

REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO CURSO “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL”

REFLECTIONS ON THE EXPERIENCES OF THE “IN-SERVICE EDUCATION FOR TEACHERS OF ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE” COURSE

Ana Karina de Oliveira Nascimento¹, Marlene de Almeida Augusto de Souza¹, Vanderlei José Zacchi¹

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil
akcoliveira@gmail.com; marlenesouza04@yahoo.com.br; vanderlei.ufs@gmail.com

Recebido em 24 nov. 2018

Aceito em 29 mar. 2019

Resumo: Em 2017, integrantes do grupo de pesquisa Letramentos em inglês: língua, literatura e cultura (Linc) da Universidade Federal de Sergipe realizaram um projeto de extensão voltado para professores de inglês da educação básica. Dividido em quatro módulos ao longo do ano, o projeto “Formação continuada de professores de inglês como língua adicional” tinha como objetivo ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem de língua inglesa como prática social. Com base nas ações desenvolvidas ao longo de dois dos módulos ofertados, *English through New Literacies* e *English Language Materials*, bem como em apresentações feitas por dois professores de inglês da rede pública em um evento na universidade, o presente trabalho tem como objetivo (re)pensar criticamente as propostas do curso a partir dos relatos das experiências desses dois professores. Para isso, fazemos uso de referenciais teóricos tais como letramentos, multimodalidade, educação linguística crítica, entre outros. Nesse processo, um dos aspectos que chamaram a nossa atenção é o fato de que repensar a formação (continuada) de professores de línguas em uma perspectiva crítica ainda é um grande desafio, já que é preciso (re)pensar constantemente os caminhos e não voltar para o caminho mais conhecido, mais confortável, que aponta a direção certa ou errada, desconsiderando os diferentes contextos em que uma aula de inglês acontece.

Palavras-chave: Letramentos. Formação de professores de línguas. Material didático. Educação linguística crítica.

Abstract: In 2017, members of the research group English literacies: language, literature and culture (Linc) from the Federal University of Sergipe carried out an extension project for in-service English teachers. Divided into four modules throughout the year, the project “In-service education for teachers of English as an additional language” aimed at expanding the possibilities for teaching and learning English language as a social practice. Based on the actions developed during two of the modules, *English through New Literacies* and *English Language Materials*, as well as on the presentations made by two English teachers in an event at the university, the present work aims to critically (re)think about the course proposals from the reports of the experiences of these two teachers. For this, we make use of theoretical references such as literacies, multimodality, critical linguistic education, among others. In this process, one of the aspects that caught our attention was that rethinking the (in-service) language teacher education in a critical perspective is still a great challenge, since it is necessary to constantly (re)think the paths so as not to return to the more familiar, more comfortable path that points the right or wrong direction, disregarding the different contexts in which an English class takes place.

Keywords: Literacies. Language teacher education. Teaching materials. Critical language education.

INTRODUÇÃO

Há muito se discute a distância que tem historicamente separado a universidade da educação básica, em especial da escola pública. Fala-se em instituições universitárias que preparam professores para as escolas, por meio da formação inicial, focando na teoria, mas pouco em contato com as realidades e práticas escolares. Programas governamentais, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, têm sido implementados com o objetivo de ajudar a lidar com a lacuna que separa a formação inicial da educação básica. Ainda, programas dessa natureza contribuem para que os professores das escolas também participem de um processo de formação continuada, uma vez que estes são parte ativa das ações.

Ao mesmo tempo, há um crescimento nas discussões acerca do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, as quais, para além de um conhecimento linguístico, podem promover oportunidades de formação mais amplas, relacionadas à cidadania e ao pensamento crítico (BRASIL, 2006). É considerando o direito à formação dos estudantes de escolas públicas brasileiras, bem como à aprendizagem de línguas para todos os cidadãos brasileiros, conforme preconizam os artigos 23 e 24 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que docentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em especial os integrantes do grupo de pesquisa Letramentos em inglês: língua, literatura e cultura (linc), têm formulado e posto em prática, desde 2011, cursos de formação continuada para professores de inglês de escolas da rede pública.

