

Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais

Redesigning English language curricula in global times

Ana Paula Martinez Duboc*

Universidade de São Paulo

São Paulo - São Paulo - Brasil

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão acerca de propostas curriculares para o ensino de língua inglesa na educação básica brasileira diante das recentes transformações das sociedades contemporâneas, assumindo como aporte teórico as novas teorias de letramento. A escolha justifica-se porque tais teorias têm apresentado interessantes reconceituações de conhecimento, de língua e de pedagogia. O artigo analisará duas propostas curriculares produzidas em diferentes escalas. Primeiramente, o trabalho buscará investigar as bases epistemológicas que fundamentam ambos os documentos, para, em seguida, expandir a reflexão sob o ponto de vista das demandas trazidas pela globalização, com ênfase para o embate entre local e global.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo de língua inglesa, novas teorias de letramento, global, local.

ABSTRACT: This paper aims at discussing English curricular guidelines for Brazilian Elementary and Secondary schools towards recent transformations in contemporary societies. In doing so, we assume the new literacy studies as our theoretical framework for its insightful re-conceptualizations of knowledge, language and pedagogy. The paper will present a brief reflection on two curricular guidelines recently launched in Brazil in different scales. Firstly, the study will investigate the epistemological bases that underlie both guidelines. Secondly, we intend to expand such reflection by interpreting both proposals in the light of the new global demands, with emphasis on the local-global dilemma.

KEYWORDS: English language curriculum, new literacy studies, global, local.

* anaduboc@usp.br

Doutoranda do Programa Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, com apoio financeiro da agência CAPES.

Introdução

Onde estamos? O que temos? O que resta do antigo? O que há em comum quanto à produção das representações e mensagens entre o antes e o agora, e o provável amanhã? Acredito que o que precisamos são novas ferramentas para pensar, novos aportes para alocar, nos quais vemos o antigo e o novo, e os vemos sob uma nova ótica (KRESS, 2003, p. 8).¹

Refletindo, em tom de compartilhamento, dúvidas, anseios e necessidades, os contundentes questionamentos de Kress (*Idem*) transcritos acima inserem-se nos debates das novas teorias de letramento quanto às recentes transformações no campo das comunicações e tecnologias da informação e suas implicações para a base epistemológica que fundamenta as sociedades contemporâneas.

O que Kress (*Idem*) e outros pesquisadores dos novos letramentos ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 2000, 2004; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; SNYDER, 2002, 2008) discutem diz respeito às mudanças nos processos de significação dos sujeitos da era digital diante de uma diversidade de modos representacionais nunca dantes vislumbrada, possibilitada pelo surgimento de diversas mídias eletrônicas. Consequentemente, ao tratarmos dessa reconfiguração do processo de produção de sentidos, os estudos sobre os novos letramentos interessam-se em compreender a nova base epistemológica digital, fundamentada por um novo entendimento de língua e de conhecimento.

Essa re-conceituação de língua e de conhecimento suscita um maior questionamento: o de pensar um currículo de ensino de línguas estrangeiras que responda a essas novas configurações. O que em um primeiro olhar poderia parecer tarefa simples – a história, afinal, tem vivenciado o constante emergir e sucumbir de teorias e práticas – constitui, entretanto, um desafio, já que, como o próprio Kress (2000, 2003) argumenta, os aportes teóricos de que sempre dispusemos não mais respondem à base epistemológica emergente e às necessidades de ordem metodológica que estão por vir. Kress (*Idem*), em particular, refere-se a certas limitações diante das demandas da epistemologia digital, uma vez que o conceito de língua sob essa nova ótica expande-se para além de conceitos predominantemente encontrados no campo – dentre os

¹ Tradução da autora.

quais, o conceito saussuriano de língua como estrutura e a abordagem instrumental com fins estritamente comunicativos.

Ao tratar da necessidade de pensar o novo e o antigo sob um novo viés, Kress (*Idem*) menciona a necessidade de revisitar o próprio rol de vocábulos recorrente nos estudos linguísticos, como competência,² aquisição e gramática, os quais seriam expandidos em conceitos mais amplos, como *design*, aprendizado e modos representacionais. A expansão conceitual – e consequentemente metodológica – justifica-se pelo fato de que estes conceitos, diferentemente daqueles, abarcam características como mobilidade, instabilidade e a falta de modelos preestabelecidos nos usos da linguagem, embasada numa epistemologia de desempenho³ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Trata-se, portanto, de olhar para o mesmo objeto de análise – a língua – porém, com diferentes lentes, situada em uma nova teoria de significação para além do aporte (psico)linguístico.

