

Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/Canadá

Ruberval Franco Maciel

Recebido 13, set. 2010 / Aprovado 10, jan. 2011

Resumo: A globalização tem sido uma questão central na redefinição das políticas públicas, sobretudo no papel da língua inglesa como fator de inclusão e exclusão social. Nesse artigo, discuto três aspectos importantes: a interface da globalização com o ensino de língua inglesa, a formação de professores e a implementação de propostas curriculares no contexto brasileiro e a descrição de um projeto interinstitucional de formação de professores em diálogo com pesquisadores canadenses.

Palavras-chave: globalização; política linguística; reformas curriculares.

Introdução

Globalização é um termo que tem sido utilizado para descrever várias mudanças sociais. Seargeant (2009) refere-se à globalização como um movimento político-econômico e cultural. Essas transformações possuem grandes impactos nas formas como as pessoas se relacionam, desestabilizam centros existentes de autoridade e segurança, influenciam na organização do mercado, na produção e na difusão de formas culturais. Sob esses aspectos, Brydon e Coleman (2008) sugerem que as bases fundamentais de muitos aspectos da condição humana sejam repensadas.

Há várias possibilidades de análise da globalização. Uma delas vê a globalização como um fenômeno localizado, distribuído em diferentes escalas, do global ao local, e examina as conexões entre os vários níveis que, conforme Blommaert (2010, p. 1), não reduzem os fenômenos e eventos em seus contextos mais recorrentes. A respeito dessa visão mais holística, Brydon (2010) chama a atenção para o fato de que até mesmo as pessoas que nunca mudaram de local possuem suas vidas afetadas por decisões tomadas em outros lugares, e seus imaginários interagem

com as ideias e as imagens que transitam pelo globo. Aponta, ainda, que os aspectos locais e globais comumente possuem conotações de oposição, mas que, segundo a autora, deveriam ser vistos como coconstruídos.

Na educação, Edwards e Usher (2008) afirmam que cada vez mais têm emergido debates sobre a interface entre globalização e educação, sobretudo nos discursos sobre engajamento dos alunos como cidadãos ou consumidores de novas formas da tecnologia de informação e comunicação. Além disso, Burbules e Torres (2000) mencionam que outro fato importante a ser considerado é a relação entre os contextos econômicos e políticos da globalização e, conseqüentemente, as discussões sobre a necessidade de reformas educacionais. Sob esse aspecto, Rizvi e Lingard (2010) discutem que vários países, em suas políticas públicas educacionais, têm considerado a necessidade de se preparar os estudantes para a participação na economia global e com isso, melhorar a competitividade nacional. No entanto, tais medidas têm sido vistas com cautela pelos educadores, sobretudo em relação às práticas hegemônicas neoliberais como medidas de “garantir” a padronização do conhecimento, implementadas com o uso de diversas estratégias como, por exemplo, os exames internacionais de desempenho, a adoção da visão ocidental eurocêntrica de validação de conhecimento e cultura, entre outros aspectos.

Por outro lado, a globalização, além de evidenciar aspectos que estavam à margem, também contribui para evidenciar práticas locais. Zacchi (2010), por exemplo, descreve como a língua inglesa tem sido usada pelos sem-terra como ferramenta de comunicação, na articulação de resistência local e global. Sobre o conceito de conhecimento local, Norton (2010, p. 8) afirma que este se refere a “maneiras de saber pelas quais as pessoas negociam seus próprios termos que estão tipicamente fora das fronteiras dos paradigmas ‘aceitáveis’ ou ‘dominantes’ [...] fundamentados em familiaridade pessoal e derivado de experiência vivida.” Na linguística aplicada, Canagarajah (2002, 2005, 2006) aponta que o empirismo inspirado pelo iluminismo levou a uma crise do conhecimento local, uma vez que “o modernismo estabeleceu redes de trabalhos geopolíticos em uma economia mundial que incentiva a divisão de vida e que todas as comunidades são pressionadas a uma marcha de uniformização para obtenção do progresso” (CANAGARAJAH, 2002, p. 245). Essa visão de avanço favorece o conhecimento ocidental como sinônimo de conhecimento global, colocando o conhecimento local em segundo plano, através de um processo de hibridação e adaptação.

