uso desses recursos em processos de ensino e aprendizagem. No entanto, esse discurso pode segregar indivíduos que ainda sofrem com os efeitos da brecha digital ao incentivar comportamentos que nem sempre podem ser realizados nos contextos escolares brasileiros, desprovidos de recursos tecnológicos. Em outras palavras, a naturalização dessa visão ideológica suprime a voz daqueles que, sem acesso aos recursos físicos, não podem nem mesmo expressar a possibilidade de uma educação exitosa, sem o uso delas, já que o poder exercitado nessa ideologia parece opor-se a qualquer outra forma bem sucedida de educação.

Seguido aos discursos positivos sobre as tecnologias em processo de ensino e aprendizagem, constrói-se no texto da prorrogação um conjunto de representações em favor de uma formação docente embasada na abordagem de gêneros textuais.

Por uma perspectiva, o uso dessa abordagem nas ações do PIEMG parece emergir de sua sintonia com as necessidades de ensino do subprojeto. De fato, as tecnologias vêm transformando o modo como nos relacionamos. Essas transformações exigem processos de ensino e aprendizagem que passam pelo uso das TIC como ferramenta de apoio de aprendizagem e por habilidades de letramento para uma real participação social. O letramento digital proposto no texto da prorrogação, por meio da abordagem de gêneros, coopera para a ação nessa nova realidade de linguagens emergentes. Cristóvão (2010) enfatiza que o uso adequado da linguagem abrange aptidões adquiridas na interação social, e que a finalidade da linguagem é a agentividade ou o agir no mundo onde ela é gerada; argumento coerente com os objetivos do PIEMG.

Assim, dentro do quadro teórico-metodológico que norteou a proposta do PIEMG, a inserção em um mundo global parece ter sido almejada pelo desenvolvimento de capacidades específicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A capacidade de ação se constitui pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Já a capacidade discursiva se constitui pela habilidade do sujeito em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação. Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva se constitui pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto (CRISTÓVÃO, 2010, p.713).

É possível concluir, até aqui, que a abordagem de ensino apresentada no texto propositivo é sintonizada com o alvo de capacitar linguisticamente professores e estudantes. Além disso, é coerente com a necessidade de preencher a lacuna entre o uso acrítico dos recursos físicos e o uso crítico e letrado, necessário para a real inclusão social.

No quadro 10, apresentado anteriormente, é possível verificar a presença de diversas representações em favor da abordagem de gêneros textuais: **(PSP3)** – É possível aprender inglês na internet por meio da abordagem de gêneros; **(PSP5)** – A abordagem de gêneros permite aprender LI e desenvolver material didático; **(PSP7)** – A formação por meio de gêneros textuais permite a reflexão sobre os impactos das TIC na educação básica; **(PSP13)** – As TIC possuem gêneros textuais próprios; **(PSP14)** – O PIEMG fornecerá oportunidade de familiarização com ferramentas digitais e gêneros textuais próprios das TIC.

A unidade analítica a seguir é referente à representação **(PSP5)** – **A abordagem de gêneros permite aprender LI e desenvolver material didático** e parece apresentar, de modo subliminar, alguns discursos hegemônicos:

Como preparação para o curso, nós, ministrantes e proponentes do curso, elaboramos uma proposta didática com o objetivo de propiciar oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada, primeiro, enquanto aprendiz de língua inglesa por uma abordagem baseada em gêneros e, consecutivamente, enquanto profissional que desenvolve seu próprio material didático, com base na investigação necessária para o trabalho com gêneros digitais.

O texto revela pistas de discursos relativos à formação deficitária (**propiciar oportunidades**), de discursos relativos à volatilidade do conhecimento (**formação continuada**) e vestígios de discursos relativos à autonomia profissional (**profissional que desenvolve seu próprio material didático**). Nesse sentido, semelhantemente ao que almejei destacar na análise do texto propositivo de 2010, emergem do texto da prorrogação traços interdiscursivos com ideologias neoliberais que circulam no contexto de influência, são assimiladas pela CAPES e reproduzidas nas propostas de 2010 e de 2012. Na proposta de 2010, por exemplo, retomemos a representação **SP30 – O PIEMG se propõe a formar professores de inglês para que sigam aprendendo a língua de modo continuado**. Apesar da formação continuada ser de suma importância, a ideologia por trás desse discurso naturaliza a volatilidade do conhecimento que, para Chouliaraki e Fairclough (1999), tem suas bases em interesses particulares e reforça relações desiguais de poder.

Nessa mesma linha, o discurso sobre autonomia profissional parece incorporar ideologias neoliberais nas quais o indivíduo é apresentado como responsável por remediar os problemas gerados pela globalização, nesse caso pelo entrelace da língua inglesa e com a tecnologia (vide **SP21**). Fica evidente, mais uma vez, a qualidade do texto como espaço de luta ideológica. Dada que a relação entre a língua inglesa e a internet faz emergir novas linguagens, nada mais coerente que promover uma formação docente na qual professores desenvolvam suas capacidades tecnológicas, reflitam sobre os entrelaces da língua inglesa e das tecnologias, cogitem sobre as linguagens que emergem dessa nova conjuntura e exercitem a ação no mundo a partir de uma postura consciente, continuada e autônoma.

A unidade analítica a seguir é referente a representação (**PSP7**) – **A formação por meio de gêneros textuais permite a reflexão sobre os impactos das TIC na educação básica**:

Os professores terão a oportunidade de vivenciar uma abordagem pedagógica pautada em gêneros textuais do meio virtual e refletir sobre as escolhas subjacentes a tal abordagem e os impactos das novas tecnologias de informação na educação básica. Para tanto, será trabalhada com os professores uma sequência didática em torno de um gênero textual da esfera virtual, gêneros de atividade envolvendo o uso de novas tecnologias, assim como textos teóricos que fundamentem tal concepção.