A questão, no entanto, que nos intriga, e que talvez seja uma preocupação comum entre pesquisadores do campo dos novos letramentos, é justamente a transposição dessa reconceitualização de língua para a prática pedagógica, o que constitui, a nosso ver, o principal desafio no atual processo de redesenho de currículos para ensino de línguas estrangeiras, um desafio duplo, por assim dizer, à medida que deverá desejavelmente atentar-se para essas importantes ressignificações teóricas sem perder de vista as implicações dos processos de globalização.

Assim, este artigo propõe um breve estudo sobre duas propostas curriculares para o ensino de língua inglesa recentemente produzidas no Brasil no intuito de investigar como tais propostas respondem ao duplo desafio acima descrito, por meio da análise das concepções de língua e letramento que as fundamentam, seguida de investigação sobre suas interfaces com questões globais. Feitas essas considerações, o artigo buscará interpretar os resultados da análise à luz dos questionamentos trazidos por Kress (*Idem*) no intuito de investigar de que forma tais propostas curriculares caminham rumo a uma nova forma de pensamento e de organização do ‘novo’ e do ‘antigo’ de que trata o autor.

² Embora o elemento social tenha sido inserido na noção de competência comunicativa em Hymes, já nos anos sessenta, e mais tarde reelaborado por Canale e Swain (1980) na teorização da abordagem comunicativa, o conceito de língua que a noção de competência abarca ainda parece muito voltado para questões de adequação e precisão linguística, uma visão prescritiva em nossa leitura, respaldada em Johnson (2009).

³ Do original, *performance epistemology* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Este trabalho assume como *locus* de crítica as novas teorias de letramento, por entendê-las como teorias epistemológicas condizentes com as mudanças das sociedades contemporâneas. Antes da apresentação da análise proposta, julgo relevante contextualizar brevemente as origens epistemológicas dos novos letramentos, com ênfase para a forma como têm revisitado os conceitos de língua, de conhecimento e, conseqüentemente, de pedagogia.

Os novos letramentos e a re-conceituação de conhecimento, língua e pedagogia

Em termos gerais, as novas teorias de letramento emergentes nas últimas décadas advêm das contribuições da teoria crítica, da antropologia e da sociologia da educação. Trata-se, portanto, de um aporte teórico situado no paradigma da pós-modernidade que postula modelos científicos menos regulares e menos universais, passando a legitimar e priorizar elementos como diversidade, descontinuidade, conflito e contradição justamente por serem estes entendidos como inerentes a qualquer fenômeno social (TORRES, 2003). Busca, portanto, compreender o *modus operandi* da sociedade como uma totalidade histórica num processo de desconstrução das premissas do senso comum.

Em termos educacionais, as novas teorias de letramento datadas do final da década de 80 e início da década de 90 voltam-se para o repensar da escola dentro de uma linguagem da crítica (GIROUX, 1997), em que diferenças culturais e ideológicas começam a ser consideradas em detrimento do conceito liberal de letramento até então predominante, caracterizado como um conjunto monolítico e padronizado de técnicas de leitura e escrita, referido por Street (1995, 2003) como modelo autônomo. Conforme resume Soares (2004, 2005), muito além da mera aquisição de uma 'tecnologia da escrita', o conceito de letramento postulado ao final do século 20 refere-se às práticas sociais, ou seja, um exercício efetivo de uma determinada tecnologia da escrita, a qual passa a ser situada política e ideologicamente.

Ao tratarem dos novos estudos de letramento, Lankshear e Knobel (2003) enfatizam a necessidade de pensar novas habilidades de produção de sentidos em resposta à epistemologia digital. Cope e Kalantzis (2000), por sua vez, referem-se ao termo *multiliteracies*, ou multiletramentos, de forma a ressaltar a multiplicidade dos usos da linguagem e de habilidades envolvidas nesse novo processo de produção de sentidos, uma preocupação compartilhada por Kress (2000, 2003), que igualmente prioriza a multimodalidade nos atuais processos de significação.

Não se trata, porém, de mera substituição de conceitos, calcada na visão simplista em que uma determinada teoria sucumbe em detrimento do surgimento de outra; pelo contrário, a recente ampliação do conceito de letramentos provém das recentes mudanças significativas no campo da informação e das tecnologias das comunicações, cuja principal implicação constitui o reconhecimento de uma nova concepção de conhecimento. Propõe-se a quebra de primazia do conhecimento propositivo tradicionalmente transmitido nas escolas – herança da filosofia positivista – em função do surgimento de novas características do conhecimento na era digital, dentre as quais a construção, a colaboração, a distribuição e a negociação entre sujeitos em mundos virtuais (LANKSHEAR; KNOBEL, *Idem*, p.168).