A história dessa oportunidade de formação continuada no estado de Sergipe conecta-se com o Projeto Nacional de Letramentos, com sede na Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação dos professores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Trindade M. de Souza. O projeto nacional quadrienal, em sua atual versão — de 2015 a 2019 — tem como temática: Linguagem, cultura, educação e tecnologia, reunindo cerca de 30 universidades espalhadas pelo país, a exemplo da UFS.

No contexto local, diversas ações têm sido realizadas desde 2011 como parte da formação continuada direcionada a professores de inglês da rede pública de ensino. Análises desse contexto de formação têm sido publicadas, a exemplo de:

Nascimento (2014), Zacchi (2014, 2015, 2018), Façanha (2014), Nascimento e Façanha (2018), Zacchi, Nascimento e Façanha (2018), Boa Sorte e Silva (2018), Souza (2018). O foco deste texto, entretanto, estará na formação continuada ofertada ao longo do ano de 2017, por meio do projeto “Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Adicional”, parte do projeto nacional mencionado, no qual optamos pela oferta de 4 módulos de 40 horas de curso de formação.¹ Foram eles: *English through New Literacies*, *Spoken and Written English*, *English Language Materials* e *English Teaching and Learning with Technologies*. Neste texto, em especial, em virtude dos limites impostos por um artigo acadêmico, focaremos em dois desses módulos ofertados: *English through New Literacies* e *English Language Materials*.

O projeto tinha como objetivo geral “promover formação continuada de professores de inglês, atuantes em escolas da Rede Pública de Educação Básica de Sergipe, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem de língua inglesa como prática social” (PROJETO..., 2017). O módulo *English Through New Literacies* apresentava como objetivo discutir as práticas de aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa segundo os preceitos dos novos letramentos. Já o módulo *English Language Materials* visava problematizar as possibilidades de uso de materiais didáticos de língua inglesa, com foco em livros do Programa Nacional do Livro Didático (PLND), embora não fosse a intenção ficar a eles circunscrito.

Ambos os módulos foram desenhados para ofertar 40 vagas para professores de inglês da rede pública de ensino de Sergipe. Houve o número máximo de inscritos, entretanto, por razões diversas, tais como sábados letivos e dificuldades de deslocamento para a capital do estado, pouco mais de 50% dos inscritos concluíram os módulos. Estes, por sua vez, por terem cumprido a carga horária mínima de 75% do curso, tiveram direito à certificação expedida pela UFS. Dentre

¹ O projeto teve ainda como inspiração uma iniciativa do MEC para a formação de professores de inglês em função da Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e das Olimpíadas, em 2016, que aconteceriam no Brasil. A proposta, provisoriamente chamada de Professores Sem Fronteiras, previa a realização de módulos de formação de professores que ficaria a cargo de professores das universidades federais espalhadas pelo país. Infelizmente, a proposta não teve continuidade e não chegou a ser oficialmente implementada em Sergipe.

estes, como não havia proibição de inscrição por parte de professores da rede privada, alguns (minoria) pertenciam a essa rede de ensino.

A materialização de ambos os módulos se deu no prédio da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, por meio de parceria firmada com a UFS, aos sábados, das 9:00 às 13:00, sendo parte deles também desenvolvida online, por meio do uso de e-mail e blog. A dinâmica de funcionamento dos módulos previa leitura de textos, discussões, análise de aulas ministradas, de material didático, além de preparação de planos de aula, buscando o diálogo universidade e escola pública.

Os encontros de cada um dos módulos eram divididos em dois momentos. Na primeira hora, as atividades eram desenvolvidas pelos *English Teaching Assistants* (ETA) que fazem parte do programa patrocinado pela Fundação Fulbright em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo objetivo é o “apoio a projetos de melhoria da formação de professores de inglês nas licenciaturas com o auxílio de assistentes de ensino norte-americanos – *English Teaching Assistant (ETA)*.²” As atividades propostas por eles eram baseadas em algum tema – apresentação pessoal, música, beleza etc. Dessa forma, pretendíamos oferecer aos participantes do curso um momento para ter contato com um falante cuja língua materna é o inglês. No segundo momento dos encontros, eram desenvolvidas atividades, cujo objetivo era apresentar conceitos sobre ensino de línguas em uma perspectiva crítica a partir dos quais os professores elaboravam exercícios, atividades, analisavam e elaboravam materiais didáticos que poderiam ser desenvolvidos em suas aulas.

