

PROJETO NOVOS LETRAMENTOS – ALGUNS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERGIPE

NEW LITERACIES PROJECT – SOME CONSIDERATIONS ABOUT IN-SERVICE TEACHER EDUCATION IN SERGIPE

Vanderlei J. Zacchi¹
Ana Karina de Oliveira Nascimento²
Maria Amália Vargas Façanha³

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise de experiências relativas às práticas de letramentos de docentes de inglês da rede pública do estado de Sergipe, sob as perspectivas das teorias dos novos letramentos e multiletramentos. Foram investigadas questões ligadas às metodologias por eles empregadas e sobre a relação entre o ensino de língua inglesa e aspectos globais/locais. O texto é resultado de investigação realizada durante um projeto sobre formação continuada de professores, o qual visava, dentre outros aspectos, contribuir para ampliar a visão de língua como um conjunto abstrato e fixo de regras para a compreensão também de sua natureza complexa, mutável e fluida, constituída por práticas sociais múltiplas de construção de sentidos. Dessa forma, trouxemos para as discussões aspectos culturais e sociais relacionados ao aprendizado de línguas, buscando problematizar a ideia de que o ensino de línguas na escola regular deva ter o foco central em aspectos estruturais.

Palavras-chave: Novos letramentos; Formação continuada; Escola pública; Língua inglesa.

ABSTRACT: This article presents analysis related to practices of literacies of public school English teachers in the state of Sergipe, under the perspectives

1 Doutor pela USP; Professor de Língua Inglesa da UFS; Membro dos grupos de pesquisa: Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura (UFS) e Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras (USP); E-mail: vanderlei.ufs@gmail.com

2 Doutora pela USP; Professora de Língua Inglesa da UFS; Membro dos grupos de pesquisa: Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura (UFS) e Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras (USP); E-mail: ackoliveira@gmail.com

3 Doutora pela UFS; Professora de Literaturas em Língua Inglesa da UFS; Membro dos grupos de pesquisa: Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura (UFS), Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras (USP) e ECult - Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (UFS); E-mail: amaliafvargas@gmail.com



of the new literacies and multiliteracies theories. Questions related to teaching methodologies employed by them and the relationship between the teaching of English and global/local aspects were investigated. This text is the result of investigation regarding a project about pre service teacher education, which aimed at, among other factors, contribute to broaden the view of language as an abstract and fixed set of rules into the comprehension of its complex, mutable, and fluid nature as well, which is constituted of meaning making multiple social practices. This way, we brought cultural and social aspects related to language learning to the discussions, in an attempt to problematize the idea that language teaching at regular schools must have the central focus on structural aspects.

Keywords: New literacies; Multiliteracies; Pre-service teacher education; Public school; English language.

Introdução

No Brasil, o ensino de línguas adicionais passa a ser cada vez mais discutido, tornando-se ainda mais relevante pensar na relação entre universidade e educação básica, na formação de professores (inicial e continuada) e no ensino de língua inglesa. Isso passa pela ideia de trocas de conhecimento e pela busca de sugestões locais que possam dar conta das diversidades que compõem as distintas regiões do país, por meio de um diálogo contínuo, envolvendo universidade e educação básica.

Trata-se de uma visão de formação de professores como um processo contínuo e crítico, entendendo o saber como algo dinâmico, que se modifica a depender dos contextos nos quais se insere, adquirindo uma importância local, situada, mas ao mesmo tempo não desprezando o diálogo com os saberes de outros contextos e de outras épocas. Relaciona-se com questionamentos que têm cada vez mais povoado a academia, especialmente diante da crescente difusão do mundo digital, o qual aprofunda e demonstra mais claramente questões ligadas ao fenômeno da globalização, cujos efeitos na educação ainda carecem de estudos mais aprofundados. Discutem-se transformações econômicas, sociais e epistemológicas: de que forma conceber o conhecimento.