A natureza contraditória, gerada como efeito da globalização, é reconhecida por teóricos da globalização e de pós-colonialistas. Um dos autores frequentemente citado sobre essa temática é Appadurai (2000) que afirma que o problema central das interações globais são as tensões entre a homogeneização e heterogeneização cultural. Para tanto, Mignolo (2000) sugere o conceito de *border thinking* para lidar com deslocamento dos modelos considerados universalmente válidos das perspectivas eurocêntricas e ocidentais. Suarez-Orozco e Quin-Hilliard (2004, p. 3), por sua vez, apontam que um dos maiores desafios para a educação, mundialmente, é o domínio da diferença e o domínio da complexidade uma vez que “a globalização desfaz a coerência que o projeto modernista dos séculos XIX e XX que o estado-nação pretendia disseminar”. Gerenciar as diferenças está se tornando um dos maiores desafios principalmente para os países multiculturais e requer uma nova agenda educacional. Para tanto, os autores sugerem a expressão *interrupting thinking as usual* (interromper o pensamento de costume), ou seja, o entendimento tido como certo e as visões de mundo que moldam os estilos cognitivos e metacognitivos e práticas educacionais.

Gerenciar as diferenças pode ser umas das questões mais importantes para a juventude globalizada. Para investigar tamanha complexidade, Suarez-Orozco e Quin-Hilliard (2004) sugerem uma compreensão interdisciplinar e colaborativa para a natureza dos problemas. Sensível a essas questões e adotando uma perspectiva interdisciplinar e colaborativa, a Universidade de São Paulo desenvolve um projeto em parceria com outras universidades públicas brasileiras e canadenses. Antes de abordar especificamente essa colaboração, discuto, a seguir, a relação entre a globalização e o ensino de língua inglesa.

Globalização e ensino da língua inglesa

A língua inglesa tem sido comumente associada à língua oficial da globalização, que tanto pode incluir como excluir os cidadãos. Sob essa ótica, Brydon (2009, p. 2) menciona que “o inglês possibilita a entrada e a saída em um diálogo global e que está atravessando muitos tipos de fronteiras para criar uma esfera pública global.” Para a autora, o imaginário causado pelo discurso neoliberal da globalização tem produzido vários efeitos, entre os quais “saber inglês está se tornando um novo tipo de letramento importante”, estendendo-se até mesmo

aos limites de países não anglófonos. Assim, dependendo da perspectiva epistemológica, o ensino do inglês pode se tornar um negócio, com base na visão de educação como serviço, com o objetivo de “preparar” os alunos para a sociedade do conhecimento.

Nesse cenário, as escolas particulares de ensino de línguas estrangeiras, para atrair mais clientes, há muito tempo têm se beneficiado do discurso mercadológico de que aprender inglês é um aspecto chave para o sucesso profissional. Além disso, as escolas de línguas e o mercado de livros didáticos têm favorecido padrões específicos de inglês dos países falantes de prestígio, embora a palavra “padrão” carregue a ideologia relacionada à qualidade e estabeleça relações de poder (WIDDOWSON, 2010), ou seja, a variante da língua inglesa remete-se ao poder econômico dos países falantes dessa língua.

Nesse sentido, Ives (2006, p. 124) levanta uma questão importante no que se refere à “maciça literatura sobre a chamada ‘globalização’ e todos os debates sobre sua relação com o capitalismo e democracia, mas que, no entanto, a língua desempenha um papel relativamente pequeno e secundário” nas pesquisas, sobretudo no que se refere à interface da “ideologia do individualismo e seus efeitos sobre como o inglês é entendido”. No Brasil, o modelo de inglês “desejável” privilegia apenas as variantes norte-americanas e britânicas, sob o efeito dos discursos da mídia que destacam tais modelos, conforme apontados por pesquisas conduzidas por Jordão (2009). Paradoxalmente, enquanto a globalização projeta a imagem da diversidade, também implica na homogeneização cultural, influenciada pela padronização global de atividades econômicas e de fluxo de produtos culturais do centro para a periferia, como levantado por Block e Cameron (2002, p. 13).

Outro fator que pode ter contribuído para esse cenário educacional brasileiro de ensino de língua inglesa, de acordo com Fabrício e Santos (2010, p. 95), é a forma pela qual esta tem sido ensinada, uma vez que as metodologias são dissociadas do papel político e educacional que pode, então, contribuir para a expansão das questões de valores e poderes relacionados aos modelos imperialistas. Nos cursos livres, o principal foco do ensino de inglês tem sido a aplicação da abordagem comunicativa, que pode contribuir para reforçar a ideologia dos aspectos culturais da língua, cuja posse é dissociada dos aspectos locais, sociais, políticos e culturais. Nas escolas regulares, tanto nas públicas quanto nas privadas,

em geral, a ênfase de ensino tem sido dada à sistematização do conhecimento sistêmico da língua. Essa visão não abre espaço para a discussão dos aspectos tanto globais quanto locais, uma vez que a ênfase se dá na estrutura da língua e do ensino de vocabulário de forma isolada do idioma como prática social e dos aspectos críticos.