É levando em conta as ações desenvolvidas ao longo desses dois módulos do curso – bem como duas apresentações feitas por dois professores de inglês da rede pública, participantes dos módulos, doravante nomeados Cristina e Taylor³, durante uma mesa-redonda parte da Semana Acadêmico-Cultural (Semac) da UFS – que desenvolveremos esse artigo, o qual tem como objetivo (re)pensar as propostas do curso "Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Adicional" a partir dos relatos das experiências dos professores participantes. A participação

² Informação disponível em: <http://fulbright.org.br/edital/institucional-etas/>. Acesso em: 2 nov. 2018.

³ Os nomes dos professores são fictícios e foram escolhidos pelos autores, com o objetivo de manter o sigilo da identidade dos participantes.

desses professores no evento acadêmico mencionado foi uma iniciativa do Linc, ao entendermos que seria muito rica a troca de experiências desses professores participantes com os alunos da graduação, em formação inicial.

(RE)PENSANDO O MÓDULO ENGLISH THROUGH NEW LITERACIES

Durante o módulo *English Through New Literacies*, foram discutidos alguns conceitos relacionados ao ensino de línguas e letramento crítico e elaborados planos de aula com base em textos e/ou temas.

Um dos aspectos teóricos discutidos foi quanto aos objetivos do ensino de inglês na educação básica de acordo com as discussões apresentadas nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – Língua Estrangeira (OCEM-LE) (BRASIL, 2006). Observamos que o documento orienta quanto a três objetivos basicamente: linguístico, cultural e educacional/cidadania/crítico. No que diz respeito ao objetivo educacional, focamos nas perguntas apresentadas nas OCEM-LE que podem tanto orientar o aluno no seu processo de reflexão crítica quanto servir de guia para o professor definir projetos, planos de aula, atividades: “(1) de que lugar ele fala na sociedade? (2) Por que essa é a sua posição? (3) Como veio parar ali? (4) Ele quer estar nela? (5) Quer mudá-la? (6) Quer sair dela? (7) Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (BRASIL, 2006, p. 91). O objetivo educacional trata, portanto, do desenvolvimento da reflexividade que, segundo Menezes de Souza (2011, p. 296), “consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado”.

Além da discussão relacionada aos objetivos do ensino de línguas na educação básica apresentados nas OCEM-LE, refletimos também sobre alguns pontos levantados por Menezes de Souza (2011, p. 287): “A quem ensinamos língua estrangeira? Por que ensinamos esta língua estrangeira? Quem é nosso aprendiz? O que o aprendiz já sabe da língua estrangeira? Quanto tempo eu tenho? Que cursos eu tenho?”. Partimos do pressuposto de que o ensino vai além da transmissão de conhecimento, pois envolve a construção de novos conhecimentos resultantes e adequados aos contextos em que o professor esteja atuando. Outro

aspecto abordado a partir de tais questões foi em relação aos problemas resultantes quando restringimos o ensino à identificação do que seja “certo ou errado”. Esse tipo de abordagem resulta em homogeneização, já que as diferenças são eliminadas com o argumento de que somos todos iguais e que, portanto, devemos chegar a um consenso e ser tratados da mesma forma. Nessa perspectiva, a justiça social é conquistada quando todos são tratados indistintamente e as diferenças são, conseqüentemente, ignoradas. Quando, durante suas aulas, o professor não abre espaço para as diferentes perspectivas, os alunos não têm a oportunidade de aprender em situações de conflito de interpretações, podendo vir a ter dificuldades em entender que suas leituras são limitantes, excludentes.

Uma das professoras participantes do módulo, Cristina, elaborou e implementou um plano de aula considerando as discussões nos encontros, o qual também foi apresentado durante a mesa-redonda na Semac da UFS. A aula foi planejada para uma turma de 9º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no centro da capital. O grupo tinha cerca de 25 alunos, que, em sua maioria, já eram alunos da escola desde o 6º ano, o que, segundo a professora, garantiu a criação de vínculo entre eles e, conseqüentemente, facilitou a participação deles nas discussões, já que não se sentiam tão tímidos.