Essa unidade revela a intenção dos professores universitários, que escreveram a proposta enviada à CAPES, de aproximar os participantes de uma visão mais crítica

e consciente acerca dos recursos tecnológicos na conjuntura atual. Aqui, semelhantemente, a promoção de reflexões sobre os impactos das novas tecnologias de informação na educação básica demonstra que a base da proposta local alinhou-se a ideologias hegemônicas. Mas, se o discurso hegemônico sobre os benefícios das tecnologias na educação existe, há também a possibilidade de se promover uma formação docente que fomente discussões sobre essa conjuntura.

É no capítulo seguinte que abordo, de modo mais específico, aspectos relativos à recontextualização da abordagem de gêneros nos recursos didáticos utilizados para guiar as oficinas do PIEMG. No entanto, o alvo de refletir sobre os impactos das novas tecnologias na educação básica, por meio de um ensino crítico, revela uma possível abertura para a desestabilização discursiva. Fairclough (1992) sugere que, por ser instável, o discurso hegemônico permite transformações discursivas geradas a partir de reflexões que problematizam ideologias e são aceitas tanto por produtores quanto por consumidores do discurso hegemônico. Nesse sentido, a abordagem de gêneros textuais mostra-se capaz de acomodar transformações ideológicas no contexto da prática.

Por fim, importa salientar o papel da UEL como instância de produção da política local. Para além da adoção da abordagem de gêneros ser coerente com o objetivo do subprojeto, é preciso considerar outros fatores relacionados com a sugestão dessa abordagem no texto da prorrogação. É relevante ponderar que o PIEMG foi desenhado por professores envolvidos com projetos de pesquisa sobre a abordagem de gêneros textuais. Portanto, nada mais esperado que as propostas de formação e ensino enviadas à CAPES refletissem o bojo teórico metodológico desses estudos.⁴⁷ Em meu ver, a opção por essa abordagem corrobora o construto teórico que guia este estudo. De fato, a realização local de uma política pública é resultante de influências macro contextuais e micro contextuais, já que resultam, também, de escolhas baseadas em circunstâncias locais por parte de atores locais.

Neste capítulo, abordei as representações expressas nos textos propositivos para justificar a língua inglesa e as tecnologias digitais como ferramentas de inclusão. A interdiscursividade, ao tratar do significado representacional do discurso, me

⁴⁷ Para mais informações acerca das bases teórico metodológicas desses estudos, acesse <https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pes/pdf/pes_pesquisa_07430.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

permitiu ponderar traços ideológicos mobilizados pelos atores da universidade naquele contexto de produção; no entanto, a recontextualização dessas maneiras de conceber o ensino-aprendizagem de inglês se daria na própria realização da proposta, mediada pelo material didático produzido para esse fim.

No capítulo a seguir, encerro minha análise do PIEMG como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado por meio da língua inglesa e tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, enfoco o material didático que guiou as ações do subprojeto na UEL.

CAPÍTULO 7

OS RECURSOS DIDÁTICOS DO PIEMG

Tendo estabelecido as relações intertextuais e interdiscursivas dos textos do subprojeto submetidos à CAPES, neste capítulo abordo o objetivo de verificar como se deu a recontextualização do PIEMG nos recursos didáticos utilizados, procurando responder à pergunta: Os preâmbulos e os objetivos das oficinas reproduzem os discursos mobilizados pelas propostas do PIEMG?

Para tanto, divido o capítulo em três partes: as oficinas ofertadas para professores, os materiais produzidos pelos professores e as oficinas ofertadas aos alunos em formato de imersão em língua inglesa.

7.1 AS REPRESENTAÇÕES QUE EMERGEM DAS OFICINAS OFERTADAS PARA OS PROFESSORES – TEACHING AND LEARNING PART I

A partir do entendimento de que uma política nada mais é que representações geradas a partir de alianças e de disputas (BALL, 1994) que se travam e se refletem em textos, segui na direção das representações que emergiam das oficinas formativas para professores. Buscava entender o processo de recontextualização das representações e pressuposições que emergem dos textos propositivos do PIEMG nesse outro conjunto de dados.

Como descrito no capítulo 4, essas quatro oficinas, intituladas “Ferramentas Tecnológicas para o desenvolvimento profissional e Ensino/aprendizagem de língua inglesa”, foram pautadas em materiais de apoio que, nas edições seguintes foram publicadas na primeira parte do livro “Teaching and Learning”. O quadro a seguir apresenta o resumo das oficinas, com os correspondentes objetivos previstos na proposta do PIEMG e representações dela emergentes.

Quadro 10 – Resumo das oficinas e seus objetivos.

Un.	Título	Preâmbulo	Objetivos da unidade	Objetivos do PIEMG	Representações
1	DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS: ENGLISH AND TECHNOLOGY	This module aims at providing teachers with room to reflect on the role of technology in our society by recognizing the interrelation between technology and the English Language in the development of citizenship. English and technology have been marked as intrinsically related tools which may promote social inequalities. This considered, official guidelines have recognized this reality and thus emphasized the need for multi-literacy practices in the teaching of this language (BRASIL, 2006). Having all that in mind, this unit focuses on the need not only to offer opportunities for English teachers to practice English and reflect on the tools of using technology in their classes, but also to provide them with professional skills to do so	<ul style="list-style-type: none"> • Understand the role of technology in our society; • Recognize the interrelation between new technologies and English language and their roles on developing citizenship; • Use English to talk about it; • Use technology for professional development and for innovative practices for the teaching of English in public schools. 	Objetivos I, II, IV	SP7 SP17 SP21 SP26 SP27 SP29 SP30 SP32 SP33 PSP1 PSP4 PSP9
2	PRODUCING AND CONSUMING PODCASTS FOR LANGUAGE AND PROFESSIONAL LEARNING	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • produce a podcast and publish it online. • reflect upon the restraints and possibilities of the virtual sphere regarding language 	Objetivos I, II, IV	SP27 a 31 PSP3 PSP7 PSP10

