

Leitura

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Ufal

ISSN 2317-9945

Formação de Professores de Língua Estrangeira

Leitura	Maceió	nº 53	358p.	jan./jun. 2014
---------	--------	-------	-------	----------------

© Universidade Federal de Alagoas

REITOR

Eurico Barros Lobo Filho

VICE-REITORA

Rachel Rocha de Almeida Barros

DIRETORA DA EDUFAL

Maria Stela Torres Barros Lameiras

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

LETRAS E LINGUÍSTICA

Ana Claudia Aymoré Martins (2013-)

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas - Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Leitura : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística : número temático : FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Faculdade de Letras.
N. 53 (jan./jun. 2014). – Maceió : EDUFAL, 1997-
n.

Semestral.

ISSN 2317-9945.

Continuação de: Leitura : Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

1. Linguística – Periódicos. 2. Literatura - Periódicos.

CDU: 800(051)

COORDENAÇÃO EDITORIAL

IZABEL F. O. BRANDÃO

REVISÃO

PAULO ROGÉRIO STELA (REVISOR AD HOC)

ASSISTENTE EDITORIAL

WESSLEN NICÁSSIO

PROJETO GRÁFICO

SIMONE CAVALCANTE

DIAGRAMAÇÃO

ED VASCONCELOS

ILUSTRAÇÃO CAPA

CONSELHO EDITORIAL

2011-

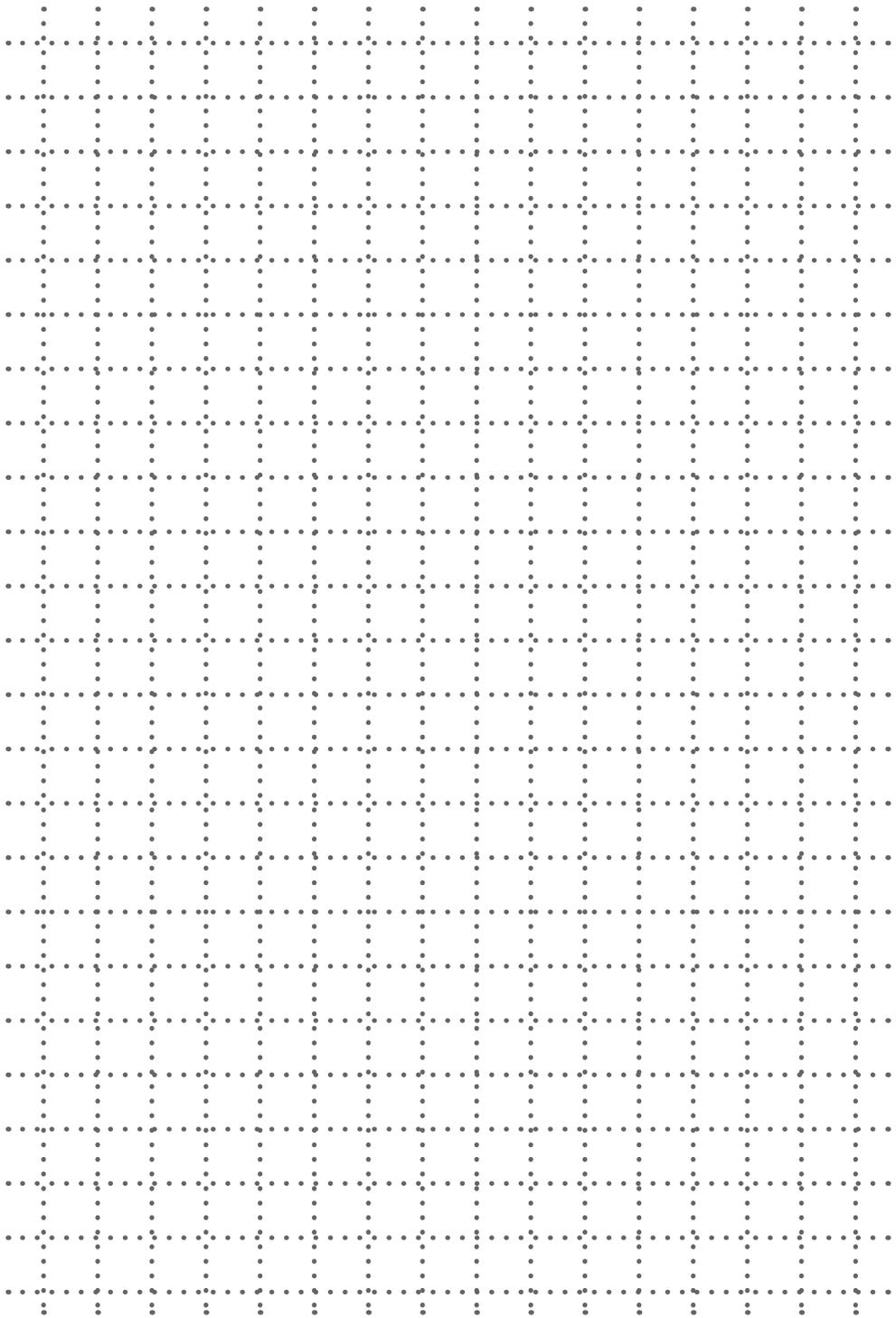
Ana Claudia Aymoré Martins
Izabel F. O. Brandão (editora)
Miguel de Oliveira Jr.
Rita Souto Maior
Sérgio Ifa
Susana Souto

CONSELHO CONSULTIVO

Alamir Aquino Correia (UEL)
Aldir Santos de Paula (UFAL)
Antônio Arnoni Prado (Unicamp)
Daniel Everett (Bentley University, EUA)
Dermeval da Hora (UFPB-JP)
Giorgio de Marchis (Università degli Studi Roma ter, Itália)
Helson Sobrinho (UFAL)
Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (UFAL)
Ivia Iracema Duarte Alves (UFBA)
Liliana Cabral Bastos (PUC-RJ)
Lorraine Kerslake (Universidade de Alicante – Espanha)
Maria Inez Matoso (UFAL)
Maria Luisa Ortiz Alvarez (UNB)
Nick Ceramella (Università de Trento)
Mônica Graciela Zoppi Fontana (Unicamp)
Rita Maria Diniz Zozzoli (UFAL)
Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG)
Sandrine Reboul-Touré (Université Paris III, Nouvelle Sorbonne, França)
Sophie Moirand (Université Paris III, Nouvelle Sorbonne, França)
Susana Bornéo Funck (UFSC)
Terry Gifford (University of Bath-Spa, UK e Universidade de Alicante, Espanha)
Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo (Cesmac)
Zilá Bernd (UFRGS)

PARECERISTAS AD HOC DESTE NÚMERO

Ana Paula Martinez Duboc
Beatriz Gama Rodrigues
Cátia Veneziano Pitombeira
Claudia Hilsdorf Rocha
Christine Siqueira Nicolaidis
Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz
Daniel de Mello Ferraz
Dilma Maria de Mello
Fabrício Tetsuya Parreira Ono
Flávia Colen Meniconi
Francisco Wellington Borges Gomes
Juliana Zeggio Martinez
Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja
Leina Claudia Viana Jucá
Livia Fortes Silva Zenóbio
Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot
Luiz Fernando Gomes
Luiz Otávio Costa Marques
Monica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons
Nara Hiroko Takaki
Orlando Vian Júnior
Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos
Rogério Casanovas Tílio
Rosineide de Melo
Ruberval Franco Maciel
Simone Batista da Silva
Simone Makiyama
Vanderlei José Zacchi
Waléria de Melo Ferreira



Apresentação, SÉRGIO IFA E PAULO ROGÉRIO STELA, 9

..... ■
Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process, ANA KARINA OLIVEIRA DO NASCIMENTO, 19

Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo letramento crítico e no contexto de inglês como língua global, ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS, 39

Barking up the wrong tree: por uma reflexão crítica da avaliação normativa, CRISTINA ARCURI ELUF E FÁBIO NASCIMENTO SANDES, 57

Identity practices of English teachers in Brazilian digital communities, DÂNIE MARCELO DE JESUS, 81

Letramento digital em um curso de formação continuada de professores de língua inglesa, ELIANE CAROLINA DE OLIVEIRA E KÁTIA SILENE FERREIRA DE MELLO-PAIVA, 105

Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de letras inglês em uma universidade federal, KYRIA FINARDI E GICELE PREBIANCA, 129

E-portfolios and English teacher education in Brazil, MARAGARET MALIA SPOFFORD XAVIER, 155

Formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, MÔNICA FERREIRA MAYRINK, 181

Discurso e ideologia: um estudo de caso com dois professores de inglês da escola pública, PAULA TELLES DA COSTA FERNANDES, 209

The role of interaction in online learning environments: students' experiences and perspectives, RAFAEL LEONARDO DA SILVA E TELMA NUNES GIMENEZ, 235

The language is Alive!: análise crítica de unidade didática de livro do PNLD-LEM, RAQUEL SALCEDO GOMES, 263

Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal, SIMONE BATISTA DA SILVA, 293

Muito além da sala de aula: letramento crítico e ensino de língua inglesa, WILLIAM MIENO TAGATA, 321

Normas para publicação, 343

Dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, 353

Editorial

O número 53 da Revista *Leitura* do PPGLL, da UFAL, primeiro de 2014, cujo tema é “Formação de professores de língua estrangeira”, dá continuidade às publicações do periódico. O número em tela contempla a área de concentração em Linguística e está focado na linha Linguística Aplicada, delimitando assim o espaço de uma das linhas de pesquisa do Programa.

Professores doutores Sérgio Ifa e Paulo Rogério Stella, pesquisadores do PPGLL, foram os responsáveis pela organização deste número que conta com 13 artigos, cuja temática é formação de professores de língua estrangeira, seguindo múltiplas abordagens encampadas pela Linguística Aplicada, e cobrindo o diverso leque proposto pelos organizadores e explicitada na sua apresentação ao número.

Os artigos selecionados oferecem “um panorama diversificado dos estudos e pesquisas” na área de formação de professores e, pretendem, na visão dos organizadores, “ir além das questões linguístico-gramaticais” (Apresentação), privilegiando o debate acerca do suporte da tecnologia no sentido da “agilização nos processos de comunicação facilitando o contato entre pessoas de várias culturas”. O número oferece ainda um rico referencial teórico norteador dos estudos apresentados, o que permite ao/à leitor/leitora uma visão aberta desses estudos. Entre os autores que norteiam os artigos estão: Bakhtin, Freire, Ricoeur, Vigotski, Geertz, Moita Lopes, Monte Mór, Rajagopalan, Menezes de Souza, Leffa, Celani, Tavares, Jordão, Brait, entre tantos outros.

Os artigos reunidos tratam, em sua maioria, da temática do letramento digital, visto por perspectivas críticas bastante variadas e apresentam resultado de pesquisas que problematizam as tantas questões que permeiam a formação de professores de língua estrangeira e, nesse sentido, oferecem aos/às leitores/as um rico espaço para debate.

Assim, o objetivo dos organizadores deste número de *Leitura* - de oferecer um panorama de estudos - foi plenamente alcançado, pois, nos convidam como leitores/as a uma reflexão aberta acerca do lugar do/a professor/a de língua estrangeira nas nossas instituições de ensino do país, desde a escola pública às instituições universitárias.

Mantendo a tradição dos números anteriores desta revista, os autores e autoras são pesquisadores formados e em formação, de instituições brasileiras diferentes – UFG, UFMT, IFG, UESB, UNEB, UFOP, UFU, UFES, UFRRJ, USP, PUC-SP, UFPR, UEL, IF-Blumenau. Tal leque além de permitir a divulgação das pesquisas e estudos desenvolvidos, também oferece o diálogo como fonte de debates e trocas na área da Linguística Aplicada. Fica registrado nosso agradecimento a todos/as que colaboraram com o número 53, que ora vai a público.

Mais uma vez, fechando este editorial, agradecemos também aos nossos consultores e pareceristas, permanentes e *ad-hocs*, cuja leitura e avaliação crítica dos trabalhos tem sempre sido realizada de forma competente e voluntária, permitindo que os artigos selecionados para as publicações mantenham a qualidade crítica da Revista *Leitura*.

Izabel F. O. Brandão
Editora

Apresentação

Prezados leitores,

É com imensa honra que disponibilizamos para a comunidade acadêmica o número 53 da Revista Leitura, periódico publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, cujo tema é “Formação de Professores de Língua Estrangeira” com contribuições de trabalhos advindos de universidades das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil.

Para esse número, tínhamos em mente a questão da formação de professores aliada a temas envolvendo letramento e tecnologias em ambientes presenciais e a distância. Acreditamos que as tecnologias permitem uma grande agilização nos processos de comunicação facilitando o contato entre pessoas de várias culturas. Dentre as várias consequências disso, está a relação entre o local e o global que pode ser entendida como a possibilidade de alguém, situado localmente, entrar em contato com o outro por meio do pertencimento a redes de comunicação de dimensões globais.

Isso implica dizer que o conhecimento de uma língua estrangeira ganha uma nova dimensão pelo favorecimento desse contato com valores diversos daqueles localmente constituídos. Nesse contexto, os estudos na área da Linguística Aplicada, cuja preocupação se voltem à formação de professores de línguas estrangeiras atuantes na escola regular, propõem-se a ir além das questões linguístico-gramaticais, estabelecendo um novo posicionamento para o estatuto de ensino e aprendizagem

de línguas estrangeiras com base na virtualização das relações sociais.

Pretendíamos, dentro da proposta visada, que os trabalhos submetidos estivessem relacionados aos seguintes tópicos:

1. Formação inicial de professores de língua estrangeira
2. Formação continuada de professores de língua estrangeira
3. Letramento digital formação de professores de língua estrangeira
4. Letramento crítico (Novos Letramentos) e formação de professores de língua estrangeira
5. Questões de língua na formação de professores de língua estrangeira
6. Formação de professores de línguas estrangeira e os desafios da educação brasileira
7. Currículo e formação de professores de língua estrangeira
8. Os desafios da educação a distância em questões de interação na formação de professores de língua estrangeira
9. Processos de avaliação presencial e a distância e a formação de professores em língua estrangeira
10. Políticas públicas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores.

Socializamos com a comunidade acadêmica, assim, treze artigos de pesquisadores de universidades federais e particulares escritos originalmente em língua portuguesa ou em língua inglesa. O artigo de Ana Karina do Nascimento, da Universidade Federal de Sergipe, intitulado *Digital literacies in in-service and pre-service*

teacher education: some considerations on the learning provided by such process trata da discussão da formação continuada e inicial de professores no que concerne às práticas diárias docentes que envolvem letramentos digitais por meio de análises quantitativas e qualitativas de questionários, entrevistas e gravações de aula ocorridos durante um projeto de formação de professores do qual participou. A autora discute a importância de promover experiências de formação inicial atreladas às de formação continuada, quando o foco está em letramentos digitais.

Já o artigo de Ana Raquel Fialho Ferreira Campos da Universidade Federal do Paraná intitula-se *Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global* trata de questões de identidade relacionados ao sentimento de inferioridade enfrentado pelo professor não nativo. Pretende, com isso, auxiliar na discussão a respeito da formação de professores, nas suas relações com o outro e na construção de suas crenças sobre si mesmos.

Na sequência, o trabalho de Dánie Marcelo de Jesus da Universidade Federal de Mato Grosso, intitulado *Identity practices of English teachers in Brazilian digital communities* investiga práticas identitárias de três comunidades virtuais direcionadas para professores de inglês com a finalidade de entender como as identidades profissionais dos professores são construídas no discurso dos membros dessas comunidades. Utilizando de uma metodologia da pesquisa de cunho interpretativista, o autor tenta definir uma identidade profissional tradicional para os professores de língua estrangeira nas comunidades observadas.

O artigo de Eliane Carolina de Oliveira da Universidade Federal de Goiás e de Katia Silene Ferreira de Mello-Paiva do Instituto Federal de Goiás, intitulado *Letramento digital em um curso de formação continuada de professores de língua inglesa* discute

aspectos referentes ao letramento digital de um grupo de professores de língua estrangeira-inglês participantes de um curso de formação continuada. Por meio da análise de portfólios e histórias digitais produzidos pelos participantes e documentos e relatos da formadora, os dados revelam que as experiências de letramento digital desse grupo de professores aconteceram de forma natural, provocando mudança de hábitos nesses professores em níveis tecnológico e linguístico.

O trabalho de Cristina Arcuri Eluf Universidade do Estado da Bahia e de Fábio Nascimento Sandes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, intitulado *Barking up the wrong tree: por uma reflexão crítica da avaliação normativa*, analisa práticas avaliativas pautadas no racionalismo positivista de uma escola pública do interior da Bahia, oferecendo propostas de ressignificação desses processos avaliativos com vistas aos letramentos críticos.

No artigo subsequente, as autoras Kyria Finardi da Universidade Federal do Espírito Santo e Gicele Prebianca do Instituto Federal Catarinense, cujo título é *Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de casos sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal*, discute a respeito do ensino de inglês no Brasil contemporâneo tendo em vista as políticas linguísticas e de internacionalização do ensino superior, e a formação tecnológica dos futuros professores de inglês. Por meio da análise documentos de um curso de Licenciatura em Inglês de uma universidade Federal do Sudeste do Brasil, as autoras apontam contradições em relação ao papel do inglês como língua estrangeira e como língua internacional, ou seja, apontam uma tensão entre o papel formador e o papel instrumental do inglês que não é contemplada de forma explícita por políticas linguísticas nem equacionada pelo curso de formação de professores de inglês analisado.

O artigo de Margaret Malia Spofford Xavier da Universidade Federal de Ouro Preto, intitula-se *E-portfolios and English teacher education in Brazil* e reflete sobre a teoria e implementação de uma rede de e-portfolios nos estágios supervisionados de Língua Inglesa de uma universidade pública brasileira, demonstrando que o uso do e-portfolio como complemento ao relatório final tradicional constitui uma mudança de episteme, de relatório isolado ao site interconectado, assim tendo um impacto na imagem dos estagiários deles mesmos, como futuros profissionais de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Mônica Ferreira Mayrink da Universidade de São Paulo contribui com este periódico por meio do artigo intitulado *Formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes*. Propõe-se a relatar um estudo que buscou descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. A experiência ocorreu em uma disciplina ministrada a treze alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia de uma universidade em São Paulo. O estudo visou à descrição e interpretação do fenômeno em foco e a interpretação dos textos revela que o fenômeno investigado se estrutura em torno de quatro temas: Conceitos; Questionamentos; Buscas e Transformações.

Com o tema *Discurso e ideologia: um estudo de caso com dois professores de inglês da escola pública*, Paula Telles da Costa Fernandes, doutoranda em LAEL pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, propõe-se a estabelecer a relação entre os conceitos de discurso e ideologia e demonstrar como a ideologia se manifesta no discurso de dois professores de inglês da escola pública entrevistados. Por meio de seus dizeres, os professores, mesmo fluentes no idioma, não escolheram a profissão que exercem e não acreditam que a escola pública seja o lugar onde se aprende inglês.

O trabalho intitulado *The role of interaction in online learning environments: students' experiences and perspectives*, apresentado por Rafael Leonardo da Silva e Telma Nunes Gimenez, ambos da Universidade Estadual de Londrina, insere-se na área de pesquisa de ensino à distância em ambientes virtuais e analisa perspectivas de alunos brasileiros sobre a interação em um curso online ministrado por alunos-professores de Letras – Inglês da UEL em 2013. Os dados apontam para a interação não somente como ferramenta para clarificação do conteúdo exposto nas lições e/ou nas atividades requeridas no curso, mas também para a construção social do conhecimento, além de ser considerada como uma tarefa obrigatória.

Raquel Salcedo Gomes da Universidade do Vale dos Sinos oferece o artigo intitulado *The language is Alive!: análise crítica de unidade didática de livro do PNL-D-LEM* que discute a questão da inclusão do componente curricular de Língua Estrangeira pelo Programa Nacional do Livro Didático, o que determina a distribuição de livros didáticos para estudantes de escolas públicas de educação básica do Brasil. Considerando esse momento da política educacional brasileira na direção da qualificação de materiais didáticos, a autora analisa a *Unit 1* do livro *Alive!* para o 9º ano do ensino fundamental considerando as necessidades e objetivos de aprendizagem de uma turma de alunos na qual o livro será utilizado nas aulas de língua estrangeira no ano de 2014.

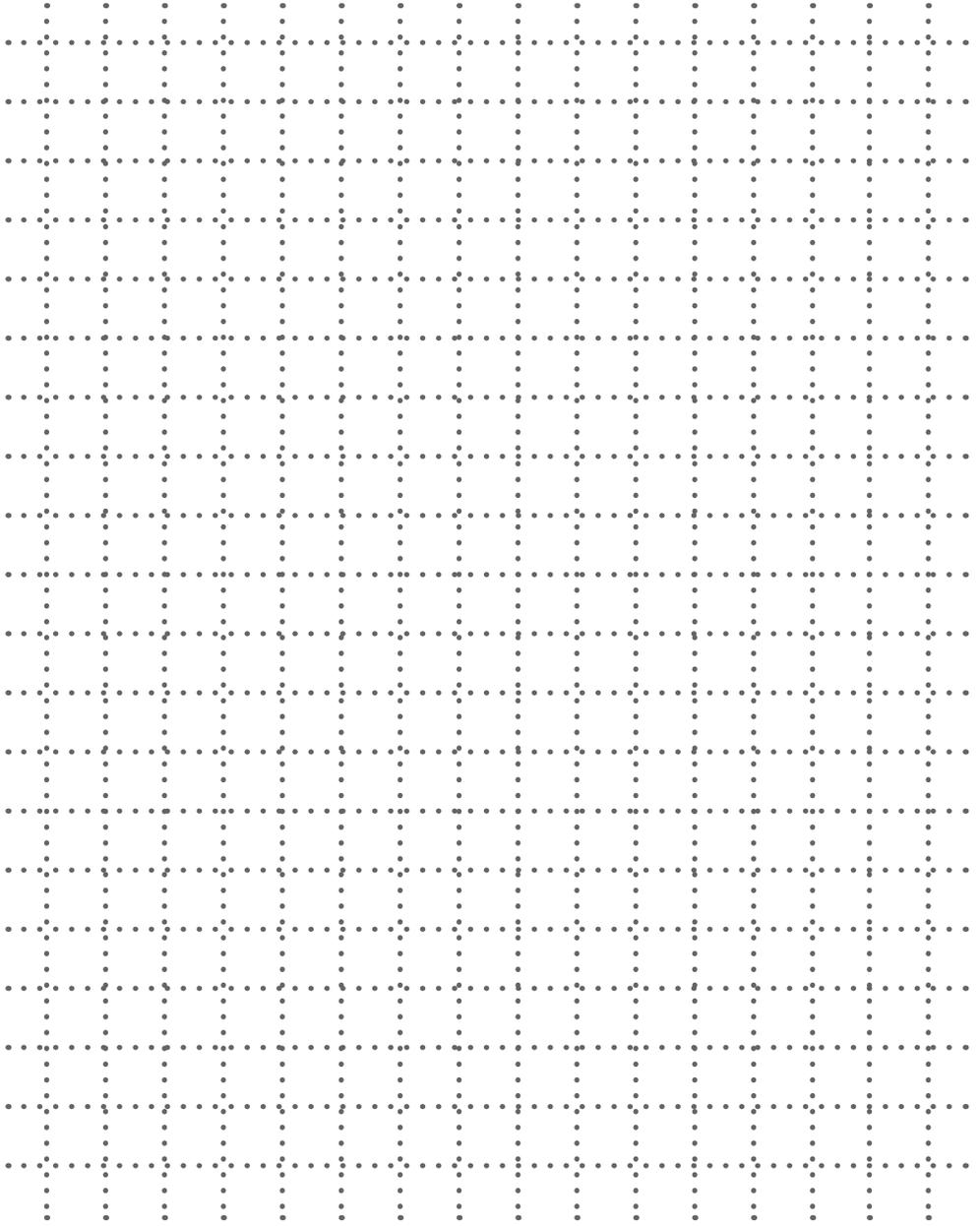
Simone Batista da Silva da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro traz o trabalho intitulado de *Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal* em que discorre a respeito dos estudos dos letramentos, fazendo uma revisão diacrônica dessas investigações e apresentando os estudos teóricos contemporâneos nessa área. A autora pretende fornecer informação elementar e propor a discussão do tema aos que desejam se engajar

em pesquisas investigativas teóricas e/ou práticas, levantando a hipótese de que esses estudos possam subsidiar teoricamente práticas pedagógicas locais para o desenvolvimento dos letramentos em Língua Inglesa no ensino formal em contexto brasileiro.

O último, mas não menos importante, artigo de William Mineo Tagata da Universidade Federal de Uberlândia, trazido pela revista intitula-se *Muito além da sala de aula: letramento crítico e ensino de língua inglesa* e trata de refletir sobre a importância do letramento crítico para o ensino de língua inglesa favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca de como nossos sentidos e identidades são construídos e apontando para a necessidade da reflexão a respeito dos conhecimentos pertinentes à formação de professores. Por meio de depoimentos de professores de inglês em um programa de formação, o artigo demonstra as possibilidades de reconfiguração epistemológica desencadeadas pelo processo em tela, sobretudo no que diz respeito ao exercício de uma agência por parte de professores e alunos.

Com essa diversidade de perspectivas trazida pelos artigos, ficamos bastante satisfeitos não somente por termos conseguido cobrir todos os tópicos temáticos previstos para esta edição, mas também por podermos oferecer um panorama diversificado dos estudos e pesquisas relacionados à formação de professores em línguas estrangeiras. Por fim, gostaríamos de ressaltar a seriedade com que esses pesquisadores vêm trabalhando para o desenvolvimento da área a que nesse momento a comunidade acadêmica tem acesso.

Sérgio Ifa e Paulo Rogério Stella
Maceió, inverno de 2014.



Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

ANA KARINA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo; Bolsista CNPq; Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS – Universidade Federal de Sergipe; Aracaju; Sergipe; Brasil; akcoliveira@gmail.com

Abstract: This paper aims at discussing continuing and pre-service teacher education, when it comes to teachers' everyday practices that involve digital literacies, as defined by Lankshear and Knobel (2008). It is a qualitative-interpretative analysis, a result of data collected through questionnaires, interviews and class recordings during an in-service teacher education project but which focuses on the questionnaires answered by undergraduate English students from a federal university in Brazil working on the same group. The results point to the fact that it is beneficial providing pre-service education connected to in-service experiences, when the focus is on digital literacies.

Key words: teacher education; digital literacies; English

Resumo: Esse trabalho objetiva discutir formação continuada e inicial de professores no que concerne às práticas diárias docentes que envolvem letramentos digitais, conforme definição de Lankshear e Knobel (2008). Trata-se de uma análise qualitativa e interpretativa, resultante de dados coletados através de questionários, entrevistas e gravações de aula durante um projeto de formação continuada, mas que foca nos questionários respondidos por estudantes de graduação em Inglês de uma universidade federal brasileira, atuando no mesmo grupo. Os resultados apontam para o fato de que é benéfico promover experiências de formação inicial atreladas às de formação continuada, quando o foco está em letramentos digitais.

Palavras-chave: formação de professores; letramentos digitais; Inglês

Introduction

Traditionally, in Brazil, in-service teacher education has taken place apart from experiences of pre-service teacher education, as if they represented unique moments which are not interconnected. The main assumption of this text is the fact that both experiences can happen at the same space and time and that this choice is highly beneficial for both sides involved.

In this respect, however, even though many different aspects can be taken for analysis, the focus here will be on practices involving digital literacies, as defined by Lanshear and Knoble (2008). According to the authors, digital literacies can be understood as the different possibilities of reading and understanding the several aspects involved when the individual has access to the digital world.

1 Getting to know this specific context of teacher education

The experience of teacher education referred to throughout this paper was part of a national project held in Brazil named “New literacies and multiliteracies theories and practices: critical education and the teaching of languages in Brazilian Schools”¹. As part of this national project, many public universities all over the country decided to join and thus gathered professors and undergraduate English students who would like to work together with teachers of public schools. In the case of our specific group, i.e., in our local project², four (4) undergraduate English students took part and it is about the participation of three (3) of them, together with those involved in in-service teacher education that we are going to analyze their views concerning the learning provided by the experience, making use of a qualitative-interpretative analysis.

¹ This Project was coordinated by Walkyria Monte Mór and Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, both members of the Department of Modern Languages at Universidade de São Paulo. And it was also connected to the Project Brazil-Canada Knowledge Exchange (BRCAKE), coordinated by Prof. Dr. Diana Brydon, Canada Research Chair in Globalization and Cultural Studies at the University of Manitoba, from which I have received funding in order to present results related to the study presented in this article at the Canadian Congress in 2014.

² The local Project, held at Universidade Federal de Sergipe was coordinated by prof. Vanderlei José Zacchi, and it was developed in the institution from 2010 to 2012. The project was funded by CNPq - the National Council of Scientific and Technological Development in Brazil, project n. 401394/2010-7, to which we are thankful.

When it comes to the teachers of public schools, part of the local project, we initially contacted twenty (20) individuals, who voluntarily answered an initial questionnaire, which served as a first contact with them and gave us a chance to know a little bit about them: professional experience, beliefs, practices. They were from different but all public schools of the Brazilian state where the research took place. Out of twenty, only twelve demonstrated some interest in taking part, and these were interviewed by the professors involved, who were always accompanied by an English undergraduate student. The local project took place during two years, from 2010 to 2012. During this period, a discussion group was created and we had scheduled meetings to discuss theoretical and practical issues involved in the teaching and learning of the English language in our state. The issues discussed emerged from the experiences we were having with the teachers and teachers-to-be who were always present and had a close contact with the project.

During the project, classes were also video recorded by our undergraduate students who had one more chance to view the experiences close to reality. These classes were recorded in two different moments. The first time the teacher chose a group and prepared a class which we were allowed to record and the second, months after the first experience, we sat together: undergraduate students, teachers and professors and prepared a class based on the issues we had been debating. By this time of the last recording, we had a total number of five (5) teachers voluntarily participating.

2 Understanding digital literacies

It is common to find in the literature concerning the use of technology in education too much enthusiasm concerning the idea that its use will certainly bring

extraordinary results on the teaching and learning process (BROWN; WARSCHAUER, 2006; VALENTE, 1999, for example). In this paper, however, the main arguments go beyond that understanding and hope to contribute to clearing up some common misconceptions concerning the use of technology in education so that a fruitful discussion can take place. Thus, this is the path chosen due to two main reasons. First because there has always been a gap on the understanding of ‘getting information’ and ‘assessing information’, as well as ‘seeking information’ and ‘coming to know something’, as pointed out by Lankshear et al (1997); second because it has been common to treat ‘education’ and the ‘pursuit of information’ as synonymous.

The idea, thus, is that even though we do think the use of technology can help improve students’ learning, this is something that needs to be approached with caution and understanding. After all, it is not the use of technology *per se* that might bring about positive effects on students’ learning. Therefore, we teachers who take a stand on using technological tools in the classroom have to ensure that education is central and that technologies, new or old, must remain faithfully in the service of our main goal: educating people.

It is in this context that the discussion on what digital literacies are becomes central. The first thing to take into account is the fact that treating digital literacy in the plural form is an emerging trend, which is still marginal in the literature on the subject, but should be adopted because of:

the sheer diversity of specific accounts of “digital literacies” that exist, and consequent implications of that for digital literacy policies; the strength and usefulness of a sociocultural perspective on literacy as practice, according to which literacy is best understood as literacies [...]. By extension,

then, digital literacy can usefully be understood as digital *literacies* – in the plural; the benefits that may accrue from adopting an expansive view of digital literacies and their significance for educational learning (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.2).

Following the tendency on the use of the term digital literacies in the plural form, it is important to point out the fact that there is a range of concepts available on what accounts for digital literacies. The concepts, however, belong to two different groups of ideas: those that view digital literacies as involving a list of specific skills and techniques considered necessary for qualifying an individual as literate and those that understand being digitally literate as mastering ideas and carefully evaluating, analyzing and synthesizing information. Thus, a broad line when it comes to conceptualizing digital literacies refers to the inconsistency between understanding it as mainly being able to perform technical skills and conceiving it as taking into account the cognitive, social and emotional aspects which take place when work takes place in the digital environment (BAWDEN, 2008).

Likewise, definitions can be differentiated taking into consideration the conceptual versus the standardized operational definition of digital literacies. Conceptual definitions view digital literacies as a general idea or ideal. Here, the view of multimodality as the capacity of mixing and understanding the mixed nature of messages is taken into account as being central to enable people to understand and be understood. As indicated by Cope and Kalantzis (2000), “[...] meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning are part and parcel of visual, audio and spatial patterns of meaning”. On the other hand, standardized operational definitions do not take meaning-

making into consideration. In fact, they relate to specific demonstration of skills, and view these as standard for general adoption (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

The view we decide to adopt as to what digital literacies is relates to a broader definition, to the joint of what most authors see as opposing definitions, which is related to the idea of literacies as social practice. After all, we defend that the integration of digital technologies into learning, as mentioned earlier, must serve educational purposes. And as such, practices based on the development of digital literacies should “enable learners to become proficient with what we call the ‘operational’, ‘cultural’ and ‘critical’ dimensions of literacy and technology” (LANSKSHEAR, SNYDER, GREEN, 2000, p.xvii). Therefore, instead of adopting one of the two contrasting big definitions mentioned earlier, we are in favor of considering both ends of the continuum, since instead of contradicting, we see them as complementary. After all:

From a sociocultural perspective, [the] different ways of reading and writing and the “enculturations” that lead to becoming proficient in them are literacies. Engaging in these situated practices where we make meanings by relating texts to larger ways of doing and being is engaging in literacy – or, more accurately, literacies, since we are all apprenticed to more than one. To grasp this point is to grasp the importance of understanding that “digital literacy” must also be seen as digital literacies. Hence, when we take an expansive conception of “digital literacy”, [...] we can see that “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” will take diverse forms according to the many and varied social practices out of which different individuals are enabled to understand and use information and communications (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.7).

The point here then is to consider that the different possibilities of meaning-making and learning opportunities provided by the use of digital technologies in schools should go along the literacy project adopted by the institutions. It is in no way about transferring the same practices to a new medium. It is concerned about integrating technology into appropriate curriculum and pedagogical practice so as to provide students with one more chance to enhance their learning. It means to consider that:

As far as schooling is concerned, print is just one medium of literate practice within an entire range of available media. And the centre of gravity is shifting [...] from Print to Digital-Electronics as the organizing context for literate-textual practice and for learning and teaching. [...] While this does not mean the end of print – the death of the book – it certainly means that teachers need to adopt a more flexible and expansive view of literacy than they have needed to date in their everyday lives and work (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p.26).

Considering these points when the discussion is centered on continuing teacher education, it also involves giving teachers-to-be a chance to visualize that their teaching choices are a result of ideas shared by themselves which are, in most cases, a result of their own experiences as students and not really of informed-decision making, based on the reality of today's students. Therefore, attempts to give them a chance to not only sense how school work actually takes place when they incorporate their role of teachers, but also to connect theory learned during teacher education to real practice is a great chance to enhance their learning and consequently it might mean one step ahead of what teacher education can actually be when it comes to digital literacies. The next section is about such an experience.

3 Pre-service and in-service teacher education together: an experience

As pointed out in the beginning of this paper, different techniques of data collection were used throughout the research project on new literacies theories involving continuing and pre-service teacher education which resulted in this text. With respect to continuing education, questionnaires, interviews and class recording were used as a way to enhance research possibilities and generate enough data so that the project could develop according to the data being gathered; after all, even though we knew the theory which was basic to our view of the teaching and learning process, we wanted to plan and execute our actions according to what teachers would let us see emerging from their practices.

Along the two years during which the project was being developed, four undergraduate English students also took part in all the activities proposed during data collection, study group and classroom preparation. It is on the participation of those students that we are about to focus, analyzing their views concerning working together with continuing teacher education, especially when it comes to the understanding and use of digital literacies. It is important to make clear that the data generated by these students, and analyzed here, were made available through a questionnaire applied to them after the end of the project, when they had just graduated. And it is based on answers given by 3 of them, since one of the students decided not to participate in this final task.

As also mentioned previously, the project was based on the new literacies studies and focused on three main topics: critical literacies, multimodality and digital literacies. For practical reasons, the researchers participating, even though working on the main topic – new literacies – had the chance to expand a bit more on one of the three specific ones stated above. Since I

had been studying the topic before, I was responsible for working on specific issues related to digital literacies when dealing with the teachers and teachers-to-be.

In order to find out what had been most relevant to those students participating, the first question directed to them was about what students remembered from the project. The following answers were given:

Ed: “I remember that it was a very complex project, once several things had to be done [...]: we had to read lots of texts, to attend several meetings, to discuss a lot, to plan every step that we were supposed to make; and (the best part of it) to travel to some places in order to record the teachers’ classes”.

Ana: “I remember I could study some academic materials about literacy, new literacies, multimodality [...] and some related texts. I used to meet some English teachers of public schools [...] and discuss some of these texts with them and the professors of my university to know about their routines in the schools and how we (they) could improve the classes based on the theory of new literacies”.

Kate: “Meetings took place in order to discuss the relevant research topics related to theories of new literacies. Interviews involving the teachers working on the project also took place. Their classes were also recorded, analyzed and after some class planning based on the new literacies theories, they were recorded again”.

It is possible to notice, based on students’ answers, the fact that they got involved in the project through different activities, as well as the fact that we were all working together, learning from the process: teachers-to-be, teachers and professors. It is worth noting what the student named Ana says concerning how we (they) could improve classes due to the participation in the

project. Her answer, as well the ones given by the others, leaves the impression of a joint work being done, thus everybody learning from each other through sharing different perspectives and experiences.

Since they expressed they remembered how the project worked, they were then asked to describe their specific participation in it. The objective of this question was to try to understand how and if they related participation to their pre-service teacher education. The answers were:

Ed: “In certain way, I feel that I gave my contribution to the project. My duty was to read text materials related to Multimodalities and Multiliteracies and to discuss with my partners how they could be applied in the object of our studies: some in-service teachers of public schools [...] and their class environments.”

Ana: “I started in the group because I was working on preliminary research on Critical Literacy with one of the professors of the university. I used to go to the meetings to discuss and give my own opinions (based on the theoretical material) [...]. I used to have some informal conversations with the teachers to really know about the class contexts they were involved in and their beliefs concerning teaching.”

Kate: “Participating in the research project was very important to me since I could deepen my knowledge on new literacies, especially on digital literacies (topic of the small group I worked on). During the two years, I could *learn* as well as contribute with the project during discussions, presentations, interviews, recordings, transcriptions, etc.”

As it is possible to observe from the answers, each of the three students participated in one of the three different topics worked on throughout the project:

critical literacies, multimodality and digital literacies. It is important to note that they make clear that they felt they were collaborating with the project and learning from it, and one of them explicitly mentioned learning though they all give this idea of a giving and taking exchange of knowledge.

It is also interesting to point out the fact that we, the heads of the project, were not worried about pointing out what students were learning from the experience. We let them free to feel it as they were doing their best to accomplish the demands of the project, which were many, as mentioned in the answers given right above. This did not mean, however, we could not raise students' awareness when there was an opportunity. On the contrary. This was a possibility depending on what students' were experiencing.

This is, in fact, connected to what Pennycook (2004) calls critical moments. According to the author, who focuses on pre-service teacher practice (practicum) and defends the importance of working on this practice connected with theory so that this practicum might become praxicum (practicum together with praxis), it is important in order to have critical teachers, to take advantage of critical moments, which make possible to raise questions of power and authority, providing students (teachers-to-be) with a chance to discuss and critically reflect upon reality, thus widening the possibilities of social change.

Following his argumentation of working through critical moments in teacher education, Pennycook (in press, 2004, p.6-7) calls attention to the fact that:

learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space [...] and negotiating

ways of doing this with our past histories, fears and desires; our own knowledges and cultures; our students' wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations.

Following the author's arguments, then, being part of the project was beneficial to the students, teachers-to-be, as they had the chance to deal with and work on other issues rather than the ones normally dealt with in the academy. Besides, having contact with a specific body of knowledge, students also had the chance to critically emerge in the everyday practices of public schools and their teachers.

The next question students were asked to answer was about pointing out the issues related to digital literacies which had been worked on during the project and what they had learned from the experience:

Ed: "It would be very difficult to remember everything. However, I can remember that we discussed texts related to the effects of globalization on the digital world; the use of technology as means of empowerment; connectedness between local realities and other ones, forming networks of cultural, social and (why not) political knowledge. Still, analyzing all the points studied I could understand that guiding people to be more aware of the power of such digital world, they would not only have an important tool in their hands to empower themselves, but also to do it with everyone else, like those in their own community. Yet, individuals could also understand that everything that is on the virtual world is not displayed randomly, *e.g.*, on their computer screens, but they may have an objective: perhaps to inform or even persuade them".

Ana: "We (the group) read and discussed texts about New Literacies that also included Digital Literacy contents. We worked on this through some activities. For example, when we went to

a public school to have a class in the computer laboratory. We had a workshop on how to use blogs. We thought about starting with the teachers, because most of them were not updated in the use of the internet. This was possible because we realized they just use the internet to download songs and take some printable activities to class. They did not use it to teach students about some websites that they (students) could access to find information about what they were learning at school, or even social networks for school purposes”.

Kate: “It was discussed that digital literacy is not only about knowing how to use the computer or any other digital tool, *i.e.* not only technical skills. It is crucial to make the best use the tools offer, according to what interests the one who is using them. Also, it is important to notice that in the virtual world of the internet, it is necessary to select relevant information and know if the sources are reliable [...]. I see digital literacy as critical literacy put into practice through and for digital tools. Realizing how to work on digital literacy in a class was extremely important to me. The project was very interesting because it allowed us to see the theoretical discussions together with the practical ones, and that is exactly what in-service teachers and teachers-to-be need to improve”.

It is possible to see that the view of digital literacies developed throughout the project, as pointed out by the students above, involve what has been explained in the former section: the operational together with the conceptual view of digital literacies. Besides, they all make clear the fact that the concept dealt with relates to understanding the digital practices as socially constructed, therefore not neutral. Thus, as something to which teachers’ attention should be called so as to develop students’ awareness as to the use of digital tools, either at school or in their everyday life beyond educational purposes.

It was also interesting to note the fact that they associate the development of digital literacies to the fundamental ideas of critical literacies (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), when considering developing activities in the classroom. As discussed by Morgan (2009), when he provides a relevant example on the use of digital media for the development of critical literacy within the subject of English for Academic Purposes (EAP) he taught at the university, by proposing a different writing of an essay as a final paper, the idea was to use the internet in order to provide students with a chance to critically reflect upon the media coverage of a social topic. According to the author, and this is what we tried to develop throughout the project, the internet can be a very useful source since it allows the interaction with different views from diverse sources, other than the mainstream. In fact, he states: “In a highly restricted marketplace – where ownership of information systems is concentrated – digital technologies such as the internet are particularly suited for critical inquiry, providing access to diverse voices marginalised by mainstream media [...]” (MORGAN, 2009, p.319). On the other hand, the same author warns readers to the fact that “[...] the nature of this content lends itself to internet use, but the use of the internet does not guarantee critical engagement” (p.320). Here we see the importance of developing practices based on digital literacies. And it is based on this concern that students were asked if they took the discussion on digital literacies into account when preparing their classes now that they are teachers. The answers given were:

Ed: “I could say “a little bit”, but, in fact, I do not feel that I am working such point at my job. Because, unfortunately, I have not had the chance to teach in regular schools and I am currently working as a teacher in a language school with its own methodology and steps to follow. Then,

I cannot say that I take digital literacies into account while preparing my classes because everything is already prepared there”.

Ana: “I learned that I can prepare lesson plans [...] and contextualize it with some activities on the internet. For example, I can ask them to do activities on Facebook or whatsapp. Or work with authentic texts and compare them with unauthentic ones and discuss it. I also learned how to find materials to add to the activities from the book like cartoons or games. This way I can make the class make sense to students and they learn through those other possibilities”.

Kate: “Whenever it is possible, I raise questions so that students can reflect upon and discuss in English, but connected to the grammar issue being studied, since there is time constraint and I do not have much freedom to prepare different classes other than the ones proposed by the English school (private school). I feel that in this respect, public schools give teachers more freedom.

The students’ accounts go on the direction of expressing institutional issues which can be determinant as to the teachers’ decisions on what to do in the classroom. Two of them state the fact that classes are prepared following specific demands imposed by private schools and that they believe if they were in public schools they could do things differently. That makes me believe that this view was due to their participation in the project; after all, they had the chance to closely connect to public schools and their teachers the time the project was taking place.

One of the students, however, who does not make clear where she has been working, states that she can make use of digital tools in order to find extra materials, such as cartoons, which she can add to the book so that teaching can make more sense to students. This was a very

interesting account, since it is based on understanding students' background knowledge and acting on it as part of what Gee (2004) calls situated language practice, one of the topics discussed throughout the project, which, when it comes to language, relates to the idea that "If any variety of language is to be learned and used, it has to be situated. That is, it has to be brought down to concrete exemplifications in experiences learners have had". And this is what the concept of digital literacies adopted here is about: not only technically using the digital tools available but also being able to question the uses, both at school and outside of it.

4 Final remarks

The main objective of this paper was to discuss continuing and pre-service teacher education connected to practices that involved digital literacies. The data collected via questionnaires answered by undergraduate English students were then analyzed through a qualitative-interpretative analysis.

It was possible to note that even though in Brazil, in-service teacher education has traditionally taken place apart from experiences of pre-service teacher education, the analysis demonstrated that both experiences can happen at the same space and time and that this choice is fruitful for both sides involved, at least when the focus was on digital literacies. After all, students' responses pointed to important issues which need to be taken into account, such as: dealing with the digital world differs from other activities; no use of digital tools is neutral; it is crucial for teachers' work to have some freedom in order to do their job; and finally, the work involving continuing teacher education when taking place together with pre-service practices helps teachers-to-be to understand and open opportunities for them to become better professionals later.

5 Special thanks

To the funding received from the Project Brazil-Canada Knowledge Exchange (BRCAKE), coordinated by Prof. Dr. Diana Brydon, Canada Research Chair in Globalization and Cultural Studies at the University of Manitoba. This project is a result of a research collaboration between Diana Brydon (Manitoba), Lynn Mario Menezes T. de Souza (USP) and Walkyria Monte Mor (USP). The last ones responsible for the National Project on teacher education, linked to the BRCAKE Project.

To the funding for the local project received by CNPq, the National Council of Scientific and Technological Development in Brazil, project n. 4013942010-7, coordinated by prof. Vanderlei José Zacchi, to whom I am also thankful.

This paper was written with the support of CNPq, the National Council of Scientific and Technological Development – Brazil, due to the grant, which is part of my doctoral studies.

References

BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BROWN, D; WARSCHAUER, M. From the university to the elementary classroom: students' experiences in learning to integrate technology in instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (3), 2006. p.599-621.

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*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Access: 30th March 2010.

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

GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York and London: Routledge, 2004.

LANKSHEAR, C. *et al. Digital Rhetorics: Literacies and Technologies in Education – Current Practices and Future Directions*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Canberra: Queensland University of Technology, 1997.

_____.; KNOBEL, M. (ed.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

_____.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen and Unwin, 2000.

MORGAN, B. Revitalizing the essay in an English for Academic Purposes program: Critical engagement, multiliteracies, and the Internet. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 2009. pp.309-324.

PENNYCOOK, A. *Critical Moments in a TESOL Praxicum*. 2004. (in press).

VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1999.

Recebido em 27/02/2014
Aceito para publicação em 25/07/2014

■ Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global.

ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS

Doutoranda em Letras pela UFPR – Universidade Federal do Paraná. Professora de Letras da UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava; Paraná; Brasil.
anakelfer@yahoo.com.br

Resumo: Embora o inglês caminhe atualmente para o conceito de global e o Letramento Crítico esteja amplamente divulgado, o professor não nativo enfrenta o sentimento de inferioridade quando comparado ao nativo. Uma possível razão baseia-se na influência de países “avançados” sobre os demais sistemas educacionais impondo a língua inglesa dos EUA ou Inglaterra como norma. Este artigo discute a Síndrome do Impostor (BERNATT, 2008) e a identidade do professor de inglês (RAJAGOPALAN 2001, JORDÃO 2010, NORTON 2001). Essa discussão é considerada como auxiliadora na formação de professores, nas suas relações com o outro e na construção de suas crenças sobre si mesmos.

Palavras-chave: Inglês global; Letramento Crítico; Síndrome do Impostor

Abstract: Although English is increasingly being seen as a global language and Critical Literacy Approach is vastly disseminated, non native teachers face the feeling of insecurity and inferiority when compared to native teachers. Eventually because there is influence of “advanced” countries over other educational systems imposing the English from US or England as the standard norm (JORDÃO, 2008). This article aims at discussing the presence of the Impostor Syndrome (BERNATT, 2008) and the identity of the English teacher (RAJAGOPALAN 2001, JORDÃO 2010, NORTON 2001). This discussion is considered benefic to teaching training, to the teachers’ relationship with others and to discuss teachers’ beliefs about themselves.

Key words: English as a Global Language; Critical Literacy; the Impostor Syndrome

Introdução

O intuito deste trabalho é discutir a posição do professor de inglês não nativo em um contexto no qual a língua inglesa está adquirindo o papel de língua global. Com este termo *adquirir*, não há intenção de afirmar que o inglês está se transformando em língua global, ou que todos os *ingleses (Englishes)* se tornarão globais, até porque estamos no meio deste processo e uma definição para o que está acontecendo exige um maior tempo de observações, conforme comenta Rajagopalan (2011). Neste contexto de mudanças encontra-se o professor não nativo, o qual se depara com a missão de equilibrar e adequar suas aulas aos novos moldes de ensino em que acredita. Esses moldes seriam os que propõem uma educação transcultural e aulas não voltadas apenas para o ensino da cultura americana ou inglesa.

1 O que é uma língua global?

De acordo com Crystal (2010), o status de global é atingido por uma língua quando esta desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os outros países. Não é o número de falantes que decide se uma língua é global ou não, a língua deve ser tomada para uso em outros países, o que pode acontecer de duas formas: Na primeira, tornando-se uma língua oficial, como meio de comunicação em áreas específicas como negócios, política, etc. A segunda maneira, eventualmente, é a língua em questão tornar-se prioridade no ensino de língua estrangeira. Portanto, a característica de global está vinculada a quem são os falantes desta língua e não apenas ao o número de pessoas que a utiliza.

Existe uma forte conexão entre domínio linguístico e poder cultural, econômico e tecnológico. Assim, uma língua tem tradicionalmente se tornado global através do poder político e militar de seu povo. Como exemplo,

podemos citar o grego, o latim, e o árabe, a primeira língua assumiu a posição de global através dos exércitos de Alexandre o Grande, a segunda ficou conhecida pelas legiões do Império Romano, e a terceira foi vastamente propagada através do islamismo levado pelos exércitos mouros. Esses exemplos criam um pano de fundo para a afirmação de que a história das línguas globais pode ser traçada juntamente com as expedições de sucesso de seus falantes (CRYSTAL 2010).

Hoje, dentro da década de 2010, o inglês é a língua estrangeira mais estudada e há mais falantes de inglês como língua global do que falantes nativos. Erroneamente, argumenta-se que a razão do inglês ser considerado a língua global é a sua facilidade de construções gramaticais, a sua simplicidade estrutural, no entanto, essa afirmação é questionada ao compararmos a língua inglesa com o latim, que, a despeito de toda a sua complexidade de flexões e diferenças de gênero, foi a língua dominante por um longo período.

Nos séculos XVII e XVIII o inglês foi a língua da nação colonizadora, a Inglaterra, nos séculos XVIII e XIX, o inglês foi a língua do líder da Revolução Industrial, novamente a Inglaterra. Por fim, no final do século XIX e início do século XX, o inglês foi a língua do líder econômico: os Estados Unidos.

De acordo com Crystal (2010), os desenvolvimentos tecnológicos dos séculos XIX e XX foram responsáveis pela criação de novas opções de comunicação. O progresso da ciência e da tecnologia culminou no crescimento das organizações multinacionais, na explosão do mercado e da propaganda internacional, e no aumento do poder da imprensa. O império político britânico lançou o inglês pelo globo, o desenvolvimento econômico norte-americano e as relações cada vez mais estreitas entre comunidades linguisticamente diferentes colaboraram com a necessidade de uma língua global (CRYSTAL 2010).

Algumas tentativas têm sido feitas para descrever as características básicas desta “nova língua”, como no livro *The Phonology of English and International Language* (JENKINS 2000), no qual a autora foca no uso do inglês por falantes que não compartilham do mesmo histórico cultural ou linguístico e também levanta sua preocupação com a inteligibilidade mútua, seja qual for a língua materna. A autora parte do princípio de que a língua inglesa não é mais ensinada apenas com o intuito de possibilitar a comunicação entre falantes não nativos e falantes nativos, nem tampouco tem como objetivo desenvolver a pronúncia e sotaques de países específicos.