O objetivo da aula era discutir sobre a diversidade étnica e os padrões de beleza em diferentes âmbitos da sociedade. As atividades da aula foram baseadas em uma imagem⁴ (Fig. 1) com informações sobre a nova linha de bonecas Barbie.

⁴ Disponível em: <http://simplemomreview.com/2016/02/06/introducing-the-new-barbie-fashionistas-line-2/>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Fig. 1



De acordo com o relato da professora, a leitura e a discussão foram conduzidas por ela mesma e a aula aconteceu da seguinte forma: “Eu perguntava o que eles viam e daí iam surgindo outros questionamentos, como a surpresa de a Barbie se apresentar em um biotipo diferente do convencional: loira, branca, alta, magra, olhos azuis...” (Fonte: relato da professora Cristina). Esse tipo de encaminhamento enfoca a compreensão geral do texto a partir do conhecimento prévio dos alunos. Eles identificaram que na imagem há algumas bonecas que têm um formato de uma boneca famosa, mas são de etnia, altura, peso, diferentes da tradicional (loira, de olhos azuis, alta, magra).

Em outro trecho do relato, a professora apresenta informações sobre as observações dos alunos: “Daí surgiam comentários sobre racismo, representatividade, padrões de beleza... Enfim, o direcionamento era dado a partir do que eles levantavam” (Fonte: relato da professora Cristina). A partir desses levantamentos, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar a análise das imagens identificando as questões de racismo presentes na sociedade, principalmente no que diz respeito à falta de representatividade e às definições de padrões de beleza, tendo em vista que os brinquedos, nesse caso específico as bonecas, refletem e reforçam certos preconceitos. Nesse momento, a professora cria condições para o desenvolvimento da reflexão crítica (BRASIL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2018), orientando discussões voltadas a perceber as intenções do autor: segundo os alunos, produzir bonecas com as mais diferentes características

físicas. No entanto, esse tipo de abordagem não favorece o desenvolvimento da reflexividade (BRASIL, 2006; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2008; ZACCHI, 2018), cujo objetivo é identificar as origens das ideias apresentadas, as consequências ao se adotar tais perspectivas e o quanto compartilhamos essas mesmas ideias nas mais diferentes situações do nosso dia a dia de forma naturalizada: alisar e fazer escova nos cabelos; tingir o cabelo de loiro; dar preferência a manequins magras nas vitrines de lojas, entre outras.

Outro aspecto apresentado no relato da professora foi em relação à conclusão a que os alunos chegaram quanto à “importância da representatividade e da ‘adaptação’ da modelo mais clássica de boneca do mundo (loira, branca, olho claro, magra, alta...), que, mesmo atendendo a demandas lucrativas, já apontam um avanço nessa perspectiva de diversidade.” (Fonte: relato da professora Cristina). Essas “demandas lucrativas”, citadas pelos alunos, se referem aos valores neoliberais que, segundo Zacchi (2016, p. 419), “transforma(m) tudo em mercadoria e celebra(m) o mercado”. Considerando esse fato, o autor afirma que cabe à escola, mais especificamente nas aulas de inglês, problematizar, portanto, a forma como o mercado está incorporando as diferenças, garantindo a representatividade dessas diferenças “por meio do estilo consumível” (ZACCHI, 2016, p. 419) e ampliando, dessa forma, o mercado consumidor.

A partir dessas discussões, os alunos foram apresentando outros exemplos relacionados à (falta de) representatividade, extrapolando as informações presentes no texto propriamente dito e buscando situações do cotidiano em seus contextos locais. Um dos exemplos foi referente a uma novela que estava sendo transmitida, na época desta aula, em um canal de TV brasileiro de grande audiência. Os alunos comentaram sobre personagens negros nos papéis de médicos, empresários, entre outros, que até então eram desempenhados por atores com perfil mais eurocêntrico. No entanto, os alunos não mencionaram o fato de que, apesar de ter havido certa representatividade, esta foi muito baixa. Após exibir os primeiros capítulos, a emissora recebeu inúmeras críticas, já que as personagens dos diferentes núcleos da novela eram, em sua maioria, brancas, apesar de a história da novela se passar em uma cidade fictícia da Bahia, estado com o maior número de negros e pardos no Brasil. É possível que a representatividade tenha sido mais em função de atender a

uma determinada “cota”, além de conseguir atingir uma maior quantidade de telespectadores que poderiam se sentir representados, como apontado por Zacchi (2016).