			production and social relationships; • experience a digital genre-based approach.		
3	TEACHING TECHNOLOGY: MAIN CONCEPTS THROUGH GENRE APPROACH	A The Brazilian guidelines for the teaching of English as a foreign language in basic education in Paraná State have introduced a proposal for the development of subjects from Discourse as a social practice to basic subjects to be implemented by students and teachers inside their classrooms. These subjects are formed by the discursive genres and also by oral, reading, writing and linguistic analyses. The subjects take into account the circulation of social spheres of these genres as well. From this perspective, digital genres become teaching objects and the teacher is the one responsible for managing their usage. In this section, we are going to discuss some theoretical concepts related to your own practice, taking into account one's experience with teaching and learning new tools. These concepts can help develop and promote different ways of learning and teaching the English language.	• Know the theoretical frameworks related to teaching and technology and your own practice. • Understand the conception of genre as a "mega instrument" for the teaching of English • Evaluate your own podcast production	Objetivos I, V	SP27 SP28 SP34 SP36 PSP3 PSP5

		<p>Based on sociodiscursive interactionism (ISD), a theoretical and methodological framework presented by Bronckart (1999/2003/2009), our perspective focuses on the human and communicative actions through language. This shows how the production and interpretation of the verbal units and texts can contribute to transformation of the ones acting.</p> <p>In addition to this theoretical framework, this section is also based on Schneuwly and Dolz (1998) consideration of the genre as a “mega instrument” for the teaching of languages.</p> <p>We also consider that when we bear our studies on these characteristics, they can contribute to developing a didactic model of teaching (CRISTOVÃO, 2007), highlighting the teaching elements for foreign language learning.</p> <p>So, we consider technology as part of many different kinds of spheres through which human beings interact. From now on, we are going to think about the importance of the technology in our lives and in our educational contexts.</p>			
4	PRODUCING DIDACTIC MATERIAL: CONNECTIONS BETWEEN GENRES AND	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • provide teachers with instructions that may guide them through a didactic sequence production, bearing in 	Objetivo V	SP34 SP36 SP37 PSP3 PSP5 PSP7

	THE USE OF NEW TECHNOLOGIES		<p>mind the first, second and third modules.</p> <ul style="list-style-type: none"> • to promote the development of activities regarding the improvement of capacities (Action Capacity, Discursive Capacity and Linguistic discursive Capacity), through the (digital) genre approach; to analyze a didactic sequence and engage teachers in a critical reflection regarding the didactic triad (student/teacher/knowledge object). 		PSP10
--	-----------------------------	--	---	--	-------

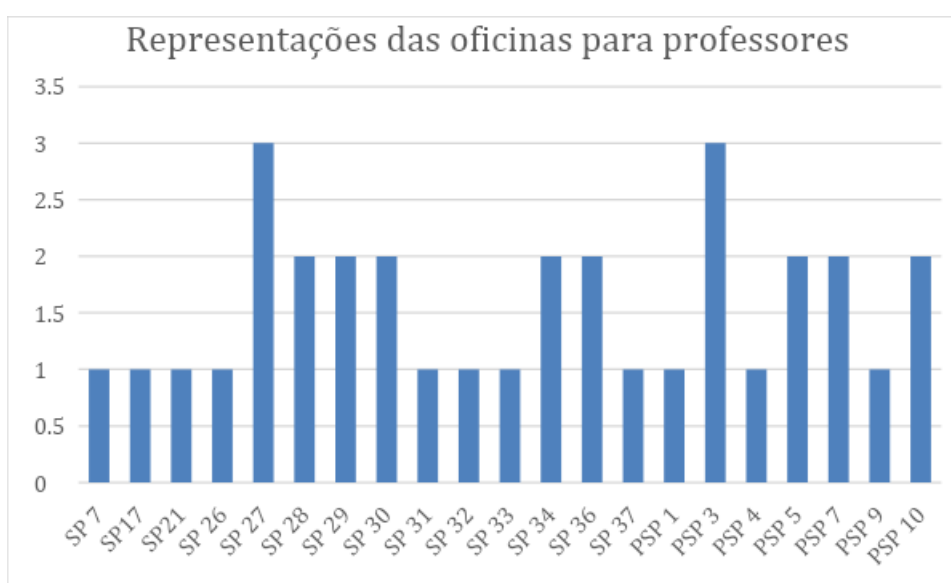
Fonte: A autora.

É possível notar que essas oficinas estreitavam ainda mais a proposta didática de gêneros textuais da esfera digital. Esse afinamento revela o encadeamento lógico para justificar a importância da língua inglesa: a língua inglesa é instrumento central na sociedade contemporânea – seu ensino deve ser pautado nos multiletramentos – pela abordagem de gêneros – do mundo virtual – com foco no posicionamento/agentividade dos aprendizes em espaços virtuais. Isso porque, na visão dos atores da universidade, a inter-relação entre língua inglesa e TIC é uma realidade do mundo contemporâneo, e tem gerado gêneros digitais que precisam ser compreendidos para que os sujeitos sejam cidadãos em um mundo globalizado.

Os módulos das oficinas oferecidas para os professores da rede pública, portanto, se mostravam alinhados aos pressupostos dos textos das propostas submetidas à CAPES e reverberam os mesmos discursos mobilizados nos textos propositivos. Ao salientar o papel relevante da língua inglesa e das TIC na sociedade e ao aprofundar o entendimento de que ensino e formação de professores deveriam ser realizados com base na abordagem de gêneros textuais do mundo virtual, a análise demonstra que esse conjunto de dados incorpora a historicidade textual com os textos propositivos.