Nesse contexto, tem-se uma visão de educação que se distancia da reprodução, da escolha de um conhecimento padrão previamente selecionado, aproximando-se da criação, da crítica e das possibilidades de construção criativa. Desse modo, tem-se a teoria dos novos letramentos e



multiletramentos como uma alternativa ao conceito convencional de educação. Não que ela despreze o conhecimento padrão, mas este é reconfigurado como uma possibilidade. Nesse sentido, a visão de língua também se amplia: além de um conjunto abstrato de regras, vocábulos e habilidades, passa a ser vista como mutável, complexa, fluida, fruto dos contextos de uso e ensino e constituída por práticas de letramentos – práticas sociais de construção de sentido, sempre múltiplas e atreladas a um determinado contexto, e não mais como uma totalidade fixa e estável.

Levando essas questões em consideração, este texto apresenta uma análise de dados levantados ao longo de 2011 e 2012, como parte de um projeto local de formação de professores⁴ vinculado ao ‘Projeto Nacional de Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola’, com sede na Universidade de São Paulo. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados: questionários aplicados a docentes de escolas públicas do estado de Sergipe (trinta); entrevistas com os professores das escolas selecionadas (doze); gravação de aulas em áudio e vídeo (oito); encontros individuais e coletivos; diários de campo dos participantes envolvidos e registros presentes no *blog*⁵ do projeto.

Analisamos amostra representativa dos participantes, com foco nas experiências de duas docentes, em realidades consideradas distintas, no estado de Sergipe: uma escola da capital e uma do interior. A análise buscou responder a quatro perguntas principais, ligadas aos objetivos traçados no projeto nacional, e divididas em dois blocos. O primeiro, como se verá a seguir, trata de aspectos relacionados à formação docente e às metodologias adotadas pelas professoras. O segundo, que será discutido mais adiante, aborda questões vinculadas à noção que as professoras apresentavam sobre a relação local-global e as epistemologias identificadas no ensino de inglês.

4 O projeto “Formação continuada de professores de língua inglesa em Sergipe a partir das teorias dos Novos Letramentos”, financiado pelo CNPq (processo n.º 401394/2010-7), foi conduzido por professores e alunos do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe.

5 Disponível em: <http://newliteraciesufs.blogspot.com.br/>



Formação docente e metodologias

Nesse primeiro bloco, partimos dos seguintes questionamentos: O que os professores investigados nas respectivas regiões estudam nas suas formações docentes? Que metodologias são identificadas no ensino de línguas (estrangeiras/adicionais) nas escolas das regiões investigadas?

A primeira professora, Pdiamond⁶, é efetiva da rede pública do estado de Sergipe, licenciada em Letras Português/Inglês (2003), em universidade particular do estado, e com especialização na área de Educação (2010). Atua como professora de inglês há doze anos e, na rede pública estadual, é docente efetiva lotada numa das maiores e mais tradicionais escolas públicas de Aracaju. A escola possui vários recursos para facilitar as atividades escolares e é considerada centro de excelência pela Secretaria de Estado da Educação. Além da graduação e pós-graduação, Pdiamond continua investindo na formação continuada, fazendo diversos cursos de língua inglesa, além de cursos para professores de inglês e testes de proficiência. Na entrevista, realizada após seis meses de funcionamento do projeto, afirmou ter feito especialização, cujo trabalho final foi na área de mídias em sala de aula, e que por ter esse conhecimento, usa ferramentas tecnológicas em suas aulas. A docente deixa-nos entender que esse não foi um conhecimento trabalhado na sua formação inicial, e que por isso essa especialização representa um diferencial para a sua atuação profissional.

No questionário respondido no início do projeto, mencionou as metodologias de ensino que utiliza. Assim, supõe-se que durante sua formação ela estudou metodologias de ensino de língua estrangeira. Os métodos citados são o tradicional, o comunicativo, o audiolingual e o audiovisual. Ela afirma que faz uso de um pouco de cada um. Também houve provavelmente uma formação em técnicas de leitura, visto que Inglês Instrumental consta na lista de outros cursos dos quais a docente participou (resposta ao questionário). Já na entrevista, a docente enfatiza a necessidade de se trabalhar com as quatro habilidades linguísticas: falar, ler, ouvir e escrever. Para ela, um bom livro tem que abordar essas habilidades e

6 Os nomes adotados para os professores participantes ao longo desse texto e em outras publicações sobre o projeto são fictícios e foram por eles escolhidos.



trazer o CD de áudio, importante ferramenta para os alunos, inclusive porque ela faz testes orais com a turma.

