

Ecologia de saberes na formação de professores de língua: o uso das novas tecnologias nas zonas de contato entre ensino básico e superior / *Ecology of knowledges in language teacher education: the use of new technologies in the contact zones between basic and superior education*

Souzana Mizan*
Yan Borgens Alcantara**

Recebido em 20 jun. 2019. Aprovado em 25 ago. 2019.

Como citar este artigo:

MIZAN, Souzaana; ALCANTARA, Yan Borgens. Ecologia de saberes na formação de professores de língua: o uso das novas tecnologias nas zonas de contato entre ensino básico e superior. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 170-199 / Eng. 168-197, set. 2019. ISSN 2317-2347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1460>.

RESUMO

Não é de hoje que a educação brasileira sofre ataques, mas ultimamente as críticas contra o ensino básico e superior público e a sua depreciação tornaram a educação alvo fácil da crítica social. O conhecimento produzido no ensino básico público, por um lado, é considerado ineficiente ou deficiente. Do outro lado, a universidade está perdendo sua legitimidade por causa da falta de circulação dos conhecimentos produzidos por ela (SOUSA SANTOS, 2011). Essa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico busca discutir o desenvolvimento de novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e leigos, e novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais a partir de criação de zonas de contato (PRATT, 1992) entre a educação básica e superior. A troca de saberes sobre o ensino de língua inglesa, essa língua desnacionalizada e desterritorializada (RAJAGOPALAN, 2004, p. 2004), torna o espaço de encontro de saberes em lugar dinâmico e rico. Assim, vemos a necessidade de fazer uma crítica ao ensino tradicional que não incorpora as novas tecnologias que fazem parte do mundo do nosso alunado independentemente da classe social a que cada um pertence. A inclusão digital no sistema educacional deve levar a novas formas de aprendizagem e de ensino de línguas e tornar os educadores e os educandos não só consumidores das formas digitais de criar sentidos, mas também produtores (PARDO, 2015).

PALAVRAS-CHAVE: Ecologia de saberes; Zonas de contato; Formação de professores; Novas tecnologias; Língua desterritorializada.

ABSTRACT

The attacks against Brazilian education are not a recent phenomenon, but lately criticism against primary and higher education and their depreciation have made education an easy target for social criticism. Knowledge produced in public basic education, on the one hand, is considered inefficient or deficient. On the other hand, the university is losing its legitimacy because of the lack of circulation of the knowledge it produces (SOUSA SANTOS, 2011). This qualitative ethnographic research seeks to discuss the development of new pedagogies, new processes of construction and diffusion of scientific and lay knowledges, and new social commitments, on local, national and global levels, by creating contact zones

* Professora Doutora de Letras Inglês do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, São Paulo, Brasil. souzana.mizan@unifesp.br

** Graduando de Letras Inglês/Português pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, São Paulo, Brasil. mda.y@outlook.com

(PRATT, 1992) between basic and higher education. The exchange of knowledges on English language teaching, of this denationalized and de-territorialized language (RAJAGOPALAN, 2004, p. 2004), turns the space where knowledges meet into a dynamic and rich place. Thus, we observe the need to make a critique of traditional schooling that does not incorporate new technologies that are part of the world of our students, regardless of the social class that each one of them belongs to. Digital inclusion in the educational system should lead to new forms of language learning and teaching and make educators and educated people not only consumers of digital ways of meaning-making, but also producers (PARDO, 2015).

KEYWORDS: *Ecology of knowledges; Contact zones; Teacher education; New Technologies; De-territorialized language.*

1 Introdução: as crises, críticas e criatividades do ensino público na contemporaneidade

Nos últimos anos, o Brasil está entrando cada vez mais em uma profunda crise na educação básica no nível federal e estadual. Várias razões contribuem para esse quadro, de questões salariais dos educadores no ensino básico público, infraestrutura das escolas, violência física e simbólica, cargas horárias exorbitantes para esses funcionários públicos, falta de tempo para se atualizar, falta de interesse e motivação para a aprendizagem por parte dos alunos, doenças físicas e mentais dos professores a uma cada vez maior depreciação da profissão do educador não só pelo governo atual, mas também pela população em geral. Cortes de verbas para a educação atingem ambos o ensino básico e superior no Brasil nos últimos 5 anos, e assim, as instituições de ensino encontram cada vez mais dificuldades para se manter e exercer suas funções básicas.

Por outro lado, nas últimas duas décadas, as instituições do ensino superior no Brasil passaram por processos de “democratização do acesso à universidade” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 25), através do sistema de cotas raciais e sociais e a inclusão de estudantes que historicamente eram excluídos dessas instituições de ensino. Essa democratização das universidades brasileiras criou a necessidade de expansão e interiorização das instituições do ensino superior público. Assim sendo, novas universidades foram criadas e as já existentes passaram por processos de expansão com novos *campi* construídos em regiões mais afastadas dos grandes centros. Entretanto, os governos, cada vez mais, querem “a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 25), buscando conter esse efeito de massificação (ainda extremamente limitado) da educação superior.

Além desses fatores mais locais, processos de globalização e digitalização do conhecimento e a transnacionalização do ensino superior com o crescimento de ações de internacionalização criam certos fluxos de conhecimento que intensificam relações de poder entre universidades situadas no Norte Global e essas que se encontram no Sul Global. Araújo (2019) mostra que “como qualquer outro processo e/ou atividade humana, a internacionalização do ensino superior não é neutra ou a-histórica” (p. 133). A maioria dos alunos no Sul Global busca universidades no Norte Global (Estados Unidos, França e Inglaterra figuram no topo da lista) por acreditarem que estariam, dessa maneira, mais perto da produção de conhecimento no seu lugar de origem (ARAÚJO, 2019). Acreditar que qualquer universidade no Norte Global contribui mais para o desenvolvimento acadêmico que uma universidade brasileira demonstra uma racionalidade norte-sul que qualifica certos conhecimentos como válidos e outros não. (SOUSA SANTOS, 2014).

Entretanto, essa depreciação das nossas universidades não acontece só em nível internacional, mas também nacional. O ministro da educação defendeu em um de seus pronunciamentos, por exemplo, que nas universidades federais acontecem balbúrdias¹. Várias razões levam esse ministro a se pronunciar de tal maneira: 1. O “atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial” e “o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente” na prerrogativa de aumentar a sua rentabilidade (SOUSA SANTOS, 2011, p. 31); 2. Uma visão mercantilista que esvazia a universidade “de qualquer preocupação humanista ou cultural” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 26) e reforça uma visão da educação para servir ao mercado de trabalho; 3. O poder dos docentes é visto como uma das principais deficiências da universidade pública. “A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 32); 4. A crítica social que a universidade sofre pela demanda para aplicabilidade do conhecimento que se produz nela; 5. As críticas por parte dos docentes e da sociedade, que a universidade rebate, por ter passado por processos de democratização do conhecimento e de inclusão de alunos com cotas sociais e raciais.

¹ <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em 30 de abril 2019.

Esses desafios reanimam discussões sobre o papel do ensino superior na sociedade contemporânea e, mais especificamente, o papel de um campus de humanas localizado na zona periférica de um centro urbano, que adere às políticas de cotas. A depreciação das funções do ensino de forma geral na sociedade contemporânea brasileira, tornou a educação alvo fácil da crítica social. O conhecimento produzido no ensino básico público, por um lado, é considerado ineficiente e deficiente, ora responsabilizando os professores (sua formação acadêmica, motivação e assiduidade) e a infraestrutura das escolas (laboratórios de informática e acesso à internet, bibliotecas), ora a família (escolaridade, ambiente familiar, acesso à informação e à renda), ora o estudante (maturidade, responsabilidade) (SAMPAIO & GUIMARÃES, 2009, p. 48-49), ora as políticas educacionais tomadas pelo estado.