Esse resultado pode ser visualizado no gráfico a seguir, com os quantitativos de unidades das oficinas e representações:

Gráfico 1 – Representações das oficinas para professores.



Fonte: A autora.

Observa-se que SP27 (O PIEMG se propõe a tornar o conhecimento sobre o ensino de LI por meio das TIC acessível a professores da escola pública) e PSP3 (É possível aprender inglês na internet por meio da abordagem de gêneros) tiveram ocorrência em maior número de unidades. A dispersão em outras representações confirma que objetivos centrais do projeto foram alcançados na proposição de atividades nessas oficinas.

Dando sequência à investigação da recontextualização do PIEMG nos recursos didáticos utilizados, na seção seguinte, apresento a análise dos materiais produzidos pelos professores.

7.2 OS MATERIAIS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES

As quatro unidades elaboradas por professores que realizaram a oficina mencionada na seção anterior exibiram o mesmo padrão, embora algumas escritas em inglês e outras em português. O gráfico 2, a seguir, demonstra a homogeneidade nas representações identificadas para esses materiais, de acordo com seus objetivos:

Gráfico 2 – Representações nas unidades elaboradas por professores.



Fonte: A autora.

As representações SP32 (O PIEMG se propõe a incentivar a melhoria da aprendizagem de inglês para participação em escala global); PSP6 (O PIEMG se propõe a propiciar aos alunos de ensino médio oportunidade de aprendizagem

significativa, em contexto de imersão e uso de recursos tecnológicos); PSP8 (O PIEMG se propõe a propiciar aos alunos a oportunidade de nomear áreas do conhecimento como aprendizagem significativa); e PSP14 (O PIEMG fornecerá oportunidade de familiarização com ferramentas digitais e gêneros textuais próprios das TIC) indicam que os professores recontextualizaram os conceitos-chave do projeto ao elaborarem atividades coerentes com a proposta teórico-metodológica.

Quadro 11 – Síntese de oficinas para estudantes.

Un.	Título	Objetivos da unidade	Objetivos do PIEMG	Representações
1	ENVIRONMENT IN OUR LIVES	To share opinions about the environment in English; <ul style="list-style-type: none"> • To recognize the digital genre blog; • To be able to read and interpret texts about the environment in blogs; • To post comments in blogs 	Objetivos III, VI	SP32 PSP6 PSP8 PSP14
2	ENVIRONMENT IN THE FÓRUM	Posicionar-se em um fórum sobre meio-ambiente Mobilizar os conhecimentos prévios. <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características do gênero fórum. • Identificar os aspectos léxico-gramaticais do gênero. • Interagir em um fórum. 	Objetivos III, VI	SP32 PSP6 PSP8 PSP14
3	WHO AM I? LET'S EDIT A PROFILE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o gênero profile; • Ter consciência das consequências do tipo de informação disponibilizada nos profiles; • Produzir o gênero profile no Facebook 	Objetivos III, VI	SP32 PSP6 PSP8 PSP14
4	GAMES: FARMVILLE	To play the game. <ul style="list-style-type: none"> • To learn language while having fun; • To improve vocabulary about farming, animal care, parts of the body; clothes; fruits, animals, colors, numbers, buildings, time notion; • To be aware about money and time management. 	Objetivos III, VI	SP32 PSP6 PSP8 PSP14

Fonte: A autora.

7.3 OS MATERIAIS PARA OFICINAS DOS ALUNOS

Dada a proposta interdisciplinar do PIEMG, as oficinas incorporaram cinco áreas de conhecimento, a saber: Línguas e Comunicação; Física e Química; Anatomia e Biologia; Meio ambiente e Agronomia e Artes e História. Em conformidade com o edital de 2010 que propunha aproximar os estudantes de pós-graduação com o mundo da escola pública, essas 19 oficinas foram produzidas tanto por professores universitários proponentes do subprojeto, quanto por estudantes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, para serem realizadas em contexto de imersão. Ao final, a unidade 20 propõe orientações para a produção de um *glogster*, que seria o produto final esperado dos estudantes participantes. O Quadro 13, a seguir, traz os preâmbulos e objetivos das unidades.

Quadro 12 – Preâmbulos e objetivos das unidades de oficinas para alunos.

Un.	Título	Preâmbulo	Objetivos da unidade	Objetivos do PIEMG	Representações
1	WHAT DO YOU KNOW ABOUT LANGUAGES?	N/A	<ul style="list-style-type: none"> To get familiarized with the possibilities of online language learning through platforms and to discuss what endangered languages are and how important it is to learn languages 	Objetivos III, VI PSP	SP11 SP13 SP25 SP32 SP35 SP36 PSP1 PSP6 PSP8 PSP14
2	SLANGS AND IDIOMS	<p>As defined by the <i>Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language</i> by Alice Maclin, an idiom “is a phrase or word used in a special meaning that you cannot understand just from knowing the dictionary definition and the grammar of the parts” (p.167). While slang, on the other hand, is defined as “a label for words that are usually not acceptable in formal writing because they are imprecise, have changing meanings, or</p>	N/A	N/A	N/A

		are understood by only a few people or special groups” (p. 308).			
3	PHONETICS FOR TEACHERS		<ul style="list-style-type: none"> • To make the relationships between the letters from the alphabet and sounds of English language more explicit. 	N/A	N/A
4	SHARING PERSONAL INFORMATION		<ul style="list-style-type: none"> • In this workshop you will share your personal information through a visual profile. After that, you will reflect on ways to be safe when sharing personal information online. 	Objetivos III, VI PSP	SP32 SP36 PSP1 PSP3 PSP6 PSP14
5	GETTING TO KNOW EACH OTHER	Who’s never dreamed of being interviewed in a Talk Show before? Now it’s your chance! Each of you is going to be interviewed by our special host! You will be answering questions about yourself, such as the one that follows: What’s is your name? How old are you? Where do you study? (etc)	N/A	N/A	N/A
6	EVERYTHING STARTED WITH THE BIG BANG	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •To discuss scientific information delivered through the web; •To assess the suitability of gathering information online; 	Objetivos geral, V, VI PSP	SP11 SP25 SP35 SP36 PSP8