A abordagem vigente nas escolas brasileiras, bem como em outras partes do mundo, limita o ensino de língua estrangeira a uma visão reducionista com enfoque apenas no aspecto linguístico e no desenvolvimento da competência comunicativa, conforme apontados por Mattos e Valério (2010). Além disso, Norton (2000, p. 16) diz que a competência comunicativa defendida por Hymes, Canale e Swain não leva em consideração “o entendimento de que as regras de uso são social e historicamente construídas para apoiar os interesses de um grupo dominante em uma determinada sociedade”, silenciando assim, os aspectos ideológicos e de poder atribuídos à língua.

No que se refere à interface da globalização e educação, Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p. 2) afirmam que as transformações causadas pela globalização “requererão dos jovens o desenvolvimento de novas habilidades que estão muito além do que a maioria dos sistemas educacionais atuais possa oferecer”. Novas visões globais são exigidas para “preparar” as crianças e os jovens para estarem informados, engajados e se tornarem cidadãos críticos no novo milênio. Essa visão de se preparar os alunos para que sejam cidadãos críticos há muito tempo faz parte do vocabulário dos educadores. Com a globalização, o surgimento das novas tecnologias, o aumento da competitividade, o papel da educação como fator de inclusão e exclusão, entre outros aspectos, o termo cidadão crítico se tornou ainda mais evidente. Preocupados com as novas exigências educacionais globais, pesquisadores em várias partes do mundo, como, por exemplo, na Austrália (SNYDER, 2006), no Japão (YANO, 2009), no Brasil (MENEZES DE SOUZA E MONTE MÓR, 2006), entre outros, têm sido desafiados a propor novas práticas de letramento, considerando os contextos locais e globais. No Brasil, como política pública de reestruturação da educação, desde 1998, alguns documentos têm sido lançados para o ensino da língua inglesa, conforme descrevo a seguir. Apresento, ainda, alguns dados estatísticos para exemplificar a educação brasileira e a questão do acesso a esta.

Desafios para a formação de professores: alguns dados do Brasil

O Ministério da Educação – MEC tem lançado documentos oficiais para os currículos de todas as disciplinas. Para as línguas estrangeiras, o grande marco das políticas públicas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para o ensino fundamental até o 9º ano, lançados em 1998, com uma visão sociointeracional de ensino-aprendizagem. Esse documento, contudo, priorizava um letramento mais grafocêntrico. Posteriormente, o ensino médio foi contemplado, em 1999, com os PCNEM (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio), embasados no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo reformulados teoricamente em 2001, em função da concisão teórica dos mesmos. Cinco anos depois, foram criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-2006). Esse último documento apresentou teorias mais contemporâneas por que consideram as novas linguagens em função das novas epistemologias digitais, das mudanças ocorridas nas esferas sociais como efeito da globalização, com base nas teorias dos novos letramentos, letramentos críticos e multimodalidades. O documento objetiva promover reflexões e sugestões metodológicas para serem reinterpretadas localmente. Além desses documentos federais, existem outras propostas promovidas pelos governos estaduais e municipais, como iniciativas complementares ou independentes. Entretanto, tais documentos não foram acompanhados do devido investimento na implementação e na formação continuada de professores em todos os estados brasileiros.

O governo brasileiro, como política de inclusão digital, lançou uma estratégia para minimizar as desigualdades de acesso a computadores e o acesso à internet em 2003 e adquiriu metade da produção de computadores da época. Essa estratégia foi uma tentativa de melhorar a posição do Brasil nos relatórios mundiais de economia global sobre autonomia tecnológica e reforçar sua posição na tecnologia de informação como um setor econômico. Porém, esse plano não se consolidou por razões burocráticas e técnicas. A promoção de uma autonomia tecnológica representava um movimento de resistência ao domínio exercido pelo Norte global, como uma estratégia de globalização do Sul, conforme apontado por Schoonmaker (2009). Atualmente, o Brasil é o quinto país em número de acesso ao computador e o oitavo PIB mundial (dados de 2009), embora haja grandes desigualdades sociais que desafiam a aplicabilidade de tais propostas.