Além dessas questões, outras também foram discutidas pelos alunos e relatadas pela professora: “auto-aceitação, padrões de beleza, distúrbios alimentares, intolerância à diferença e como a gente tem acesso a essas informações através da língua” (Fonte: relato da professora Cristina). Tais considerações podem permitir que sejam estabelecidas relações entre as ideias apresentadas no texto e como tais ideias estão sendo compreendidas nas interações do dia a dia. Apesar de no relato da professora haver evidências de uma preocupação em entender como os sentidos são construídos a partir da língua (BRASIL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011) – “[...] como a gente tem acesso a essas informações através da língua” (Fonte: relato da professora Cristina), nenhuma das atividades descritas indica quais foram os aspectos linguísticos explorados para demonstrar como as escolhas semânticas e sintáticas constroem e reforçam nossas perspectivas quanto a padrões de beleza e, conseqüentemente, “autoaceitação; distúrbios alimentares; intolerância à diferença”.

Por exemplo, apesar de o objetivo da aula ser discutir sobre a diversidade étnica e os padrões de beleza em diferentes âmbitos da sociedade, o texto escolhido para apresentar tal diversidade, a nova linha *Barbie Fashionistas®*, foca na descrição das bonecas quanto a padrões de beleza em termos de peso – curvilínea – e de altura – baixinha e alta, mas não há nenhuma referência linguística à etnia. O mesmo acontece no site oficial – <https://barbie.mattel.com/> –, em que as diferenças das bonecas são classificadas em termos de peso e altura, e são descritas linguisticamente a partir das roupas que estão vestindo; da cor do cabelo ou do penteado, não sendo mencionada, em nenhum dos casos, a cor da pele. Sendo assim, de que forma podemos considerar que a diversidade étnica está sendo efetivamente incorporada ao mundo das bonecas Barbie quando constatamos que sua presença não é apresentada textualmente?

(RE)PENSANDO O MÓDULO ENGLISH LANGUAGE MATERIALS

Ao longo do módulo – *English Language Materials* – entrelaçamos inquietações nossas como pesquisadores com (re)leituras e (re)análises dos livros e outros materiais didáticos utilizados pelos professores, embora o livro didático do PNLD tenha sido o material mais recorrente. Ainda, pensamos e repensamos aulas já ministradas ou ainda a acontecerem com o grupo de docentes, sempre buscando problematizar possíveis e necessárias adequações em virtude dos contextos escolares. Destacamos aqui o livro utilizado pelo professor Taylor ao longo de 2017 e do qual ele se valeu durante sua participação na mesa-redonda parte da Semac, foco de análise neste artigo.

Como um dos focos do módulo esteve na questão da multimodalidade presente nos materiais didáticos, Taylor, ao longo de sua apresentação, enfatizou o uso de imagens presentes nos livros didáticos do PNLD ou em textos alfabéticos ricos em imagens. Em especial, o professor tratou do quanto e de que maneira as representações presentes nas imagens trazidas nos livros retratam uma realidade pensada pelo autor do livro, a qual pode diferir daquela vivida pelos seus alunos. Para ele, mesmo as fotografias que têm tradicionalmente sido entendidas como retrato fiel da realidade são representações, uma vez que o ângulo escolhido pelo fotógrafo direciona o olhar de quem aprecia uma determinada imagem. Para tratar dessa questão, o professor apresentou imagens reais da rede social *Instagram* utilizando diferentes ângulos, tentando mostrar a diversidade de possibilidades de leitura da imagem a depender do ângulo, das cores, da luz escolhida etc.