			<ul style="list-style-type: none"> •To read and summarize web-based information and adapt it to other formats. 		
7	THINGS HAPPEN FOR A REASON	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •To understand how a volcano works 	Objetivos geral, V, VI PSP	SP11 SP25 SP35 SP36 PSP 8
8	MACHINERY MYSTERIES	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •To reflect on the value of Computer Science in today's world. •To learn vocabulary related to technology 	Objetivos geral, V, VI PSP	SP11 SP25 SP35 SP36 PSP8
9	DO YOU KNOW YOURSELF INSIDE OUT?	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • Students will be able to identify the parts of the human body • Students will practice spelling words associated with the body 	Objetivos geral, V, VI PSP	SP11 SP25 SP35 SP36 PSP8
10	CURIOSITIES ABOUT YOUR BODY	N/A	N/A	N/A	N/A
11	LET'S HAVE SOME FUN	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • To use language in an open area •to strengthen and apply the body parts vocabulary through kinesthetic activities • To exercise language, group negotiation and collaboration outdoors 	Objetivos geral, V, VI PSP	SP11 SP25 SP35 SP36 PSP8
12	THE ENVIRONMENT AND YOU	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •To problematize human impact on the environment and to reflect on our roles as a citizen in protecting or destroying the environment 	Objetivos geral, VI PSP	SP11 SP14 SP25 PSP 8

13	LET'S TALK ABOUT SUSTAINABLE AGRONOMY	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •Students will be able to get in contact with a current discussion about overconsumption and the environment •Students will practice language resources associated with sustainable agronomy and fair trade 	Objetivos geral, VI PSP	SP11 SP4 SP25 PSP8
14	ECO-CITIES	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •To reflect on the impact of our lifestyles on the urban environment and how to make our cities more sustainable 	Objetivos geral, VI PSP	SP11 SP14 SP25 PSP8
15	WHAT'S A MUSEUM?	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •To prepare students for their afternoon tour of the Museu Histórico 	Objetivos geral, V, VI PSP	SP25 SP35 PSP8
16	DO YOU KNOW HOW TO READ? TALKING ABOUT EXPRESSION	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • Students will be able to perceive that there is ideology in images •Students will become aware of their own identity through personal image projection •Students will be able to increase their cultural knowledge • Students will be able to practice their oral production and comprehension 	Objetivos geral, VI PSP	SP16 SP17 SP22
17	MUSICAL CULTURES: MARCHING BANDS & BRASS BANDS	N/ A	N/ A	N/A	N/A

18	5, 6, 7, 8, - ACTION!	N/A	<ul style="list-style-type: none"> •To improve students' oral skills through theater acting games. In this section you will focus on intonation 	N/A	N/A
19	ACTING	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • To use language in an interactive, spontaneous and risk-taking environment •To highlight the importance of integrating verbal and non-verbal skills to communicate meaning •To encourage creative thinking and problem solving through improvisation •To gain knowledge about Shakespeare's life through a quiz •To write a plot for the play based on a picture • Compare the produced plot to the one written by the author •To learn new vocabulary by matching words to its definition •To demonstrate understanding of the characters and their role in the play by listening to a video •To practice read dialogues and make sense of a play 	Objetivo VI PSP	PSP6 PSP8
20	Working on the project: students and teachers	N/A	N/A	N/A	N/A

Fonte: A autora.

Neste momento da análise, retomei as representações elencadas do subprojeto e de sua prorrogação. Logo de início, percebi que, ao contrário do alinhamento conceitual entre o texto do subprojeto, da prorrogação e das oficinas oferecidas para os professores, a noção de que o ensino letrado e agentivo de LI, por meio das TIC e para a cidadania global nem sempre foi compartilhado pelos autores das oficinas para os estudantes. Isso não significa que utilizei a agentividade como categoria para a análise das oficinas, mas, definitivamente, me importei em entender se o uso das novas tecnologias, quando empregado nas oficinas, abraçava a ideia de agir no mundo, conforme Cristóvão (2010).

Possivelmente, essa falta de alinhamento resulta do fato de que essas oficinas foram escritas por autores advindos de contextos diferentes (estudantes de graduação, de pós-graduação e professores universitários) que, talvez, não compartilhavam a mesma visão de mundo acerca do ensino de língua inglesa, qual seja o ensino agentivo, por meio das tecnologias e para a inserção no mundo global. O gráfico 3 exibe as representações mais frequentes e nos dá subsídios para ponderações mais pontuais:

Gráfico 3 – Representações nas oficinas para alunos.



Fonte: A autora.

É possível notar que alguns dos objetivos do PIEMG tiveram maior ou menor ênfase dependendo da atividade proposta. A análise evidencia ênfase em SP11 (A aprendizagem de inglês dá acesso à informação e conhecimento), SP25 (O PIEMG se propõe a contribuir para melhor apropriação dos conhecimentos científicos para

minimizar dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês) e PSP8 (O PIEMG se propõe a propiciar aos alunos a oportunidade de nomear áreas do conhecimento como aprendizagem significativa). Enquanto algumas têm como foco central o ensino da língua inglesa, sem necessariamente vislumbrar o pertencimento ao mundo global, outras evidenciam seu alinhamento à proposta interdisciplinar.

