

DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS O QUE TÊM A DIZER PROFESSORES DE INGLÊS DE SERGIPE?¹

*Ana Karina de Oliveira Nascimento
Marlene de Almeida Augusto de Souza*

1. INTRODUÇÃO

Um dos papéis dos formadores de professores é criar condições para que os professores (em formação) reconheçam a necessidade de lidar atualmente com uma série de incertezas (ZACCHI, 2015; ZACCHI, NASCIMENTO, 2019). Muitas delas são geradas por dois aspectos presentes nas salas de aula: a diversidade e as tecnologias digitais. Como os professores foram e têm sido preparados para lidar com essas questões, hoje inegavelmente presentes em sala de aula e discutidas em várias pesquisas (FERREIRA, 2014; MONTE MÓR, 2015; NASCIMENTO, 2014; ZACCHI, NASCIMENTO, 2019)?

É partindo dessa pergunta que foi conduzido, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), o projeto de iniciação científica “Formação de professores de inglês numa era de incertezas”, cujos objetivos principais foram: realizar um levantamento sobre as expectativas que os professores de inglês em Sergipe têm sobre seus alunos, tanto na atualidade quanto no futuro próximo; analisar como professores de inglês em Sergipe veem e lidam com a diversidade identitária dos

¹ Este trabalho é decorrente de projeto de pesquisa financiado pela Capes e Fapitec (Edital Fapitec-SE nº 10/2016 – Promob) e coordenado por Vanderlei J. Zacchi.

seus alunos; e examinar como professores de inglês em Sergipe lidam com o conhecimento prévio que os alunos têm sobre as tecnologias digitais.

Para a realização da pesquisa, conduzida por 3 professores pesquisadores, 1 mestranda e 2 graduandos pesquisadores bolsistas², delineada como qualitativa de cunho interpretativista (ANDRÉ, 2004; MOITA LOPES, 1994), optamos pelo uso de questionários, entrevistas semi estruturadas e grupo focal (MAZZA; MELO; CHIEZA, 2009), nesta ordem. A pesquisa foi conduzida no período entre 2017 e 2019.

Participaram das duas primeiras fases da pesquisa – levantamento de dados por meio de questionários e entrevistas – professores de inglês da rede pública de Sergipe, sendo no mínimo um por Diretoria Regional de Ensino (DRE), conforme divisão adotada pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (Seduc)³, de forma a cobrirmos uma maior área do estado de Sergipe. Fizeram também parte da pesquisa alunos do curso de Letras Português-Inglês e Inglês da UFS, estes sendo do primeiro e do último anos. O nosso intuito com essa escolha era confrontar visões em diferentes estágios da formação inicial. Assim, tivemos 53 graduandos e 19 professores da rede estadual respondendo às perguntas abertas presentes no questionário. Na fase de entrevistas contamos com a participação de 10 graduandos e 10 professores, entrevistados por cerca de uma hora. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

No que concerne ao grupo focal, fizeram parte os 6 pesquisadores descritos anteriormente, 3 professores da rede pública e 4 graduandos, sendo 2 matriculados no início do curso e 2 concluintes. Para esta fase da pesquisa, em virtude da distância e falta de disponibilidade de alguns professores de participarem aos sábados à tarde na UFS, apenas professores lotados na DEA⁴ e DR-08⁵, portanto, mais próximos da universidade, participaram do grupo focal. Nestes encontros, também gravados em áudio e vídeo, tivemos a chance de desenvolver discussões sobre os temas da pesquisa: diversidade e tecnologias

² Uma era bolsista CNPq e o outro era bolsista da Coordenação de Pesquisa (COPES) da UFS.

³ A Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe divide o estado em 10 áreas, quais sejam: DEA (que cobre a região da capital, Aracaju) e DRE-01 a DRE-09. Mais informações sobre as cidades que fazem parte de cada diretoria, ver: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>. Acesso em: 21 fev. 2019.

⁴ Diretoria de Educação de Aracaju.

⁵ Diretoria Regional de Educação 08 em que estão incluídas as escolas dos municípios localizados próximos a Aracaju, quais sejam: Nossa Senhora do Socorro, São Cristóvão, Laranjeiras, Barra dos Coqueiros, Itaporanga D'Ajuda, Riachuelo, Santa Rosa de Lima e Santo Amaro das Brotas.

digitais. Por fim, contamos ainda, como instrumento de pesquisa, com os diários de campo dos pesquisadores.

No caso deste artigo, escrito por duas das professoras pesquisadoras participantes do projeto, o objetivo é analisar os dados coletados ao longo da pesquisa, visando entender de que maneira os professores de inglês de Sergipe entendem e lidam com as incertezas trazidas pela diversidade, descritas e analisadas na primeira seção, e pelas tecnologias, descritas e analisadas na segunda seção. A partir dos dados coletados foi possível identificar algumas questões que podem orientar os possíveis encaminhamentos na organização dos cursos de professores de modo a prepará-los para lidar com as incertezas nas salas de aula decorrentes da presença da diversidade e das tecnologias digitais.