Uma pesquisa, promovida pelo INEP, revela que 66.496 das escolas brasileiras possuem computadores; 54% delas os usam em atividades pedagógicas e 42% estão ligadas à Rede Mundial de Computadores. Nas escolas públicas, 44,5% usam computadores como recurso pedagógico e 34,8% têm acesso à internet. No setor privado, 70,8% e 55,5% respectivamente. Pode-se inferir pelas porcentagens que os computadores nas escolas não são sinônimos de propósitos pedagógicos. Braga (2007, p. 182) afirma que “a inclusão de novas tecnologias em práticas pedagógicas existentes é uma questão complexa”, devido às realidades sociais de países em desenvolvimento. A pesquisadora menciona que no Brasil, similarmente a outros contextos, o acesso ao capital cultural e aos produtos tecnológicos é negado à maior parte da população. Rojo (2009) apresenta alguns dados estatísticos de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Cidadania, que entrevistou 3.501 brasileiros, entre 15 e 24 anos, em seis estados e 198 cidades. Os números indicam que: 23% nunca leram um livro; 39% jamais foram ao cinema; 62% jamais estiveram em um teatro; 59% nunca estiveram em um concerto; 52% nunca estiveram em uma biblioteca além da de sua escola.

Os números acima indicam um hiato existente na sociedade brasileira e propõem alguns desafios à educação, entre os quais é incluído o acesso à própria educação. O ensino superior delegou às instituições privadas o papel de ensinar os estudantes que possuem poder aquisitivo para arcar com custos em uma dessas instituições. De acordo com algumas estatísticas, 88% das universidades brasileiras são privadas e 12% são públicas. O mercado de diplomas promete “sucesso”, referindo-se especialmente a uma relação integrada entre a vida diária e o capitalismo. Mesmo assim, de cada 100 alunos que iniciam a educação básica, apenas 12% terão acesso ao ensino superior, 0,2% atingem o curso de mestrado e 0,1% o de doutorado. Os 88% restantes estão destinados a uma camada social de menos prestígio na sociedade do conhecimento.

Os professores nas escolas regulares possuem uma sobrecarga de trabalho e tentam contemplar a lista de conteúdos padronizados, quando é o caso. Para suprir essa questão, o MEC incluiu no plano nacional do livro didático o edital para avaliação e compra de livros para as escolas, atendendo às necessidades do ensino fundamental a partir do ano de 2010 e o ensino médio a partir de 2011. Em alguns documentos estaduais, o currículo é orientado pela preocupação do mercado que pode contribuir para deixar o aluno vulnerável a qualquer sistema

de conhecimento que oferece algum significado em uma sociedade neoliberal. Nesse aspecto, a pesquisa não é o foco principal e, portanto, não representa um bem público (MENASHY, 2009). Nessa perspectiva, a “educação contribui para a competitividade econômica e não há elos entre a educação e a arena macroeconômica” (Banco Mundial, citado em MENASHY, 2009).

O processo da globalização econômica ocasiona o relativo declínio do estado-nação como o primeiro reprodutor de capital em todo o mundo. Os estudantes das escolas privadas no Brasil são tratados como clientes e se comportam como tal. Em vez de tomarem responsabilidades sobre o seu próprio aprendizado, possuem uma postura passiva, no estilo bancário, conforme criticava Paulo Freire (1970). Caso os estudantes não percebam que a educação está acontecendo com propósitos mais imediatistas, podem escolher outro produto que prometa melhores resultados ou maiores garantias, como em uma cultura de consumidor passivo e seus modos de reprodução. Essa situação tem sido bastante contestada, não apenas por educadores como Freire (1970), mas também por Giroux (2005) e Gee (2001), entre outros, que defendem uma perspectiva mais crítica para o ensino e aprendizagem. No setor público brasileiro, a situação não é diferente. Com um agravante, quando as necessidades dos alunos não são supridas, eles abandonam as escolas, o que contribui ainda mais para a exclusão social.

As reformas educacionais, conforme já salientadas, variam de esferas – federais, estaduais e municipais – e nos últimos anos muitas propostas foram lançadas. Embora o ensino de línguas estrangeiras seja um componente importante no currículo, na prática a situação é diferente. Maciel (2001; 2008; 2010; 2011) aponta para a necessidade de pesquisas que se referem à interface de reformas curriculares e o ensino de língua inglesa, a partir de uma perspectiva de implementação. Fabrício e Santos (2010) mencionam que embora as políticas apontem para “novas direções com relação às línguas estrangeiras, suas aplicações na sala de aula está longe de ser rapidamente implementada”. Conforme Vieira-Abraão (2008), existem alguns fatores que podem contribuir para impedir novas propostas de serem implementadas, tais com as condições precárias de trabalho para os professores, tempo, falta de oportunidades para reflexões coletivas nas escolas, além do tempo reduzido para prática de ensino nos estágios iniciais da formação do professor. Assis-Peterson e Cox (2007) criticam o governo brasileiro em relação à ineficiência das escolas públicas para ensinar línguas estrangeiras. As

autoras destacam as interfaces da globalização, ensino da língua inglesa e suas diferentes ideologias e afirmam que independentemente da posição assumida, as escolas públicas têm de proporcionar aos estudantes desprivilegiados o direito de aprender línguas estrangeiras.