Uma possível solução para este conflito entre qual “inglês” deve ser ensinado, seria estabelecer um tipo de variedade simplificada, neutra, inteligível e aceita por falantes quer nativos quer não nativos, conforme propõe Gimson (1978 apud. JENKINS 2000). Uma segunda proposta, apresentada por Pennington (1996 apud. JENKINS 2000) é prover múltiplos modelos, tanto nativos quanto não nativos e ensinar normais gerais de acordo com a necessidade dos aprendizes, sem focar no padrão americano ou britânico. De acordo com Jenkins (2000), o objetivo é *fluency* e não *accuracy*, portanto, o significado e o contexto são mais importantes do que as regras gramaticais.

Concordo com a afirmação de que atualmente não aprendemos inglês para nos comunicarmos com nativos, mas sim com o mundo, concordo também com o fato de que mudando o objetivo do aprendizado muda-se o processo de ensino. No entanto, a criação ou transformação de um “novo” inglês, talvez mais simplificado (JENKINS 2000), ainda está plantada em um solo pedregoso. Consequentemente, acompanho Rajagopalan (2011) ao afirmar que ainda não há uma definição sobre qual caminho a língua inglesa irá seguir.

Atualmente, com a expansão do inglês como língua global e a crescente exigência da língua inglesa no mercado de trabalho, há uma demanda por cursos de inglês que movimentam os donos e diretores de escolas de língua a competirem pelos seus alunos. Nessas competições, de acordo com Tatar & Yildiz (2010), encontra-se os proprietários de centros de línguas explorando a concepção errônea de que o professor nativo é melhor do que o não nativo.

Trabalho como professora e coordenadora de um centro de línguas no interior do Paraná. Em meu local de trabalho, a valorização do professor nativo em detrimento do não nativo existe até os dias de hoje. Anualmente ao se tratar de novas contratações, a diretora da escola não deixa de mencionar a necessidade, termo utilizado por ela, de termos um professor nativo na escola, mais especificamente norte-americano. Aparentemente, o mercado das escolas de idiomas trabalha na contramão das reflexões da academia, pois podemos observar diariamente nas mídias sociais as diversas propagandas de escolas de inglês que colocam o fator “professor nativo” como decisivo no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Sendo assim, enxergando através das lentes da publicidade e da propaganda, entendo a visão da diretora da escola de idiomas que faço parte.

A inclusão de um professor norte-americano em meu local de trabalho está prevista para o primeiro semestre de 2015 e terá a duração de cerca de 1 ano. Acredito que uma futura pesquisa sobre o impacto dessa contratação seria proveitosa para os estudos a respeito das crenças sobre professores nativos ou não nativos.

2 Mudanças no ensino de Inglês.

Segundo Jordão (2011), aprender inglês como língua global pode levar à construção de novas formas

de saber, novas formas de pensar o desenvolvimento nacional e internacional e novas formas de relacionar países e culturas. Propostas têm sido feitas com o intuito de ir além da crença de que o falante nativo é o modelo a ser seguido, pois em um contexto como o atual, o nativo é apenas mais uma parte do grande grupo de falantes dessa língua (LLURDA, 2004). Ainda, o conceito de proficiência em inglês não é determinado por local de nascimento, mas pela capacidade de se usar a língua apropriadamente, capacidade que é compartilhada por um grupo de falantes quer sejam nativos ou não (CRYSTAL, 2010). Assim, o que hoje se procura é a habilidade de se comunicar em inglês com outros falantes não nativos que possuem diferentes línguas maternas (JENKINS, 1998).

Novas necessidades aparecem frente aos professores de EFL, dentre elas a liberdade em relação ao formato do nativo dominante no qual normas britânicas e americanas devem ser seguidas e os falantes nativos são considerados os professores ideais (LLURDA 2004). Este formato que segue os padrões dos países do norte ainda denomina o professor de inglês como embaixador da cultura inglesa ou norte-americana e esse professor se encontra na situação de ter que abrir mão de sua própria cultura para valorizar a cultura do outro. Mckay (2003 apud. LLURDA 2004) propõe criar oportunidades em sala de aula para o aluno compartilhar sua própria cultura com outros falantes de inglês, posto que essa é uma das oportunidades criadas a partir da habilidade de ser bilíngue. Dendrinós (2001 apud. LLURDA 2004) afirma que o ensino de inglês em contextos de EFL deve oportunizar o livre movimento entre L1 e L2 e vice-versa. A autora parte do fato de que os estudantes de inglês não serão monolíngues na língua recém adquirida, mas sim intérpretes ou ainda reportarão idéias concebidas na língua mãe. A sala de aula segundo Mckay (2003 apud. LLURDA 2004) deve proporcionar o exercício destas habilidades, o que contrapõe as idéias tradicionais da abordagem comunicativa, na qual

apenas a língua inglesa deve ser utilizada em sala. Esta questão do uso da língua materna em sala de aula merece discussão mais aprofundada para que a abordagem escolhida em sala de aula esteja de acordo com a concepção de língua entendida pelo professor.

A respeito do professor não nativo, destaco algumas questões neste trabalho. Vale considerar que o fato do professor não nativo ser a fonte bilíngue dentro de sala de aula o faz preparado para entender as exigências do momento de ensino ao ser capaz de alternar entre as duas línguas. No entanto, para que esse professor possa rejeitar perspectivas monoculturais e etnocêntricas ele deve estar pautado em uma pedagogia contemporânea de inglês como língua global, de acordo com Siqueira (2011 p. 108), “ele deve assumir sua condição mestiça, seu caráter local (...) constantemente (re) qualificado em programas de educação linguística fundados em abordagens críticas e transformadoras.” Ainda sobre o professor, merece destaque a fala de Rajagopalan (2004, apud BERTO, P. L. 2011).

¹ Conforme o texto original: “those of us who accept the notion of WE (World English) need to go back to the drawing board and rethink our entire approach to ELT. (...) ELT practices that have for long been in place need to be reviewed drastically with a view to addressing the new set of challenges being thrown at us by the phenomenon of WE, Up until now a good deal of our taken-for-granted ELT practices have been threatened with the prospect of being declared obsolete for the simple reason that they do not take into account some of the most significant characteristics of WE.”(RAJAGOPALAN, 2004, P. 112)

Aqueles de nós que aceitam a noção de WE (World English) precisam voltar à estaca zero e repensar toda a nossa abordagem de ensino de língua inglesa (...) Práticas de ensino que estão atuantes por muitos anos precisam ser revistas drasticamente com o olhar dirigido ao novo conjunto de desafios lançado sobre nós através do fenômeno do WE. Até agora uma grande parte de nossas práticas tomadas por certas tem sido ameaçadas com a perspectiva de serem declaradas obsoletas pela simples razão de que elas não levam em consideração algumas das mais significativas características do WE. (tradução minha)¹

3 Contribuições do Letramento Crítico

O Letramento Crítico, doravante LC, pode ser o pano de fundo ideal para o ensino do inglês como língua

global. Conforme Jordão (2011 p. 233), a preocupação principal do LC é o funcionamento das linguagens como espaços de construção de sentidos e formação de subjetividades, bem como a necessidade constante de desafiar pressupostos numa atitude de abertura permanente para desenvolver diferentes procedimentos interpretativos. O conceito de língua dentro do LC difere, e muito, do conceito tradicional, no qual a língua traduz e representa a realidade, ao passo que no LC a língua e a realidade constroem-se uma à outra. Onde antes a língua era apenas um meio de comunicação, no LC ela constrói a comunicação, antes comunicava idéias e valores, agora os cria. Se na noção tradicional a língua era neutra e transparente, agora ela é sempre culturalmente tendenciosa.

Neste novo entendimento a mudança está no pensamento sobre cultura, identidade, comunicação, saber, ética e conhecimento. (ANDREOTTI & MARIO, 2006). No LC a língua não é concebida como código, mas sim como discurso, o que implica na construção de novos significados e identidades. Se concebermos a língua como discurso, a sala de aula torna-se o espaço ideal para discutir procedimentos de atribuição de sentidos ao mundo (JORDÃO e FOGAÇA, 2007), criando juntamente com os alunos a noção do inglês como língua global, minimizando o status linguístico dos países do norte. Dentro do ensino de línguas estrangeiras, o LC possibilita um aumento da compreensão de que as línguas são usadas de formas, conceitos e propósitos diferentes, bem como por pessoas diversas e por isso deve-se usar maneiras interpretativas também diversas construindo os possíveis sentidos (JORDÃO e FOGAÇA, 2007). Dentro do LC, o processo de significação é um processo não de codificação, mas sim de construção de significados a partir do texto. Conforme Jordão (2011), os alunos e professores de inglês como língua global podem tirar proveito dos conflitos

criados pela multiplicidade de sentidos possíveis que nossa sociedade tenta homogeneizar, sentir-se à vontade na pluralidade (p. 235). Segue quadro 1 com o comparativo das tradições teóricas, dos objetivos e da compreensão do objeto de estudo no Ensino Comunicativo e no Letramento Crítico retirado do texto de Mattos e Valério, (2010).

	Ensino Comunicativo	Letramento Crítico
Origens	Filosofia da linguagem Antropologia linguística Linguística sistêmica	Teoria social crítica Pedagogia Crítica Pós-estruturalismo
Objetivos	Desenvolvimento da competência comunicativa (usar para aprender e aprender para usar)	Desenvolvimento da consciência crítica (aprender para transformar)
Visão de Língua	Recurso dinâmico para a criação de significados	Instrumento para a reconstrução social
Implementação	Promovido por atividades que envolvem comunicação real.	Promovido por um diálogo que elicie a crítica social.

Quadro 1: Tradições teóricas, objetivos e compreensão do objeto de estudo no Ensino Comunicativo e no Letramento Crítico. (MATTOS e VALÉRIO, 2010)

Partindo da necessidade de discussão, reflexão e questionamento que existe dentro do LC, a língua materna tem um papel fundamental neste processo, mesmo dentro de uma sala de aula de língua estrangeira. A reflexão sobre o papel dos discursos, tanto da língua materna quanto da estrangeira, pode trazer à luz questões de extrema importância para o aprendiz, que, não havendo como serem tratadas apenas fazendo uso da língua estrangeira, tornam-se questionamentos guardados. Esses assuntos, como o valor educativo de se aprender uma LE, inclusão social, construção e representação de identidades sociais, a consciência do papel das línguas na sociedade, são capazes de iniciar um processo de transformação de crenças e abrir caminho para um aprendizado mais efetivo. O potencial de transformação de nossos procedimentos interpretativos, bem como as diferentes maneiras de

adquirir o conhecimento e de ver o mundo, não podem ser silenciados dentro de sala de aula e precisam encontrar abertura para discussão.

4 A Síndrome do Impostor

Bernatt (2008) revela em sua pesquisa que a maioria dos professores não nativos de inglês não se sente confortável na posição de professor de uma língua que não é a sua de berço. Este sentimento caracteriza a Síndrome do Impostor (*The Impostor Syndrome*), explorada por Bernatt (2008). Essa síndrome é sentida por professores de inglês não-nativos desta língua, que, ao valorizarem demasiadamente o falante nativo como norma, questionam suas próprias posições dentro de sala de aula. Os sentimentos compartilhados por estes professores são, de acordo com Bernatt (2008), inadequação, inautenticidade, dúvida de si mesmo, ansiedade generalizada quando no papel de professor, e a percepção de que são apenas falantes de inglês com um alto ou baixo nível de sucesso.

Surge então um questionamento a respeito da posição do professor diante do contexto de inglês como língua global: Se não há o papel do falante nativo, uma vez que o inglês global é uma língua desterritorializada, também não haveria o sentimento de inferioridade ou inautenticidade por parte dos professores, já que não haveria professores de nacionalidades “superiores” para trabalharem com a língua inglesa.

Percebendo a necessidade de discussão, Bernatt (2009) tratou este assunto com professores não nativos de inglês em formação através de palestras ministradas ora por ela, ora por professores de inglês não nativos, que muniram estes alunos e professores de informações atualizadas sobre a direção do ensino de inglês, sobre inglês como língua global e sobre o fato de que o número

de professores não nativos de inglês é muito superior ao número de professores nativos.

Uma das possíveis razões para o acontecimento desta Síndrome está no fato de que muitas publicações, que no passado serviram de base dentro da linguística aplicada, revelam a dependência existente em relação ao modelo nativo. A definição de Selinker (1969 apud MAHBOOB, 2010) para o termo *interlíngua* exemplifica a dependência do modelo nativo. Para ele, *interlíngua* é aquela que “pode ser linguisticamente descrita usando, como dado, a produção observada resultante da tentativa do falante em produzir uma norma estrangeira, isto é, tantos seus erros como acertos.”² Ainda Selinker (1992 apud MAHBOOB, 2010) define fossilização como³, “o fenômeno real do permanente não aprendido das estruturas da língua-alvo, da suspensão da interlíngua em um estágio longe das normas esperadas da língua-alvo. Conforme Mahboob (2010), essa metamorfose dos professores de inglês não nativos passarem de dependentes do modelo do falante nativo para independentes do modelo do falante nativo é relativamente recente e está longe de ser completa pois trata-se de uma questão de identidade.

Segundo Norton (2000), a identidade é definida pela maneira como o indivíduo entende sua relação com o mundo, as possibilidades para o futuro, e como essa relação é construída através do tempo e espaço. As identidades são determinadas contextualmente e são o resultado de várias interpretações culturais de raça, gênero, classe social, religião e sociedade. No caso da identidade de professor não nativo de inglês, as diferenças são produzidas ambientalmente ao invés de herdadas. Na busca de construir sua própria identidade, o professor não nativo se depara com visões conflitantes relacionadas a padrões da língua, pronúncia “correta” e modelos a seguir, que podem facilmente levá-lo a uma auto-avaliação negativa de si mesmo. O papel das universidades aqui é mais uma

²Conforme texto original: An ‘interlanguage’ may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker’s attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and non-errors. Tradução livre.

³Conforme texto original: ... the real phenomenon of the permanent non-learning of TL [target language] structures, of the cessation of IL [interlanguage] learning (in most cases) far from expected TL norms. Radução livre.

vez crucial, pois em sala de aula ou durante o período das aulas de estágio, essas crenças podem ser reafirmadas ou transformadas. Portanto, reforço a utilidade de discutir esse assunto durante a formação dos professores, ainda na universidade, o que aumenta as possibilidades de um maior equilíbrio de identidade dos professores de inglês.

Nemtchinova (2010) conduziu uma pesquisa com professores universitários que ministram a disciplina de estágio e que possuem alunos cuja língua materna é o inglês e também alunos falantes não nativos de inglês. O objetivo deste estudo foi verificar se a percepção dos professores da disciplina de estágio a respeito de seus alunos era influenciada pelas nacionalidades dos estagiários. Os resultados mostraram que não houve uma diferença estatisticamente significativa entre as performances dos alunos nativos e não nativos, com exceção de um item: conhecimento cultural. As categorias listadas foram: qualidades pessoais, domínio da língua, organização da aula, aplicação da aula, *feedback* para os alunos e auto-avaliação. As pontuações se mantiveram entre bom e excelente em todos os itens, exceto a questão da cultura em sala de aula, como mencionado anteriormente. Esse estudo dentre tantos outros sobre o professor de inglês não nativo (MAHBOOB, 2010; TATAR E YILDIZ, 2010) vem para reafirmar que em diversos pontos, o professor não nativo está igualmente capacitado para atuar no ensino de inglês, trazendo consigo características que enriquecem a sala de aula. Nemtchinova (2010) ressalta a satisfação dos alunos em enxergar seu professor como alguém que alcançou a fluência na língua embora seja como um deles, um falante não nativo.

Suarez (2005) afirma que o tema “falantes nativos vs. falantes não nativos” não possui destaque em colóquios e eventos sobre ensino de língua inglesa talvez por ser um “calo” que é mais fácil neutralizar do que tratar. O que se encontra atualmente é o

discurso que ambas as posições dessa dicotomia trazem suas contribuições, complementando um ao outro e coexistindo em harmonia (ibid.).

5 Considerações finais

Assim, caminha-se para a necessidade de reflexão por parte dos professores de LE em relação ao seu papel em sala de aula, não como embaixadores dos países do norte, mas sim como agentes de transformação, pois de acordo com Freire (1985), a língua e o letramento são mecanismos - chave para reconstrução social. Ajudar os alunos a se tornarem letrados criticamente inclui torná-los capazes de detectar e lidar com a dimensão ideológica inerente na língua e letramento, posto que o letramento é uma prática social e política ao invés de um grupo de habilidades psicológicas neutras.

O conceito de língua dentro do Letramento Crítico e o importante papel do professor não-nativo de inglês se encaixam perfeitamente no cenário atual, dentro do qual a língua inglesa ganha a cada dia mais validação do status de global e torna-se uma ferramenta de reflexão e construção de sentidos. Como supracitado, o conflito é muito bem-vindo dentro do LC, ao contrário da abordagem comunicativa que o encara como algo a ser evitado. Neste conflito encontra-se a oportunidade para construção de novos conhecimentos e transformação de procedimentos interpretativos e de visões de mundo (JORDÃO, 2007).

O professor que trabalha a partir do Letramento Crítico aborda a questão da representação, ou seja, questiona quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma cultura e em uma época particular e quem é beneficiado por estas representações. Neste contexto, no qual a língua inglesa assume o papel de global com objetivos que se afastam a cada dia mais do

domínio e valorização dos países do norte, e o Letramento Crítico trazendo a reflexão e consciência do porquê estudar uma língua estrangeira, não há razão para que o professor não nativo de inglês sinta-se em uma posição menos valorizada ou seu trabalho seja considerado de qualidade inferior do trabalho de um professor nativo. A aceitação como professor não nativo de inglês pode estar ligada ao conhecimento sobre os aspectos da atualidade mencionados anteriormente, e conseqüentemente, a valorização do professor nativo em detrimento do não-nativo está ligada à falta de conhecimento sobre inglês como língua global e sobre a proposta do Letramento Crítico já difundida pelas OCEM (BRASIL, 2006).

Referências

ANDREOTTI, V. & MARIO, L. Global Learning in the Knowledge society- Four tools for discussion. *Revista ZEP*, 2008.

BERNATT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of the Impostor Syndrome among pre-service non-native-speaker teachers in TESOL. *Revista ELTED*, 2008.

BERNATT, E. Entrevista concedida ao blog *Non Native English Speaker of the month* publicada em 24 de abril de 2009. <<http://nnesintetol.blogspot.com.br/2009/04/eva-bernat.html>> Acesso em junho 2013.

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

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal* 52/2. Oxford University Press, 1998.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. in *Inglês como língua franca: Ensino- aprendizagem e formação de professores*. GIMENES, T., CALVO, L. C. S., EL KADRI, M. S. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: Hibridismo, Identidade e Agencia. MG, Uberlândia, *Revista Letras & Letras*, 2010.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem ou não... Letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*. Universidade de São Paulo, 2007.

JORDÃO, C. M. & FOGAÇA, F.C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

LLURDA, E. Non-native-speaker teacher and English as an International Language. *International journal of Applied Linguistics*, v.14, n. 1, p. 314-323, 2004.

MAHBOOB, A. *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*. Cambridge Scholars Publishing, 2010.

MATTOS, A. M. A e VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

NEMTCHINOVA, E. The “Who’s worth more?” Question revisited: MA TEASOL Practicum. Host teachers’ perceptions of NES and NNEST Teacher Trainees. Em MAHBOOB, A. *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*. Cambridge Scholars Publishing, 2010.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London, Longman/ Pearson Education, 2000.

RAJAGOPALAN, K. O “*World English*” – Um fenômeno muito mal compreendido. In: *Inglês como língua franca: Ensino- aprendizagem e formação de professores*. GIMENES, T., CALVO, L. C. S., EL KADRI, M. S. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RICHARDS, J. e ROGERS, T. S. *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge, 1986.

Selvi, A. F. 2010. ‘All teachers are equal, but some teachers are more equal than others: trend analysis of job advertisements in English language teaching’. *WATESOL NNEST Caucus Annual Review* 1: 156–81. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/watesolnneestcaucus/caucus-annual-review>>.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: *Inglês como língua franca: Ensino- aprendizagem e formação de professores*. GIMENES, T., CALVO, L. C. S., EL KADRI, M. S. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SUAREZ, J. “Native” and “non-native”: not only a question of terminology’. *Humanizing Language. Teaching* 2/6. 2005. Disponível em <<http://www.hltmag.co.uk/nov00/mart1.htm>>. Acesso julho 2013.

TATAR, S. & YILDIZ, S. Empowering Nonnative –English Speaking Teacher in the Classroom. Em MAHBOOB, A. *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*. Cambridge Scholars Publishing, 2010.

Recebido em 27/02/2014
Aceito para publicação em 23/07/2014

■ *Barking up the wrong tree: por uma reflexão crítica da avaliação normativa*

CRISTINA ARCURI ELUF

Professora Doutora da UNEB – Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV Conceição do Coité; Conceição do Coité e do PPGCEL – Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; (orientadora); Vitória da Conquista, Bahia; Brasil
criseluf@gmail.com

Resumo: O estudo a seguir apresenta teorizações acerca da avaliação de língua inglesa, tendo como objeto de análise práticas avaliativas de uma escola pública do interior da Bahia. Ao perceber nesse contexto a regularidade de práticas conservadoras, pautadas no racionalismo positivista, propusemos alternativas de avaliação com vistas a ressignificar tais práticas, pensando-as segundo os letramentos críticos (COPE & KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2013; DUBOC, 2007; ROCHA & MACIEL, 2013; LOPES & TAVARES, 2013). Espera-se que essa discussão possa gerar reflexões sobre a formação do professor de línguas, produção e criação de alternativas para práticas avaliativas à luz do letramento crítico.

Palavras-chave: Avaliação; (Multi)letramentos críticos; Ensino de línguas

FABIO NASCIMENTO SANDES

Mestrando do PPGCEL – Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Vitória da Conquista; Bahia; Brasil
fnsandes@gmail.com

Abstract: This study introduces theories about assessing in English language, whose aim was the assessment practices from a public school in a small city of Bahia. Towards the perception of recurring conservative practices based upon a positivist rationalism, we proposed assessment alternatives in order to reframe such practices, in compliance with the critical literacies studies (COPE & KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2013; DUBOC, 2007; ROCHA & MACIEL, 2013; LOPES & TAVARES, 2013). We hope that the discussion herein presented can bring about reflective issues concerning language teaching service, alternative production and creation for assessment praxis based upon critical literacy.

Key-words: Assessment; Critical (Multi)literacies; Language teaching

Considerações Iniciais

O texto a seguir passou a ser delineado ao final da disciplina *Introdução à Linguística Aplicada*, em abril de 2012, ainda na Graduação em Letras Modernas da UESB, Vitória da Conquista – BA, quando a temática da avaliação ganhou novos contornos naquela instituição em função das teorias de (Multi)letramentos. Para além da disciplina, os debates empreendidos no Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação GPLeD (UESB – CNPq), bem como as reflexões obtidas após o V encontro do Projeto Nacional “Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas” no prédio de Letras da FFLCH – USP em fevereiro de 2014, lançaram as bases para essa discussão.

Os esboços gerados no Mestrado e os *insights* promovidos nos encontros apontaram para as múltiplas possibilidades de diálogo que os estudos do letramento, bem como os estudos entre cultura escrita e cognição, têm com a temática com que nos propusemos a dialogar: a tradição normativo-prescritiva da avaliação no contexto do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública em uma cidade interiorana da Bahia.

Após o acompanhamento de eventos e práticas de letramento daquele contexto, chegamos à conclusão de que seria necessária uma intervenção de cunho reformista, baseada na concepção de função social que tem o professor, isto é, de intelectual transformador, de pesquisador-em-ação (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 11), com vistas a dissipar a estagnação e a ausência de acontecimentos relevantes para a formação educacional dos alunos.

Segundo Street (2000, p. 70), a naturalização é sempre um momento perigoso em qualquer empreendimento intelectual e nos parece que as práticas testemunhadas naquele contexto são costumeiras, fixas, regulares e, por isso, já naturalizadas. Pressupõe-

se que o grupo de professores em exercício naquela comunidade carece de algumas necessidades de formação não contempladas pelo currículo de suas licenciaturas, sobretudo no que diz respeito aos letramentos enquanto práticas sociais, à avaliação como lugar de interseção entre ensino e aprendizagem e à formação crítica dos alunos (ROCHA e MACIEL, 2013, p. 7).

Assim, partimos de construtos sociais locais que ratificam posicionamentos a respeito de “que lado da fronteira se está localizado na produção do conhecimento” (MOITA LOPES, 2006) em práxis dentro e fora da sala de aula, refletindo a respeito de provas aplicadas no contexto local para então teorizar e propor uma alternativa, no intuito de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (MOREIRA & SILVA 1995, p.14), isto é, incentivando os alunos a atuarem como agentes críticos, questionando como o conhecimento pode ser produzido e distribuído.

Nesse sentido, Monte Mór (2013) assinala que o processo de globalização reforça hegemonias que funcionam como um modo sistemático e institucionalizado de educar, persuadir e representar as classes subordinadas em certas práticas culturais dentro do contexto das normas capitalistas. Desse modo, a avaliação constitui um exemplo nítido dessa relação hierárquica de padronização e normatividade. Ainda nessa perspectiva de poder hegemônico, depreende-se que os sujeitos tornam-se receptores relegados à construção de sentidos de outros, ao invés de serem estimulados as suas próprias construções de sentido, isto é, de se tornarem sujeitos produtores de seus próprios textos (ARTZ 2003 *apud* MONTE MÓR 2013, p.47).

Diante do que foi exposto, cumpre-nos enfatizar que a avaliação, enquanto área de estudo e pesquisa, ainda é uma disciplina marginal na academia no Brasil (MICCOLI, 2006, p.7) e, pelo fato de nossos cursos de

graduação e pós-graduação ainda não dedicarem um espaço em suas grades curriculares para discussões sobre o tema, a avaliação passa a ser relegada a segundo plano nos cursos de formação, o que acentua a necessidade de multiletrar os licenciandos nessa matéria, tendo em vista que as licenciaturas em letras exercem a função de preparar sujeitos para serem futuros profissionais de outras instituições.

1 Cognição, Tecnologias e Letramentos: algumas reflexões

Em seu texto “Diversidade linguística e pensamento”, Soares (2001) apresenta reflexões que permitem compreender os processos cognitivos como resultantes de uma complexa articulação entre sujeito, cultura, linguagem e sociedade. A autora dá enfoque ao caráter dialógico da linguagem proposto por Bakhtin. Segundo ela, o dialogismo é condição *sine qua non* de sustentabilidade das relações entre linguagem, cultura, pensamento e cognição.

Snyder e Lankshear (2000) ressaltam que o momento histórico atual leva a pensar em letramento e tecnologia de maneiras diferentes. Como atestam os autores, “o que letramento significa num dado momento e em dada época, está diretamente relacionado com as tecnologias disponíveis naquele local e naquele momento” (SNYDER & LANKSHEAR, 2000, p. 25 *apud* ELUF, 2010, p. 22).

Parafraseando a discussão de Monte Mór no V Encontro do Projeto Nacional Novos Letramentos e Ensino de Línguas – USP, 2014 – uma terceira geração de Letramentos seria aquela que “abraça a educação, as tecnologias, os novos, os multiletramentos e o letramento crítico”. No mesmo encontro, Menezes de Souza afirma que, nesse contexto de tecnologias e educação “não é só

lembrar o que, mas quem está usando e onde” (MONTE MÓR & MENEZES DE SOUZA, 2014).

Dentro dessa lógica, quando há “mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos [deve] haver também mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (ROJO, 2012, p. 99). Nesse sentido, na estrutura social, tais transformações envolvem a questão da educação “e de novas possibilidades de se imaginar letramento” (ROJO, 2012, p. 99).

Diante das novas tendências, Rojo (2012, p.13) traz para o centro o conceito de multiletramentos, desenvolvido inicialmente pelos pioneiros pesquisadores do *New London Group* (NLG), em 1996, o qual aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Outra perspectiva para o estudo dos multiletramentos é apresentada por Lankshear & Knobel (2003), na qual ressaltam que multiletramentos são aqueles que tem como objeto a relação entre a educação e linguagens digitais, estabelecendo novos parâmetros sobre a construção do conhecimento (ELUF, 2010, p. 20). Nesse mesmo viés, Rojo (2012) faz uma releitura dos pressupostos de Canclini (2008[1989]) ao dizer que “a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias” (ROJO, 2012, p. 16). Para Canclini, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores” (CANCLINI, 2008 [1989], p. 308 *apud* ROJO, 2012, p. 16). Nessa esteira, trata-se de

descoleccionar os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – ditos por Canclini “impuros” –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens (ROJO, 2012, p. 16).

A descoleção dos monumentos escolares, a que se refere o antropólogo argentino, diz respeito a novas alternativas de comunicação, representação e avaliação. Tais formas tornam-se insistentemente necessárias, haja vista a transição do engajamento com o texto impresso para o intensificado conteúdo multimodal na contemporaneidade. Deparamo-nos aqui com outro argumento de acordo com a discussão empreendida. A padronização e a descorporificação de avaliações em massa rompem com a alteridade, com o respeito à subjetividade. Como sugere Rojo (2012),

os estudos são unânimes em apontar que os letramentos são interativos; mais que isso, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

Mas afinal que relação a socialização como condição necessária para alterações nas formas de pensamento e o dialogismo, como condição de sustentabilidade das relações entre linguagem, cultura, pensamento e cognição tem com a avaliação? Na verdade, esses processos demonstram a necessidade de determinar a avaliação escolar não mais como verificação de um resultado ou como instrumento de poder que demarca a assimetria dos participantes no ato educativo, isto é, na concepção do conhecimento privado individual e competitivo (LOPES e TAVARES, 2013), mas na concepção de aprender e conversar juntos, escolhendo e adotando o diálogo, de

modo a nos engajar mutuamente em uma parceria de aprendizagem. Lopes e Tavares trazem à lembrança os ensinamentos freireanos que aludem ao aprendizado da realidade por meio de uma rede de colaboração, na qual um ajuda o outro a desenvolver-se ao mesmo tempo em que se desenvolvem. Todos aprendem juntos e em colaboração. Ninguém treina ninguém. Ninguém educa o outro (LOPES e TAVARES, 2013).

Por isso frisamos a necessidade de revisão dos paradigmas que aludem à avaliação educacional, pois partimos do pressuposto de que a base do processo educativo deve estar na atividade pessoal do aluno, e, parte integrante do ofício do educador deve estar voltada para promover e moderar essa atividade. No processo de avaliação, o professor deve procurar alternativas e criar um ambiente acolhedor, estimulando parcerias, não individualismos, ser um facilitador, permitindo que seus alunos dirijam seus próprios movimentos.

2 Do letramento escolar ao letramento crítico

Concebendo o processo avaliativo como prática de letramento escolar, não poderíamos protelar a discussão sobre a travessia do letramento escolar ao letramento crítico. O letramento escolar, para Signorini (2007, p.324), é um processo complexo e dinâmico de ensino-aprendizagem, constituído de inter-ações entre sujeitos, linguagens e discursos; inter-ações essas mediadas por redes estruturadas e estruturantes de objetos culturais e tecnologias. Segundo a autora:

No processo de alinhamento em sequências de atividades ou programas de ensino, (...) objetos e tecnologias [livro didático, provas e testes oficiais, recortes da mídia impressa ou digital, impressão, xerox, cópia manuscrita, projeção em tela] tanto

orientam suas ações e as de seus aprendizes, quanto são reorientados por elas nas/pelas interações desencadeadas (SIGNORINI, 2007, p. 324).

Outra curiosidade abordada pela autora diz respeito ao fato desses materiais serem “reconhecidos” ou legitimados pelas redes oficiais de poder e autoridade (SIGNORINI, 2007, p. 326). Para ela, esses materiais são elegíveis como materiais de ensino à disposição do professor, tidos como necessários, quando não obrigatórios, nas redes sociotécnicas que orientam as práticas escolares de letramento (SIGNORINI, 2007, p.326), pois, como atesta Rojo (2012, p. 30), ao invés de se configurar o currículo de acordo com os interesses e talentos dos alunos, o propósito do movimento de avaliação padronizada é definir um núcleo de conhecimento e coagir a escola a ensiná-lo, o que nos remete a uma proposta obsoleta de ensino-aprendizagem.

É preciso, segundo Signorini (2007, p. 330), que a formação regular e continuada crie dispositivos de rompimento ou interrupção das rotinas habituais de “planejamento de atividades” e de “transmissão” de conhecimentos, de modo a favorecer uma experiência comum de construção de conhecimento. A prenda da experiência comum de construção do conhecimento se assemelha àquela reivindicada por Mafalda, no desenho gráfico composto pela imagem da professora na lousa reproduzindo os primeiros rudimentos de leitura da cartilha, a exemplo de sentenças tais como “minha mãe me mimá”, “minha mãe me ama”, à qual Mafalda retruca: “parabéns professora, pelo visto sua mãe é ótima. Agora, por favor, ensine pra gente coisas realmente importantes”.

Todavia, há ainda quem acredite, a despeito das críticas ao letramento escolar, nas agências autorizadas de ensino como superestruturas responsáveis, também, pela formação dos sujeitos escolares e, de fato, o são. Bunzen

(2010, p. 100), por exemplo, sugere que a característica mais importante do letramento talvez seja o caráter variável que deve assumir o conjunto de práticas sócio e histórico-culturais a que damos o nome de “letramento escolar”, cuja plasticidade atém-se ao contexto social mais amplo e aos microcontextos.

Logo, o que se espera, dos processos de formação, conforme Signorini (2007, p.332), não é a neutralização da diferença, da tensão e do conflito, mas antes o seu enfrentamento e transformação pela configuração de um espaço de trabalho que promova uma cena ou lugar de enunciação e de experiência comum, em que a controvérsia, a ruptura e o dissenso, conforme aponta Rancière (1995), funcionem como vetores de dinamização e transformação de condições de inteligibilidade e objetivos compartilhados.

Como resultado, comprova-se a relevância da formação inicial e continuada do professor de língua estrangeira, para que haja esse espaço de partilha, discussão, pesquisa e ação a fim de ressignificar teorias e práticas, considerando o conflito, a imprecisão, a contradição e a incompletude como aspectos balizadores das reflexões traçadas acerca das relações humanas e da construção de conhecimentos na sociedade contemporânea (ROCHA e MACIEL, 2013, p. 10). Acreditamos que, nesse espaço, surgem as bases para o letramentos crítico.

Como propõem Rocha e Maciel, mediados pelas novas mídias ou não, o letramento crítico, visto como um exercício de deslocamento e ruptura, passa a ser crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas (ROCHA e MACIEL, 2013, p.20). Nesse debate, depreende-se que ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (FARACO e TEZZA, 2001, p.239 *apud* MONTE MÓR, 2013, p.38).

A crítica, conforme aponta Monte Mór (2013, p. 47), constitui-se elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola/sociedade, as relações entre professor-aluno (e suas respectivas identidades), a linguagem em suas modalidades e práticas. Por essas razões, o letramento crítico deve perpassar a avaliação, levando em consideração o caráter variável, criativo e rico das práticas sócio e histórico-culturais oriundas dos alunos envolvidos no processo.

3 Metodologia

A metodologia aqui descrita filia-se aos estudos da etnografia escolar. Como constata Geertz (1978, p. 4) “segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário”. Mas não são essas coisas, segundo o antropólogo americano, que definem o empreendimento. Para ele, o que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (GEERTZ, 1978, p. 4).

Nesse esforço em elaborar uma descrição densa, nos baseamos no que Lankshear & Knobel (2013) denominam i) “*let’s see*” research; ii) “*try on*” research iii) “*educationally applicable*” research para desenvolver o estudo. Como educadores interessados em avaliar sob a ótica dos letramentos críticos, temos ciência de que nossa pesquisa deva realizar alguma contribuição direta no que se refere à valorização do ensino e aprendizagem no interior de configurações formais de educação (LANKSHEAR & KNOBEL, 2013, p. 9).

Portanto, entendemos que fazer etnografia não é descrever o que aconteceu ou não, é demonstrar em que consiste um tipo de interpretação antropológica: traçar a curva de um discurso social; fixá-lo numa forma inspecionável (GEERTZ, 1978, p. 13). Nessa perspectiva, a cultura escolar analisada é um contexto, algo dentro do qual os dados podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Desse modo, a coleta de dados ocorreu através da inserção dos pesquisadores no contexto de uma escola pública de Ituaçu – Bahia. A prática pedagógica desenvolvida na escola ocorreu entre os meses de Agosto e Dezembro de 2013. Os sujeitos do estudo foram os alunos da escola pública, os professores regentes e em pré-serviço nos ensinos fundamental e médio. A observação participante, bem como a intervenção pedagógica fizeram parte de um projeto maior, pertencente à Plataforma Paulo Freire, a fim de sistematizar a apresentação da complexidade da avaliação como prática recorrente na aprendizagem de língua estrangeira.

A disciplina foi ministrada na turma de Letras – Prolin, com carga horária de 405 horas e teve como principal objetivo a orientação dos discentes do curso de Letras Inglês, da UNEB *Campus* VI Caetité, polo no Município de Ituaçu, durante as três modalidades do Estágio Curricular: i) observação; ii) co-participação; e iii) regência, no segundo semestre letivo do ano de 2013.

Em sala de aula, no Campus VI Caetité da UNEB (polo de Ituaçu), procurou-se articular a dimensão da avaliação segundo à Pedagogia dos Multiletramentos e a prática de sala de aula em um processo integralizador capaz de empreender discussões teóricas e práticas na universidade com o objetivo de gerar reflexões e considerações a respeito da avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado. Esse percurso subjaz a etapa “*let’s see*” *research*, a qual tem como principal objetivo um entendimento em profundidade que

aluda a uma nova prática social e aos letramentos associados ou mobilizados dentro dessa prática (LANKSHEAR & KNOBEL, 2013, p. 9).

Foram definidos critérios para a elaboração das sequências didáticas, dos planos de aula, do uso do Livro Didático, da construção de práticas pedagógicas lúdicas, sobretudo da formulação de avaliações mais flexíveis, consoante aos pressupostos da Pedagogia de Multiletramentos e letramentos críticos. Nessa etapa, aplicamos a “*try on*” *research*, a qual estimula a experimentação de conceitos, teorias e metodologias, incluindo *mesh-ups* inovadores de teorias e métodos, juntamente com o desenvolvimento de novas técnicas e modificações de técnicas existentes de coleta e análise de dados a fim de explorar e entender práticas de letramento cambiáveis e emergentes (LANKSHEAR & KNOBEL, 2013, p. 9).

No tocante à segunda modalidade do Estágio Curricular, a co-participação, partiu-se de alguns modelos de sequências didáticas para que os graduandos pudessem dar início a reflexões e construções de práticas pedagógicas desenvolvidas para a regência, a qual ocorreu durante o período de 07 de outubro de 2013 até 21 de novembro de 2013. Percebe-se aqui a coerência dessa etapa com a “*educationally applicable*” *research*, principalmente no que tange à busca por invenções potencialmente aplicadas para melhor entender ou possibilitar o aprendizado nas escolas e/ou em outros espaços formais de aprendizado.

4 Práxis em foco: análise de provas elaboradas pelos professores-regentes de Língua Inglesa (LI) de Ituaçu – BA

Procuramos nos ocupar da formação inicial e continuada de professores de línguas da comunidade

local que lidam com os macro e microcontextos, para que passassem a desenvolver, em seus contextos educacionais, práticas avaliativas relevantes. Como afirmam Menezes e Sade (2006, p. 53), a avaliação, a depender da elaboração e aplicação, pode causar efeitos devastadores nos alunos, desencorajando-os. Conforme indicam as autoras (2006), os instrumentos de avaliação nem sempre conseguem captar de forma justa o desenvolvimento desse processo (MENEZES e SADE, 2006, p. 52).

Menezes e Sade (2006, p. 48-49) chamam a atenção para a importância do conhecimento prévio na trajetória educacional, por permitir um conhecimento não apenas do conteúdo, mas também de como o processo avaliativo ocorrerá. As autoras referem-se a Kress (1989) para tratarem da socialização na escola, a qual nada mais é do que a imposição ao indivíduo do esquema que o condicionará a atuar e significar o ato social de estudar. Segundo as autoras (2006), alunos já habituados com esse esquema possuem melhores chances de sucesso, logo o professor de línguas, conforme elas apontam, não deve negligenciar o fato de que os diferentes *backgrounds* de seus alunos certamente influenciarão suas atuações.

Em contextos de avaliação, o conhecimento prévio possui um papel fundamental, sobretudo no que concerne à retenção de uma informação nova, tanto na quantidade quanto na qualidade do que será retido (MENEZES e SADE, 2006, p. 49). A divergência ocorre quando nos deparamos com um evento conflitante, a exemplo da fig. 1, a qual diz respeito ao conteúdo que será requisitado posteriormente pelo professor através da avaliação. Esse conteúdo incoerente, por sua vez, servirá de base para os estágios futuros, acarretando uma série de outros fenômenos.

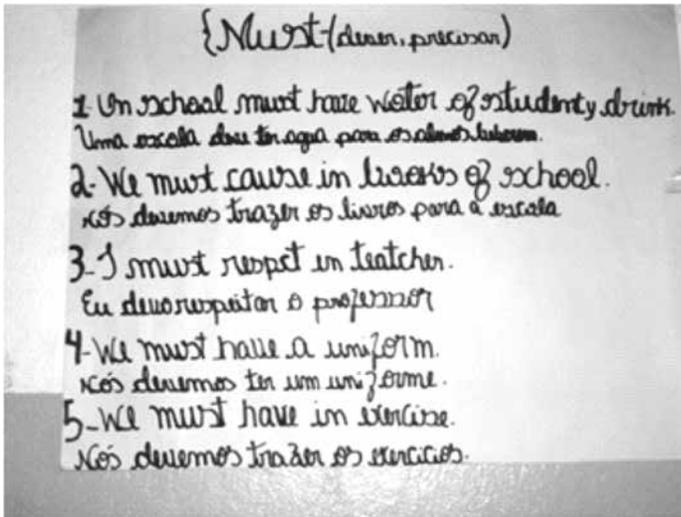


Fig. 1: explicação do verbo modal *must*

No interior dessa lógica, a ação professoral, repleta de contradições, provoca desdobramentos sérios na organização do pensamento do alunado, uma vez que os conteúdos subsequentes ficam comprometidos em decorrência dos antecedentes, haja vista o desacordo entre os mesmos, afetando, assim, a qualidade e a quantidade do que será retido, bem como a aprendizagem como um todo.

A apresentação da fig. 1 evidencia uma dissonância não só entre a avaliação anunciada e a efetivamente aplicada, mas também entre a apresentação do conteúdo e o que será cobrado *a posteriori*. Os exercícios abaixo, extraídos de provas elaboradas por professores da referida comunidade, nos remetem a uma concepção de avaliação psicométrica, provida de questões descontextualizadas, fragmentárias e reducionistas, com ênfase em conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis, como se pode evidenciar nas fig. 3 e 4, além de outras questões que testam a língua e não propriamente o seu uso.

3. Escreva em português o nome dos seguintes objetos.

- a) Dog _____
- b) Cat _____
- c) Lion _____
- d) Mouse _____
- e) Elephant _____
- f) Tiger _____
- g) Ounce _____
- h) Camel _____

Fig. 2: exercício avaliativo de vocabulário referente aos animais

4. Quantas horas são?

13:30 _____

02:45 _____

18:00 _____

Fig. 3: exercício avaliativo de vocabulário referente às horas.

Segundo Duboc (2007, p. 267), a avaliação psicométrica a que nos referimos, é fruto do modelo positivista de educação do século XIX, cuja origem encontra-se vinculada ao emergente cientificismo daquela época, com ênfase à experimentação e observação de fatos de forma lógica, racional e concreta. Essa concepção de avaliação, segundo Duboc (2007), pautada em conteúdos e formas que privilegiam a objetividade e a estabilidade, advém da própria concepção de conhecimento que perpassou todo o século XX. Trata-se, como indica a autora (2007), de uma concepção fundamentada pelo racionalismo cartesiano e pautada na ênfase do real e da verdade sobre as coisas, em que se prioriza o conhecimento científico, objetivo, estável, portanto, facilmente transmitido e medido.

Tomando como embasamento aspectos apontados por Baxter (1997) no que se refere ao conteúdo que se deseja avaliar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, Duboc (2007) revela que, dentre os inúmeros aspectos que poderiam ser avaliados, os professores

priorizam aqueles considerados fáceis de serem ensinados. A autora menciona a ênfase à avaliação da gramática, com significados objetivos e estanques e, conseqüentemente, de fácil correção, conforme evidenciam as fig. 4 e 5, extraídos de outra prova:

4- Altere as formas abaixo em formas negativas e interrogativas. (1,0)

a) He saw an accident this morning.	c) She went home yesterday.
N _____	N _____
I _____	I _____
b) They came to Rio in 1997.	d) He were at school yesterday.
N _____	N _____
I _____	I _____

5. Coloque as frases nas formas negativas e interrogativas. Observando os verbos modais *can* e *could*.

(1,0)

a) You can sing.	c) She can speak English.
N _____	N _____
I _____	I _____
b) He could go.	d) You could win.
N _____	N _____
I _____	I _____

Fig. 5: exercício avaliativo referente aos verbos modais *can* e *could*.

Os exercícios acima ganhariam outro *status*, se pensados sob a perspectiva dos letramentos críticos, uma vez que tal pedagogia põe em perspectiva ensinar os alunos a negociarem os sentidos da linguagem, outrora fixados, incluindo a mobilidade de lidar com as variações linguísticas regionais, étnicas ou de classe (COPE e KALANTZIS, 2000).

A fig. 3 representa outro momento oportuno para refletir sobre como avaliar segundo a ótica dos letramentos críticos. Para além de meramente focalizar o vocabulário respeitante às horas em sua forma escrita, o exercício o faz de modo desconexo. Um modo mais proveitoso de trabalhar as horas, consoante aos pressupostos teóricos dos letramentos, seria, conforme sugerem Viens e Kallenbach (2004), demarcar os quatro fusos horários brasileiros num mapa do Brasil em branco. Após desenhar os fusos,

os alunos deveriam escrever alguns estados no mapa, podendo consultar um mapa de referência para completar o restante. Os alunos deveriam então, mostrar no mapa que horas são em cada fuso horário no momento em que levantam, almoçam, jantam e dormem.

Esse trabalho potencializaria uma discussão mais frutífera acerca do tema, uma vez que cederia espaço à viabilização da crítica, em cujo processo manifestam-se a subjetividade e a possibilidade de (re)criação de sentidos sobre o texto (DUBOC, 2007). Como observa Duboc (2007, p. 274), a inclusão de conteúdos dessa natureza pode significar um exercício bastante “laborioso e desafiador” para o professor, já que não estamos habituados a considerar tais aspectos em momentos avaliativos formais. Contudo, a autora acredita que o trabalho pedagógico dessa natureza mostra-se amplamente enriquecedor para a formação crítica dos alunos.

Por isso a necessidade de ampliação do enfoque na avaliação sob o prisma dos letramentos críticos na formação de professores, a fim de viabilizar uma confluência entre discurso e prática. Essa foi nossa intenção quando selecionamos o título *barking up the wrong tree*: refletir acerca dos efeitos da avaliação dogmática e normativa, subordinada à lógica do conservadorismo, no intuito de fazer converter o esforço dispendioso empreendido nesse tipo de avaliação em um processo alternativo mais crítico, cidadão, justo e democrático.

Parece oportuno, nesse momento, destacar que não tivemos a pretensão de emitir um juízo de valor no tocante à avaliação promovida pelos professores em exercício da referida comunidade, mas sim retratar práticas avaliativas dogmáticas e reducionistas em um município onde letramento crítico e outros componentes midiáticos ainda não haviam sido experienciados em práticas de aprendizagem e ensino de LI.

Cumpramos enunciar que essa lacuna na formação educacional dos sujeitos-participantes da pesquisa é consequência de uma sociedade cuja maior parte da população, embora seja multisemiotizada e plural (ROCHA e MACIEL, 2013, p. 22), tem acesso estritamente à educação hegemônica, vista como “uma forma imposta de ignorância”, que aliena e coíbe uma ação mais ampla e criticamente orientada (ROCHA e MACIEL, 2013, p. 22).

Em vista disso, chegamos à conclusão de que o padrão de avaliação em foco é reflexo de um sistema normativo que incita a competição ao invés de colaboração, que dispõe de estratégias utilitaristas, ao invés da distribuição do conhecimento, o que nos remete ao problema da exclusão no ensino em face dos valores globalizantes.

5 Considerações Finais

Nesse texto, debruçamo-nos sobre uma questão central: como formar o professor de língua estrangeira de modo a transgredir sua prática avaliativa em sala de aula, a fim de torná-los capazes de atuar como agentes críticos em seus contextos sociais. Nosso intuito foi potencializar uma discussão mais crítica acerca do tema, dando especial enfoque às diferenças linguísticas e às suas interferências nos processos cognitivos e de socialização em processos de avaliação, na tentativa de estabelecer novos fundamentos para o tema.

Esperamos que o convite para pensar a prática avaliativa à luz do letramento crítico abra novas possibilidades reais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores da avaliação, de modo que possa abandonar o caráter de mera verificação de um resultado ou instrumento de poder, o qual demarca a assimetria dos participantes no ato educativo e estimule o aprender e compartilhar, escolhendo e adotando o diálogo

numa busca incessante por um engajamento mútuo e uma parceria de aprendizagem.

Embora tenhamos plena ciência da dificuldade em produzir conhecimento acerca do tema, tendo em vista o enquadramento da avaliação, enquanto área de estudo e pesquisa, como uma disciplina ainda marginal na academia (vide Introdução) e, pelo fato de muitos cursos de graduação e pós-graduação ainda não dedicarem um espaço em suas grades curriculares para discussões a tal respeito, insistimos em tratar o assunto, sobretudo porque, como disse o sociólogo De Sousa Santos (2010, p. 96) parafraseando o filósofo francês Sartre: “antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe”.

Certamente, as apostas e os avanços originados a partir desse artigo proveram um significativo amadurecimento teórico e prático em nossa formação. Que esta oportunidade para repensar, problematizar e contrapor as questões da avaliação conservadora convidem os interessados nessa área a ressignificar sentidos e práticas, de modo a enfrentar os desafios que nos são postulados como profissionais da linguística aplicada. Um desafio que certamente não se esgota na teorização e que, obviamente, instiga e provoca a todos aqueles que se interessam pelas questões avaliativas e dos letramentos.

Referências

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. Ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc., 1994.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R.G.C. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

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

DE SOUSA SANTOS, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, 2010.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos*, número 33, p.263277. Florianópolis/ jul – dez/ 2007.

ELUF, C. A. *Nova interface pedagógica: linguística de corpus+ multiletramentos na formação do professor de língua inglesa*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo, 2010, mimeo.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro/RJ: Zahar editores, 1978.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, 18, n. 2, 1997.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. with GREEN, B. *Teachers and Techno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Malaysia: SRM Production Services, 2000.

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

_____. *A new literacies reader: educational perspectives /* edited by Colin Lankshear, Michele Knobel. New York: Peter Lang, 2013.

LOPES, M. C. L. P; TAVARES, R. R. Globalização, Interação e Letramento crítico: formação continuada de professores em contexto digital no Brasil. In: Roseanne Rocha Tavares; Diana Brydon. (Org.). *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. 1 ed. Maceió: Edufal, 2013, v. 1, p. 65-75.

MENEZES, V.; SADE, L. A. Avaliação, Cognição e Poder. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n.2. Belo Horizonte: Faculdade de Letras das UFMG, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. V Encontro do Projeto Nacional Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas, USP, 2014.

MICCOLI, L. S. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n.2. Belo Horizonte: MG: Faculdade de Letras das UFMG, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos 'estado-nação' e 'globalização'. In: Roseanne Rocha Tavares; Diana Brydon. (Org.). *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. 1 ed. Maceió: Edufal, 2013, v. 1, p. 39-50.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção Novas perspectivas em linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. V Encontro do Projeto Nacional Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas, USP, 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas perspectivas em linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas perspectivas em linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A. B., CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOARES, M. Diversidade lingüística e pensamento. MORTIMER, E.F. e SMOLKA, A.L.B. *Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. Eventos e Práticas de Letramento. In: MAGALHÃES, I. *Discursos e práticas de letramento: uma pesquisa etnográfica e formação de professores*. Izabel Magalhães (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

VIENS, J.; & KALLENBACH, S. *Multiple intelligences and adult literacy: A sourcebook for practitioners*. Teachers College Press, 2004.

Recebido em 27/02/2014
Aceito para publicação em 30/07/2014

Identity practices of English teachers in Brazilian digital communities

DÂNIE MARCELO DE JESUS

Professor Doutor da UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso; Programa de Pós- Graduação em Estudos de Linguagem (MeEL) da UFMT; Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo. Cuiabá; Brazil
daniepuc@gmail.com

Abstract: This study investigates the identity practices of three virtual communities directed to English teachers – “English Language Teachers”, “English Teachers in Brazil”, and “I am an English Teacher” – in order to understand how teachers’ professional identities are constructed in the discourse of community members. The study is grounded on Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2000). The research methodology is interpretive and the analysis seeks identity representations that materialise in users’ linguistic choices. Findings reveal an attempt to set a traditional professional identity for foreign language teachers in their respective communities.