Realmente, o ensino proposto nem sempre foi realizado pela abordagem dos gêneros textuais, o que de certo modo faz com que essas oficinas, em específico, se distanciem da representação de que a cidadania global é gerada a partir da capacidade de interagir em ambientes virtuais, e de fazer sentido dos novos gêneros que surgem a partir da integração entre LI e TIC. Entendermos, com base na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), que a política é sempre uma reinterpretação daquilo que se tentou fazer; uma constante *bricolage* de influências de outros contextos; fruto de múltiplos empréstimos, adaptados e readaptados, modulados de acordo com as características microcontextuais para as quais ela foi pensada (BALL, 2001, p. 102). Assim, podemos afirmar que essas são algumas das reinterpretações realizadas na produção dos textos orientadores das oficinas para os alunos.

Em concordância com os pressupostos idealizados pelos proponentes do PIEMG, as oficinas oferecidas para os estudantes da rede pública reforçavam as representações sobre importância da língua inglesa na sociedade contemporânea, sobre a inter-relação entre LI e TIC, e sobre a necessidade de habilidades de letramento para garantir segurança em processos de consumo e de partilha de informações disponíveis na Internet.

No entanto, para além do alinhamento dessas representações com a proposta do subprojeto, emerge das oficinas uma nova concepção de cidadania global, essa vinculada aos desafios ambientais do mundo contemporâneo. Os seres humanos, ao exercerem impactos sobre o planeta, são chamados a praticarem sua agentividade por meio de uma postura comprometida com a sustentabilidade ambiental. Entende-se que cidadania global requer habilidades letradas de língua inglesa e de novas tecnologias, pois são elas que permitem às pessoas acesso ao mundo global. Mas, sobretudo, requer comprometimento com a sustentabilidade, seja no que tange à possibilidade de extinção de línguas ameaçadas, ou no que tange aos impactos negativos do consumo excessivo.

A seguir, apresento algumas considerações conclusivas acerca deste estudo.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas no contexto educacional, por serem combinações de influências contextuais diversas, merecem ser analisadas em função de suas características macro e micro contextuais. Além disso, por serem textos, devem ser analisadas linguisticamente, não apenas pelas representações que mobilizam, mas, também, pelas representações que produzem. Dito de outro modo, pensar nos modos como nós, educadores, interagimos e produzimos discursivamente as políticas que chegam até nós nos torna mais conscientes de nosso papel de atores das políticas públicas educacionais.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a instanciação de política dos Novos Talentos como espaço de (re)produção de discursos sobre inclusão em mundo globalizado por meio da língua inglesa e tecnologias de informação e comunicação. Esse objetivo geral se desdobrou em quatro objetivos específicos: 1) Descrever o subprojeto PIEMG como uma proposta situada no âmbito do programa Novos Talentos; 2) Identificar o grau de (des)alinhamento do PIEMG às expectativas do programa Novos Talentos; 3) Verificar se os discursos mobilizados para justificar o foco do PIEMG (re)produziram representações hegemônicas da língua inglesa e 4) Verificar se os materiais didáticos produzidos para as oficinas são coerentes com os discursos mobilizados pelas propostas do PIEMG.

Alcansei o objetivo de descrever o subprojeto PIEMG no capítulo 4, no qual tratei da proposta situada no âmbito do programa Novos Talentos e respondi à primeira pergunta de pesquisa. Investiguei o grau de (des)alinhamento do PIEMG às expectativas do programa Novos Talentos no capítulo 5, em que enfoquei as referências intertextuais entre as propostas do PIEMG e os editais da CAPES. Esse capítulo revelou assimilação das noções explicitadas nos textos dos editais, o que resulta no entendimento que, compreensivelmente, os atores da universidade tomaram como alvo principal o convencimento da CAPES no que tangia à possibilidade de fomento.

Verifiquei se os discursos mobilizados para justificar o foco do PIEMG (re)produziram ou não representações hegemônicas da língua inglesa e as relações interdiscursivas entre as representações sobre língua inglesa, tecnologias digitais e inclusão em um mundo globalizado no capítulo 6 do estudo. A análise confirmou a

hipótese de que os textos do PIEMG mobilizaram discursos que ora contribuem para a produção e reprodução de discursos hegemônicos, ora servem como solo para discursos com potencial de transformação das relações de dominação.

No capítulo 7 abordei os materiais das oficinas. Essa análise revelou que alguns dos objetivos do PIEMG tiveram maior ou menor ênfase dependendo da atividade proposta. Ou seja, a análise confirmou os pressupostos defendidos pela Abordagem do Ciclo de Políticas, pois cada ator envolvido com as oficinas interpreta e reinterpreta os textos do subprojeto de modo particular e em função das contingências locais sob as quais estavam limitados.

Deste modo, o estudo comprovou a tese de que a universidade, ao elaborar um subprojeto que pudesse ter acesso ao financiamento disponibilizado, buscou alinhar-se à construção textual e discursiva sobre o seu papel na produção e disseminação do conhecimento. Ao fazê-lo com foco na língua inglesa, buscou reforçar o papel do inglês como língua da globalização e o seu aprendizado como desenvolvimento de capacidades para a comunicação em escala mundial. Nas oficinas com professores e estudantes, buscou instrumentalizar e desenvolver reflexões sobre as relações entre linguagens, tecnologias e participação.

Entretanto, foram várias as limitações. Uma pesquisa mais abrangente, que envolvesse conhecer a percepção dos participantes sobre os resultados da experiência teria sido enriquecedora e poderá ser objeto de futuros estudos, especialmente no que diz respeito ao objetivo de aproximar a pós-graduação das escolas públicas. Por outro lado, o foco nos textos produzidos no âmbito do projeto poderia ser ampliado com uma análise detalhada de cada oficina ofertada, o que não foi possível por questões de tempo, assim como os relatórios entregues à CAPES. Entretanto, esta tese contribui para o conjunto de textos já produzidos sobre o PIEMG e documenta aspectos de sua realização.