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

Nesse sentido, o novo conceito de língua discutido pelos novos letramentos ou multiletramentos tem como ponto de partida a própria reconceituação de conhecimento na era digital, abarcando novos elementos-chave que vão além da noção de língua como código linguístico objetivo e estanque ou mesmo a noção de língua como instrumento de comunicação quando esta é entendida estritamente sob uma perspectiva funcional em que condições culturais e ideológicas no processo de significação ainda se encontram tangenciadas (KUMARAVADIVELU, 2009, p.11). Diante dessas reconceituações, como, então, pensar um currículo de ensino de línguas estrangeiras que pudesse abarcar essa noção ampliada de língua, responder às demandas globais e ainda preservar sua constituição curricular sem cair na armadilha da homogeneização e padronização de conteúdos comumente vistos em propostas curriculares?

Um dos esforços recentemente produzidos no Brasil no sentido de transpor essas teorias para a implementação constituem as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras* (MENEZES DE SOUZA; MONTE-MÓR, 2006) – doravante OCEM-LE. No intuito de investigar como tal proposta se organiza como uma alternativa curricular para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio em tempos globais,

proponho um breve estudo comparativo entre as OCEM-LE, de âmbito nacional, e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Inglês* (BORGES; SHIMOURA; RODRIGUES; HAYAMA; FIDALGO, 2008), de âmbito estadual. O artigo não pretende eleger um modelo curricular como redentor, tecendo elogios de um lado e críticas de outro; ao contrário, embora assumo o mesmo *locus* de enunciação das OCEM-LE, trata-se de um ensaio reflexivo em que se propõe uma investigação objetiva das epistemologias de ambos os documentos, seguida de apontamentos pessoais acerca de acertos e desacertos em ambos os contextos.

Dois currículos de língua inglesa no Brasil e seus conceitos de letramento...

O ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil foi interpretado por muitos anos como disciplina de menor valor dentre as demais áreas de conhecimento, um cenário que tem se modificado nos últimos anos com sua revalorização no currículo, muito em função da importância voltada às questões de diversidade linguística e cultural impulsionadas pela globalização. Essa revalorização do ensino de línguas estrangeiras é mencionada também nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), os quais constituem certamente o principal documento norteador de projetos político-pedagógicos de instituições da educação básica, numa espécie de fio condutor que organiza o ensino em todo o país.

A existência de um conjunto de parâmetros em âmbito nacional não anula, no entanto, a possibilidade de criação de outras propostas curriculares nas diferentes escalas (nacional, estadual e municipal); pelo contrário, é desejável que se faça jus à autonomia concedida às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 / 1996 (BRASIL, 1996) como forma de constante aprimoramento dos conteúdos sinalizados pelos parâmetros e principalmente como forma de privilegiar sua interpretação local.

Assim é que no Brasil diversos documentos curriculares têm sido produzidos, nas diferentes escalas, com diferentes propósitos. As OCEM-LE, por exemplo, constituem um conjunto de orientações que buscam retomar a discussão dos *Parâmetros Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 2000), de forma a expandir seus conceitos e a oferecer práticas pedagógicas alternativas. Não se trata de substituição de documentos, mas de uma proposta pedagógica tecida por gestores, acadêmicos e professores numa tentativa de responder às demandas educacionais mais recentes. Já a *Proposta Curricular do Estado de São*

Paulo – Inglês (Idem) – doravante Proposta Estadual – caracteriza-se como um documento organizador do ensino, por meio do estabelecimento de objetivos comuns a serem seguidos pelas escolas da educação básica do estado de São Paulo, a fim de “construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo” (BORGES *et al.*, 2008, p.15).

Apesar de constituírem propostas curriculares de escalas distintas – uma nacional e outra estadual – e de objetivos distintos – as OCEM-LE como um conjunto de sugestões e a Proposta Estadual como um conjunto de conteúdos organizados – ambos os documentos foram escolhidos justamente por apresentarem algumas diferenças epistemológicas que poderão contribuir para a reflexão acerca dos rumos do currículo para ensino de língua inglesa em tempos globais. Essas diferenças epistemológicas podem ser interpretadas à medida que se identificam distinções na forma como cada proposta apresenta o conceito de letramento e, conseqüentemente, na forma como esse entendimento direciona as práticas pedagógicas propostas em cada uma delas.

Nas OCEM-LE, por exemplo, nota-se a negação de uma concepção estruturalista de língua visto que o documento prioriza a construção de sentidos de forma situada, ou seja, contextualizada a uma determinada cultura, não havendo espaço para tratar a língua como código linguístico fixo e abstrato. A proposta tampouco conceitua língua como mera ferramenta comunicativa, expandindo a concepção de língua para além da abordagem instrumental, calcada no desenvolvimento das chamadas funções comunicativas, as quais, embora voltadas para os usos da língua, ainda se mostram prescritivas e homogêneas ao privilegiar noções como *accuracy* e *appropriateness* (JOHNSON, 2009). Similarmente, a Proposta Estadual entende as concepções estruturalista e instrumental de língua como não mais condizentes com as atuais demandas sociais, elegendo o letramento como sua orientação pedagógica.