Keywords: Identity, English language teacher, virtual communities.

Resumo: Este estudo investiga práticas identitárias de três comunidades virtuais direcionadas para professores de inglês – “English Language Teachers”, “English Teachers in Brazil”, and “I am an English Teacher” – com a finalidade de entender como as identidades profissionais dos professores são construídas no discurso dos membros dessas comunidades. A metodologia da pesquisa é interpretativa e a análise procurou representações identitárias que são materializadas nas escolhas linguísticas dos usuários. Os resultados revelam uma tentativa de definir uma identidade profissional tradicional para os professores de língua estrangeira nas comunidades observadas.

Palavras-chaves: Identidade, professor de língua inglesa, comunidades virtuais

Introduction

In recent years, a growing number of studies in Brazil, with different theoretical perspectives, have focused on identity and reflected a desire to question and understand social settings in the contemporary world (CELANI; MAGALHÃES, 2002; VEREZA, 2002; SANTOS, 2003; GRIGOLETTO, 2006; ASSIS-PETERSON AND SILVA, 2010; FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010). Despite the progress of those studies, few of them describe the construction of teacher identity in online social networks in Brazil (UCHÔA-FERNANDES, 2008; SANTIAGO, 2008; JESUS, 2009).

According to these studies, the digital context has become an environment that supports research concerned with its dynamics and its social effects in teaching practice. Understanding how cyberspace can affect teachers' professional identity is necessary, particularly considering that we live in a time in which cyberculture enters the school without asking for permission and questions our teaching knowledge, informing us that knowledge itself is temporary and fluid.

Computer-mediated society produces new ways of operating with our subjectivity. Therefore, understanding how teachers are presented in digital interactions shows us parameters about the future of language educators.

Supported by this notion as well as by Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001), this study investigated how digital communities of English teachers represent their professional identity in Brazil. Two questions guided this research: How do digital communities create the professional identity of English teachers? How do teachers present themselves?

This paper is structured as follows. It begins by summarizing the theoretical concepts that have developed around identity practices. After that, it describes the

research context and the data collected. Finally, in the concluding part, it discusses results and their implications in teacher education.

1 Identity discourse and practices

The field of language studies (MOITA LOPES, 2003) has often shown interest in the issue of identity, which is itself closely related to the concept of language as discourse. It is commonly believed that the use of language is shaped by the different social contexts to which it is exposed. These contexts are created by social and historical practices and define the identity of the subject and his/her position in interactions with others.

It should be noted that this process is ambiguous, contradictory, and volatile, under constant change due to ongoing interaction (WOODWARD, 2000). In contrast, it reveals political, social, and symbolic processes, which are organized through social practices (FAIRCLOUGH, 2001) that provide meanings to the world.

Social discourse practices contribute to the construction of individuals' identities and social relationships, as well as their beliefs and knowledge. Thus, according to this view of language, ideology and power relations are the key to understanding the social dimensions of knowledge, relationships, and social identity.

Ideologies (FAIRCLOUGH, 2001) are meaningful constructions of reality that relate to the physical world and to social relations and identities. They are constructed in various forms and dimensions of discursive practices, which in turn contribute to the production or transformation of dominant relations. Discursive practices constitute the dimension of language use which involves processes of textual production, distribution, and consumption, varying according to the type of discourse and social factors.

By adopting this theoretical framework, this research seeks to assign a professional identity to the foreign language teacher as a result of discursive practices, which in turn create the social conditions for an individual to be a teacher in the capitalist world, hence forming a complex web of power struggles. This produces various ideologies that feed themselves. Thus, educators may take ideas and attitudes that do not originate in themselves and are imposed so subtly that they are able to claim them as their own.

Therefore, the teacher is often seen as a subjugated subject and a perennial instrument of capitalist relations of production. This notion is profoundly rejected by Fairclough (2001), who claims that discursive practices are able to transform the relationship between power and their respective ideologies.

From this point of view, the teacher, even in a capitalist society, can be an instrument of change, and it is precisely this principle which supports Fairclough's view. He believes firmly in the capacity of social change, insofar as an individual, even under strong social domination, has the ability to rebel against it and change it. Such ability assigns new meanings to old ones.

Given this perspective, the social nature of discourse comes forward as an issue with evident historical and cultural contexts. The following section presents the methodological approach and the context in which this research was conducted.

2 Methodology

This work is based on an interpretive view (ERICKSON, 1986/1990), which claims that the natural context and its participants clarify what takes place in any given social situation. The aim of this approach is to show the meaning of actions in social life, as well as

to give an interpretation of the interaction between the various members that make up the study group.

From this standpoint, Erickson (1986/1990) considers that the goal of interpretive research is to comprehend the universe of human language in microscopic terms. This does not mean that this approach does not take into account macrocontexts. By observing microroutines we may also understand the overall macrostructure.

The relationship between micro and macro proceeds dialectically. This research approach shares the view that each individual's sociocultural environment determines his/her social behavior.

2.1 Research context

To understand how the identities of English teachers are represented, this study investigated digital communities on Orkut¹, one of the most popular social networking websites in Brazil. Certain criteria have been used in dealing with data. For instance, the communities first observed were those that focused directly on the Brazilian teacher of English.

This initial stage produced 141 communities, of which three were selected. Communities were chosen because of their significant number of members: "English Language Teachers" (14,189 members), "English Teachers in Brazil" (10,110 members), "I am an English Teacher" (8,564 members). The analysis took into account the images linked to these communities because, as discourse in the digital environment is multimodal, they were considered key elements in understanding members' identities. As a result, there were icons of Anglo-Saxon culture, i.e. flags or those related to a school context, such as textbooks or pictures representing the teacher's image.

Community profiles were examined and greater attention was given to topics which refer to the teaching

¹ Owned and operated by Google, Orkut was designed to help users meet new friends and maintain existing relationships. The website is named after its creator, Google employee Orkut Büyükkökten. Less popular in the United States than competitors Facebook and MySpace, it is one of the most visited websites in India and Brazil. As of October 2011, 59,1% of Orkut users are Brazilians, followed by Indians (27,1%) and the Japanese (6,7%). Information extracted from <http://en.wikipedia.org/wiki/Orkut>.

profession. Two such topics are here presented as examples: “The choices of languages spoil everything” (“English Teachers in Brazil”), with ten posts, and “Public education in Brazil a wonder!!!” (“English Teachers in Brazil”), with 37 posts. These two topics have brought forth clear evidence regarding the professional identity of teachers.

3 Data analysis

3.1 Identity construction elements of iconic teachers in Orkut communities

Any image contributes ideologically to the construction of a certain reality (KRESS; VAN LEEUWEN, 2007; DORFMAN; MATTELART, 2002, FAIRCLOUGH, 2001), especially in the digital environment, in which non-verbal communication is part of its verbal counterpart. Thus, a picture in that context may reveal ideological influence and thus maintain a certain hegemonic identity which can lead the casual reader to a single meaning, translating it into an image that is portrayed so appealingly, as in the following example:



“I am an English Teacher” community

The opening image of the community shows us a likeable teacher. The red clothes and the phrase “Teach English” in blue letters convey a symbolic message through the colours of the American flag. This figure apparently seeks to create an identification between English teachers and the “native speaker”. By establishing this identification, the teacher assumes a symbolic place of “native” identity, thus relaying the values and behaviour of the dominant foreign culture. Such representation seems to corroborate the idea that learning includes something from another desire (Revuz, 1998), in this case to be an English native speaker, and therefore encourage teachers to strive for cultural and social identity. However, this desire is always incomplete and never becomes the object of idealization.

To preserve hegemonic discourse, communities introduce, sometimes inadvertently, representations of British or American culture in their images, such as these countries’ national flags. This can be seen in the following example:



“English Language Teacher” community

The flag is a social symbol representing national identity and that leads us to the historical roots of a nation that set it apart from the rest. In this case, the “English Language Teacher” community seeks to establish

identification between the community and British culture. This identification is apparently quite obvious, given the fact that the community is made up of English teachers. However, it also reveals a cultural hegemony which is crystallised and grounded by common sense, homogenizing teachers' discourse and selling truths that attempt to define what we should or should not be.

Thus, a teacher who sees this picture may notice just how simple is the expedient of ignoring the relationship between power and the ideological effect of such practice. This concern seems to be reflected in choices of topics (recreational activities, tips or music, textbooks, jobs, students' language errors, among others). The fact that teachers do not worry about the most critical issues regarding the teaching and learning of English may reveal a lot more about language training-centred professional identity than about social reflection-centred professional identity, based on traditional views of language teaching. This can be perceived in the following image.



“English Teachers in Brazil” community

This image has been chosen by the “English Teachers in Brazil” community to portray representations that relate to a knowledge built mainly on textbooks.

Traditionally, textbooks attempt to systematize and fragment linguistic aspects to make them more accessible to learners. Therefore, this learning tool organizes knowledge by presenting certain truths and regularities concerning language. This cumulative knowledge gives students the chance to progress smoothly in their learning, in order to achieve full mastery of the language. By excluding information, textbooks strengthen certain perceptions as to what it means to learn a foreign language. This symbolic construction tends to make the teacher believe that the pedagogical role of textbooks is devoid of ideologies and power relationships.

The image of the apple alludes to the notion of the tasty fruit of knowledge that must be constantly consumed by the teacher. This image of the pleasure of learning is required for the language to be widely publicized so that students, through effective methodologies, may learn. Perhaps for this reason, the observed communities seek to employ a language free from ideological conflict.

3.2 Community profile

Orkut communities generally highlight their goals and aspiring members' desired profiles, as in the examples below:

For all English teachers who love what they do. A space to exchange tips, experiences, difficulties and even complaints. Welcome and let's share! (*"I am an English Teacher" community*).

For English language teachers from around the world who want to share thoughts and learn. Use our forum to get info, exchange ideas, make friends or simply practise your English. (*"English Language Teachers" community*).

This is a community for English teachers living (or not) in Brazil. It's a place for us to share

lessons, ideas and teaching experience [...].
(*“English Teachers in Brazil” community*).

The “I am an English Teacher” community seeks to assess eligible members. An initial reading of the text suggests the inclusion of any English teacher by the pronoun “all”, but that expectation is dampened by the clause “who love what they do”, as well as by evaluative presumptions (“A space to exchange tips, experiences, difficulties and even complaints”) that attempt to classify and select the desired profile of aspiring members. Thus, the ideal participants seem to be those who have a deep feeling for the language and the teaching profession.

This image of the teacher also seems to be conveyed in other communities, mainly by verbs such as “want” and “share” which seek to emphasize experience exchanges among participants (“to share thoughts and learn”, “It’s a place for us to share lessons, ideas and teaching experience”), suggesting values that should be followed by those interested in becoming members. As Fairclough (2001) states, these assumptions also have an ideological and political character. By giving priority to a certain type of teacher profile, these social network communities exclude others who are not in tune with their perceptions.

²In Brazil, private English language schools often hire people who lived in countries like the United States or England, even if they do not have formal teaching qualifications.

3.3 Teachers’ discourse

Many communities seem to focus on social and psychological issues, posting topics such as games, exercises, and activities to assist the teacher in his/her daily tasks. Despite the predominance of such topics, there are also debates related to the teaching profession, as can be seen in the following excerpt:

After all, who cares if her grammar (intentional cacophony) is half-assed?² (And I’m being

generous.) After all, she lived six years in the States, and has excellent pronunciation! And who cares if she's never done one course while she was in the U.S. because she does not have time, and therefore writes "He plaid bayzball for sum time" on the blackboard? After all, her practice has international experience, and "student is like that!" And who cares if she has zero experience in the classroom and does not take way to do that – because she knows the basics of teaching, several approaches on teaching and learning, etc.? After all, what matters is that her is "child free and has a thousand stories [unitedsteakeanas] to tell", and that pleases students! [...]. ("English Language Teachers" community).

In this passage, the user begins his/her account by resorting to the indeterminacy of the subject via pronouns ("who", "she") and questions to generalize a continuing situation in language education – the fact that professional teachers often have practical experience but no academic background in the teaching and learning of foreign languages. This community member appears to challenge the common notion that gives priority to an experience abroad over university qualifications; the teacher being described "lived six years in the States" but had not undergone language training ("grammar [...] is half-assed") or teacher training. So the user is trying to disqualify teachers who, despite having "international experience", still face "difficulties" when writing simple sentences like "He plaid bayzball for sum time".

The teacher is not a teacher, but someone who approaches the imaginary "authenticity" of the English language as a result of previous experiences, of having "a thousand stories [unitedsteakeanas] to tell". Hence he/she becomes just another storyteller who simply reproduces stereotypes, without applying other abilities which may expose a complex network of contradictions within foreign language learning. This teacher tells stories

which, according to the user in question, may also arouse more interest among foreign language learners (“and that pleases students!”) and, apparently, greater success. However, what appears to be implicit in the excerpt is that a state of curiosity does not necessarily result in effective learning.

The user draws attention to the common understanding that assigns a mythical value to language experiences abroad, experiences which provide knowledge on the teaching and learning of foreign languages. The word “mythical” is appropriate in that it refers to the idea that the native speaker is the ideal model to be followed. It is this myth that gives teachers the practical conditions to become teachers, for a dip in the native culture approaches the desired representation of professional foreign language teaching that is designed to be free from impurities. For those who advocate this kind of perspective, they may forget the ideological and political implications in language acquisition as well. This does not mean that only a scholar is capable of a more critical language teaching, but the lack of reflection on the part of teachers may, in fact, bring harmful effects to the process of language learning. Teachers’ working conditions and the abandonment of the profession are topics also discussed in the communities observed, as the following excerpt shows:

The profession was, has gone downhill. The other day an excellent student thinking in turn threatened my teacher, and gave him just rubs like: “It’s crazy, girl? You can not live on that, no. If you really like English, like to teach and really want to teach, then choose a ‘true profession’ and give lessons in is our spare time as a hobby.” And I concluded, looking menacingly at the bottom of his eyes: “Is that clear?” (“English Language Teachers” community).

The user attempts to destabilize the image of the teaching profession through the definite article “the”, the relational process marker “was” and the nominator “downhill”, depicting a situation of hopelessness. To defend this argument, he/she recalls the example of a student interested in teaching who was completely discouraged: “gave him just rubs like: ‘It’s crazy, girl? You can not live on that, no’”. A simple token of appreciation for teaching is regarded as insanity, leaving those interested to regard it as a hobby (“give lessons in is our spare time”).

On the other hand, the user condemns language teaching, hence revealing the uncertainties of his/her own professional identity. Perhaps one of the causes for the teacher’s malaise lies in the social representation which portrays an unquestionable authority, the result of which is a school environment that brings forth the fragmented concept that teachers and students do not develop a critical sense about the world. Consequently, young and unmotivated teachers assume unreceptive attitudes to learning whenever they face challenges.

This fragmentation of the school curriculum is partly caused, according to Kleiman; Silva (1999), by the division of school time: series, chronological age of students, class hours which include only certain fields of knowledge. By being assigned a “perfect time” for certain activities, students are conditioned to accept external learning as a syllabus requirement. The school obsessively seeks to homogenize them and, in so doing, does not take into account their individual differences. Thus, over time, this dominant paradigm becomes a straitjacket for pedagogical work. In elementary school, the teacher decides what to do and the time to do it, whereas, by following series, time is rigidly shared between different subjects and teachers.

However, the teacher is almost always unable to fully control the actions that take place within the classroom. Students employ certain strategies – lack of discipline, parallel conversation, drowsiness, play – in order to deal with teacher-dominant speech. Therefore, students often declare war against the teacher, in many cases seriously undermining his/her authority. The teacher, as a consequence of these events, feels displaced and despondent, and by losing hope is expelled from his/her position by the new generation, eager to share power. We may infer this in light of the following excerpt:

I am also an English teacher. I taught eight years ago and realized something. We English teachers are in the process of “extinction”, if you do not believe, wait and see. The deal is that to learn English today is much easier and the students can use the resources that are increasingly available to meet their needs through songs and movies and the like. In fact, we have to seek employment through public contests. While you are a private school *professorzinho* you may not realize, but it’s replacement will only last until the “flavor of the month”, it is natural and logical. And the car, thank you being able to have one, have many teachers in your same situation that neither car has. (“English Language Teachers” community).

The user describes him/herself as an experienced teacher: “I am also an English teacher. I taught eight years ago.” He/she refers to a rapid disappearance of the teaching profession: “We English teachers are in the process of ‘extinction’, if you do not believe, wait and see.” The profession seems to be regarded as fruitless by contemporary society: “students can [...] meet their needs through songs and movies and the like.” However, what the user fails to realize is that the professional on the verge of extinction is of another type: one that is in line with the traditional school structure that sometimes

turns him/her into a victim/villain of the system. This professional is also alienated by bureaucratic activities (filling papers and reports) in an excessive number of classes that do not leave room for sharing ideas, planning lessons, or studying.

This process is contradictory, given the fact that society demands a professional attuned to new ways of teaching, but at the same time offers few opportunities for him/her to embrace new experiences. Public educational environment is, in turn, seen as an alternative place for professional language teachers.

Spurred on by economic issues, teaching ends up being regarded as meaningless work that is devoid of reflection or criticism. The teacher's job is similar to that of Sisyphus (OLIVEIRA, 2003), who is condemned by Zeus to roll a stone eternally up a hill. Upon reaching the top, the stone rolls down again, forcing him to start over, as he was not allowed to let the rock roll towards the abyss. A teacher's work often appears to reproduce the tragic fate of the Greek character – something that does not cease to repeat itself evenly and regularly, as if it were imposed by the gods. The teacher feels discredited in realizing that, given economic and social conditions, the content he/she teaches only affects the improvement of the lives of their students.

In summary, according to Ponce (1997), the employment contract of Brazilian teachers, based on chronological time computed with student-to-school time, creates a situation which takes on meaning in the following excerpt:

It is an absurd hour/class of profs. English. I graduated in translator/interpreter (English / Portuguese) and Full Degree, I can teach and justly by the "salary", if I may call, I gave up definitely teaching. ("English Language Teachers" community).

The user expresses his/her indignation about the hours of language classes: “It is an absurd hour/class of profs. English.” This system seems to deny the teacher’s full labor rights, i.e. to receive payment for the hours spent away from the classroom. In the best work settings found in Brazil, the teacher is paid for weekly meetings, which often end up being used only to solve specific problems of a bureaucratic nature. Therefore, teachers’ working time encompasses predicting their actions with students in the classroom, which reinforces the concept of teacher as a mere performer of tasks. Even though this does not mean that there is a determining factor between teacher salary and student performance, we cannot deny that this variable contributes to the growing exodus of teachers to other more economically profitable professions: “I gave up definitely teaching.”

The situation described in the above passage may be an example of why some disillusioned educators do not come forward. Isolation in educational settings makes it difficult to recognize the positive effects of efforts implemented by fellow teachers, raising, in some cases, negative reactions towards those efforts.

4 Final remarks

The idea for this study originated from curiosity about the identity of the professional English language teacher in Orkut communities. Studying a social network found encouragement in the growing number of people who use the internet as a place of social interaction, as well as in the influence of digital environment in everyday life. Through the analysis of three Orkut communities, this study focused on the lexical choices and non-verbal messages used by their members, showing how participants characterized and linked these communities to “reality” in their texts.

The research revealed that discourse is rooted in the notion of a more traditional professional identity, forged in a school tradition. According to Fairclough (2001), language options are not born by chance, but instead are directly related to social and cultural processes in a broader sense of contemporary society which, in many cases, we are not aware of. That is not to say that such options are merely the result of those constraints. Fairclough (2001) believes that it is possible to unveil and perhaps change certain concepts that nourish hegemonic discourse, that is, we may reflect upon and (re)form school so that one day we may construct a more egalitarian learning environment.

The analysis of Orkut communities brings to the fore an “identity crisis” for some language educators and reveals the constant contradiction, fluidity, resistance, marginality or compliance criss-crossing the teaching profession. We live in times of risks and uncertainties. Dealing with this issue is a decisive factor for the professional educator not to surrender his/her attempt at self-improvement. This difficulty, in the words of Celani (2004), is explained partly by the lack of a secure knowledge base from whence to experience the effects of learning and its potential for transformation. This fact generates distress and gives rise to contradictory and challenging works by teachers in such times of great change. To overcome this, it is up to teachers to develop a critical judgement that assists their autonomy (CELANI, 2004) and prepares them to face the various challenges of unpredictable situations. Risk must be accepted as a natural process of life, for every educational process relates to uncertainty of one form or another. We need to face up to the natural challenges that move human progress.

Teachers’ discourse simply demonstrates the need for a critical linguistic approach that promotes discussion on the effects of ideologies that mask and

conceal the subject. Teachers' professional identity must cross symbolic boundaries (HALL, 2000) that may cause disruption, and the effect may be seen in hopelessness, in withdrawal or in the confrontation of hegemonic ideological forces that mobilize actions seeking changes in our education.

References

ASSIS-PETERSON, A.A; SILVA, E.M.N. Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In BARROS, S.M; ASSIS-PETERSON, A. *A formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.145-174.

ASSIS-PETERSON, A.A; COX, M.I.P. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, n. 05, Cuiabá: Eudufmt, 2002, p. 1-26.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C.B (Org.). *Identidades recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p.319-338.

CELANI, M.A. C. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In MAGALHÃES, M.C.C (org.). *A formação do professor como um profissional Crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.135-160.

CORACINI, M.J.R.F. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In CORACINI, M.J.R.F (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas, São Paulo: Argos, 2003, p. 239-255.

CUNHA, A G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

DORFMAN, A.; MATTELART, A. *Para ler o pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. Tradução Álvaro de Moya, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ERICKSON, ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. handbook of the research on teaching. 3d edition. M. WITTRUCK, 1986/1990 ed. New York:

Macmillan. Also, quantitative methods; Qualitative Methods (with R. Linn) AEREA, Research in Teaching and Learning, volume 2. New York : Macmillan.

FABRÍCIO, B.F.; MOITA LOPES, L.P. A dinâmica dos (re) posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C.B (Org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.283-314.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Guimarães, Brasília: Editora da UNB, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. São Paulo: Vozes, 1971.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. São Paulo: Artmed, 2000.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I, CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Clara Luz, 2006: p.15-44.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T.; HALL; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000: p. 103-133.

JESUS, D.M. “Eu amo a língua portuguesa!”: o discurso de usuários do Orkut. Revista *Polifonia*, n. 17, GELCO, Cuiabá: Editora da UFMT, 2009: p. 239-253.

KLEIMAN, A B.; SILVIA, E. MORAES. *Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T.V. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London/New York: Routledge, 2007.

MACHADO, R.O.A. A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidade de gênero. In MAGALHÃES, I.; CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Clara Luz, 2006: p.71-96.

MOITA LOPES, L.P (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NASIO, J.D. *Os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

OLIVEIRA, E.S.G. Trabalho de professor – trabalho de Sísifo? a heróica dimensão da docência. In: VIELLA, M. A (org.) *Tempos e Espaços de Formação*. Chapecó: Argos, 2003: p. 197-218.

PASSOS, L.A. *Currículo, Tempo e Cultura*. Tese de Doutorado, Educação e Currículo, PUC-SP, São Paulo, 2003.

PONCE, B. J. *O Tempo na Construção da Docência*. Tese de Doutorado, Educação e Currículo, São Paulo, 1997.

REVUZ, C. A. língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, Tradução: S.Serrani-Infante. In: I. SIGNORINI, I. (Org.), *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998: p. 213-230.

SANTIAGO, M. E. V. EFL teachers' discourse at Orkut: agency from the perspective of systemic functional linguistics and structuration theory. *Revista Intercâmbio*, volume XVII, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008, p. 322-343.

SANTOS, M. L.P. Mulheres e a constituição da leitura em um evento de letramento: intertextualidade e identidade social. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 157-180.

UCHÔA-FERNANDES, J.A. *Jogos de se mostrar/dizer: o sujeito e os discursos de língua inglesa na rede social Orkut*. Dissertação de Mestrado, USP, FFCH, São Paulo, 2008.

VEREZA, S.C. Quem fala por mim?: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C.B. (Org.). *Identidades, recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 351-361.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T.T, HALL, S; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Recebido em 27/02/2014

Aceito para publicação em 30/07/2014

Letramento digital em um curso de formação continuada de professores de língua inglesa

ELIANE CAROLINA DE OLIVEIRA

Professora Doutora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG - Universidade Federal de Goiás; Goiânia; Goiás; Brasil.

ecaol2@gmail.com

Resumo: Neste artigo discutimos aspectos referentes ao letramento digital de um grupo de professores de inglês participantes de um curso de formação continuada. Embasados em trabalhos sobre letramento e letramento digital (BUZATO, 2001, 2006; SOARES, 2002, 2009; WARSCHAUER, 2011) apresentamos dados analisados via questionários, produções dos participantes e percepções da formadora os quais revelam que as experiências de letramento digital desse grupo aconteceram de forma natural, não pré-estabelecida, frequente, via input e output e intensamente colaborativas. Percebeu-se também que a característica inovadora das aulas executadas via instrumentos tecnológicos digitais provocaram mudança de hábitos nesses professores em níveis tecnológico e organizacional.

Palavras-chave: Letramento; Letramento Digital; Formação de Professores.

KATIA SILENE FERREIRA DE MELLO-PAIVA

Professora Mestre do Departamento de Códigos e Linguagens do IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Goiânia; Goiás; Brasil.

katiapaiva2009@gmail.com

Abstract: This article discusses the digital literacy process of teachers of English as a foreign language who participated in a certified teacher education course. The paper also discusses literacy and digital literacy (BUZATO, 2001, 2006; SOARES, 2002, 2009; WARSCHAUER, 2011). The data analysis consisted of examining questionnaires, participants' productions as well as the group instructor's perceptions. Results revealed that experience with digital literacy occurred naturally, that is, not pre-established, it was frequent, via input and output and intensely collaborative. It was also noteworthy that the digital and virtual-based innovative classes triggered change of habits in terms of technological and organizational levels.

Key words: Literacy; Digital Literacy; Teacher Education.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir aspectos referentes ao letramento digital de um grupo de professores/as de língua estrangeira-inglês participantes de um curso de formação continuada oferecido em 2013 em Goiás. Mais especificamente, o estudo busca identificar em que medida o letramento eletrônico (WARSCHAUER, 2011) é promovido nesse grupo mesmo que tal tema tenha sido abordado incidentalmente.

O curso foi implementado como parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) cuja meta é a implementação de políticas regionais que visem a formação continuada de professores de inglês da educação básica pública.

Inicialmente, apresentamos algumas informações sobre a criação da Rede, sobre o curso de formação continuada oferecido em Goiás, bem como sobre sua organização e desenvolvimento, focalizando, em particular, um entre os 11 grupos distribuídos nos vários polos no estado. Em seguida, tratamos dos temas letramento e letramento digital com base em autores como Buzato, (2001, 2006), Soares (2002, 2009) e Warschauer (2011). Na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos detalhando o tipo de estudo conduzido, o contexto e os instrumentos usados para a coleta e a geração dos dados bem como os procedimentos de análise. Logo após, apresentamos e discutimos aspectos referentes ao processo de letramento digital dos docentes por meio do uso de várias ferramentas tecnológicas. Para finalizar, fazemos algumas considerações sobre letramento digital e formação de professores.

1 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e o Curso de Formação Continuada de Professores/as de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, constituída em julho de 2004 pelo governo federal, tem a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino básico por meio de melhorias na formação de professores e alunos (BRASIL, 2006). Na proposta da Rede, o MEC oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenar o desenvolvimento do programa por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB). Participam também os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e os sistemas de ensino público. Tal rede não é a primeira política pública a incentivar ações de desenvolvimento profissional no campo educacional brasileiro (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). No entanto, a iniciativa de incluir as línguas estrangeiras/adicionais é inédita no cenário nacional, segundo as autoras.

A partir da promulgação da Portaria 1.328/MEC, de 23 de setembro de 2011, que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2011), a SEB, por meio da Diretoria de Currículos e Educação Integral, promoveu discussões entre vários setores da sociedade, pertinentes ao ensino de inglês como língua estrangeira/adicional, sobre como novas políticas públicas poderiam aprimorar a área. Como apresentado em Oliveira e Pessoa (2013), ao longo de 2011 e 2012, várias reuniões foram realizadas com o objetivo de discutir a oferta de ensino de língua estrangeira (inglês) nas escolas públicas do Brasil. No Encontro da Rede Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica: Línguas Estrangeiras/Adicionais – Etapa Inglês, realizado em Brasília, nos dias 23 e 24 de agosto de 2012, o grupo de trabalho (GT)

assessor composto por representantes das regiões sul, sudeste e do Distrito Federal foi ampliado e contou com representantes de instituições de ensino de outros estados e regiões brasileiras. No encontro, os/as professores/as participantes de 23 estados discutiram a proposta inicial elaborada pelo GT assessor para um Plano Nacional de Formação Continuada de Professores/as de Inglês e apontaram ações já realizadas localmente. As discussões centraram-se na importância da reflexão em torno dos propósitos do Plano Nacional, dentre eles, (a) o que se entende por aprender uma língua estrangeira/adicional na escola pública brasileira, (b) o papel das universidades no que se refere à formação inicial e continuada de professores/as, (c) sugestões sobre a estrutura da rede e seu modo de atuação, com sugestões para ações imediatas e em longo prazo, entre outros.

Oliveira e Pessoa (2013) relatam que, em Goiás, após o retorno da reunião de agosto, as ações para a constituição da rede estadual tiveram início com o envio de convite para colegas de várias instituições de ensino superior e básico, a realização de reuniões para explicitação do projeto e o contato com as redes municipal e estadual de educação em busca de parceria no desenvolvimento da proposta. Nesse ínterim, o projeto tramitou pelas várias instâncias da UFG e do MEC e o termo de cooperação, celebrado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a UFG, foi publicado no Diário Oficial em 19 de novembro de 2012.

O Curso de Formação Continuada de Professores/as de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional foi cadastrado como projeto de extensão com vigência prevista para o período de dezembro de 2012 a dezembro de 2013. O curso foi coordenado por uma das autoras deste artigo, professora da UFG, e contou ainda com outros/as 19 professores/as formadores/as oriundos de outras instituições de ensino goianas como o Instituto

Federal de Goiás (IFG), o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e ainda da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME) das várias cidades onde se localizavam os polos.

Inicialmente, o curso previa vagas para 500 participantes que teriam aulas em 10 polos localizados em diferente locais no Estado. No entanto, como salientado por Oliveira e Pessoa (2013), por questões de pouco tempo para divulgação do curso e pelo fato de os participantes não terem conseguido redução de carga horária ou liberação de parte de suas atividades para frequentar as aulas, bem como dificuldades com a língua estrangeira e a distância dos polos, somente 189 professores/as se inscreveram e iniciaram o curso e, desses, apenas 110 finalizaram os módulos ministrados nos meses de março a junho e de agosto a dezembro de 2013. Em relação aos módulos, cada formador/a escolheu 4 de um elenco de 18 temas propostos pelo GT assessor.¹ O planejamento dos conteúdos e das atividades foi feito em dezembro/2012 e janeiro/2013 e apresentado em reuniões conjuntas posteriormente sendo que algumas/ns formadoras/es optaram por trabalhar alguns temas comuns de forma colaborativa.

Os processos formativos foram ofertados, predominantemente, na modalidade presencial, e organizados em 4 módulos de 30 horas cada, com encontros semanais às sextas feiras, de 4 horas de duração. Esses processos compreenderam ferramentas de comunicação e interação *online*, grupos de discussão virtual bem como ferramentas digitais, conforme características e condições da região em foco. Buscou-se, por meio dessa organização, o equilíbrio entre o eixo linguístico-discursivo e o eixo pedagógico, ambos sendo trabalhados de forma integrada.

¹ Os temas foram *Collaborative English language learning, English language and cultures, English learning with coursebooks, English language materials, English learning with new technologies, Spoken and written English, English across the curriculum, English through themes, Critical English learning, English language and literature, English through projects, Language for the classroom, Creative writing e Task-based English learning, English learning and citizenship, English through new literacies, Visual literacies and English language e World Englishes learning.*

2 Letramento, Letramento Digital e Formação de Professores

Os termos letramento e letramento digital são vocábulos recentes na nossa língua. Soares (2009) explica o surgimento recente de ‘letramento’ afirmando que palavras novas surgem (ou dá-se novo sentidos a velhas palavras) sempre que novos acontecimentos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surgem ou são inventados. No caso, ‘letramento’ surgiu em decorrência da necessidade de ampliar o conceito de alfabetização para que não designasse apenas o processo de domínio da tecnologia do ler e do escrever (habilidades de codificação e decodificação), mas também os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Foi a partir da segunda metade da década de 80 que o termo surgiu no cenário educacional brasileiro como uma versão para o português da palavra ‘*literacy*’, como esclarece Soares (2009). Nas palavras da autora,

[o] surgimento do termo *literacy* nessa época reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Consequentemente, um novo conceito foi criado. (SOARES, 2009, p.79)

Em relação ao conceito de letramento, Soares (2002) afirma que não há uma diversidade de conceitos, mas sim, uma diversidade na sua caracterização. Há autores como Kleiman (1995, 1998), citada em Soares (2002), para quem letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Outra caracterização apresentada por Tfouni (1995, citada em SOARES, 2002) leva em conta o impacto social da escrita conceituando letramento em comparação à alfabetização. Para ela, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos,

o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20, citada em SOARES, 2002, p. 144). Soares (2009, p. 39) considera e ultrapassa tais aspectos ao argumentar que letramento resulta da “ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, sendo “o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Em suas palavras, letramento é

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 145, ênfase no original)

²Ribeiro (2012) afirma que o artigo de Soares (2002) foi o primeiro no cenário brasileiro a fazer referência ao termo.

Reconhecendo a inserção cada dia maior das tecnologias de comunicação eletrônica e da escrita digital sobre as culturas de letramento tipográfico típicas da escrita e leitura no papel, Soares (2002) traz uma discussão sobre espaços de escrita e mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e utiliza, pela primeira vez, o termo ‘letramento digital’.² Para ela, a escrita na tela, as práticas e usos da escrita contemporânea, o (hiper)texto produzido, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto e entre leitor e texto acarretam mudanças e consequências sociais, cognitivas e discursivas e configuram, dessa forma, um letramento digital que vem a ser

um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e que exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151, ênfase no original)

De fato, o letramento digital pressupõe práticas de leitura e de escrita distintas das formas tradicionais de letramento e alfabetização uma vez que o texto da tela é multimodal (possui texto, som, imagem e animação) e o hipertexto possibilita leitura e escrita não-lineares. Podemos entender o letramento digital, assim como Braga (2007) como uma ampliação do escopo do letramento baseado na cultura do papel no sentido de que as práticas letradas ocorrem no contexto digital.

Na área específica do ensino de línguas estrangeiras, Warschauer (2011) utiliza o termo genérico ‘letramento eletrônico’ para designar e englobar um conjunto de letramentos fundamentais e necessários para o uso eficaz das NTICs, a saber: o letramento computacional ou letramento por meio do computador, o letramento informacional, o letramento multimidiático e o letramento para a comunicação mediada por computador. Estes novos letramentos decorrem, em parte, das características dos recursos tecnológicos do computador e também do contexto social mais amplo no qual os computadores são usados (WARSCHAUER, 2011).

O letramento computacional ou por meio do computador refere-se à capacidade de realizar ações como ligar, desligar e utilizar o computador para operar programas simples, abrir, salvar e editar documentos, fazer *upload* e *download* de arquivos e usar ferramentas de navegação na *internet*. O letramento informacional refere-se à gestão de grandes quantidades de informação tendo a capacidade de selecionar as informações

necessárias, analisá-las e, sobretudo, utilizá-las de forma eficaz. O letramento multimidiático diz respeito à capacidade de compreender, utilizar e produzir conteúdos multimídia que incluem, entre outros, recursos semióticos, textos digitalizados, sons e vídeo. Por fim, o letramento para comunicação mediada por computador engloba a habilidade para gerenciar as comunicações *on-line* (*e-mail*, *chat*, e vídeo conferência) de uma forma eficaz que inclui seguir as regras sociais da comunicação *on-line*.

É importante destacar que estamos cientes da pluralidade do termo, dos múltiplos significados e variedades de letramento tendo em vista as condições de determinado momento sócio-histórico-cultural. E ainda das distinções entre letramento básico e crítico, adequado e inadequado, funcional e integral, geral e especializado, domesticador e libertador, descritivo e avaliativo (SOARES, 2009) e outras qualificações pertencentes ao que tem sido referido, mais recentemente, como novos letramentos ou multiletramentos. No entanto, dados os limites e objetivos deste texto, enfatizamos que tais aspectos não serão discutidos. Trataremos, pois, das práticas de letramento digital experienciadas incidentalmente no curso de formação continuada mencionado, pois, conforme Buzato (2001, p. 182), acreditamos que “é necessário que o professor responda de maneira pedagogicamente apropriada à inserção do computador na sua prática”. Concordamos com o autor que “a aquisição do letramento eletrônico depende da exposição do indivíduo à práticas coletivas/tutoriais em que a escrita mediada por computadores é significativa” (BUZATO, 2006, p. 86) e, ainda, que devemos “integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores” (BUZATO, 2006, p. 10).

3 Metodologia

Os dados utilizados neste artigo foram obtidos a partir do *corpus* de uma pesquisa maior, de caráter etnográfico (ERICKSON, 1986), que engloba todos os grupos dos 10 polos durante os 9 meses de duração do curso. Por ser uma instância entre os demais e por focalizarmos as especificidades de um grupo em particular, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A preocupação central do realizador deste tipo de estudo é examinar, de forma aprofundada e exaustiva, uma “unidade entre um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17) de forma que se possa revelar “a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

O contexto do estudo compreende um entre os 11 grupos dos 10 polos localizados em diferentes regiões do estado. Além da própria formadora, professora da turma, consentiram em participar do estudo, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido, 9 mulheres e 1 homem com média de idade de 40 anos e com experiência na área de ensino de língua inglesa que variava de 1 a 14 anos. Todos ministravam aulas em escolas da rede estadual no ensino fundamental e/ou médio, embora duas participantes estivessem atuando no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) na ocasião do estudo. O nível de desenvolvimento de todas as participantes³ na língua inglesa foi considerado básico pela formadora, exceto por uma que era pré-intermediário. Tal nível condiz parcialmente com a autoavaliação delas feita em relação aos aspectos de leitura (L), compreensão oral (CO), produção oral (PO) e produção escrita (PE). A tabela a seguir sintetiza as informações sobre cada membro do grupo cujos nomes são fictícios:

³ Adotaremos o gênero feminino, desse ponto em diante, para nos referirmos aos professores do estudo uma vez que neste grupo houve somente um homem entre os docentes participantes.

Participante	Sexo	Idade	Formação	Contexto de atuação	Nº. módulos concluídos	Tempo de atuação	Nível de conhecimento na língua inglesa			
							L	CO	PO	PE
Ana Lara	Fem.	39	Letras Port.-Inglês	Fora de sala	4	10 anos	B	B	F	F
Divina	Fem.	57	Letras Port.-Inglês	Ensino Médio	4	20 anos	*O	O	B	O
Dinair	Fem.	45	Pedagogia	Ensino Fund. e Médio	4	3 anos	O	B	R	R
Fernando	Masc	36	Letras Port.-Inglês	Ensino Fund. e Médio	3	3 anos	B	B	B	B
Isabela	Fem.	38	Pedagogia	Ensino Fund.	2	1 ano	F	R	R	R
Madalena	Fem.	30	Letras Port.-Inglês	Ensino Fund.	4	5,5 anos	F	R	F	F
Silvina	Fem.	39	Letras Port.-Inglês	Ensino Fund.	4	14 anos	O	R	B	B
Serva	Fem.	44	Letras Port.-Inglês	Ensino Fund.	4	5 anos	B	B	B	R
Reisla	Fem.	37	Letras Port.-Inglês	Fora de sala	4	5 anos	R	R	R	R
Rute	Fem.	43	Letras Port.-Inglês	Ensino Fund.	4	13 anos	R	R	R	R

* O – ótimo, B – bom, R – razoável, F – fraco.

A formadora incorporou práticas de letramento digital e discussões relacionadas à formação de professores em todos os 4 módulos ministrados. Embora houvesse um módulo exclusivo abordando a questão das NTICs, a formadora não o elegeu, especificamente, entre os 4 que iria trabalhar por acreditar que o letramento digital perpassaria quaisquer dos módulos selecionados ocorrendo, assim, de forma incidental. Os módulos selecionados foram os seguintes: *Creative Writing*, *Learning English with Textbooks*, *Spoken and Written Language* e *Task-Based Language Learning (TBLL)*.

Os instrumentos de coleta e geração de dados incluíram as produções das participantes ao longo do curso (portfólios e histórias digitais). Foram também analisados os documentos da formadora – programas de curso, conteúdo programático, planos de aula e as respostas registradas no questionário aberto aplicado ao fim de cada módulo. A análise consistiu no exame exaustivo desses dados com o objetivo de buscar padrões e identificar em que medida as práticas secundárias de uso das NTICs

promoveram o letramento eletrônico (WARSCHAUER, 2011) nesse grupo.

4 Resultados e Discussão - Instrução pedagógica mediada por recursos digitais e virtuais variados

Como mencionado no item 3 do artigo, parte do *corpus* analisado refere-se ao estudo detalhado dos documentos da formadora – programas de curso, conteúdo programático, planos de aula e as respostas ao questionário. Os resultados desta análise mostram o uso frequente e contínuo de recursos tecnológicos em suas aulas como os excertos, a seguir, atestam:

[1] Outro ponto forte foi o contínuo uso de tecnologia. Eu insisti em receber TODAS as produções via email ou google doc e fornecia TODOS OS feedbacks via revisão de texto do *WORD (track changes)*. Então tiveram a oportunidade de melhorar e lidar mais com as tecnologias oferecidas no *word*. (Questionário da Formadora – Módulo 2 - *Learning English with Coursebooks* – ênfase no original)

[2] Tenho que reconhecer que foi bom, elas amaram a *digital story* bem como o ato de contar e recontar estória. (...)

Daí comecei a soltar, fizeram atividades no *Bookr*, no *Power Point* e no *Movie Maker*. Buscaram inglês no *Google Translator* e mandaram arquivos pra mim pelo *Google Docs* ou *Google Power Point*.

Foi mesmo uma enxurrada de novas tecnologias misturadas com inglês. Mas ainda, assim, mais escrita do que fala. Pq muitas escreveram sua estória em Português pra depois passar para inglês. Tudo bem.... essas morreram para aprender lidar com o *track changes* do *Word*, pq não dei mole, corrigia e elas tinham que revisar. (Questionário da Formadora – Módulo 3 – *Spoken and Written Language*)

O interesse em executar seus planos de ensino, cujo material didático foi todo confeccionado via recursos digitais, perpassava naturalmente a execução das aulas. Seu conteúdo programático descreve o uso constante de equipamentos tecnológicos como *data show* e *notebook*, bem como a incorporação de conteúdos multimídia para promover discussão de conceitos metodológicos como, por exemplo, *Youtube* vídeos, aula mediada por vídeo conferência, apresentação em *Power Point* com inclusão de áudio, *clipboard*, *hyperlink*, animações e transições de *slides* variados. Houve ainda o uso de programas digitais e virtuais, tais como, *Movie Maker* com áudio, arquivo próprio de fotos digitais, inserção de narração e fundo musical, promoção do uso da ferramenta *Bookr* (<http://www.pimpampum.net/bookr/>) para a confecção da história digital e ainda a utilização exaustiva do recurso *Google Docs*.

A função principal do *Google Docs* era substituir a lousa, uma vez que o arquivo produzido poderia ser compartilhado com as participantes simultaneamente. Assim, elas escreviam junto com a professora, compartilhando ideias e, posteriormente, salvavam o documento em seus arquivos ao final de cada encontro. Desse modo, as participantes deixavam de copiar os conteúdos como estavam acostumadas a fazer e asseguravam a obtenção do “quadro negro” de todas as aulas e o arquivavam para uso posterior. Como apontado por Soares (2002), essa prática contemporânea de escrita na tela configura o letramento digital.

Além dos recursos mencionados, a formadora também fez uso constante da ferramenta de revisão de texto (*Track changes*) do programa *Word* na sua pedagogia de *feedback*. A ferramenta era utilizada nas produções escritas das participantes, uma vez que essas eram entregues a ela somente via *email* ou *Google Doc*, como mostrado no excerto 2. Dentre tais produções,

destaca-se o portfólio digital (Anexo A) – projeto final de cada módulo – cujos dados são discutidos mais adiante, com mais especificidade.

A análise das produções das participantes ao longo do curso (portfólio e história digital) mostra que, mesmo não sendo o foco de quaisquer dos módulos, as práticas de letramento digital utilizadas pela formadora e experienciadas pelas participantes contribuíram para o desenvolvimento do seu letramento eletrônico (WARSCHAUER, 2011).

É importante salientar que os resultados da análise mostram que esse processo de desenvolvimento ocorreu de maneira individual e também colaborativa. Individual porque as participantes apresentavam níveis de letramento eletrônico variados no início do curso. Aquelas que já demonstravam facilidade no manuseio do computador (Letramento Computacional), por exemplo, incorporaram os recursos tecnológicos inovadores em suas produções com mais frequência e sofisticação como demonstrado pelas participantes Madalena e Ana Lara. Ambas davam assistência tecnológica à formadora frequentemente durante as aulas com o manuseio dos equipamentos tecnológicos e, logo, começaram a trazer seus *notebooks* para as aulas.

A participante Madalena fez uso de recursos tecnológicos diferenciados das demais nas suas produções demonstrando, claramente, o letramento multimidiático (WARSCHAUER, 2011). Exemplo disso foi o caráter multimodal (SOARES, 2002) da sua história digital que possui texto, som, imagens e animações. Diferentemente das demais participantes que escolheram o *Power Point* devido a sua relativa facilidade de manuseio, Madalena utilizou o programa *Movie Maker* para apresentar sua *digital story*, cujo tema foi a construção de sua própria casa. Ela incorporou fundo musical relacionado ao tema escolhido – A Casa de Toquinho e Vinicius de Moraes,

bem como a gravação/narração de sua fala, em inglês, descrevendo a produção. A participante usou ainda recursos variados de animação e transição de slides e também adicionou o recurso de *close caption* para cada *slide*. Finalmente, é importante ressaltar que essa participante criou sua própria história baseada na coleção de fotos digitais de arquivo próprio ainda que esta tenha sido sua primeira experiência em criar uma *digital story* demonstrando, assim, uma ampliação do escopo do letramento baseado na cultura do papel (SOARES, 2002; BRAGA, 2007).

Os resultados desta análise em específico mostram ainda que o ambiente colaborativo permeou significativamente o curso nos níveis tecnológico e linguístico. Como mencionado anteriormente, o processo de desenvolvimento do letramento eletrônico (WARSCHAUER, 2011) ocorreu também de forma colaborativa. Ana Lara, assim como Madalena, apresentou recursos sofisticados na apresentação de sua história digital, porém, sua pouca proficiência na língua inglesa foi um obstáculo para a realização do projeto. Entretanto, a realização das tarefas feitas em pares e grupos minimizou as dificuldades diante desse obstáculo representado pela língua estrangeira/adicional. A participante Ana Lara construiu sua história digital em conjunto com a participante Divina que tem o nível de proficiência linguística mais elevado, porém não apresentava plena familiarização com o letramento computacional (WARSCHAUER, 2011) ou com os demais.

Diante do resultado de suas histórias digitais, percebemos que o fato de terem sido expostas às práticas escritas coletivas, em que a escrita mediada por recursos computacionais são significativas (BUZATO, 2006), contribuiu para o aprimoramento de ambos os aspectos linguístico e tecnológico dessas participantes. Embora tenham sido construídas colaborativamente, as histórias

digitais de Divina e Ana Lara possuem temas e recursos tecnológicos diferenciados e elas conseguiram concluir o projeto com sucesso independentemente de seus limites com a língua alvo ou com o letramento eletrônico.

Em relação à análise mais detalhada das produções escritas das participantes, mas especificamente do portfólio digital, é importante enfatizar que sua criação aconteceu de maneira natural, ou seja, não pré-estabelecida. À medida que os trabalhos começaram a ser enviados *on-line*, que percebemos a não rejeição e a adaptação a tal pedido, surgiu a ideia de transformar o portfólio impresso, pré-estabelecido no plano do curso, em um portfólio digital.

A análise do processo de construção desse portfólio revela o desenvolvimento do letramento eletrônico nos níveis computacional, multimidiático e informacional (WARSCHAUER, 2011). Em particular, focamos essa parte da análise no uso do recurso chamado *Track changes* do programa *Word* da *Microsoft Office*. Esse recurso digital foi usado constantemente pela formadora em seu *feedback* às produções escritas das participantes. As correções, comentários e sugestões de mudanças eram feitas por meio desse recurso. O *Track changes* (revisão de texto) é, portanto, uma ferramenta que leva as práticas de leitura e escrita para a tela oferecendo, dessa forma, oportunidade de letramento digital (SOARES, 2002).

Observamos que, inicialmente, a falta de familiaridade da maioria das participantes com o *Track changes* tornou o processo de letramento computacional e informacional mais demorado. Apesar de elas apresentarem facilidade na operacionalização de várias ações como utilizar programas simples, abrir e salvar documentos, baixar e enviar arquivos por *email*, durante o período inicial do curso as participantes não tiraram proveito das correções por não saberem manusear a ferramenta ao receber o *feedback* em suas produções

escritas. O processo de aprendizagem de manuseio do *Track changes* foi relativamente lento, entretanto, uma vez entendido, se tornou uma prática durante o curso.

Na figura a seguir, há um *screenshot* de um *feedback* na primeira versão do portfólio do participante Fernando que mostra o uso do recurso *Track changes*.

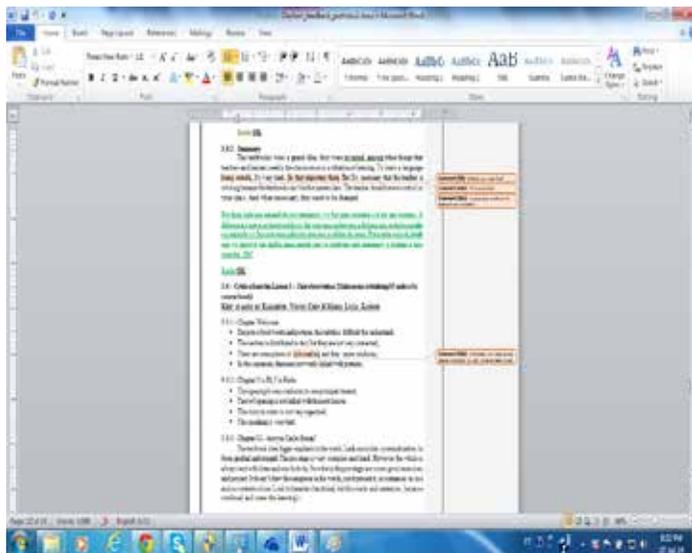


Figura 1. Exemplo de uso do recurso Track changes.

De forma geral, as modificações sugeridas nas produções eram acatadas muito tempo depois de terem sido enviadas, quase ao término do primeiro módulo. Esse fato, em nossa análise, se deu devido à limitação dos participantes em lidar com o novo recurso digital no início do curso. Mediante tal dificuldade, a formadora executou práticas coletivas/tutoriais junto às participantes, integrando o novo ao que já sabiam (BUZATO, 2006).

Outro aspecto digno de menção diz respeito às ações da formadora que serviram de referência e até de modelo para as participantes (BUZATO, 2006). Podemos mencionar, por exemplo, que no início do curso somente a professora trazia seu *notebook*; porém com o uso intenso

de recursos digitais, de compartilhamento de arquivos do *Google doc*, de propostas de atividades no programa *Hot Potatoes*⁴, uso do *Bookr* e outros sendo projetados no *data show*, as participantes logo começaram a trazer *notebooks* e algumas compartilhavam a necessidade de adquirir o seu próprio aparelho e assim o fizeram, como foi o caso da participante Serva.

Finalizando, os resultados mostram desenvolvimento do letramento eletrônico em três categorias, a saber: (a) computacional, com o uso do *Track changes* por exemplo; (b) informacional, considerando a necessidade de gestão de grande quantidade de informações necessárias para a confecção do portfólio que foi organizado no final do curso; e (c) multimidiático, uma vez que as participantes executaram tarefas que promoveram o uso de recursos multimídias mais sofisticados e de programas de *softwares* como, por exemplo, os utilizados na *digital story* e na organização final do portfólio digital.

Percebemos também que o processo ocorreu de maneira individual, de acordo com o nível de letramento digital inicial de cada participante, e colaborativo, uma vez que as experiências tecnológicas foram realizadas por meio de interações em pares e/ou em grupos. Finalmente, vale salientar, que o processo de letramento digital aconteceu naturalmente, ou seja, não pré-estabelecido. As instruções relacionadas a essa área aconteceram incidentalmente à medida que as necessidades das participantes foram aparecendo, não necessariamente como opção de módulo de instrução como salientado.