2. A INCERTEZA TRAZIDA PELA DIVERSIDADE

Nesta seção, serão descritos e analisados os dados de um dos objetivos específicos do plano de trabalho “Formação de Professores de Inglês e Diversidade” do projeto de iniciação científica “Formação de professores de inglês numa era de incertezas”. O objetivo do plano de trabalho foco desta seção é: “Fazer um levantamento de como [esses] professores enxergam o outro, o diferente e o desconhecido”.

Os dados apresentados e analisados nesta seção se referem apenas a um dos instrumentos da primeira etapa, a saber, os questionários respondidos por 23 ingressantes e 30 concluintes nos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês da UFS.

Dentre as perguntas do questionário, uma delas estava voltada especificamente para as questões da diversidade: “(1) Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês? (2) Quando esses aspectos podem ou devem ser abordados? (3) Você já passou por alguma situação envolvendo a diversidade durante uma aula? Se sim, como foi?”. Apesar de a pergunta ter sido colocada no questionário como se fosse uma única, na verdade, há três perguntas em uma. A análise inicial revelou dados com informações muito ricas e relevantes em relação a cada uma dessas três perguntas. Como o artigo é limitado pelo espaço, aqui o foco estará nas respostas dadas apenas à primeira pergunta: “Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês?”.

Desde o início a escola era o espaço onde se deveria transmitir apenas um determinado conhecimento preestabelecido, excluindo e silenciando

conhecimentos produzidos por grupos não reconhecidos socialmente. Pesquisadores como Paulo Freire, por exemplo, começaram a discutir sobre a importância de reconhecer os saberes trazidos pelos alunos. Sousa Santos (2007) amplia essa discussão e propõe um “pensamento pós abissal”, o qual considera os conhecimentos para além do que é produzido no “norte”, por um determinado grupo privilegiado e reconhecido. Na perspectiva do autor, do outro lado do “abismo”, no sul, nos grupos (étnicos, sociais, de gênero, dentre outros) excluídos, também são produzidos conhecimentos igualmente válidos.

Tais pesquisas permitiram novos olhares sobre os eventos nas salas de aula. Conseqüentemente, problemas recorrentes – evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, brigas e intolerância entre os alunos, por exemplo – passaram a ser analisados tendo como base as discussões sobre questões étnicas, de gênero, de classe social, religiosidade, dentre outras.

O reconhecimento da presença da diversidade nas salas de aula, no caso deste artigo mais especificamente nas aulas de inglês, e as discussões mais sistematizadas sobre a diversidade em todos os âmbitos da sociedade indicaram a urgência em se entender as incertezas e ambiguidades que os professores têm de enfrentar em sala de aula. Segundo Zacchi (2015), preparar os futuros professores para lidarem com o inesperado é, pois, uma tarefa indispensável na formação de professores hoje em dia.

Como mencionado anteriormente, nesta seção, apresentamos os dados referentes aos questionários aplicados a 23 ingressantes e 30 concluintes dos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês. Analisaremos especificamente as respostas à primeira parte da pergunta – “Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês?”. Dos 23 ingressantes, apenas 18 responderam a esta pergunta, e entre os concluintes, dos 30, 29 responderam. Ou seja, analisaremos um total de 47 respostas.

Tabela 1

	23 INGRESSANTES	30 CONCLUINTES
PARTE 1 (Que aspectos da diversidade podem ou devem ser abordados nas aulas de inglês?)	18	29
	Total: 47	

Diante dessa tabela, chamamos atenção para o fato de que, dos 53 participantes que responderam ao questionário, 5 não responderam esta pergunta. Essa quantidade alta de alunos que responderam pode indicar que eles reconhecem a

necessidade de pensar a abordagem do tema diversidade nas aulas de inglês. Tal preocupação é compartilhada por Tilio e Souto (2014, p. 48): “o ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a discussão de questões socialmente relevantes, [tais como gênero e sexualidade] uma vez que trata do ensino de linguagem através do uso da linguagem”.