Cummings e Davison (2007, p. 3) consideram que “as pesquisas sobre ensino de línguas e as teorias têm tradicionalmente focado questões sobre eficácia”, que incluem os métodos, o foco em habilidades, o ensino de línguas mediado pelo computador, entre outras. Os autores mencionam que todas essas são questões legítimas para os elaboradores de políticas e educadores levarem em consideração. Contudo, quando consideradas isoladas de seus contextos, propósitos e políticas de ensino e aprendizagem de línguas, essas questões de eficiências técnicas são ingênuas e de pouca ajuda. O ensino de línguas não pode ser reduzido a um conjunto de dimensões de prescrições, conforme defendem os citados autores.

Considerando uma ampla perspectiva para a formação de professores, apresentarei os principais aspectos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-2006) e o projeto chamado Novos letramentos, promovido pela Universidade de São Paulo (MONTE MÓR e MENEZES DE SOUZA, 2009) em colaboração com outras universidades públicas do Brasil e do Canadá, considerando um diálogo mais interdisciplinar para pesquisa. Em seguida, concluo propondo algumas redefinições para a formação de professores de língua inglesa em um mundo globalizado.

Documentos oficiais para o ensino médio: ensino de línguas estrangeiras

Os primeiros documentos direcionados para o segmento do ensino médio foram lançados em 1999 e 2001. O primeiro documento baseava-se no desenvolvimento de competências e habilidades, e o segundo apresentou uma nova epistemologia baseada no letramento crítico e educação para uma sociedade contemporânea. Os estados e municípios são autônomos para propor outros documentos, com epistemologias diversas. O estado de São Paulo, por exemplo, conta com duas propostas: o currículo nacional proposto pelo MEC e outro pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Há, ainda, um terceiro documento elaborado para as escolas municipais da cidade de São Paulo.

Em 2006, o MEC lançou novas orientações para o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, de autoria dos professores Dr. Lynn Mario Menezes de Souza e Dr^a Walkyria Monte Mor, da Universidade de São Paulo. O documento oficial para o ensino médio salienta o fato de que as concepções de linguagem, cultura e conhecimento são trabalhadas como totalidades abstratas. Para os autores desse documento, tais concepções deveriam basear-se em uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento inserida nos contextos socioculturais, interagindo com novos insumos, podendo gerar transformações de forma crítica e eficaz. A concepção de letramentos heterogêneos visa à formação de um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não apenas reproduzir conhecimentos estanques. Além disso, os letramentos para a sociedade atual devem visar à preparação dos alunos para o futuro desconhecido, para agir em situações novas imprevisíveis e incertas (OCEM, 2006).

Essas orientações foram elaboradas com base nas teorias dos Novos letramentos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2003; SNYDER, 2001; GEE, 2001), Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000) e Letramentos críticos (LUKE e FEEBODY, 1997). A proposta sugere a reinterpretação do papel da língua inglesa no currículo escolar, com os objetivos de: discutir o papel e a importância do ensino de línguas estrangeiras para o ensino médio; apresentar as questões de inclusão e exclusão na educação, baseadas na noção dos valores globais e a interface com o ensino de língua inglesa; introduzir as novas teorias de linguagem e novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipermodalidade) e oferecer sugestões sobre as práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras baseadas em tais teorias.

O documento ressalta ainda a leitura, a escrita e a fala de uma maneira contextualizada. Contudo, as orientações não representam o referencial (para não repetir documento) não representam o renascimento da abordagem comunicativa e não são prescritivas como um *syllabus* tradicional. Portanto, os autores propõem uma mudança da visão instrumental do ensino de línguas para uma proposta educacional de desenvolvimento de cidadãos críticos por meio das línguas estrangeiras (MONTE MÓR, 2009).

Colaborações interinstitucionais e diálogos com pesquisadores canadenses

O ensino de línguas tem sido desafiado a propor novos desenhos de pesquisas para a relação entre o global e o local. Recursos metodológicos e teorias específicas de áreas isoladas não são mais suficientes para lidar com as questões complexas. Novos olhares são necessários para compreender o processo de políticas linguísticas em um mundo que cada vez mais trabalha em redes e é moldado por uma variedade de forças transnacionais e conexões que demandam um novo imaginário global (RIZVI e LINGARD, 2010).

