

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS: NECESSIDADE EM UM MUNDO PROCESSUAL¹

Simone Batista da SILVA
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO: Tendo em vista que toda interação comunicativa pressupõe relação de poder e confronto de identidades, os textos, sejam eles verbal, visual, sonoro, gestual, espacial ou multimodal, serão ideológicos e nunca neutros, conforme apontam Luke e Freebody (1997), e as escolhas linguísticas serão escolhas políticas, como explica Rajagopalan (2008). Nesse sentido, ensinar língua não deve ser visto como mera introdução de estruturas linguísticas e preparação para vestibular ou melhores empregos. Teorias pós-críticas e pós-coloniais de ensino de língua defendem o ensino de língua inglesa em contexto brasileiro para o conhecimento do outro (MONTE MOR, 2011) e para o desenvolvimento da transnacionalidade (BRYDON, 2011), da cidadania e da crítica (OCEM, 2006). Este trabalho quer mostrar resultados de investigação qualitativa realizada com professores de língua inglesa do ensino básico no Rio de Janeiro quanto às suas perspectivas de língua, de ensino e de importância da língua inglesa no contexto contemporâneo, tendo como referencial de análise as teorias dos Novos Letramentos. Os resultados me fazem defender a necessidade de formação continuada para professores de Língua Inglesa, que leve em conta as modificações ocorridas no cenário comunicacional em consequência da globalização e da revolução tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; professores de língua inglesa; novos letramentos

ABSTRACT: *Taking into account that all communicative interactions presuppose power relations and identity confrontation, all texts either verbal, visual, sonorous, gestual, spatial or multimodal, will be ideological and never neuter, as pointed out by Luke & Freebody (1997), and linguistic choices will be political ones, as explains Rajagopalan (2008). In this sense, teaching language should not be seen as mere introduction of linguistic structures and preparation for exams or better job positions. Post-critical and post-colonial theories defend the teaching of English within Brazilian context for knowing the other (MONTE MOR, 2011) and for the development of transnationalism (BRYDON, 2011), citizenship and critique (OCEM, 2006). This work aims to show results of a qualitative research accomplished with teachers of English for basic level in Rio de Janeiro, concerning their perspectives towards language, teaching and the importance of the English language in contemporary context, having the New Literacies theories as analysis referential. The results make me defend the necessity of continuous education for teachers of English, which takes into account the modifications that have occurred within the communicative scenario in consequence of globalization and technological revolution.*

KEYWORDS: *continuous education; teachers of English; new literacies*

¹ Este trabalho é um pequeno recorte derivado de minha Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, pela Universidade de São Paulo, defendido em outubro de 2011.

Introdução

Desde o final do século passado, estudiosos da linguagem têm concordado que o ensino de línguas não pode ser limitado à repetição de estruturas linguísticas e à memorização de sintagmas descontextualizados, já que toda interação comunicativa pressupõe relação de poder e confronto de identidades. Os textos, sejam eles verbal, visual, sonoro, gestual, espacial ou multimodal, são ideológicos e nunca neutros, conforme apontam Luke e Freebody (1997), e as escolhas linguísticas são escolhas políticas, como explica Rajagopalan (2008).

No século atual, essa discussão ganhou âmbito maior, provavelmente, devido à intensificação das interações comunicativas permitidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação – TICs. Diversos grupos acadêmicos passaram a investigar o ensino de língua inglesa levando em conta o impacto dessas novas tecnologias nas práticas pedagógicas, nas epistemologias e nas práticas sociais. Na atualidade, já é possível detectar tanto no Brasil quanto no exterior, um emergente debate na formação inicial de professores de línguas acerca do uso das novas tecnologias na sala de aula, do impacto dessas tecnologias nas práticas sociais, na globalização do capitalismo e nas epistemologias dos sujeitos da educação formal (COPE; KALANTZIS, 2006; SYDER, 2002; MACIEL; ARAÚJO, 2011; MONTE MOR, 2011; entre outros). Entretanto, professores que tiveram sua formação inicial no século passado não trouxeram de seus currículos a discussão sobre os impactos da nova ordem social e semiótica (KENSKI, 2007) nos espaços escolares.