Por outro lado, considera-se necessária a reinvenção do ensino superior público a partir de uma leitura crítica do seu modo de se enxergar e de agir. Sua criatividade na reconquista de sua legitimidade deve ter um caráter local e ao mesmo tempo transnacional e global, e por isso, o uso da nova mídia torna-se primordial. Aliás, essa globalização seria uma globalização alternativa com discursos contra a ideologia neoliberal:

A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais...O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias (SOUSA SANTOS, 2011, p. 57)

Depois dos ataques sofridos pela universidade nos últimos tempos, a comunidade acadêmica saiu nas ruas, nas praças públicas e nas mídias sociais para resistir à crise de sua hegemonia e legitimidade. O fluxo de mensagens nas redes digitais divulgando supostas “balbúrdias” que ocorrem nas instituições em relação a suas atividades de inovação, pesquisa e impacto social aumentaram expressivamente depois dos cortes nos orçamentos da educação e as hostilidades contra educadores e alunos, chamados nas falas do presidente de “massa de manobra” e “idiotas úteis”². A universidade se encontra, obviamente, na posição defensiva e “é por isso crucial definir

² <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/bolsonaro-diz-que-manifestantes-contras-cortes-na-educacao-sao-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra.shtml>. Acesso em 15 de maio 2019.

e sustentar uma definição contra-hegemônica da crise”. (SOUSA SANTOS, 2011, p. 63).

Projetos que criam vínculos entre a universidade e a comunidade se tornam cada vez mais comuns no âmbito da atuação extensionista das instituições de ensino superior público. Sente-se a necessidade de tornar visível o conhecimento que está sendo produzido dentro delas em benefício da sociedade. É nesse sentido que foi lançado, em maio de 2018, o projeto *Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato* na zona periférica da cidade de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo. Conforme defende o texto do projeto:

O encontro do conhecimento científico com conhecimentos práticos, populares e leigos demanda uma responsabilidade social maior das universidades. No momento em que mais segmentos da sociedade estão se inserindo na universidade, a universidade cada vez mais precisa se inserir na sociedade. Assim sendo, conhecimentos dos grupos sociais não privilegiados são capazes de interagir com conhecimentos científicos e emergem assim confrontos muito mais heterogêneos que exigem muito mais reflexão do que acomodação no já estabelecido, no *status quo* (MIZAN, 2017, p. 89).

Assim sendo, a universidade usa seu conhecimento para colaborar com as transformações sociais que estão ocorrendo nos seus interstícios,

na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. (SOUSA SANTOS, 2011, p. 63).

A redefinição da universidade envolve um rearranjo no interior dela das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com trocas mais intensas entre as ações das atividades executadas em cada uma dessas áreas. A responsabilidade social que a universidade deve assumir a partir de contatos intensos entre os envolvidos na área de educação, professores e alunos da educação básica e superior, pode ser baseada na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2011, p. 66-67), como prática inovadora, que trabalha em direção à decolonização de nossos saberes e à construção de uma universidade pós-colonial onde as hierarquias entre saberes são desconstruídas e no lugar delas uma justiça cognitiva é estabelecida. Conforme mencionado no projeto anteriormente citado,

[a] escola como o laboratório do cientista das humanas é capaz de proporcionar espaço para aprendizagem prática dos pedagogos em formação, levando para o interior da universidade a realidade educacional na sua complexidade, nas escalas local, regional, nacional e global. Esta ecologia dos saberes considera que só o interconhecimento pode facilitar a articulação entre escola básica e ensino superior e levar a construir uma ciência, também, a partir das experiências dos professores e o conhecer dos saberes que constituem estas experiências. (MIZAN, 2017, p. 94).

Nessa perspectiva de decolonização de nossos saberes, não é de nosso interesse adotar metodologias de pesquisa enraizadas no racionalismo iluminista e no positivismo moderno. A pesquisa etnográfica qualitativa nos parece mais adequada visto que ela destaca o papel descritivo e interpretativo da pesquisa em Ciências Humanas, fazendo a complexidade da vida social emergir, especificando que “a interpretação da realidade passa pela consideração e captação dos significados atribuídos pelos actores sociais aos diferentes aspectos da sua interação.” (SILVA, 2013, p. 78).

Portanto, a realização de projetos de pesquisa que compreendem trocas intensas entre o ensino superior e o ensino básico que forma a comunidade ao redor das instituições pode ser definida como pesquisa-ação que consiste em articular interesses sociais com interesses científicos e “a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 74-75).

Essa pesquisa-ação, enfim, critica o elitismo e corporativismo da universidade na sociedade globalizada neoliberal e busca criar práticas que levem a uma globalização contra hegemônica que procure beneficiar as classes historicamente desprivilegiadas a partir de conhecimentos compartilhados entre o ensino básico e o superior. Essa seria uma “globalização contra hegemônica da universidade enquanto bem público...o contrato da universidade como bem público” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 56).

2 Formação inicial de professores de línguas: registrando um inglês desigualmente globalizado

Muito se fala hoje em dia sobre o status de língua inglesa na contemporaneidade. As nomenclaturas são muitas: ILI (Inglês Língua Internacional), ILG (Inglês Língua Global), ISL (Inglês como Segunda Língua), ILA (Inglês como Língua Adicional), ILE

(Inglês como Língua Estrangeira) ou ILF (Inglês como Língua Franca) (JORDÃO, 2014) ou até *World Englishes*. Na maioria desses casos, essa língua se expande fora dos territórios onde ela é falada como língua materna e é apropriada por falantes de línguas maternas distintas que se encontram em zonas de contato³ (PRATT, 1992, p. 4) e precisam se comunicar.

Entretanto, essa perspectiva sobre a língua inglesa segue um modelo comunicativo estabelecido nas metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos anos 80 no Brasil e no mundo afora. O ensino comunicativo deu ênfase à produção e comunicação oral baseada na filosofia que saber uma língua significa ser capaz de falar essa língua. Porém, o que se observa, de fato, na zona periférica urbana no Brasil, é uma inserção dessa língua para propósitos neoliberais e consumistas.

Em um dos cursos iniciais de formação de professores de língua na instituição de ensino superior onde esta pesquisa se realizou, os alunos fizeram uma pesquisa de campo, fotografando a invasão da língua inglesa em seus bairros. A maioria dos estudantes afirmou que, nos bairros onde reside (na maioria periféricos, como as escritas dos alunos revelam), a língua inglesa não é usada como “língua de contato” (FIRTH, 1996, p. 240), mas como língua de consumo com objetivos neoliberais.



³ Para Pratt (1992), as relações nas zonas de contato (espaços de encontro entre culturas) sempre envolvem questões de poder pois são realizadas no contexto de colonialismo ou colonialidade cultural.

Fig. 1: Estação de trem Eng. Goulart⁴

O visitante estrangeiro no Brasil e sua necessidade de se orientar no espaço desconhecido são atendidos a partir da tradução das placas nos meios de transporte público metropolitano (Fig. 1). Assim, foram instaladas sinalizações especiais nas plataformas de estações dos trens que realizam as rotas para o aeroporto internacional de Guarulhos. Uma situação similar é observada em linhas de metrô na cidade de São Paulo que se encontram em bairros nobres, como a linha verde e amarela (será que é uma coincidência a escolha dessas cores nessas linhas?), que atendem com maior frequência as necessidades dos turistas na cidade. Nos últimos anos, apareceram inclusive novas sinalizações em língua inglesa em bairros como Itaquera que sedia o estádio do Corinthians por causa dos eventos internacionais que aconteceram no Brasil, como a Copa do mundo (2014) e as Olimpíadas (2016).