5 Considerações Finais

O presente estudo propõe algumas considerações que nos levam a refletir sobre práticas de letramento digital na área de formação de professores. Tais considerações

⁴ *Hot Potatoes* é um programa de autoria gratuito que inclui aplicações diversas, possibilitando a criação de atividades *online* como: múltipla escolha, palavra cruzada, ordenar ou combinar colunas, reorganizar frases, preencher lacunas e outros. Veja <http://hotpot.uvic.ca/> para maiores detalhes.

estão relacionadas aos seguintes aspectos: (1) naturalidade do uso dessas práticas, (2) gradação e colaboração, (3) mudança de hábitos; e finalmente (4) necessidade de haver estudos empíricos na área de *CALL* (*Computer-Assisted Language Learning*).

Em primeiro lugar, o aspecto de naturalidade do uso dessas práticas tende a ocorrer, inicialmente, por meio das próprias ações do formador que se torna referência para os participantes (BUZATO, 2006). Observamos que as participantes mais interessadas em tecnologia e, posteriormente, as demais acabam por integrar as práticas observadas. Estamos cientes que há casos de rejeição a essa nova prática de aprendizado, porém não foi o caso desse grupo. Portanto, letramento digital não deve, necessariamente, ser pré-estabelecido no plano de ensino, porém, uma vez que práticas de uso tecnológico são costumes do formador, elas passam a se tornar naturais em suas aulas e servem de referência para os participantes do curso de formação.

Em segundo lugar, o letramento eletrônico, seja referente a quaisquer daqueles apresentados por Warschauer (2011), tende a se desenvolver de maneira gradativa de acordo com o interesse do participante, por meio do processo individual de aprendizagem, bem como pelas ações pedagógicas via instrutor/formador. No entanto, práticas colaborativas de produção e negociação de tarefas tendem a acelerar o processo e despertar motivação, interesse, criatividade, sentimento de pertença (*sense of ownership*) (DAVIDSON; LYNCH, 2002) e, conseqüentemente, aprimoramento tecnológico.

Em terceiro lugar, o uso de recursos tecnológicos digitais em aulas de línguas não somente serve de referência para os alunos via instrutor/formador, como também tendem a provocar mudança de hábitos. Como mencionado, as participantes pareciam querer imitar a formadora e até mesmo possuir os mesmos aparelhos

ou programas virtuais que ela usava em suas aulas. Além do mais, resultados deste estudo também mostram que, no âmbito organizacional, foi o estilo de organização da formadora que acabou prevalecendo nos arquivos dos participantes.

Enfim, há urgência em desenvolver ações na área de *CALL* no Brasil para que as autoridades sejam conscientizadas da necessidade de dar suporte não só financeiro às instituições no âmbito tecnológico, mas também no desenvolvimento do letramento digital dos docentes.

Para finalizar, houve, na verdade, um caos inicial penoso, porém saudável para todos os envolvidos no processo. Embora sentimentos de frustração tenham ocorrido, o desejo de superar obstáculos e vencer as limitações ficou evidente no decorrer e no final do curso uma vez que dos 14 participantes iniciais 8 concluíram os 4 módulos do curso com sucesso.

Referências

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Portaria 1.328/MEC, 23 de setembro de 2011, instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, MEC: 2011.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede. *Educação e Internet: A Formação do Professor Autor*.

São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>> Acesso em 27 jan. 2014.

_____. *O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: contribuições para a formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Unicamp, Campinas, 2001. 188 f.

DAVIDSON, F.; LYNCH, B. *Testcraft: a teacher's guide to writing and using language test specifications*. Yale University Press: New Haven and London, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, New York: MacMillan, 1986. p. 119-160.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*, 2nd ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

GRIFFEE, D. T. *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. TESL-EJ Publications: Berkeley, California, USA, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, E. C. de; PESSOA, R. R. Rede Nacional de Formação Continuada de Professoras/es de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional: projeto UFG. In: *V EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino*, 2013, Goiânia, Anais..., Universidade Federal de Goiás, 2013, p. 1-15.

RIBEIRO, M. H. *Práticas de Letramento Digital na Formação de Professores: um desafio contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. 236 f.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008> Acesso em: 28 out. 2013.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WARSCHAUER, M. (no prelo). A literacy approach to the digital divide. In: PEREYRA, M. A. (Ed.), *Las multialfabetizaciones en el espacio digital*. Malaga, Spain: Ediciones Aljibe. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/lit-approach.pdf> Acesso em: 28 out. 2013.

Anexo A: *links produções das participantes*

Digital story ([link](#))

[https://drive.google.com/file/
d/0B6W00SFgf7CDOEFQZ0w0cXBiTW8/edit?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B6W00SFgf7CDOEFQZ0w0cXBiTW8/edit?usp=sharing)

Digital Portfolio ([link](#))

[https://drive.google.com/file/d/0B6W00SFgf7CDQkdyaV94Rz
VzOExEVXhHcElkbEtOQmxPd3FB/edit?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B6W00SFgf7CDQkdyaV94RzVzOExEVXhHcElkbEtOQmxPd3FB/edit?usp=sharing)

Tale ([link](#))

[https://drive.google.com/file/
d/0B6W00SFgf7CDXzZjRjNISXU1THc/edit?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B6W00SFgf7CDXzZjRjNISXU1THc/edit?usp=sharing)

Recebido em 04/04/2014
Aceito para publicação em 30/07/2014

Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal

KYRIA FINARDI

Professora Doutora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo; Programa Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE); Vitória; Espírito Santo; Brasil.
kyria.finardi@gmail.com

Resumo: Este estudo reflete sobre o ensino de inglês no Brasil contemporâneo tendo em vista as políticas linguísticas e de internacionalização da educação, e a formação tecnológica dos futuros professores de inglês. Para tanto, o estudo analisa a grade curricular, a ementa e a prática das disciplinas de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal brasileira. Os resultados sugerem que há uma tensão entre o papel formador e o papel instrumental do inglês, não contemplada de forma explícita por políticas linguísticas nem equacionada pelo curso de formação de professores de inglês analisado.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; internacionalização; formação docente de professores de Inglês.

GICELE PREBIANCA

Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense campus Blumenau; Blumenau; Santa Catarina; Brasil.
gicele.prebianca@blumenau.ifc.edu.br.

Abstract: This study reflects on the contemporary teaching of English in Brazil in face of linguistic and internationalization policies in teacher education for the use of technology. So as to do that, the study analyzes the program and practice of the teaching practicum course of an English teaching degree of a Brazilian federal university. The results suggest that there is a tension between the educational and instrumental roles of English not explicitly contemplated by national linguistic policies and the English teaching degree course investigated.

Key-words: Linguistic policies; internationalization; English teacher education.

Introdução

A distância entre a teoria e a prática tem sido apontada como uma questão a ser repensada no sentido de melhorar a educação em geral e o ensino de línguas em particular (MATEUS, 2009; FINARDI; DALVI, 2012). Assim, propomos a reflexão sobre teorias, políticas linguísticas e práticas pedagógicas a fim de formar profissionais autônomos (JOHNSON; FREEMAN, 2001). Nesse sentido, o estudo sugere que a lacuna apontada entre teoria e prática docente (FINARDI; DALVI, 2012) se estende às políticas linguísticas e ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil contemporâneo, em especial no tocante à formação tecnológica¹ do futuro docente e ao ensino de inglês como língua internacional (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).²

Propomos a reflexão sobre o papel do inglês na atualidade por meio da análise qualitativa (i) de políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, (ii) da grade curricular de um curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal (UF) do sudeste brasileiro, (iii) das ementas e programas das disciplinas de estágio supervisionado I e estágio supervisionado II desse mesmo curso e (iv) das observações das aulas teóricas e práticas dessas disciplinas ao longo de um semestre letivo.

Tanto a reflexão quanto a análise dos documentos supracitados são motivadas por três questionamentos: O que dizem as políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira em geral e para o ensino de inglês especificamente no Brasil? O emprego das novas tecnologias é contemplado (de alguma forma) pelas políticas linguísticas vigentes em nosso país, em especial pela grade curricular do curso de formação de professores investigado? Como os futuros professores de inglês do curso investigado entendem o ensino de inglês na atualidade e o uso das novas tecnologias para o ensino e aprendizagem de inglês como língua internacional?

¹ Neste artigo, o termo “formação tecnológica” remete à formação docente necessária face ao advento das novas tecnologias e do letramento digital, e não ao ensino técnico.

² O termo língua internacional refere-se ao uso de uma determinada língua (materna ou adicional) no contexto internacional, tanto por nativos como por não nativos dessa língua.

³O termo ensinagem tem sido utilizado mais recentemente na área da educação na intenção de substituir os termos ensino e aprendizagem separadamente, não marcando assim sua dicotomia, mas sua íntima relação no que diz respeito não só a sua concepção, mas também em termos de práxis pedagógica (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p.288).

⁴Seguindo sugestões de Nicolaides e Tílio (2013, p. 285) adotamos o termo língua adicional no lugar de língua estrangeira por entender que o termo língua adicional expressa melhor o que pensamos que deva ser o ensino de uma língua que não a materna. Entendemos o usuário da língua como alguém que, por opção ou exposição, aprende uma língua ou mais, além da sua materna, não denotando uma língua como inferior à outra, ou de valor simbólico diferente. O termo língua estrangeira, ao contrário, parece sugerir que a língua seja estranha ou exótica, com conotações indesejáveis. Pensamos que o termo adicional represente nossa visão de que as línguas que não a materna, não são inferiores, superiores, ou mesmo substitutivas da primeira língua.

1 Políticas Linguísticas

O Brasil é um país multilíngue com dezenas de línguas minoritárias (LEFFA, 2013) que vive atualmente sob duas pressões externas oriundas do contexto globalizado mundial: a necessidade de aprender a língua dos vizinhos (espanhol) e a de aprender inglês como língua internacional, vencendo possíveis obstáculos ideológicos com relação à ensinagem³ dessa última língua como língua adicional (doravante LA).⁴

Vivemos na era da informação (LEVY, 1999) que circula, em sua maior parte, em inglês e através de cliques (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) mas onde as práticas locais de ensinagem de inglês (por exemplo FINARDI; PREBIANCA, no prelo) nem sempre refletem o status global desse idioma ou a necessidade do desenvolvimento do letramento digital como forma de expandir o acesso amplo à informação (WARSCHAUER, 2003).

Lagares (2013, p. 185) e Rajagopalan (2006) nos lembram que o ensino de línguas estrangeiras é, claramente, uma questão política, uma vez que os aspectos metodológicos que incidem diretamente na sala de aula decorrem de decisões tomadas alhures. A própria decisão sobre quais línguas estrangeiras incluir no currículo escolar é uma questão política.

Segundo Lagares (2013, p. 185), o ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi por vezes tratado como componente extracurricular, passando até por um processo de terceirização onde a língua estrangeira tinha uma função instrumental, baseada na crença comum de que a escola não é lugar para aprender línguas estrangeiras (p. 186). Essa noção é questionada por autores (TÍLIO, no prelo, apud NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p. 294) que sugerem que assim como a escola não forma matemáticos, ela não deveria ter a responsabilidade de formar falantes fluentes de línguas estrangeiras.

Gimenez (2009 apud MACIEL, 2013, p. 238) nos lembra de que há dois mundos paralelos: o dos documentos oficiais e o da sala de aula e nessa discussão, para Rajagopalan (2006), o ensino de línguas deve ater-se às demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país (RAJAGOPALAN, 2006, p.22 apud LAGARES, 2013, p. 197).

Nesse sentido, acreditamos ser imprescindível uma reflexão sobre as possíveis implicações de ensinar (ou não) inglês como língua estrangeira ou internacional (levando em consideração o uso global da língua e não o contexto de aprendizagem) no atual contexto geopolítico brasileiro. A análise de políticas linguísticas feita aqui sugere que o inglês tem status de língua internacional no atual cenário global, porém tal status não é refletido nas práticas locais onde o inglês é ensinado no Brasil como língua estrangeira, podendo, inclusive, ser omitido do currículo obrigatório em favor de outro idioma estrangeiro, de acordo com os documentos legais.

Apesar de o desempenho dos brasileiros em inglês ocupar o 46º lugar em um ranking de 54 países, conforme relatado por Gimenez (2013, p. 202), parece haver um movimento rumo à conscientização sobre a importância do ensino de inglês no Brasil como demonstram políticas de internacionalização concretizadas nos Programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras.⁵

O que é aparentemente intrínseco a ambos os programas governamentais é que, independentemente de políticas linguísticas ou de sentimentos antagônicos no tocante à possível hegemonia do inglês em relação a outras línguas (veja LEFFA, 2006; 2013), parece haver um consenso de que os brasileiros querem e precisam aprender inglês, conforme atestam políticas de internacionalização ainda desconectadas de políticas linguísticas de ensino de língua estrangeira. Vale ressaltar que a ausência de políticas alinhadas ao desejo popular pode acarretar

⁵ O Programa Ciências sem Fronteiras é um programa de internacionalização e mobilidade acadêmica estudantil cuja baixa adesão às bolsas ofertadas para estudantes universitários brasileiros se deve, principalmente, à falta de proficiência no inglês dos candidatos à bolsa. A fim de suprir essa lacuna o governo lançou em 2012 o Programa Inglês sem Fronteiras cujo objetivo é capacitar estudantes universitários brasileiros para o uso do inglês academicamente.

sérias consequências sociais como temos presenciado nos vários protestos ocorridos em todo o país recentemente.⁶ No caso da ausência de políticas linguísticas *para* a internacionalização e para o ensino de inglês *como* língua internacional no Brasil, uma dessas consequências é a desigualdade de oferta de cursos de inglês, favorecendo o ensino no setor privado e aumentando assim a desigualdade social através da terceirização da oferta de cursos livres de inglês que efetivamente formem falantes fluentes e proficientes do idioma. Outra consequência é a indesejável dissociação dos dois papéis essenciais da língua inglesa, sendo visto ora como formador na educação pública e ora como instrumental no setor privado.

Neste ínterim, parece-nos importante não apenas ampliar o debate em torno de políticas linguísticas bem como em torno do reconhecimento da necessidade de haver mais investimento no profissionalismo docente, preparando professores de inglês para as devidas mediações entre linguagens, tecnologias e os contextos locais e globais (MONTE MÓR, 2013, p. 233).

Nesse sentido, Graddol (2006), Finardi, Prebianca e Momm (2013) e Warschauer (2003; 2006) sugerem que o inglês e a tecnologia ampliam o acesso à informação na era do conhecimento. Finardi, Prebianca e Momm (2013) sugerem ainda, que a ampliação do acesso à informação, por meio do letramento digital e do conhecimento de inglês pode levar à formação de capital social definida por Warschauer (2003) como a capacidade que os indivíduos têm de gerar benefícios mediante seus relacionamentos pessoais em estruturas e redes sociais. O autor distingue ainda dois tipos de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs): o acesso restrito e o acesso amplo. Segundo Warschauer (2003), o acesso restrito se resume à pura e simples manipulação de equipamentos tecnológicos, o que não conduz necessariamente à formação de capital social. Para que haja formação de

⁶Protestos iniciados em várias regiões do Brasil em junho de 2013 com o Movimento Passe Livre.

capital social através do uso das TICs, Warschauer (2003) sugere que deve haver um acesso amplo que pressupõe o uso crítico das tecnologias disponíveis a favor da educação e dos indivíduos.

2 Políticas Linguísticas de Ensino de Língua Estrangeira

A Resolução CNE/CEB 7/2010 estabelece que a língua estrangeira moderna é componente curricular obrigatório. A mesma resolução, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prevê que seja ofertado, obrigatoriamente, a partir do 6º. ano o ensino, pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. A Resolução CNE/CEB 7/2010 prevê ainda que, entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser uma opção, demonstrando expressamente a preferência por esse idioma.

Independentemente da justificativa para a escolha do espanhol na Resolução CNE/CEB 7/2010, fica patente a ambiguidade subjacente nas políticas linguísticas no Brasil que ora veem o ensino de língua estrangeira como componente do núcleo de formação básica, ora como integrante da parte diversificada do currículo; ora ofertada de acordo com a escolha da comunidade escolar; ora sendo a língua espanhola; ora sendo a língua inglesa. Entretanto, e como ainda nos lembra Gimenez (2013, p. 208), “correndo por fora” e fortalecida pela globalização econômica, está a língua inglesa, cujo caráter distintivo em relação às demais línguas se torna visível na política de internacionalização que o Brasil adota, um pouco tardia e desorganizadamente por não se articular com políticas educacionais e linguísticas de base, como fica claro no tratamento dado ao inglês e a outras línguas estrangeiras na LDB e na Resolução CNE/CEB 7/2010.

As políticas linguísticas vigentes em nosso país parecem ainda mais conflitantes em face do progresso tecnológico que passou a exigir diferentes leituras de mundo e habilidades dos indivíduos no século XXI. Desta forma, novos letramentos surgiram a partir da percepção de que as mudanças sociais, culturais e políticas advindas dos conhecimentos da tecnologia digital e do fenômeno da globalização exigiam um novo olhar sobre premissas educacionais até então praticadas, reconhecendo o papel das tecnologias e das linguagens nas mediações entre os contextos local e global (MONTE MÓR, 2013, p. 230).

Não obstante, as políticas educacionais para o uso das novas tecnologias tem sido um dos focos do governo federal brasileiro, de acordo com o Plano Nacional da Educação elaborado em 2001 em prol da formação para uso das tecnologias e a consequente melhora do ensino presencial (PAIVA, 2013). Os programas governamentais para a formação tecnológica do professor - o ProInfo e o ProInfo Integrado -, têm como objetivos a distribuição e montagem de laboratórios de informática em escolas de ensino fundamental e médio, e a capacitação de professores e gestores educacionais para o uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2013). Ambos visam ainda, conforme alega Paiva (2013), preparar os alunos para viver no mundo globalizado do século XXI, que exige novas habilidades tais como o pensamento crítico, o letramento digital, a capacidade de integrar diferentes mídias e tecnologias, entre outras.

Apontamos assim a necessidade de políticas linguísticas e de formação docente para uso das novas tecnologias que deem conta de um ensino de línguas plural, em consonância com os anseios dos indivíduos que as usam, que as modificam e se apropriam delas e que escolhem quando, onde e com quem querem se comunicar e talvez o mais importante, como o farão (eis que surgem as novas tecnologias!).

Uma tentativa de preparar os alunos para o mundo globalizado pode ser vista nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Línguas Estrangeiras - OCEM-LEM, que reafirmam a noção de cidadania dentro da prática de línguas estrangeiras através da revisão do papel da linguagem e da inclusão de novas tecnologias para as mediações nos contextos local e global (MONTE MÓR, 2013; BRASIL, 2006, p.87).

Em outras palavras, as OCEM-LEM representam uma visão de ensino de inglês como parte de um letramento crítico entendido como a capacidade de educar indivíduos para recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de reflexão e re-significação de suas ações no seu entorno, incluindo o reconhecimento do papel que o inglês e a tecnologia têm como linguagens de acesso à informação e inclusão social no mundo globalizado (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013). Entretanto, esse papel nem sempre é reconhecido conforme atestam estudos sobre o ensino de inglês no Brasil (por exemplo FINARDI; PREBIANCA, no prelo) e sobre a inclusão de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino presencial (TEIXEIRA; FINARDI, 2013; FINARDI *et al.*, 2014).

Ainda sobre as contradições e lacunas observadas nas políticas linguísticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil observamos que nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- (BRASIL, 1998) o foco do ensino de língua estrangeira é a leitura. Tal foco é contrário às sugestões das OCEM-LEM (BRASIL, 2006) uma vez que estas valorizam a integração das habilidades de leitura, compreensão oral e prática escrita, enfatizando ainda a importância de se trabalhar outras habilidades como o letramento crítico, o letramento digital⁷ e a oralidade.

Semelhantemente às resoluções e orientações que compõe os documentos oficiais que regem o ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira,

⁷ Podemos entender o letramento digital como sendo a capacidade de navegar na internet, avaliar e criar informação e conteúdos de maneira eficiente e crítica usando tecnologias digitais.

outro tipo de política de ensino de língua estrangeira na qual identificamos lacunas e contradições é a política, ainda um pouco incipiente, de internacionalização do ensino superior (NICOLAIDES; TILIO, 2013). Dentre os desafios a serem vencidos rumo à internacionalização do ensino superior, Nicolaides e Tilio (2013, p. 296), Finardi e Ortiz (2014) e Finardi e França (no prelo) citam a barreira linguística (leia-se: falta de proficiência na língua inglesa para permitir maior mobilidade acadêmica e circulação de produção científica internacional) como sendo o maior deles.

Sabemos que a educação linguística é um direito⁸ de aprendizagem que tem sido realizado de modo insuficiente no Brasil no tocante ao inglês. Com o objetivo de reunir ações voltadas para sanar essa lacuna, o MEC lançou em 18 de dezembro de 2012 o Programa Inglês Sem Fronteiras, que tem como objetivo melhorar a proficiência em inglês de estudantes universitários brasileiros. Ainda que relevante, tal iniciativa parece não incorporar a necessidade do ensino de inglês a todos os níveis da educação por meio de políticas linguísticas que reflitam essa realidade. Neste sentido, o presente artigo reflete sobre o papel da formação de professores de inglês para o século XXI levando em consideração todas as questões aqui levantadas.

Entendemos que a política de internacionalização concretizada em ações como o Programa Ciência sem Fronteiras é limitada e paradoxal, uma vez que pressupõe que o país precisa de profissionais de tecnologia e ciências exatas qualificados internacionalmente (NICOLAIDES; TILIO, 2013, p. 298) ao mesmo tempo em que exclui do programa a área de Letras, responsável, a priori, pela formação dos profissionais capazes de preparar aqueles outros para a vivência no exterior. Entretanto, programas como o Inglês sem Fronteiras podem representar uma tentativa de corrigir tal paradoxo, contribuindo para o

⁸ Artigo 23 e 26 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

desenvolvimento de uma melhor proficiência em inglês e do letramento internacional⁹ se vierem aliados às políticas linguísticas e de incentivo à formação docente para o atual cenário mundial; políticas essas que devem permear todas as esferas educacionais brasileiras de forma homogênea e coerente. Eis a provocação que este estudo pretende fazer. A fim de subsidiar a reflexão proposta, o presente estudo analisa aspectos pontuais de um curso de formação de professores de inglês de uma universidade federal do sudeste. A próxima seção descreve a metodologia utilizada para tanto.

3 Metodologia

A fim de refletir sobre o papel do inglês no Brasil contemporâneo tendo em vista as políticas linguísticas e a formação tecnológica dos futuros professores de inglês, o presente estudo analisou qualitativamente (DORNYEI, 2007) as ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, as notas de observações das aulas teóricas e práticas dessas disciplinas ao longo de um semestre letivo e a grade curricular do curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal do sudeste brasileiro. A perspectiva da análise qualitativa adotada é de uma pesquisa que busca compreender o comportamento humano e as razões que o governam por meio de perguntas como *por que* e *como* em relação à tomada de decisão dos envolvidos (DORNYEI, 2007).

⁹ Entendemos que o letramento internacional se refere ao letramento crítico e uso de línguas e linguagens de forma crítica no contexto internacional.

4 As disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II

O estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Inglês da universidade federal investigada é uma disciplina dividida em dois módulos. O primeiro módulo - Estágio supervisionado I - é ofertado no sétimo período do

curso e corresponde à prática no ensino fundamental. O segundo módulo - o Estágio supervisionado II - é ofertado no oitavo período do curso e corresponde à prática no ensino médio. A carga horária de cada módulo (200 horas) é distribuída entre 80 horas de aulas presenciais (conteúdo teórico) e 120 horas de prática de ensino (conteúdo prático) nas escolas públicas sob a supervisão do professor regente (professor da turma) e do professor supervisor (professor da disciplina de estágio).

As ementas das disciplinas de estágio supervisionado I e estágio supervisionado II preveem a observação, vivência e análise crítica dos processos educativos e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. As ementas consideram também a dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar discutindo o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático e a análise crítica de seus textos, o exame de seus conteúdos, a avaliação da aprendizagem e as ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental no caso da disciplina de Estágio Supervisionado I e para o ensino médio no caso da disciplina de Estágio Supervisionado II.

Os objetivos das disciplinas são: 1) Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando os conhecimentos específicos adquiridos com a prática; 2) Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção; 3) Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada; 4) Despertar para o

desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal; 5) Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano; 6) Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia-a-dia inerentes à função docente.

O conteúdo programático das disciplinas de estágio, por sua vez, compreende as bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes; as bases conceituais sobre trabalho docente, escola e currículo; as bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem; aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil e conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

A metodologia de ensino dessas disciplinas em termos gerais compreende aulas expositivas e dialogadas, encontros individuais e em grupos para planejamento e reflexão, atividades em campo de estágio com planejamento, elaboração e avaliação de material didático e a produção do relatório do estágio. O critério de avaliação nessas disciplinas é contínuo e engloba a participação oral em sala com a leitura, discussão e apresentação dos textos do programa e a produção de e reflexão sobre o relatório do estágio.

A prática do estágio consiste na aproximação (observação das aulas) da escola e da turma onde a equipe realizará o estágio, sendo seguida pela fase de assessoramento, na qual além de observar o professor regente, responsável pela turma na escola onde a prática ocorre, os estagiários auxiliam em tarefas como fazer a chamada, responder dúvidas de alunos durante atividades individuais e monitorar a turma. A última fase da prática é a de regência de aula que é supervisionada pelo professor regente e pelo professor supervisor da disciplina de estágio.

A análise dos objetivos, ementa, metodologia e prática das disciplinas de Estágio Supervisionado I e do Estágio Supervisionado II não mostra de forma clara e explícita como a formação do professor de inglês para as devidas mediações da língua e da tecnologia se dão nesse curso. Parece-nos que essa formação fica a critério da interpretação do professor supervisor dessa disciplina.

5 Percepções dos futuros professores de inglês durante as aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II

Durante as discussões realizadas nas aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II ao longo do segundo semestre de 2012, foram feitas anotações das observações pelo professor supervisor-pesquisador. Alguns temas relevantes para a reflexão proposta neste estudo foram levantados nessas discussões e anotados durante as observações das aulas e serão analisadas no que segue.

O primeiro refere-se ao papel do inglês no mundo contemporâneo e surgiu a partir de um questionamento provocado pelo professor supervisor sobre as diferentes terminologias associadas ao inglês: Língua Internacional (MCKAY, 2002); Língua Franca (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001; EL KADRI; GIMENEZ, 2013); World English (RAJAGOPALAN, 2010); Língua Global (por exemplo, GRADDOL, 2006) e Língua Internacional de Inclusão Social (por exemplo, FINARDI, PREBIANCA; MOMM, 2013).¹⁰

No bojo da discussão, chegou-se à conclusão de que no ensino público brasileiro, o inglês tem status de língua estrangeira já que é ensinado como o espanhol ou outra língua estrangeira qualquer, em geral com carga horária de duas aulas por semana. Segundo a percepção

¹⁰ A fim de respeitar o número máximo de páginas estipulado, não podemos nos aprofundar nas diferentes concepções do inglês no presente artigo. Para tanto, sugerimos a leitura de Jordão (2014) para uma revisão desses termos associados à língua inglesa.

dos alunos-futuros professores de inglês, nas escolas privadas o inglês é ensinado como língua internacional uma vez que a língua estrangeira ofertada nesse contexto em geral é o inglês e a carga horária em geral é maior do que nas escolas públicas, sendo que cursos de inglês extracurriculares são ainda disponibilizados pelas escolas privadas em parceria com institutos de idiomas.

A partir dessa discussão, o professor supervisor propôs uma reflexão sobre o status do inglês nas escolas públicas no Brasil diante de estatísticas (GRADDOL, 2006) que mostram que esse idioma tem hoje status de língua internacional ou língua franca (GIMENEZ, 2013), ou seja, o inglês é o idioma mais falado do mundo tanto por nativos quanto por não nativos desse idioma. Em face da necessidade de dominar o inglês para exercer a cidadania plena no mundo globalizado (ver FINARDI, PREBIANCA; MOMM, 2013), foi proposto pelo professor supervisor que o ensino de inglês (como língua internacional e não como língua estrangeira) deveria ser obrigatório e ter carga horária maior que a do ensino de língua estrangeira que poderia continuar no currículo sem nenhum prejuízo já que a função de uma língua estrangeira não é a mesma da língua internacional. Segundo a visão do professor supervisor, uma língua estrangeira tem uma função mais formadora enquanto a língua internacional, além desse papel, tem um papel instrumental. Outra distinção originada na discussão sobre o papel do inglês se refere ao contexto onde ele é usado: uma língua estrangeira não é usada no país onde ela é aprendida enquanto uma língua internacional é.

Decorrente da sugestão de aumentar a carga horária do ensino de inglês nas escolas públicas, outra questão, de ordem metodológica, foi levantada pelos futuros docentes: como alcançar essa promoção do status do inglês frente à política linguística vigente? Sabemos que a LDB prevê que *uma* (nosso grifo) língua estrangeira (não necessariamente o inglês), seja ensinada a partir do 6º.

ano. Apesar de a maior parte das escolas públicas oferecer aulas de inglês, a carga horária designada para esse idioma em geral é de duas aulas de 50 minutos por semana, ou seja, uma carga horária que parece mais apropriada para o ensino de língua estrangeira do que para o de uma língua internacional que é mais usada do que qualquer língua estrangeira, como sugerido anteriormente. Na esteira das discussões sobre metodologia de ensino de inglês e sobre o status desse idioma, surgiu, entre os futuros docentes, uma discussão sobre o problema da falta de carga horária para o ensino de inglês como língua internacional. O professor supervisor sugeriu então o uso de uma metodologia de ensino de línguas por meio de conteúdos diversos, conhecida como Content and Language Integrated Learning (CLIL) em inglês. De acordo com essa metodologia, o professor ensina conteúdos diversos na língua alvo. Através dessa metodologia é possível aumentar o tempo de exposição do aluno ao idioma alvo (através da parceria com outros professores de outras disciplinas), ajudando-o a pensar em conteúdos diversos (e relevantes) em inglês, maximizando assim o aprendizado tanto do conteúdo quanto do meio, neste caso, a língua. Essa metodologia é vista por alguns autores como sendo uma metodologia de ensino crítico (por exemplo, FINARDI, no prelo) e parece propiciar também o desenvolvimento do letramento crítico na medida em que prepara alunos para as mediações da língua não apenas dentro, mas também fora da escola, onde novas habilidades e diferentes padrões de raciocínio são exigidos do aluno. Essa metodologia foi discutida durante as aulas presenciais do estágio supervisionado de inglês como uma forma de minimizar o impacto de uma reduzida carga horária dedicada ao ensino de inglês nas escolas públicas já que por meio dessa metodologia é possível ampliar o contato dos alunos com a língua alvo por meio da parceria com professores de outras disciplinas.

Outro tema discutido nas aulas do estágio supervisionado de inglês foi o papel da tecnologia na era da informação e no mundo globalizado no qual vivemos. Nesse sentido, o professor supervisor do estágio supervisionado propôs que fossem incorporadas algumas possibilidades da *web 2.0* para o ensino de inglês (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) nos planos de aula elaborados pelos estagiários, usando abordagens híbridas que conjugam a instrução presencial com a instrução mediada por tecnologias digitais (FINARDI, 2012) a fim de desenvolver o letramento digital além da proficiência em inglês.

A sugestão foi acatada pelos estagiários que produziram planos de aula usando quatro possibilidades da *web 2.0*, uma para cada habilidade trabalhada. Para desenvolver a habilidade de compreensão e produção oral foram propostas diversas atividades usando *podcasts* para a compreensão oral e o *voicethread*, ferramenta da *web* que permite a interação assíncrona via oral, para desenvolver a habilidade da fala em inglês. Para desenvolver a habilidade de leitura e escrita de forma integrada foram propostas atividades usando duas ferramentas da *web*, a *wikipédia* e o *webquest*. A inclusão dessas ferramentas tecnológicas teve um impacto positivo tanto no professor regente quanto nos alunos que as experimentaram durante as aulas de inglês, conforme observado durante a regência desses planos de aula nas escolas regulares onde os alunos estagiavam, e os relatos de alunos nas sessões de reflexão sobre o estágio supervisionado durante as aulas da disciplina de estágio supervisionado.

6 A grade curricular do curso de Letras Inglês

A motivação para análise da grade curricular do curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade

federal reside na importância da prática refletir o que a teoria proposta pelas políticas linguísticas prega no que se refere ao ensino de inglês em nosso país. Como discutido em seções anteriores, a falta de clareza e direcionamento das políticas linguísticas para conduzir a um ensino crítico de inglês que contribua para formação de capital social dos indivíduos que o utilizam para se comunicar, não diz respeito apenas a leis, resoluções ou pareceres. De nada vale uma política voltada para as necessidades de um mundo globalizado e altamente tecnológico, se a formação docente, em especial das universidades federais, que bebem (ou pelo menos deveriam beber) da mesma água do Estado, não é coerente com as ações governamentais.

Uma maneira de estabelecer uma ligação entre teoria e prática, nesse caso, é garantir que as universidades ofereçam, em seus cursos de licenciatura, uma grade curricular coerente com as necessidades de uma educação para o futuro afinada aos contextos global e local. Admitimos, no entanto, que a simples oferta de uma grade curricular em sincronia com as necessidades sociais não é suficiente para assegurar bons resultados, porém conjuga-se como uma forma de garantir que a inclusão de temas atuais e relevantes como a tecnologia, por exemplo, não fique a cargo da interpretação do professor. Outro fator importante para garantir uma boa educação para o século XXI é um maior investimento na carreira docente, tanto na educação inicial quanto na continuada, a fim de fomentar as devidas apropriações e mediações entre língua e tecnologia.

Nesse sentido, o presente estudo analisou a grade curricular do curso de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal (UF), com base em três dimensões do modelo de formação tecnológica do professor proposto por Paiva (2013). Neste modelo, Paiva (2013) defende que a formação docente para uso da tecnologia deve acontecer de forma institucionalizada e não por meio de ações

individuais e não sistematizadas. Daí nossa sugestão de que a inclusão de temas como a tecnologia não fique a critério da interpretação do professor formador, mas conste na grade curricular dos cursos de formação docente.

Segundo Paiva (2013), professores formadores devem ser modelo para professores em formação, incorporando o uso de novas tecnologias à suas práticas pedagógicas de forma crítica e deliberada em suas aulas nos cursos de licenciatura. Infelizmente, Teixeira e Finardi (2013) nos mostram que o uso de TICs no ensino presencial por professores formadores é ainda muito tímido e Finardi *et al.* (2014) reportam que há uma lacuna entre crenças de professores e alunos sobre o uso das TICs na educação no Brasil. Os professores parecem resistir à incorporação das TICs na educação por razões que vão desde o peso extra representado por sua constituição até a percepção da necessidade de um maior investimento na formação docente para a utilização das TICs. Já os alunos parecem ter uma clara preferência por abordagens híbridas que combinam o uso das TICs às aulas tradicionais. Finardi *et al.* (2014) concluem que os resultados desse estudo podem ser tomados como evidência de que enquanto práticas pedagógicas não estiverem alinhadas às demandas da sociedade, os professores podem continuar a perceber um baixo nível de motivação e envolvimento por parte dos alunos.

Para Paiva (2013), três critérios precisam ser atendidos na dimensão Ensino para fomentar a formação tecnológica docente: (1) a inserção das novas tecnologias na prática pedagógica de professores formadores; (2) a inserção, no currículo do curso, de disciplinas específicas sobre novas ferramentas e gêneros digitais, e (3) a utilização das tecnologias em ações de estágio no ensino básico. No que segue, apresentamos a análise da grade curricular do curso Letras Inglês (Apêndice 1) da UF investigada com base nesses critérios.

Em relação ao critério da inserção das novas tecnologias na prática pedagógica de professores formadores não podemos afirmar, com base na grade curricular do curso de Letras Inglês (Anexo 1), que essa prática ocorra porém, como mencionado aqui, Teixeira e Finardi (2013) e Finardi *et al.* (2014) concluíram que esse uso é muito aquém do esperado de professores formadores no século XXI.

O segundo critério alencado por Paiva (2013) diz respeito à inclusão de disciplinas específicas sobre o letramento digital e novos gêneros no currículo. Ainda que nenhuma disciplina tenha sido encontrada com essa especificidade na grade curricular investigada (Apêndice 1), vale notar que nas disciplinas de Tópicos e Projetos de Ensino de Língua Inglesa, ofertadas entre os 1^{os} e 6^{os} períodos, esses conteúdos são geralmente propostos, porém de forma individual e não institucionalizada já que cabe ao professor propor esses conteúdos nos programas dessas disciplinas.

Finalmente, o terceiro critério que elencamos, o da utilização das tecnologias em ações de estágio no ensino básico, parece ter fundamento nas observações das disciplinas e práticas de estágio supervisionado na instituição investigada, conforme relatado anteriormente na observação dos planos de aula elaborados. Entretanto, cabe-nos ressaltar que o currículo do curso em si não garante, por si só, a formação docente para o século XXI, uma vez que esta parece ficar a mercê da interpretação, formulação do programa a cabo de cada professor.

7 Conclusão

Este estudo teve como objetivo refletir sobre o ensino e aprendizagem de inglês no Brasil contemporâneo. Para tanto o estudo revisou políticas linguísticas de ensino de línguas estrangeiras e analisou a prática das disciplinas

de estágio supervisionado de inglês e a grade curricular de um curso de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal. Resultados da análise sugerem que é necessário ampliar a formação docente para o uso da tecnologia através da inclusão dessa nas três dimensões propostas por Paiva (2013): na prática docente; no currículo dos cursos de formação e no estágio da educação básica. A análise apontou ainda uma lacuna entre a política linguística de ensino de línguas estrangeiras e a prática do ensino de inglês como língua internacional no Brasil sugerindo que as políticas de internacionalização devem ser pensadas e propostas em conjunto com as políticas de ensino de língua estrangeira.

Referências

BRASIL. MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EL KADRI, M.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Apr.-June, 2013.

FINARDI, K. *Refletindo sobre abordagens críticas de ensino de língua estrangeira*. Em: LYRIO, A.L.L. (Org) *Linguística aplicada: ensino, pesquisa e reflexões*. Vitória, ES: Pontes/EDUFES, 2014, no prelo.

FINARDI, K. Technology and L2 learning: hybridizing the curriculum. In: *Language and Literature in the Age of Technology - Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Organizadoras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1. p. 1-8.

FINARDI, K. R. ; PREBIANCA, G. ; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K.; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. *Intersecções* (Jundiaí), v. 5, p. 115-127, 2012.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira. Artigo submetido à Revista Educação & Realidade em maio de 2014.

FINARDI, K. & ORTIZ, R. A. Globalization, Internationalization and Education: What is the connection?. In: INTCESS14- International Conference on Education and Social Sciences, 2014, Istambul. *Proceedings of INTCESS14- International Conference on Education and Social Sciences*. Istambul: Ocerint. v. 1. p. 45-53. 2014.

FINARDI, K. ; PREBIANCA, G. Ensino Crítico de Inglês e Formação Docente na Contemporaneidade. Artigo submetido à Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias. – REEC. 2014. No prelo.

FINARDI, K.; TEIXEIRA, D.; PREBIANCA, G.; DOS SANTOS JÚNIOR, V. P. Information Technology and Communication in Education: Two Sides of the Coin in Brazil. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (ijES)*, v. 2, p. 21-25, 2014.

FREEMAN, D; RICHARDS, J. (Ed.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 400p, 1996.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.199-218.

GRADDOL, D. *English Next: why global English may mean the end of “English as a foreign language”*. The English Company (UK) Ltd. British Council. pp.132. 2006. Disponível em <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1,53-69, 2001.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF- ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 13-40. 2014.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.;TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.181-198.

LEFFA, V. Prefácio. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.;TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.7-10.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Editora 34. 264 p., 1999.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.237-262.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre a pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p.307-328, 2009.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.;TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.219-236.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R.C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.285-306.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador, EDUFBA, 2006. p.15-24.

RAJAGOPALAN, K. The rigmarole of intelligibility in world English(es) - or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible. *R. Let. & Let.* Uberlândia-MG, v.26, n.2, p. 477-492, jul/dez. 2010.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

TEXEIRA, D.; FINARDI, K. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. *Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 79-96, 2013.

WARSCHAUER, M. *Social capital and access*. Universal Access in the Information Society, 2, (4). 2003.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: SENAC, 2006, 319 p.

Recebido em 06/01/2014

Aceito para publicação em 28/07/2014

Apêndice 1 – Grade curricular de Letras Inglês, com o número de semestres letivos, a divisão das disciplinas por semestre e a carga horária de cada disciplina.¹¹

Disciplinas da grade curricular	Semestre de oferta	Carga horária
Língua Inglesa: Morfossintaxe	1	60
Língua Inglesa: Fonética e Fonologia	1	60
Projeto de Ensino de Língua Inglesa I	1	45
Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I	1	30
Latim I	1	60
Introdução ao Estudos da Linguagem	1	60
Psicologia da Educação: Desenvolvimento	1	60
Língua Inglesa: Estudos Sintáticos	2	60
Língua Inglesa: Prosódia	2	60
Projeto de Ensino de Língua Inglesa II	2	45
Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II	2	30
Variação Linguística	2	60
Estudos Literários I	2	60
Psicologia da Educação	2	60
Língua Inglesa: Processo Cognitivo da Leitura	3	60
Língua Inglesa: Comunicação Escrita e os Gêneros Textuais	3	60
Língua Inglesa: Semântica	3	60
Projeto de Ensino em Língua Inglesa III	3	45
Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III	3	30
Estudos Literários II	3	60
Introdução à Filosofia	3	60
Língua Inglesa: Estudos Britânicos	4	60
Língua Inglesa: Comunicação Oral	4	60
Língua Inglesa: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico	4	60
Língua Inglesa: Comunicação Através da Leitura	4	60
Projeto de Ensino em Língua Inglesa IV	4	45
Tópicos de Ensino em Língua Inglesa IV	4	30
Política e Organização da Educação Básica	4	60
Literatura Britânica: das Origens à Era Elizabetana	5	60
Língua Inglesa: Estudos Americanos	5	60
Língua Inglesa: Tradução – História Teórica e Prática	5	60
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: Processo de Aquisição e Aprendizagem	5	60
Projeto de Ensino em Língua Inglesa V	5	45
Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V	5	30
Literatura Brasileira I: Periodização	5	60
Literatura Britânica: Século XVII à Era Vitoriana	6	60
Literatura Norte-Americana: Período Colonial Real.	6	60
Língua Inglesa Tradução: Teorias e Práticas Atuais	6	60
Linguística Aplicada Ensino Língua Estrangeira Processos Interacionais	6	60
Projeto de Ensino em Língua Inglesa VI	6	30
Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI	6	30
Didática	6	75
Estágio Supervisionado I	7	200
Literatura Britânica Moderna e Contemporânea	7	60
Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea	7	60
Currículo e Formação Docente	7	60
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	7	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Trabalho de Conclusão de Curso	8	60
Estágio Supervisionado II – Inglês	8	200
Sociologia da Educação	8	60
Fundamentos de LIBRAS	8	60

¹¹ Tabela elaborada com base no mapa de ofertas de disciplinas para o curso de Letras Inglês no segundo semestre de 2013.

E-portfolios and English teacher education in Brazil

MARGARET MALIA SPOFFORD XAVIER

Professora Doutora do Departamento de Letras da UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto; Ouro Preto; Minas Gerais; Brasil.
malia_spofford@yahoo.com

Abstract: This article discusses the theory and implementation of a network of e-portfolios in the English as a Foreign Language (EFL) teaching practicum at a Brazilian public university. E-portfolios effectively motivate Brazilian student teachers to value the work produced during the teaching practicum, while contributing to the development of digital literacy and professional identity in a globalized world, in which English plays a key role. The use of the e-portfolio as a complement to traditional final reports constitutes a shift in episteme from isolated report to interconnected site, thus impacting student teachers' image of themselves and of EFL teaching.

Keywords: Brazilian English teacher education; e-portfolios; new literacies

Resumo: Este trabalho objetiva discutir a teoria e implementação de uma rede de e-portfolios nos estágios supervisionados de Língua Inglesa de uma universidade pública brasileira. Os e-portfolios valorizam as experiências e habilidades adquiridas durante o estágio supervisionado, enquanto contribuindo para o desenvolvimento de letramento digital e identidade profissional dos licenciandos, num mundo globalizado, no qual a Língua Inglesa desempenha um papel central. O uso do e-portfolio como complemento ao relatório final tradicional constitui uma mudança de episteme, de relatório isolado ao site interconectado, assim tendo um impacto na imagem dos estagiários deles mesmos, como futuros profissionais de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de inglês; e-portfolios; novos letramentos

Introduction: cultivating dynamic spaces for English teacher education

Theories of new literacies and multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) have been gaining vigor in language education since the formation of the New London Group in the 1990s. These new concepts of literacy, learning, and teaching, including digital technologies, are changing approaches and expectations for the teaching of languages in Brazil, as reflected in recent official policy documents, such as the Curricular Guidelines for High School- Foreign Languages (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira*: OCEM-LE) (BRASIL, 2006) on the national level, and, on a regional level, the Basic Curricular Content for Minas Gerais (*Conteúdo Básico Comum - Minas Gerais*) (DIAS, 2006). These changes in policy for basic education imply the need to re-evaluate approaches to language teacher education at the university level. As the amount of available information and degree of interconnectivity increases at an exponential rate and the concept of globalization becomes banal for those included in these processes, special challenges arise for traditional models of teacher education and well as classroom practice. For example, digital literacy has become a necessary skill for most classroom teachers, who may also find their role destabilized or called into question. The appearance of a “new globalized and *technologized* citizen” who can “enact different forms of citizenship” (MATTOS, 2011) also implies new roles for the teachers of this citizen (EDWARDS; USHER, 2008; RIZVI; LINGARD, 2009; KUMARAVADIVELU, 2012).

At the same time, even though English is acquiring greater currency as Lingua Franca or the global language of Internet and business transactions, one still observes significant difficulties in the attainment of

foreign language proficiency among pre-service English teachers in Brazil, and consequently, among children and adolescents learning English in basic education. This is not to mention the structural problems associated with curriculum and organization for language teaching in public schools, as well as insufficient pay for teachers, who need to be recognized as key figures in Brazil's future economic growth and, more importantly, in the well being and global-local citizenship of the country's youth. In our English teacher education program at a federal university in the interior of Minas Gerais state, we aim to create efficient teaching and learning solutions that can effectively grapple with these challenges – professional identity, language proficiency, and digital literacy – in a dynamic scenario of global-local interactivity. The e-portfolios project, which I will describe in this article, is one of the proposed solutions that we have begun to implement.

Our research and experience in designing an e-portfolio network suggests that this format may be of special interest to English teacher certification programs in Brazil. This tool provides incentive towards digital literacy as well as an active forum for the critical examination of the role of new literacies in professional identity and practice, always already imbedded in the network exemplifying global-local interactivity, the language of which is predominantly English, serving as an added benefit for student teachers of this language. E-portfolios also stimulate reflection and collaboration, key facets of professional development. While e-portfolios, also called “webfolios” or “digital portfolios,” are used sporadically in Brazil, they are not yet widely implemented at the institutional level or considered common practice in teacher education curriculum. Some recent articles do indicate the growth of their use in fields such as Nursing and Medicine and pre-service

mathematics teacher education (BAIRRAL, SANTOS 2012), confirming the need for further examination and debate about this teacher education tool in Brazil.

This article discusses, from the perspective of Applied Linguistics, the e-portfolio project implemented at a Brazilian English teacher certification program beginning in 2012. A theoretical discussion of e-portfolio use in teacher education will be followed by an explanation of the original system implemented, questionnaire and interview results, offering approaches to practical challenges based on local context but applicable broadly. While the e-portfolio has been a positive addition to the language teacher education curriculum at our university, certain aspects of digital infrastructure, in particular, have limited implementation in this initial phase. Suggestions for future development across educational contexts are indicated.

1 Context and Theoretical Framework

One major requirement of the English teaching curriculum is the supervised teaching practicum (*estágio supervisionado*), mandated 400 total hours by law, and currently 420 hours at our university, divided into four semesters. Traditionally, each semester, the student teacher (*estagiário*) is required to submit a final report, as established by Law Nº 11.788 of 25 September 2008 (which applies to all types of professional internships). The final report submitted by student teachers of English at our institution has traditionally been a spiral-bound, printed portfolio (*relatório final*, also known as *pasta de estágio*), with all relevant writing, documentation, and materials, such as lesson plans, produced during the practicum period. These materials are also submitted on CD-ROM. After assessing the final report's functionality during three academic semesters, a revision seemed urgent. While serving the legal

and bureaucratic requirement for all forms of professional internships in Brazil, the report's typical format tends to be repetitive across consecutive semesters and limited in terms of generation of knowledge (SILVA, 2013).

Furthermore, its value for teacher development (rather than for bureaucratic purposes) was marginalized by earlier curricular problems, such as a lack of sequence between each semester of practicum. E-portfolios were first conceived in this context as a possible interface or partial alternative to the final report of the teaching practicum.

Concomitantly, an “archaeological” examination of the archive of student teacher final reports revealed stacks of forgotten voices and experiences, accumulated over a period of five years. The binders are stored in the *arquivo morto*, literally translated as the “dead” archives, since few have ready access to them in that dimly-lit attic space. In their current form, these extensive collections of knowledge-making and personal transformations remain disconnected from the possibility of any greater impact and positive repercussions on professional development: publication, presentation, or some other form of interactive testimony. Michel Foucault's (1972) explorations of the concepts of archive and archeology suggest, for our purposes, that the discursive traces present in the practices of documenting teaching experiences inform the conditions of possibility for knowledge in a given time and place, that is, they constitute, in part, the episteme of English student teachers, as they construct a theoretically-based teaching practice in a diverse range of locales. The “scientific” product of the supervised teaching practicum, as such, impacts what it means to be/become a teacher of English in Brazil, shaping pre-service teacher epistemological beliefs (BROWNLEE, 2001). If we consider, however, that the destination of the student teacher final report is the *arquivo morto* within weeks of its being written, this suggests something

about the value of knowledge generated as well as the image of such knowledge in the subjective perception of the student teacher. Alternative practices of teacher education on a global scale show that final reports in other formats, particularly digital, may go beyond bureaucracy or isolated analysis to serve as dynamic and collaborative spaces for the creation of both knowledge and the development of a critical teaching practice. In brief, these practices seek both to mine and to revive the archive. The e-portfolio, widely used throughout the United States across a range of teacher certification programs, provides just such a dynamic space. An e-portfolio is a learning and assessment tool, usually in the form of a website, featuring a “digitized collection of artifacts including demonstrations, resources, and accomplishments that represent an individual, group, or institution” (LORENZO; ITTELSON, 2005). In addition, it serves as an administrative tool to organize and manage work, a forum for the exchange of ideas and feedback, and a space for personal reflection and growth (p.2).

Interactivity and collaborative networks, essential features of the new literacies and hence their epistemologies, also serve as ways to strengthen language teacher development (LANKSHEAR, 2010). Various alternatives for teacher development can be negotiated and imagined through the collaboration and connections created between pre-service and in-service teachers, between student teachers within the same university or in different institutions, in addition to the important and complex partnership between schools and the university-based teacher education programs. The perspectives afforded by new literacies create opportunities for pre-service teachers to engage in critical reflection about diverse meanings of collaboration and interaction in the educational process – the local and the global; inclusive, heterogeneous classrooms; new media and technologies-

all contributing towards the renewal of university-based teacher education and language teaching in basic schooling (REICHMANN, 2012; MATEUS, 2013). Internet-based websites' visibility and openness to feedback and opportunities for exchange and collaboration suggest that the skill of using and making websites in education is an essential aspect of educating Brazilian teachers, even as digital inclusion remains problematic in many regions of the country (BUZATO, 2008).

Silva et. al. (2011) underscore that the portfolio is an ideal format for assessing student teacher learning as well as stimulating professional development, among a range of other functions (p. 529). They note the flexibility and personalization of the portfolio as beneficial to teacher education, as well as the versatility of the portfolio's eventual roles: from teacher preparation and evaluation to self-presentation on the job market (p. 532-533). In short, the e-portfolio is a multi-dimensional tool, the digitalization of which only enhances its dynamic nature, efficiency, visibility and collaborative potential for student teachers (p. 537-538). The authors highlight the potential of the portfolio to "mirror" individual and group progress; as we will see, the proposal of this e-portfolio project is that student teachers will revise their e-portfolios each semester of the supervised teaching practicum to reflect their personal and professional growth in both synthetic and analytic movements. The e-portfolios serves as a concrete practice towards critical, reflexive teaching and teacher education (p. 538), as well as professional re-positioning – moving from the role of student to the role of teacher and pedagogical thinking (MATEUS et al, 2002).

Vieira and Sordi (2012) offer a recent perspective on the uses and limits of portfolio work for both learning and assessment at the university level in Brazil. Their interest in the portfolio format is imbedded in their

commitment, as educators, to transform their own pedagogical practice in dialogue with the other and in search of new ways of being, doing, co-existing, and knowing (p. 3). The process-based nature of portfolio work, with its possibility for intentional and progressive learning and evaluation, balances personal and affective factors with learning, perhaps a better fit for Brazil's diverse educational landscape and the complexities inherent to evaluation of learning (VIEIRA, SORDI 2012, p.5).