Sendo assim, a sala de aula desses professores já formados há algum tempo pode se transformar em um local de interações sociais em que o professor propõe uma prática pedagógica pautada nos ideais cartesianos de educação enquanto os alunos têm identidades construídas processualmente em um mundo em constante reconstrução. São alunos novos, com novas epistemologias, nativos digitais, e sujeitos de uma sociedade processual tendo aulas com professores analógicos, imigrantes digitais, e sujeitos de uma sociedade que preza a estabilidade.

Além desse descompasso no ambiente escolar, o ensino de inglês em contexto nacional brasileiro tem sido considerado a preparação para atender às demandas do mercado de trabalho ou para ascensão social de alguma forma. Teorias pós-críticas e pós-coloniais de ensino de língua, entretanto, defendem o ensino de língua inglesa em contexto brasileiro para o conhecimento do outro (MONTE MOR, 2011) e para o desenvolvimento da transnacionalidade (BRYDON, 2011), da cidadania e da crítica (OCEM, 2006).

As teorias dos Novos Letramentos, por exemplo, podem ser uma alternativa ao ensino tradicional de língua inglesa em contexto nacional, pois se preocupa com a preparação dos alunos para o engajamento crítico em eventos comunicativos na contemporaneidade. Segundo os membros do *New London Group* (2006, p. 9), o propósito fundamental da educação é “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e

econômica”^{2 3}. Para que isso ocorra em tempos atuais, surge a necessidade de repensar práticas pedagógicas de ensino de línguas que ainda abordem currículo estrutural como fim, e língua como conjunto de estruturas desconexas das relações de poder e das formações identitárias individuais, sem focar o conhecimento linguístico como ferramenta para o deslocamento dos sujeitos em uma construção identitária dialética e constante.

Neste trabalho me proponho a mostrar resultados de investigação qualitativa realizada com professores de língua inglesa do ensino básico em efetivo exercício docente quanto às suas perspectivas de língua, de ensino e de importância da língua inglesa no contexto contemporâneo, tendo como referencial de análise as teorias dos Novos Letramentos. Este trabalho é recorte da minha tese de Doutorado defendida em outubro de 2011.

A realização da pesquisa

Para investigar as perspectivas dos professores de Língua Inglesa para o ensino básico, apliquei questionário semiestruturado em que os professores respondiam sobre objetivos priorizados em suas aulas, e as relações que eles podiam estabelecer entre a globalização do capitalismo e o ensino de língua inglesa na educação formal em contexto brasileiro. Por meio da análise desses questionários, tinha a intenção de perceber como os professores enxergam o ensino de língua inglesa e a sua função na educação formal.

Neste trabalho, devido à limitação de espaço, mostro algumas das respostas apresentadas pelos professores por ocasião da investigação; todavia, não creio que o número limitado de amostras de respostas dos professores investigados possa comprometer o relato da pesquisa neste espaço. Para fins de análise, agrupei as respostas, sempre que possível, em grupos de perspectivas, mas mantive as respostas originais dos professores investigados – que são apresentadas destacadas do texto, em itálico e entre aspas – identificadas com a sigla Px, sendo x um número atribuído ao professor com fins de tabulação que preservasse sua identidade.

Os professores e sua visão do ensino de língua inglesa na educação formal:

Inglês para conhecimento de novas culturas no mundo globalizado

O primeiro grupo que destaco é constituído por professores que veem no ensino de inglês a oportunidade de conhecer novas culturas e incluir os alunos no mundo globalizado, como mostrado nas respostas abaixo.

² As traduções deste texto foram feitas livremente por mim para acompanhar o fluxo do texto em português; entretanto, os originais em inglês constam em notas de rodapé para contemplar possível anseio do leitor.