Fig. 2: Loja de sofás na Estr. Juscelino Kubitschek de Oliveira⁵

O inglês estampado nas paredes e vidros de lojas dos diferentes bairros de Guarulhos não se rende às normas tradicionais dessa língua, sua ortografia, sintaxe, morfologia e significação. Culturalmente falando, essa língua que não é falada na periferia, é ora usada para disseminação da cultura neoliberal de consumismo e ora empregada para valorizar e atribuir status e prestígio aos produtos vendidos, o que seria, também, uma ação de disseminação da cultura neoliberal.

⁴ Disponível em: <<https://diariodotransporte.com.br/2018/10/01/prometida-para-setembro-operacao-de-trens-da-estacao-aeroporto-ao-bras-comeca-nesta-quarta-feira-na-linha-13-jade/>>. Acesso em 15 de junho de 2019.

⁵ Disponível em: <<https://www.google.com/maps/contrib/104450788273230978901/photos/@-23.4345906,-46.4055949,17z/data=!3m1!4b1!4m3!8m2!3m1!1e1>>. Acesso em 15 de junho de 2019.

Na figura 2, estamos observando uma loja bastante luxuosa, recém-aberta, que se encontra nos arredores da nossa instituição superior de ensino. O prestígio da loja e sua garantia de qualidade ganham um selo a partir do uso do inglês (mesmo ortograficamente errado). Todo o estilo da loja foge do padrão do bairro e revela o processo de gentrificação do mesmo, impulsionado pela intensa presença do público que estuda e trabalha na universidade. Isso leva ao encarecimento do custo de vida na região e causa a saída das camadas mais pobres que não têm capacidade de se manter no perfil que o bairro está desenvolvendo.

A invasão da língua inglesa nesse bairro, em uma concepção pluricêntrica dessa língua, que penetra lugares centrais e periféricos de formas diferentes e com propósitos variados, provavelmente não tem o intuito de levar a população que o habita à mobilidade social. Jenkins (2006) defende que os falantes de outras línguas se familiarizam com alguns léxicos usados extensivamente em certos grupos de falantes (p. 161) e aparentemente é isso que acontece nos bairros e zonas adjacentes da cidade de Guarulhos.

Essas manifestações linguísticas atingem níveis de inteligibilidade até nos bairros em que o inglês não é usado no dia a dia, pois usam cognatos ou vocábulos ingleses que já fazem parte da língua portuguesa, como a palavra “express”. O surgimento dessas expressões linguísticas problematiza “a ideologia da normatização, como vista no modelo do falante nativo ou na ideologia da língua padrão”⁶ (KUBOTA, 2015, p. 31) e comprova que “ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade”. (SIQUEIRA, 2011, p. 90).

Historicamente, o ensino de inglês foi regulado e produzido pelos centros imaginários desse idioma desterritorializado (SIQUEIRA, 2011). Esse inglês considerado neutro era visto como se fosse purificado de questões de cultura ou classe social. Causou espanto, por exemplo, a tentativa de ensinar numa universidade particular de São Paulo o uso do tempo verbal *Present Perfect*, normalmente usado para revelar as experiências do falante, e na pergunta *Have you ever been abroad?* (Você já viajou para o exterior?) um aluno declarou que não só ele nunca viajou para exterior, mas que ele nunca saiu da cidade de São Paulo. Apesar da experiência longa de ensino

⁶ the ideology of normatism, as seen in the native speaker model or standard language ideology

desse idioma no Brasil, o fato de sempre ensinar certas classes sociais, com as quais essas perguntas faziam sentido, torna o educador “cego” a outras realidades que são invisíveis em certas salas de aula.

A pergunta, então, que não quer calar, seria como podemos ir além do “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2015) dos livros didáticos (o que incluiria, em certos casos, coleções elaboradas segundo os editais de PNLD⁷) que não se preocupam com questões de classe social ou cultura e tem como “objetivo firme manter a sala de aula de língua separada do mundo real”⁸ (SIQUEIRA, 2015, p. 248). O ILF (Inglês Língua Franca) e sua perspectiva pluricêntrica abre possibilidades para uma formação de professores fora do padrão do mundo plástico e purificado dos livros didáticos. Essa formação envolve, no primeiro momento, uma leitura da realidade ao redor, dos usos desse idioma para as necessidades da população que deseja ou é obrigada a estudar esse idioma. Essa perspectiva cria potencialidades para um ensino mais crítico e situado dessa “Língua Franca” que não é universal, pelo menos não nas regiões periféricas urbanas no Brasil.

Propomos, dessa maneira, “o *design* de currículos e materiais que são relevantes a contextos específicos de aprendizagem”⁹ (SIQUEIRA, 2015, p. 248), a partir de um ensino que leva o professor em formação inicial a observar os domínios nos quais essa língua é encontrada no contexto situado e os propósitos aos quais ela serve. Essa perspectiva exige ir além das abordagens convencionais e desenhar pedagogias críticas, situadas e informadas.

3 Por um ensino de línguas situado: decolonizando a Língua Inglesa e aprendendo com as Línguas Inglesas pós-coloniais

Quais são as implicações político-pedagógicas inerentes a esses processos de expansão da língua inglesa nas zonas periféricas? Será que o ensino deve, nesse contexto, pensar na comunicação com falantes nativos da língua? Será que o ensino deve focar em estilos de vida, vocábulos e sotaques britânicos ou norte americanos?

⁷ Como Miranda & Gimenez demonstram no artigo “Análise de Materiais Didáticos de Língua Inglesa sob a Perspectiva do Inglês como Língua Franca. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/fernandacmiranda.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

⁸ *with the firm objective of keeping the language classroom detached from the real world*

⁹ *propose the design of syllabuses and materials relevant to specific contexts of learning*

Como essa descentralização do ensino deve ser feita? Enfim, o que devemos ensinar? Como mostrar para os alunos que ILF¹⁰ pertence a todos eles?

Siqueira (2011) nos desafia a pensar o lugar que o elemento cultural deve ocupar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua que se tornou desterritorializada e deixou de ter centros. Os círculos de Kachru (1985), o interno (Estados Unidos e Reino Unido), o externo (países colonizados pelo Reino Unido, como por exemplo a Índia) e o expandido (países que não foram colonizados pelo Reino Unido como por exemplo o Brasil) “contestam perspectivas monolíticas e etnocêntricas de Língua Inglesa” (TUPAS, 2015, p. 4). Assim, os proponentes de *World Englishes* desafiam o Inglês padrão pertencente aos britânicos e, “quem sabe”¹¹, até aos americanos, e critica noções do conceito de falante nativo. Vale a pena ressaltar que uma viagem para o Reino Unido basta para o desconstruir como o epicentro da Língua Inglesa e do falante nativo. O Reino Unido, ainda nos tempos da colonização inglesa, era habitado por uma diversidade de etnias, desde populações pertencentes às colônias (Índia, Paquistão, Bangladesh etc) até negros africanos que foram trazidos ao país durante a escravidão. Chineses e irlandeses também habitavam cidades portuárias britânicas. Por isso admitimos que nosso imaginário está política e economicamente colonizado por imagens enganosas sobre quem é o britânico ou o americano no passado e hoje em dia.

Logo, na contemporaneidade globalizada e interconectada, o ensinar e o aprender ILF

...assume uma complexidade jamais imaginada. Significa ultrapassar e superar estruturas de pensamento, concepções e práticas que não mais respondem (se é que em algum momento responderam) as verdadeiras necessidades dos aprendizes globais de inglês. Exige, antes de tudo, garantir a democratização do acesso a um bem cultural poderoso que precisa deixar de pertencer a uma elite que pode comprá-lo a peso de ouro (SIQUEIRA, 2011, p. 110).