Antes da primeira distribuição do livro didático (LD) de inglês através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a docente já havia adotado um livro para suas turmas, contemplando assuntos relativos aos três anos do Ensino Médio. Segundo ela, o motivo da escolha do livro foi financeiro (um livro único para três séries) e o fato de ele trazer muitos exercícios, facilitando o dia-a-dia escolar, não sendo necessário copiá-los no quadro. Um problema apontado por ela foi a dificuldade de aquisição do material pelos alunos, o qual seria sanado através da distribuição dos livros do PNLD. À época da entrevista, entretanto, a escola ainda estava escolhendo as coleções. Embora as perguntas feitas à professora quanto à escolha do livro objetivassem investigar sua formação e, mais especificamente, como ela entendia a questão das metodologias adotadas e sua relação com o contexto local, as respostas obtidas foram de natureza prática, ligadas à viabilização do ensino de inglês por meio de uma tecnologia – o livro – que “poupasse tempo” por parte dos envolvidos no processo educacional.

Ainda que entendamos a importância das questões pontuadas pela docente, suas falas revelaram uma carência do que Kumaravadivelu (2003) chama de “*principled pragmatism*” – pragmatismo com base em princípios pedagógicos: trabalho cujo foco centra-se em como o aprendizado que ocorre em sala de aula pode ser pensado e repensado diante da auto-observação, análise e avaliação, que segundo Prabhu (apud KUMARAVADIVELU, 2003) pode se dar através do desenvolvimento do senso de “plausibilidade”, ou seja, do entendimento subjetivo do ensino que se pratica. Para o autor, o senso de plausibilidade pode se tornar uma prática constante no fazer pedagógico, fruto de experiências dos docentes como aprendizes e professores, através da formação docente ou do trabalho com seus pares. Foi seguindo essa lógica de constante (re)avaliação que as intervenções do projeto local foram sendo construídas.

Retomando a questão citada anteriormente, de que o ensino de língua inglesa praticado pela professora se dá por meio das quatro habilidades comunicativas, entende-se ter havido uma mudança na forma como o processo de ensino-aprendizagem da disciplina é concebido, visto que, em pesquisa realizada anteriormente em escolas públicas da capital



sergipana, em 2006-2007 (OLIVEIRA, 2007), verificou-se o entendimento generalizado por parte dos professores de inglês de que a habilidade a ser trabalhada nas escolas deveria ser apenas a de leitura, mesmo quando se atrelava o ensino do idioma a tecnologias digitais, partindo de uma interpretação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em discussão na época. No caso específico da docente investigada, percebe-se um avanço ao se considerar um ensino de língua inglesa que vai além da habilidade de leitura; contudo, conforme apontam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas: “[...] este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Essa orientação, apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, *difere destas e responde a investigações recentes*” (BRASIL, 2006, p. 87, grifos nossos).

Esses questionamentos contemporâneos aos quais se refere o documento relacionam-se com o entendimento da existência de formas diferentes de disseminação de informação e produção de sentidos, os quais, ao se diversificarem, afastaram-se das formas como tradicionalmente tem sido pensado o ensino escolar, deixando à margem, por exemplo, elementos como a multimodalidade e a capacidade crítica do aprendiz.

Após seis meses participando das discussões no projeto, ainda sobre metodologias utilizadas, a professora declarou, em entrevista, usar os novos letramentos para buscar interação entre os alunos e maior participação deles, pois ela acredita que eles devem ser mais críticos e não apenas escutar as ideias do professor e reproduzi-las. Segundo a docente, o letramento crítico⁷ busca justamente formar alunos que sejam capazes de ter consciência crítica, analisando toda informação que chegue a eles. Dessa forma, esses aprendizes estariam mais preparados para vivenciar o mundo além dos muros da escola, o qual exige que eles saibam se posicionar, emitir opiniões e ter ideias próprias, não sendo assim tão facilmente influenciados.