³ *to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in in public, community and economic life.*

P1: “Para um mundo globalizado, se faz necessário cada vez mais o aprendizado da língua inglesa”.

P7: “[a aula de inglês] Contribui para um despertar para outras culturas estrangeiras, ao mesmo tempo valorizando a cultura nacional. Serve para refletir outras realidades e a própria realidade na qual o aluno está inserido”.

P3: “As aulas de inglês na escola contribuem para que os alunos tenham acesso a noções de uma cultura diferente da deles e como uma ‘inclusão’ no mundo globalizado”.

P5: “Conhecendo a Língua Inglesa, ele conhece uma nova cultura também. Assim ele está globalizado.”

Nesse grupo destaco a importância que os professores atribuem às aulas de inglês para promover a multiculturalidade e a identidade flexível dos alunos por meio do conhecimento de uma cultura estrangeira. Entretanto, quando o professor P3 responde “(...) tenham acesso a noções de uma cultura diferente da deles e como uma ‘inclusão’ no mundo globalizado”, sou levada a questionar que valor semântico esse professor atribui a “mundo globalizado” e a “inclusão”, pois interpreto que ter acesso a noções de uma cultura diferente não signifique necessariamente inclusão no mundo globalizado, o qual Edwards e Usher (2008) descrevem como um emaranhado de acontecimentos locais e globais inter-relacionados, e cujo tema principal é o ganho do capital. Suponho, pela resposta, que a perspectiva do termo inclusão, por parte desse professor investigado, corrobore o pensamento popular quanto à relação entre saber inglês e inclusão social, em que se acredita que saber inglês por si só seja a chave da porta de entrada para o espaço da inclusão no mundo globalizado, mesmo que estejam opacos os sentidos de “inclusão”, de “mundo globalizado” e o que exatamente signifique “estar incluído no mundo globalizado”. Essa ligação feita pelo senso comum entre língua inglesa e globalização não é algo novo no cenário histórico brasileiro. Paiva (2005), em suas pesquisas, pôde concluir que o senso comum atribui ao conhecimento da língua inglesa a oportunidade de ascender socialmente. Acredito, todavia, que discussões sobre os sentidos da “inclusão” devam abranger também o que seja a “exclusão” e suas faces observáveis na sociedade. Ainda sobre a resposta desse professor, quando usa o sintagma “uma cultura diferente da deles”, outro ponto ainda merece destaque: Cope e Kalantzis (2006) indicam que a diversidade local cresceu consideravelmente nos tempos atuais, o que significa que as culturas da própria sala de aula, supostamente monolíngue, são díspares, e elas mesmas podem ser submetidas ao diálogo e à negociação, como Bhabha (2007) pontua. No entanto, pela resposta do professor, percebo que ele ainda considera a sala de aula como local homogêneo composto de sujeitos com identidades estáticas e essenciais – construção baseada no princípio de identidade cartesiana – e não como local heterogêneo onde acontecem movimentos dialéticos de construção permanente de identidades sempre processuais. As aulas de língua inglesa poderiam servir, na proposta dos Novos Letramentos, para a negociação dessas culturas e seus discursos, para confronto das identidades múltiplas que, com certeza, povoam a classe, levando, em uma consequência natural, à negociação de estruturas linguísticas, enriquecendo o *input* e o *output* do aluno.

Também a resposta do professor P5 levou-me a questionar o que o professor considera globalizado, como se faz para – e se é possível – globalizar alguém, e se o conhecimento de outra cultura é capaz de inserir o sujeito no mundo chamado globalizado.