A língua inglesa desnacionalizada e desterritorializada (RAJAGOPALAN, 2004, p. 2004) torna-se cada vez mais criativa, mais flexível, assumindo a representação das identidades dos falantes não nativos e de seus mundos. Por isso, o falante nativo, “o

¹⁰ Inglês como Língua Franca refere-se a qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o Inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção (SEIDLHOFER, 2011). Como Jenkins (2006, p. 159) aponta existe uma considerável sobreposição entre os usuários de ILF e alunos de ILE, em parte porque muitos daqueles que começam pensando que estão aprendendo Inglês como língua estrangeira acabam por usá-la como língua franca.

¹¹ Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jul/24/worry-americanisation-english-linguists>. Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

dono supostamente legítimo” dessa língua, faz-se irrelevante, junto com seu sotaque e seus sistemas de pensamento. Porém, os linguistas tradicionais, escolhendo trechos dessa língua (por exemplo, as escritas de Shakespeare), criaram o que veio a se chamar de norma-padrão. Bagno (2001) explica o caso do português que é similar ao do inglês:

Como o próprio nome já indica, não é uma língua, mas sim um *modelo* de língua, um *ideal* de língua, um *padrão* de comportamento linguístico que, supostamente, deveria ser seguido por todos os falantes do idioma toda vez que vão usar a língua para falar ou escrever. E essa norma-padrão, como foi mostrado, se baseia quase exclusivamente no uso feito pelos grandes escritores em sua aventura estética de criação de uma linguagem literária pessoal e intransferível. (BAGNO, 2001, p. 39).

Vale a pena estudar o local e o uso situado de línguas na periferia das grandes metrópoles e fazemos isso, não porque ocupamos e agimos nesses locais, mas porque outros paradigmas de repertórios linguísticos e resistências aos usos dominantes e elitistas podem surgir nesses espaços culturalmente diversificados. Línguas nacionais e colonizadoras como o inglês contribuíram na construção das nações europeias no Renascimento (ANDERSON, 1991) e colaboraram com a missão civilizadora do colonizador que procurava conquistar não só as terras dos colonizados, mas também os corações e mentes de seus súditos.

Sem dúvida, os modelos de língua que foram estabelecidos com o nascimento da ciência da linguística “se baseavam em princípios *autoritários, centralizadores e aristocráticos*, inspirados na seleção de uns poucos “nobres” e na exclusão da imensa maioria das pessoas” (BAGNO, 2001, p. 51). Aceitar e pesquisar como essa língua globalizada e dona do mundo digital entra no repertório linguístico de falantes que pertencem a diversos contextos culturais, raciais, sociais e linguísticos é trabalho da linguística aplicada.

A cobrança do modelo nos faz desviar um pouco do nosso tema e pensar sobre a exigência do atual governo de estabelecer o programa Escola sem Partido¹². Está claro, nesse caso, que o governo exige o modelo tradicional de ensino que se apresenta como purificado de qualquer doutrinação ideológica e promove um ensino que prioriza verdades fixas e impostas e conteúdos pré-estabelecidos. Nessa concepção, o ensino crítico que ensina o modelo enquanto o questiona é colocado no banco dos réus, pois

¹² Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola sem Partido](https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_sem_Partido)>. Acesso em 19 de agosto 2019.

não oferece educação bancária (FREIRE, 2005, p. 65), não ensina somente que água em química é H₂O, mas discute a importância da água para a vida humana, seu uso para gerar energia, a poluição dos nossos rios, lagoas e mares, e a preservação da natureza como condição e premissa para a permanência da raça humana na terra¹³.

Sob a égide do ensino crítico, a valorização dos repertórios linguísticos ocorre porque “o inglês é compreendido então como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas” (LOPES, 2008, p. 309). Entretanto, não podemos ignorar as hierarquias criadas pela maioria dos falantes ou não dessa língua global: a recepção do inglês considerado “nativo” usufrui de melhor prestígio não só nos países do círculo interno, mas também no externo e no expandido. Por isso, Tupas (2015) adotou o conceito de “inglês desigual” (p.3) para assumir e contestar as relações de poder envolvidas no uso dessa língua: “o pressuposto que o inglês britânico (e em alguns contextos, o inglês americano) é o único padrão válido de inglês, e a noção do “falante nativo” como o único modelo que todos os aprendizes devem procurar, estão sendo questionados”¹⁴ (TUPAS, 2015, p. 4).

As fronteiras nacionais estão se tornando cada vez mais porosas através não só dos fluxos humanos, mas também mediante à digitalização da informação e da cultura que

fomentados pela música pop, a Internet, conversas *online* e e-mail, permitem atravessar fronteiras e misturar normas globais e locais de forma livre, especialmente entre a juventude moderna. Esses desenvolvimentos indicam claramente que, “a pluralização do *English* para *Englishes* em todo o mundo vai muito além das fronteiras nacionais e é um fenômeno muito mais complexo do que os rótulos baseados em países sugerem”¹⁵. (TUPAS, 2015, p. 5-6).

Ainda, cada vez mais, torna-se óbvia a agência dos falantes não nativos dessa língua imperialista (PHILLIPSON, 1992) e colonizadora (NGUGI, 1986). Aprendizes,

¹³ Agradeço a Simone Batista por explicar isso eloquentemente no *Facebook*.

¹⁴ the assumption that British (in some contexts American) English is the only valid standard of English, and the notion that the ‘native speaker’ is the only model that all learners should aspire to has been put to question.

¹⁵ allowing for border crossings and the mixing of global and local norms freely, precipitated by pop music, the Internet, online chatting, and email, especially among modern youth. These developments clearly indicate that, ‘pluralization of English into Englishes around the world goes well beyond national borders and is a phenomenon far more complex than country-based labels suggest’.

falantes e usuários de *World Englishes* ou do Inglês Língua Franca¹⁶ não são mais vistos como recipientes passivos das estruturas e significados culturais historicamente atrelados a ela. Ao mesmo tempo que usam as estruturas tradicionais, esses usuários as transformam marcando, por meio da linguagem, uma identidade própria, criativa e transgressora que revela agência.

Apesar dos estudos sobre as maneiras como essa língua global é apropriada, alterada ou reformulada em práticas sociais locais (OTSUJI & PENNYCOOK, 2010, p. 243) e dos trabalhos de pesquisa sobre a agência e resistência dos falantes não-nativos a essa invasão linguística, pouco mudaram-se as nossas práticas pedagógicas ou as políticas linguísticas. Essas teorizações sobre a democratização do uso da língua inglesa, que questionam o poder do Círculo Interno do Inglês (KACHRU, 1982; 1985), ainda não levaram a mudanças radicais a maneira que essa língua é ensinada.

Essa pesquisa enxerga a necessidade de cruzar a linha abissal (SOUSA SANTOS, 2018, p. 19) do inglês usado no Brasil não pelas camadas dominantes, habitantes dos bairros nobres na zona urbana, não pelos empresários que trabalham nas multinacionais da Avenida Paulista e de Berrini, e ainda não o inglês ensinado nas escolas de línguas. Essas variedades do inglês “usadas por elites privilegiadas economicamente e intelectualmente, pouco se diferenciam do inglês americano padrão”¹⁷ (KUBOTA, 2015, p. 30). Estamos interessados no inglês empregado por pessoas que nunca frequentaram uma escola de línguas e nunca usaram essa língua global para se comunicar em uma viagem que (não) fizeram ao exterior, mas consomem essa língua através de suas manifestações culturais, música, cinema ou TV e a usam para se comunicar no mundo digital, jogando games ou participando de grupos que se caracterizam por afinidades.