Na primeira aula gravada da professora, cerca de oito meses após o início do projeto, a qual a docente teve total liberdade de preparar, foi possível perceber que suas escolhas refletiam a sua formação, uma vez que a aula, em que se fez uso do jogo *The Sims*, deu-se no laboratório de

7 Cabe esclarecer aqui que essa resposta foi dada pela professora durante entrevista após seis meses de início do projeto. Ou seja, após ela ter sido exposta às ideias dos novos letramentos.



informática da escola. A proposta da professora foi – após fazer uma revisão linguística de itens de vocabulário relacionados a dias da semana, meses e estações do ano e adjetivos, assuntos já trabalhados anteriormente – deixar os alunos escolherem figuras presentes no jogo e descrevê-las em inglês, usando o conteúdo abordado. Após o texto pronto, os estudantes deveriam compartilhar suas produções feitas em pares com os demais alunos, postando-os no *blog* da turma. Percebeu-se a preocupação da professora em trabalhar em sala de aula questões discutidas nos encontros do grupo de pesquisa, no que concerne a metodologias de ensino, tais como noções de multimodalidade, ao optar pelo uso de figuras, e letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), ainda que entendendo restritamente o conceito como o simples fato de usar a tecnologia em sala de aula.

Já a professora Érika é formada em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e foi uma das participantes mais ativas e interessadas nas leituras, discussões e trocas de experiências durante o projeto. Leciona como professora efetiva em escola pública estadual no interior do estado, localizada em bairro desprovido de muitos benefícios, cujo corpo discente é composto de moradores da comunidade e de povoados próximos. Além do ensino regular da educação básica, integrava, na época, a equipe de docentes do programa Pré-universitário do governo do estado de Sergipe. No início do projeto, em resposta ao questionário sobre a importância de se estudar inglês, reforçou a relevância desse conhecimento, usando o termo “imprescindível” para falar do papel do idioma para a compreensão do conhecimento produzido na/pela sociedade, sob diferentes formas: escrita, falada e audiovisual, citando também a hipermídia. Para ela, o inglês funciona como elemento facilitador da interação entre pessoas de diferentes culturas, defendendo que o docente precisa fazer um trabalho de conscientização com seus alunos a respeito da necessidade desse aprendizado, principalmente por conta de seu uso fora dos muros da escola.

Apesar de ela reconhecer a importância da língua inglesa como ferramenta facilitadora da comunicação entre pessoas de diferentes culturas, observou-se que sua prática pedagógica estava centrada em apenas duas das habilidades linguísticas: a leitura (*reading*) e a escrita (*writing*). Sobre a interpretação textual, observou-se a ausência de práticas que levassem a diferentes possibilidades de leituras, considerando-se que os



textos carregam intenções e verdades, as quais precisam ser sempre questionadas. Nessa investigação das verdades construídas, destacamos práticas embasadas no letramento crítico, em que o processo de leitura é compreendido em sua complexidade, na relação entre leitor e autor, como “sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.131).

Sobre o trabalho com *listening* e *speaking*, a docente atribuiu à ínfima carga horária dedicada ao ensino do idioma a impossibilidade de práticas de outras habilidades. Suas aulas eram dedicadas à interpretação de textos escritos, à prática de estruturas gramaticais e ao desenvolvimento de vocabulário, seguindo uma metodologia tradicional, e qualquer trabalho com áudio, por exemplo, seria, “perda de tempo”. O aprendizado da língua estrangeira estava ligado à formação linguística do aprendiz e um trabalho com elementos multimodais era, para ela, inconcebível, visão que foi mudando ao longo do projeto. Ela destacou três pontos que afetavam negativamente suas práticas. O primeiro, a ínfima carga horária para o ensino de inglês; o segundo, a ausência do livro didático, o que para ela trazia prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem, a qual foi suprida antes do término da nossa pesquisa, através da distribuição das coleções do PNLD. Por último, o acesso restrito ao laboratório de informática (com 20 computadores e internet).

Para suprir a falta do LD, ela preparava apostilas (com recurso próprio). De acordo com Kumaravadelu (2012), a preparação de materiais paralelos ao livro pode ser uma estratégia importante se o planejamento acontecer dentro de uma perspectiva crítica, voltada para as necessidades locais dos aprendizes, pois segundo o autor, os livros didáticos adotados geralmente não contemplam, em nível mais específico, diferentes realidades sociais e culturais. Em relação ao material produzido, no entanto, observou-se que as apostilas continham textos acompanhados de questões de interpretação que não visavam ao desenvolvimento da criticidade, mas ao ensino de elementos gramaticais e de vocabulário, com algumas perguntas elaboradas de forma descontextualizada. Para ela, essa era a melhor maneira de lidar com o fator tempo e a preparação para o vestibular.