A crítica às concepções estruturalista e instrumental de língua presentes em ambas as propostas curriculares é fruto da própria redefinição de língua ao longo dos tempos, a qual, após ter sido fortemente influenciada por estudos do campo da Psicologia na primeira metade do século 20, recebeu influências dos estudos sociológicos nas últimas décadas, sendo, desde então, tomada por muitos teóricos como construção social. Assim, de uma noção de língua como código fixo e objetivo que primava, numa acepção tradicional, pela expressão direta da realidade, ou numa acepção mais instrumental pela transferência de pensamento em palavras (BARTON, 1994), passamos a um entendimento de língua como construção social, em que os sentidos passam a ser culturalmente

criados e historicamente situados, uma concepção discutida, dentre outros teóricos, por Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004), o qual, embora cronologicamente distante da epistemologia digital, apresenta uma concepção de língua bastante adequada ao nosso *loci* de enunciação, justamente por abarcar alguns elementos-chave que hoje são revisitados pelos novos letramentos, como contexto, dialogismo e ainda questões de ideologia.

Ao compartilharem a crítica às visões estruturalista e comunicativa de língua, como, então, ambas as propostas conceituam língua e letramento? Ao priorizar elementos como heterogeneidade, diversidade e complexidade, as OCEM-LE conceituam língua como sistema de construção de sentidos,⁴ um modo representacional amplo, variado e complexo, composto de formas verbais e não verbais.⁵ Consequentemente, as OCEM-LE expandem a prática pedagógica para além do ensino da estrutura gramatical ou de funções comunicativas, apresentando o conceito de letramento como prática social de forma a priorizar a produção situada e cultural de sentidos em tempos digitais.

Essa escolha epistemológica justifica a presença de temas transdisciplinares como ponto de partida para o trabalho das habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita, estas desejavelmente tomadas como práticas culturais contextualizadas às realidades locais. Não há, portanto, no documento, conteúdos linguísticos prescritos para cada ano escolar, pois a ideia da proposta é justamente constituir-se como um conjunto de orientações capaz de abarcar as especificidades locais das diversas regiões do país. Cabe, portanto, à cada realidade escolar definir os conteúdos que considera relevantes para as suas necessidades locais.

A Proposta Estadual, por sua vez, apresenta um desenho bastante diferente em função do próprio objetivo do documento: organizar os conteúdos mínimos que deverão ser aprendidos ao final da educação básica nas escolas de todo o estado. A distinção de seu desenho se dá pela apresentação desses conteúdos mínimos em quadros divididos bimestralmente. Assim, do ponto de vista dos objetivos da elaboração do documento, a proposta apresenta-se muito satisfatória, uma vez que consegue organizar de forma clara e objetiva tais conteúdos mínimos.

⁴ Do original, *meaning-making system* (KRESS, 2003)

⁵ Constituem exemplos de formas não verbais hiperlinks, *emoticons*, gráficos, sons, vídeos, dentre outros, utilizados nas diversas mídias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003)

É curioso, no entanto, notar que a forma como o documento estadual conceitua letramento parece distinta da forma como as OCEM-LE discorrem acerca do conceito, pois, enquanto estas enfatizam letramento como prática social, como condição essencial para inclusão e cidadania na era digital, a Proposta Estadual parece focar o letramento como capacidade de discernir formas e usos da língua nos diferentes contextos discursivos, mas muito ainda voltada para as características linguísticas do texto.

Isso pode ser apreendido, por exemplo, pela análise dos quadros bimestrais para cada ano escolar, nos quais identificamos uma ênfase no trabalho de reconhecimento e produção de diferentes gêneros discursivos (formulários, textos informativos, folhetos turísticos, catálogos, verbetes de enciclopédia, anúncios de empregos, dentre outros) por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura.

Esse tipo de exercício remonta à noção de letramento como aquisição e reconhecimento da ‘tecnologia da escrita’ com vistas a proporcionar liberdade e mobilidade social ao indivíduo, uma noção que, em um primeiro momento, ecoa o modelo autônomo de letramento (STREET, 1995). Essa interpretação encontra respaldo na identificação, ao longo do documento, de três tipos de prática de letramento, a saber, o instrumental, o sociointeracional e aquele relacionado a notícias (HEATH, 1986, p.21): o primeiro é voltado para o saber lidar com textos do dia a dia (como anúncios); o segundo para os textos presentes nas relações sociais (cartões, pôsteres, cartas, dentre outros); e, finalmente, o terceiro uso, voltado para eventos ‘distantes’ do leitor (jornais, folhetos e afins).