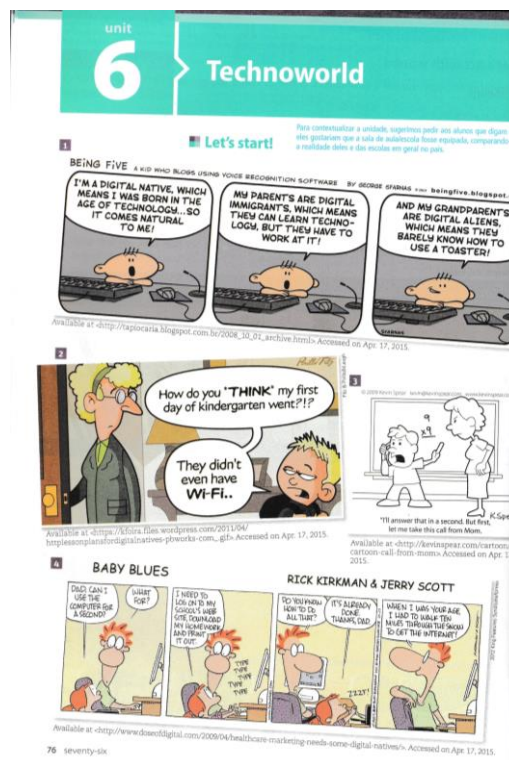
Essa foi uma das questões discutidas ao longo do módulo por meio, entre outros, do texto de Silva (2014), no qual a autora investiga caminhos na formação de professores na contemporaneidade ao analisar os textos visuais veiculados na imprensa acerca do ocorrido ao *World Trade Center* em 2011. Para a autora, o que é reforçado pelo docente Taylor em sua apresentação, os estudos de letramentos, base teórica dos módulos do projeto, podem se configurar como uma interessante alternativa ao ensino de línguas tradicional. A adoção dessa perspectiva implica entender que “A língua, em suas múltiplas modalidades de concretização, configura não somente como estrutura, mas como constructo processual dos seres humanos

quando em movimento social com vista a representar as opções de realidade dos co-enunciadores envolvidos em uma interação comunicativa” (SILVA, 2014, p. 162).

É levando essas questões em consideração que o professor Taylor então afirma a importância do uso de estratégias de ensino contextualizadas à realidade escolar das comunidades, considerando os conhecimentos prévios e vivências dos alunos. Ainda, ressalta a relevância da formação continuada de professores de forma a ajudar a despertar nos discentes uma reflexão sobre a sua identidade e posição na sociedade a partir das leituras realizadas ao longo de sua disciplina de língua inglesa.

É nesse contexto então que o docente apresenta a imagem trazida abaixo (Fig. 2), retirada de um livro didático do 9º. ano, parte do PNLD, por ele utilizado:

Fig. 2



Fonte: Página do livro didático de Menezes e Braga (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 79).

É por meio das imagens dos quadrinhos trazidos no livro didático que Taylor problematiza, com base em Ferreira e Newfield (2014), texto também trabalhado no módulo, as representações trazidas no livro didático de inglês, focando em três

aspectos centrais: 1 – quem ou o quê (conteúdo visual – o quê/quem é visto; o quê/quem não é visto / o que é mostrado e o que não é); 2 – como (as representações – como as pessoas, os lugares, as coisas são representadas, sob que ângulos, luz, cor etc); 3 – onde (contexto – como a imagem é usada, em que contexto – social, textual, político; qual o gênero e propósito do texto). Em especial, o docente se dedica à primeira tirinha, na qual uma criança, que se apresenta como nativo digital, fala sobre sua relação com tecnologia e chama os seus pais de imigrantes digitais e seus avós de alienígenas digitais.

A problematização do professor, ao trazer aquele recorte do livro didático para a sua apresentação, relacionou-se à sua inquietação acerca de como os idosos são representados naquele contexto social: o familiar. Para o docente, no seu contexto escolar, aquela mensagem poderia intensificar relações desiguais de tratamento, além de não contribuir para que seja possível viabilizar formas alternativas de convívio dos idosos com as demais gerações. Ainda de acordo com o docente, esse seu olhar passou por esse tipo de análise após a experiência com o módulo *English Language Materials*, o qual permitiu que novas perspectivas de leitura dos materiais didáticos pudessem ser ampliadas. Essa análise está em sintonia com a definição de “educação linguística crítica” defendida por Zacchi (2018, p. 242): “promover o uso de línguas e linguagens para que o sujeito questione o lugar, privilegiado ou não, que ele e os grupos a que pertence ocupam na sociedade”. Nesse caso, os alunos, embora desprivilegiados em certos contextos, estariam sendo representados, pelo livro didático, numa situação privilegiada em relação aos seus familiares mais velhos.