Agrupamos as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa em quatro temas: (1) Gerais Especificados, são temas mais amplos, mas que os alunos denominaram (raça, gênero, religião, dentre outros); (2) Gerais Não Especificados, respostas como “no âmbito geral”, “todos os assuntos”; (3) Língua/Cultura Geral, casos nos quais os alunos não especificam um determinado grupo, país; (4) Língua/Cultura-Inglês, casos em que os alunos especificam algum país onde o inglês predomina. Além disso, calculamos a quantidade de ingressantes e concluintes que indicaram cada um dos temas. A Tabela 2 a seguir resume os dados:

Tabela 2

Temas	18 Ingressantes	29 concluintes
Gerais Especificados	9	16
Gerais Não Especificados	4	7
Língua/Cultura Geral	3	3
Língua/Cultura-Inglês	2	2

Vale destacar aqui que a média de ingressantes e concluintes que responderam mencionando cada um dos temas é muito parecida, quase 50% em gerais especificados (9 respostas de 18, e 16 de 29) e 25% em gerais não especificados (4 respostas de 18, e 7 de 29); e 10% mencionaram tanto língua/cultura geral quanto língua/cultura-inglês (3 e 2 respostas respectivamente de 18, e 3 e 2 de 29). Ou seja, o fato de os alunos já estarem concluindo o curso de formação de professores não determinou como eles entendem as possíveis maneiras de abordar os temas sobre diversidade nas aulas de inglês.

No grupo de temas “Gerais especificados”, entre os ingressantes 30% e entre os concluintes 50% mencionaram questões relacionadas à etnia (raça, etnia, raça/etnia, cor) com predominância do termo raça, e 25% e 40% respectivamente citaram questões relacionadas a gênero (gênero; gêneros; orientação sexual; orientações sexuais; diversidade sexual; sexualidade; sexual (gênero); diferentes tipos de mulher). 10% dos concluintes mencionaram tanto questões relacionadas à religião e às diferenças de classe social, enquanto apenas 1% dos

ingressantes apresentou esses temas como possíveis. Além disso, é interessante observar que apenas um entre os ingressantes citou a questão das diferenças de idade, enquanto, nenhum dos concluintes mencionou. Ou seja, apesar de idade (crianças e idosos) ser um dos aspectos mencionados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – BRASIL, 2018, p. 32) a ser abordado no ensino de línguas – “promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os **direitos de crianças e adolescentes**, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no **Estatuto do Idoso**” –, nenhum aluno concluinte fez tal citação. A Tabela 3 resume as informações encontradas nas respostas.

Tabela 3

Temas: Gerais Especificados	18 Ingressantes	29 Concluintes
Outros/etc.	4	6
Raça; Etnia; Raça/Etnia;	6	13
Gênero; Gêneros; Orientação sexual; Orientações sexuais; Diversidade sexual; Sexualidade; Sexual (gênero); Diferentes tipos de mulher	4	12
Religião	2	4
Diferenças de classe; social; classes sociais; econômico	1	4
Família	1	1
Diferenças de idade	1	0
Grupos minoritários	0	1
Crença	0	1
Bullying	1	0

Para Ferreira (2014, p. 96), é preciso entender “as identidades sociais de raça, de gênero, e de sexualidade como construídas social, histórica e discursivamente, e que as questões de classe estão imbricadas quando abordamos sobre os temas, e não podemos perder a dimensão das questões de poder que as identidades sociais carregam”. Isso significa ter claros os temas relacionados à diversidade que precisam ser abordados, especificando “raça, gênero, classe social, religião, idade”, porque se tornam o ponto de partida para problematizá-los refletindo de forma crítica para além das perspectivas hegemônicas e de opiniões limitadas ao senso comum.

No grupo de temas “Gerais Não Especificados” algumas das palavras mais citadas foram: “no âmbito geral”; “todos”; “todos os assuntos”; “aspectos”; “todos os aspectos”. Nesses casos, é possível entender que para esses alunos

a palavra “diversidade” contempla todas as questões que realmente devam ser abordadas, como previstas no PNLD (BRASIL, 2018): promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes e dos povos do campo; a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordar a temática de gênero, das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial; respeito e valorização da diversidade. No entanto, pelo agrupamento discutido anteriormente – temas “Gerais Especificados” – é possível observar que alguns temas são mais lembrados – gênero e etnia – enquanto que outros igualmente importantes são pouco mencionados, como por exemplo, religião e idade. Além disso, o fato de não especificarem quais temas devam ser abordados passa a ideia de que nenhum assunto, aspecto seja mais relevante que outros, ou deva ser abordado de forma mais sistematizada.

Pesquisas mostram a necessidade e importância de tratar todos os temas da diversidade – etnia, gênero, idade, classe social, necessidades especiais, conforme listado no PNLD – considerando que a perspectiva mais recorrente na educação sempre excluiu e silenciou tais grupos. Portanto, abordá-los especificamente significa não apenas incluí-los no contexto escolar, como também ressignificá-los procurando entender o que representou/representa a exclusão e o silenciamento desses grupos, e como as relações de poder reforçam a visão hegemônica (FERREIRA, 2014).