Diferentemente do documento estadual, as OCEM-LE parecem priorizar um conceito de letramento como prática social para além do reconhecimento e manuseio de gêneros textuais e seus componentes linguísticos, o que implica considerá-lo dentro de um contexto político-ideológico mais amplo; em outras palavras, a noção de letramento como prática social sugere que o lidar com uma ‘tecnologia de escrita’ necessita ser inserido à cultura do sujeito leitor, de maneira que os sentidos sejam criados e interpretados de forma situada e crítica num processo que considera questões de ideologia e poder nos diversos contextos discursivos.

No que diz respeito especificamente ao tratamento da habilidade de leitura, enquanto a Proposta Estadual parece enfatizar as estratégias tipicamente encontradas numa abordagem instrumental (inferência de informações, identificação da intenção do autor, localização de informações específicas,

reconhecimento da ideia principal, dentre outras), as OCEM-LE abarcam o trabalho desse tipo de estratégia, mas priorizam o tratamento da leitura para além dos dados contidos no próprio texto como passo essencial para o desenvolvimento do letramento crítico. Ambos os enfoques constituem interessantes abordagens e avançam diante do ensino estruturalista e instrumental de línguas, pois trazem a preocupação com o ensino crítico; no entanto, percebe-se que priorizam aspectos distintos, o que corrobora a interpretação do documento estadual como proposta mais voltada para a noção de leitura crítica, e não letramento crítico.

Conforme descrevem Cervetti, Pardales e Damico (2001), enquanto o conceito de leitura crítica (*critical reading*) se fundamenta na tradição liberal-humanista e requer do leitor o discernimento neutro e racional entre fatos, opiniões e julgamentos pessoais, o letramento crítico (*critical literacy*) prevê a multiplicidade de sentidos num texto, por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade. Nesse sentido, enquanto o ensino da leitura crítica pretende o desenvolvimento da habilidade de compreensão e interpretação textual de forma linear e racional e voltada ao texto *per se*, o letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica para além do texto, conferindo ênfase à elucidação de questões sociais (BURBULES; BERK, 1999).

A análise leva-nos, portanto, a identificar uma distinção de enfoques na forma como ambas as propostas curriculares entendem o conceito de letramento e, conseqüentemente, como sugerem a prática pedagógica: uma, de forma mais ampla e dependente das interpretações locais, em que são sugeridos alguns temas como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de leitura, prática escrita e comunicação oral; outra, de forma mais delimitada, em que os conteúdos gramaticais e lexicais, bem como os gêneros de leitura e escrita já se encontram organizados nos quadros bimestrais. Cabe, portanto, ao professor identificar essas nuances e desenvolver ora um tipo de atividade, mais voltado para a leitura crítica, ora outro, mais voltado para um trabalho de letramento crítico, a depender de seus objetivos na sala de aula. Convém, agora, investigá-las do ponto de vista das questões globais, o tópico subsequente.

Interpretando o local e o global nas duas propostas curriculares...

Dentre as diversas periodizações da globalização por que as sociedades têm passado, este artigo prioriza as décadas mais recentes de conectividade global entre diferentes povos e culturas, por se tratar de um tempo peculiar que

assinala novas formas de interação, possibilitadas pelos aparatos da era digital. Além desse recorte temporal, interessa-nos a natureza contraditória e contingente que a própria globalização faz emergir (SOUZA SANTOS, 2006), um “fenômeno misto”, nas palavras de Cooppan (2004, p.11), composto por “similitude e diferença, compressão e expansão, convergência e divergência, nacionalismo e internacionalismo, universalismo e particularidade”.

A esses vários elementos díspares, soma-se mais um: a globalização curiosamente – e paradoxalmente – faz emergir uma grande preocupação com a localidade. Assim é que tratar do global implica necessariamente olhar para o local, o que aliás constitui um debate cada vez mais crescente tanto em pesquisas no campo da educação quanto nas políticas públicas de diversos países que hoje se encontram em processos de reforma curricular, como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido (SNYDER, 2008).

Em termos práticos, esse argumento pode ser sustentado pela constatação do aumento do número de propostas curriculares em vários países em que diferentes posicionamentos emergem, alguns buscando preservar as especificidades locais – como é o caso das propostas curriculares estaduais na Austrália, que vem travando uma luta com a limitação do modelo nacional padronizado denominado *one—size-fits-all approach* (SNYDER, 2008, p.184) – enquanto outros ainda zelam por um modelo de currículo nacional prescritivo – como é o caso dos modelos curriculares norte-americano e britânico: no que diz respeito ao modelo norte-americano, o caráter prescritivo esteve fortemente presente no programa educacional *No child left behind* do governo Bush e sua tentativa de melhorar o índice de analfabetismo do país; já no contexto britânico, a prescrição se revela no próprio processo de nacionalização progressiva da educação no Reino Unido, por meio de um modelo *top-down* de currículo pautado em leituras canônicas (SNYDER, *Idem*).