This personalized, flexible process of learning and evaluation afforded by portfolios – and energized by digitalization – offers important benefits to English language student teachers. If academic content areas can be complex and inscrutable, or difficult to articulate (GEE, 2008, p. 200), so is the experience of teaching, as Richards and Lockhart (1996) point out: teachers are often unaware of what is happening as they teach (p. 3). In the words of Gee,

Here we reach a central paradox of all deep learning. It won't work to try and tell newcomers everything. We don't know how to put it all into words, because a domain of knowledge is first and foremost made up of ways of doing, being, and seeing, ways complex enough that they outrun our abilities to put them all into explicit formulations (2008, p. 201).

For teacher education, the way we transmit this domain, this “doing, being, and seeing”, is always already a product of local culture, practices, and pressures, in dialog with research and theory. Kumaravadivelu's (2012) proposal for language teacher education on a global scale considers this knowledge, broadly construed, along the axes of “global perspectives” (postnational, postmodern, postcolonial, post-transmission, postmethod) and “operating principles” (particularity, practicality and

possibility). In this framework, teacher education programs would seek to develop practicing teachers who value their local contexts and own classroom practices, while seeing themselves as producers, strategists, researchers and “transformative intellectuals” in a fast changing global society. The pre-service teacher learns to see what happens in the classroom and “learn to interrogate their teaching Self using critical autoethnography as an investigative tool, and to draw a *self-portrait* connecting the personal, the professional, the pedagogical, and the political.” (my emphasis, 2011: ebook locations 216-218). We return, here, to the idea of the portfolio as mirror, inserted as e-portfolio into a dynamic global network of potential collaborators that also serves as scaffolding for continued language learning.

As Vieira and Sordi (2012) emphasize, the use of portfolios requires “planning, theoretical foundations, and the preparation of both students and teachers” (p.18). This preparation involves shifting attitudes prevalent in Brazil about the “continuous, unfinished, relational, and dialogic process” of the teacher-student relationship and how learning can be evaluated and/or assessed without it becoming a bureaucratic process (ibid, p. 20). In the supervised teaching practicum, as we will see in the following sections, time is certainly an issue for the creation of the e-portfolio, given the total credit hours is, by law, 400, divided in our institution over four semesters. Integration of the portfolio into the actual student teaching experience is of the essence; otherwise, it could become another burdensome bureaucratic requirement, as discussed above.

Helen Barrett’s comprehensive studies on e-portfolios offer many resources for both secondary schools and teacher education programs. She emphasizes the power of modern digital technology as a tool to capture the learning moment, to support

reflection and metacognition. The e-portfolio is versatile, as a multimedia, digital repository, showcase, and workspace, and requires a balance between the “showcase” or product function of the e-portfolio and the learning and reflection function of the e-portfolio (BARRETT, 2010, p. 7). The reflective aspect of e-portfolios stimulates integrated, experiential learning, the conceptualizing and construction of meaning. The reflective aspect of the e-portfolio leads to greater self-awareness and a sense of ownership over one’s accomplishments and emerging professional identity, building a “digital story of deep learning” (BARRETT, 2010, p. 6). In addition, the e-portfolio helps to build a “positive online identity” that may someday replace traditional CVs. Barrett also points out how the prevalence of cell phones allows for the capture of the learning moment, a “contemporaneous record” through audio and video recordings, text or email to blog.

The e-portfolio’s insertion into a variety of networks—departmental, university-wide, regional, national, and international - lead to the creation of relationships and a sense of accountability, which on the international level, help in the development of intercultural or “global competence” in our future teachers (ZHAO, 2010). It should be noted, however, that there are no specific national policies recommending or orienting the use of e-portfolios, as is the case in the United States and in some European countries, although the Brazil’s National Education Plan - *Plano Nacional de Educação* (PNE) (7.7) mentions the use of educational technology as a strategy to improve learning outcomes in basic education. For higher education, goals 15 and 16 of the PNE, which indicate that teachers should possess specific training for their area and that 50% will have some level of graduate degree, would be directly supported by the systematic implementation of teaching e-portfolios.

In summary, the potential benefits for teacher education programs, particularly in English, are as follows. First, e-portfolios make the teacher education experience more dynamic, instilling the values of collaboration and global-local networking into teaching practices and professional image. As the 21st century progresses, the teaching profession and academic knowledge become increasingly “open-access” and these demands must be incorporated into teacher education programs. Second, e-portfolios provide Brazilian English teachers an important opportunity for digital literacy training integrated with critical, reflective professional growth. Third, English teaching in basic education may improve because of increased digital fluency, teacher cooperation, increased contact with the target language, as well as imbedded reflective practices (PINHO, LIMA 2013). At the same time, student teachers learn a powerful digital skill – website creation and maintenance– for their classroom-based careers. E-portfolios are a teaching and learning resource with enormous potential for English in Brazilian basic education, in the form of language portfolios (as seen more commonly in Europe) or as a means of organizing alternative and project-based assessments.

2 e-portfolios@UFOP: Methodology

In this context and theoretical framework, we designed the project “e-portfolios@UFOP: Developing Professional Identity in the English Supervised Teaching Practicum.” It received support in the form of an undergraduate student scholarship assistant funded through the *Pró-reitoria de Graduação’s* Pró-Ativa program, which aims to improve undergraduate education and pedagogical strategies. The project’s primary objectives were to create structure for student teacher development in terms of professional identity,

while also contributing towards digital literacy and global citizenship. It was also considered an attractive point to provide graduating students with a modern and concrete means to represent themselves online, thus facilitating their entry into some sectors of employment. The first phase of the e-portfolio network was implemented in the first semester of 2012, in two groups of English student teachers enrolled in the middle school (*Ensino Fundamental II*) teaching practicum courses, both observation and student teaching. Eighteen students were involved in the project. By initially elaborating e-portfolios with students enrolled in the first two teaching practicum courses, the project foresaw that the student teachers would continue to revise their e-portfolios each semester, allowing the process of teacher development and reflection to occur over a period of 1.5 to two years.

The first step in implementing the project involved the creation of a list of criteria necessary for the development of the e-portfolio network, based on the learning objectives for student teachers. We also decided on network architecture. Student teachers would be able to keep their e-portfolios password protected from the general public, but other student teachers (along with supervising teachers and professors) needed have access to facilitate collaborative learning and the fostering of relationships. The website platform had to be easily accessible, free, and available in Portuguese and English. Ideally, it would be a university network with accounts generated on demand, but this was not immediately available. Because of studies reporting difficulties of digital literacy and inclusion in Brazil, as well as the instability of the university network at the time, we also decided that the e-portfolio would not replace the Final Report but serve as a complement, where some important texts developed in the weekly Reflective Seminar would be shared, such as Teaching Philosophy, Language Learner's

Biography, Interesting Links for Language Teaching, and Classroom Management Plan. The project was explained with an informative handout and discussion session at the beginning of the semester, and computer lab sessions were scheduled in the syllabus. The e-portfolio was a required activity worth 5% of the final grade. After a period of research regarding the most efficient platform to use for the project, based largely on ease of use, we initially selected Blogger™, a Google™-integrated website design tool. In 2013 we added Wix™ as an alternative platform, facilitating the design component of portfolio development.

In mid-2012, the project's homepage was created, along with the basic network structure. The student assistant created student teacher accounts and sites ahead of the class sessions, with a common password that could later be personalized. All sites added the main account as a reader, with a common password. Even if kept private, the e-portfolio would be accessible to anyone with this username and password, which was provided to all members of the class. While we realized that this involved a slight security risk, we had inadequate technical support (particularly in the form of programming and a server) to create a private network in another manner. Wix™ sites allow for specific page password protection that can be shared without the need for a Google™ account, a major advantage of this platform. An e-portfolio-specific platform, such as Digication™ in Google Apps for Education™, would be a much better option, but this requires institutional-level adherence and technical support.

With their sites created and personalized, student teachers were asked to compile their reflective texts and artifacts from the teaching practicum, such as lesson plans, photos, and activities and store them either online (in a service such as Dropbox™ or Google Drive™) or

on a USB drive. At this point, the university computer lab was reserved and used for the first class session, in which the first personalized versions of the e-portfolios would be elaborated and students' questions and difficulties resolved. A projector was set up to show the steps involved in creating an e-portfolio. In addition, instructions, both written and in video, were available on the project's homepage. After the initial training session, additional sessions were scheduled throughout the semester to allow for e-portfolio building. Student research assistants also worked with student teachers individually upon request.

Each semester, student teachers revised their e-portfolios. In 2013, the Language Lab, a space better equipped for instructional purposes, became internet-connected and we transferred our classes there. In the second semester of 2013, the project was also expanded to include the teacher education programs in Portuguese, reaching a much larger number of students. Also in 2013, with the expansion of the project, we no longer pre-created student teacher accounts because of time and software constraints. Instead, the creation of the e-portfolios was performed according to a set pattern in the first e-portfolio class, ensuring standard address format, privacy settings, and added readers or page passwords (if desired by the student teacher) for networking, depending on the chosen platform.

3 Project Results and Analysis

The project was evaluated qualitatively at the end of the first semester of each year (2012 and 2013) through semi-structured interviews and anonymous questionnaires in which the participants gave voluntary informed consent (see Appendix A). These results have been overwhelmingly positive in terms of the

impact on student teachers' perception of their work. These perceptions demonstrate the potential for long-term improvement of the teacher education program, as most students see instruction in and through digital technologies as a key point in their pre-service education. All students surveyed wished to continue developing their e-portfolios in future semesters and demonstrated a high level of enthusiasm about its promise. In a question asking how this project has affected their professional identity as future teachers (Appendix A, question 7), the most popular response (89%) was "The e-portfolio served as a resource to recognize and publicize my professional work," followed by "Through the e-portfolio, I can imagine myself as a professional on the job market" (67%). One student response to question 5 showed the importance of this opportunity for those with little computing experience: "At the beginning, I had a hard time, because I don't like to do things on the computer, but afterwards I figured it out and published my site. It wasn't so hard." Of those surveyed and interviewed, the chance to create websites, with the varied skill development this entailed, was universally considered positive. One student, who worked on her e-portfolio over two semesters before graduating, achieved excellent results. Her site, which is public and available through our homepage, included several pages: About Me, Teaching Credo, Lesson Plans, Worksheets, Interesting Links, Interesting Videos, Useful Images, English is Fun!, Prezi, *Multiletramentos*, Games, and *Contato*. In addition, during her teaching practicum she developed several lessons for student teaching which aimed to stimulate school students to think about the connections between English, social media, and digital technology. The overall reaction to the project is well summarized by one of the student teachers who participated in the anonymous questionnaire aimed at evaluating the project:

By means of the e-portfolio, it was possible to publicize and share my work with other student teachers, as well as with whomever else might be interested. The site also offers opportunities to create partnerships with other people in my area of study. As a future teacher, I believe that such a tool as this will be extremely useful for my profession, since teachers and researchers need to be present in the virtual context as well. In sum, the e-portfolio has much to contribute to our academic and professional lives.

It should be noted that the majority of student teachers did not develop their e-portfolios as fully as hoped in this first phase, most likely because the primary tool of evaluation in the course was not the complementary e-portfolio, but the final report. There was also concern about imposing a new tool on students from above, especially one that might also seem alienating or difficult to some students. It was judged that a gradual introduction of the tool would be more effective for the long-term success of the project. In addition, for most students, time was a factor in completing the e-portfolios, given the limitations of the post-strike academic calendar and the practical demands of the teaching practicum. Providing the necessary faculty training for other teacher practicum professors was also challenging in terms of time and resources, since some lacked prior experience with website creation. As such, we consider centralized technical support as essential to implementing and maintaining a successful e-portfolio network. Holding training sessions for student teachers, and including their professors in the sessions, is more effective than training professors separately and asking them to later train their student teachers, unassisted. Further, at some institutions, such support might be able to be offered across all teacher education programs. However, for us, like for Bairral and Santos (2012), the “published

portfolio (the product) is not as important in itself as the process of constructing and reconstructing it” (p. 2), as well as the process of gaining digital fluency, however gradual. In the second semester of 2013, some professors in the teacher education program in Portuguese allowed the e-portfolio to replace the Final Report, requiring students to print out screen shots of their sites and bind it together with legal documentation, but these results are not yet available for evaluation. Some examples of successful student e-portfolios are available through the project homepage.

4 Final Considerations

The design and implementation of e-portfolio networks, where basic Internet and computing resources are available, can be effectively integrated into existing English teaching practicum programs in Brazil, conferring multiple benefits on student teachers, including their participation in a dynamic collaborative network, increased digital fluency, and heightened critical awareness of English language study as related to new literacies. The promotion of the technological, conceptual, and communicative dimensions by e-portfolios results in the “capacity to integrate different areas of [...] curriculum and the emergence of different concepts, thinking, and sharing experiences” (BAIRRAL, SANTOS, 2012, p. 6). I will conclude with some broad concerns for e-portfolio networks in university contexts. Lorenzo and Ittelson (2006) offer several important points that must be considered carefully regarding the logistics of e-portfolio networks, for anyone contemplating their use. These considerations will vary across regional and institutional cultures, and will depend on institutional organization and information technology resources. According to the authors, some of these “issues and challenges” include:

- Should an e-portfolio be an official record of a student's work?
- How long should an e-portfolio remain at an institution after the student graduates?
- Who owns the e-portfolio?
- How are e-portfolios evaluated in a manner that is both valid and reliable?
- How can institutions encourage critical reflection in the design and use of e-portfolios?
(p. 3-4)

Other issues noted by Lorenzo and Ittelson (p.5) in teaching e-portfolios include:

- Information overload
- Technological training of faculty
- Copyright and privacy issues
- Encouraging adoption of e-portfolios

Furthermore they cite hardware and software, support and scalability, security and privacy, and long-term maintenance as serious challenges facing successful implementation of these systems (LORENZO, ITTELSON, p.3-9). Network upkeep and architecture in the long term may be problematic given current working conditions in some Brazilian universities. Nevertheless, the benefits of introducing e-portfolios into our program have been manifold and it is a valuable initiative to undertake, when integrated into a critical-reflective teacher education program. As Battacharya and Harnett (2008) state, “without a central focus on reflection, e-portfolios are in danger of becoming simply a collection of information rather than a mechanism for the development of meaningful knowledge” (p. 19). In the context of Brazilian English

teacher education, part of that “meaningful knowledge” is an invigorated sense of the profession and its positive possibilities, and the dynamicity of meaning-making itself, revived through digital technology and participation in local-global dialogue.

References

BAIRRAL, M. A.; DOS SANTOS, R.T. E-Portfolio improving learning in mathematics pre-service teacher. In: *Digital Education Review*, n. 21, p.1-12, June 2012. Available at: <<http://greav.ub.edu/der/1>>. Access on: 10 January 2014.

BARRETT, H. Balancing the Two Faces of ePortfolios. In: *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), p. 6-14, 2010. Available at: <<http://eft.educom.pt>> . Access on: 10 December 2013.

BATTACHARYA, M.; HARTNETT, M. E-portfolio Assessment in Higher Education. In: *37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference Proceedings*, 2007.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimento de Línguas Estrangeiras*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. Plano Nacional de Educação. 2010. Available at: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Access on: 08 February 2014.

BROWNLEE, J. Epistemological Beliefs in Pre-Service Teacher Education Students. In: *Higher Education Research & Development*, v. 20, n. 3, p. 281-291, 2001.

BUZATO, M. E. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 321-342, maio/ago. 2008

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

_____. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. In: *Pedagogies: an International Journal*, 4(3), p. 164-195, 2009.

DIAS, R. *Conteúdos Básicos Comuns Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Médio: Proposta Curricular*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2006. Available at: <<http://www.educacao.mg.gov.br/site.>> Access on: 30 June 2014.

EDWARDS, R.; USHER, R. *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity*. London: Routledge, 2008

GEE, J. Game-Like Learning: An Example of Situated Learning and Implications for Opportunity to Learn. 2008. Available at: <<http://www.jamespaulgee.com/node/29.>> Access on: 15 January 2014.

HANNON, V.; PATTON, A.; TEMPERLEY, J. *Developing an Innovation Ecosystem for Education*. White Paper. Cisco, Innovation Unit, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Routledge, 2012.

LANKSHEAR, C. 'The Challenge of Digital Epistemologies'. In: *Education, communication & Information*. London: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2011. 3rd edition.

LORENZO, G. & ITTLESON, J. *An Overview of E-portfolios*. Ed. Diana Oblinger. Educause Learning Initiative. Paper 1, 2005.

MATEUS, E.F.; GIMENEZ, T.N.; ORTENZI, D.I.G.B; REIS, S. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação de crenças? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.2, n. 1, p. 43-59, 2002.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 4. p.1106-1130, 2013.

MATTOS, A. M. A. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania*. 2011. 248 f. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PINHO, I.; LIMA, M. Teacher's digital fluency: a new competence for foreign language teaching. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.13, n.3, p. 711-73, 2013.

REICHMANN, C.L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

RICHARD, J.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1996.

RIZVI, F.; LINGARD, B. *Globalizing Education Policy*. London: Routledge, 2009.

SILVA, J.; REBELO, N.; MENDES, P.; CANDEIS, A. O portfólio na formação e avaliação profissional de professores. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.3, p. 529-548, set./dez. 2011.

SILVA, W. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.13, n.1 jan./mar. 2013.

VIEIRA, M.L.; SORDI, M.R.L. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.1, abril 2012 Available at: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Access on: 13 December 2013.

ZHAO, Y. Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 5, p. 422-43, nov/dec 2010.

Acknowledgements:

I would like to thank the *Pró-reitoria de Graduação* for their support during 2012 and 2013 with the Pró-Ativa scholarship program. My student assistants Evandro Souza, Viviane de Andrade Soares, and Patrícia Lage were essential in carrying out the project. I would like to acknowledge, as well, the collaboration of my departmental colleagues in expanding the e-portfolio program to the teacher certification program in Portuguese.

Appendix A: E-portfolio survey (conducted through Survey Monkey™ in Portuguese)

1. No geral ficou satisfeito com o projeto, nem satisfeito nem insatisfeito, ou insatisfeito? (*In general, were you satisfied, neither satisfied nor dissatisfied, or dissatisfied with the project?*)
2. Quantas questões foram resolvidas pelas instruções e/ou monitor do projeto? (*Were your questions and concerns resolved by the instructions and/or project assistant?*)
3. Qual é a probabilidade de continuar o uso do e-portfolio? (*How likely are you to continue using your e-portfolio?*)
4. Na sua opinião, seria melhor hospedar os e-portfolios nos sites da UFOP ou continuar com um serviço grátis, tipo Blogger, Weebly, ou Wordpress? (*In your opinion, would it be better to host the e-portfolios through UFOP or to continue with a free service such as Blogger, Weebly, or Wordpress?*)
5. Descreva sua primeira experiência com o e-portfolio. (*Describe your first experience with the e-portfolio.*)
6. Com que frequência as preocupações com a privacidade evitam que coloque alguma informação no e-portfolio? (*How often did concerns about privacy impede you*

from including something in your e-portfolio?)

7. De que forma esse projeto afetou sua identidade profissional como futuro docente? Escolhe todas as respostas com as quais você concorda. (*In which ways did this project affect your professional identity as a future teacher? Choose all answers which apply.*)
- O e-portfolio me estimulou a ser mais crítico e reflexivo (*The e-portfolio encouraged me to be more critical and reflective*)
 - O e-portfolio é um trabalho mais no semestre e acrescentou pouco a minha formação (*The e-portfolio is just another task during the semester and added little value to my education*).
 - O site do e-portfolio me ofereceu um recurso para reconhecer e divulgar meu trabalho como profissional (*The e-portfolio offered me a way to recognize and promote my work as a professional*)
 - Prefiro não usar as novas tecnologias na minha atuação como docente; sou mais tradicional (*I prefer not to use digital technologies in my work as a teacher*)
 - Através do e-portfolio, consigo me imaginar como profissional no mercado de trabalho (*Through the e-portfolio, I can imagine myself as a professional on the job market*)
 - O e-portfolio não afetou minha identidade profissional (*The e-portfolio did not impact my professional identity*)
 - A oportunidade de colaboração com colegas de trabalho é importante para minha carreira (*The opportunity to collaborate with colleagues is important for my career*)
 - O e-portfolio valoriza meus estudos e trabalho (*The e-portfolio contributes value to my studies and work*)

1. Ter a oportunidade de ler os e-portfolios de outros colegas foi... (Having the opportunity to read my colleagues' e-portfolios was...)
2. Quais são as suas recomendações para melhorarmos o nosso projeto? (What are your recommendations to help improve our project?)
3. Em futuros semestres, o uso do e-portfolio no estágio supervisionado deve ser maior? Menor? Ou igual? (*In future semesters, should the e-portfolio be used more, less, or the same amount in the teaching practicum?*)

Recebido em 28/02/2014
Aceito para publicação em 21/07/2014

Formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes

MÔNICA FERREIRA MAYRINK

Professora Doutora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH - USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; Pos-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da FFLCH – USP; São Paulo; São Paulo; Brasil.
momayrink@usp.br

Resumo: Este artigo relata um estudo que descreve e interpreta o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, com base na experiência vivida na disciplina *A Escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes*. A pesquisa foi fundamentada teoricamente nos trabalhos de Dewey, Schön, Freire e Vygotsky, entre outros, para compreender o papel dos filmes como signos mediadores no desenvolvimento crítico-reflexivo do professor. Metodologicamente, a pesquisa se apoiou na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990). A interpretação dos textos revela que o fenômeno em foco se estrutura em torno de quatro temas: Conceitos, Questionamentos, Buscas e Transformações.

Palavras-chave: reflexão-crítica; mediação; filmes

Abstract: This article presents a study that describes and interprets a phenomenon in which participants experienced during the critical reflective teacher education course: "The school in the movies: reflecting upon the pedagogical practice with films". The theoretical underpinnings for this research were the studies developed by Dewey, Schön, Freire and Vygotsky, among others. Methodologically, the study was based on the Hermeneutic-Phenomenological Approach (van Manen, 1990). The results of the interpretations reveal that the structure of the phenomenon investigated was comprised by four themes: Concepts, Inquiries, Searches and Changes.

Key-words: critical reflection; mediation; films

Professor John Keating: Na minha aula, vocês aprenderão a pensar por si próprios. Aprenderão a saborear palavras e linguagem.

O que quer que lhes digam, palavras e idéias podem mudar o mundo.

(Sociedade dos Poetas Mortos)

Introdução

A vivência de experiências de ensino e aprendizagem, aliada à construção de saberes teóricos, revela-se fundamental para a formação do professor. No entanto, a articulação entre esses conhecimentos teóricos e práticos nem sempre se estabelece de forma natural, mas dependem de que sejam criadas oportunidades para o exercício da reflexão, peça-chave no desenvolvimento de uma postura indagadora e crítica do professor.

Em meu percurso como formadora de professores de Língua Espanhola no Ensino Superior, sempre foi recorrente minha busca por estratégias e recursos que pudessem contribuir para que meus alunos desenvolvessem um olhar problematizador e questionador sobre diferentes temas relacionados ao processo de ensinar e aprender línguas. Dentro das limitações impostas pelo currículo, carga horária dos cursos e possibilidades existentes para a realização de estágios de observação e regência de aulas, busquei estabelecer caminhos que abrissem portas para o desenvolvimento da postura reflexiva dos alunos. No entanto, apesar das iniciativas empreendidas, percebi que esses espaços ainda eram insuficientes. Pensando nisso, no primeiro semestre de 2004, ministrei uma disciplina inédita na universidade em que lecionava, que teve como objetivo propiciar condições para que os alunos pudessem refletir, criticamente, sobre a prática pedagógica, utilizando filmes ficcionais cujos roteiros apresentavam professores, alunos e diretores de escola, todos eles

envolvidos em conflitos que, de alguma maneira, tinham repercussões no processo de ensino-aprendizagem. A disciplina, de caráter eletivo, intitulava-se *A Escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes* e foi objeto de estudo em minha tese de doutorado (MAYRINK, 2007).

Neste artigo, apresento uma síntese dessa pesquisa, que teve como objetivo descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, do ponto de vista de quem o vivenciou: meus alunos (doze estudantes do curso de Letras e uma do curso de Pedagogia) e eu, professora-pesquisadora. Inicialmente, discuto a teoria que embasa este estudo, no que diz respeito a dois de seus eixos centrais: (a) o conceito de reflexão e reflexão crítica; (b) o conceito de signo mediador e a compreensão de que os filmes podem exercer essa função, contribuindo para o desenvolvimento crítico-reflexivo do professor. Na sequência, traço um panorama do contexto da pesquisa e apresento alguns dos princípios da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, orientação metodológica que me permitiu descrever e interpretar o fenômeno em foco. Em seguida, ilustro, por meio de textos coletados durante a pesquisa, a interpretação que faço do fenômeno investigado. Na última seção, apresento algumas reflexões finais sobre o papel desempenhado pelos filmes na formação reflexiva dos professores.

1 Da reflexão à reflexão crítica

O conceito de *reflexão* pode ser entendido como parte de um movimento teórico que pretende contribuir para a compreensão do trabalho do professor, segundo esclarece Pimenta (2002). A perspectiva de formação de professores reflexiva tem suas origens nos trabalhos de Dewey. Em sua Teoria das Experiências, o filósofo valoriza a experiência como um aspecto fundamental na

constituição do indivíduo (DEWEY, 1938/1967). Para ele, o indivíduo se constitui como tal graças às interpretações que dá às experiências pelas quais passa; a articulação dessas experiências, portanto, é fruto da reflexão. Sob o olhar de Dewey (1933, p.100), é preciso entender que a interpretação das experiências somente é possível por meio do *pensamento reflexivo* cuja função reside em transformar uma situação caracterizada pela obscuridade, dúvida, conflito ou perturbação em uma situação clara, coerente, segura e harmoniosa. Entretanto, a atitude de pensamento reflexivo, segundo o autor, não se manifesta naturalmente, mas precisa ser desenvolvida e, nesse sentido, a educação assume um papel fundamental, pois, por meio dela, o professor pode crescer em sua capacidade reflexiva por meio de práticas que o levem a tomar consciência do processo de reflexão pelo qual está passando e das contribuições que esse processo pode lhe trazer. Porém, conforme alerta Dewey (1933, p.16), o pensamento reflexivo somente se concretiza se houver um desejo real de concretizá-lo.

Partindo das contribuições iniciais de Dewey, Schön (1983; 1987) deu maior impulso ao desenvolvimento do conceito de reflexão, ao propor sua epistemologia da prática. O autor identifica como um de seus componentes o *conhecimento-na-ação*, o qual, segundo ele mesmo explica, tem suas raízes no conceito de “conhecimento tácito” (*tacit knowing*) proposto por Polanyi (1967). O *conhecimento-na-ação* pode ser entendido como o *saber fazer* e, segundo Schön (1987, p.25), o revelamos ao desempenharmos nossa ação de forma espontânea e habilidosa.

Outro importante componente da prática reflexiva identificado pelo autor é a *reflexão-na-ação*, que corresponde à situação em que “o nosso pensamento serve para reformular o que estamos fazendo enquanto o estamos fazendo” (p.26). Essa forma de reflexão caracteriza-se

pelos pensamentos do professor que o levam a improvisar e tomar decisões no momento em que está atuando em sala de aula, e que lhe permitem encontrar soluções para os problemas que ali encontra.

Schön (1987) reconhece ainda a importância de se refletir *sobre* a ação, momento que o professor pensa sobre o que fez em sua aula e descobre de que forma o seu *conhecimento-na-ação* pode ter contribuído para que tenha alcançado determinados resultados. *A reflexão sobre a ação* é, portanto, um processo consciente e deliberado.

Ampliando a proposta de Schön, outros pesquisadores avançaram na visão e compreensão do conceito de reflexão, ao acrescentar a ele o componente crítico. Kemmis (1987), Smyth (1992), Zeichner (1993) e Contreras (2002), por exemplo, passam a chamar atenção para as relações entre a prática individual e cotidiana do professor e contextos mais amplos, institucionais e sociais, com implicações políticas e econômicas. Essa perspectiva dialoga com os trabalhos de Freire (1979; 1982), autor que compreende que a reflexão é um processo que envolve as relações do homem com o mundo, e que as transformações podem decorrer de sua participação ativa na sociedade. Para isso, segundo Freire (1979; 1982), é necessário estimular a *consciência crítica* (marcada por uma visão indagadora que se propõe a analisar os problemas de forma profunda), que permitirá ao transformar a realidade.

Essas diferentes luzes que se lançam à reflexão e à reflexão crítica sugerem que é preciso compreender a formação do professor crítico-reflexivo como

“um processo de *desenvolvimento* da capacidade reflexiva e da consciência crítica que se constrói na relação com o outro e com o mundo, e que permite que o professor questione, analise, interprete e compreenda sua própria ação e a de outros, no amplo universo institucional e social em que se insere.” (MAYRINK, 2007, p.20).

Visto dessa maneira, entendo que o professor crítico-reflexivo se constitui como tal porque vivenciou um processo de desenvolvimento e aprimoramento de sua capacidade de refletir criticamente sobre sua própria ação e sobre a ação de outros professores. Isso quer dizer que a reflexão crítica é um processo mais complexo do que o simples *pensar* sobre a ação, pois envolve tomada de consciência, análise e questionamento, ações essas que lhe permitem tomar decisões e gerar transformações. Os cursos e programas de formação cumprem aqui um papel essencial, ao serem responsáveis pelo estabelecimento de propostas e definição de estratégias e recursos que colaborem com o desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores.

2 Filmes, mediação e reflexão

Vygotsky (1930/1998) enfatiza a importância da mediação dos sistemas simbólicos na relação entre o sujeito e o mundo que o cerca. Para o autor (Vygotsky, 1930/1998;1934/1999), os instrumentos e os signos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem, por exemplo, é um signo mediador, pois incorpora os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Nesse sentido, a função mediadora da linguagem (verbal e não-verbal) do cinema pode contribuir, em um sentido amplo, para a construção do conhecimento do homem a respeito do mundo que o cerca.

Visto como um elemento que, potencialmente, promove a reflexão crítica, a troca de experiências e idéias e a conseqüente construção e re-construção de conhecimento, o filme pode funcionar como *instrumento* e também como *signo mediador*.

Cabe lembrar que, para Vygotsky (1930/1998, p.71), a analogia básica entre *signo* e *instrumento* reside

na função mediadora que os caracteriza e a distinção entre eles se verifica na forma como orientam o comportamento humano:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido ao controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (p.72-73).

Vygotsky (1930/1998, p. 53) considera a estrutura das operações com *signos* como mais complexa que a estrutura das formas elementares de comportamento, uma vez que ela “requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R”. O psicólogo explica que o *signo* age sobre o indivíduo, que deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Consequentemente, o simples processo estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, constituído por *S* (estímulo), que gera *R* (resposta), em decorrência de *X* (mediação).

À luz da teoria de Vygotsky, os filmes podem se caracterizar ora como *instrumentos* ora como *signos*, dependendo do uso que se faz deles. Essa diferença pode ser observada tomando como exemplo o contexto em que se desenvolveu este estudo (no âmbito da disciplina *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*). Muitos dos filmes comerciais trabalhados durante o curso se apresentam, originalmente, como um objeto de

entretenimento. Sendo assim, seu efeito no espectador pode ser apenas superficial, não cumprindo outra função que não a de lhe proporcionar um momento de lazer. Nessa perspectiva, o filme age como *instrumento*, com uma influência meramente situacional no espectador.

No entanto, quando incorporados ao contexto específico de um curso ou programa de formação docente, como no caso da disciplina que apresentamos neste estudo, os filmes podem ser utilizados com o objetivo de desencadear uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Como se verá adiante, ao se fazer um uso consciente dos filmes, estes podem assumir uma nova função: a de *signo*. Discussões em torno da trama, de seus personagens ou outros elementos, podem dirigir e aguçar o olhar do espectador (o professor), ampliando e enriquecendo sua relação com o filme e, conseqüentemente, gerando um efeito contínuo (e não situacional, restrito ao momento em que ele o assiste), que pode ter reflexos na sua percepção sobre diversas questões concernentes à prática pedagógica.

Desse modo, o potencial do filme de propiciar ao professor uma oportunidade de *viver* uma experiência centrada no outro (nos personagens do filme), pode ter uma repercussão individual que enriquece e expande seu contínuo experiencial. Para alguns, porém, o filme pode continuar a cumprir somente a função de instrumento (de entretenimento, por exemplo), dependendo da forma como se dá a sua aproximação com esse objeto (MAYRINK, 2007).

Voltando à proposta de Vygotsky, pode-se fazer uma relação com a operação que se estabelece no contexto de formação de que estou tratando. Aqui, *S* - a *situação* - corresponde ao visionamento e discussão de cada filme assistido pelos alunos na disciplina *A escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, que constitui o contexto mais amplo, o pano de fundo

que caracteriza o cenário do processo da mediação; *R* corresponde à reflexão crítica, *reação* desejada, na forma de auto-reflexões e reflexões compartilhadas pelos alunos; *X* – a *mediação* – corresponde aos filmes e às atividades propostas ao longo do curso, que foram utilizados como signos mediadores do processo crítico-reflexivo.

Dessa forma, o filme, entendido como signo mediador, possui o potencial de conduzir os professores em formação “a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1930/1998, p. 54). Esse pensamento de Vygotsky é extremamente importante, pois valoriza o papel que o filme pode desempenhar no desenvolvimento do professor crítico-reflexivo, como se verá ao longo deste trabalho.

3 O olhar interpretativo do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes

O olhar interpretativo que orientou este estudo se enquadra nos princípios da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van MANEN, 1990; RICOEUR, 2000; FREIRE, 2006; 2008), que me permitiu proceder à descrição e interpretação do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores, mediada por filmes, visando à visualização de sua estrutura e de sua natureza (essência). Os textos que constituem a base deste estudo foram reunidos ao longo do primeiro semestre de 2004, quando a disciplina *A Escola no cinema: reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes* foi ministrada a treze alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia de uma universidade de São Paulo.

Como orientação metodológica para o desenho da disciplina, apoiei-me na Abordagem Baseada nas Artes

(DIAMOND, 1997; 1998) que, por meio de técnicas baseadas nas artes, busca criar oportunidades para que o professor possa atribuir significados para as experiências vividas ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Assim como a música, o teatro ou a pintura, os filmes podem ser compreendidos como um objeto que pertence ao mundo das artes e não somente como um recurso que promove entretenimento e fruição de emoções. Eles são também matéria para a construção de conhecimentos e para a educação, como um produto da cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados e criticado, como aponta Almeida (2001, p.32). Nesse universo, inserem-se os filmes comerciais e ficcionais, utilizados na disciplina em questão com um valor educativo, por sua capacidade de levar o espectador a refletir sobre os conhecimentos novos que apresentam, como ressalta Costa (2005, p.96).

A fim de contribuir para o desenvolvimento gradativo da capacidade crítico-reflexiva de meus alunos, organizei o curso em três momentos. No primeiro momento, os filmes e os tópicos a discutir foram sugeridos por mim, professora-pesquisadora. No segundo momento, os alunos indicaram os tópicos sobre os quais gostariam de refletir e eu selecionei os filmes a serem vistos. No terceiro momento, tanto os filmes quanto os tópicos para reflexão foram propostos pelos alunos.

Ao longo do curso, além de assistirem e discutirem os filmes, os alunos realizaram leituras de textos teóricos e desenvolveram diferentes atividades (individuais e em grupos) que tinham como objetivo desencadear sua reflexão sobre a docência.

Além de reunir as atividades realizadas pelos alunos, procedi à gravação e transcrição das 17 aulas que compreenderam o curso, e esse conjunto de procedimentos me permitiu, em uma primeira fase,

textualizar as experiências vividas e, depois, estabelecer a rotina de voltar a elas, descrevê-las e interpretá-las na tentativa de compreender a natureza do fenômeno que me propus a estudar.

Seguindo procedimentos condizentes com a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, procurei me aproximar dos textos por meio de inúmeras leituras, trilhando os caminhos das abordagens holística, seletiva e detalhada, propostas por van Manen (1990, p.93). Desse modo, pude, também, operacionalizar os procedimentos de refinamento e ressignificação sistematizados por Freire (2006; 2008), para chegar à identificação dos *temas* (bem como de seus desdobramentos em *subtemas* e *sub-subtemas*) que me permitiram visualizar a estrutura do fenômeno. Foi importante também retornar às experiências vividas por meio dos textos para a validação e confirmação das interpretações, num movimento que caracteriza o chamado *ciclo hermenêutico* (RICOEUR, 2001) ou *ciclo de validação* (van MANEN, 1990).

4 Um percurso reflexivo de formação

Ao descrever e interpretar cada um dos momentos em que se dividiu a disciplina que é foco deste estudo, pude identificar o percurso reflexivo que foi se delineando ao longo de todo o processo. Na sequência, apresentarei a forma como o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes foi se apresentando, dentro da particularidade de cada momento do curso.

4.1 O Momento 1

No momento inicial do curso, que compreendeu as cinco primeiras semanas de aula, desenvolvi atividades que geraram textos que, interpretados, revelaram que o fenômeno em foco, nesse primeiro momento,

se estruturava em dois grandes temas - *conceito* e *questionamentos* – que, por sua vez, se desdobravam em subtemas e vários sub-subtemas.

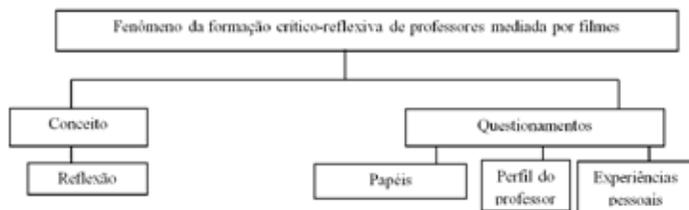


Fig. 1: A estrutura do fenômeno no *Momento1*

O diagrama ilustra os primeiros passos dados por meus alunos na direção de uma formação crítico-reflexiva. As reflexões iniciais aqui desencadeadas se apoiaram, por um lado, em *conceitos* que propiciaram uma melhor compreensão da prática (crítica e reflexiva) à luz da teoria discutida nas aulas, como mostra o excerto destacado a seguir:

Mônica: (...) O que você entende por professor reflexivo? Se a gente fala em professor reflexivo, o que é isso?

Darlene: *Pensar sobre as atitudes, sobre seus atos, postura.* (...)

Francis: *A realidade, como circula em volta da sala de aula.* (...)

Jamile: O professo reflexivo é aquele *que provoca a dúvida, provoca revolução no aluno* porque o bem estar eterno não tem porque né? (...)

Darlene: Mas, em relação ao que já foi colocado, *em relação a ele professor, ao aluno e a comunidade.* Tudo isso aí a gente deve fazer em relação ao aluno e a comunidade que nos cerca. *Tudo que perpassa por isso né? Inclusive a família.*(...)

Como se pode observar, os alunos se aproximam de uma visão crítica, pois suas falas revelam uma compreensão de que a reflexão deve romper a barreira das paredes da sala de aula, abrindo-se à comunidade e à realidade social na qual ela se insere.

As reflexões, nesse momento do curso, desencadearam também *questionamentos* que levaram à dúvida e inquietação quanto aos papéis exercidos por diferentes participantes do processo educativo, e ao resgate de experiências aparentemente esquecidas. No que diz respeito ao professor, por exemplo, os alunos o vêem como responsável por estabelecer uma ponte entre o estudante e o conhecimento, de forma que este seja significativo para sua vida. Além disso, entendem que o professor cumpre um importante papel de mediador na construção de uma visão crítica do aluno e de um saber que se expande para fora dos limites de sua sala de aula. É o que evidencia o fragmento abaixo, retirado do relato reflexivo de uma aluna:

O que me chamou atenção [no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*] foi a autonomia do professor e seu modo de se relacionar com seus alunos. Isso prova que um bom professor não é aquele que enche os alunos de conteúdo apenas. Mas aquele que incita e estimula o aluno pela curiosidade a descobrir o que o conteúdo tem de relevante para a sua vida, ou seja, além desse conteúdo fazer parte de uma disciplina, ele precisa ser significativo, assim como o professor ensinava a poesia.

Outro subtema que emergiu dos textos reunidos durante o Momento 1, vinculado ao tema *Questionamentos*, refere-se às reflexões dos alunos sobre suas experiências pessoais. Observei que eles freqüentemente se remetiam a experiências anteriores para explicar e exemplificar seu ponto de vista a respeito dos assuntos que se colocam em pauta de discussão durante as aulas. Em uma delas, por

exemplo, ao refletir sobre o papel do professor, uma das alunas deu seu depoimento e outros colegas opinaram, como vemos a seguir:

Inae: A minha professora daqui da Faculdade sabia que eu era funcionária e um dia ela chegou para mim e disse: “se eu fosse você, eu desistia do curso”, porque eu não tinha condições de estudar. (...) E aí depois fiz um aprova com uma colega chamada Juliana e nós tiramos 9.0, e a professora me disse:” eu não vou dar 9.0 para você porque você não é capaz de tirar 9.0”. Só que aconteceram outras coisas melhores, com outros professores que me mostraram a dificuldades e que me disseram que eu era capaz de ir além. (...)

Geovana: Eu acho que depende do professor. Talvez a maneira como ele trata a situação, porque, por exemplo, o jeito como ele tratou ela não foi algo construtivo. Eu já ouvi alguns professores dizerem que têm que fazer algum tipo de provocação ou elogio para que o aluno desperte, mas eu acho que no caso da Inae não foi isso.

4.2 O Momento 2

Na interpretação dos textos reunidos no *Momento 2*, emergiram três temas – *questionamentos*, *conceitos* e *buscas* – que, por sua vez, tiveram vários desdobramentos. É curioso observar que os temas *questionamentos* e *conceitos* e alguns sub-subtemas (como as relações entre professor e aluno, o papel da escola e o papel do professor) já haviam se manifestado no momento anterior. No entanto, esses tópicos voltaram a surgir no *Momento 2*, de uma maneira diferenciada, aprofundando e colocando em pauta discussões antes não desencadeadas. A figura abaixo ilustra a estrutura do Momento 2:

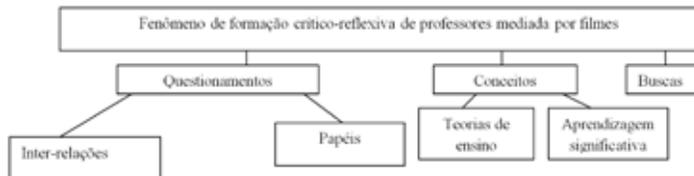


Fig. 2: A estrutura do fenômeno no Momento 2

Como se pode observar no diagrama, o tema *questionamentos* se apresenta vinculado a dois subtemas - *Inter-relações* e *Papéis*. Os excertos a seguir ilustram alguns dos questionamentos surgidos neste momento:

Darlene: Acho que a maior dificuldade do professor é justamente achar esse meio termo.

Anna: Mas acho que nem é tão difícil, acho que é assim. Chega uma hora que você vai ter uma sensibilidade. Que nem eu, eu acho que eu consegui trabalhar bem isso, chegar ao limite de dizer “Peraí. Agora é aula. Chegou no limite”. Já teve momento também de uma aula que assim, não tão prestando atenção na aula porque tão com problemas em casa, daí a gente teve que sentar, conversar e falar “Pera aí, o que que tá acontecendo? E aí não é mais a professora. Você é uma pessoa. “Você não tem com quem conversar? Pode conversar comigo”. Mas não no ponto de eu chegar e falar “Não, eu te ajudo, eu vou na sua casa”. Não ao ponto de fazer assim.

Mônica: Mas existe um envolvimento aí.

Anna: Exatamente, mas eu acho que aí tem um limite.

O fragmento (relativo à discussão sobre o filme *Mentes Perigosas*) mostra o questionamento sobre o grau de envolvimento que um professor pode chegar a ter com os estudantes. Para as alunas, é preciso que o professor encontre um ponto de equilíbrio (“um meio termo”) nessa relação, para que o envolvimento não se confunda com uma relação entre amigos.

Os alunos questionaram, também, o papel que a escola desempenha, atualmente, na educação das crianças:

Jamile: A escola perde o valor de escola. A criança faz balé, judô, faz o diabo na escola, mas cadê as matérias de antes? Eu vivo isso. Você prepara tudo e a criança vai pintar van Gogh, porque é status social, porque ele vai pra casa e no meio dos amigos do pai, ele cita van Gogh e às vezes ele nem tem idéia de quem foi ele. Não sei, eu vejo a escola como aquela colchinha de retalhos. O importante é o produto que a criança vai mostrar.

Serena: Mas você pode trabalhar com van Gogh e não é só arte que dá pra trabalhar com ele.

Jamile: É, mas você tem que ter a vontade de trabalhar. Tendo vontade, você tem como colocar em prática o que você acha que é essencial.

A preocupação destacada por Jamile e contestada por Serena residia no fato de algumas escolas privilegiarem atividades e conteúdos que fogem àqueles tradicionalmente compreendidos como mínimos e necessários, nas áreas disciplinares (de línguas, matemática, ciência etc). Para Jamile, em lugar de desenvolver conteúdos, que proporcionariam o desenvolvimento dos “conceitos científicos” (Vygotsky, 1934/1999), as escolas valorizam a arte, mas sem fazer dela um objeto para a construção do conhecimento da criança. Ao contrário, as artes são meramente figurativas; são introduzidas de forma desarticulada com o todo e cumprem simplesmente a função de “dar status”.

Quanto aos *conceitos* abordados neste segundo momento do curso – aspecto que se configurou novamente como tema estruturante do fenômeno neste momento –, cabe destacar que eles não haviam sido previamente definidos por mim, professora, mas surgiram das necessidades expressas pelos alunos. Os dois subtemas que emergiram dos textos,

neste caso, se referem às reflexões dos alunos a respeito de diferentes *teorias de ensino* e da visão de *aprendizagem significativa*. Os fragmentos abaixo ilustram um momento de discussão relacionado a teorias de ensino:

Mônica: Então transmitir é dar significado?

Anna: Eu acho que não, eu acho que é só uma outra forma de dizer passar o conteúdo, transmitir e passar, não sei.

Mônica: Que outra palavra você escolheria para expressar essa outra idéia que a Serena está elaborando?

Darlene: Mediar o conteúdo, mediar.

Inae: É que é assim: eu não fui buscar nada em relação a passar e transmitir, mas eu, no meu ponto de vista, eu acho que tem uma diferença, entre transmitir e passar, porque eu posso passar e o aluno não absorver, e outras situações em que se tem a responsabilidade de transmitir para o aluno a absorver, eu acho que é uma responsabilidade maior...

A discussão que se colocou em pauta gerou a necessidade de esclarecer melhor as teorias implícitas no uso dos termos *passar* e *transmitir conhecimento*, como o apoio de leituras, o que ampliou as oportunidades de reflexão sobre o assunto.

Outra particularidade do *Momento 2* foi o surgimento do tema *Buscas*, revelando que, nessa etapa do curso, os meus alunos começaram, de fato, a aprofundar as relações entre ficção e realidade e entre os filmes aos quais assistiam e aspectos de ordem teórica. É o que fica evidente neste fragmento, que ilustra a forma como um aspecto teórico anteriormente tratado em aula – a concepção de ensino pautada na *transmissão de conhecimentos* – motivou uma aluna a empreender uma busca de respostas às suas dúvidas:

Serena: Bom, (...) na aula anterior a gente discutiu passar e transmitir, e eu fui para a casa com a idéia de passar e transmitir. Alguns autores falam de passar e transmitir de uma forma diferente que a gente tem ouvido. Para eles passar é diferente de transmitir, por quê? Porque de acordo com a Regina Haidt, para a pessoa transmitir tem que haver um compromisso; há uma organização maior de um envolvimento. Por isso ela define de forma diferente. O passar é para ela como se chegar na lousa, colocar matéria e pronto acabou, isso é o passar o conteúdo. Já o transmitir envolve uma série de responsabilidades, tem aí também a critério de responsabilidade, selecionar material e a responsabilidade com a construção intelectual do aluno, e o professor tem que se sentir responsável por essa construção intelectual.

Considerando essas reflexões, percebo que, no *Momento 2*, houve uma maior tendência dos alunos ao estabelecimento de relações entre as práticas observadas nos filmes e teorias que pudessem embasá-las ou explicá-las. Nessa perspectiva, considero que essa atitude mais investigativa que, em geral, marcou os alunos neste segundo momento, é indicativa de uma postura crítico-reflexiva, desencadeada e em desenvolvimento de maneira mais intensa.

No que diz respeito a algumas possíveis comparações entre as estruturas desses dois primeiros momentos do curso, destaco que, na estrutura do *Momento 1*, o tópico *Inter-relações* possui o status de um sub-sub-subtema, vinculado ao sub-subtema *Olhar Crítico* que, por sua vez, se articula ao subtema *Reflexão*, associado ao tema *Conceito* (ver diagrama 1). No *Momento 2*, entretanto, as *Inter-relações* se manifestam de forma mais marcante, ganhando a dimensão de um subtema, devido ao destaque com que emergem das reflexões desencadeadas nessa fase do curso.

4.3 O Momento 3

Da interpretação dos textos reunidos no *Momento 3*, emergiram novamente os temas *Questionamentos* e *Buscas*, com novos desdobramentos, como vemos a seguir:



Fig. 3: A estrutura do fenômeno no *Momento 3*

Conforme ilustra o diagrama, o *Momento 3* consolida os questionamentos e as buscas como os temas estruturadores do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. Particularmente, a reincidência do tema *questionamentos*, presente nos três momentos, marca, mais notoriamente, o percurso dos alunos e é resultado das inquietações provocadas pelos filmes e atividades a eles associadas.

Outro aspecto a ressaltar é que o tema *Buscas* manifestou-se de maneira mais intensa no *Momento 3*, consolidando aquelas que começaram a despontar no momento anterior. A presença mais enfática de buscas, na fase final do curso, demonstra um amadurecimento dos alunos, que revelaram uma maior capacidade de estabelecer relações entre os filmes e sua realidade, suas experiências pessoais e também com questões teóricas. O trecho abaixo exemplifica essas relações:

Geovana: E aí essa diretora manda um fiscal para avaliar a escola deles.

Serena: É o que acontece geralmente na periferia quando uma escola grande quer engolir uma

pequena. Ela manda alguém lá porque não quer que a escola vá para a frente e isso acontece no filme.

As ponderações feitas pelas alunas apontam para problemas enfrentados, atualmente, por professores e instituições brasileiras, o que demonstra sua capacidade de aproximar a ficção (dos filmes por elas analisados) da realidade.

4.4 Transformações

Ao chegar à etapa final de interpretação dos textos coletados durante o curso, percebi que os alunos viveram um processo reflexivo que gerou diversas transformações. A manifestação dessas mudanças, na minha perspectiva, foi tão expressiva, que as interpretei como um novo tema que vem somar-se àqueles que se manifestaram ao longo dos três momentos do curso.

Cabe dizer que as transformações vivenciadas durante o curso são de distintas naturezas, e se referem: a) às novas percepções dos alunos sobre os filmes; b) aos novos conhecimentos construídos; c) às novas percepções que passam a ter de si mesmos; e d) às novas ações que começam a marcar sua própria prática. Os excertos destacados a seguir exemplificam algumas dessas transformações:

Antes do curso, *meu olhar crítico não fazia* tanto essa junção da ficção sobre a pedagogia com a realidade da mesma. *Hoje percebo* esse tipo de reflexão como uma ferramenta grandiosa no processo de minha formação, que é algo contínuo, interminável.

Sinto-me cheia de novas idéias em relação ao ato de educar e instigada sobre a minha capacidade de educar. Sem dúvida *a ficção ajudou minha realidade. Sou muito mais reflexiva agora.*

Antes, eu não selecionava textos para relacionar com os filmes. Meus critérios para seleção de filmes eram voltados somente aos meus interesses. Agora eu consigo visualizar melhor e encaminhar tudo o que peço e que ocorre em sala de aula. Observo melhor os critérios para tudo que vou fazer, respeito mais as idéias e opiniões dos alunos.

Acredito que os subtemas vinculados ao tema *transformações* sintetizam as contribuições que o processo reflexivo trouxe para os alunos. Conforme destaquei anteriormente, este tema se soma a todos os outros que emergiram ao longo dos três momentos do curso, constituindo, no final, a estrutura do fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes.

4.5 O fenômeno em seu conjunto

A descrição e interpretação de cada um dos momentos em que se dividiu o curso revelou, pouco a pouco, a estrutura e a natureza do fenômeno que estava investigando. Ao olhar para os três momentos em seqüência, observo que o *Momento 2* configura-se como uma fase de transição entre os passos dados no início do curso em direção ao desenvolvimento da capacidade reflexiva de meus alunos (*Momento 1*) e os passos que levaram a uma maior consolidação dessa capacidade (no *Momento 3*), culminando, finalmente, no desencadeamento de *transformações* em meus alunos.