Permanece em aberto uma discussão sobre os motivos da não continuidade do projeto. Estariam seus objetivos dependentes de financiamento externo? Se afirmativo, o que isso poderia revelar sobre a relação entre a agenda da universidade e a dos órgãos de financiamento? O PIEMG, passados seis anos, ainda seria uma proposta de aproximação universidade-escola vigorosa para minimizar as desigualdades provocadas pelo acesso à língua inglesa e as TIC?

Neste estudo, mostro que sim. O PIEMG foi uma ideia e a concretização de um projeto de inclusão de estudantes da escola pública. No contexto atual, são questões

como essas que poderiam nos mobilizar para vencer o quadro desalentador do ensino de inglês no país. No momento em que o noticiário anuncia que o Brasil caiu em mais uma posição no “ranking” de proficiência em inglês (English Proficiency Index, EF 2018), é mais do que apropriado pautar como enfrentaremos esse desafio.

Espero ter contribuído para essa discussão.

REFERÊNCIAS

- ALA-MUTKA, K. **Mapping digital competence: towards a conceptual understanding**. Seville: Institute for Prospective Technological Studies, 2011. (JRC Technical Notes).
- ANDRETTI, V. O. The political economy of global citizenship education. **Globalisation, Societies and Education**, New York, v. 9, n. 3, p. 307-310, 2011.
- ANDREOTTI, V. The educational challenge of imagining the world differently. **Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement**, v. 37, n.1, p. 101-112, 2016.
- ANJOS-SANTOS, L.; EL KADRI, M. S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. Developing English Language Teachers' Professional Capacities through Digital and Media Literacies. *In*: YILDIZ, M.; KEENGWE, J. (org.). **Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age**. 1ed.: IGI Global, 2016, v. , p. 91-114.
- ANJOS-SANTOS, L.M.; EL KADRI, M. S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. Teaching English as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 29-55, 2018.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; EL KADRI, M. S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. (org.) **Teaching and Learning English in Digital Times: Suggested Workshops Materials**. Londrina: Kan Editora, 2013. 160p.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 53, p. 79-102, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALARIN, M. Global citizenship and marginalisation: contributions towards a political economy of global citizenship. **Globalisation, Societies and Education**, New York, v. 9, n. 3, p. 355-366, 2011.
- BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BLOCK, D. Economising globalisation and identity in applied linguistics in neoliberal times. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. (ed). **Neoliberalism and applied linguistics**. New York: Routledge, 2012. p. 56-85.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, 2010.
- BRAGA, D. B (org). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação Social**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.1-38, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. 2017.

CAMICIA, S. P.; FRANKLIN, B. M. What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. **Globalisation, Societies and Education**, New York, v. 9, n. 34, p. 311-322, 2011.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring languages studies. *In*: CANAGARAJAH, S. (ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005. p. 3-25.

CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in english teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de formação de professores da educação básica. **Relatório de gestão dos novos talentos 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CARR, R. P.; PLUIM, G.; HOWARD, L. Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: what can we learn from the perspectives of teacher-education candidates? *In*: **Journal of Global Citizenship & Equity Education**, Toronto, v. 4, n. 1, p. 1-21. 2014.

CASTELLS, M. The network society: from knowledge to policy. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **The network society: from knowledge to policy**. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005. p. 3-21.

CHABRÁN, R. Immigrants, global digital economies, cyber segmentation, and emergent information services. *In*: LUÉVANO-MOLINA, S. (ed.). **Immigrant politics and the public library**. Westport: Greenwood, 2001, p. 131-140.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CODD, J.A. The construction and deconstruction of educational policy document. *In*: BALL, S.; GOODSON I.; MGGUIRE, M. (ed.). **Education, globalization and new times**. Abingdon: Routledge, 2007, p. 167-182.

COHEN, L.; MANION, L. (1994). "Case studies". *In*: **Research methods in education**. 4th ed. London: Routledge.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

CORREA, N. L. **Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COUTINHO, R. X.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000300016>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ANJOS-SANTOS, L. M. Designing digitally-based didactic proposals for English teacher education programs: an analysis of a Brazilian experience with podcasts. *In*: SANZ, A. M. G.; LEVY, M.; BLIN, F.; BARR, D. (org.). **WorldCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning**. 1ed. Sydney: Bloomsbury, 2015, v. 1, p. 23-28.

CRISTOVÃO, V. L. L.; CABRAL, V. N. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, p. 189, 2013.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DESTRO, D. S. **A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora-MG**: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EL KADRI, M.S.; GAMERO, R.; RIOS-REGISTRO, E. S. Materiais Didáticos Para o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas: uma Análise de Propostas Didáticas Produzidas por Professores da Educação Básica Como Decorrente de uma Formação Continuada no Programa Novos Talentos. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.S.; GAMERO, R.; ANJOS-SANTOS, L.. (org.). **Conhecimento, escola e comunidade: experiência no âmbito do Programa Novos Talentos**. 1ed. LONDRINA: Eduel, 2018, v. 1, p. 75-100.

EL KADRI, M. S.; GRASSANO, D. I. B.; RAMOS, S. G. M. (org). **Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas e na Formação de Professores**: Reorganizando Sistemas Educacionais. Campinas, SP. Pontes, 2017.

ESPURI, P. E. **A política do tablete educacional no ensino de inglês em escolas públicas do estado do Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Oxford and Cambridge: Polity Press and Blackwell, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. **Political discourse analysis**. London and New York: Routledge, 2012.

FASENFEST, D. Neoliberalism, globalization and the capitalist world order. **Critical Sociology**, Eugene, v. 36, n. 5, p. 627-631, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208, jun. 2013.

FREIRE, N. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “a influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. **Teoría de la Educación**: educación y cultura en la sociedad de la información, Salamanca, v. 10, n. 3, p. 141-158, nov. 2009.

GADOTTI, M. Cidadania planetária. In: GUITIERREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. p. 21-25. (Guia da Escola Cidadã, v. 3).