No Brasil, o cenário parece assumir certas semelhanças ao que vem ocorrendo no contexto australiano no que diz respeito à elaboração de documentos curriculares em diferentes escalas. Num primeiro olhar, essa frutífera publicação de propostas poderia ser lida como um engajamento das políticas públicas educacionais com questões globais, de forma a primar por nossas diversidades locais. Não parece tão simples assim. Este trabalho sustenta o argumento de que a simples publicação de propostas curriculares em escalas ‘menores’ (como as propostas estaduais e em alguns casos municipais) não caracteriza necessariamente um engajamento com questões globais, sobretudo no que se refere à valorização das especificidades locais. O que caracteriza um

currículo como proposta engajada com o global e o local não é seu alcance espacial, mas, sim, a epistemologia que o fundamenta.

O que queremos dizer é que uma proposta elaborada numa escala mais ampla (assumida aqui como global, independentemente de referir-se ao globo, ao planeta) poderá constituir-se curiosamente como mais local do que uma proposta produzida em um âmbito geograficamente mais restrito. Assim, o que caracteriza uma proposta curricular como local ou global já não são mais suas disposições espaciais, numa relação lógica simplista em que estados são mais locais do que a nação, municípios são mais locais do que estados e assim por diante, mas, sim, suas bases epistemológicas.

Essa leitura busca respaldo na ressignificação do conceito de comunidade em tempos globais para além dos limites geográficos discutida por Brydon (2008a), o que pressupõe uma significação mais ampla e complexa de 'local'. Dessa forma, passamos a assumir a escola como a localidade que mais nos interessa, como a instância mais local, a que de fato assumiria a responsabilidade de elaborar suas próprias propostas pedagógicas de acordo com seus projetos e valores, tendo, desejavelmente, como ponto de partida, uma orientação curricular que lhe garantisse um senso mínimo de pertencimento e engajamento com o todo.

O desafio do novo modelo de currículo nacional passa a ser, portanto o de constituir-se global – porque olha tanto para as demandas do globo quanto para o país em sua totalidade – e simultaneamente contemplar o local – porque olha para as especificidades encontradas em cada uma de suas regiões, rompendo com o modelo de currículo nacional do início do século 20, o qual primava pela padronização e homogeneização de conteúdos (APPLE, 2006).

Sob essa ótica, as orientações curriculares de âmbito nacional parecem esboçar um modelo de currículo com essa preocupação, visto que não apresentam conteúdos linguísticos pré-determinados, justamente por primar pela livre escolha de cada realidade escolar de acordo com suas especificidades locais. A Proposta Estadual, por sua vez, apresenta quadros bem definidos, com conteúdos linguísticos distribuídos uniformemente ao longo dos bimestres para cada ano escolar, o que, embora mais “local” do que as orientações nacionais (afinal, constitui uma proposta do estado, a qual espacialmente configurar-se-ia como escala “mais local” do que o âmbito federal), inevitavelmente remonta ao modelo homogeneizante de currículo criticado por Apple (*Idem*) e outros teóricos.

O problema surge à medida que tais quadros, ainda que apresentados como apenas exemplos de organização curricular, negando de forma louvável

qualquer tentativa de fixidez, acabam muitas vezes sendo tomados como único ponto de referência para o planejamento de aulas, num processo em que o professor opta por ensinar aqueles conteúdos linguísticos, seguindo o sequenciamento disposto nos quadros.

A análise proposta nesse artigo identificou duas diferenças significativas entre os documentos curriculares: a forma como conceituam letramento bem como a forma como dialogam com o local e o global. Possíveis limitações ou aspectos a serem expandidos são apresentados a seguir, nas considerações finais.

Redesenhando currículos de línguas estrangeiras em tempos globais

Em afinidade com as novas teorias de letramento, este trabalho assume a diversidade e a diferença como elementos-chave nos diversos processos de significação de que fazemos parte atualmente. Assim, as distinções de ordem epistemológica identificadas nas duas propostas curriculares são aqui interpretadas não como entraves, mas como oportunidade frutífera para uma reflexão dialética, um ponto de partida para um trabalho de letramento crítico dos próprios profissionais do campo do ensino de língua inglesa: professores da educação básica, diretores e coordenadores pedagógicos, docentes universitários e seus alunos-professores.