¹⁶ Como Jenkins (2006) ressalta os estudiosos de *World Englishes* (WE) contestam a legitimidade do ILF. Esses teóricos continuam a descrever o círculo em expansão de inglês como variedades de Inglês Língua Estrangeira (ILE) para uso em comunicação com falantes nativos. Desse modo, as variedades do círculo em expansão são percebidas como dependentes das normas britânicas ou americanas. Entretanto, nos últimos anos, houve um consenso entre os pesquisadores de WE e ILF, sobre a importância de desenvolver uma consciência linguística crítica entre os educadores dos três círculos de Kachru, a necessidade de uma abordagem pluricêntrica ao ensino e uso do inglês e a importância do desenvolvimento de habilidades de acomodação.

¹⁷ English used by economically and intellectually privileged elites, which is not too much different from Standard American English.

4 A pedagogia de ecologia de saberes: desconstruindo hierarquias e relações de poder e saber entre educadores e educandos

A pedagogia de ecologia de saberes para fins educacionais no ensino superior brasileiro ganhou fôlego com os processos de democratização do ensino superior e a consequente expansão e interiorização dos *campi* universitários (BRASIL, 2014) entre 2003 e 2014. As universidades públicas, através de cotas raciais e sociais (BRASIL, 2012), e as particulares, de certa forma, a partir de programas como o Prouni (BRASIL, 2005), assumindo sua responsabilidade social, buscaram intensificar seus processos de inclusão social, criando uma realidade dentro das instituições que reflete mais a diversidade da sociedade ao redor da instituição e no país de forma geral. A partir da inserção no sistema educacional superior de camadas da sociedade que historicamente eram excluídas desses espaços, a universidade vive um processo de busca da democratização de saberes.

Sem dúvida, a universidade ainda permanece como espaço de difusão do pensamento acadêmico tradicional e legitimado, mas o contato com outros saberes leigos, artesanais e invisíveis torna o espaço acadêmico mais complexo, menos elitista, mais humano. Como Sousa Santos (2011) afirma:

O conhecimento universitário - ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades...foi ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades (p. 41).

Inspirado nessa perspectiva de teorização do conhecimento, o projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo é realizado numa das instituições de ensino superior que adere às políticas de cotas e, como campus de humanas, começa a expressar um interesse intenso nas interações com a comunidade que se encontra nos arredores da nossa universidade. Muito se fala e estuda na universidade sobre a incapacidade do ensino básico de cumprir a sua missão e formar as próximas gerações de cidadãos, porém, o projeto enxerga a necessidade de estabelecer, como primeiro passo, uma relação de confiança entre os atores do ensino superior e aqueles do ensino básico.

Aliás, nos encontros entre as professoras do ensino básico, os alunos universitários de Letras em formação e a professora universitária, os princípios das teorias de ecologia de saberes nos levaram a enxergar que as experiências e experimentos nestas zonas de contato (PRATT, 1992) estavam nos levando a um processo de educação recíproca que amplia as possibilidades de pesquisa e escrita acadêmica e, conseqüentemente, nos conduz a não escrever “sobre” a educação pública, mas escrever “com” os professores da educação pública. Assim, promovendo a interação e interdependência entre conhecimento científico e não-científico, tentamos reconfigurar a pluralidade interna da ciência, explorando práticas científicas alternativas. E “dessa ecologia de saberes sai também enriquecido o conhecimento científico. É por isso que a diversificação do trabalho empírico é fundamental para a diversificação do trabalho teórico” (SOUSA SANTOS, 2012, p. 703).

Levando em consideração que se trata de uma proposta crítica de formação docente, englobando a teoria e a prática linguística e didática, o projeto que já se tornou um curso realizado há mais de um ano, está desenvolvendo um *modus operandi* emergente que objetiva formar professores de língua em serviço e professores de língua pré-serviço enquanto se transforma em um espaço de trocas intensas entre os saberes das professoras de ensino básico e os saberes universitários linguísticos e didáticos. Assim, o objetivo é estabelecer relações de respeito com a diversidade epistêmica e diálogos que refletem a ecologia de saberes (MIZAN, 2017).

Esta busca da articulação dos interesses educacionais com os interesses científicos tenta estabelecer contatos simétricos entre a academia e a educação básica e procura deixar as diferenças aparecerem nos seus entrelaçamentos (MIZAN, 2017). O desenvolvimento desta proposta pedagógico-educacional orientada pela teoria de ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos leva em consideração o contexto dos participantes envolvidos no projeto e as peculiaridades das escolas e das comunidades com as quais a universidade almeja se relacionar.

Essa prática de ensino dá prevalência a concepções de língua como prática social e prioriza a produção situada e cultural de sentidos (MIZAN, 2017). Consideramos a ecologia de saberes um imperativo epistemológico, isto é, político. E “essa escolha epistemológica justifica a presença de temas [geradores] como ponto de partida para o trabalho das habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita, estas

desejavelmente tomadas como práticas culturais contextualizadas às realidades locais” (DUBOC, 2011, p. 734).

No primeiro momento, a aproximação das identidades que agem em diferentes contextos educacionais e a co-construção do espaço que se tornou, em cada encontro, em uma zona de contato entre o ensino básico e superior, ocorreu por meio da leitura do texto literário em língua estrangeira. A prática de leitura do texto literário como prática social busca motivar as professoras do ensino básico a construir as próprias narrativas a partir da experiência de leitura, mas inspiradas pela sua vivência social. Assim, as professoras se sentem motivadas para construir suas narrativas sobre suas próprias identidades, como também sobre as práticas de ensino de língua que informam o trabalho diário delas nas escolas. Essas narrativas de experiência se tornam temas geradores (FREIRE, 2005, p. 101) que buscam discutir de forma crítica as relações educador-educando na sala de aula, a diversidade de identidades e saberes que circulam no ensino básico, a leitura que as professoras fazem das próprias realidades vividas no sistema educacional brasileiro e a situação atual dos profissionais da educação no Brasil que têm a sua legitimidade questionada pelo governo e pela sociedade.

O *modus operandi* desse curso almeja pesquisar práticas que visam estabelecer uma ecologia dos saberes que considera que só o interconhecimento pode facilitar a articulação entre escola básica e ensino superior e levar a construir uma ciência, também, a partir das experiências dos professores e o conhecer dos saberes que constituem essas experiências (MIZAN, 2017). E assim podemos começar a realizar uma transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. Sousa Santos (2011) afirma que “o conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação” (p. 44).

Neste contexto, vemos a necessidade de fazer uma crítica ao ensino tradicional que não incorpora as novas tecnologias que fazem parte do mundo do nosso alunado sem relação à classe social a que cada um pertence. A inclusão digital no sistema educacional deve levar a novas formas de aprendizagem e tornar os educadores e os educandos não só consumidores das formas digitais de criar sentidos, mas também produtores delas. Monte Mór (2010) constrói bem essa associação entre a aprendizagem de língua inglesa, a globalização e o uso de tecnologias digitais:

A percepção da necessidade de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado (sendo esse acesso visto como forma de participação e de ascensão social) alia-se ao estímulo por saber a língua inglesa, reconhecido como um idioma de amplo trânsito na comunicação e linguagem tecnológica. Segundo o raciocínio “globalizante”, da junção desses dois elementos/conhecimentos (conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa), emerge a crença de que essas se tornam ferramentas “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada. Essas possibilitariam a integração social, traduzida por sucesso profissional, emprego, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento (MONTE MÓR, 2010, p. 3-4).