Essa visão processual também se faz presente na representação gráfica que resultou da interpretação do fenômeno como um todo, e que reúne os temas que emergiram nos diferentes momentos, como ilustra o diagrama abaixo:

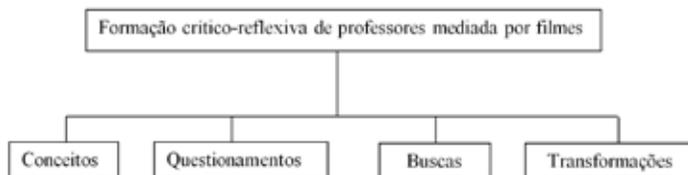


Fig. 5: Temas estruturantes do Fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes

O tema *Conceitos* compreende os referenciais teóricos trabalhados durante o curso, que contribuíram para o desenvolvimento de uma prática refletida, comprometida e responsável, configurando-se, assim como *práxis* (FREIRE, 1983). O surgimento desse tema nos dois primeiros momentos do curso evidencia a importância da mediação do professor para que se estabeleça a relação entre a teoria e a prática (relação essa que, como se viu, já se manifestou de maneira espontânea no *Momento 3*, na forma de *buscas* empreendidas pelos alunos).

O tema *Questionamentos* refere-se às problematizações expressas pelos alunos ao longo de todo o curso, no âmbito do papel desempenhado pelo professor e pelo aluno no processo de aprendizagem, das inter-relações entre os diferentes participantes do processo de ensino-aprendizagem, e das experiências pessoais na construção do conhecimento sobre a docência. Como se viu, os alunos apresentaram uma postura indagadora ao longo de todo o processo, mas ela se revelou mais aprofundada e significativa a partir do segundo momento.

O tema *Buscas* expressa as atitudes desencadeadas durante o processo crítico-reflexivo vivido no curso, principalmente em decorrência do uso de filmes, que levaram os alunos a procurar estabelecer relações diversas entre esse signo mediador da reflexão e outros elementos de referência para eles: a realidade, a teoria e a sua experiência pessoal.

Estruturando o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, também emerge o tema *Transformações*. Ele revela as mudanças ocasionadas pela experiência de formação compartilhada, na forma do reconhecimento, por parte dos alunos, da nova percepção que passam a ter sobre os filmes e sobre si mesmos, bem como dos conhecimentos construídos e das novas ações que pretendem incorporar à sua prática (atual e futura).

Ao observar a estrutura que se configurou acima, vejo indícios de que a capacidade reflexiva dos alunos foi sendo construída gradualmente, em direção a uma postura cada vez mais crítica.

5 Reflexões finais

O uso dos filmes como elementos desencadeadores e mediadores da reflexão crítica demonstrou que eles constituem, de fato, um recurso com potencial para enriquecer os programas de formação de professores, seja no âmbito da formação inicial ou continuada. Os filmes - produções que estão ao alcance de todos - representam uma importante alternativa para os recursos freqüentemente utilizados, tais como diários, narrativas, gravações de aulas dos próprios professores em formação ou observações de aulas dos colegas, por exemplo. São artefatos que permitem ao docente em formação atribuir significados a diferentes ações pedagógicas e compreender as teorias que as embasam. Contribuem também para que o professor cresça na percepção de sua própria realidade e no conhecimento de outras, aparentemente alheias e distantes. Sob uma perspectiva mais ampla, o uso do filme pode colaborar, ainda, para que o professor tome decisões e se posicione criticamente frente às mudanças que caracterizam as novas formas de ensinar e aprender que marcam a sociedade contemporânea.

Referências

ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons. A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938/1967.

DIAMOND, P. Mirrors and metaphors: Arts-based English teacher education, 1997.

Disponível em: <<http://www.nyu.edu/education/teachlearn/ifte/diamond.htm>>. Acesso em 30 de maio de 2009.

DIAMOND, P. Arts-Based Inquiry and Teacher Reflection: a Teacher Institute. *the ESPECIALIST*, vol. 19, nº2, p.215-231. São Paulo: EDUC, 1998.

FREIRE, M. M. Processo de tematização na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Seminário: *Desenhos de pesquisa para a ambientação presencial e/ou digital*. PUC/SP, 2006.

FREIRE, M. M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como postura metodológica na investigação da formação docente. Apresentação em Simpósio durante o II CLAFPL - II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Texto oferecido na disciplina “Educação Popular” no curso de Pós-Graduação, ministrado por Paulo Freire. PUC/SP, 1982.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

KEMMIS, S. Critical reflection. In M. F. Wideen & I. Andrews (orgs.) *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

MAYRINK, M. F. *Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (orgs.) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. New York: Doubleday Anchor Book, 1967.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. Cambridge: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, D. A. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, vol.22, nº2, p.119-139, 1992.

SMYTH, J. Teacher's Work and the Politics of Reflection. In *American Educational Research Journal*, vol.29, nº2, p.267-30, 1992.

van MANEN, M. *Researching lived experience*. London, Ontario: Althouse Press, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 28/02/2014

Aceito para publicação em 30/07/2014

Discurso e ideologia: um estudo de caso com dois professores de inglês da escola pública

PAULA TELLES DA COSTA FERNANDES

Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; São Paulo; São Paulo; Brasil.

paulafern@uol.com.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo estabelecer a relação entre os conceitos de discurso e ideologia e demonstrar como a ideologia se manifesta no discurso de dois professores de inglês da escola pública. Os conceitos de discurso e ideologia são examinados a partir do aporte teórico proposto por Bakhtin e o Círculo e os dados utilizados neste artigo estão embasados nas entrevistas com dois professores de inglês de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo. As ideologias presentes no discurso dos professores evidenciam a não realização na profissão. Por meio de seus dizeres, os professores, mesmo fluentes no idioma, não escolheram a profissão que exercem e não acreditam que a escola pública seja o lugar onde se aprende inglês.

Palavras-chaves: Discurso; Ideologia; Ensino de inglês como língua estrangeira

Abstract: This article aims at presenting the relations between the concepts of discourse and ideology and demonstrate the ideological aspects raised in the teachers' discourse. The concepts of discourse and ideology as applied in this paper stem from Bakhtin & The Circle and the data are based on interviews that were carried out with two english teachers from a São Paulo State Public School. The ideologies present in the teachers' discourse expose a lack of professional fulfillment. Although fluent in English, the teachers demonstrate through their discourse that they did not choose their profession and that they do not believe that English learning can take place in the public school.

Keywords: Discourse, Ideology, English teaching as a foreign language

Introdução

Este artigo tem por objetivo estabelecer dois conceitos fundamentais presentes na teoria bakhtiniana, o conceito de discurso e o conceito de ideologia. Esses conceitos serão examinados a partir de diferentes obras de Bakhtin e o Círculo¹. Em seguida, com o objetivo de demonstrar como a ideologia se manifesta no discurso, apresento dados coletados no ano de 2009 a partir de entrevistas com dois professores de inglês de uma escola pública estadual situada na zona leste da cidade de São Paulo. Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange questões da Linguística Aplicada (LA) e da Educação. Foi delineada com o objetivo de investigar os aspectos ideológicos relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na escola pública. A fim de investigar esses aspectos, entrevistei, no mês de maio de 2009 dois professores de inglês de uma escola pública estadual situada na zona leste da cidade de São Paulo. O distrito em que está situada a escola, de acordo com o censo de 2010, tem uma população de 96.441 habitantes e renda média por habitante de R\$ 1.345,63. É a região mais desenvolvida da zona leste da cidade, com melhor urbanização, verticalização e infra-estrutura.

A escola em que foi realizada a pesquisa é considerada tradicional no distrito e tem aproximadamente 1.200 alunos dos ensinos fundamental e médio. Além disso, no ano de 2008, a escola foi classificada entre as cinco melhores escolas do Estado de São Paulo, segundo o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Na escola, há uma sala com telão e projetor (sala multimídia), quadra de esportes, cantina e salas de aula em bom estado de limpeza, com lousa, carteiras e mesa para o professor. Os participantes da pesquisa são Ana (professora-participante), Rui (professor-participante)

¹ Segundo Zandwais (2009), o Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de amigos, oriundos inicialmente da escola de Nevel, VALENTIN VOLOSHINOV (1835-1936), MIKHAIL BAKHTIN (1895-1975), LEV PUMPIANSKII (1891-1940) e MATVEI KAGAN (1889-1937), que se amplia a partir de 1920, quando Mikhail Bakhtin é transferido para Vitebsk, recebendo outras figuras ilustres como PAVEL MEDVEDEV (1891-1938). Zandwais (2009) lembra que esse grupo se reunia informalmente, à semelhança da maioria dos intelectuais bolcheviques da época, com vistas a produzir conhecimentos científicos sobre Filologia, Filosofia, Literatura, Arte, Biologia e Linguística. Além disso, a concepção de ciência russo-soviética sempre foi predominantemente holística, isto é, fundada em torno das investigações interdisciplinares, de tal modo que o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem foi realizado de forma articulada, sobretudo, entre domínios de áreas de conhecimento distintas, tais como a Psicologia Social, a Filosofia, a História, a Paleontologia e a Biologia.

e eu (professora-pesquisadora).² Na época da geração de dados, Ana estava com 28 anos, cursava o mestrado na área de Linguagem e Educação e era professora do último ciclo do ensino fundamental. Rui estava com 33 anos e dava aulas para as três séries do ensino médio. Ana e Rui são fluentes em inglês.

É preciso esclarecer que a partir da análise das entrevistas dos dois professores busco explicitar as ideologias ou visões (irrefletidas ou não) sobre o ensino-aprendizagem de inglês manifestadas em seus discursos. Essas ideologias legitimam uma postura ideológica presente na nossa sociedade, ou seja, as visões presentes no discurso dos professores correspondem ao discurso presente na sociedade de desvalorização da profissão docente e da escola pública como espaço de aprendizagem de inglês. Por meio de seus dizeres os professores-participantes, mesmo fluentes no idioma, não escolheram a profissão que exercem e não acreditam que a escola pública seja o lugar onde se aprende inglês.

Outros estudos, realizados em diferentes estados brasileiros a respeito do ensino de inglês na escola pública, confirmam “o quadro desalentador do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública” (COX e ASSIS-PETERSON 2007, p. 17). O estudo de Dias (2006), por exemplo, deteve-se na análise de crenças de atores sociais da esfera escolar e familiar em uma escola pública de periferia. Os resultados mostraram que a descrença no ensino de inglês realizado pela escola pública é recorrente entre os atores dos dois contextos.

Depoimentos de participantes da pesquisa de Barcelos (2006), alunos de escola pública, já na universidade, relatam histórias sofridas de suas dificuldades para aprender inglês, apesar da escola. Completam o quadro desalentador depoimentos de participantes da pesquisa de Santos (2006, p. 127) que caracterizam o professor de língua estrangeira da escola pública como “um professor que não é de verdade”, um ser invisível, cuja “ausência é menos percebida”.

² Os professores-participantes são identificados por nomes fictícios sendo que o gênero (feminino e masculino) é mantido.

Procuro demonstrar neste artigo que o discurso dos professores-participantes desta pesquisa vem confirmar o quadro desanimador do ensino do inglês como língua estrangeira nas escolas públicas. Ao proceder à análise, procuro trazer para a discussão resultados apontados em pesquisas recentes tanto na área do Ensino de Línguas Estrangeiras como na área de Educação.

No entanto, antes de analisar o discurso dos professores apresento os conceitos teóricos que embasam este artigo.

1 Discurso e ideologia

Em *O discurso em Dostoievski*, Bakhtin define o discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Em texto escrito posteriormente e também à respeito do conceito de discurso Bakhtin (2006) afirma “... o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados sujeitos falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2006, p. 274).

Observa-se que o conceito de discurso está intrinsecamente ligado à língua em sua integridade concreta e viva. Para Bakhtin, o discurso só existe em forma de enunciado concreto pertencente a um determinado sujeito.

Uma característica fundamental de toda obra de Bakhtin e o Círculo fica clara a partir dos trechos citados. Os conceitos que balizam a teoria bakhtiniana encontram-se interligados e não podem ser concebidos

de forma dissociada. O conceito de discurso não pode ser entendido se não a partir do conceito de enunciado concreto. O mesmo se dá com toda obra de Bakhtin e o Círculo, todos os conceitos desenvolvidos devem ser vistos de forma a constituírem um sistema, também chamado de arquetônica ou arquitetura bakhtiniana. Arrisco dizer que os conceitos que formam a arquetônica ou arquitetura bakhtiniana não devem ser vistos como pilares, já que os pilares de uma casa ou edifício podem ser construídos separadamente. Os conceitos bakhtinianos não podem ser construídos separadamente, tendo em vista que estão interligados.

A partir dessa visão sistêmica da teoria, Bakhtin/Medvedev (1991) afirmam ser “impossível entender o enunciado concreto sem que alguém se familiarize com seus valores, sem entender a orientação de sua avaliação no ambiente ideológico” (BAKHTIN/MEDVEDEV, 1991, p. 121 - tradução minha). Dessa forma, os discursos implicam sempre uma manifestação ideológica, aqui entendida como visão de mundo constituída no plano sócio-histórico.

De acordo com Amorim (2004), na maioria dos escritos de Bakhtin, o termo ideologia designa simplesmente um ponto de vista, uma visão de mundo e as criações ideológicas estão presentes em todas as sociedades, mesmo as que se organizam de modo diverso das sociedades capitalistas.

Amorim (2004) afirma:

Visão que não é individual, mas cuja natureza social não se define necessariamente por uma relação de classes. Ela é própria a cada grupo social e sua especificidade pode ser de classe, mas também de profissão ou geração. Uma voz é sempre ideológica porque ela traz um ponto de vista constituído num determinado lugar e não em outro (AMORIM, 2004, p. 143).

A ideologia em Bakhtin não tem nada do conceito marxista: efeito de ilusão ou alienação que se produz como mascaramento necessário à dominação de classe. A autora acrescenta:

Mesmo quando o termo ideologia se insere explicitamente numa problemática marxista, ele está longe de adquirir a significação do conceito correspondente. [...] A luta de classes e as condições de produção são elementos determinantes da ideologia, mas nem por isso ela é pensada como falsa consciência ou efeito de alienação (AMORIM, 2004, p.144).

Miotello (2005) acredita que Bakhtin e o Círculo aprofundaram questões que Marx e Engels apenas haviam tocado. As questões que tratam do estudo da ideologia, conceito fundamental no pensamento bakhtiniano, estão abordadas de forma mais ampla e aprofundada no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*³ e também no livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, e ainda se acham espalhadas em todos os escritos atribuídos ao Círculo. A questão abordada pelos membros do Círculo era a de que a produção teórica marxista, até aquele momento, não havia colocado o problema do estudo da ideologia no lugar certo (MIOTELLO, 2005, p. 167).

Segundo Miotello (2005), a única definição de ideologia dada por alguém do Círculo pertence a Voloshinov (*apud* MIOTELLO, 2005), no texto *Que é a linguagem?*, de 1930.

Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas signícas (MIOTELLO, 2005, p.169).

Ao pensar o conceito de ideologia como uma visão de mundo, considera-se a sua constituição social e

³Zandwais (2009) observa que a autoria do texto de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* tem sido objeto de discussão por muitos estudiosos que realizaram inúmeros artigos em torno dessa questão. Alguns afirmam, categoricamente, que o autor é Voloshinov, mas outros ainda não estão convencidos. A autora ressalta que em russo, espanhol e inglês a obra aparece sob a assinatura de Voloshinov (ZANDWAIS, 2009, p. 97).

histórica, que não pode ser reduzida nem à sua superfície empírica (como se fosse um rol de meros fenômenos isolados), nem fechada e autocontida no mundo de uma consciência individual ou no reino das “puras ideias” (FARACO, 2009, p. 48).

Pelo seu caráter intrinsecamente sócio-histórico, a criação ideológica exige, para ser estudada, um conceitual e um método de natureza sociológica, para cujo delineamento ele se propõe contribuir. Nesse processo, [...] todos os produtos da criação ideológica são dotados de materialidade, isto é, são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos (não se podendo estudá-los, portanto, desconectados dessa realidade) (FARACO, 2009, p. 48).

Com relação aos discursos, pode-se afirmar que eles não estão imunes à ideologia: ela sempre os determina e determina a todos, inclusive aqueles que pretendem ser objetivos, tais como os discursos científicos.

O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p.36).

A palavra, pode funcionar sempre como um signo neutro enquanto língua abstrata, objeto de investigação da Filologia, dos dicionários e dos estudos linguísticos não sociológicos. Enquanto objeto da práxis concreta, entretanto, está sempre carregada de valores, que permitem compreender sua função ideológica (ZANDWAIS, 2009).

Referindo-se ao conceito de signo ideológico Faraco (2009) aponta no mesmo sentido que Zandwais (2009):

[...] para o Círculo (de Bakhtin), a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não-ideológico. É ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p. 47).

Bakhtin/Voloshinov (2009) afirmam que em determinada etapa de desenvolvimento da sociedade, encontram-se valorizados (ou desvalorizados) determinado grupo de objetos. Pode-se afirmar, indiscutivelmente, que, no momento histórico atual, a escola pública vista como instituição, não como um objeto ou grupo de objetos, encontra-se claramente desvalorizada.

Essa afirmação tem sido reforçada em inúmeros trabalhos, dentre os quais destaco Frigotto (1993), que analisou a produtividade da escola improdutiva, e Patto (2010), que pesquisou a produção do fracasso escolar na escola pública.

Não se pode esquecer que essa situação de desvalorização é ideológica, corresponde a uma determinada visão de mundo que é social e histórica, relacionada à manutenção da estratificação social e da desigualdade.

No próximo item, faço uma análise das entrevistas com os professores-participantes. O intuito dessa análise é o de resgatar os tópicos discursivos⁴ que emergem dos dizeres dos participantes desta pesquisa relativos à escolha e à realização profissional e ao ensinar-aprender inglês na escola pública. Partindo da principal categoria de análise utilizada, o organograma abaixo ilustra os tópicos e subtópicos discutidos a partir das análises das entrevistas.

⁴ Os tópicos discursivos podem ser entendidos como “aquilo acerca do que se está falando” (FÁVERO, 2001, p. 38). Segundo Fávero (2001), o tópico discursivo é antes de tudo uma questão de conteúdo estando na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional. O tópico é, assim, uma atividade construída cooperativamente, isto é, há uma correspondência – pelo menos parcial – de objetivos entre os interlocutores.



Figura 1: Entrevistas – Tópicos discursivos

2 Entrevistas

2.1 A (não-) escolha profissional

No trecho da entrevista inicial destacado abaixo, o professor Rui explica a sua escolha pelo curso de Letras.

PR: Inclusive eu dou aula de português em São Bernardo e a professora de Português foi minha professora de inglês no ensino médio. Ela não marcou nada. Não aprendi nada com ela. Tanto que eu ia fazer Filosofia na faculdade. Eu só fiz Letras porque era mais barato na faculdade. O professor de Filosofia me marcou. Por caminhos tortuosos eu acabei entrando em Letras porque me falaram que Filosofia é só pra padre e seminarista. É que eu tinha um professor muito legal de Filosofia. Muito legal. Ele tocava violão na sala. Levava coisas absurdas, levava cebola para ver se a gente chorava. (FERNANDES, 2011, p. 59)

Percebe-se que Rui não tinha como primeira opção o curso de Letras. Os dados apontam para a não-escolha da profissão docente, Rui havia escolhido outra profissão e acabou tornando-se professor.

O próximo trecho trata da escolha profissional da professora Ana.

PA: Na verdade eu escolhi ser professora não foi porque eu queria ser professora, não foi porque eu queria, não é uma coisa que eu sempre pensei, eu quero ser professora. Uma coisa que acabou vindo por conta de que eu queria usar o inglês. E também devido a eu estar no interior, no interior não existem inúmeras profissões que eu posso usar o inglês. No interior eu não podia dizer, eu vou optar pela área empresarial e vou usar o inglês.

PP: Aí você foi fazer Letras?

PA: Logo em seguida eu fui fazer Letras.

PP: Aqui ou no interior?

PA: No interior, numa cidade chamada Vista Alegre. Aí no primeiro ano de faculdade, a diretora da escola onde eu estudava me convidou para eu dar aula no curso onde eu estudava. Aí eu comecei, eu comecei a dar aula de inglês, eu tinha 18 anos. Eu nem era professora ainda, entrei de gaiata. E dali pra cá eu continuei sempre trabalhando com isso, só aula de inglês. Teve um período que eu também dei aula de espanhol. O que eu gosto mesmo é do idioma. Até é duro, só entre nós, nem sei assim hoje em dia se eu me sinto tão realizada. Às vezes eu olho assim e eu penso, até quando eu vou conseguir sala de aula. Eu acho que tá difícil. (FERNANDES, 2011, p. 59)

Percebe-se que Ana não pretendia tornar-se professora de inglês, apesar de afirmar que gosta do idioma. Tanto a trajetória profissional de Rui como a de Ana foram marcadas pela não-escolha. Os participantes não realizaram verdadeiras escolhas profissionais, mas optaram dentre as alternativas que lhes eram possíveis.

Bastos (2005), em pesquisa realizada com jovens egressos do ensino médio público, conclui que os determinantes socioeconômicos representam o principal obstáculo para a concretização das opções profissionais dos sujeitos. A autora afirma que entre a

escolha profissional realizada e a efetivação da mesma, há um caminho repleto de fatores condicionantes que podem interferir na realização do curso ou da profissão desejada. A necessidade de trabalhar, a falta de recursos para pagar um cursinho pré-vestibular ou uma faculdade, a impossibilidade de concorrer com igualdade com alunos oriundos de classes economicamente favorecidas, podem ter um peso decisivo na concretização de suas escolhas.

Rui e Ana são egressos da escola pública. Na fala de Rui, aparece o fator descrito acima como determinante na escolha profissional, a falta de recursos para pagar a faculdade que ele havia escolhido. Há algo muito maior que permeia e condiciona a efetivação da escolha profissional: a realidade socioeconômica.

Para Bastos (2005), essa realidade não determina o destino do jovem economicamente desfavorecido, mas certamente reduz a probabilidade de atingir suas metas, ou mesmo força a modificação de suas escolhas, negando-as ou adaptando-as para obter maiores chances de se inserir no ensino universitário ou no mundo do trabalho. Fica evidente que existe sempre uma relação entre as escolhas (que aparentemente são individuais) e a totalidade representada pelo universo político, econômico e social no qual as individualidades estão inseridas.

Com relação à Ana, tendo em vista a mudança de cidade, ela teve que adaptar suas escolhas à realidade encontrada na cidade do interior. Mesmo não se sentindo realizada como professora, continua exercendo a atividade docente. Sobre esse aspecto, Bastos (2005) afirma que a maioria dos jovens entrevistados para a sua pesquisa gostaria de realizar outro tipo de trabalho. Dos seis entrevistados, quatro alegaram gosto pessoal por outra área, ou seja, se pudessem realmente escolher, certamente estariam trabalhando em outra função.

A escolha de Ana pode ser considerada uma falta de opção, uma reação à realidade encontrada na cidade no interior. Apesar de estar vivendo atualmente em uma grande cidade, onde aparentemente teria maiores oportunidades de fazer outra escolha, Ana acomoda-se.

Lapo e Bueno (2003) realizaram estudo com professores da rede pública estadual de São Paulo e afirmam que a acomodação é entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola.

Segundo Lapo e Bueno (2003), muitos professores não chegam a abandonar definitivamente o trabalho, entretanto, recorrem a mecanismos de evasão. O adiamento do abandono definitivo de um trabalho que não é mais fonte de prazer e equilíbrio acaba por gerar diferentes mecanismos de evasão. Tais mecanismos, que se caracterizam por um distanciamento físico ou psicológico do trabalho, são nomeados de abandonos temporários e abandonos especiais. O abandono temporário concretiza-se por meio de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos. A acomodação é um tipo de abandono especial e muitos professores que vivenciam esse distanciamento da atividade docente ou de inércia, nunca deixarão seus empregos. Não há na acomodação o distanciamento físico, uma vez que o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, porém executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.

Características tanto da acomodação como do abandono ficam claras em outros momentos das entrevistas.

2.2 A (não-) realização profissional

2.2.1 A baixa remuneração

O professor Rui, no trecho destacado abaixo da entrevista menciona a questão da remuneração.

PP: Quantas horas você trabalha?

PR: 26 horas semanais aqui. 20 à noite. 46 horas em sala.

PP: Você tem pouco tempo para olhar o material e planejar?

PR: No meu caso sim, não é falta de vontade. Eu não sou do tipo que deixa para lá. Pelo contrário.

PP: Eu entendi.

PR: É que eu faço outras coisas. Eu tenho que buscar outras fontes para ganhar um bom salário. Eu não consigo chegar em casa e pensar em aula. (FERNANDES, 2011, p. 62)

Rui deixa clara a necessidade de buscar outras fontes de renda para garantir um melhor salário ao final do mês. A baixa remuneração dos professores de inglês da rede pública estadual na cidade de São Paulo aparece como um fator preponderante de insatisfação, segundo outras investigações. Nesse contexto, Sousa (2006) afirma:

Os levantamentos desta pesquisa indicam que, nos dias de hoje, a baixa remuneração dos professores, especialmente daqueles que trabalham em escolas públicas, é um dos fatores que mais parece causar descontentamento em relação à profissão. (SOUSA, 2006, p. 16)

Lapo e Bueno (2003) entrevistaram 158 ex-professores da rede pública que pediram exoneração no estado de São Paulo no período de 1990 a 1995. A baixa remuneração é citada por 17 dos 29 dos ex-professores

que responderam ao questionário proposto pelas pesquisadoras com o objetivo de investigar os motivos para a exoneração.

Em virtude da baixa remuneração, Rui e muitos professores da rede pública têm um ou mais empregos para poderem, assim, garantir uma melhor renda ao fim do mês. Esse acúmulo de empregos resulta em uma sobrecarga de trabalho.

Silva Júnior, (1990 *apud* PAPARELLI, 2009, p. 23), descreve o professor como um trabalhador sem local de trabalho, uma vez que os trabalhadores da escola pública distribuem sua jornada por diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo de permanência diária em cada lugar. Essa dispersão dos locais de trabalho implica desde logo a inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico. O que ocorre de fato é que o professor da escola pública, para garantir um salário melhor, precisa de mais de um emprego e a dispersão acaba por gerar uma sobrecarga de trabalho. Isso dificulta a dedicação do professor ao planejamento das aulas, como Rui afirma, “*não consigo chegar em casa e pensar em aula*”.

Além disso, a sobrecarga de trabalho contribuiria para o chamado *mal-estar docente*, termo cunhado por Esteve (1999), para designar o conjunto de dificuldades e constrangimentos profissionais que afetam o trabalho dos professores. Esteve (1999) aponta que o mal-estar docente é um fenômeno social do mundo ocidental, desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e sociedade em geral. Alguns aspectos se mostram relevantes para caracterização desse fenômeno. Primeiramente, a sobrecarga de trabalho; depois, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam e também, é claro, os baixos salários (ESTEVE, 1999).

O *mal-estar docente* desencadearia uma crise de identidade, em que o professor passaria a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão. O tema da (não-) escolha profissional é trazido por muitos autores, como Frigotto (1995), Lapo e Bueno (2003) e Sousa (2006) e vem à tona no discurso dos professores entrevistados.

A baixa remuneração e a sobrecarga, entretanto, não aparecem isoladamente como únicos fatores de insatisfação profissional. Ana demonstra que outro fator de grande insatisfação para ela está relacionado ao comportamento dos alunos em sala de aula. Analiso essa questão abaixo e procuro demonstrar que a conduta dos alunos não pode ser analisada de maneira isolada, sem considerar o procedimento do professor e as aulas. Apontar também a importância do contexto social e econômico do qual os professores fazem parte para compreensão das dificuldades com as quais eles se deparam.

2.2.2 A indisciplina

Nesse trecho da entrevista, ao ser questionada sobre a língua que é falada com os alunos em sala de aula, a professora menciona a questão da indisciplina.

PP: Você procura trabalhar a parte oral?

PA: Bem pouco. É o que a professora do curso de mestrado fala. Eu preciso me investigar, eu sou fluente, por que eu não falo inglês na sala?

PP: O que você acha?

PA: Todo ano eu falo, eu penso, é esse ano. Eu acho que nas vezes que eu falo, muitas vezes eu tenho que ficar repetindo em português. É mais desgastante as vezes que eu tenho que ficar repetindo em português. Acho que eu tenho um pouco de vergonha. Não é que eu não falo porque eu não sei. Eu não consigo introduzir. Simplesmente eu não consigo.

PP: Você acha que tem a ver com os alunos ou com você?

PA: Acho que tem a ver comigo. Eu acho que a parte dos alunos é essa. Essa indisciplina que a gente tem. Você precisa ficar chamando a atenção e ficar pedindo para que eles te ouçam, eu acho que isso atrapalha um pouco. Mas eu acho que é comigo mesmo. (FERNANDES, 2011, p. 64)

Ela demonstra que outro fator de grande insatisfação está relacionado à indisciplina e à bagunça. Embora apenas mencione que a indisciplina “*atrapalha um pouco*” as suas aulas, em todos nossos encontros a indisciplina aparece como um fator preponderante de insatisfação. Aquino (1998) acredita que a indisciplina pode ser uma resposta clara dos alunos ao abandono do professor de suas funções docentes. Aquino (1998) afirma que “como em todas as relações sociais/institucionais, na relação pedagógica existe um contrato implícito” (AQUINO, 1998, p. 8). Segundo ela, os alunos têm uma clareza impressionante quanto a essas balizas contratuais do encontro pedagógico. Sabem reconhecer quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel e também percebem quando o professor abandona seu posto. Desse modo, a indisciplina pode ser compreendida como um termômetro da relação do professor com seu campo de trabalho, com sua função.

A questão da indisciplina como uma resposta àquilo que acontece dentro da sala de aula também é tratada por Sposito e Galvão (2004), em pesquisa realizada entre 2001 e 2002 com jovens estudantes de escolas públicas na cidade de São Paulo. Segundo as autoras, “as reiteradas queixas dos professores quanto à dificuldade de ensinar, dentre outras razões pela suposta falta de motivação, indisciplina e insubordinação dos jovens” (SPOSITO e GALVÃO, 2004, p. 374), contrasta com a voz dos próprios alunos, que assinalam os problemas de aprendizagem como os mais importantes.

Desse modo, embora se sinta insatisfeita em relação à indisciplina, ela menciona o interesse que determinadas atividades despertam nos alunos.

PP: Você disse que eles tiveram um interesse maior quando você trouxe a biografia do Daniel Radcliffe, aquele que faz o Harry Potter?

PA: Teve interesse quando eu trouxe a biografia do Daniel Radcliffe. Hoje por eu ter o material eu não faço mais isso com frequência, isso tá me deixando frustrada. Eu não tô trazendo por duas razões. Primeiro falta de tempo, o material é muito extenso e infelizmente, por comodidade. Se eu tenho um material ali pronto é mais fácil do que ter que assistir a um filme, escolher uma cena. (FERNANDES, 2011, p. 65)

Apesar de ressaltar que a indisciplina dos alunos “*atrapalha um pouco*” as suas aulas, Ana reconhece que não se dedica muito ao preparo das aulas. Poucas vezes, ao longo do ano, procurou trazer atividades que propiciassem um maior envolvimento dos alunos.

A indisciplina pode estar relacionada à acomodação da professora que não ministra aulas que propiciariam um maior envolvimento de seus alunos, com atividades mais interessantes e intelectualmente desafiadoras.

Além disso, no material fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, existem sugestões de inúmeras atividades interessantes e que poderiam ser utilizadas pelos professores. Não haveria necessidade de “*assistir a um filme, escolher uma cena*” como ela afirma. Ela reconhece a sua acomodação, que corresponderia a um distanciamento da atividade docente, a um não envolvimento quando se trata de buscar melhorias ou inovações no ensino.

No próximo item, analiso um último dado que considero relevante para este artigo. Tanto nas falas do

professor como da professora a escola pública aparece como um local de não-aprendizagem do inglês.

2.3 A escola pública como o lugar de não aprender inglês

É interessante notar como ambos abordam a questão da escola pública como local de aprendizagem de inglês.

PP: Você acha que eles vêm com a ideia de que não se aprende inglês na escola, só no curso particular?

PR: Com certeza. Para você ter uma ideia, o curso de Inglês que eu fiz foi o da Cultura Inglesa, teve aquela oportunidade, de graça, só na parte da conversação. O que eu penso sinceramente é que se o professor de inglês conseguir despertar o interesse dos alunos, se o professor conseguir fazê-los gostar, se o professor conseguir fazê-los querer entrar num curso eu acho ótimo. Não interessa o curso. (FERNANDES, 2011, p. 66)

Depreende-se do trecho que o local onde a aprendizagem de inglês ocorre não é a escola pública. O discurso do professor revela nitidamente o abandono descrito, pois o que importa para ele é conseguir despertar o interesse dos alunos para que estudem inglês em um curso particular, fora da escola pública. Dessa forma ele se distancia completamente da tarefa de ensinar a língua inglesa.

No trecho destacado, Ana trata da questão da aprendizagem de inglês na escola pública.

PP: Como você acha que eles vêm o ensino de inglês aqui na escola? Você acha que existe a ideia de que só aprende inglês fora da escola?

PA: Infelizmente.

PP: Você tem alunos que fazem inglês fora?

PA: Tenho poucos, aí as crianças falam, ele estuda fora, por isso que ele sabe. Tá aí, né. Eu queria mudar isso, é complicado.

PP: O que é aprender inglês na escola?

PA: Não é muito claro. Eles não vêm função pra quase nada que eles aprendem na escola, mas tem função, a gente ainda não achou uma forma de mostrar isso pra eles. (FERNANDES, 2011, p. 67)

Para ela os alunos não vêm função para quase nada que aprendem na escola. Aspecto semelhante aparece no trabalho de Baghin-Spinelli (2002), que investigou as identidades dos futuros professores de inglês nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, o inglês da escola pública é material descartável, sem importância, que não serve para nada enquanto o inglês da escola de idiomas é o inglês oralizado. As escolas de idiomas aparecem nas falas dos futuros professores de inglês como lugares onde realmente “se aprende a língua inglesa” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 122).

Destaco que Rui e Ana, ao contrário de muitos professores de inglês que atuam em escolas públicas, são fluentes no idioma. Estariam mais bem preparados que muitos professores que atuam na rede pública e teriam conhecimentos suficientes para trabalhar a oralidade com os alunos. No entanto, não o fazem.

Ana afirma que trabalha “*bem pouco*” a parte oral. Esse fato foi observado nas aulas de Ana e Rui que assisti e que constam da pesquisa de mestrado que desenvolvi a partir das entrevistas e aulas dos dois professores. Nas aulas assistidas, pude observar que o inglês não é utilizado nem mesmo para interações mais simples com os alunos, como nos momentos em que o professor chega à classe e vai embora.

Conforme a perspectiva teórica adotada, a ideologia determina os discursos dos falantes, no caso, dos dois professores. A partir da análise, compreende-se que as ideologias dos professores (irrefletidas ou não) corroboram a idéia difundida na nossa sociedade de que não se aprende inglês na escola pública.

3 Conclusão

Conforme a perspectiva teórica adotada, o comportamento de Ana e Rui, estão relacionados a uma determinada visão de mundo ou ideologia. Nesse sentido, Apple (2006) esclarece que a falta de envolvimento dos professores com seu trabalho, comportamento que o autor chama de “negligente” e que foi observado nos participantes desta pesquisa, deve ser entendido em termos de uma padronização mais ampla de relações sociais e econômicas na estrutura social da qual os professores e a própria escola são parte. Em outras palavras, as ideologias ou visões dos professores devem ser entendidas a partir de uma perspectiva mais ampla, na qual aspectos históricos, sociais e econômicos são levados em conta. Partindo-se dessa perspectiva, a escola não pode ser retirada de seu ambiente, que é o de uma relação muito maior e mais poderosa com instituições econômicas e políticas que lhe conferem significado. Nessa esfera, Apple (2006) destaca:

[...] meu argumento não deve ser visto como uma declaração contra determinada escola ou qualquer grupo de professores. Ao contrário, quero apontar a necessidade de os educadores verem o quanto os professores estão “encapsulados” em um contexto social e econômico que necessária e frequentemente produz os problemas com que os professores se deparam e as limitações materiais de suas respostas. Esse contexto muito “externo” dá legitimação substancial para a alocação do tempo e energia dos professores e para os tipos de capital cultural engastados na própria escola (APPLE, 2006 p. 97).

Os professores situam-se em um contexto social e econômico e não podem ser vistos “descolados” dessa realidade. Esse contexto legitima a postura de acomodação na qual se inscrevem os professores e contribui para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortalece ou reforça os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade (APPLE, 2006).

Michael Apple, ao analisar sua própria atuação como professor e educador de professores e administradores, amplia a discussão.

Culpar os professores, incriminar os indivíduos, não ajudava em nada. Analisar como, e especialmente por quê, a instituição faz o que faz, de modo que se pudesse ir além dessas ações individuais, parecia mais adequado (APPLE, 1989, p.38).

Neste artigo, procurei compreender como as visões sobre o ensino-aprendizagem de inglês se manifestam em seus discursos (irrefletidos ou não) e legitimam uma postura ideológica presente na nossa sociedade. Os professores-participantes, mesmo fluentes no idioma e portanto com maiores condições de ensinarem o inglês, não acreditam que a escola pública seja o lugar onde se aprende inglês. Em uma perspectiva mais ampla, a postura adotada pelos professores contribui para a reprodução da desigualdade existente na sociedade, na qual os alunos da escola pública de fato recebem menos do que poderiam, ao menos no que diz respeito à aprendizagem do inglês como língua estrangeira. A escola torna-se um local privilegiado, onde a desigualdade encontrada na sociedade não é apenas reproduzida, mas também é produzida.

Acredito que para que os alunos da escola pública tenham reais oportunidades de aprender inglês é preciso que haja uma mudança nas ideologias dos professores. Faz-se então necessária a criação espaços de reflexão

nas escolas além de políticas públicas que contemplem a valorização da carreira. Nos espaços de reflexão organizados em forma de reuniões ou encontros, os professores em-serviço teriam a oportunidade de refletir sobre suas ideologias ligadas ao ensinar-aprender inglês na escola pública. À medida que as ideologias venham à tona, é possível um confronto do professor com o que pensa e pratica em sala de aula. Esse seria um passo para a mudança.

No entanto, sem políticas públicas de valorização da profissão, incluindo a valorização salarial, o ingresso na carreira torna-se muito pouco atraente para os jovens. A desvalorização da profissão é uma das causas da situação lastimável em que a escola pública se encontra nos dias de hoje. A desvalorização está presente na mídia, nos discursos que circulam na sociedade, nos discursos dos professores e nos baixos salários. Com esse panorama em vista, como podemos esperar uma escola que ofereça um ensino de inglês que possa contribuir para formação de alunos que possam agir no mundo global, no mundo que fala inglês?

Referências

- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2004.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998, p.181-204.
- BAGHIN-SPINELLI, D.C. *Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identitários na Práticas de Ensino*. Tese de Doutorado. Campinas/SP, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1951-53], p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2008 [1963].
- BAKHTIN, M. M./ MEDVEDEV, P. N. *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Trad. Albert J. Wehrle. Maryland: Johns Hopkins Press, 1991 [1928].
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lhanud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, 2006. p. 145-175.

BASTOS, J. C. Efetivação de Escolhas Profissionais de Jovens Oriundos do Ensino Público: um Olhar sobre suas Trajetórias. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, v. 6, n. 2, 2005, p. 31-43.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Caleidoscópio*, v. 5, n. 1, 2007. p 5-14.

DIAS, M. H. M. *O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso. 2006.

ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: Preti, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 33-54.

FERNANDES, P. T. C. Ideologia e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2011.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

LAPO, F. R. & BUENO, B. O. Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.118, 2003, p. 65-68.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1933].

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-177.

PAPARELLI, R. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização do fluxo escolar. Tese de Doutorado. São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2009.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. Av.* v. 21, n. 61, 2007. p. 243-255.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Dissertação de Mestrado. Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso. 2006.

SOUSA, R. M. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Programa do Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, 2006.

SPOSITO, M. P. & GALVÃO I. A experiência e percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, 2004. p. 345-380;

ZANDWAIS, A. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116.

Recebido em 28/02/2014

Aceito para publicação em 22/07/2014

■ The role of interaction in online learning environments: students' experiences and perspectives

RAFAEL LEONARDO DA SILVA

Mestrando em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina; Londrina; Paraná; Brasil.
rafaelleon2107@gmail.com

Abstract: This paper is situated in the research area of distance learning in virtual environments. This article analyses the views of Brazilian students on the interaction in an online course taught and tutored by pre-service teachers of Letras – Inglês from UEL in 2013. The data point to three perspectives: (i) interaction as a clarification tool for the content from the lessons and/or the required tasks in the course, (ii) interaction as a valuable tool for the social construction of knowledge, and (iii) interaction as a compulsory task. The analysis may contribute to further research in the online course research field.

Key-words: online learning; online forums; students' views

TELMA NUNES GIMENEZ

Professora Doutora da UEL – Universidade Estadual de Londrina; Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL); Pos-doutorado na University of London; Londrina; Paraná; Brasil.
e-mail: tgimenez@uel.br

Resumo: Este trabalho está inserido na área de pesquisa de ensino à distância em ambientes virtuais. Neste artigo, analiso perspectivas de alunos brasileiros sobre a interação em um curso online ministrado por alunos-professores de Letras – Inglês da UEL em 2013. Os dados apontam para três perspectivas: (i) a interação como uma ferramenta para clarificação do conteúdo exposto nas lições e/ou nas atividades requeridas no curso, (ii) a interação como uma valiosa ferramenta para a construção social do conhecimento, e, por fim, (iii) a interação como uma tarefa obrigatória. Esta análise pode contribuir para pesquisas posteriores na área de cursos online.

Palavras-chave: ensino online; fóruns virtuais; perspectivas de alunos

Introduction

Nowadays, the use of digital technologies in language education has become increasingly important due to the development of new tools, especially with the expansion of the internet (PAIVA, 2012). Along with that, there has also been an increase in the number of blended courses (which include face-to-face and online tasks) or those offered fully online.

Online learning has been extensively studied in recent years (NUGENT, 2009; MASON, 2011; LAMBROPOULOS, 2012; HAMILTON; HARLAND, 2012; SUNG; MAYER, 2012). One of the areas that has received a lot of attention is the role of interaction in online courses. Interactivity is a key element in this kind of learning environment due to the importance of building relationships between students and teachers, as well as among learners (LIU, 2008; NUGENT, 2009; HAMILTON; HARLAND, 2012). Such relationships seem to be necessary in order to build a “sense of community”, considering the lack of interaction to be one of the reasons why learners drop out of such courses (DUEBER; MISANCHUK, 2001).

This paper presents students’ views on the role of interaction in online learning, after an experience of a web-based course in Brazil. The data collected reveals advantages and disadvantages of collaborative learning in online environments. In order to support our arguments and compare our findings to different contexts, this paper also presents a review of the previous literature in the area.

1 Literature Review

This section brings the theoretical background that underlies this research paper. First, there is an overview of distance education courses as well as a description of the

different types of online courses. Then, we present some studies that analyze the relevance of interaction in these web-based learning environments, which is intrinsically related to the purpose of this research. Lastly, we bring information about what an online forum is, since it was the primary instrument for the subjects of this study to communicate during their online course.

1.1 Online Learning

Online learning, or E-learning, has been the subject of constant debate and research (NUGENT, 2009; MASON, 2011; LAMBROPOULOS, 2012; HAMILTON; HARLAND, 2012; SUNG; MAYER, 2012). The growing importance of distance education in online environments is directly related to the development of new technological learning resources. Paiva (2012), for instance, presents an overview of the use of technology in the English language classroom, relating it to the growth of the internet in the last decade. A result of this development, according to the author, is a change in how people see and experience the world. Paiva emphasizes the vast amount of tools available today to enhance online language learning, for example, the Wikipedia to find new information, social media to interact with others and Prezi to create presentations.

Web-based courses are part of this broad context of learning technology, and recent studies have analyzed the characteristics of such courses. Perry and Pilati (2011), for instance, discuss the differences in types of online learning environments, which can be fully online or hybrid (part face-to-face, part online). Whether the course will take place only on the Internet or both in face-to-face and online contexts depends on the course developer. The authors also point to the important role of the teacher, who needs to be mindful of the specificities

of an online course. Among these specificities, it is worth mentioning the vast variety of possible interactive tools and the flexibility in terms of time, which enables the student to perform the tasks according to his/her own agenda. The lack of instructors' awareness of the specific characteristics of E-learning may lead to an unsuccessful experience (PERRI; PILATI, 2011).

In Brazil, there still seems to be some resistance against online education. A local study carried out by Corrêa and Santos (2009) presents face-to-face undergraduate students' beliefs about online courses in academic settings. There were comments emphasizing the inefficacy of distance education which results in unprepared professionals. In fact, Vieira (2007) remarks that advertisements for online courses contribute to the reinforcement of negative opinions, since they may portray such courses as facilitated means to obtain a university degree. These views, however, are not shared by distance learners, who stress the need for discipline and autonomy in order to achieve success in online courses (VIEIRA, 2007).

Despite this opposition, many state and federal universities offer certain subjects within undergraduate courses to be taken in a distance education environment. A federal law, Decreto federal n° 5.622/05 (BRASIL, 2005), allows universities to offer up to 20% of their courses using an online platform (PIRES, 2012). In addition, blended or fully online undergraduate courses are becoming increasingly common; a census by INEP (BRASIL, 2011) estimates that around 15% of higher education students are enrolled in such courses. In other countries, the use of distance learning is more established; several American and British universities, for example, offer online courses for free, available for anyone to take. Some of these courses are available at Coursera, an online platform.¹

¹ Available at: <www.coursera.org>. Accessed on: 18 jun. 2013.

1.2 Interaction in Online Courses

Social presence is an important factor for the success of an online course (SUNG; MAYER, 2012); that is, when the instructor is available to answer questions and interact with learners, he/she increases students' motivation and involvement. Intimacy and immediacy (p. 1739) are required in this social presence; in other words, the instructor has to engage personally in the course, enabling students to identify him/her as a "real human being" rather than a robot, and also answer eventual questions as soon as possible, showing engagement in the course.

Nugent (2009) emphasizes the role of teacher-student interaction to increase learners' motivation. According to this author, there is a correlation between the relationship of teachers and students and how well students do in a course. Good relationships are tied to better grades, and bad relationships to worse grades. If there is no interaction, then, the student may not perform so well, be it a face-to-face class or an online course. There is also a need, however, for students and teachers to have "measurable and attainable goals to create experiences with and exposure to success" (NUGENT, 2009, p. 82).

It is not only teacher-student interaction that matters in online environments. Other types of interaction exist in an online context, such as student-student and student-content. The communication between the participants, as well as with the tutors of a course, is important for building a learning community where learners do not feel isolated but part of a whole (DUEBER; MISANCHUK, 2001). This sense of community is also important for student motivation; lack of interaction in a web-based course is, according to the authors, one of the reasons why students drop out. Dueber and Misanchuk (2001) also relate the sense of belonging to safety; learners may feel more secure sharing information with people

whom they are comfortable with. In a course such as the one analyzed in this paper, it is the tutor's responsibility to find ways in which the members can familiarize with each other.

Liu (2008) also emphasizes the relevance of learning communities for student development. Through active communication and discussions, learners build their knowledge along with other peers instead of only receiving information from the teacher. The author values interaction for cognitive reasons, since “[d]iscussions in this learning process will facilitate individual cognitive growth so that learners will come to their own conclusions based on collaboration through interpersonal communication” (p. 4). In other words, students will learn better if they have access to other points of view from colleagues, which helps them to build their own theories.

Moreover, it is essential to distinguish the two forms of interaction that can happen in an online course: synchronous and asynchronous. The first requires the participants of the interaction to be available online at the same time so that communication can occur, while the latter does not present such time limitation and therefore participants can interact whenever their availability allows. Examples of synchronous tools are chat rooms, web conferences and instant messaging, while e-mails, online forums and blogs can be considered asynchronous (HUANG, 2012). In the course taken by the participants of this research, the main means of communication chosen was the online forum, an asynchronous tool.

1.2.1 Online Forums

An online forum is a discussion area where “members can post discussions and read and respond to posts by other forum members” (CYPRUS, 2013). In

forums, there can be various simultaneous discussions, distinguished by different “threads”. Participants’ posts in a thread are usually organized in chronological order.

According to Mason (2011), online forums are effective learning tools. Therefore, it is imperative that the instructor engages in the discussion, in order to encourage learners to participate (BALAJI; CHAKRABARTI, 2010). About the instructor role in the forum, Lambropoulos et al. (2012) point that

[i]nstructors should declare early in the course their expectations of students on how to participate and acquire the best out of the discussion forum. This declaration may consist of directions regarding how many and how often students should post on the discussion board, what should be the pattern of their contribution, how the students should approach the subject, and in general what is expected of them. [...] (p. 23)

Furthermore, Lambropoulos et al. (2012) divide user participation in online forums in two categories: active and passive. An active user reads and posts in the discussions, not only receiving knowledge but also transmitting it. On the other hand, the passive user only reads posts, therefore not expressing his/her opinion. The authors divide these categories in different levels, namely low, medium and high. In this inquiry, students were required to be active users, since in the online course responding to forums were mandatory activities.

Mason (2011) also presents a survey with students’ comments about the effectiveness of an online forum that they experienced in an academic setting; most respondents were in favor of tasks involving discussions, since it is possible to have contact with other ideas and perspectives. Another comment was that online tasks help to put theory into practice. Even so, there were negative remarks as well, such as the need for the project to be

compulsory so that learners do it and the preference for non-online tasks. Such results were presented through a table, showing students' own perspectives. Specifying the reasons behind these arguments was not required.

2 Methodology

This research was carried out at a public university in the northern Paraná state, Brazil. The subjects chosen for this study were Brazilian pre-service and in-service teachers who participated in an online course called "A Short History of the English Language", taught and tutored by pre-service English language teachers of the State University of Londrina which took place from July 1st to September 16th, 2013. This was the first time when such pre-service teachers designed an online course. Data was collected through a questionnaire, which the students responded at the end of the course; the subjects are identified with the letter S followed by a number, e.g. S1, S2, S3, etc..

The data was analyzed qualitatively; subjects' answers were compared, so that differences and similarities between their experiences could be observed. The previous research presented in the literature review functions as background reading to the data with a view to comparing this study's results to other online learning contexts.

2.1 The course

The course "A Short History of the English Language" aimed at presenting to the students an overview of the evolution of the history, literature and spelling in the English language. The virtual platform chosen for this course was Moodle, an open-source website frequently used in Brazilian universities. Moodle allows users to use a range of resources in their courses, such as videos, images, and online forums. The course was divided into five modules, namely: (i) Old

English; (ii) Middle English; (iii) Early Modern English; (iv) Modern English; (v) World English. The course was taught entirely in English and students were expected to use only this language.

Each module was, then, subdivided in three lessons. Every lesson presented a specific task to be carried out. Quizzes, wikis and replying to forums were some of the tasks assigned. As my focus is on the interaction that took place in the forums, I will develop this aspect further in the data analysis by presenting an overview of the forums included in the course.

2.2 The instrument of data collection

As mentioned before, the data analyzed in this research were collected through a questionnaire, which should be answered in Portuguese (as opposed to the course, which was taught in English), which was required for course completion. The questionnaire was composed of nine questions, designed with the purpose of collecting students' impressions, criticism and suggestions for the course. For this research more specifically, all the findings were taken from the answers to one specific question, namely (translated from the Portuguese):

During the course, we presented activities that either required or not interaction among students and tutors. Interaction is here understood as exchange of information among different peers, so that knowledge is not only acquired through the content presented in the lessons, but also in the mutual sharing of opinions and beliefs. In your opinion, did such interactions influence your learning process? Why?

- a) If yes, how did interaction influence you?
- b) If not, how do you believe the interaction factor could be improved in this course? In your opinion, would these changes contribute to your learning process?²

² (Original in Portuguese) Durante o curso, apresentamos atividades que requeriam ou não a interação entre alunos e entre alunos e tutores. Entendemos, aqui, interação como a troca de informações entre diferentes pares, de forma que o conhecimento não seja adquirido apenas através do conteúdo disposto nas lições, mas também do compartilhamento mútuo de opiniões e crenças. Em sua opinião, tais interações influenciaram no seu processo de aprendizado? Por quê?
a) Se sim, como a interação o influenciou?
b) Se não, como você acredita que o aspecto da interação poderia ter sido melhorado no curso? Na sua opinião, estas mudanças contribuiriam para o seu processo de aprendizado?

2.3 Data analysis procedures

This qualitative study follows an interpretive paradigm in which the task-related forums were analyzed according to the degree and type of interaction they required. The categories corresponding to the respondent's answers emerged from the data.

A comparison of the answers was done and similarities and contrasts identified.

3 Analysis

3.1 Interaction in the course

In this first part of the analysis, we will present a description of the interaction that took place in each of the five modules of the course "A Short History of the English Language". This description may help explain some of the responses to the questionnaire, which will be presented later.