Inglês para conhecimento dos gêneros discursivos

Outra resposta tem as seguintes declarações:

*P4: “Contribuo para que meus alunos possam desenvolver uma maior percepção de textos dos mais variados gêneros, sempre dentro da área técnica do curso que estudam (...) como leciono em curso de formação técnica e tecnológica, **priorizo** a habilidade da leitura. Meus alunos não **precisam** aprender a falar, escrever ou entender o inglês falado”. (grifos meus)*

Conforme representado na resposta acima mencionada, há uma preferência do professor em diversificar os gêneros discursivos na apresentação de textos de forma que os alunos tenham contato com os possíveis gêneros discursivos encontrados em situações extraclasse quando o inglês lhes será requisitado. O trabalho com gêneros parece ser uma tendência bastante presente nos tempos atuais; baseados em Bakhtin (1992/2006), que pontua ser o domínio do gênero o domínio da situação discursiva, diversos professores se preocupam em mostrar os diversos gêneros discursivos ao aluno e trabalhar com esse aluno a identificação e produção dos gêneros para habilitá-lo a interagir no mundo contemporâneo. Segundo o *New London Group* (2006), os gêneros discursivos circulantes em uma sociedade são concretizações textuais que emergem de configurações sociais e que moldam as relações dos participantes de uma interação comunicativa. Seguindo esse pressuposto, portanto, a apresentação de diversos gêneros textuais deveria abranger a discussão das configurações sociais e das relações de poder implícitas ou explícitas na estrutura do gênero e em seu uso social. Pela resposta do professor, tenho a impressão de que o trabalho com gêneros a que se refere seja limitado à apresentação das formas, dos usos e da decodificação linguística, e parece não ultrapassar a abordagem instrumental de desenvolver estratégias de captura do sentido pronto e acabado presente no texto; não identifiquei um trabalho de construção de sentidos dinâmico, em que o leitor entra como co-enunciador efetivamente (BAKHTIN, 1992/2006). Esse trabalho técnico de enxergar o texto como o detentor de sentidos prontos e o aluno leitor como aquele que vai em busca dos sentidos fornecidos, ainda é um trabalho pedagógico de bases modernas, que se aproxima da prática de preparar os alunos para se adequarem para servirem à vida social globalizada, seguindo as tendências ainda de educação liberal do início do século passado.

Objetivos e prioridades na aula de Língua Inglesa

Quanto à prioridade dos professores em sala de aula no ensino de Língua Inglesa, obtive as seguintes respostas:

P1: *“Infelizmente estamos presos aos conteúdos programáticos, mesmo tentando diversificar, ainda estamos presos ao planejamento”.*

P2: *“Priorizo não deixar o aluno assustado em relação ao aprendizado de uma nova língua, deixá-lo bem à vontade para explorar a língua à sua maneira e deixando-o em constante contato com a língua, criando na sala uma atmosfera favorável a esse ensino. Também devemos atingir o aluno com questões de seu cotidiano, como as músicas que escuta, os textos que leem, os filmes a que assistem, sem deixar de cumprir seu planejamento da escola”.*

Nessas duas respostas, posso observar a preocupação com o planejamento escolar mesmo que ele não esteja adequado às necessidades locais da classe. Percebo isso, quando o professor diz que *“Infelizmente estamos presos aos conteúdos programáticos”*. Vejo nessa fala a desarticulação clara entre conteúdos realizáveis e conteúdos desejados. Ao usar o advérbio, “infelizmente”, o professor modaliza seu enunciado admitindo que o planejamento não permite a diversificação como desejada ou o gasto de tempo maior de aula com apresentação de materiais que venham trazer interesse aos alunos. Mesmo assim, esse planejamento é colocado como o saber que realmente importa e tem a legitimação. Desse modo, a produção de sentidos fica amarrada a um currículo esclerosado (EDWARDS; USHER, 2008) que tem de ser cumprido independentemente de sua aplicabilidade ou condição de instrumento para o desenvolvimento de produção crítica de sentidos. Os professores se sentem obrigados a cumprir programas curriculares estruturais e extensos, numa atitude de técnicos (GADOTTI, 2003; KUMARAVADIVELU, 2003; KATO, 1999), e por vezes enxergam impossibilidade de realização do trabalho crítico.