Além desse aspecto de inclusão social a partir da inclusão digital, os encontros entre os educadores que pertencem em diferentes segmentos de ensino, buscam desenvolver uma epistemologia digital, ou, em outras palavras, uma maneira de acessar conhecimento através de uma performance digital emergente. Nas palavras da Duboc (2011):

Dessa forma, em lugar da priorização do conteúdo concentrado e individualista da epistemologia convencional da modernidade, passa-se agora a priorizar o conhecimento distribuído (GEE, 2004), colaborativo, instável e dinâmico, bem como o desempenho dos sujeitos na utilização de novas estratégias e habilidades, ou tal como nomeiam Lankshear e Knobel (2003), uma epistemologia de desempenho voltada ao saber fazer na ausência de modelos preestabelecidos, conforme demanda das novas relações da sociedade digital (p. 731)

5 Relatos de experiência de formação inicial de professores: letramentos digitais na educação continuada de professores de língua

A ecologia de saberes nos convida a pensar além de formas tradicionais de ensino e pesquisa no ensino básico e superior. Consideramos que o diálogo e a interação entre uma universidade de humanas e segmentos da sociedade precisa começar da interação mais intensa entre universidade e escola, pois uma democracia cognitiva não constrói relações hierárquicas entre diferentes saberes e não atribui grau menor de complexidade aos conhecimentos não científicos, ditos leigos ou populares.

Com o objetivo de questionar as relações hierárquicas que tradicionalmente a universidade estabeleceu para legitimar sua própria existência, tentamos horizontalizar também as relações entre monitores/alunos da graduação em Letras e a

professora/pesquisadora. Os três monitores atuam como assistentes de pesquisa do uso das tecnologias digitais no ensino de línguas e durante o projeto estão envolvidos com a preparação das atividades e contribuem com seu conhecimento tecnológico enquanto expandem suas habilidades no mundo digital. Como adeptos da epistemologia de desempenho (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003), os monitores podem desenvolver pesquisa sobre a construção do conhecimento impulsionado pelas interações com o mundo digital e serem incentivados a escrever sobre inclusão digital e o uso das novas linguagens tecnológicas para o ensino de línguas.

Neste contexto, Yan, um dos monitores dos encontros oferecidos e coautor deste artigo, relata suas experiências com esta pedagogia:

Com as rápidas transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas advindas do processo de globalização, a língua inglesa alcançou status de língua global. Entretanto os impactos desse processo não são os mesmos em todo o mundo (TUPAS, 2015). A maioria dos cidadãos nos países com maior poder econômico, por exemplo, têm acesso a diferentes bens econômicos e culturais aos quais cidadãos de outros países não têm acesso. O mesmo acontece com a língua inglesa. Um dos principais fatores de expansão dessa língua é a tecnologia, principalmente a internet, pois o começo de grande parte do desenvolvimento tecnológico aconteceu em países anglófonos, como Inglaterra e Estados Unidos (PENNYCOOK, 2013).

No contexto em que o projeto está inserido, na Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos - e as escolas da rede estadual em seu entorno, no bairro dos Pimentas, o acesso à língua inglesa ocorre muitas vezes por meio da tecnologia. Seja por conta de muitos *sites* e *softwares* estarem disponíveis somente em inglês, ou pelo uso de computadores como ferramentas de aprendizagem de língua, visto a grande disponibilidade de materiais de estudo de inglês na *internet*. Tendo isso em vista, acreditamos que a tecnologia poderia ser usada para novas estratégias de ensino nas escolas em que as professoras participantes do projeto trabalham.

Em contrapartida, a maioria das participantes relata que não faz uso de tecnologia em suas aulas. Um dos principais fatores alegados por elas é a falta de recursos na unidade escolar, pois muitas escolas não têm laboratórios de informática. Uma professora relatou que na escola em que trabalha havia um laboratório de informática, porém o mesmo teve que ser fechado para ser usado como sala de aula, por

causa da demanda da região. Ela também comentou sobre uma nova medida do Governo do Estado de São Paulo que é o projeto Inova Educação¹⁸. Basicamente, haverá algumas mudanças no ensino básico de modo que os alunos passem a ter uma aula a mais por dia¹⁹. O que nos chama atenção é a criação de uma unidade curricular chamada “Tecnologias” que, à primeira vista, parece uma proposta interessante visto que tem por objetivo propiciar o contato do aluno com as tecnologias. Todavia, essa proposta se mostra problemática em relação às condições materiais das escolas mencionadas anteriormente.

Levando em consideração o contexto em que estamos inseridos e a disponibilidade de recursos que as professoras participantes do projeto têm nas escolas em que trabalham, temos testado e utilizado diferentes recursos tecnológicos aplicados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Utilizamos sites e aplicativos gratuitos na preparação de atividades que contribuem tanto para a formação continuada das professoras participantes, quanto para a nossa, monitores do projeto, pois preparamos e aplicamos essas atividades. Também temos o intuito de que as professoras possam utilizar os recursos que julgarem relevantes em suas aulas.

Um desses recursos, chamado *Edmodo*, é uma rede de comunicação, na qual professores podem criar classes, que funcionam como grupos, em que há compartilhamento do material das aulas e interação entre os participantes. Também há nele aplicativos que auxiliam com diversas atividades, um deles auxilia a escrita, que é o que temos usado. Este aplicativo, chamado “*Write Well*”, mostrou-se útil durante as primeiras vezes que o utilizamos, apesar de não oferecer muitas vantagens em relação a outras ferramentas de escrita on-line para nossos propósitos. Todavia, após algumas mudanças no aplicativo, o usuário consegue fazer o download dos textos produzidos somente se tiver uma conta para utilização do aplicativo. O que é um empecilho para seu uso, visto que nenhum dos participantes ou monitores conseguiu criar contas para utilização, pois ocorrem erros durante o processo. Em relação aos aplicativos em geral, alguns deles não estão disponíveis para usuários registrados como alunos, o que é outro

¹⁸ <http://inovaeducacao.escoladeformacao.sp.gov.br/>. Acesso em 29 de junho 2019.

¹⁹ No modelo atual de grade horária para os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo, os alunos têm 6 aulas de 50 minutos por dia (com um intervalo de 20 minutos). No novo modelo eles terão 7 aulas de 45 minutos (com um intervalo de 20 minutos). <http://inovaeducacao.escoladeformacao.sp.gov.br/grade-horaria/>. Acesso em 21 de agosto 2019.

problema, visto que isso impossibilita o uso de ferramentas com os alunos por parte do professor. Para nossos usos no projeto, o aplicativo não se mostra muito efetivo, na medida em que apenas comporta os documentos para as aulas, o que poderia ser feito com qualquer aplicativo de armazenamento na nuvem. Não querendo repetir o modelo “vinho velho em garrafas novas”, que só repete o modelo tipográfico *online*, já decidimos que usaremos outra plataforma para a nossa comunicação no próximo semestre.