The first module, *Old English*, required the students to post their preferred topic of the module and how that knowledge could be used in an EFL classroom. The main interactants would be the students enrolled in the course and T1. We could observe that, even though interaction between students was not explicitly asked for in this task, some students agreed with each other, presenting preferences in common.

³Since such forum posts were part of the course, students were required to reply using the English language.

<p><i>Student A:</i></p> <p>Hi</p> <p>In my opinion the three topics were interesting, but one thing took me more attention it was when we learned about the evolution of the language and the changes that happened in views of forming the English as we know today.³</p>
<p><i>Student B:</i></p> <p>I agree with you, [Student A] , it's very important to know the evolution of the language. Hugs,</p>

Table 1. Example of interaction in Module 1, Task 3

Middle English, the second module, presented three forums as tasks, in which students shared their preferred contents of the lesson and, following the model of a forum presented in the first module, their applicability in the EFL classroom. Once again, in the interchange of information between students no conflicts could be found; sometimes, a student agreed with a peer and only added a complementary comment. There was also a strong presence of the tutor in this module, giving feedback to students (see table 3).

<p><i>Student A:</i></p> <p>The information presented in this lesson was very useful to me because I didn't know how French influenced the English language. The facts about the kings' life were very interesting. I enjoyed a lot watching the videos and read the texts of the sites. The most interesting part was the one that mentions how kingdoms were conquered, like the crown had to be conquered and not inherited.</p> <p>I think it's possible to use the same videos and texts from this section to show to the students the origin of the English language and all the history that involve this influence.</p>
<p><i>Student B:</i></p> <p>Yes [Student A]. It was very interesting. I always thought that to be a king was just be a royal family. But the story showed us that the King fought hard to get the throne.</p>

Table 2. Example of interaction in Module 2, Task I

<p>Student:</p> <p>Hello.</p> <p>The information in section 1 are important to understand the complex way that a country is formed, in this context to learn about the Norman Invasions represents more knowledge and a useful way to understand the movies that we can watch nowadays. [...] The same way I guess that TV series are a good manner of teaching English in schools with TV or other medias, because it deals with the students' reality when they have been showing in our houses as much as it could be in classrooms [...].</p>

T2:

Hi [Student].

That's right. Those TV series are an amazing tool to teach history, and they can understand better the idea of learning English or any other language when we demonstrate how they can use it in their daily life.

Thanks for sharing.

See you!

Table 3. Example of interaction in Module 2, Task I (2)

The third module, *Early Modern English*, presented only one task which consisted of a forum, where students should answer a question on English pronunciation. Interaction was almost non-existent in this lesson, probably due to the objective aim of the required task (see table 4).

Modern English, the next module, presented a forum designed to serve as a platform for students to post their answers to questions for two lessons, lessons one and three. Interaction among students was not found in this forum, but there are many examples of tutors' feedback on the responses, praising or suggesting the further development of the students' response.

Student A:

Hi, my lesson is about Newfoundland dialect present in Canadian areas and the New Zealand dialect.

Hugs.

T4:

Hi [Student A]!

Good work! You did not have to do all the file to complete this exercise, but it's very good. I just think the example would be better if it was from a real-life situation, for example a song or a tv show. It's fine the way you did, it would be a better contact with the culture and the accent.

Very Good!

Table 4. Example of interaction in Module 4, Tasks I and III.

Finally, in the last module, *World English*, there were technical problems in the forums, and discussion for all the tasks presented in this module were organized in only one topic. Similarly to the two previous modules, almost no exchange of information among students could be observed.

Summing up, clear evidence of interaction was found mostly in the first two modules. However, there were no differences in opinion, as students agreed with each other and added comments whenever possible. In the analysis, we expect to find, on the students' perspective, explanations for this kind of interaction and the lack of it in the last three modules.

⁴Since the questionnaire was originally presented to the participants in Portuguese and they were expected to answer it in the same language, their responses were translated in this paper and the original excerpts were added as footnotes.

3.2 Students' perspectives on the course interactions

As mentioned previously, students' perspectives related to the interaction that took place in the course were collected through the following question⁴:

During the course, we presented activities that either required or not interaction among students and tutors. Interaction is here understood as exchange of information among different peers, so that knowledge is not only acquired through the content presented in the lessons, but also in the mutual sharing of opinions and beliefs. In your opinion, did such interactions influence your learning process? Why?

- a) If yes, how did interaction influence you?
- b) If not, how do you believe the interaction factor could be improved in this course? In your opinion, would these changes contribute to your learning process?

A careful reading of the questionnaire responses yielded three major categories referring to value (or not) of the interactions: (i) Interaction as a tool for clarification; S1, S2, S7, S8; (ii) Interaction as valuable

tool for the social construction of knowledge; S3, S5, S6, S7, S9, S10, S11; and (iii) Interaction as a compulsory task. S3, S4, S10

Each of these categories will be described in detail next. Note that, since the selections were originally written in Portuguese, the translation to English is provided in the main body of the text and the originals are given as footnotes.

3.2.1 Interaction as a tool for clarification

Four, among the 11 subjects of this research, mentioned that, by mutual collaboration with peers, they were able to *understand* better what was asked in each task. The results of the tasks were, then, directly influenced by comments from others. The four responses that fit this category are presented below.

“The interaction between colleagues helps to understand each question better, since one complements the other’s idea.” (S1)⁵

“Yes. Some information that many times I left unnoticed, when a colleague commented on the forum, I reflected about it and commented to myself: look, I did not remember of this detail, or look, I had not noticed this information, and so on.” (S2)⁶

“It facilitated to have a better understanding of the topic to be discussed.” (S7)⁷

“Yes, I believe that it helped regarding content understanding, but there were so many participants that it was impractical to keep up with everyone.” (S8)⁸

First of all, it is necessary to establish what is *to understand*. According to the Cambridge Dictionary Online, *to understand* is “to know the meaning of something, or to know how a person feels and why the person behaves in a particular way”⁹. In this context, we may assume that understanding, from the other

⁵ “A interação entre colegas que ajuda a entender melhor cada questão, pois um complementa a ideia do outro.” (S1)

⁶ “Sim. Algumas informações que muitas vezes eu deixava passar despercebidas, quando um colega comentava no fórum eu refletia sobre e comentava comigo mesma: olha, eu não lembrava deste detalhe, ou olha, eu não tinha percebido esta informação, e assim por diante.” (S2)

⁷ “Facilitou para ter um melhor entendimento do tópico a ser discutido.” (S7)

⁸ “Sim, creio que ajudou na compreensão dos conteúdos, porém havia tantos participantes que era inviável ficar a par da participação de todos.” (S8)

⁹ Available at: <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/american-english/understand_1>. Accessed on: 8 oct. 2013.

hints presented in these excerpts, relates to a textual interpretation on a superficial level. This is evidenced especially by S2 (“[...] I had not noticed this information [...]). A text from the Harvard website, entitled *What is understanding?*¹⁰, defines this concept in a more practical way: “So what is understanding? In a phrase, understanding is the ability to think and act flexibly with what one knows. To put it another way, an understanding of a topic is a “flexible performance capability” with emphasis on the flexible.” Bringing this definition in the context analyzed here, *understanding* leads to student capability of doing the tasks required.

Another aspect that is worth mentioning in these responses is the concept of complementation, as introduced by S1 ([...] one complements the others’ idea.). Complementation leads to an idea of completion; it seems as though there were parts of the content missing, and the comments from the peers helped to solve the puzzle, one that has only one interpretation. This is mind, it is possible to identify a lack of a critical perspective during the course. Students did not challenge each other’s opinions and the validity of the content presented in the lesson, and this aspect may have been overlooked by the tutors while monitoring the discussions, since they are responsible guiding students during the online course (SUNG; MAYER, 2012).

Although S8 agrees with his/her peers that cooperation led to a better *understanding*, s/he also problematizes the course structure (“[...] it was impractical to keep up with everyone.”), pointing one of the factors that might lead to a not so fruitful use of the forums. This subject’s perspective shows unfamiliarity with online courses, which usually present many more students than a physical classroom (specially MOOCs, such as the Coursera, already introduced in this paper). This unfamiliarity with the features of online courses and forums will be discussed further in this paper.

¹⁰ Available at: < <http://learnweb.harvard.edu/alps/tfu/info1b.cfm>>. Accessed on: 8 oct. 2013.

3.2.2 Interaction as valuable tool for the social construction of knowledge

Seven students stated, in their questionnaires, that the interactions contributed to their learning process, since they were able to have contact with different perspectives on the same subjects. Some excerpts from these students are presented below.

“I believe that the exchange of information is fundamental, but I think I did not interact as I could.” (S5)¹¹

“Yes, we can observe and compare how we understand each activity.” (S6)¹²

“In the perceptions of seeing new ways of learning.” (S7)¹³

“Yes, this interaction influenced because I learned even more with the different answers from the participants.” (S9)¹⁴

“Yes, because that way [we are] able to exchange experiences, interpret in different ways, exchange and receive information... It is still a new form [of interaction] but it certainly helps us a lot in distance education courses.” (S11)¹⁵

First, S5 points to what is an agreement between all the five subjects presented below, that is, the importance of collaboration in online courses. However, this student also adds self-criticism ([...] I did not interact as I could. [...]). It is possible to infer, from this excerpt, that the student relates the lack of the interaction to lack of student engagement. S6 agrees with S5, presenting a new perspective on what *understanding*, a concept introduced previously, can be.

According to S6, *understanding* seems to be a personal construction. In other words, instead of merely comprehending at a textual level what was transmitted

¹¹ “Acredito que a troca de conhecimento é fundamental, mas acho que não interagi como poderia.” (S5)

¹² “Sim, podemos observar e comparar como compreendemos cada atividade.” (S6)

¹³ “Na percepções de ver novas formas de aprendizado.” (S7)

¹⁴ “Sim, esta interação influenciou porque aprendi ainda mais com as diferentes respostas dos participantes.” (S9)

¹⁵ “Sim porque desta forma capazes de trocar experiências, fazer interpretações de diversos modos, podemos trocar e receber informações, é uma forma ainda nova para muitos, mas com certeza nos ajuda muito nos cursos de EAD.” (S11)

through a question and/or a text, for this subject, there may be different forms of understanding the same piece of information. S6 also mentions the negotiation of interpretations as essential to the social learning process in an online course. This response resonates in S7's discourse, in which the subject points to "new ways of learning", and in S9's answer ("[...] I learned even more with the different answers from the participants.")

¹⁶“Certamente influenciou, no entanto acredito que se as discussões através de fóruns fosse mais livre seria mais produtivo. Pois a partir do momento em que esta é uma atividade obrigatória e com assunto já pré-determinado, os estudantes tendem a fazê-la de uma forma mais mecânica portanto menos espontânea e estimulante. Sem a ‘obrigação’ penso que as discussões seriam melhores, inclusive com conteúdos melhores.” (S3)

Additionally, S11 agrees with his/her colleagues, although he/she defines forums as a “new form of interaction”; we can assume that this platform was unknown to this subject prior the course, and, in consequence, some adaptation was necessary. This inexperience with the platform chosen for the course may be one of the contributing factors, along with what was already presented, for the way interaction happened throughout the modules. Since students did not know how to use a forum properly, there should have been instruction related to the forum tools prior the course, as pointed by Lambropoulos et al. (2012).

3.2.3 Interaction as a compulsory task

Lastly, we present one negative perspective regarding interaction in the online course, which is related to the unnatural aspect of the discussions carried out on it. The excerpts from the three subjects who agree on this matter are the following:

“It certainly influenced, however, I believe that if the discussions through the forums were freer it would have been more productive; as since that it is a mandatory activity with a pre-established subject, the students tend to do it in a mechanical, less spontaneous and stimulant way. If no ‘obligation’ existed, I think the discussions would be better, including better content.” (S3)¹⁶

“Actually, I think this aspect was somewhat vague, I do not know if I did all the interactions that I should have done or if I missed something [...]” (S4)¹⁷

“I believe that interaction contributes a lot indeed, but I did not notice that happening, not in this course. I noticed that people posted what was being asked for but did not interact among themselves. Maybe that happened due to the difficulty of posting within the deadline.” (S10)¹⁸

S3 approaches the discussions in this course as artificial, pointing that non-guided discussions would be more productive. In other words, if the forums had not been created specifically for tasks, the learning outcome might have been better. This issue will be developed further.

S4 and 10 agree on the vagueness of how the interaction was dealt with in this course. According to S4, the importance of interaction may not have been emphasized by the tutors when designing the course; collaboration was a *task* that he/she *should do*, that is, a mandatory activity, showing a practical example of what was presented by S3. S10, in turn, says that responses in the forum were related to the questions being asked in the tasks, and little exchange of information could be observed in the modules, showing a student’s interpretation which is similar to what was presented in the brief analysis of the forums.

¹⁷“Na verdade , eu acho que ficou meio vago esse quesito, eu não sei se fiz todas as interações que deveria ter feito ou se faltou alguma coisa [...]” (S4)

¹⁸“Eu acredito que a interação colabora bastante sim, mas não percebi isso acontecendo, não neste curso. Notei que as pessoas postavam o que estava sendo pedido mas não interagiam entre si. Talvez isso tenha acontecido pela dificuldade de postar no prazo.” (S10)

3.3 Discussion of results

Through the analysis, two different views on the concept of *understanding* could be found. The first is related to the comprehension of the course content on a textual level, while the second is linked to a social construction of knowledge, after having contact with different perspectives from peers. It is possible, then, to

conclude that interaction was perceived as a contributing factor to the learning progress of those individuals. As Liu (2008) mentions, the development of a “learning community” among the course participants helps in the construction of knowledge, and, in this point, the course can be considered successful according to the subjects’ point of view. Evidence of knowledge construction through the contact with peers’ perspectives can be found in the examples presented in my analysis of the forums, where one student agrees with the other and adds a comment.

On the positive side, it was also possible to identify the frequent presence of the instructor to give feedback to students in the forums, especially in Modules 2 (*Middle English*) and 4 (*Modern English*). As I have already presented in the literature review (NUGENT, 2009; SUNG; MAYER, 2012; PERRI; PILATI, 2011), teachers’ (and tutors’) engagement in discussions is crucial for student motivation and development; they are responsible for guiding learners through the forums. This aspect, however, seems to have been overlooked by the research subjects in this study, who seem to have considered as interaction only the moments where they exchanged messages and responded to other students.

There are students who reacted negatively to the use of forums as well. Two subjects, S4 and S10, deemed interaction in the course as “vague”. Instructors may not have given instructions to what students were supposed to do in the forums, which was vital, since evidence of their inexperience with online forums can be found in the data. Perry and Pilati (2011) point to the importance of teachers’ being aware of the specificities of an online course, and giving clear directions on how to use the tools presented in the platform is one of them. The students’ answers indicate that the tutors were not aware of the need for teaching how to use a forum properly before

assigning tasks, and, therefore, interaction in this course was not as advantageous as it could have been.

Moreover, another negative point mentioned by the subjects was the fact that all the forums were part of mandatory tasks. Such students would rather have had freer discussions, where they could have discussed a range of different topics related to the course. This perspective conflicts with Mason's (2011) study, which presents students' comments about the use of online forums in e-learning; Mason's subjects state that online tasks have to be compulsory, otherwise they are not done. Putting these contrasting views into perspective, it is possible to conclude that there should be a balance between mandatory and non-mandatory tasks as far as online forums are concerned. In this course, however, there was a forum available for students to start their own discussions and post their own ideas. This fact was probably overlooked by the tutors, who could have motivated learners to share their own points of view on that section, thus developing a shared sense of safety and identification between learners (DUEBER; MISANCHUK, 2011).

4 Conclusion

In this paper, we aimed at analyzing students' perspectives on the interaction through online forums in a course about the history of the English language. There were varied responses, which were categorized in three major themes: (i) interaction as a clarification tool for the content presented in the lessons and/or the required tasks in the course, (ii) interaction as a valuable tool for the social construction of knowledge, and, finally, (iii) interaction as a compulsory task.

Most of the students agree that interaction was certainly helpful through the development of the course.

Some aspects, however, could be improved: (i) tutors could have presented directions to students on how to use a forum properly and create their own discussions, since problems related to forum usage were observed; (ii) tutors could have been clearer on what they expected of students when assigning tasks, showing lack of awareness of some of the specificities of online courses, and (iii) being aware of how to use forums adequately, students could have developed their own discussions, posting comments not only for mandatory tasks, but also for creating an interest on other topics related to the broader area of the history of the English language.

Finally, this study has some limitations. As this course took place in a Brazilian setting, the results and analysis presented here may not apply to different contexts, with different themes and more experienced tutors. However, this paper does present contributions to further research in the online course research field, and also help in the development of courses in virtual environments.

References

BALAJI, M. S.; CHAKRABARTI, D. Student Interactions in Online Discussion Forum: Empirical Research from 'Media Richness Theory' Perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, v. 9-1, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. *Censo da Educação Superior*, INEP/MEC, 2011.

CORRÊA, S. C.; SANTOS, L. M. M.. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. *Educação Temática Digital*, v. 11-1, 2009, p. 273-297.

CYPRUS, S. *What is an Internet Forum?* Available at: <www.wisegeek.org/what-is-an-internet-forum.htm>. Accessed on: 3 Jun. 2013.

DUEBER, B.; MISANCHUK, M. *Sense of Community in a Distance Education Course*. Available at: <<http://billdueber.com/dueber-misanchuk.pdf>>. Accessed on: 23 apr. 2013.

HAMILTON, M.; HARLAND, J. Evaluating the quality of interaction in asynchronous discussion forums in fully online courses. *Journal of Distance Education*, v. 33, 2012, p. 5-30.

HARVARD LEARNWEB. *What is understanding?*. Available at: < <http://learnweb.harvard.edu/alps/tfu/info1b.cfm>>. Accessed on: 8 oct. 2013.

HUANG, X. Synchronous and asynchronous communication in an online environment: faculty experiences and perceptions. *The Quarterly Review of Distance Education*, v. 13-1, 2012, p. 15-30.

LAMBROPOULOS, N.; FAULKNER, X.; CULWIN, F.
Supporting social awareness in collaborative e-learning.
British Journal of Educational Technology, v. 43-2, 2012.

LIU, S. Student Interaction Experiences in Distance Learning
Courses: A Phenomenological Study. *Online Journal of
Distance Learning Administration*. v. 11-1, 2008.

MASON, R. B. Student Engagement with, and Participation
in, an E-forum. *Educational Technology & Society*, v. 14-2,
2011.

NUGENT, T. T. *The impact of teacher-student interaction on
student motivation and achievement*. Available at: < [http://
udini.proquest.com/view/the-impact-of-teacher-student-
pqid:1992441271/](http://udini.proquest.com/view/the-impact-of-teacher-student-pqid:1992441271/)>. Accessed on: 23 apr. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. *English Language teaching and learning
in the Age of Technology*. Available at: <[www.veramenezes.
com/abrapui2012.pdf](http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf)>. Accessed on: 22 apr. 2013.

PERRY, E. H.; PILATI, M. L. Online Learning. *New
Directions for Teaching and Learning*, v. 128, 2011.

PIRES, C. O. S. *O EAD no Brasil evolui e melhora a aceitação
do mercado*. Available at: <[http://webinsider.uol.com.
br/2012/11/29/o-ead-no-brasil-evolui-e-melhora-a-aceitacao-
do-mercado/](http://webinsider.uol.com.br/2012/11/29/o-ead-no-brasil-evolui-e-melhora-a-aceitacao-do-mercado/)>. Accessed on: 28 May 2013.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa.
Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.6, n. 1, 2006, p. 101-
117.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a
investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e
construcionismo social, in DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. e
colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias
e abordagens*, Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

SUNG, E; MAYER, R. E. Five facets of social presence in
online education. *Computers in Human Behavior*, v. 28, 2012.

UNDERSTAND. In: *Cambridge Dictionary Online*. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/american-english/understand_1>. Accessed on: 8 oct. 2013.

VIEIRA, M. C. *EAD: O mito da educação fácil*. 2007. 78p. (monograph for completion of licensure in Pedagogy) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Attachment #1

A Short History of the English Language

Questionário de finalização de curso

As perguntas a seguir nos ajudarão a compreender a percepção dos nossos alunos sobre o curso que foi recentemente finalizado. Além disso, há um espaço para sugestões e críticas para que possamos melhorar o curso, caso este seja oferecido novamente no futuro. Garantimos o anonimato dos alunos, de modo a não relacionar as opiniões aqui contidas a suas identidades pessoais.

- 1) Qual a sua idade?
a) 18-21 b) 21-25 c) 25-30 d) 30 ou mais
- 2) Onde você reside?
a) Londrina b) Outra cidade no norte do Paraná
c) Outra cidade no Paraná d) Outro
- 3) Em sua opinião, qual foi o aspecto mais interessante do curso? Por quê?

- 4) Você teve de enfrentar algum problema relacionado ao aspecto linguístico durante o curso? Explique.

- 5) Você teve de enfrentar algum problema relacionado à utilização do Moodle durante o curso? Explique.

6) Você teve de enfrentar algum problema, além dos dispostos nas questões anteriores, durante o curso? Explique.

7) Que tipos de atividade você achou mais úteis, ou mais gostou, durante o curso? Por quê?

8) Durante o curso, apresentamos atividades que requeriam ou não a interação entre alunos e entre alunos e tutores. Entendemos, aqui, interação como a troca de informações entre diferentes pares, de forma que o conhecimento não seja adquirido apenas através do conteúdo disposto nas lições, mas também do compartilhamento mútuo de opiniões e crenças. Em sua opinião, tais interações influenciaram no seu processo de aprendizado? Por quê?

a) Se sim, como a interação o influenciou?

b) Se não, como você acredita que o aspecto da interação poderia ter sido melhorado no curso? Na sua opinião, estas mudanças contribuiriam para o seu processo de aprendizado?

9) Você tem alguma crítica ou sugestão a respeito do curso em geral?

Recebido em 03/02/2014

Aceito para publicação em 24/07/2014

■ *The language is Alive!: análise crítica de unidade didática de livro do PNLD-LEM*

RAQUEL SALCEDO GOMES

Doutoranda em Linguística Aplicada na UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos e em Informática em Educação na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora do Ensino Superior e da Educação Básica na IENH - Instituição Evangélica de Novo Hamburgo; Novo Hamburgo; Rio Grande do Sul; Brasil.
salcedogomes@gmail.com

Resumo: Desde 2011, o componente curricular Língua Estrangeira vem sendo contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático com livros distribuídos para estudantes de escolas públicas de educação básica do Brasil. Considerando esse momento da política educacional brasileira na direção da qualificação de materiais didáticos, desenvolvo a análise da Unit 1 do livro *Alive!* para o 9º ano do ensino fundamental da perspectiva do professor (RAMOS, 2009), isto é, trazendo para a análise as necessidades e objetivos de aprendizagem de uma turma de alunos na qual o livro será utilizado nas aulas de língua estrangeira no ano de 2014.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro Didático, Teoria Sociocultural, Ensino e Aprendizagem de LE

Abstract: Since 2011, the Foreign Language curriculum component is being contemplated by the National Textbook Program with course books distributed to students in public elementary schools in Brazil. Considering this stage of Brazilian educational policy towards the qualification of teaching materials, I have developed the analysis of Unit 1 of the book *Alive!* for the 9th grade of elementary school from the teacher's perspective (RAMOS, 2009), that is, taking into consideration the learning needs and goals of a group of students in which the book will be used in foreign language classes in 2014.

Keywords: National Textbook Program, Sociocultural Theory, EFL Teaching and Learning

Introdução: o PNLD-LEM

Desde 2011, o componente curricular Língua Estrangeira (LE) vem sendo contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com livros distribuídos para todos os estudantes de escolas públicas de educação básica do Brasil. Para alguns pesquisadores, a expectativa deste ingresso é a de maior proeminência e reconhecimento do papel do ensino de LE na escola, contribuindo para mudanças que visem sua qualificação (SARMENTO; SILVA, 2012).

Já em sua segunda edição no ano de 2013, mediante consulta aos Guias do Livro Didático, professores puderam escolher as coleções didáticas mais pertinentes a seu contexto de atuação. Enquanto na edição de 2011 podia-se escolher entre duas coleções para a língua inglesa, na edição de 2013, o número de coleções aprovadas aumentou para três.

O estudo de materiais didáticos no ensino de LE não é recente, acompanhando o campo da Linguística Aplicada à Educação desde o delineamento da área (GRAY, 2013). No entanto, cabe afirmar sua relevância no contexto brasileiro atual, visto que, graças ao PNLD, as coleções didáticas de LE passaram a estar mais presentes nas salas de aula da educação pública básica do território brasileiro e que publicações recentes têm indicado a necessidade de mais análises de materiais didáticos a fim de complementar o trabalho desenvolvido (GRAY, 2013; DIAS, 2009). Cumpre, neste contexto, registrar que os materiais didáticos servem a interesses que excedem aqueles puramente pedagógicos, uma vez que alimentam um mercado editorial e desempenham papéis que não podem ser descolados das dimensões políticas, sociais e econômicas dos contextos em que são produzidos e utilizados.

Rajagopalan (2012) adverte a respeito de seu papel eminentemente político, a serviço de ideologias

que buscam estratégias de conquista ou manutenção de dominações culturais e disputas por diferentes formas de poder. Pode-se afirmar que também por estes motivos, além do objetivo principal de qualificar o ensino, os editais do PNLD fornecem princípios gerais e critérios rígidos para a inclusão de coleções candidatas no programa.

Os princípios gerais do PNLD estão fundamentados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação, sem deixar de considerar progressos efetuados na academia nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva (EDITAL PNLD, 2013, p. 52). Também são enfatizados os direitos de grupos sociais minoritários ou historicamente desfavorecidos e o respeito à diversidade cultural, com vistas à formação de cidadãos atuantes e defensores da democracia. Tais princípios são eliminatórios nos processos de seleção e avaliação das coleções didáticas ingressantes no programa, o não cumprimento de qualquer deles acarreta sua exclusão, sem que elas façam parte do processo de avaliação qualitativa.

No que tange aos critérios de avaliação eliminatória qualitativa das coleções, são definidos critérios comuns a todas as áreas e também critérios específicos a cada uma delas. Os critérios comuns são: 1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica

nele apresentada; e 6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (EDITAL PNLD, 2013, p. 55).

Os critérios específicos da área de LE foram elaborados tendo em vista os seguintes objetivos da aprendizagem de LE no ensino fundamental: 1. vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo; 2. refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão; 3. construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual, que remetem a uma finalidade reconhecida social e historicamente; 4. reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de expressão humana, às manifestações humanas, quer se manifestem por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual; 5. desenvolver consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que se está aprendendo. Os critérios específicos da avaliação de coleções didáticas de LE para os anos finais do ensino fundamental no PNLD, conforme o Edital de 2013, podem ser encontrados no Anexo deste texto.

Considerando que todos estes critérios já são levados em conta na avaliação e seleção das coleções didáticas no âmbito macro do PNLD do ponto de vista do material em si, proponho, no presente texto, a análise da *Unit 1* do livro *Alive!* para o 9º ano do ensino fundamental da perspectiva do professor (RAMOS, 2009),

isto é, trazendo para a análise as necessidades e objetivos de aprendizagem dos alunos e da escola na qual o livro será utilizado nas aulas de língua estrangeira no ano de 2014. O faço a partir de uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem de línguas, na qual materiais didáticos assumem um papel importante para o ensino de língua estrangeira porque atuam como artefatos culturais que medeiam semioticamente práticas sociais e negociações de sentido imprescindíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento humanos, o que vai ao encontro dos critérios qualitativos gerais e específicos dos editais do PNLD. A opção por tal perspectiva teórica para a análise se dá ainda porque ela possibilita o estudo da língua e da aprendizagem de línguas a partir dos contextos sociais, prevendo que os elementos formais da linguagem estão sempre sujeitos aos usos e objetivos comunicacionais da produção discursiva, o que justifica também a análise aqui realizada, com vistas ao contexto em que o livro didático será utilizado. Pode-se afirmar que tal perspectiva se faz presente nas diretrizes teórico-pedagógicas da coleção didática na medida em que é abordada nos documentos oficiais e diretrizes para o ensino de línguas disponibilizados pelas instâncias administradoras da educação brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares, aos quais a coleção deve se alinhar a fim de que seja aprovada para o PNLD.

A escolha desta coleção didática para a presente análise ocorreu por razões de natureza teórico-científicas e pragmáticas. A coleção *Alive!* foi escolhida por mim para ser adotada nas escolas em que atuo como docente de LE porque recebeu os melhores níveis de qualificação até agora de acordo com os critérios de avaliação especificados no edital do PNLD 2014. Ademais, esta coleção estará em uso a partir do ano letivo de 2014 em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de todo o Brasil.

Na próxima seção, discuto a fundamentação teórica que orienta a análise aqui empreendida, apresentando o que

entendo serem as especificidades de um viés sociocultural para o ensino e a aprendizagem de LE e refletindo sobre como tal viés influi na concepção de materiais didáticos e seu papel no processo de formação tanto de alunos quanto de professores. Em seguida, apresento a metodologia de análise adotada, advinda de uma proposta de análise de unidades didáticas da perspectiva do professor, elaborada por Ramos (2009). À apresentação e discussão da metodologia prossegue-se à análise da referida unidade didática e às considerações finais.

Um viés sociocultural para o ensino e a aprendizagem de LE

A teoria sociocultural, que tem nos estudos de Lev Vygotsky seu marco inaugural, prevê uma concepção do livro didático como instrumento ou artefato cultural de mediação que auxilia o professor em seu processo de internalização e, conseqüentemente, de aprendizagem das práticas metodológico-pedagógicas que utiliza e aperfeiçoa, bem como de suporte às aprendizagens dos alunos.

De acordo com Johnson (2009, p. 1), em um viés sociocultural, a cognição humana superior no indivíduo tem suas origens na vida social e as atividades socioculturais são consideradas como os processos essenciais nos quais tal cognição é formada. Assim, ainda conforme a autora, assume-se que a cognição humana se desenvolve através do engajamento em atividades sociais, construídas socialmente através da mediação de materiais, signos e símbolos que possibilitam formas singularmente humanas de pensamento avançado.

Segundo Vygotsky (1996, p. 17), as atividades dos aprendentes são inicialmente mediadas por outras pessoas ou artefatos, mas depois ficam sob seu próprio domínio à medida em que se apropriam de determinados recursos para regular suas atividades, o que só é

possível através da língua, que está inicialmente apenas no meio social, mas da qual o indivíduo se apropria, internalizando-a e organizando seu próprio pensamento. Desse modo, a teoria sociocultural propõe inovações ao estudo do desenvolvimento humano porque afirma um imbricamento recíproco entre pensamento e linguagem, indispensável a este desenvolvimento.

No que diz respeito a essa teoria, portanto, professores e alunos são vistos como aprendentes que desenvolvem suas aprendizagens na interação interpessoal e com artefatos e sistemas semióticos mediadores, de modo que a aprendizagem é considerada um processo dinâmico e de hierarquias flexíveis, pois tanto professores, alunos e artefatos modificam uns aos outros e são modificados no decorrer desse processo. Lantolf (2004) reforça o caráter dialógico do desenvolvimento cognitivo, que não se situa apenas na interação com pessoas, mas na relação com artefatos de mediação, como são os livros didáticos.

Em uma perspectiva sociocultural, o sentido não reside na língua em si mesma, mas em seu uso social, de maneira que o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e manipulação de instrumentos e conhecimentos culturais, dos quais o mais poderoso é a língua. À língua, objeto de ensino das aulas de LE, também é dado este caráter dinâmico, uma vez que é concebida como sistema de signos mediadores do pensamento e do desenvolvimento cognitivo, considerada não apenas em seus aspectos intrinsecamente linguísticos, mas também discursivos e pragmáticos, de modo que a cultura, os contextos locais e a história são levados em conta como componentes deste objeto de ensino (LANTOLF; APPEL, 1994).

Neste sentido, o ensino de estruturas gramaticais não dá conta do que é o ensino de língua em uma perspectiva sociocultural, pois a gramática torna-se apenas componente do objeto de ensino língua e deve

ser abordada sempre a serviço do uso da língua em práticas sociais situadas, com finalidades específicas. À língua somam-se as dimensões não-verbais, visuais, prosódicas, sonoras, de formatação e do suporte nos quais gêneros de textos autênticos são ensinados visando propósitos comunicacionais concretos, de maneira que o objeto de ensino passa a ser a linguagem em seu sentido mais amplo e não somente a língua enquanto sistema de signos descolado de seus contextos pragmáticos de uso. Convém reiterar que, em uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são considerados processos mutuamente imbricados, e que a internalização de estruturas linguísticas e sua apropriação aos contextos de uso adequados não é mera apropriação, mas transformação desses contextos e dos próprios aprendentes (OSS, 2013, p. 103).

Uma vez que a aprendizagem não surge ocasionalmente do próprio sujeito, como se ele passasse por estágios definidos e estanques de maturação, os contextos nos quais interage, as pessoas com quem convive, seus modos culturais de convivência e suas relações com os mais variados artefatos continuarão interferindo nas práticas do aprendente, seja ele o professor ou o aluno, mesmo após ter deixado de interagir nesses contextos ou com estes objetos (OSS, 2013, p. 104).

No entanto, após anos de consolidação da teoria sociocultural no campo do ensino de LE, corroborado pela presença de uma concepção sociointeracional de ensino e aprendizagem de línguas preconizada em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de gramática, subjacente a uma concepção de língua como um sistema de signos fechado, ainda se faz bastante presente em práticas e concepções teóricas de professores, alunos e mesmo de materiais didáticos, o que justifica a continuidade dos estudos e pesquisas a partir de um viés sociocultural.

Conforme enfatiza Johnson (2009, p. 13), se for abraçada a noção de que a aprendizagem é social, situada em contextos físicos e sociais, e distribuída entre as pessoas, artefatos e atividades, a formação precisa de um novo delineamento das fronteiras do que normalmente é definido como desenvolvimento, de modo que uma perspectiva sociocultural na formação de professores de LE envolve mudanças, e não a simples reprodução de teorias, métodos e atividades de ensino.

Assim, a análise de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de LE tende a qualificar as interações, processos e mediações que ocorrem nas várias dimensões da educação linguística, pois pode oportunizar transformações, reconceitualizações e mudanças nas concepções teóricas e práticas de professores e de autores de materiais didáticos, culminando, em alguma medida, na qualificação das ofertas educacionais e práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes, público-alvo do ensino e aprendizagem de LE.

2 Metodologia

Primeiramente, analiso a unidade através de uma forma de avaliação que Ramos (2009) adota de Cunningsworth (1995, p. 1-2), denominada de impressão geral, que é realizada folheando-se rapidamente o livro didático e analisando sua organização pedagógica geral.

Em seguida, tomo como categorias de análise os critérios para a avaliação de unidades didáticas estabelecidos por Ramos (2009, p. 184-185), tentando analisar a *Unit 1* do livro *Alive!* para o 9o ano do ensino fundamental da perspectiva do professor. Ramos define os seguintes critérios:

2.1 Público-alvo: a quem a unidade se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua, contexto geopolítico local);

2.2 Objetivos da unidade: quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?

2.3 Recursos: há indicações do que será usado ou necessário para o desenvolvimento da unidade?

2.4 Visão de ensino/aprendizagem e de linguagem: quais são?

2.5 *Syllabus* subjacente à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?

2.6 Progressão dos conteúdos: do mais fácil para o mais difícil? Do conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?

2.7 Quanto aos textos: são didáticos, autênticos ou adaptados com simplificações? São diversificados tanto com relação aos tipos como aos tópicos? São contextualizados? Abordam temáticas abrangentes? Focalizam ou promovem interdisciplinaridade e/ou transversalidade? São adequados à faixa etária? Apresentam qualidade gráfica e visual no que concerne a ilustrações, diagramação, etc? São adequados às atividades propostas?

2.8 Quanto às atividades: os objetivos estão implícitos ou explícitos? As instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? Têm enunciados que verificam o conhecimento do aluno ou que conduzem à prática e à aprendizagem? São do tipo controladas ou não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para a produção da prática de habilidades para o uso? Promovem interação? Colaboração? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas? São muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?

2.9 Material suplementar: é necessário? É possível?

2.10 Flexibilidade da unidade: propicia adaptações? Uso de outra sequência etc?

2.11 *Teachers notes*: possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

A opção por adotar esta metodologia de análise se dá devido a seu potencial de avaliação do livro didático no que concerne ao contexto social em que será realmente utilizado por professora e estudantes, o que se alinha às concepções de linguagem e ensino de línguas de uma perspectiva teórica sociocultural, que destacam a relevância dos contextos sociais locais, no qual ocorrem as interações. Tal análise permite um cotejo das características da coleção, que supostamente abarca todos os critérios de qualidade supracitados em conformidade ao edital do PNLD, a serviço do processo educacional que ocorrerá junto a uma turma específica do 9º ano do ensino fundamental.

Esse viés analítico possibilita avaliar a própria metodologia como alinhada a uma concepção sociocultural de ensino e aprendizagem de línguas, visto que essa perspectiva teórica tende a valorizar as noções de ensino e aprendizagem enquanto processos ocorridos no âmbito da educação, em uma tentativa de escapar das análises que avaliam seus resultados como positivos ou negativos de acordo apenas com seu produto final, geralmente dicotômico: o sucesso ou o fracasso na aprendizagem, a aprovação ou a reprovação.

Acredito que tais enfoques limitados aos resultados finais apenas podem ser prejudiciais à educação e ao desenvolvimento na medida em que buscam totalizar aspectos complexos do ensino e da aprendizagem que

são permeados por diversos fatores que ficam invisíveis, reduzidos a apenas uma categoria conclusória. A ênfase nos processos permite a observação dos pormenores, dos fatores que levam ao alcance de objetivos que podem não ser o principal, mas que inegavelmente promovem a aprendizagem, ainda que não plenamente aquela inicialmente almejada.

3 Análise

No que concerne à análise da impressão geral, para uma melhor compreensão da organização pedagógica, cumpre explicitar que o plano didático do livro *Alive!* divide-se em quatro partes a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, cada uma delas subdividida em duas unidades didáticas. Elaborado para 80 horas anuais de aulas de LE, o livro de cada ano letivo (do 6o ao 9o ano) está organizado em torno de um tema e de um projeto de trabalho com um gênero textual, em um sistema de produção de portfólio.

Para o 9o ano, o tema central do livro é Arte e o gênero textual sugerido para orientar o desenvolvimento do portfólio é o blog. Nas páginas 8 e 9 do livro, logo após as listas de conteúdos e antes do início da unidade 1, o plano de aprendizagem da parte 1 é apresentado, juntamente à proposta do blog sobre arte. É apresentada também uma definição do que é o gênero blog e passos para iniciar o trabalho são introduzidos. Para escolas em que não é possível desenvolver blogs devido à deficiência no acesso à internet, sugere-se o desenvolvimento de um livreto sobre arte, que funcionaria como uma alternativa ao blog, elaborada no formato impresso.

Tal plano didático explicita a intenção do estudo situado da língua, proporcionando uma integração entre as unidades através da temática central da arte, concretizada na forma de produção em um gênero textual principal,

o blog ou folheto, que comporá o portfólio e abrigará as demais atividades do livro com a abordagem de outros gêneros textuais e tópicos linguísticos. Embora o ensino de línguas através de gêneros textuais possa resultar em um novo engessamento do objeto de ensino, eles ajudam a sistematizar o estudo das produções discursivas no sentido de que possibilitam chamar a atenção dos alunos para o contexto de produção linguística, a situação comunicativa, o público alvo a quem se dirige, o papel do autor e como ele se constitui e circunscreve os assuntos que abordará, o que pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita e oral.

Após a explicitação e discussão de algumas características do plano didático, passo a referir-me à adequação do livro à turma em que será utilizado, a partir das categorias propostas por Ramos (2010), que permitem o delineamento de como o professor poderá fazer uso do livro em sua sala de aula, com seu grupo de alunos.

3.1 Público-alvo

A unidade será utilizada em uma turma de 21 alunos de faixa etária entre os 14 e os 16 anos. Os estudantes residem em um bairro rural de um município de porte médio da região sul do Brasil. A maioria ainda não se sente confiante para produzir enunciados complexos no idioma, visto que o estudam somente desde o 6º ano do ensino fundamental, em uma rede municipal de educação que lhes oferece apenas 55 minutos semanais de aula de LE. Parte dos alunos já afirmou que gosta de estudar o idioma, enquanto outros tantos manifestaram não ter apreço pelo objeto de estudo da disciplina. A turma possui um estudante com necessidades especiais, para quem as atividades de leitura e escrita precisam ser adaptadas. Por ser uma turma com relativamente pouco envolvimento e vivências na aprendizagem da língua inglesa, em razão

das especificidades acima apresentadas, o fato de o livro discorrer sobre o tema da Arte, que atravessa dimensões anteriores da experiência desses aprendizes, pode atuar como um disparador do interesse dos estudantes pelas atividades ali propostas.

3.2 Objetivos da unidade

Os objetivos gerais da unidade estão explícitos no box *Language in action*, logo na primeira página, abaixo do título. São eles: aprender a falar sobre filmes e fazer recomendações. Acredito que são objetivos alcançáveis até certo ponto, porque envolvem a temática do cinema, presente no cotidiano dos alunos, objeto de sua atenção e que pode ativar conhecimentos prévios dos estudantes com relação à língua inglesa, visto que a indústria cinematográfica de massa é produzida dentro de um contexto em que o idioma é largamente utilizado. Creio que o tratamento dado ao tema dentro da unidade pode promover o alargamento dos horizontes culturais dos estudantes, os quais, se abordados pelo professor no sentido de estimular o cotejo das diferenças culturais e a reflexão sobre elas, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, preconizada nos documentos oficiais. É possível obter algum engajamento dos estudantes nas atividades de falar e escrever sobre cinema, dado seu interesse pelo assunto, o que pode promover sua aprendizagem e confiança no uso do idioma.

3.3 Recursos

Não há indicação de recursos a serem utilizados. Após uma leitura atenta de todas as atividades, pressupõe-se o uso do próprio livro didático, de materiais para escrever como lápis, caneta e borracha, possivelmente de um dicionário de língua inglesa, de folhas A4, pautadas e/ou coloridas para a escrita da entrevista e da sinopse ou

ainda o uso do laboratório de informática e da internet, caso a produção escrita ocorra no contexto da elaboração do portfólio no gênero blog. No entanto, a temática torna possível utilizar recursos como vídeos sobre a história do cinema, canções de trilhas sonoras de filmes famosos ou websites sobre arte para disparar a motivação e manter o interesse dos aprendizes.

3.4 Visão de ensino/aprendizagem e de linguagem

A visão sociointeracionista da aprendizagem e da linguagem subjacente ao livro fica explícita no próprio título da coleção, *Alive!*, seguido de um ponto de exclamação, o que já remete à dinamicidade da língua e da aprendizagem que se dão em contextos e situações em que as pessoas e sua linguagem estão “vivas”.

Analisando a unidade cuidadosamente, nota-se que cada uma das seções inicia-se com o convite *Let's*, incitando os aprendizes a agir com a língua: *Let's start! Let's read! Let's listen! Let's focus on the language! Let's talk! Let's read and sing! Let's act with words!* A seção final, *Let's act with words*, que propõe uma atividade de redação de uma sinopse de filme para o portfólio anual, traz a metáfora “agir com palavras” como substituta do verbo “escrever”.

No texto de apresentação ao aluno (MENEZES *et al.*, p. 3), constam as expressões “interagir com seus colegas” e “usar a língua em situações cotidianas reais”, além da proposição de que, para aprender inglês, “temos que ir além da sala de aula e procurar oportunidades de usar a língua em vários contextos”. A apresentação da obra ao professor (MP, MENEZES *et al.*, p. 3) inicia-se com a seguinte afirmação:

Esta coleção didática tem como pressuposto o ensino-aprendizagem de inglês como atividade

social, sempre em movimento, efetivamente inserida na vida de alunos e professores, e não restrita a formalizações feitas em sala de aula.

Posteriormente, é apresentada a concepção de linguagem como um sistema semiótico complexo “que compreende processos biocognitivos, socio-históricos e político-culturais e que, como já dizia Saussure (1995), pertence ao domínio individual e ao domínio social” (MENEZES *et al.*, Manual do Professor, p. 3), enfatizando uma concepção de “lingua(gem)” como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança. Tais indícios e fatos podem apontar para o alinhamento do livro a uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem e enfatizam a qualidade do material em sua conformidade com os critérios do edital do PNLD.

3.5 Syllabus subjacente à unidade

O *syllabus* ou programa de estudos da unidade está organizado nas seções mencionadas acima, que enfatizam a aprendizagem da língua em suas quatro habilidades de uso: compreensão oral, leitura, produção oral e escrita.

A apresentação de conteúdos e solicitação de tarefas de produção ocorrem de forma progressiva. Na seção *Let's start!*, os estudantes são convidados a ler a respeito da história do cinema como forma de introduzir a temática, em seguida realizando exercícios de compreensão leitora e identificação de informações no texto como forma de introdução da voz passiva. Na seção *Let's read!*, logo após, os estudantes se envolvem em atividades de pré e pós-leitura de duas pequenas resenhas dos filmes *The kid* (O garoto), de Charles Chaplin e o *Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Nesta seção, também são apresentados e propostos exercícios sobre tipos de filmes, além de curiosidades sobre Chaplin e os grandes festivais de cinema.

Na seção *Let's listen!* os estudantes também se envolvem em atividades de pré e pós-leitura, mas de um texto oral, um trecho dialogado da animação infantil *Procurando Nemo*. Aqui são propostas ainda atividades comparativas de compreensão de variações linguísticas entre o inglês britânico e o americano, além de curiosidades sobre o festival de cinema Oscar. A seção seguinte, *Let's focus on the language!* prevê a leitura de um pôster de filme e a apresentação do tópico gramatical da unidade, a voz passiva, progredindo de exercício de identificação da voz passiva, transposição de trechos dos textos já lidos na unidade até a produção de sentenças a partir do preenchimento de lacunas. Essas duas seções iniciais promovem o insumo da língua contextualizado, vinculado à temática da unidade e aos tópicos linguísticos e sociolinguísticos abordados.

Na seção *Let's talk!*, o estudante é convidado a realizar uma entrevista com um colega e ser entrevistado por ele a respeito de curiosidades e preferências pessoais sobre cinema. A entrevista deve ser redigida por escrito e realizada oralmente, podendo depois ser anexada ao portfólio anual. O gênero entrevista possibilita a produção linguística revestida de uma finalidade comunicativa, a de descobrir as preferências e saberes dos colegas a respeito do tema, o que também pode se alinhar a uma perspectiva sociocultural do ensino e da aprendizagem de LE.

Em seguida, na seção *Let's read and sing!*, há uma atividade de ouvir, compreender e cantar a canção *I don't wanna miss a thing*, da banda de rock americana Aerosmith, que foi trilha sonora do filme de ficção científica *Armageddon*. Esta atividade, além de fornecer insumo, pode ainda contribuir para a manutenção do interesse pelo objeto de estudo. Por último, na seção *Let's act with words!*, o gênero sinopse de DVD é explorado através da capa e contracapa do DVD de *Armageddon*, e, mediante a exploração das características do gênero dispostas em uma

tabela, o estudante é convidado a produzir uma sinopse do DVD de sua escolha a ser publicada no portfólio anual. O caráter processual da produção escrita é enfatizado nesta seção, pois a produção da sinopse pelo aluno é feita por etapas de organização, preparação do primeiro rascunho, edição pelos pares e publicação final. Esta atividade final impõe desafios aos estudantes, que podem atuar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal¹ (VYGOTSKY, 1996) sendo auxiliados pelo professor e pelos demais colegas e promovendo a colaboração e o andaimento, primordiais à aprendizagem de LE a partir de uma perspectiva sociocultural (PINHO, 2013).

3.6 Progressão dos conteúdos

Como já implícito no subitem anterior, a progressão dos conteúdos ocorre do mais fácil para o mais difícil, com prioridade às habilidades de compreensão e leitura antes daquelas de produção oral e escrita. Efetivamente, a ativação dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos se dá antes da proposição da ativação e ampliação de seus conhecimentos de organização textual e sistêmicos, e a gramática é focalizada em textos advindos de contextos reais de comunicação e em uma situação de uso adequada ao gênero, no caso desta unidade, o emprego da voz passiva é apropriado aos gêneros descritivos resenha e sinopse.

O conhecimento estratégico aparece neste processo progressivo de autonomização do aluno no uso da língua, na proposição de tarefas por etapas e no projeto gráfico da unidade, repleta de ícones e símbolos da cultura cinematográfica, que podem ajudar na ativação dos conhecimentos dos estudantes e no estabelecimento de estratégias de memorização e aprendizagem por associação verbo-visual.

¹ Conceito elaborado por Vygotsky para se referir à distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema em colaboração com outros companheiros, que, no âmbito da sala de aula, podem ser o professor ou colegas.

3.7 Textos

Os textos são diversificados tanto com relação aos tipos como aos tópicos, pois, embora a temática geral gire em torno do cinema, alguns abordam a história do cinema, outros filmes específicos, personagens, narrativas, atores, música.

Acredito que a apresentação dos textos também é feita de maneira contextualizada, abordando amplamente a temática da unidade e promovendo interdisciplinaridade com as disciplinas de arte, história, ciência e língua portuguesa. As porções textuais presentes na unidade são adequadas à faixa etária e apresentam boa qualidade gráfica e visual no que concerne a ilustrações, diagramação, formatação etc, configurando-se como adequados às atividades propostas.

3.8 Atividades

Os objetivos de cada atividade estão explicitados em seus títulos: convidar os estudantes a usar a linguagem de acordo com a habilidade proposta para cada atividade. As instruções das atividades são claras e objetivas, mas dependem do professor para sua aplicabilidade, na medida em que alguns alunos não conseguiriam compreendê-las sozinhos.

Os enunciados conduzem à prática e à aprendizagem, embora não verifiquem o conhecimento do aluno quanto ao tópico ou o conhecimento sistêmico sendo abordado. O nível de controle das atividades varia entre mais e menos controladas, há atividades de interpretação e resposta pessoal e há aquelas que focam o conhecimento linguístico, solicitando respostas mais exatas e adequadas ao tópico gramatical e ao gênero textual, variando também entre tarefas e exercícios, entre as habilidades de compreensão e as de produção, da prática controlada para o uso autonomizado. O número

de atividades parece adequado e suficiente aos objetivos gerais de aprendizagem propostos.

3.9 Material complementar

Como material complementar, a coleção oferece as seções *Objetivos, temas e sugestões* no manual do professor, nas quais constam, além dos objetivos gerais e específicos da unidade, textos adicionais sobre os temas abordados. Ao final das unidades do, há seções com atividades extras para serem utilizadas de acordo com as demandas de alunos e professor. Nas páginas 122, 123 e 124 são propostas 3 atividades extras sobre a temática do cinema: uma atividade de leitura sobre dois filmes com exercícios de preencher lacunas com estruturas na voz passiva, uma atividade de leitura e conversa telefônica que envolve a classificação de filmes de acordo com as faixas etárias admitidas para sua audiência e o convite a um colega de aula para assistir a um filme, e um exercício de palavras cruzadas sobre vocábulos pertencentes ao mundo do cinema. Levando em consideração o contexto no qual a unidade será utilizada, as sugestões e atividades extras são mais do que suficientes para a escassa carga horária de aulas de LE oferecidas aos alunos, de modo que, provavelmente, não haverá tempo hábil para explorá-las. Entretanto, oferecem ao professor uma gama maior de possibilidades dentre as quais selecionar de acordo com o interesse demonstrado pela turma.

3.10 Flexibilidade da unidade

Visto que a unidade está organizada em seções distintas, é possível adaptar as atividades ou suprimir algumas de suas etapas. No entanto, tais supressões e adaptações teriam como consequência o empobrecimento da abordagem da temática explorada na unidade. O uso de sequências alternativas à proposta também é possível,

mas creio que não para as seções de abertura (*Let's start!*) e de fechamento (*Let's act with words!*) da unidade, imprescindíveis para a manutenção da coesão dos tópicos estudados na direção de um uso autoral da língua.

3.11 Notas ao professor

No livro do professor, foram encontradas, ao longo da *Unit 1*, 19 notas ao professor com sugestões sobre como ampliar as atividades, quando recorrer à seção *Objetivos, temas e sugestões* a fim de obter mais informações sobre os temas abordados, de como guiar o desenvolvimento das tarefas, dicas de tópicos linguísticos a serem revistos ou enfatizados em cada atividade e justificativas para o desenvolvimento de algumas das tarefas. O livro do professor contém também sugestões de respostas para os exercícios e atividades. De um modo geral, as instruções e sugestões ao professor podem promover uma qualificação de seu manejo da turma, pelo fato de lhe permitir desenvolver confiança nas aprendizagens que promove e facilitar os processos de gestão do tempo e dos modos de proposição e condução das tarefas junto aos estudantes.