Seguem outros depoimentos escritos dos professores investigados acerca dos objetivos em sala de aula:

P5: *“A compreensão está em primeiro lugar”.*

P8: *“Eu priorizo o trabalho com textos atuais e interdisciplinares”.*

P7: *“Priorizo ensinar o inglês instrumental, dando ferramentas básicas para o aluno refletir, interpretar e inferir informações relevantes dos textos.”*

Pelas respostas obtidas, suponho que os trabalhos com compreensão relatados tenham a proposta de ensinar a língua como estrutura, não trabalhando o texto e suas implicações como interação social histórica e dialógica. Não encontrei pistas nas declarações de que seja desenvolvido um trabalho pedagógico de produção de sentidos; pelo contrário, parece-me que têm a perspectiva convencional de ater-se à intenção do autor, à busca de informações específicas fornecidas na organização léxico-sintática do texto, e à utilização do texto como fonte de material gramatical para trabalho isolado. Luke e Freebody (1997), todavia, apontam limitação nessa perspectiva, e defendem uma abordagem em que “ler tem a ver com ler culturas e mundos”⁴ (p. 201).

⁴ “Reading is about reading cultures and worlds”.

A seguir quero analisar uma resposta que traz o desânimo em suas linhas.

P13: “Vejo como um incentivo ao aprendizado dos idiomas (...) não vejo como o ensino dado nas escolas possa fazer com que os alunos adquiram as línguas (...) conscientizar os alunos da importância de se aprender novas línguas para sua carreira profissional (...) se entender como parte de um mundo plurilíngüe (...) importância que novos conhecimentos farão em sua vida profissional e pessoal”.

Pude ler na fala anterior, além da visão propedêutica da língua inglesa no ensino formal, uma perspectiva bastante pessimista do ensino de línguas e do que possa representar esse processo no ensino formal. Percebo permear a sua prática o desinteresse próprio e a repetição dos discursos que apregoam que o inglês da escola não serve para efetivamente aprender língua. Rajagopalan (2008) adverte que

A saúde de uma disciplina se mede pela presteza com a qual ela consegue responder a novas realidades que surgem no mundo em que vivemos e pelo interesse que ela evidencia em atender aos anseios e preocupações típicos de cada época. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 39)

Nesse sentido, parece-me que o professor investigado admite que a saúde da disciplina Língua Inglesa, no ensino formal, vai mal. Ele entende a importância da aprendizagem de idiomas, porém não acredita que no ensino formal possa ser possível alcançar o objetivo para o qual se estudam idiomas. Assim, muitas vezes, os professores se sentem desanimados no ensino formal com o ensino de inglês por terem objetivos estruturalistas de ensino de língua estrangeira no ensino formal ou por terem opacos os objetivos do ensino formal para línguas estrangeiras. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-LE, 2006) reforçam a disciplina Língua Estrangeira como o lugar e o tempo para que sejam formados cidadãos críticos, criativos e co-enunciadores dos textos multimodais circulantes na sociedade. Talvez, a insatisfação explícita e a desesperança quanto ao ensino de língua na escola tenham conexões com a seguinte inferência de Rajagopalan (2008):

Quem ainda pensa em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos etc. como se tais conceitos fossem definidos de uma vez por todas e incapazes de serem repensados, na verdade, ainda está vivendo no século XIX quando entes como nação, povo, indivíduo eram concebidos em termos de uma lógica binária segundo a qual só se admitia uma resposta categórica do tipo “sim” ou “não”. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 69)

Essas verdades cartesianas a que fomos assujeitados ao longo da modernidade parecem não mais ser indispensáveis para que o ensino de língua inglesa na educação formal atenda às demandas de uma sociedade líquida (BAUMAN, 2007) marcada por incertezas, inconstâncias, heterogeneidades. Talvez o trabalho dos professores ainda seja

pautado por perspectivas que os faz ver o inglês como alvo a ser atingido, como lugar a se alcançar para ter melhores oportunidades na vida social, e não como um possível lugar das interações e dos confrontos de identidades.

Na resposta a seguir, é possível perceber a preocupação do professor com a adequada inserção do aluno na vida econômica.