GAMERO, R.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Material didático para educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa 'Novos Talentos'. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 181-212, 2012.

GIMENEZ, T.; BARCARO, C. F. Formação de professores de inglês: propostas para o século 21. *In: ANDRADE, M. E. S. F. et al. (Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GIMENEZ, T. N. Antes de Babel: inglês como língua franca global. *In: ENCONTRO DE LETRAS, LINGUAGEM E ENSINO*, 7., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2009.

GIMENEZ, T. N. English in a new world language order. *In: MACHADO, L. T.; GIMENEZ, T.; RAMOS, S. G. M. Planejamento e implementação de curso online como atividade de estágio curricular na área de inglês. Ilha Desterro*, Florianópolis, n. 66, jan./jun. 2014.

GIROUX, H. Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: the university as a democratic public sphere. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 72, n. 4, p. 425-464, dec. 2002.

Giroux, H.A. (2004) **The Terror of Neoliberalism: authoritarianism and the eclipse of democracy**. Boulder, CO: Paradigm.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

GUIKEMA, J. P.; WILLIAMS, L. **Digital literacies in foreign and second language education**. Texas: Calico, 2014.

HELD, D. *et al.* **Global transformations: politics, economics and culture**. Stanford: Stanford University Press, 1999.

HOLBOROW, M. Language, ideology and neoliberalism. **Journal of Language and Politics**, Amsterdam, v. 6, n. 1, p. 51-73, 2007.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, Urmia, v. 1, n. 1, p. 57-78, jan. 2013.

KUBOTA, R. Questioning linguistic instrumentalism: english, neoliberalism, and language tests in Japan. **Linguistics and Education**, New York, v. 22, n. 3, p. 248-260, sept. 2011.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LENHARO, R. I; CRISTOVÃO, V. L. L. Podcast, Participação Social e Desenvolvimento. **Educação em Revista** (UFMG), v. 32, p. 307-335, 2016.

LO BIANCO, J. Domesticating the foreign: globalization's effects on the place/s of. **Languages, Modern Language Journal**, London, v. 98, n. 1, p. 312-325, 2014.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A.; DOOLEY, K. Critical literacy and second language learning. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2009. v. 2.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 1-21, jan./abr. 2006.

MCKAY, S. L. **Teaching english as an international language: rethinking goals and approaches**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual par uma ação política. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. **Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos**. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNYBkxXHskTwZ9QyBy/?lang=pt>>. Acesso em: 10 set.2017.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar/ participação de Marcos Terena**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NUNAN, D.; RICHARDS, J. C. **Language learning beyond the classroom**. New York: Routledge, 2015.

PAIVA, V. L. M. Affordances for language learning beyond the classroom. *In*: BENSON, P.; REINDERS, H. (ed.). **Beyond the language classroom**. Basingstoke: Palgrave Mcmillan, 2011. p. 59-71.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. *In*: SILVA, K. A. *et al.* (org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2013. v. 2, p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeira: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: <www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.

PARK, J.; WEE, L. (org). **Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World**. London: Routledge. 2012.

PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações

sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade** 33, p. 253-268, 2012.

PENNER, J.; SANDERSE, J. The role of economic citizenship education in advancing global citizenship. **Policy & Practice**, Oxford, v. 24, p. 138-158, 2017.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PILLER, I.; CHO, J. Neoliberalism as language policy. **Language in Society**, Cambridge, v. 42, p. 23- 44, 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. *In*: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. London: Routledge, 2010.

ROJO, R. (org). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP., 2013.

ROOKSBY, E.; WECKERT, J. (ed.). **Information technology and social justice**. Hershey: Idea Group Reference, 2007.

SELWYN, N. Data entry: Towards the critical study of digital data and education. **Learning Media & Technology**, v. 40, n.1, p. 64–82. 2015.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (org.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017, p. 85-103.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

STREITWIESER, B.; LIGHT, G. **Study abroad and the easy promise of global citizenship**: student conceptions of a contested notion. 2009. Disponível em: <<https://www.northwestern.edu/searle/research/docs/study-abroad-global-citizenship.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

TATE, T.; WARSCHAUER, M. The Digital Divide in Language and Literacy Education. *In*: **Language, Education and Technology**, pp.45-56, 2017.

TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, fev. 2003.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN DIJK, T. A. Análise crítica do discurso. *In*: HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (org.). **Discurso e poder**. São Paulo: 2008, p. 113-132.

VIDOVICH, L.; O'DONOGHUE, T. Global-local dynamics of curriculum policy development: a case-study from Singapore. **The Curriculum Journal**, Abingdon, v. 14, n. 3, p. 351- 370, 2003.

WALFORD, G. A policy adventure: sponsored grant-maintained schools. **Educational Studies**, Oxford, v. 26, n. 2, p. 243-262, 2000.

WARSCHAUER, M. **Technology and social inclusion**: rethinking the digital divide. Cambridge: MIT Press, 2003.

WARSCHAUER, M.; WARE, M. Learning, change, and power: competing discourses of technology and literacy. *In*: COIRO, J. *et al.* (org.). **Handbook of research on new literacies**. New York: L. Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

WARSCHAUER, M. Reconceptualizing the digital divide. *In*: **First Monday**, vol. 7, n.7, jul. 2002. Disponível em:
<http://firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html>. Acesso em: 17 dez. 2018.

WARSCHAUER, M. Digital literacy studies: progress and prospects. *In*: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (org.). **The future of literacy studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. p. 123-140.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**: LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

WODAK, R. (2008). The contribution of critical linguistics to the analysis of discriminatory prejudices and stereotypes in the language of politics. *In*: WODAK, R.; KOLLER, V. (ed.). **Handbook of communication in the public sphere** (pp. 291-315). Berlin: De Gruyter.