Do ponto de vista de nós, organizadores dos módulos, a análise e as considerações do professor acerca de sua prática em sala de aula também nos permitiram (re)pensar questões que poderiam permear outros momentos do curso, a exemplo do trabalho com tecnologias digitais. São questões que remetem ao contraste entre Sociedade da Escrita e Sociedade Digital, de acordo com Monte Mór:

Entendo que a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da *língua/cultura/identidade padrão*, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras. Nessa percepção, a língua padronizada reflete — mas, inevitavelmente, também

refrata — uma visão de linguagem, cultura e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade, uma Sociedade da Escrita. [...] Entretanto, hoje, a Sociedade da Escrita convive com uma dinâmica Sociedade Digital em que as noções anteriormente postas de lado são resgatadas e amplamente ressignificadas. Percebe-se nela que a heterogeneidade, a diversidade, a diferença e a pluralidade sempre integraram/integram os fios das tecelagens iluministas em suas várias instituições. (2018, p. 268-269)

Dessa forma, aquele olhar do professor sobre o livro didático nos fez entender que seria interessante incluir em outro momento de formação discussões acerca das ideias de nativo, imigrantes e alienígenas digitais. Afinal, a nosso ver, amparados na perspectiva dos novos letramentos segundo uma perspectiva sociocultural, a conexão de usos de tecnologias digitais a faixas etárias específicas não se mostra uma denominação adequada. Se entendermos que os letramentos, inclusive os digitais, são construções socioculturais, serão as práticas a determinarem nossos letramentos e não necessariamente a faixa etária ou algo semelhante.

A esse respeito, Lankshear e Knobel (2011) preferem a distinção *outsider/newcomer* e *insider*, sendo os primeiros os indivíduos recém-chegados ao mundo digital e, os últimos, aqueles que estão imersos na vida digital, ou seja, para quem o mundo digital é parte da sua rotina. Para os autores não se trata do conceito de nativos e imigrantes digitais apresentado por Prensky (2001), fortemente ancorado na questão etária. Daí a nossa preferência pelo conceito de Lankshear e Knobel (2011), que se afasta de uma questão geracional – ainda que consideremos que coincidências nesse sentido podem existir – e aproxima-se de uma questão de práticas sociais: maior ou menor uso das tecnologias digitais, a depender das necessidades e dos usos sociais aos quais os indivíduos estão socioculturalmente vinculados.

ALGUMAS (RE)CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Repensar a formação (continuada) de professores de línguas em uma perspectiva crítica ainda é um grande desafio, já que é preciso (re)pensar constantemente os caminhos e não voltar para o caminho mais conhecido, mais confortável, que aponta a direção certa ou errada, desconsiderando os diferentes contextos em que uma aula de inglês acontece. Como aponta Monte Mór (2018, p. 270), a “formação docente não prescinde do conhecimento linguístico; valoriza-o,

mas ele deve ser compreendido dentro de uma perspectiva educacional, social e cultural”.

O Linc, durante os últimos sete anos, implementou diferentes propostas de formação continuada de professores das escolas públicas, abordando o ensino de línguas adicionais voltado para a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico. No caso dos dois módulos, objetos deste artigo, houve uma preocupação tanto com a apresentação dos conceitos-chave sobre letramento crítico e multimodalidades quanto com a problematização do uso, elaboração e adaptação de materiais didáticos.

No que diz respeito aos relatos dos professores Cristina e Taylor sobre os materiais produzidos e adaptados por eles a partir das discussões e práticas conduzidas durante ambos os módulos, é interessante observar a forma como eles incorporaram tanto as questões de diversidade, étnica e etária, quanto a exploração de textos multimodais, seja no texto com a divulgação das novas bonecas, seja no quadrinho que trata das diferenças resultantes da faixa etária.