Sobre o trabalho com textos visuais, ela disse que quando utilizava imagens era no sentido de levar os alunos a adivinhar a temática do texto escrito. O texto visual era entendido como um elemento coadjuvante, não como um texto em si, carregado de significados, capaz de levar à produção de sentidos (SILVA, 2014). Essa visão foi sendo modificada ao longo do projeto e, em sua fase final, já envolvendo coleções do PNLD, as aulas de uma unidade foram planejadas sob as perspectivas das teorias dos novos letramentos e multiletramentos. Nessa direção, a docente lançou outros olhares para os textos visuais e para o ensino do idioma, estando mais em sintonia com o que preconizam as OCEM (BRASIL, 2006, p. 92): “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”. O processo de preparação e execução das aulas demonstrou que a docente expandiu suas perspectivas quanto ao ensino do idioma ao explorar o processo de construção de sentidos como parte da vida social, através de um trabalho crítico multimodal, entendendo que os “textos visuais indicam diferentes interpretações de experiência e diferentes formas de interação social” (MAKONI, 2012, p.402)⁸, assim como as estruturas linguísticas.

Sobre ensino crítico, ela entendia estar cumprindo com seu papel ao enfatizar a importância de se estudar inglês e ao tecer comentários sobre temáticas abordadas em textos, mas sem abertura para momentos de reflexão, já que, sempre mencionando o fator tempo, seu foco estava no ensino da gramática. O trabalho crítico estava ligado a textos escritos com temáticas polêmicas, sobre os quais ela fazia comentários, tentando levar à reflexão, mas sem aprofundamento. No entanto, o trabalho desenvolvido na etapa final do projeto, através do uso do material didático do PNLD, de vídeos e imagens impressas, apontou para mudanças sobre sua percepção do que era ser crítico.

Na unidade que planejamos em parceria, na etapa final do projeto, foram analisados vídeos de propagandas que estavam circulando na mídia na época, com destaque para um de uma marca famosa de carros e outro, de refrigerante; ambos com pessoas famosas. Tais comerciais não

⁸ “[...] visual images indicate different interpretations of experience and different forms of social interaction” (MAKONI, p.402).



abordavam temáticas polêmicas, mas foram fonte de inspiração para reflexões sobre os cotidianos dos alunos e de suas comunidades, sob a perspectiva dos letramentos e multiletramentos. Eles foram incentivados não somente a tentar entender o que os autores dos textos (comerciais) queriam transmitir, mas a expandirem suas leituras, nos moldes do letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), a identificarem as intenções explícitas e implícitas dos textos; a reconhecerem quais realidades e grupos sociais estavam representados ou não (inclusive pensando em suas localidades); a questionarem o porquê dessas presenças e ausências; e a reconhecerem quais visões de mundo estavam contempladas. Nesse processo de interpretação, eles foram desafiados a pensar em outras possíveis construções de sentidos que poderiam surgir daquela análise.

Essa foi uma mudança significativa, pois o uso de outros recursos/materiais, além do LD e apostilas, aliando o ensino do idioma à reflexão crítica, apontou para quebra de paradigmas estabelecidos ao longo da carreira da docente. Entre eles, a ideia de que seria impossível preparar aulas diferentes das que ela costumava ministrar, entendendo que o ensino de idiomas pode ir além da pressão social a respeito do vestibular.

Relação global-local e epistemologias

Este segundo bloco aborda as seguintes questões vinculadas à noção que as professoras apresentavam sobre a relação local-global e as epistemologias identificadas no ensino de inglês: Que noção/noções os professores das escolas investigadas nas várias regiões têm sobre a relação local-global? Que epistemologias são identificadas no ensino de línguas (estrangeiras/adicionais) nas escolas das regiões investigadas?