Outro aspecto a ser observado nas respostas dos alunos agrupados em “Temas: Gerais Não Especificados” é que eles acrescentaram informações relacionadas a como “todos os assuntos”, “todos os aspectos” devam ser abordados. Dois alunos ingressantes usaram as seguintes expressões: “forma bem natural” e “os alunos sintam-se à vontade para falar”. Normalmente, a expressão “de forma natural” passa a ideia de que não se deve chamar atenção, provocar polêmica em relação ao tema. Entende-se que, deste modo, fica garantida a ausência de conflito, de discordância.

Outro aluno ingressante colocou que o tema diversidade precisa ser abordado de modo que “os alunos sintam-se à vontade para falar”. Ambas as respostas, a mencionada anteriormente e essa, se complementam se entendemos que a “forma natural” da diversidade já é, por regra, conflituosa. No entanto, normalmente tendemos a ignorar tais conflitos, minimizando-os na tentativa de buscar uma paz e um consenso idealizados entre os envolvidos. Segundo Menezes de Souza (2011, p. 298) a dimensão ética da educação envolve o reconhecimento da diferença, do conflito. Cabe ao professor, portanto, envolver o aluno

no processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes. Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética.

No contato com o outro, reconhecendo as diferenças, é possível refletir sobre nossas próprias perspectivas entendendo que elas podem ter sido construídas com base em uma visão hegemônica, sendo, portanto, excludentes e silenciadoras.

No caso dos alunos concluintes, dois deles também apresentaram a forma como a diversidade precisa ser abordada nas aulas: “visão respeitosa acerca das diferenças” e “valorização da diversidade e a problematização de preconceitos”. Ambas as colocações apresentam ideias discutidas por pesquisadores que tratam das questões de diversidade (FERREIRA, 2014; TÍLIO; SOUTO, 2014). Eles afirmam a necessidade de reconhecer que a regra é a diversidade e, portanto, é preciso valorizá-la, problematizando os preconceitos.

A Tabela 4 sintetiza as respostas dos alunos que não especificaram os temas sobre diversidade a serem abordados nas aulas de inglês.

Tabela 4

Temas: Gerais Não Especificados

4 de 18 Ingressantes

4 de 29 Concluintes

[...] é importante abordar sobre a diversidade **no âmbito geral**, visando ampliar e abrir a mente dos alunos.

Acredito que **todos os assuntos** sobre diversidade devem ser abordados.

Todos os aspectos devem ser abordados e de uma **forma bem natural** pois é algo a ser celebrado. Podem ser abordados os **aspectos** que fizeram com que **os alunos sintam-se à vontade para falar sobre**.

Todos que os alunos podem entrar em contato.

[...] **todos os aspectos** de diversidade deveriam ser abordadas de forma gradativa a depender da faixa etária do aluno e de forma contextualizada.

[...] o mundo carece de **visão respeitosa acerca das diferenças**.

A importância da **valorização da diversidade** e a **problematização de preconceitos** gerados pela intolerância à diversidade poderiam ser abordados.

As respostas agrupadas nos temas 3 e 4 foram respondidas por 3 ingressantes (de um total de 18) e 3 concluintes (de um total de 29). Em ambos os casos, os participantes da pesquisa mencionaram “língua e cultura”.

Inicialmente, consideramos importante observar que quando esses alunos entendem “língua e cultura” como possíveis aspectos da diversidade, interpretamos que eles não consideram a linguagem como o lugar da construção da

diversidade de raça, gênero, classe social, idade. Aqui fazemos uso da definição de linguagem apresentada por Monte Mór (2015, p. 41): “construção discursiva de uma determinada comunidade socialmente impregnada por ideologias”, já que, ainda segundo a autora, tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes, e é, portanto, permeada de ideologias.

Apesar de os dois grupos mencionarem “língua e cultura”, eles serão discutidos separadamente porque citam exemplos de forma diferente. Enquanto no grupo 3, as respostas fazem referência à “língua e cultura” de um modo geral, no grupo 4, os alunos especificaram algum país em que o inglês é a língua falada.

No grupo 3 – Língua/Cultura Geral – três alunos ingressantes responderam sobre o ensino de cultura “dos países / povos estrangeiros / geral”. Apesar de a pergunta fazer referência especificamente às aulas de inglês, eles falam em ensino de cultura “geral”. Além disso, em algumas respostas, tanto os alunos ingressantes quanto os concluintes usam palavras e expressões, como por exemplo “cultura e diversidades culturais; visões; comunidade”, sem especificar se essa cultura, visão, comunidade é inglesa, e, se for inglesa, se se refere a algum país cuja língua oficial seja o inglês.

Outro aspecto a ser observado nas respostas reunidas no grupo 3 está relacionado ao fato de os ingressantes especificarem o tipo de diversidade a ser tratada em termos de língua, “dialetos; gírias”; e em termos de cultura, “comidas/ culinária; música”. No grupo de concluintes, eles mencionaram apenas questões relacionadas à cultura, “alimentação; costumes”.