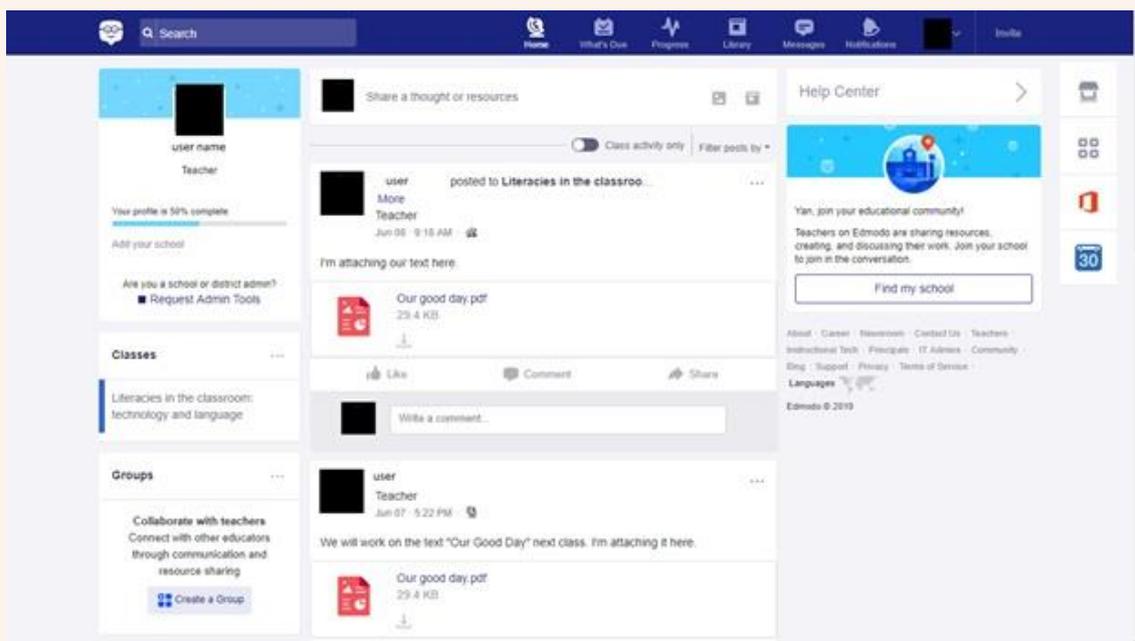


Fig. 3: tela inicial do Edmodo²⁰.

Também temos usado aplicativos para criação de jogos, um deles se chama *Kahoot* que é um site que permite a criação de *quizes*, assim como a utilização dos já disponíveis na plataforma. Para utilizar esse recurso, basta criar ou utilizar um *quiz* disponível e empregar um computador para a criação de uma sala e projeção de perguntas. O aluno utiliza um celular e tem acesso à sala por meio de um código pin, e depois pode responder as perguntas enquanto elas são projetadas. Um ponto positivo desse site é a possibilidade de jogo em grupo com o uso de somente um celular por grupo, o que reduz a quantidade de recursos materiais necessários para a utilização dele.

Em nossas aulas, temos usado o *Kahoot* para preparar *quizes* sobre tópicos gramaticais, visto que são difíceis para muitos alunos e podem ser mais facilmente

²⁰ Disponível em: <<https://new.edmodo.com/home>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

assimilados por meio do jogo. Verônica, uma das monitoras do projeto que tem preparado atividades com o *Kahoot*, ressalta que o site é uma ferramenta acessível e de fácil utilização, e que a apresentação dos conteúdos por meio de jogos os tornam mais atraentes. Outro ponto positivo abordado por ela, é que ao preparar as atividades, ela também revisa o conteúdo gramatical, o que não é somente benéfico a quem vai jogar, mas também a quem prepara. Uma vantagem apresentada pela dinâmica do jogo é a possibilidade de correção logo após a resposta, visto que o site mostra a resposta correta, o que tem sido muito interessante para nós, pois conseguimos tirar dúvidas, reforçar alguns pontos gramaticais e reconhecer se os participantes estão entendendo o conteúdo enquanto fazemos a atividade.



Fig. 4: pré-visualização de quiz preparado utilizando o site *Kahoot*²¹.

Também temos utilizado *ProProfs Brain Games* e *The Teacher's Corner* para preparação de palavras-cruzadas e notamos que ambos têm funcionamento de forma semelhante. Após a inserção de palavras e suas dicas correspondentes, os aplicativos geram o jogo de palavras-cruzadas. No entanto eles apresentam algumas limitações. No site *ProProfs Brain Games*, por exemplo, não há a possibilidade de numeração das dicas, o que atrapalha a resolução das palavras-cruzadas, visto que não é possível saber a qual coluna ou linha as dicas se referem.

²¹ Disponível em: <<https://create.kahoot.it/#!/preview/6eb4485c-2498-489d-9de0-28695ac870b4>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.



Fig. 5: Tela inicial para criação de palavras-cruzadas no site *ProProfs Brain Games*²².

Já o site *The Teacher's Corner* não possui estrutura *online* para resolução das palavras cruzadas, e dessa forma, para resolvê-las há a necessidade de impressão.



Fig. 6: Tela inicial para criação de palavras-cruzadas no site *The Teacher's Corner*²³.

²² Disponível em: <<https://www.proprofs.com/games/crossword/create/>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

²³ Disponível em: <<https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

Vinícius, um dos monitores que tem usado esses aplicativos, ressalta que apesar de apresentarem alguns problemas e limitações, ambos são ótimas ferramentas didáticas, pois oferecem diversas possibilidades para a preparação de palavras-cruzadas temáticas. Ele ainda ressalta que os sites são de fácil utilização, e que a preparação de atividades neles não é demorada, e que poderiam ser utilizados para preparação de atividades para aulas nas escolas públicas, por exemplo. Nós os usamos em atividade de revisão de vocabulário previamente selecionado a partir da leitura de textos literários em sala. Com esse propósito, as palavras-cruzadas são um recurso interessante para associar as palavras às suas respectivas definições, o que também facilita praticar vocabulário, pois torna a prática mais divertida.

Por fim, algumas professoras participantes do projeto relataram que fazem ou fizeram uso de aplicativos, como o *Speak* para prática de conversação com estrangeiros. Tais aplicativos têm por objetivo possibilitar a comunicação entre pessoas para prática de determinada língua. À primeira vista, tais ferramentas parecem interessantes, por possibilitarem o contato entre pessoas de diferentes línguas e culturas. Todavia, como relatado pelas participantes, há problemas que atrapalham ou até mesmo impossibilitam a comunicação, que não estão relacionados ao domínio que os participantes têm da língua estrangeira, mas sim a barreiras culturais. Um desses problemas é a visão que determinados indivíduos têm sobre a cultura brasileira. Tal visão, constituída majoritariamente por estereótipos, resulta em agressões e abusos morais principalmente em relação às mulheres. As participantes do projeto que usam tais aplicativos relatam que frequentemente recebem mensagens desrespeitosas de usuários do sexo masculino. Tal problema é mais frequente, segundo as participantes, com usuários que vivem em países nos quais a mulher ocupa uma posição subalterna tanto no âmbito social quanto político e econômico.

Tendo em vista o intuito do projeto de contribuir para a formação continuada dos professores de língua inglesa de escolas públicas e dos discentes da universidade, o uso de tecnologias para a aprendizagem oferece diversas possibilidades para a preparação de atividades e aprendizado de conteúdos. Vale a pena ressaltar que as professoras participantes do projeto têm familiarização com o mundo digital e não apresentam dificuldades na utilização dos sites e aplicativos mencionados anteriormente. As ferramentas digitais são recursos interessantes para o aprendizado de língua inglesa e

podem facilitar esse processo. Os jogos, por exemplo, apresentam os conteúdos de forma divertida, o que estimula o aluno a participar das atividades. Tendo em vista as possibilidades de utilização desses recursos, eles se mostram ferramentas úteis que podem ser usadas não somente dentro da universidade, mas também na prática das professoras participantes.

Palavras finais

Esta pesquisa sobre ecologia de saberes na educação linguística visa contribuir com a formação do professor de línguas e, assim, participar ativamente na educação linguística dos professores em formação inicial e continuada. Os saberes construídos a partir desses encontros fomentam as pesquisas dos professores em formação envolvidos com o projeto e capacitam melhor os professores da educação básica, tanto linguisticamente como tecnologicamente.