A professora Pdiamond menciona (questionário) a importância de aprender inglês para se tornar um cidadão do mundo, ao passo que “abre a mente do indivíduo” para descobertas e conhecimentos novos. Outro ponto enfatizado pela professora é a importância de, enquanto guiando os alunos nessa descoberta, levá-los a aprender a língua estrangeira relacionando-a com a materna em seu contexto de vida. Ainda que não necessariamente conectando com a língua materna, essa ligação mencionada pela professora do aprendizado da língua estrangeira com o contexto local é relevante para os alunos, pois assim a aprendizagem pode se tornar mais significativa. Tradicionalmente, os livros de inglês ressaltam especialmente a cultura



norte-americana, mas consideramos importante para os aprendizes conhecerem não só essa como também outras culturas, tendo acesso a outros conhecimentos – passando assim a ter um melhor conhecimento dos “outros” – além daquele considerado pertencente a uma cultura dominante.

Igualmente importante é que haja a possibilidade de associação dessas diferentes realidades àquela vivenciada pelos alunos, trazendo assim o objeto de estudo para perto deles, para que encontrem sentido para aquilo que estão estudando; permitindo, assim, que possam pensar não só em termos globais, mas também locais, refletindo sobre o contexto à sua volta, articulando ambos de forma crítica. Conforme aponta Hall (1996) a respeito da relação global-local, torna-se relevante refletir acerca dessa nova articulação, como demonstrou estar fazendo a professora entrevistada, uma vez que há diversos aspectos a serem considerados, em especial, “ao invés de pensar no global substituindo o local, seria mais coerente pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local” (HALL, 1996, p. 623).

Durante a entrevista, a professora disse entender a relação global-local em sala de aula como sendo a abordagem de algo partindo do conhecido para o desconhecido, porque, segundo ela, é relevante, para se entender o contexto de outros países, conhecer o contexto local. A ideia da professora foi a de familiarização com o assunto (com o intuito de que os alunos tenham ideia do que se trata) para então trabalhar com o global. O exemplo da abordagem da relação global-local em sala que a professora dá está relacionado à aprendizagem de vocabulário referente a comida. Ela diz que primeiro pede que os alunos citem alimentos com os quais eles têm contato no dia-a-dia para depois mostrar aqueles considerados de “fora”, pois, segundo ela: “não adianta também eu falar uma coisa que ele nunca viu sem primeiro ele tá em contato com o dele, né?”.

De acordo com as respostas dadas pela professora no questionário e tomando como base as ideias de Andreotti (2010), as epistemologias identificadas baseiam-se no sujeito situado na pós-modernidade, as quais têm o sentido de “*after modernity*” (depois da modernidade). É possível reconhecer, ainda, embora em menor proporção, o sentido de “questionar a modernidade” (*questioning modernity*). No primeiro caso, a professora diz utilizar tecnologias em suas aulas. Esse uso mostra uma preocupação com o indivíduo do século XXI, o qual se situa em



meio ao desconhecido, em que as coisas acontecem muito rapidamente, num tempo de incertezas e fluidez. Nesse novo espaço, as tecnologias têm papel fundamental, pois se deve a elas grande parte da interconexão com pessoas de todo o mundo, de maneira instantânea e como nunca antes vista.

Há claramente mudanças no século XXI, características que diferem das do século anterior. No entanto, as epistemologias observadas nesse caso são na verdade adaptações cognitivas. No *“after modernity”* (ANDREOTTI, 2010), há uma visão baseada em metanarrativas (assim como no século XX) e na ideia de que os indivíduos precisam estar aptos para agir numa sociedade capitalista, baseada no “ter”. Durante a entrevista, essa visão é reiterada, uma vez que a professora afirma que com a língua inglesa os alunos podem conversar com pessoas de qualquer parte do mundo sem mesmo sair de casa. Além disso, a língua é necessária para poder ler livros e artigos de várias áreas do conhecimento que geralmente são escritos em inglês. Esse tipo de pensamento está ligado à visão da necessidade que se tem de acompanhar a nova grande metanarrativa global: sociedades interconectadas, ligadas à cultura norte-americana e indivíduos que precisam se adaptar a essas normas. Por outro lado, ao dizer que utiliza textos buscando trabalhar com noções de cidadania e criticidade, ela mostra uma epistemologia mais pluralizada, pois privilegia vários conhecimentos, de vários indivíduos, de realidades diferentes, procurando formá-los como “participantes na sociedade”, como dito pela docente.