A Tabela 5 resume as respostas relacionadas à língua e cultura no geral dadas pelos alunos:

Tabela 5

Temas: Língua/Cultura Geral	
3 de 18 Ingressantes	3 de 29 Concluintes
Cultura e Diversidades culturais; Cultura, visões	Cultura e Diversidades culturais
	Comunidade
	Diversidade regional como índio e pessoas de áreas rurais
dialetos, gírias	
comidas/culinária,	Alimentação; costumes
música	
dos países/povos estrangeiros/geral	

No grupo 4 (abaixo), os alunos também fazem referência à diversidade relacionada à língua e cultura especificando que são aquelas em inglês. Um dos concluintes afirma: “A diversidade linguística seria ideal, pois o aluno veria que o **inglês** não está somente na Inglaterra e U.S.A.”, e um dos alunos ingressantes lista exemplos de países além dos Estados Unidos e Inglaterra: “[...] países diferentes e que falam a língua inglesa; **estadunidense, australiano, indiano, sul-africano, entre outros**”. Em ambos os casos, é interessante observar que os alunos não reproduzem a ideia recorrente de que inglês se refere apenas à Inglaterra ou aos Estados Unidos, normalmente presente em perguntas como “você fala inglês americano ou da Inglaterra?”.

Tanto nas respostas agrupadas na Tabela 5 quanto na 6 (abaixo), é possível identificar uma visão essencialista, estrutural de língua e cultura. A resposta de um dos alunos ingressantes exemplifica como a língua é entendida: “diversidade de sotaques, pronúncias e palavras/vocabulário em inglês”. Nessa perspectiva de língua como partes – sotaque, pronúncia, palavras – ignora-se todo o contexto sócio-histórico no qual são construídos os sentidos sobre as questões de gênero, raça, classe social, idade, por exemplo. Consequentemente, os sentidos são naturalizados. Por exemplo, apesar de ser perceptível que as pessoas têm diferentes sotaques, apenas um deles é tido como o “certo”, ao qual todos precisam se adequar (falar com sotaque americano ou inglês). Nesses casos, dificilmente se questiona o porquê e, quando se justifica, são com ideias defendidas pelo senso comum. Tal atitude gera a exclusão principalmente dos grupos minoritários, prevalecendo a perspectiva daqueles que detêm o poder. Segundo Monte Mór (2015, p. 41, 45) ao entendermos que a linguagem é uma “construção discursiva de uma determinada comunidade socialmente impregnada por ideologias”, criamos a “possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos [...] para uma prática e ampliação de leitura de mundo e, eventualmente, para transformações que se percebam necessárias”.

A Tabela 6 resume as respostas dos alunos que associaram o ensino de diversidade à língua/cultura em inglês.

Tabela 6

Temas: Língua/Cultura – Inglês**3 Ingressantes**

países diferentes e que falam a língua inglesa: **estadunidense, australiano, indiano, sul-africano**, entre outros diversidade de sotaques, pronúncias e palavras/vocabulário **em inglês**

3 Concluintes

A diversidade linguística seria ideal, pois o aluno veria que o inglês **não** está **somente na Inglaterra e U.S.A.**

Comunidade

Aspectos culturais da língua associados à realidade.

3. A INCERTEZA TRAZIDA PELA TECNOLOGIA

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados levantados a partir da aplicação do questionário e de entrevistas com perguntas referentes especificamente às questões das tecnologias feitas aos participantes da pesquisa.

O questionário aplicado a professores e graduandos participantes da pesquisa continha 4 perguntas, sendo uma delas mais diretamente ligada à temática das tecnologias: “Como você lida com os conhecimentos dos alunos relacionados a tecnologia? Que aspectos relacionados à tecnologia podem ou devem ser abordados em sala de aula?”. Por sua vez, 2 outras perguntas davam margem a possíveis respostas abordando a temática da tecnologia: “Quais materiais didáticos você utiliza em sala? Por quê?”; e “Descreva uma aula que você considera que tenha contribuído para a aprendizagem de inglês e para a formação dos seus alunos”. No que concerne à entrevista semiestruturada, 2 provocações poderiam levar à temática: “Qual é o papel das aulas de inglês na formação dos seus alunos?”; e o pedido de descrição e uma conversa posterior sobre a imagem de um tablet com uma página da Wikipédia na tela, ao lado de um caderno no qual um estudante fazia anotações⁶. O intuito, ao aplicar o questionário e realizar as entrevistas com professores e alunos, era discutir a inserção das tecnologias no ensino e aprendizagem escolares e como o professor tem (ou não) sido formado para lidar com essa temática, inclusive com os saberes trazidos pelos alunos, bem como de que maneira as escolas têm se posicionado quanto à questão.