Esses novos olhares requerem um trabalho colaborativo, bem como possibilitam diálogos mais interdisciplinares para a complexidade dos problemas. Para tanto, exigem uma ética que necessita colocar em prática o que Spivak (2005) chama de *unlearn privileges* que, segundo a autora, disciplinaria nosso privilégio de ter uma consciência crítica. O privilégio é também um tipo de insularidade que corta o privilégio de certo tipo de conhecimento do “outro”. A tradição da pesquisa em formação de professores de língua inglesa e a forma como as disciplinas têm sido trabalhadas de forma isolada nessa formação não têm permitido sair desse privilégio. Britzman (1997) aponta que está na hora de se perceber que estamos ligados a uma forma de pensar que nos amarra a uma origem e que nos impede de ver outras maneiras, pois estamos presos às alegorias, uma vez que somos formados por diferentes visões de linguagens.

Dispostos a propor novos desenhos e com base nas teorias apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o projeto Novos Letramentos, sediado na USP, juntamente com outras universidades públicas como núcleos parceiros, tem promovido um projeto interinstitucional para discutir as diversidades locais e as relações com um contexto mais global. Para ampliar esse diálogo, participa do projeto a Universidade de Manitoba, através do Centro de Globalização e Estudos Culturais, coordenado pela professora Diana Brydon. Essa parceria já resultou na ida de vários pesquisadores brasileiros ao Canadá, doutorandos e professores de universidades públicas brasileiras, por meio de bolsas ELAP, CAPES e FAPESP, bem como a vinda da professora Diana para proferir palestras e ministrar disciplina em curso de pós-graduação. O projeto teve início em 2009, e em 2010, ampliou-se o número de participantes, com mais de 50 apresentações de pesquisas sobre

contextos locais do Brasil, focalizando as temáticas norteadoras do projeto, bem como a participação de mais dois outros pesquisadores canadenses, professora Kathleen Matheos, da Universidade de Manitoba, e o professor Brian Morgan, da Universidade de York.

O projeto nacional possui previsão de duração de quatro anos, com encontros anuais para compartilhar resultados e publicações e envolve dois aspectos principais: investigação e colaborações, conforme resumido abaixo:

a) *Investigação*: focaliza a compreensão da relação entre o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio e sua interface com a educação, como contextos de ensino concebem a língua e o desenvolvimento da cidadania e inclusão através do ensino de línguas estrangeiras; b) *Proposta de colaboração*: objetiva um programa educacional para professores continuado localmente que tem por alvo: 1) Elaboração de um *syllabus*, de acordo com as perspectivas educacionais críticas, voltadas para as necessidades específicas locais. 2) Elaboração de *syllabus* e materiais pedagógicos para promover educação inclusiva através da língua estrangeira e refletir conceitos de língua(gem) de acordo com a sociedade local e global. (MONTE MÓR e MENEZES DE SOUZA, 2009, p. 2).

Alguns conceitos apresentados por Brydon (2009) tais como *comunidade, negociação e autonomia* são palavras-chave que podem descrever esse projeto. Não se trata de modelos fixos e particularmente o que o diferencia de outras teorias são as noções de independência e cooperação, porque levam em consideração a percepção de cada comunidade. Em outras palavras, cada comunidade de professores representa diferentes contextos sociais e econômicos do país. Por meio de um processo de negociação com os participantes locais, eles desenvolvem autonomia para reinterpretar e resenhar propostas locais. Por exemplo, o núcleo do estado de Mato Grosso do Sul (MACIEL e TAKAKI, 2009), coordenado por este pesquisador, contempla a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que trabalham colaborativamente dentro das especificidades de cada contexto.

Considerações finais

A globalização distingue-se de outros períodos de desenvolvimento econômico pela inovação tecnológica, fluxo de comódites, capital e pessoas, além das

fronteiras nacionais e integração global entre governo e cultura que redefiniu as experiências dos jovens dentro e fora da escola. As vidas das pessoas continuam sendo vividas em realidades locais e essas realidades são cada vez mais integradas numa rede global de relacionamentos (SUAREZ-OROZCO e QIN-HILIARD, 2004).

Esse deslocamento é feito principalmente pela utilização da língua inglesa, que é considerada a língua oficial da globalização, de forma não neutra, mas permeada por relações ideológicas e de poder. Consequentemente, saber inglês em um mundo globalizado pode tanto incluir ou excluir pessoas. Nesse sentido, Phillipson (2009, p. 249) argumenta que aprender uma única *lingua franca* tem se tornado um *apartheid* de língua global e, com isso, a política linguística continua “grandemente inalterada na era pós-colonial.” Por essa razão, as políticas públicas para o ensino de língua inglesa buscam redefinir o papel instrumental desse ensino, voltando-se para uma perspectiva mais crítica e educacional que se preocupa com a cidadania global participativa ativa. Com isso, os educadores têm sido desafiados a compreender como os alunos constroem conhecimentos usando novas tecnologias de informação, bem como a contemplar um ensino que leve em consideração as novas relações de trabalho, da vida pública e pessoal por meio do ensino de línguas estrangeiras.