Questiono, no entanto, até que ponto tais divergências são de fato identificadas por esses sujeitos. Em que medida, por exemplo, professores em serviço ou alunos de cursos de Licenciatura em Letras prestes a deixar a academia leem diferentes propostas curriculares e relacionam seus conceitos de língua, de conhecimento e de pedagogia? Em que medida identificam possíveis semelhanças e diferenças epistemológicas como condição primeira para elegerem uma proposta curricular que seja mais adequada à sua própria concepção de língua e de pedagogia? E ainda, de que forma entendem a presença de questões globais nesses documentos? Essas são preocupações que denotam a relevância de discutir as epistemologias que fundamentam propostas curriculares para o ensino de língua inglesa nos cursos de formação de professores, possibilitando que futuros educadores identifiquem e reflitam de forma crítica acerca dessas nuances, para que possam assumir uma e / ou outra concepção de maneira mais consciente.

No que diz respeito ao embate entre local e global presente nas discussões sobre currículo, Snyder (2008) menciona a necessidade de encontrar um equilíbrio entre regulamentações de âmbito nacional e autonomia de

currículo. O desafio atual é justamente propor um desenho de currículo que abarque as especificidades locais. Nesse sentido, as OCEM-LE constituem uma proposta pedagógica interessante: são orientações globais (no sentido de serem gerais, para toda a nação), mas que dependem de um trabalho local, cabendo à escola desenhar seus próprios quadros de conteúdo. Já a Proposta Estadual, embora numa escala ‘menor’, apresenta um desenho curricular que não oferece muito espaço para negociação de conteúdos a serem ensinados, sendo estes previamente apresentados ao professor.

Pesquisadores dos novos letramentos vêm discutindo um desenho de currículo e de pedagogia em tempos globais que deverá tanto abarcar as recentes reconceituações de língua e de conhecimento da sociedade digital quanto considerar as contradições que a própria globalização faz emergir, dentre as quais a relação conflituosa entre local e global. Nesse sentido, ao fundamentar-se nos novos letramentos, as OCEM-LE constituem uma alternativa curricular interessante, justamente por buscar responder a esse duplo desafio. No entanto, alguns pontos precisam de mais reflexão, para que a proposta não sucumba antes de sua implementação, a exemplo do que já ocorreu com alternativas pedagógicas inovadoras nas últimas décadas.⁶

Primeiramente, trata-se de uma proposta pedagógica que apresenta conceitos complexos, porque são fundamentados por estudos do campo da filosofia da linguagem e da teoria crítica de educação, ramos acadêmicos com os quais não estamos habituados, em função da predominância dos estudos da psicolinguística nos cursos de formação de professores (BRITZMAN, 1991; FREEMAN; JOHNSON, 1998). Dessa forma, a ausência de um trabalho de letramento crítico nos próprios programas de formação inicial e continuada de professores dificulta a interpretação de um currículo dessa natureza. Em estudo de caráter exploratório, Cox e Peterson (1999) identificaram um número considerável de professores de língua inglesa com formação acadêmica que desconheciam o conceito de pedagogia crítica – alguns nem sequer ouviram falar a respeito – o que nos alerta para um suposto abismo entre avanços no campo do currículo de educação básica e alguns contextos de formação de professores pelo Brasil afora.

⁶ A noção de progressão continuada, fundamentada na nobre concepção de avaliação formativa, é um dos exemplos de alternativa pedagógica que lamentavelmente parece ter sucumbido muito em função de ausência de um programa de esclarecimento conceitual, adequação das condições de trabalho e acompanhamento na sua implementação.

Em segundo lugar, uma proposta curricular dessa natureza, desprovida de um modelo preestabelecido, depende consideravelmente do trabalho local, no caso, da elaboração de todo o plano de ensino por parte do professor, o que exigiria melhorias das condições objetivas de trabalho. Grupos numerosos, carga horária máxima de trabalho, falta de infraestrutura adequada são comuns em muitas realidades escolares, restando ao professor recorrer a propostas curriculares mais objetivas, que lhe forneçam conteúdos prontos. Lugares comuns à parte, não se pode apagar esse cenário, o qual não favorece muito a transposição prática de uma proposta curricular dessa natureza, pois que depende de bom planejamento de aulas, seleção de materiais diversificados e ainda uma avaliação sob essa nova ótica dos letamentos.

Finalmente, em terceiro lugar, a elaboração de uma proposta curricular fundamentada numa teoria que não prevê modelos preestabelecidos deveria ser desejavelmente acompanhada de um programa de implementação. A educação de orientação positivista arraigada ao longo dos anos produziu sujeitos habituados com modelos padronizados, fixos e objetivos. Somos fruto desse modelo de ensino e qualquer conjunto de orientações rumo a um caminho oposto é interpretado por muitos como uma “desorientação”. As OCEM-LE deliberadamente objetivam desorientar, no sentido de “desconstruir” premissas e práticas do senso comum, pois, do contrário, seu modelo curricular poderia contradizer-se com a própria epistemologia que as fundamentam. Diante de seu caráter desconstrutivista, como, então, argumentar em favor das orientações curriculares?