⁶ A imagem e a reportagem da qual faz parte podem ser visualizadas em: <https://www.stuff.co.nz/national/99584845/internet-access-improves-the-life-of-many-but-these-new-zealanders-are-being-left-behind>. Acesso em: 21 fev. 2020.

Ao refletirem acerca da maneira como veem e lidam com o conhecimento relacionado às tecnologias digitais trazido pelos alunos, os professores de inglês participantes da pesquisa relataram não apenas levar em conta esses conhecimentos que o discente já possui, mas também incorporá-los à sua aula. Para alguns desses professores: “Eles [os discentes] trazem o próprio conhecimento e eu vou apresentando as novidades e compartilhamos saberes” (Isabelle⁷, Questionário); “utilizo sempre que necessário [os recursos tecnológicos], pois os próprios alunos sabem muito e melhor das facilidades e possibilidades dos recursos tecnológicos” (Jó, Questionário); e, “procuro utilizar os conhecimentos deles para enriquecer a aula e tornar a tecnologia uma aliada” (Mônica, Questionário).

As respostas dos professores sugerem que estes enxergam maior proficiência dos estudantes e indicam haver uma expansão nas suas visões em relação à pesquisa anterior, segundo a qual os professores pareciam ver com desconfiança e desconforto a maior familiaridade dos alunos no que concerne às tecnologias digitais (NASCIMENTO, 2014). Os resultados aqui reportados avigoram a ideia de que as gerações atuais tornam-se crescentemente mais proficientes em tecnologia, conforme constataram Green e Bigum (1993) e Robertson (2012). Afinal, os primeiros autores, na década de 1990, descreveram os jovens daquele momento como alienígenas (extremamente diferentes) em relação às gerações anteriores em decorrência da relação que estabeleciam com tecnologias, transformando-se em sujeitos com necessidades e capacidades diferenciadas, o que exigia uma educação diversa da já existente. Já nos anos 2000, Robertson (2012), fazendo referência ao texto anteriormente publicado e citado, retoma que esses alienígenas seriam, não apenas a tecnologia, mas também as crianças, cujos comportamentos são diferentes em virtude da convivência com tecnologia, o que altera o papel do professor, tendo em vista os conhecimentos aos quais os discentes tinham acesso, que não mais se resumiam aos conteúdos ensinados pelo professor.

Por sua vez, alguns professores expressaram incertezas relacionadas a questões funcionais ligadas à existência ou não de equipamentos e acesso. Dentre as ideias expressas por eles, vale a pena destacar as seguintes: “busco sempre tratar o assunto [tecnologias] de acordo com o alcance deles em relação ao acesso à tecnologia” (José, Questionário); “gostaria muito de utilizar mais tecnologias na minha escola, mas num geral só disponho de quadro e piloto. Vez ou outra consigo passar algum filme pra eles. Quase todos têm celular,

⁷ Todos os nomes dos participantes são fictícios, de forma a garantir o anonimato.

mas sem internet, então não há muito a ser feito” (Tom, Questionário); “Como é que eu vou trabalhar com tecnologia se eles [os alunos] nem têm essas coisas em casa? Hoje eu fiquei de gravar um DVD pra uma aluna porque ela não tem celular” (Rubens, Entrevista).

Situações semelhantes foram relatadas por Snyder (2008) há mais de uma década, no contexto australiano: não apenas acesso restrito à internet, mas também equipamentos em número reduzido e com problemas. Percebe-se que essa situação ainda permanece no Brasil, em especial no contexto sergipano, foco da pesquisa. Tal realidade leva professores a sentirem-se frustrados e inseguros quanto à adoção das tecnologias no contexto escolar. E isso se dá num contexto em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que concerne ao ensino médio, preconiza que:

§ 8º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação [...] serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas [...] e atividades **on-line**, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e **tecnológicos** que presidem a produção moderna (Incluído pela Lei nº. 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, n.p., grifos nossos).

Ainda, no que diz respeito à formação de professores, documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) intitulado *ICT Competency Standards for Teachers*, que define padrões de competência em tecnologias da informação e comunicação esperados dos professores nos programas de formação, afirma ser papel dos cursos de formação criar condições para que os “alunos [sejam] capacitados para a tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 1, tradução nossa). Percebe-se, dessa forma, o contrassenso existente entre as exigências que se colocam para o professor e sua prática pedagógica e o que é a ele disponibilizado nas redes de ensino, especialmente no que concerne ao acesso à tecnologia, conforme relataram os participantes da pesquisa.

Apesar das incertezas demonstradas, alguns professores mostraram-se abertos à inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, porém isso é tratado de maneira vaga ou restritiva. “Eu acho que a tecnologia é muito bem-vinda; porém, com restrições” (Mônica, Entrevista); “Incorporo tecnologia da melhor forma que posso” (Vânia, Questionário); “Eu acho que sou contra esse negócio de proibir tudo” (Nanda, Entrevista – quando questionada se usaria o celular em sala de aula). A questão é apresentada sob um manto genérico e vago, apontando para um apagamento do conflito.