As discussões sobre a incorporação de tais temas e de estratégias para explorar os textos multimodais no ensino de línguas adicionais ainda são muito recentes. Consequentemente tornam-se necessárias tanto novas pesquisas sobre essas questões quanto a sua apresentação em cursos de formação (continuada) de professores de modo a criar condições para que eles continuem (re)pensando suas práticas pedagógicas, buscando associar as novas teorias às realidades e necessidades de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BOA SORTE, P.; SILVA, N. S. M. English teaching conceptions: cognitive processes on ongoing professional development. **Revista Cocar (Online)**, Belém, v. 12, n. 24, p. 3-24, 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

FAÇANHA, M. A. V. Formação continuada de professores: ensino de inglês e a construção do cidadão crítico. *In*: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (org.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 199-224.

FERREIRA, A.; NEWFIELD, D. Critical Visual Literacy. *In: JANKS, H. et al. Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers.* New York: Routledge, 2014. p. 83-100.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. The 'New Literacy Studies' and the Study of 'New' Literacies. *In: _____.* **Literacies: social, cultural and historical perspectives.** New York/Washington/Baltimore: Peter Lang Publishing, 2011. p. 183-209.

MENEZES, V.; BRAGA, J. **Alive!**: inglês, 9º. ano: anos finais: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C.* **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa.** Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.).* **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 263-276.

NASCIMENTO, A. K. de O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. *In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (org.).* **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.** Maceió: EDUFAL, 2014. p. 53-73.

_____; FAÇANHA, M. A. V. Experiências de formação inicial de professores de inglês em contexto extensionista: discutindo a multimodalidade e os materiais didáticos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 2, n. 61, p. 80-100, jul./dez. 2018.

PROJETO de Extensão “Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Adicional”. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017.

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

SOUZA, M. A. A. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.).* **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 143-152.

ZACCHI, V. J. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. *In: _____; STELLA, P. (org.).* **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.** Maceió: EDUFAL, 2014. p. 137-160.

_____. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, M. B. *et al.* (org.). **Língua e literatura na época da tecnologia**. Florianópolis: EDUFSC, 2015. p. 259-276.

_____. O terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 239-249.

_____.; NASCIMENTO, A. K. de O.; FAÇANHA, M. A. V. Projeto Novos Letramentos – Alguns Olhares sobre a Formação Continuada de Professores em Sergipe. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 30, p. 95-111, jul./dez. 2018.

Sobre os autores

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Obteve seu título de Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com bolsa Capes/Fulbright de doutorado sanduíche na Montclair State University, EUA, e seu título de Mestre em Educação pela UFS. É especialista em Ensino de Inglês pela UFMG e licenciada em Letras pela UFS. É docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sua experiência profissional engloba o ensino Fundamental e Médio, escolas particulares de idiomas e principalmente o ensino superior. Neste, atua nas áreas de Língua Inglesa e Formação de Professores de Inglês no curso de graduação em Letras, além de em cursos de extensão. Coordena o PIBID na UFS (subprojeto de Inglês). Seus interesses de pesquisa nessa área abrangem ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês e suas relações com as perspectivas teóricas dos novos letramentos, especialmente dos letramentos digitais.

Marlene de Almeida Augusto de Souza

Possui Doutorado e Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2011/2003) e Graduação em Letras pela Faculdade Ibero Americana (1993). Atuou como professora de inglês em escolas públicas estaduais de São Paulo durante 20 anos e como professora de inglês e prática de ensino em cursos de Letras em instituições particulares durante 15 anos. Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal desde 2013 ministrando as disciplinas de Metodologia de Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado de Inglês. De 2014 a 2018 foi coordenadora do PIBID-Inglês e desde 2018 é Coordenadora Institucional do PIBID-UFS. Pesquisa, principalmente, sobre os seguintes temas: multiletramentos críticos, ensino de língua estrangeira, escola pública, formação (continuada) de professores.

Vanderlei José Zacchi

Tem Pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG e Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP. É professor do Departamento de Letras Estrangeiras e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. É também pesquisador adjunto do Centre for Globalization and Cultural Studies da Universidade de Manitoba, no Canadá, e foi coordenador do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL no biênio 2014-2016. Tem livros publicados tais como *A enxada e a caneta* (Humanitas, 2016 – como autor), *Letramentos e mídias* (Edufal, 2015 – como organizador) e *Quem canta o Estado-nação?*, de Judith Butler e Gayatri Spivak (Editora UnB, 2018 – como tradutor).