P6: “É necessário capacitar o aluno para que, quando saia da escola, consiga ‘sobreviver’ na nossa sociedade, que é imensamente exigente. O aluno tem que saber mais do que aprendeu, ele precisa ter outras habilidades, pois é isto o que a sociedade quer (...) o aluno não pode mais receber o conhecimento pronto, ele deve descobri-lo. Quando ele ‘aprende a aprender’, tudo fica mais fácil, pois ele passa a usar suas próprias estratégias em todos os campos do conhecimento, inclusive, na aprendizagem fora da escola”.

A fala do professor acima me leva a interpretar que ele concebe a escola como um treinamento para sobrevivência em ambientes não-escolares, para atender às demandas de uma sociedade “imensamente exigente”, como ele mesmo se refere; conseqüentemente, as aulas de inglês ao fazerem parte desse treinamento, assumem um caráter exclusivamente propedêutico neoliberal. Kellner (2002) traz à discussão e apresenta suas críticas à educação cujo objetivo é servir “como preparação para a civilização industrial e cidadania mínima numa democracia representativa passiva (...) inculcando conformidade, subordinação e normalização” (KELLNER, 2002, p. 155)⁵. O autor argumenta que se o mercado perpassa a subjetividade das pessoas, o aluno que passa por uma escola que não o auxilia a entender e avaliar reflexivamente esse mercado não terá se achado humanamente, tendo somente acumulado informações para servir ao mercado; desse modo, a passagem pela escola terá perdido seu valor.

Longaray (2009) concluiu em suas pesquisas que o ensino de língua inglesa de forma geral tem sido valorizado não pelos benefícios de se aprender outra forma de representação, mas pelas possibilidades que pode significar em contexto brasileiro.

Uma das razões para tamanha ênfase na importância do ensino e da aprendizagem do inglês nas escolas deriva do senso comum de acordo com o qual as línguas estrangeiras, em especial o inglês, desempenham papel fundamental na obtenção de sucesso econômico dos aprendizes. Para a grande maioria dos pais, alunos e professores aprender inglês pode auxiliar na busca por um futuro decente, e o conhecimento de uma língua estrangeira quase sempre surge atrelado ao bem estar material dos indivíduos. (LONGARAY, 2009, p. 57 e 58)

⁵ (...) preparation for industrial civilisations and minimal citizenship in a passive representative democracy (...) inculcating conformity, subordination and normalisation.

Com base nesses pressupostos, vejo na resposta anteriormente destacada que sua proposta de usar as aulas de inglês para capacitar o aluno para sobrevivência está desfocando o objetivo de uma educação que, segundo os teóricos dos Novos Letramentos, faça realmente distinção na vida de jovens do século XXI. Assumir o compromisso de desenvolver habilidades para atender e se adequar às demandas da sociedade, sem o devido questionamento sobre as implicações dessa demanda torna-se insuficiente no contexto histórico atual de nosso país.

Quando menciona “não receber o conhecimento pronto”, sou levada a pensar que se refere ao uso do método de indução, em preferência ao método de dedução, nas ocasiões de trabalho de gramática. Tenho a impressão de que ele se refira a apresentar dificuldades no trabalho com conteúdos, de forma que o aluno se esforce para entender os conteúdos gramaticais programáticos. Não consigo identificar que se refira à construção própria do conhecimento, nem ao estímulo à percepção de que os sentidos são produzidos continuamente e de forma contextual em momentos de interação verbal em sala de aula, seja essa interação em que modalidade se apresentar.

Relações entre inglês, globalização e educação

A última pergunta do questionário aplicado aos professores procurava saber como o professor percebe a relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa. As respostas estão mostradas abaixo:

P3: “Inglês e mundo globalizado são quase a mesma coisa.”

P4: “(...) Inglês tem absolutamente tudo a ver com globalização.”

P9: “Para a comunicação em um mundo globalizado, a língua inglesa é de grande relevância.”