Assim, a pós-modernidade com o sentido de *“questioning modernity”* (ANDREOTTI, 2010) refere-se a um pluralismo epistemológico: há várias formas de conhecimento, de construção de conhecimento e de ver o mundo. Consideram-se várias formas de saber que não apenas aquelas privilegiadas, as quais geralmente tomam como base o homem branco ocidental. O reconhecimento do “outro”, das diferenças e da negociação delas é de fundamental importância aqui. Quando a professora, no questionário, fala sobre a importância de se ensinar língua estrangeira, conectando-a à língua materna e à realidade dos alunos, ela está levando em conta as diferenças entre eles, e não classificando-os como uma turma homogênea. Essa atitude mostra então uma epistemologia plural no ensino da língua inglesa, no que se refere ao entendimento de como o outro pode ser visto.



Já a professora Érika, inicialmente, não informou explicitamente a relação que ela estabelecia entre “local” e “global”, e a observação de suas aulas apontou para a ausência de questões ligadas a diversidades cultural, local e global. Porém, no quesito “Escreva um pequeno parágrafo sobre a importância de se aprender inglês hoje e sobre o papel do professor no ensino de inglês”, a docente falou da língua inglesa como um meio para a interação entre povos e culturas e que “A Língua Inglesa é um dos elos entre povos e culturas”, o que poderia ser considerado como um aspecto dentro do que ela entendia por “global”, como previsto nas OCEM (BRASIL, 2006). Cabe ressaltar que a docente declarou nunca ter lido os PCN, as OCEM ou o Guia do PNLD, desconhecendo essa discussão sobre “local” e “global”. A leitura das OCEM, porém, foi realizada durante sua participação neste projeto.

Ela disse ter utilizado alguns textos para relacioná-los às realidades locais, dando como exemplo um sobre o tema “família”. Antes de explorar elementos linguísticos, ela relatou que discutiu brevemente a ideia de família, utilizando imagens do texto. Apesar dessa tentativa de levar seus alunos a refletirem sobre diferentes modos de vida, não houve desdobramentos que os levassem a reflexões mais aprofundadas, uma vez que o foco estava em atividades de cunho linguístico.

Retomando as práticas com a temática da linguagem da propaganda, um dos objetivos foi suscitar reflexões a respeito do quanto o local é afetado pelo global, tomando como base as realidades das comunidades dos discentes, os quais foram incentivados a encontrar diferenças e semelhanças entre elas e as situações postas pelas propagandas analisadas. Ao abordar a questão das diferentes perspectivas, das diferenças que surgem entre pessoas de diferentes comunidades, de diversas realidades sociais e culturais, a aula conduzida por Érika contemplou o que postulam Menezes de Souza e Andreotti (2008, p. 40) sobre a importância de práticas, políticas, e programas educacionais que “instrumentalizarem os aprendizes no engajamento com um leque de vozes e perspectivas e, ainda mais importante, com suas próprias percepções de



um mundo mais amplo”⁹, considerando-se a complexidade do mundo globalizado.

A mudança na compreensão da docente a respeito do papel que a língua inglesa pode desempenhar na formação do cidadão crítico passou a contrastar com dados colhidos nas primeiras fases da pesquisa, os quais apontavam para uma ideia comum no cenário nacional: a de que não se aprende inglês na escola regular. A respeito de sua concepção de ensino de inglês nesse contexto, ela disse que a obrigatoriedade de cursar o idioma na escola serve aos objetivos do ENEM ou do vestibular, ao ensino e aprendizado de estruturas; já nos centros de idiomas, é onde o ensino realmente acontece, pois o aluno tem “a oportunidade de realmente aprender, não decorar uma regra X, regra A e B para uma prova, pra qualquer avaliação”. Essa afirmação reforça importante questão destacada pelas OCEM (BRASIL, 2006): a falta de clareza quanto aos objetivos da escola regular, advinda de comparações como essa. A tendência de valorização do ensino centrado apenas no aspecto linguístico (instrumental) da língua, sem a preocupação com objetivos culturais e educacionais, por exemplo, retrata uma concepção de educação cujo foco está mais nos conteúdos a serem ensinados “(no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses”. (BRASIL, 2006, p. 90).