As professoras da educação básica se mostraram aptas a usar as novas tecnologias na educação linguística que testamos. Elas aprovaram e elogiaram as práticas de ensino que são desenvolvidas por meio da tecnologia e comentaram que essas práticas produzem efeitos mais lúdicos e multimodais no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, elas ainda não enxergam a possibilidade de desenvolver essas práticas nas escolas onde elas atuam, por causa de questões de infraestrutura dos laboratórios de informática e da velocidade da conexão de internet.

Durante o período de realização do projeto, as professoras demonstraram mais capacidade de construir sentidos usando a língua inglesa para falar sobre suas identidades, o bairro em que elas moram e as escolas onde elas ensinam. Notou-se, também, que elas foram capazes de desenvolver uma consciência linguística crítica em relação (1) à fonética do inglês em comparação à do português, (2) diferenças entre a significação das palavras quando traduzidas de uma língua para outra e (3) questões culturais nas representações verbais nas duas línguas. No semestre em que usamos as novas tecnologias, elas admitiram que ficaram mais conscientes da estrutura dessa língua, com os exercícios *online* sobre o uso dos tempos verbais e o emprego de adjetivos e substantivos. Elas apontaram, também, a expansão dos seus vocabulários em língua inglesa por meio da leitura dos textos literários e dos jogos lúdicos *online*.

Essa pesquisa mostra que apesar do status de língua inglesa na atualidade, como língua global ou língua franca, uma leitura crítica do modo que essa língua invade regiões periféricas de metrópoles urbanas nos mostra uma inserção neoliberal e capitalista com o propósito de consumo e de atribuição de prestígio aos produtos a venda. O questionamento do inglês padrão e sua hegemonia busca levar educadores e educandos a criar repertórios linguísticos nessa língua que façam uma leitura das realidades locais, enquanto expandem suas habilidades tecnológicas para poder se comunicar no mundo globalizado. Esse inglês, situado e criativo, resiste ao poder dos centros “legítimos” do inglês hegemônico:

Eu proponho timidamente a noção de “valor extralinguístico” associado ao inglês [Branco] (e outras linguagens/variedades contextualmente dominantes) como um meio de explicar a hegemonia de que esse inglês desfruta, bem como para entender como a resistência (oculta) a infinidade de “erros” e “desvios” persistentes que caracterizam o uso que não pertence a elite²⁴. (TUPAS, 2015, p. x)

Nesse sentido, não é objetivo desta pesquisa reproduzir paradigmas hegemônicos de ensino da língua inglesa, mas sim buscar maneiras de se lidar com a língua de forma significativa para os participantes no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa e o uso de novas tecnologias em sala de aula visa fornecer recursos para que os professores em serviço e pré-serviço possam utilizá-los em seus contextos de atuação local.

O uso desses recursos não visa a mera adaptação de materiais escritos para o meio digital, pelo contrário, visa a utilização das potencialidades oferecidas pelos meios tecnológicos para o ensino de língua, de forma a despertar o interesse do aluno por meio de uma abordagem crítica e mais próxima de sua realidade. Tendo dito isso, é importante a crítica às noções de falante nativo e das variedades-padrão, que não refletem os usos reais e cotidianos dos ingleses no mundo.

²⁴ *I diffidently propose the notion of ‘extra-linguistic value’ attached to [White] English (and other contextually dominant languages/varieties) as a means of explaining the hegemony it enjoys, as well as to understand as (hidden) resistance the plethora of persistent ‘errors’ and ‘deviations’ that characterize non-elite use.*

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Imagined Communities*. London & New York: Verso, 1991.
- ARAÚJO, Adriana da Silva. *O Perigo da História Única: questões de políticas de internacionalização no Brasil*, 2019, 149p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BAGNO, M. *Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014. (Balanço Social 2003-2014). Brasília, DF, 2014. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-socialsesu-2003-2014&Itemid=30192.
- BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.
- BRASIL. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em 11 jun. 2019.
- DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.
- FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: on ‘Língua Franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, p. 237-259, 1996.
- FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEE, J. P. *Situated language and learning – a critique of traditional schooling*. United Kingdom: Routledge, 2004.
- JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157-181, 2006.
- JORDAO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 14, n.1, p. 13-40, Mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02 de Junho 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>.
- KACHRU, B. B. *The Other Tongue. English Across Cultures*. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. in R Quirk & HG Widdowson (eds), *English in the world:*

teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11–30.

KUBOTA, R. Inequalities of Englishes, English Speakers, and Languages: A Critical Perspective on Pluralist Approaches to English. Em TUPAS, Ruanni. (ed.) *Unequal Englishes: the politics of Englishes today*. London: Palgrave Macmillan, 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LOPES, L. P. M. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso 05 de Junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>.

MIZAN, S. Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato. In: Sueli Fidalgo e Neide Elias. (Org.). *Cadernos de licenciatura em Letras: memória, prática e pesquisa para a docência*. 1ed. São Paulo: Alameda editorial, 2017, p. 85-106.

MONTE MÓR, W., 2010. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras*. São Paulo: SME/DOT/EJA Acesso eletrônico: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf

NGUGI, wa T. *Decolonizing the Mind: the politics of language in African literature*. Nairobi: Heinemann Kenya, 1986.

OTSUJI, E & PENNYCOOK, A. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, vol. 7, 2010, p. 240–254.

PARDO, F. Critical Teaching and Horizontal Relations in the Classroom. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 16, n.3, p. 225-227, 2015.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London and New York: Routledge, 2013.

PRATT, M. L. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. New York: Routledge, 1992.

RAJAGOPALAN, K. The Concept of 'World English' and its Implications for ELT. *ELT Journal*, 58 (1), 2004, p. 111-117.

SAMPAIO, B. e GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Econ. Apl.* vol.13 no.1 Ribeirão Preto Jan./Mar. 2009.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, E. A. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 2013, p. 77-99.

SIQUEIRA, S. D. P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S. & EL KADRI, M.S. *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

SIQUEIRA, S. D. P. English As A Lingua Franca And ELT Materials: Is The “Plastic World” Really Melting? Eds. BAYYURT, Yasemin & AKCAN, Sumru. *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

SOUSA SANTOS, B. S. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, B. S. O intelectual de retaguarda. *Análise Social*, 204, xlvii (3.º), 2012.

SOUSA SANTOS, B. S. Ecologies of Knowledge & Intercultural Translation. In *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm: Boulder, 2014.

SOUSA SANTOS, B. S. *The End of the Cognitive Empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, 2018.

TUPAS, R. (ed.) *Unequal Englishes: the politics of Englishes today*. London: Palgrave Macmillan, 2015.

ANEXOS

A. Parecer do comitê de ética



CAMPUS GUARULHOS
Escola De Filosofia, Letras E Ciências Humanas

São Paulo, 13 de Julho de 2019.

À equipe de produção editorial da Revista Letras Raras

Parecer sobre questões éticas na pesquisa

O projeto “Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato”, coordenado pela Profa. Dra. Suzana Mizan, está sendo desenvolvido na UNIFESP desde maio de 2018. É um projeto que foi avaliado e credenciado no quesito de ética de pesquisa pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIFESP e, inclusive, obteve bolsa de monitoria PIBEX da UNIFESP nos anos 2018 e 2019. Os sujeitos da pesquisa participam de forma voluntária e suas identidades estão sendo preservadas na publicação dos resultados do desenvolvimento do trabalho. Como o projeto é credenciado, ele pode utilizar o nome e logo da UNIFESP.

Atenciosamente

Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira
Coordenadora da Câmara de Extensão e Cultura
Campus Guarulhos - Unifesp