Embora os professores tenham reconhecido haver influência da globalização na educação e no ensino de língua inglesa, penso que talvez não tenham as explicações teóricas para descrever essas influências em suas práticas, pois não expandiram seus posicionamentos nem justificaram suas respostas; pelo contrário, utilizaram-se de clichês do senso comum. Pelas respostas fornecidas, não pude identificar os professores investigados como profissionais que se ligam à noção de que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 125), pois esta é “importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas” (ibidem).

Considerações Finais

Observo que os professores entrevistados ainda se identificam com práticas

pedagógicas em que a língua é dissociada de prática social com as relações de poder e as construções de sentido na contemporaneidade. Considero interessante salientar que quando investigados quanto a objetivo em aula de inglês, não parece ter passado pelas mentes desses profissionais investigados que o questionário pudesse estar mencionando como objetivo em aula de inglês algo além de estruturas ou habilidades linguísticas, e todas as respostas mostraram um objetivo linguístico a ser alcançado, excluindo, assim, objetivos apontados pelas OCEM (2006) como preponderantes para o ensino de Línguas Estrangeiras na educação formal, tais como cidadania, mente plural, criatividade e crítica para interação nas práticas comunicativas em suas mais diversas modalidades. Isso pode ser um indício de que o ensino de língua inglesa não deve mesmo estar com o prisma de língua como prática social com todas as implicações que uma interação social pode ter.

Pelos estudos teóricos, posso concluir que a escola grafocêntrica e centrada em práticas tradicionais não estão acompanhando as demandas dos sujeitos da educação, que, fora da escola atuam como co-enunciadores de textos multimodais perpassados por marcas de identidade e por relações de poder.

Percebo por este trabalho investigativo, que há pré-disposição dos professores para realizar um trabalho crítico em sua sala de aula; entretanto, as respostas pouco esclarecedoras quanto à prática, podem indicar que estejam faltando estudos aprofundados sobre o tema além de orientações sobre como inserir um trabalho crítico e intelectual nas aulas de inglês no ensino formal. Creio que esses docentes, cuja formação inicial foi realizada em uma época em que se enfatizava o trabalho estrutural em linhas cartesianas de educação, não possuam teorias nem ideias de como desenvolver um trabalho diferente do tradicional em suas aulas. Verifiquei, todavia, um desejo de realizar mudanças no cenário educacional atual; porém, tendo a acreditar que esse desejo seja embasado predominantemente na intuição e nos discursos cristalizados e legitimados de que a educação formal é a solução para todos os problemas da sociedade, sem contar com direcionamento concreto apontado por experiências, reflexão ou estudo teórico.

Por isso, defendo a formação continuada como uma necessidade para os professores formados no século passado, para que aprofundem seus conhecimentos teóricos, revisitem sua prática pedagógica e desempenhem um trabalho docente que atenda às demandas da sociedade da modernidade líquida em que estamos inseridos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BHABHA, Homi. **The location of culture**. New York: Routledge, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRYDON, Diana. Local needs, global contexts: learning new literacies. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011. p. 93-109.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2006.

EDWARDS, Richard; USHER, Robin. **Globalisation and pedagogy: space, place and identity.** 2. ed. New York: Routledge, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 2. ed. São Paulo, Ática, 1999.

KELLNER, Douglas. Technological revolution, multiple literacies, and the restructuring of education. In: SNYDER, Ilana (Ed.). **Silicon literacies – communication, innovation and education in the electronic age.** London and New York: Routledge, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching.** Yale Language Series. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

LONGARAY, Elisabete Andrade. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília, v. 22, n. 81, 2009. p. 47-59.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, Sandy, LUKE, Allan; FREEBODY, Peter (Eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice.** New Jersey: Hapton Press, 1997.

MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa A. (orgs). **Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

MONTE MOR, Walkyria. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Eds.). **Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2008.

SNYDER, Ilana. **Silicon literacies** – communication, innovation and education in the electronic age. London and New York: Routledge, 2002.