Essa concepção de ensino centrada apenas em aspectos linguísticos não se afina com propostas epistemológicas que apontam para práticas que contemplem uma formação que aborde, entre outros aspectos, o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da consciência social (OCEM, 2006). Uma educação que se adeque a necessidades sociais cada vez mais complexas, marcadas pela flexibilidade e fluidez, resultado do acirramento do fenômeno da globalização. Nessa linha de pensamento, há outra questão a ser considerada, a da significativa diferença entre o aprendizado que ocorre na escola e o que acontece fora dela. Sobre isso, Suárez-Orozco e Sattin (2007, p. 1) destacam que a escola está centrada no desenvolvimento dos níveis de abstração enquanto, fora dela, o

9 “[...] equipping learners to engage with a range of voices and perspectives and, most importantly, with one’s own perception of the wider world”. (MENEZES DE SOUZA; ANDREOTTI, 2008, p. 40).



aprendizado “tende a ser aplicado e pensado para resolver problemas concretos. Em geral, o foco nas escolas está, predominantemente, no *ensinar*, enquanto que o foco fora da escola está no *aprender*”.

Ao reavaliar sua prática pedagógica sob a luz das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, entendendo que o local é bastante afetado pelo global, ela declarou estar satisfeita com os efeitos de ter sua visão ampliada a respeito dos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola, o que acabou dando mais voz a seus alunos, entendendo que o ensino da língua inglesa pode ir além do ensino de estruturas, abrangendo elementos multimodais e leituras mais críticas do mundo.

Considerações finais

Alguns dos principais objetivos do projeto nacional são: 1) fazer um levantamento das metodologias e epistemologias presentes no ensino de inglês no país; 2) conhecer mais sobre a formação dos professores de inglês no Brasil e como eles veem a relação global-local; 3) procurar desenvolver outras maneiras de trabalhar o inglês na escola pública a partir principalmente das teorias dos letramentos e multiletramentos. Esses objetivos foram também o foco do projeto local em Sergipe.

Inicialmente, observamos que grande parcela dos professores de inglês do ensino público em Sergipe tem como referências metodologias bastante arraigadas, resistindo, em muitos casos, a mudanças, mesmo quando a globalização e as tecnologias contemporâneas nos colocam, cotidianamente, novos desafios. O trabalho com imagens, por exemplo, mostra como há certas formas realmente cristalizadas, uma vez que são vistas, em geral, como coadjuvantes do texto verbal. Ao final do nosso projeto em Sergipe, os professores começaram a vislumbrar outras formas de se trabalhar com elas, já como fontes de construção de sentidos em si mesmas.

O trabalho com letramentos e multiletramentos não veio como uma metodologia ou epistemologia nova, global, para substituir o que se fazia antes, no âmbito local, como um modelo definitivo. Assim, os professores puderam questionar suas práticas sem necessariamente abrir mão delas, levando em consideração seus próprios contextos. Em vez de uma substituição de formas de trabalhar e pensar, eles tiveram a oportunidade de questionar e de refletir, o que está na base de um trabalho



que se propõe crítico. Isso aponta, portanto, para a ineficácia, no mundo contemporâneo, de teorias e metodologias definitivas e abrangentes, pois elas sempre dependerão de seus respectivos contextos de produção e recepção, tanto no tempo quanto no espaço.

Referências

ANDREOTTI, V. Global Education in the '21st Century': two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. **International Journal of Development Education and Global Learning**, v. 2, n. 2, p. 5-22, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em:

<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 26 de janeiro de 2018.

HALL, S. **Modernity: An Introduction to Modern Societies**. England: Blackwell, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

_____. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. *et al* (Eds.). **Teaching English as an International Language: Principals and Practices**. New York: Routledge, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008.



MAKONI, B. Discourses of silence: The construction of 'otherness' in family planning pamphlets. **Discourse & Communication**, v. 6, n. 4, p. 401–422, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma definição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____; ANDREOTTI, V. **Learning to read the world: Through Other Eyes**. Derby, UK: Global Education, 2008.

OLIVEIRA, A. K. C. de. **Formação de professores para o uso de tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju**. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2007. 118f.

SILVA, S. B. da. Letramentos críticos com texto visual – investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. p. 161-180.

SUÁREZ-OROZCO, M.; SATTIN, C. Learning in the global era. In: SUÁREZ-OROZCO, M. (Ed.). **Learning in the global era: international perspectives on globalization and education**. Berkely: The Ross Institute: 2007. p. 1-43.

Recebido: 06/05/2018

Aceito: 12/07/2018