Autores têm teorizado acerca do entendimento da incorporação das tecnologias nas escolas ser algo em relação ao qual as instituições escolares mostram-se

resistentes. Leander (2013), por exemplo, ao analisar a incorporação de práticas digitais numa escola estadunidense, relatou que ocorreu uma adequação dos usos das tecnologias digitais de acordo com o tempo e espaços escolares, de forma que nada de novo foi apresentado com as atividades propostas. Para o autor, o que se percebeu no exemplo analisado é que as escolas são instituições resistentes (GEE, 2008) ao tempo, ao espaço e às práticas proporcionados pelas tecnologias digitais. Ainda, que se comportam de maneira restritiva quanto aos usos das tecnologias digitais (SNYDER, 2008). Assim, retomando o que já foi pontuado anteriormente, as tecnologias digitais continuam a ser postas na posição de alienígenas (GREEN; BIGUM, 1993; ROBERTSON, 2012).

Situação semelhante à descrita anteriormente se percebe na formação inicial de professores. Estudo realizado por Nascimento e Knobel (2017), acerca do trabalho com letramentos digitais na formação inicial de professores, indicou entre outros aspectos que, ainda que imersos nas tecnologias digitais na sua vida cotidiana, os professores em formação inicial mostraram-se resistentes a propostas inovadoras fazendo uso de tecnologias digitais durante seus cursos de formação. Os resultados encontrados pelas autoras reforçam, portanto, alguns dos resultados encontrados no contexto sergipano.

Nesse viés, buscamos entender, quando há indícios de uma relação das experiências com tecnologias digitais de fora do ambiente escolar com a escola, de que maneira isso se processava. Para alguns professores: “Busco sempre tratar o assunto [tecnologias] de acordo com o alcance deles [alunos] em relação ao acesso à tecnologia e abordar assuntos relevantes ao dia a dia, como globalização, consumismo e importância da tecnologia na sociedade e em nossas vidas e qual uso devemos fazer delas” (José, Questionário); “Em sala pode-se abordar aspectos [das tecnologias digitais] que os ajudem a utilizar melhor” (Vânia, Questionário), dando a entender que se trata de ajuda no que concerne ao que acontece fora da escola.

Ainda que não fique clara a maneira como as questões mencionadas seriam tratadas, percebe-se o interesse por parte de professores participantes de considerar os conhecimentos trazidos pelo aluno de fora da escola, para nela adentrar. Cabe questionar, então, como isso seria feito. Seria por meio de práticas que proporcionassem aos alunos construir questionamentos críticos sobre a realidade? Seria apenas como uma maneira de motivar os discentes ao apresentar algo do seu interesse? Não temos respostas para estas e outras questões, mas percebemos que há, por parte do professor, diversas incertezas, muitas relacionando-se aos questionamentos levantados. Diante desse contexto, entendemos,

então, que a pesquisa, no que tange às tecnologias, pode fornecer interessantes pistas e caminhos a seguir e sugere a necessidade de formação de professores que prepare para o incerto, o imprevisível, o inesperado (ZACCHI, 2015; ZACCHI; NASCIMENTO, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS SOBRE O QUE OS PROFESSORES DE INGLÊS DE SERGIPE TÊM A DIZER SOBRE DIVERSIDADE, TECNOLOGIAS, INCERTEZAS NAS AULAS DE INGLÊS

Neste artigo identificamos e discutimos o que os professores de inglês de Sergipe têm a dizer sobre diversidade e tecnologias digitais nas aulas de inglês. A partir dos dados coletados, identificamos algumas informações que podem orientar os possíveis encaminhamentos na organização dos cursos de professores de inglês de modo a prepará-los para lidar com as incertezas nas salas de aula decorrentes desses dois fatores – diversidade e tecnologias. Nos dados referentes à diversidade, destacamos aqui dois pontos.

O primeiro deles diz respeito ao fato de que, apesar de um pouco mais da metade dos alunos que responderam ao questionário (25 alunos de 47) terem listado temas específicos sobre a diversidade a serem abordados em sala de aula (gênero, raça, classe social, idade, dentre outros), há ainda por volta de 25%, que não fazem referência a temas específicos. Tal dado é relevante se considerarmos a preocupação dos pesquisadores mencionados anteriormente em abordar especificamente esses temas. Para eles, não apontar quais são os grupos privilegiados – homem, branco, rico, jovem – com o argumento de que todos são iguais – mulher/transsexual/gay; negro/índio; pobre; criança/idoso – cria a ilusão de ausência de preconceito. É preciso nomear todo tipo de diversidade, pois o que não é dito silencia e reforça as perspectivas e os privilégios naturalizados.