Buscamos respaldo em Brydon (2008b) em sua reflexão acerca do conceito de “desorientação” como etapa necessária para a reorientação nos conflituosos processos globais. Ao analisar ficções literárias localmente produzidas nas pradarias canadenses, a autora apresenta a metáfora das “pradarias em 3D”, referindo-se à “desorientação, dispersão e diversidade” como elementos perturbadores dos campos planos, numa referência elogiosa a esse perturbar. Assim é que interpretamos o caráter desconstrutivista das OCEM-LE, um “perturbar” saudável, uma vez que, sem desconstrução, não há ruptura epistemológica.

Diante dessas considerações, este trabalho vê a proposta de âmbito nacional de forma favorável, ressaltando-se, no entanto, a identificação de alguns aspectos que ainda necessitam ser pensados ou esclarecidos: sua complexidade conceitual, sua alta dependência do trabalho local e seu caráter ‘desorientador’. Dentre as iniciativas que objetivam responder a essas

dificuldades de transposição dos novos letramentos para a sala de aula de língua inglesa, convém mencionar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e mais recentemente a criação de um Projeto Nacional intitulado *Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola*.⁷ O projeto prevê um trabalho colaborativo entre universidades de diferentes regiões do país e tem como principal objetivo planejar, implementar e acompanhar programas locais para o ensino crítico de língua inglesa. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que de certa forma prevê solucionar os aspectos tratados aqui por meio de esclarecimento conceitual e trabalho colaborativo com professores da rede pública no redesenho de seus planos de ensino locais, seguidos de implementação e acompanhamento a longo prazo.

Este artigo buscou analisar as epistemologias que fundamentam duas propostas curriculares para o ensino de língua inglesa, bem como suas interfaces com questões globais. Embora a Proposta Estadual cumpra muito satisfatoriamente sua função diante da exigência do estado em elaborar um currículo que organize os conteúdos mínimos, e embora apresente uma orientação com base na noção de letramento para além do estruturalismo e do comunicativismo, a padronização e fixidez de seus conteúdos linguísticos acabam por ressoar um formato convencional de currículo que não parece priorizar o local. As Orientações Curriculares Nacionais, por sua vez, apresentam um desenho alternativo de currículo que olha para o local, havendo, porém, necessidade de trabalhar mais detidamente a sua transposição prática. Na ausência de “novos aportes para alocar” de que trata Kress (2003) logo nas primeiras linhas deste artigo, arrisco esboçar estas reflexões de forma que possam contribuir para o debate do redesenho de currículos para o ensino de línguas em tempos globais.

⁷ Grupo de Pesquisa “Novos letramentos, multiletramentos e ensino de línguas estrangeiras”, cadastrado no Diretório do CNPq. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ#identificacao>>.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Trad. M. Lahud and Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/2004.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. UK: Blackwell publishers, 1994.
- BORGES, A. R. W.; SHIMOURA, A. S.; RODRIGUES, L. A. D.; HAYAMA, P. M.; FIDALGO, S. S. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Inglês*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2008.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)*. Brasília: Poder Legislativo, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.
- BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. New York: State University of New York, 1991.
- BRYDON, D. Why community matters. In: BRYDON, D.; COLEMAN, W. D. *Renegotiating Community – Interdisciplinary Perspectives, Global Contexts*. Vancouver, Toronto: UBC Press, 2008a.
- BRYDON, D. Global Friction, Alberta Fictions. *English Quarterly*. Special Issue: The Prairies in 3-D: Disorientations, Diversities, Dispersals. 40 (1/2) 2008b: p. 3-9.
- BURBULES, N. C.; BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (Ed.). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Great Britain: Routledge, 1999.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1980, p. 1-47.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 2 maio 2010.

- COOPPAN, V. *Ghosts in the disciplinary machine: the uncanny life of world literature*. *Comparative literature studies*, v. 41, n. 1, 2004, p.10-36.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, 1999, p.433-452.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. A. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, 1998, p.397-417.
- GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- GEE, J. P. *Situated language and learning – a critique of traditional schooling*. United Kingdom: Routledge, 2004.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HEATH S. B. The functions and uses of literacy. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, society, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York and London: Routledge, 2009.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. New York: Routledge, 2009.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.
- SOUZA SANTOS, B. Globalizations. *Theory Culture Society*, 23, 393, 2006. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

- SNYDER, I. (Ed.). *Silicon literacies – communication, innovation and education in the electronic age*. London: Routledge, 2002.
- SNYDER, I. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Australia: Mcpherson's Printing Group, 2008.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Rev. Pátio*, ano IX, n. 34, p.50-52, 2005.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.
- STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.
- STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University*, v. 5, n. 2, 2003.
- TORRES, C.A. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em 16/06/2010. Aprovado em 21/03/2011.