Como discutido neste texto, o governo brasileiro tem feito tentativas para colocar em prática uma política de inclusão digital. Contudo, ter computadores nas escolas não significa que os alunos estejam engajados em projetos relacionados a novos letramentos e multiletramentos. Essas teorias são relativamente recentes na academia e nos cursos de formação de professores. Além disso, o fato de haver computadores na escola não significa que são usados em atividades didático-pedagógicas. Isso pode ser comprovado por um levantamento feito pela Fundação Victor Civita em 2009, realizado em 400 escolas de ensino fundamental e médio, em 13 capitais brasileiras, que indica que 89% delas possuem computadores, entre as quais 83% têm acesso à internet. No entanto, a maioria das escolas ainda não conseguiu inserir a tecnologia nos projetos pedagógicos, sendo que uma das razões apontadas pela pesquisa se deve à dos professores. Acrescento, ainda, que ter apenas um laboratório na escola limita também a aplicação em todas as disciplinas por não atender a quantidade de turmas. A pesquisa aponta, ainda, que o computador na escola é utilizado para outros propósitos, como nas secretarias, nas bibliotecas, nas salas de professores e, em menor aplicação, nas atividades didático-pedagógicas.

Quando são usados, 74% das respostas indicam que acabam realizando atividades menos complexas como digitação e edição de texto.

Destaco, ainda, que o contexto vigente nas escolas brasileiras é de professores que seguem um paradigma de transmissão, cujos planejamentos são padronizados com listas de conteúdos legitimados por uma tradição e que nem sempre são coerentes com uma sociedade globalizada. Essa sociedade possui diferentes valores, em que o conhecimento não está mais disposto apenas em bibliotecas, livros didáticos, enciclopédias ou na mente dos professores. Os alunos da geração atual precisam gerenciar e fazer uso de muitas informações, disponíveis em diferentes contextos, nos quais a escola e os professores não são mais as principais fontes de informações.

O projeto sobre novos letramentos foi uma ação encontrada por pesquisadores de várias universidades brasileiras, em sua maioria, públicas, bem como o diálogo com pesquisadores canadenses, como um espaço para reflexão e intercâmbio de pesquisas locais. Essa medida pode ser uma alternativa para recriação de programas de educação de professores, como uma comunidade de pesquisa que negocia conceitos, reinterpreta-os localmente, desenvolve autonomia e compartilha resultados. Nesse espaço colaborativo, debates sobre a natureza de um programa educacional da língua inglesa podem ser negociados, levando em consideração os conceitos filosóficos da língua, bem como a noção do global e local, inclusão e exclusão, cidadania e os novos estudos para promover a agência dos estudantes e professores visando à justiça global.

Abstract: Globalization has been a centre issue in the redefinition of public policies, particularly the role of english language teaching as a factor of social inclusion and exclusion. In this article I discuss three important aspects: firstly, the interface of globalization with english language teaching, secondly teacher education and curricular implementation in the brazilian context and finally I describe an interinstitutional project of teacher education in dialogue with canadian researchers.

Keywords: globalization; language policy; curricular reforms.

Résumé: La globalisation a été un facteur important pour la redéfinition des politiques publiques, surtout pour la définition du rôle de la langue anglaise comme facteur d'inclusion et d'exclusion sociale. Dans cet article, je discute trois aspects importants: l'interface de

la globalisation comme enseignement de la langue anglaise, la formation des professeurs et la mise en pratique des propositions curriculaires dans le contexte brésilien, et je décris un projet interinstitutionnel de formation de professeurs à partir des conversations avec des chercheurs canadiens.

Mots-clés: globalisation; politique linguistique; réformes curriculaires.

Referências

APPADURAI, A. Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture*, v.12, n.1, p. 1-19, winter 2000.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. English in the age of globalization: beyond good and evil. *Calidoscopio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr. 2007.

BLOCK, D.; CAMERON, D. *Globalization and English language teaching*. London: Routledge, 2002.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press, 2010.

BRAGA, B. D. Developing critical social awareness through digital literacy practices within the context of higher education in Brazil. *Language and education*, v.21, n.3, p. 180-196, 2007.

BRYDON, D.; COLEMAN, D. W. *Renegotiating Community: Interdisciplinary Perspectives, Global Contexts*. University of British Columbia Press, 2008.

_____. *Developing new literacies in cross-cultural contexts*. Opening Conference presentation, 3 Aug. 2009. Sao Paulo, 2009.

_____. *Local Needs, global contexts: learning new literacies*. Conference Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 21 sept. 2010.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing Local Knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, v.1, n. 4, p. 243–259, 2002.