Ainda sobre a definição de temas, a maioria dos participantes, 35 de um total de 47 menciona gênero e raça; enquanto apenas 12 alunos citaram a diversidade relacionada à religião, classe social e idade. Sendo assim, seria aconselhável que tais temas fossem abordados com mais frequência nos cursos de formação, para que os professores se conscientizassem da importância de também os incluir nas aulas de inglês. Uma discussão mais sistematizada especificamente sobre esses temas pode criar condições para que os alunos ressignifiquem os processos de exclusão e silenciamento de determinados grupos.

Outra questão resultante dos dados sobre diversidade é que 10 alunos em 47 ainda não perceberam a relação direta que há entre diversidade (gênero, raça, classe social, idade) e a linguagem. Eles entendem que a língua (sotaques, pronúncias e palavras/vocabulário, por exemplo) e a cultura se constituem em um aspecto da diversidade. Parece não haver a compreensão de que a diversidade é resultante do uso das linguagens, e é a partir delas que a diversidade precisa ser entendida. Na perspectiva dos alunos, língua e cultura são fixas, homogêneas, e eles desconsideram, portanto, todo contexto sócio-histórico que determina como os sentidos são construídos dentro dos grupos de modo a instituir uma única leitura correta.

No que diz respeito à discussão sobre a inserção das tecnologias no ensino e aprendizagem escolares, dois pontos também ficaram mais evidentes e os retomamos aqui.

No primeiro ponto, é interessante observar que os professores de Sergipe reconhecem que seus alunos têm conhecimentos prévios sobre as tecnologias digitais, garantindo a eles certo grau de proficiência. No entanto, na maioria das vezes, tal proficiência está voltada principalmente aos aspectos técnicos, uso das ferramentas e dos seus recursos. Nesse caso, caberia à escola, aos professores de inglês, criarem condições para que os alunos refletissem sobre a forma como as tecnologias estão sendo utilizadas; qual o papel de cada um, tanto como consumidor quanto produtor de informação, ao usar essas tecnologias; quem se beneficia da forma como as informações estão sendo distribuídas; quem está sendo excluído do acesso a essas tecnologias, por exemplo. Esse último aspecto está presente nos comentários dos professores quando eles falam que na maioria das escolas falta ou há uma quantidade reduzida de equipamentos para acesso às tecnologias; ou, quando há, eles apresentam problemas técnicos; e há também o problema da limitação de acesso à internet.

Outro ponto observado nos dados levantados é que os professores reconhecem a importância de utilizar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. No entanto, mesmo que houvesse disponibilização das ferramentas, parece que eles ainda não têm clareza no tocante à forma como tais tecnologias poderiam ser incorporadas em suas aulas de inglês.

Por fim, é importante retomar, como foi mencionado em diferentes momentos deste artigo, o papel dos cursos de formação de professores de inglês no sentido de prepará-los para as incertezas nas salas de aula decorrentes da diversidade e das tecnologias digitais. Tanto em um caso quanto em outro, é preciso encaminhar discussões que apontem para a importância de os professores

criarem condições para seus alunos problematizarem e questionarem de maneira crítica como a sociedade está organizada de modo a excluir determinados grupos do acesso às escolas, e a outros espaços, e também do acesso às tecnologias, e, principalmente, quais as consequências de tal exclusão.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2018. Brasília: MEC/FNDE. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91-119.
- GEE, J. P. *Good video games and good learning*. New York: Peter Lang, 2008.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Aliens in the classroom. *Australian Journal of Education*, v. 37, n. 2, p. 119-141, 1993.
- LEANDER, K. You won't be needing your laptops today – wired bodies in the wireless classroom. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A new literacies reader: educational perspectives*. New York: Peter Lang, 2013. p. 25-49.
- MAZZA, V. de A.; MELO, N. S. F. de O.; CHIEZA, A. M. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare Enferm*, v. 14, n. 1, p. 183-188, 2009.

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.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

NASCIMENTO, A. K. de O. Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. *Leitura*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 53, p. 20-36, 2014.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 12, n. 3, p. 67–88, 2017.

ROBERTSON, S. L. *Aliens in the Classroom 2: When Technology Meets Classroom Life*. Centre for Globalisation, Education and Societies. Disponível em: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/13slr>. Acesso em: 1 fev. 2012.

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

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal. *Novos estudos-CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.

TÍLIO, R.; SOUTO JR., E. M. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) *As políticas do livro*

didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Campinas: Pontes, 2014. p. 47-71.

UNESCO. ICT competency standards for teachers. 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207>. Acesso em: 3 mar. 2020.

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

ZACCHI, V. J.; NASCIMENTO, A. K. de O. O incerto, o imprevisível e o inesperado: bandidos, mocinhos ou muito pelo contrário? In: ANDRADE, M. E. S. F. de; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas: Pontes, 2019. p. 43-64.