_____. Reconstructing local knowledge, reconfiguring languages studies. In: CANAGARAJAH, Suresh. (ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 3-24.

_____. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.) *Disinventing and reconstituting languages*. Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006. p. 233-239.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CUMMINGS, J.; DAVISON, C. Introduction: the global scope and the politics of ELT: critiquing current policies programs. In: CUMMINGS, J.; DAVISON, C. (ed.). *International handbook of English language teaching*, 2007. p. 3-11.

EDWARDS, R.; USHER, R. *Globalisation and pedagogy – Space, place and identity*. London: Routledge Falmer, 2000.

FABRÍCIO, B. F.; SANTOS, D. The (re)framing process as a collaborative locus of change. In: COOK, G.; NORTH, S. (ed.). *Applied Linguistics in action: a reader*. London: Routledge, 2010.

GEE, J. Literacies, schools and kinds of people: educating people in the new capitalism. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.). *Transformations in Language and learning: perspectives on multiliteracies*. Common Ground, 2001.

GIROUX, H. *Border crossing*. New York: Routledge, 2005.

IVES, P. Global English: linguistic imperialism or practical lingua franca? *Studies in language and capitalis*, v.1, p. 121-141, 2006.

JORDÃO, C. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, v. 7, n.1, p. 95-107, 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.) *Constructing critical literacies*. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

MACIEL, R. F. Innovation in language teaching: a theoretical background. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. *Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada*. Campo Grande-MS: UNAES, 2008.

_____. Reported Implementation and reaction of a national curricular innovation in the private sector in Brazil. MA dissertation. University of Reading-UK, unpublished, 2001.

_____. New literacies, critical literacies and multimodalities: challenges for teacher education in Brazil. *TESL Ontario's 37th Annual Conference: Language for a changing world*. Toronto, Canadá, 2009.

_____. Globalization, public schools and curricular proposals: challenges for teacher education in Brazil. *Contexturas: ensino crítico de Língua inglesa*. v.16. São Paulo: APLIESP, 2010.

_____. From innovation to Language policy: towards a locus of research in Applied Linguistics. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

_____. TAKAKI, N. H. *Formação de professores em contextos de mudanças*. Projeto de pesquisa. UEMS/UFMS, 2009.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

McCLOSKEY, S. Education as an agent of social change. In: McCANN, G.; McCLOSKEY (ed.) *From local to the global: key issues in development studies*. London: Pluto Press, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. Linguagens, Códigos e Tecnologias: Línguas Estrangeiras. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

MENSASHY, F. Education as global public good: the applicability and implications of a framework. *Globalization, societies and Education*, v.7, n.3, p. 307-320, 2009.

MIGNOLO, W. D. The many faces of cosmo-polis: border thinking and critical cosmopolitanism. *Public Culture*, v.12, n.3, p. 721-748, 2000.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: Gonçalves, G. R. et al (orgs) *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

_____. 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, São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. *Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: e ensino crítico de línguas estrangeiras na escola*. Projeto de pesquisa. Universidade de São Paulo, 2009.

NORTON, B. *Identity, literacy and English language teaching*. IATEFL. Cardiff, 2009. Disponível em: <<http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton>> acesso em: 1/7/2010.

_____. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education, 2002.

PARKER, J. A. *New disciplinary: communities of knowledge, learning and practice*. Teaching in higher education, vol. 07, n. 4, Carfax publishing, 2002.

RIZVI, F. & LINGARD, B. *Globalizing education policy*. New York: Routledge, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHOONMAKER, S. Software politics in Brazil: towards a political economy of digital inclusion. *Information, community & society*. 12:4, 548-565, 2009.

SEARGEANT, P. *The Idea of English in Japan: Ideology and the Evolution of a Global Language*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.

SNYDER, I. *Literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Allen & Unwin, 2008.

SPIVAK, G. C. Scattered speculations on the subaltern and the popular, *Postcolonial Studies*, 8:4, 475 – 486, 2005.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berbeley and Los Angeles: University of California Press, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de sala de aula, o desenvolvimento e a formação do professor de Línguas. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. *Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada*. Campo Grande-MS: UNAES, 2008.

WIDDOWSON, H. The ownership of English. In: COOK, G.; NORTH, S. (eds.) *Applied Linguistics – a reader*. London: Routledge, 2010.

YANO, Y. English as an international lingua franca: from societal to individual. *World Englishes*, vol. 28, N. 2, p. 246-255, 2009.

ZACCHI, V. J. English, globalization and identity construction of landless works. *The global south*. Vol. 4, n.1. Spring 2010, p. 134-150.