4 Considerações finais

A análise leva à conclusão de que a unidade é adequada à faixa etária de meus alunos e seus objetivos apropriados ao nível de ensino para o qual foi elaborada, além de condizente, em suas linhas gerais, com uma perspectiva sociocultural ao ensino de línguas e adequada aos critérios do edital do PNLD. A análise da *Unit 1* do livro *Alive!* para o 9º ano do ensino fundamental demonstrou ser mais uma oportunidade de formação continuada docente e aprendizagem para o ensino de LE.

Embora eu já esteja em contato com concepções sociointeracionistas de linguagem e de aprendizagem desde a graduação e a primeira etapa da pós-graduação

(GOMES, 2008; 2013), o estudo da unidade didática levou-me a notar distinções entre os materiais didáticos com que eu costumava ensinar e esta nova coleção didática que passo a utilizar em 2014. O caráter autêntico dos textos selecionados para compor o livro e o enfoque de prática social de uso da língua para finalidades e contextos variados sobressaem-se no processo de análise da unidade, o que leva a crer em uma efetiva e ascendente qualificação das coleções didáticas aprovadas para o PNLD.

No entanto, quanto à metodologia adotada, outras perguntas poderiam ser feitas que acarretariam na expansão das categorias de análise de Ramos (2010). Poderia se questionar em que medida as atividades propostas pelo livro contribuem para manter o interesse dos alunos pelo tema ali abordado. De que forma ajudam o professor a focar nas habilidades que os estudantes apresentam mais dificuldade? De que maneira podem levar à reflexão sobre os temas abordados? Como tais atividades promovem a colaboração? A reflexão metalinguística? Tais perguntas não cabem no escopo do presente trabalho, mas pode-se tentar respondê-las em estudos futuros.

Ainda cabe enfatizar a importância da avaliação crítica do professor quanto ao livro didático que seleciona e o uso que faz dele em sala de aula, pois o material didático deve estar a serviço da qualidade da aprendizagem de acordo com as necessidades de cada grupo de estudantes, não devendo ser adotado sem que o professor planeje suas aulas para atendê-las. Por mais bem projetado e produzido que seja, o livro didático ainda é um material que foi desenvolvido para atender um público geral, no caso das coleções do PNLD, o conjunto das escolas públicas de educação básica do Brasil. Portanto, o uso das coleções didáticas precisa, de qualquer forma, derivar de um processo de seleção e adaptação por parte do professor aos grupos em que serão utilizados, de preferência a partir de uma negociação

com os alunos, pois, se forem simplesmente impostas, é possível que os estudantes não se engajem nas atividades. O processo de organização das atividades pedagógicas cabe ao professor, mas este deve compartilhá-lo com seus estudantes implicando-os na própria aprendizagem e fazendo uso crítico de artefatos mediadores de qualidade a fim de fomentar tal aprendizagem.

Apesar da visível qualidade da coleção e rigidez do processo de seleção efetuado no programa, outras limitações ainda interpelam o processo de qualificação educacional do ensino de LE no Brasil, como a carga horária reduzida e o pouco reconhecimento que o ensino/aprendizagem de LE tem alcançado na escola regular. Infelizmente, receio que 40 horas-aula anuais não serão suficientes para desenvolver um trabalho consistente o bastante para explorar o livro todo e promover a consolidação da aprendizagem propiciada nas aulas. Conforme afirma Costa (2011, p. 337):

Uma aula por semana é insuficiente para o desenvolvimento de habilidades em LE, portanto, constata-se a necessidade de repensar a estrutura curricular, o que depende de ir além do número obrigatório de horas anuais.

A autora enfatiza que, por mais que o livro didático responda a critérios de avaliação e seleção de qualidade, não é o único instrumento que se pode utilizar e nem pode, sozinho, suprir as “deficiências que o sistema educacional brasileiro vem reproduzindo nos últimos anos” (COSTA, 2011, p. 338). Ela nos convoca a fazermos nossa parte para que o PNLD seja realmente um passo em direção a um novo horizonte na educação pública e para que os alunos possam aprender mais LE na escola, ao que reitero a necessidade urgente de modificações curriculares que fomentem este ensino e esta aprendizagem.

Referências

COSTA, E. G. M. Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLD 2011. In: *Revista Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 315-340, jan./jun., 2011.

CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Londres: Heineman, 1984.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

EDITAL de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

EDITAL de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

GOMES, R. S. *A aplicação da Pedagogia de Projetos no Estágio Supervisionado de ensino de Língua Estrangeira no Curso de Letras da UNISINOS*. Trabalho de Conclusão. Curso de Letras. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2008.

GOMES, R. S. *Textualidade sincrética em blogs produzidos por estudantes do Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2013.

GRAY, J. (org.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

JOHNSON, K. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (orgs.) *Vygotskian Approaches To Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 01-32.

LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford University Press, 2004.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive!*, inglês, 9º ano. 1ª ed. São Paulo: Editora UDP, 2012.

OSS, D. I. B. *O profissional do ensino de língua inglesa e seu objeto de ensino: do you know what I mean?* Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2013.

PINHO, I. C. *A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G. The book is (not) on the table: o programa nacional do livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. In: Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129. Acesso em: 22 dez. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Anexo - critérios específicos da área de LE para a aprovação das coleções, conforme o edital do PNLD

Critérios específicos da coleção
1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
2. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. contempla variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e língua nacional;
6. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
7. ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
8. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
9. promove atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração;
10. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem e características da oralidade;
11. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);

12. oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno das séries finais do ensino fundamental;
13. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
14. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
15. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas;
16. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
17. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
18. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
19. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
20. articula o material oferecido na mídia digital que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do aluno;
21. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental.
Critérios específicos do manual do professor
1. explicita a organização da coleção (volumes impressos e mídia digital), os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
2. articula a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta nos livros do aluno e na mídia digital que integra a coleção;
3. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do ensino fundamental, no que se refere às línguas estrangeiras;

<p>4. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno e na mídia que integra/compõe a coleção;</p>
<p>5. apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, seus possíveis suportes e contextos de circulação;</p>
<p>6. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;</p>
<p>7. sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;</p>
<p>8. concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades, eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno das séries finais do ensino fundamental;</p>
<p>9. elucida seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos;</p>
<p>10. formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno dos anos finais do ensino fundamental, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam.</p>

Recebido em 28/02/2014

Aceito para publicação em 27/07/2014

Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal

SIMONE BATISTA DA SILVA

Professora Doutora na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Seropédica; Rio de Janeiro; Brasil.
email: simonebatista@uol.com.br

Resumo: O presente artigo analítico tem por objetivo discorrer sobre os estudos dos letramentos, fazendo uma revisão diacrônica dessas investigações e apresentando os estudos teóricos contemporâneos nessa área, focando nos Letramentos Críticos, e em seus desdobramentos, tais como Multiletramentos e Letramento Tridimensional. Com intenção de fornecer informação elementar e propor a discussão do tema aos que desejam se engajar em pesquisas investigativas teóricas e/ou práticas, pretende-se levantar a hipótese de que esses novos estudos possam subsidiar teoricamente novas práticas pedagógicas locais para o desenvolvimento dos letramentos em Língua Inglesa no ensino formal em contexto brasileiro.

Palavras-chave: letramentos críticos; ensino de língua inglesa; educação formal

Abstract: This analytical article aims at discussing the studies of literacies, having a diachronic review of these investigations and presenting contemporary theoretical studies in this area, focusing on Critical Literacies, and its unfolding parts, such as multiliteracies and Tridimensional Literacy. Intended to provide basic information and propose a discussion of the subject to those who wish to engage in theoretical and / or practical investigative research, we intend to raise the hypothesis that these new studies can theoretically support new local teaching practices for the development of literacies in English language in formal education in Brazilian context.

Key-words: critical literacies; English language teaching; formal education

Introdução

Desde o século passado, os estudos dos letramentos vêm avançando tanto no Brasil quanto em outros países do mundo. Essa perspectiva de leitura e escrita ligada às práticas sociais, incluindo participação em atividades letradas na sociedade, vem sendo estudada e investigada cada vez mais incisivamente por pesquisadores tanto no Brasil quanto no exterior. Um dos nomes expoentes nos estudos de letramentos desde o século passado é Brian Street (1984), que define letramento como um termo equivalente às “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (STREET, 1984, p. 1, tradução nossa).¹ Seguindo essa perspectiva do autor, o sujeito letrado, então, não é somente aquele que decodifica um texto verbal, ou que consegue associar grafemas a fonemas, mas aquele que consegue participar das práticas sociais que têm intrincadas a escrita e a leitura, vivendo em estado de letramento. Assim, falar em letramento é falar em apropriação de uma tecnologia de informação e comunicação – neste caso, a escrita – para disseminar, compartilhar e trocar produções de sentido e impressões dos sujeitos em suas interações sociocomunicativas.

Menezes de Souza (2011a) diz que o termo letramento surgiu nos anos 1970 para se contrapor ao conceito de alfabetização. Conforme o autor explica, “surgiu o conceito de que a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes” (p. 286). No Brasil, Kleiman (2006) e Soares (1989) concordam que o termo *Letramento* tenha aparecido pela primeira vez nos trabalhos brasileiros em Kato (1986), e que, a partir de então, a terminologia *letramento* tenha começado a ser usada no Brasil tendo uma significação voltada para o âmbito social, ampliando a abrangência semântica do termo *alfabetização*, para exprimir não mais somente leitura e escrita como decodificação e

¹“social practices and conceptions of reading and writing”

codificação, mas como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1989). Por esse motivo, Menezes de Souza (2011a; 2011b) salienta a adequação do uso do vocábulo *Letramentos*, no plural, já que os letramentos são contextuais e relacionados a grupos sociais e suas relações sociocomunicativas. Também Takaki (2012) ressalta essa característica dos letramentos, ao afirmar que “*letramento* refere-se a um contínuo processo que representa diferentes tipos de habilidades e conhecimentos (...) sempre situacional, ou seja, localizado em contextos socioculturais específicos (...)” (p.7, grifo do autor).

No final dos anos 1990, alguns pesquisadores das áreas de Educação, de Linguagem e de Estudos Sociais e Antropológicos, inspirados nos projetos educacionais de Paulo Freire no Chile e no Brasil, começaram a revisitar os estudos de letramentos realizados até então, trazendo uma perspectiva pós-crítica de Educação, tendo em vista as novas configurações sociais, econômicas, políticas, identitárias e epistemológicas surgidas em decorrência dos processos de globalização e das interações comunicativas permitidas e sustentadas pelo advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. Desde então, esses estudos contemporâneos dos letramentos vêm sendo desenvolvidos por nomes tais como o New London Group (1996), Alan Luke e Peter Freebody (1997), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Lankshear e Knobel (2006), Kress e Van Leeuwen (2007), Monte Mór (2011), Menezes de Souza (2011a; 2011b), Jordão (2011), Silva (2012), entre outros que também compreendem que “letramento é uma questão de práticas sociais” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006, p. 12, tradução nossa).²

O objetivo deste trabalho analítico é discorrer sobre os estudos dos letramentos, fazendo uma pequena

²“literacy is a matter of social practices”

revisão diacrônica dessas investigações, apresentando as perspectivas contemporâneas nos estudos de letramentos, e focando nos Letramentos Críticos. Pretende-se com este estudo, fornecer informação elementar para os que desejam se engajar em pesquisas investigativas teóricas e/ou práticas acerca do tema *letramentos*, e considerar a possibilidade de adequar as teorias dos novos estudos de Letramentos Críticos para realizar propostas de trabalho pedagógico para o desenvolvimento dos letramentos em Língua Inglesa no contexto brasileiro.

1 Os estudos iniciais de Letramentos – modelos autônomo e ideológico

No final do século passado, Street (1984) investigou os trabalhos de letramento existentes à sua época, e os categorizou em dois modelos pedagógicos, atribuindo-lhes as seguintes nomenclaturas: modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo a que chamou autônomo, o autor encontrou um trabalho cujo foco era a técnica, e cuja abordagem priorizava habilidades necessárias à codificação e decodificação dos símbolos usados para leitura e escrita, considerando o letramento uma tecnologia neutra, unidirecional em seu desenvolvimento, homogeneizadora, estável perante tempo e espaço, e independente do contexto de produção da prática social que o envolve. Street viu falhas nesse modelo, que não se preocupava com os significados do processo de socialização na construção de significados; para o autor, o letramento não pode ser desvinculado da ideologia de seu contexto imediato, como ele exemplifica a seguir:

os significados das práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita para uma dada sociedade dependem do contexto (...) já estão intrincadas numa ideologia e não podem ser

isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’ (STREET, 1984, p. 1, tradução nossa).³

O autor vê com clareza como a troca de conteúdo significativo por meio da leitura e da escrita nas sociedades letradas não é nem pode ser considerada uma prática neutralizada. Pelo contrário, o autor parece preferir uma perspectiva dialógica, em que todos os textos podem ser considerados como “local de interação” (KOCH, 2006, p. 17), onde estão representados os discursos que interpelam os sujeitos dessa interação, fazendo de todo ato de leitura, potencialmente, um ato de confronto identitário – entre o leitor e o escritor – e de todo ato de escritura, um ato de exposição identitária. Assim, ao se desenvolver letramento em sala de aula, suponho que não se deva ignorar essas nuances dos textos que permeiam as interações sociocomunicativas para que seja possível promover a formação crítica do estudante.

Como Rajagopalan (2008) admite,

a crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política – a de não perturbar a ordem das coisas que se encontra instalada, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedade gritantes. (p. 111)

Compreendo que a neutralidade característica da prática de letramento autônomo pode acabar levando à manutenção dos discursos como foram estabelecidos, com suas cristalizações e posições hierárquicas representadas, omitindo o teor processual e contextual do conhecimento, que pode ser sempre passível de novas leituras, reorganizações e ressignificações variadas por parte dos alunos. O modelo de desenvolvimento de letramento autônomo apresenta a interação sociocomunicativa como pronta, estável e acabada, na qual os sujeitos já possuem seus lugares fixos, em vez de apresentá-la como

³ “what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context (...) they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’”.

uma prática contextual com múltiplas possibilidades de aplicação e significação. Embora reconheça o caráter comunicativo da língua e a importância do trabalho focado nas práticas comunicativas letradas, exacerbando, assim, o antigo caráter simplista da alfabetização, o desenvolvimento do letramento autônomo ainda não contempla o desenvolvimento crítico dos estudantes, pois não associa os textos e os discursos às ideologias circulantes no meio social.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (*ibidem*) apresentou o que ele categorizou como modelo ideológico de letramento. Ao apresentar o modelo ideológico, o autor argumentava que o letramento deveria ser visto não como um letramento único, neutro, mas como letramentos múltiplos: atividades realizadas no cotidiano, diversificadas em seus objetivos, utilidades, propósitos e desempenhos, e cujas bases estariam na palavra escrita. Como o autor expõe, “deveríamos mais apropriadamente referir-nos a ‘letramentos’ em lugar de um único ‘letramento’” (*ibidem*, p. 8, tradução nossa).⁴ Essa proposta vem mostrar que diferentes competências são necessárias para a interação nas práticas sociais, e que os letramentos não são práticas independentes das ideologias que permeiam o contexto, como defendem os adeptos do modelo autônomo; pelo contrário, os letramentos têm uma inter-relação de dependência e complexidade com o contexto social e com as tecnologias disponíveis para as práticas sociais. Street, nesse sentido, então, propõe que “a tecnologia, então, é uma forma cultural, um produto social cujo aspecto e influência dependem prioritariamente de fatores políticos e ideológicos” (*ibidem*, p. 96, tradução nossa)⁵, e acrescenta que as tecnologias relacionadas às práticas de letramento são ricas e diversificadas, mas sobre o seu uso procura-se exercer controle, de maneira que indiretamente seja exercido controle também sobre as práticas socioculturais.

⁴“we would probably more appropriately refer to ‘literacies’ than to any single ‘literacy’”

⁵“Technology, then, is a cultural form, a social product whose shape and influence depend upon prior political and ideological factors”

Essa relação entre tecnologias e letramentos, sendo ambos controlados socialmente por instâncias políticas e ideológicas, leva o autor a estabelecer uma ideia de letramento como um processo conectado à tecnologia e, conseqüentemente, sempre em estado de revisão. Por esta razão, Street afirma que o letramento “é um processo social, em que tecnologias particulares socialmente construídas são usadas em estruturas institucionais particulares para propósitos sociais específicos” (*ibidem*, p. 97, tradução nossa).⁶

O autor (*ibidem*) apresenta, ainda, os seguintes pressupostos ao discutir o modelo ideológico de letramento: 1) o significado de letramento depende das instituições sociais que o atravessam; 2) não é possível separar letramento do significado político e ideológico que este tem em uma determinada sociedade, tratando-o como se fosse autônomo, independente das práticas sociais que implicam a ação do sujeito histórico; 3) os letramentos são pluridirecionais em seus desenvolvimentos; e 4) as práticas de leitura e escrita ensinadas em um determinado contexto dependem da estratificação social e do papel das instâncias educacionais, que permanecem ocupadas com a disseminação de conceitos que atendam aos próprios interesses.

Street ainda esclarece como o letramento foi usado para disseminar as bases elaboradas de comportamento e controle social por determinadas classes ou instituições para atender aos seus próprios interesses, como nas campanhas britânicas de letramento em séculos anteriores com vistas à dominação dos territórios conquistados, e nas campanhas protestantes para usar a promoção do letramento com propósitos religiosos, ou, ainda, no desenvolvimento do letramento no Canadá, no século XIX, quando este era usado para controle social e, assim sendo, eram cuidadosamente excluídas quaisquer menções a elementos críticos (*ibidem*).

⁶“It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes”.

O conceito de letramento ideológico representou um avanço no entendimento da língua e da linguagem em suas relações sociais, culturais e ideológicas, e em sua relação com as perspectivas dos sujeitos. Bakhtin/Voloshinov (1929/2006, p. 98,99) pontua que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”. Por esse motivo, vejo como adequado conceber o desenvolvimento dos letramentos em sala de aula de modo a contemplar as questões ideológicas que atravessam os textos circulantes na sociedade.

2 Novos Estudos – Os Letramentos Críticos

De acordo com estudos que vêm sendo realizados desde o final do século passado, o contexto histórico atual não suporta mais uma educação sem compromisso com equidade, justiça social, e desconstruções das identidades e dos discursos cristalizados (GIROUX, 1997; TODD, 2003). Como afirma Kenski (2007),

a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (p.64)

É premente hoje a necessidade de a escola se preocupar com a formação e não somente com a informação dos sujeitos, já que participamos de um mundo em transformação. Faz-se relevante investir na formação do cidadão e discutir a noção de cidadania, assim como compreender os conceitos de crítica presentes nas discussões educacionais. Segundo os novos estudos dos letramentos, existe a necessidade de se

⁷ “a form of empowerment (...) acquiring the skills that enable one to critically examine history (...) expand the possibilities for both self-knowledge and critical and social agency”.

atualizar o conceito de cidadania abandonando a antiga proposta de *produzir* cidadãos – proposta que investe na “uniformização de práticas, valores, conhecimentos e disposições” (KRESS, 2008, p. 120). Como sugere Giroux (2006), o desenvolvimento da cidadania inclui “uma forma de tomada de poder (...) aquisição de habilidades que possibilitem examinar criticamente a história (...) expandir as possibilidades de autoconhecimento e agência crítica e social” (p. 183, tradução nossa).⁷ Da mesma forma, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, em sua seção Línguas Estrangeiras, afirmam que na contemporaneidade “o conceito [de cidadão] é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno/o cidadão) ocupa na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 91). Nesse sentido, esse desenvolvimento de cidadania também envolve possibilitar ao indivíduo ser capaz de se recriar sempre, de transformar informação em conhecimentos (KRESS, 2008), e de não restringir seus interesses aos problemas locais, mas procurar ser um cidadão cuja identidade perpassa as bordas geoculturais de seu local de nascimento. É nesse sentido que Brydon (2013) indica o desenvolvimento de Letramentos Transnacionais, os quais define da seguinte maneira:

me refiro ao tipo de habilidade de construção de significado associada com aprender a trabalhar pelos discursos disciplinares especializados bem como por aqueles, mais convencionalmente associados a diferentes partes geopolíticas do mundo e às diferentes linguagens e visões de mundo associadas a elas (...) prática social, que variará de acordo com muitos contextos nos quais são exercidos (p. 3).

Nesse viés, os letramentos estão associados às habilidades de negociar discursos em ambientes plurivocais, plurilinguísticos e pluriculturais, em

um movimento de direção oposta às tentativas de homogeneização, procurando assegurar equidade independentemente das posições de sujeito exercidas pelos interactantes, de seus registros linguísticos ou de suas identidades sociais compulsórias e volitivas (SILVA, 2012) construídas ao longo de sua história.

Discorrendo sobre as diferenças entre os mundos pré e pós-revolução tecnológica e globalização, Cope e Kalantzis (2006) indicam que a diversidade local e a conexão global apontam para a falência de padronizações, incluindo as padronizações linguísticas como modelos únicos. Os autores defendem a pluralidade na linguagem, na educação, na cultura e na escola. Ainda conforme esses autores, as habilidades mais importantes aos alunos da contemporaneidade são: 1) aprender a negociar diferenças dialetais, culturais, étnicas, regionais; 2) engajar-se em discursos de cruzamento cultural; 3) entender as relações entre as pessoas e as linguagens; e 4) estar prontos para as mudanças de código que possam ser necessárias em contextos diversificados. Essas habilidades são denominadas letramentos por esses autores. Assim, vê-se que múltiplos letramentos são necessários para as interações na contemporaneidade, não mais primando pelos paradigmas estabelecidos por uma minoria, mas procurando estabelecer o diálogo e a negociação das produções de sentido em atitudes de legitimação dos vários discursos e dos diferentes letramentos. Articulando essas premissas com o ensino de línguas, Rajagopalan (2008) indica que a atividade linguística e a atividade política são apenas “duas faces da mesma moeda” (p. 32). Para o autor, “ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos todos nós nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política” (*ibidem*).

Essas novas reflexões levaram à proposta de letramentos críticos, que concebem os letramentos como

práticas sociais contextualizadas. Como Lankshear e Knobel (2006) elucidam,

isso significa que letramento é realmente como uma família de práticas – letramentos (...) [que] variam de alguma forma entre si em termos de tecnologia usada (...) o conhecimento solicitado (...) as habilidades requeridas. (p. 66, tradução nossa).⁸

Os autores concebem os letramentos como práticas, explicando que as práticas são resultantes da articulação entre tecnologia, conhecimento e habilidades. Esses três itens inter-relacionados, segundo os autores, influenciam as mudanças nas perspectivas dos sujeitos, suas representações, propósitos e necessidades históricas. Nesse sentido, entende-se que as várias práticas letradas são contextuais e culturais; não são universais nem pertencem a um grupo dominante, mas são locais e servem para atender a demandas locais, e, portanto, devem ter sua legitimação garantida. Lankshear e Knobel (2006) acentuam, porém, que muita gente ainda usa o termo letramento em relação ao mesmo trabalho que se fazia no século passado concernente à “alfabetização”, ou seja, ainda trabalham como se o letramento fosse um conhecimento instrumental de codificar e decodificar, de relacionar grafemas a fonemas, como um saber que pode ser acabado e completo. Entretanto, como argumentam Cox e Assis-Peterson (2008, p. 33), “letrar-se, diferentemente de alfabetizar-se, que se restringe ao domínio da escrita como tecnologia, significa dominar, como usuário, a cultura escrita como um todo (...) envolve a habilidade de construção de sentido”. Por esse motivo, Lankshear, Snyder e Green (2008), defendem que o letramento seja “entendido e adquirido somente dentro de um contexto de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas das quais faz parte” (p. 28, tradução nossa).⁹

⁸ “This means that literacy is really like a family of practices – literacies – [that] all vary to some extent from one another in terms of the technologies used (...) the knowledge drawn upon (...) and their skill requirements”.

⁹ “(...) understood and acquired only within the context of the social, cultural, political, economic and historical practices to which they are integral”

Portanto, defino letramentos como habilidades adquiridas contextual e socialmente para registrar, compartilhar, enviar, receber, negociar e comunicar produções de sentido, ressaltando que essas produções de sentido podem ser concretizadas em múltiplas modalidades – verbal, gestual, sonora, espacial, visual ou multimodal. São essas concretizações multimodais de produção de sentidos que passo a chamar, então, de textos. Nesse âmbito, os textos deixam de ser apenas as expressões verbais (orais ou escritas) de sujeitos sociocomunicantes, mas têm sua categorização expandida, podendo ser encontrados nas diversas modalidades. Assim, é possível haver nas aulas de Língua Inglesa, para a concretização da prática pedagógica de ensino de língua, não somente textos verbais, que contêm palavras, mas também textos visuais, sonoros, gestuais, multimodais, enfim.

Por serem habilidades adquiridas socialmente dentro de um contexto, é importante dizer que, ao se falar em letramentos, não necessariamente estamos falando de letras, leitura e escrita de signos linguísticos – estamos falando, sim, independentemente de modalidade, de registro, comunicação, troca, negociação de produções de sentido, de representações de uma realidade atravessada por discursos contextuais e subjetivos. Esta noção é importante porque, ao se legitimarem os diversos letramentos, legitimam-se também os diversos discursos, as variadas culturas que convivem no mesmo espaço geofísico. Essa perspectiva de letramentos como locais, contextuais e multimodais, permite que se ouçam as vozes de sociedades ágrafas, cujas produções de sentido são registradas, negociadas e comunicadas sem o uso de signos linguísticos, e, ainda assim, sem que isso as torne sociedades menos elaboradas ou menos complexas que as grafocêntricas.

Partindo dessa visão, balizados no trabalho iniciado por Street, e ressignificando as práticas pedagógicas

para adequá-las ao cenário social e epistemológico atual, alguns pesquisadores propuseram um ensino de língua voltado para o letramento crítico, tomando por base essa perspectiva de que o letramento é uma habilidade, um conhecimento contextual para produzir sentidos. Segundo Takaki (2012, p. 59), “o letramento crítico assume um compromisso social: analisar como uma sociedade se transforma, os motivos pelos quais ela se transforma, visando, assim, a uma formação e participação ativa do cidadão em seu meio”. Para a autora, desenvolver o letramento em sala de aula ultrapassa “a mera atribuição de sentido ao texto estudado”, mas visa a “capacitar o leitor a participar ativamente no complexo social no qual ele interage” (p. 51). Assim, a aula de língua e o trabalho pedagógico com textos vão ao encontro da indicação que Libâneo (2011) faz de, na prática pedagógica escolar, abranger conteúdos que sejam relevantes para a prática social, ou seja, conhecimentos que provoquem modificação na prática desse aluno na sociedade em que se insere. O autor explica da seguinte forma:

Muitos professores entendem que ligar os conhecimentos com a realidade é ensinar apenas coisas práticas. Esta é uma visão muito estreita de relevância social. Muitos assuntos da matéria não têm vínculo direto, mas têm um efeito prático fundamental para desenvolver o pensamento teórico dos alunos. Os conhecimentos são relevantes para a vida concreta quando ampliam o conhecimento da realidade (...) a pensar a própria prática (p. 144).

Com essa visão, o ensino de língua com base nos princípios dos Letramentos Críticos caracteriza-se por expandir a prática operacional de produção de sentidos do aluno, explicitando uma atitude de educação linguística crítica, ao serem propostas atividades que fomentem a construção de sentidos, a pluralidade e a

negociação de discursos na sala de aula, de modo que os conhecimentos produzidos sejam relevantes para a vida prática desses alunos, ampliando-lhes as atuações como sujeitos comunicativos, tornando-os participantes críticos em suas interações comunicativas. McCormick (1994) defende a necessidade de letramento crítico com a seguinte elucidação:

O Letramento Crítico não consiste somente em ser capaz de compreender os textos que são lidos ou ligá-los aos mundos particulares de uma pessoa. Mais que isso, ser um leitor letrado criticamente é ter o conhecimento e a habilidade de perceber a interconexão das condições sociais e as práticas de leitura e escrita de uma cultura, a capacidade de analisar essas condições e práticas, e de possuir a consciência política e crítica para tomar atitudes a favor ou contra. (p.49, tradução nossa)¹⁰

A autora acentua a relação entre ideologia e textos circulantes em uma sociedade, mostrando o quanto é importante desenvolver nesses sujeitos aprendizes a capacidade de entender a construção dos sentidos e a dinâmica discursiva na sociedade em que se inserem, tendo em vista que, para os Letramentos Críticos, o conhecimento é “construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo (...) sempre passível de contestação e questionamento” (JORDÃO *et al*, 2013, p. 45). Nesse sentido, vejo válido perguntar para quê o aluno vai ler um determinado texto, e inspirada em Biesta (2011), questionar quais as oportunidades de ser e agir poderão resultar da prática de leitura que se propõe na sala de aula. Ensinar língua pelo viés dos Letramentos Críticos é ensinar o aluno a suspeitar de significados prontos, de sentidos já ditos ou fornecidos *a priori*; é possibilitar ao aluno “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296), e produzir sentidos assegurando o direito à diversidade discursiva em

¹⁰ “Critical literacy consists not only of being able to comprehend the texts one reads or to link them with one’s own personal worlds. Rather, to be a critically literate reader is to have the knowledge and ability to perceive the interconnectedness of social conditions and the reading and writing practices of a culture, to be able to analyse these conditions and practices, and to possess the critical and political awareness to take action within and against them.”

um exercício interpretativo de fazer uso da crítica, pondo em crise os sentidos fixos, cristalizados e legitimados como únicos verdadeiros. Vistos como contextuais e não universais, os letramentos não são entendidos como práticas exclusivas das culturas dominantes, mas passa-se a ter a compreensão de que os letramentos que são requeridos em algumas sociedades podem não ser em outras. Essa visão pode promover a percepção de que as culturas não podem ser estabelecidas em uma hierarquia vertical. Como admite Takaki (2012), “é sempre possível reinterpretar textos mediante a renovação de olhares” (p. 59). Isso significa que despertar novos olhares dos alunos, fazê-los descobrir os porquês de seus olhares e atentar aos olhares que entram em conflito com os seus próprios, talvez seja alternativa para o ensino que garanta a diversidade na sala de aula e que promova, entre esses alunos aprendizes da língua, a legitimação da diversidade e dos discursos diversos. Arrisco dizer que permitir/incentivar a multiplicidade de interpretações em sala de aula é uma forma de garantir a diversidade no microcosmo escolar, por não incentivar as polarizações mas questioná-las; por não buscar as verdades, mas os processos de construção das verdades; por não definir as respostas certas, mas admitir as várias possíveis respostas.

1.1 Letramentos Multimodais - multiletramentos

Embora à época de suas pesquisas iniciais, Street (1984) estivesse conectando letramento essencialmente às práticas escritas e aos textos verbais, o conceito por ele desenvolvido veio servir como base teórica para os novos estudos, que enxergam os letramentos como tendo extrapolado a dimensão puramente escrita, passando a ser constituídos por múltiplas práticas de produção de sentidos, marcadas pela multimodalidade e pela pluralidade semiótica (KLEIMAN, 2006).

Diversos pesquisadores brasileiros da área das linguagens vêm constatando e investigando aspectos da pluralidade semiótica dos tempos contemporâneos (TAKAKI, 2012; ZACCHI, 2009; MONTE MÓR, 2008; entre outros). Bou Maroun (2007), por exemplo, aponta que “considerar somente a modalidade escrita como principal modo semiótico é explicar apenas parte do cenário da comunicação nos dias atuais” (p.78). Da mesma forma, Vieira (2007), indicando o quanto a necessidade de multiletramentos é presente na atualidade, argumenta que “a qualidade mais apreciada nos sujeitos de letramento é a capacidade de mover-se rapidamente entre diferentes letramentos”, e acrescenta que “as práticas textuais (...) podem abrigar a fala, a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos” (p. 24). A respeito dessa perspectiva, parece haver concordância em Snyder (2002) quando a autora afirma que “em um mundo mediado eletronicamente, ser letrado tem a ver com entender como as diferentes modalidades são combinadas de formas complexas para criar significados” (p. 3, tradução nossa).¹¹

Carmen Luke (2006), uma das pioneiras do movimento dos Multiletramentos, indica que as tecnologias de forma geral modelam as práticas sociais. Assim, no caso do mundo contemporâneo, com as novas tecnologias de informação e comunicação – TICs – as perspectivas de espaço, tempo, presença, ausência, além das noções de linguagem, textualidade, gêneros entre outras relacionadas à comunicação entre os seres humanos necessitam uma reformulação. Para essa autora,

essas mudanças e diferenças apontam para a necessidade de considerar uma definição expandida de letramento que dê conta das múltiplas formas de linguagens textual, gráfica e simbólica, assim como das comunidades virtuais culturalmente diversificadas no cenário midiático global. (LUKE, 2006, p. 77, tradução nossa)¹²

¹¹ “in an electronic mediated world, being literate is to do with understanding how the different modalities are combined in complex ways to create meaning”.

¹² “These changes and differences point to the need to consider an expanded definition of literacy to take account of multiple forms of textual, graphic, and symbolic languages, as well as the culturally diverse virtual communities of the global mediascape”.

Além desses letramentos expandidos em consequência da também expansão do cenário midiático contemporâneo, alguns estudiosos, ainda veem a necessidade de exacerbar ainda mais os estudos de letramentos críticos atentando para a contextualidade dos letramentos. Nessa perspectiva, os letramentos adquirem novo entendimento, visto que, por intermédio da língua, o conhecimento e a apropriação de uma mídia que atenda à necessidade dos sujeitos de uma sociedade para produzirem conteúdos significativos, para fazerem circular os discursos e estabelecerem a troca e negociação desses conteúdos, podem ser considerados um letramento. Além disso, sendo o letramento uma prática social – e sabendo-se que toda prática social envolve conhecimento local das práticas – então os letramentos também são locais e envolvem cultura, poder, hierarquias e contextualização socioideológica. Por isso, Luke (2006) indica que a produção textual na contemporaneidade exige que novas habilidades devam ser desenvolvidas: as habilidades de importar, *uploadar*, *downloadar*, apagar, arrastar, copiar, recortar, colar tanto textos verbais quanto imagens, refazer, pesquisar etc. Acredito que isso seja letramento para a contemporaneidade. Além disso, a autora, assim como Kress (2007), indica uma forma completamente inovadora de se ler, em que não se lê somente horizontal e linearmente, procurando as informações da esquerda para a direita (ou vice-versa em algumas culturas) e de cima para baixo, mas a leitura pode ser feita multidirecionalmente e dependente da acuidade visual – haja vista as dimensões cada vez menores de *gadgets* para leitura – e do interesse desse novo leitor. Requerem-se, portanto, novas práticas, letramentos novos e multimodais para combinar leitura horizontal com multidirecional utilizando as mais diversas mídias e tendo que desenvolver, a cada dia, novas habilidades. Nesse sentido, então, infiro que vivemos uma época de

letramentos em rápida expansão, e a escola não pode ficar à margem desses novos letramentos.

1.2 Letramento Tridimensional

Colin Lankshear, Ilana Snyder e Bill Green (2000), percebendo, em seus estudos, a importância da pedagogia de letramentos para os tempos atuais, propuseram uma abordagem de ensino de língua a que denominaram Letramento Tridimensional, em que sugerem três dimensões da prática e da aprendizagem de língua, a saber: operacional, cultural e crítica. Essas três faces articuladas, segundo os autores, poderiam dar conta de linguagem, significado e contexto juntos.

Por dimensão operacional do letramento, os autores entendem o uso de ferramentas, procedimentos e técnicas do letramento. Por ferramentas, não se entende somente ferramentas das novas tecnologias, mas também do sistema da língua, tais como funcionamento do alfabeto, o lápis, a caneta, o sistema fonológico, o computador, como se usam os programas disponíveis para a interação social e a produção de sentidos, como utilizar o teclado, como se lê e como se escreve (da esquerda para a direita, de cima para baixo, no caso do inglês e do português), como se pronunciam as palavras etc. Esse conhecimento operacional é muito importante no processo de letramento porque permite entender a língua como um sistema que é, as possíveis relações sintagmáticas do sistema, as ferramentas que possibilitam as expressões etc.

Por dimensão cultural, entende-se a competência para fazer parte da prática social, pois como pontuam os autores, “letramento é mais que ser capaz de operar os sistemas da língua e da tecnologia: tais capacidades operacionais estão sempre a serviço de formas ‘autênticas’ de significado e prática” (*ibidem*, p. 31, tradução nossa).¹³ Sendo assim, a dimensão cultural expande a noção de

¹³ “literacy is always more than just being able to operate language and technology systems: such operational capacities are always in the service of ‘authentic’ forms of meaning and practice”

letramento, passando do operacional de codificar e decodificar, produzir e receber textos, usar ferramentas e entender os sistemas, para a aplicação desses elementos a práticas sociais autênticas, a situações reais de uso, que tragam consigo a carga cultural, a constituição social por meio da língua. Ademais, são focadas questões que relacionem conhecimento e cultura, e o letramento é visto, nessa dimensão, como uma prática sociocultural, podendo-se enxergar a conexão da língua com a cultura e constatar que “a comunicação é um processo cultural” (LARAIA, 2003, p. 52). Esse autor ainda destaca que

o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2003, p. 68)

Concordando com a premissa acima, os focos, na dimensão cultural do letramento tridimensional, são direcionados a questões de prática e de significados reais, conectando linguagem a comportamentos sociais e a valores, por exemplo, procurando desnudar os aspectos culturais presentes na linguagem.

Na dimensão crítica do letramento tridimensional, não somente são apresentados os aspectos culturais das práticas socioculturais ligadas à língua, mas esses aspectos, assim como os discursos que os constituem com seus valores éticos e estéticos, são questionados e postos em análise, pois que todas as práticas sociais – e se os letramentos estão sendo vistos sob perspectiva de uma prática social, também estes – incluem valores, propostas, seleções, distribuições, perspectivas e regras, escolhidas, mesmo que compulsoriamente, pelos participantes da interação social, em uma escala de importância que obedece a hegemonias estabelecidas e legitimadas, de acordo com as

relações de poder vigentes. Nessa dimensão, a promoção do letramento leva em conta que as práticas discursivas podem ser construídas, desconstruídas, alteradas e transformadas pelos atores sociais, e que as hierarquias são passíveis de serem redesenhadas nas sociedades a partir da transformação e redimensionamento dos papéis desses atores, conforme seu próprio julgamento, e não somente conforme julgamentos já prontos, estabelecidos e ratificados pela coletividade; colocam-se em risco os discursos cristalizados, legitimados e historicamente construídos, procurando permitir que os alunos descubram que “as diferentes culturas e subculturas moldam quem, o quê, e quando as pessoas leem por propósitos sociais particulares” (LUKE E FREEBODY, 1999, p. 195, tradução nossa).¹⁴ Nesse sentido, a percepção crítica e/ou a conscientização dessas construções e reconstruções torna-se relevante.

É importante ressaltar que os autores não estabelecem um princípio de linearidade, hierarquia nem gradação para o trabalho com o Letramento Tridimensional, assim como não estabelecem qualquer prioridade de uma dimensão sobre a outra (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000), mas sustentam que as dimensões podem e devem ser trabalhadas conjuntamente, sem pré-requisito para se trabalhar a dimensão crítica e sem aferir-lhe a condição de última etapa em um processo educativo. O que se compreende é que não se espera que sejam trabalhadas as três dimensões como se fossem estágios diferentes e independentes no trabalho pedagógico, mas considerando-as três aspectos de um único trabalho pedagógico.

O trabalho com o Letramento Tridimensional, abarcando as dimensões operacional, cultural e crítica dos letramentos, vem a ser um modelo holístico que tenta trazer uma visão abrangente dos letramentos e sua função na sociedade contemporânea, que é caracterizada por

¹⁴“Different cultures and subcultures frame up who, what, and when people read for particular social purposes”

instabilidades em uma ordem semiótica com configurações diferentes das do século passado. A noção de letramento tridimensional vem, sob minha perspectiva, alcançar um passo além das práticas de letramento tradicionais, por focar no saber aplicado à prática social, e à competência e agência para uso amplo. O Letramento Tridimensional engloba competência técnica de saber onde, quando e como usar a linguagem, entender a adequação de práticas sociais, e, compreender as relações de poder existentes nos diversos textos circulantes nas práticas sociocomunicativas entre os sujeitos.

3 Considerações Finais

Como já mencionado, a contemporaneidade demanda uma escola engajada em assegurar a diversidade, em discutir a cidadania, em produzir sentidos nas mais diversas modalidades e em entender e problematizar as formações discursivas da sociedade. Não se pode mais aceitar uma escola que se suponha neutra em sua prática pedagógica. Inclusive porque supor-se neutra já é, por si só, assumir o posicionamento da isenção. A conexão global de sujeitos sociais com os mais variados valores e perspectivas éticas e estéticas produz a real necessidade de legitimação dos diversos discursos, de negociação das produções de sentido e de relativização e problematização das cristalizações discursivas. Esses novos estudos de letramentos podem dar suporte às práticas pedagógicas interessadas na transformação dos sujeitos e na ampliação de sua atuação crítica nas sociedades porque procuram desmistificar ou desvelar as hierarquias estabelecidas, mostrando as possibilidades de construção, reconstrução, desconstrução e reorganização das relações de poder implícitas nos atos comunicativos, nas práticas sociais que, na contemporaneidade, são mediadas também pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Reconhecemos que esses estudos de letramentos estão em

plena expansão e longe de serem esgotados; por isso, o objetivo deste trabalho foi oferecer uma análise teórica preliminar das tendências pedagógicas contemporâneas para o desenvolvimento dos letramentos para a sala de aula de Língua inglesa em contexto nacional brasileiro, e incentivar o leitor às suas próprias investigações bibliográficas e aplicações práticas para procedimentos pedagógicos em sala de aula de língua inglesa, com vistas a promover a educação formal crítica e de boa qualidade para formar cidadãos éticos, sujeitos sociais co-enunciadores críticos, conectados globalmente e agentes locais.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

BIESTA, Gert. *Good education in na age of measurement – ethics, politics, democracy*. Colorado: Paradigm Publishers, 2010.

BOU MAROUN, Cristiane R.G. O texto multimodal no livro didático de Português. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa – uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

BRYDON, Diana. Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino do Inglês. Trad.: Ruberval Maciel. In: TAVARES, R. R.; BRYDON, D. *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

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

COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. *Línguas Estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores / Cuiabá, EdUFMT, 2008.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *The Giroux Reader*. Colorado: Paradigm Publishers, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia. *Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes *et al.* *O PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo, Ática, 1986.

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

KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRESS, Gunther, VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London & New York: Routledge, 2007.

LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michelle. *New Literacies: everyday practices & classroom learning*. 2 ed. McGraw Hill, 2006.

LANKSHEAR, Colin, SNYDER, Ilana & GREEN, Bill. *Teachers and Technoliteracy – managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin: 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura – um conceito antropológico*. 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LIBANEO, José Carlos. *Didática*. 33 reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKE, Allan & FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, Sandy, LUKE, Allan & FREEBODY, Peter (eds). *Constructing critical literacies:*

teaching and learning textual practice. New Jersey: Hapton Press, 1999.

LUKE, Carmen. Cyber-schooling and technological change. In: COPE, Bill and KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies*. London & New York: Routledge, 2006. pp. 69-91.

McCORMICK, Kathleen. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press, 1994.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia. *Formação "desformatada" – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011a.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco, 2011b.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. In: *Revista Eletrônica Matices en Lenguas Extranjeras*. nº 2, Dezembro, 2008.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Eds.). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

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

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

SILVA, Simone Batista. *Da técnica à crítica: os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012.

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

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1989.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TAKAKI, Nara. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí, SP: Paco, 2012.

TODD, Sharon. *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in Education*. Albany, NY: State University of New York Press, 2003.

VIEIRA, Josenia Antunes *et al.* *Reflexões sobre a Língua Portuguesa – uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZACCHI, Vanderlei. *Imagem e movimento: o modo visual na construção da identidade do sem-terra*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 415-439, 2009.

Recebido em 27/02/2014

Aceito para publicação em 28/07/2014

Muito além da sala de aula: letramento crítico e ensino de língua inglesa

WILLIAM MINEO TAGATA

Professor Doutor do Instituto de Letras e Linguística da UFU - Universidade Federal de Uberlândia; Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL); Uberlândia; Minas Gerais; Brasil.
email: wtagata@gmail.com

Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre a importância do letramento crítico para o ensino de língua inglesa. De acordo com o letramento crítico, o ensino da língua estrangeira pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca de como nossos sentidos e identidades são construídos, além de apontar para a necessidade de repensarmos os conhecimentos pertinentes à formação de professores. Apresentamos ainda o depoimento de uma professora de inglês, participante de um programa de formação de professores, que ilustra as possibilidades de reconfiguração epistemológica desencadeada pelo processo de formação continuada segundo o letramento crítico, sobretudo no que diz respeito ao exercício de uma agência por parte de professores e alunos.

Palavras-chave: letramento crítico; ensino de língua inglesa; agência

Abstract: This paper sets out to reflect on the importance of critical literacy to English language teaching. According to critical literacy, teaching a foreign language can favor the development of a critical awareness of how meanings and identities are constructed, as well as suggesting the need to rethink the knowledge base in teacher education programmes. We also present excerpts from an interview with an English teacher, participant in a teacher development programme, which illustrate the possibilities of an epistemological reconceptualization that teacher development programmes informed by critical literacies can bring about, especially as concerns the exercise of agency on the teachers' and students' part.

Keywords: critical literacy; English language teaching; agency

Introdução

“Muito além do jardim”, filme dirigido por Hal Ashby em 1979, traz Peter Sellers no papel de Chance, um jardineiro que, após a morte do patrão, perambula pelas ruas de Washington até ser atropelado por uma limusine, pertencente à mulher de um empresário bem sucedido (papel de Shirley MacLaine). Pouco acostumado à vida fora da casa do ex-patrão, o jardineiro raramente saía de seu aposento na mansão onde vivia, tendo como única companhia a TV sempre ligada – sua única fonte de entretenimento, informação e conhecimento. Apesar de pouco instruído, Chance – nome bastante apropriado para o personagem de Sellers¹ – ganha a confiança de seu anfitrião, impressionado com a sabedoria do jardineiro, feita de frases feitas e comentários clichês que parecem ter saído de propagandas e programas de TV. Com a ajuda de seu anfitrião, Chance acaba conhecendo figuras importantes e politicamente influentes, a quem logo conquista com seu “conhecimento”.

O filme de Ashby permanece atual porque ainda estamos em uma sociedade fascinada pela televisão, cujas imagens ubíquas informam, entretêm, instruem, constituem e povoam nossas conversas mais corriqueiras. Além disso, o filme me parece oportuno para introduzir algumas das questões que vem nortear minhas reflexões como pesquisador, e que abordo neste texto: o que conta como conhecimento em nossa sociedade, e o que não conta? Para quem, e por quê? Que tipo de conjuntura favorece a hegemonia de alguns saberes e conhecimentos? O que leva alguém a ser visto como culto? Ou letrado? O que é letramento, e a que interesses serve? Como as novas tecnologias digitais mudam a forma como construímos, valorizamos e nos relacionamos com o conhecimento? De que maneiras os professores de inglês têm utilizado essas tecnologias dentro e fora da sala de aula? Como e por que devemos problematizar essas questões em programas de

¹ “chance”, em inglês, significa “chance”, “oportunidade”. Mas também quer dizer “acidental”, “ao acaso”.

formação inicial e continuada de professores? Como criar oportunidades para a emergência e o desenvolvimento de uma consciência crítica nesses programas? Como se pode entender letramento crítico, e qual sua importância na formação de professores, alunos, e cidadãos?

Não há, obviamente, espaço aqui para tratar de todas essas questões complexas com a devida profundidade que tal reflexão merece. Mas neste texto me aventuro a abordar algumas delas, especialmente aquelas diretamente relacionadas à minha pesquisa com um grupo de professores de inglês da rede municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, com quem venho trabalhando desde 2012. Mais adiante será possível perceber como essas questões também interessam a esses professores, cujos depoimentos tive a oportunidade de entrevistar; selecionei trechos desses depoimentos para tecer reflexões sobre a importância do letramento crítico na formação de professores de língua inglesa e seus alunos.

1 Que conhecimentos devem fazer parte da formação dos professores de línguas?

Um artigo de Freeman e Johnson (1998), publicado em um volume do periódico *TESOL Quarterly* dedicado ao tema da formação de professores, já defendia a necessidade de repensar a formação de professores de línguas. Em busca de alternativas a uma formação mais tradicional, baseada em teorias e métodos gerais sobre como ensinar uma língua eficientemente, aplicáveis a qualquer contexto de aprendizado, os autores apontam pesquisas feitas a partir da década de 80, sobre como os professores concebem suas próprias crenças, conhecimentos e práticas em sala de aula. Segundo os autores, as pesquisas sugerem que esses conhecimentos e crenças sobre o papel do professor, o conteúdo a ser lecionado, o papel dos alunos e da sala

de aula, são construídos a partir de suas experiências de vida e de sua escolarização. Portanto, a formação dos professores é socialmente constituída e negociada, uma vez que seu conhecimento se constrói na interação com alunos, pais e outros envolvidos no processo educacional, como colegas de trabalho, coordenadores, diretores e administradores escolares. Assim, como alternativa aos programas tradicionais de formação de professores de línguas, apoiados na transmissão de teorias e métodos universais, Freeman e Johnson sugerem a implementação de programas elaborados a partir das seguintes questões: quem ensina o quê para quem, e onde? (FREEMAN & JOHNSON, 1998, p.405).

Ao defender a realização de programas de formação de professores em torno de questões aparentemente tão simples, os autores ressaltam a importância de levarmos em conta os contextos dos processos de ensino e aprendizagem de línguas – tanto o contexto imediato da sala de aula quanto o contexto sociocultural mais amplo onde ocorrem esses processos – de forma que as decisões e escolhas sobre quais métodos adotar, quais conteúdos ensinar, e a partir de quais justificativas teórico-epistemológicas, sejam compreendidas “contra o pano de fundo das vidas profissionais dos professores, dentro dos ambientes onde trabalham, e nas circunstâncias desse trabalho” (FREEMAN & JOHNSON, 1998, p.405, minha tradução).² Além disso, os autores enfatizam a interdependência entre os diferentes fatores que influenciam diretamente o trabalho do professor, desde a localização espacial e a infraestrutura da sala de aula, até a existência ou não de políticas linguísticas específicas. É nesse “terreno social” em que decisões relativas ao planejamento, implementação e avaliação do ensino de língua são tomadas, cabendo ao professor aprender a negociar com os diferentes fatores e personagens em jogo na sala de aula e fora dela:

²No original, “against the backdrop of teachers’ professional lives, within the settings where they work, and within the circumstances of that work”.

Estudar, compreender e aprender como negociar a dinâmica desses ambientes poderosos, em que algumas ações e modos de ser são valorizados e encorajados, enquanto outros são reprimidos, ignorados e até silenciados, são cruciais na construção da formação efetiva de professores (FREEMAN & JOHNSON, 1998, p. 409, minha tradução).³

Freeman e Johnson (1998) falam da necessidade do professor *estudar, compreender e aprender* a dinâmica do ambiente educacional, destacando, assim, o papel do professor enquanto *aprendiz* de sua própria prática. Esse processo de aprendizado certamente envolve não só a conscientização da influência dos contextos sociocultural e institucional sobre suas ações na sala de aula (encorajando determinadas práticas pedagógicas e desestimulando e até silenciando outras), mas também a conscientização do impacto de suas escolhas e ações para os alunos, a escola e a comunidade. É nesse sentido que os autores destacam o caráter *político* do fazer pedagógico, necessariamente situado e comprometido com uma conjuntura social, cultural e institucional em relação à qual os professores precisam se posicionar criticamente:

Acreditamos que os professores devem compreender suas próprias crenças e conhecimentos sobre aprendizado e ensino e estar plenamente conscientes do impacto certo desses conhecimentos e crenças em suas salas de aula e aprendizes de línguas dentro delas. Acreditamos que os professores devem estar plenamente conscientes e desenvolver uma postura questionadora em relação às complexas estruturas sociais, culturais e institucionais que atravessam os cenários profissionais onde trabalham. E acreditamos que os professores devem ser capazes de articular, para si mesmos e para os outros, os processos extremamente situados e interpretativos envolvidos no aprendizado e no ensino enquanto ocorrem

³No original, “studying, understanding and learning how to negotiate the dynamics of these powerful environments, in which some actions and ways of being are valued and encouraged whereas others are downplayed, ignored, and even silenced, is critical to constructing effective teacher education”.

nos próprios contextos institucionais dos professores.⁴ (FREEMAN & JOHNSON, 1998, p.412, minha tradução)

Por que ensinar determinados conteúdos ou habilidades e não outros? Por que (não) traduzir de uma língua para outra? Por que optar por um ensino limitado a aspectos linguístico-gramaticais? Por que utilizar determinado texto em vez de outro? E quais as consequências dessas escolhas, no âmbito da sala de aula e para além dela? Certa vez Renata⁵, uma professora de inglês em formação inicial, orientada por uma colega da instituição em que trabalha, sentiu-se incomodada com as imagens clichê de cidades turísticas localizadas na Europa, tema da unidade do livro didático que deveria lecionar em breve. Com o aval da orientadora, preparou uma apresentação em *Powerpoint* com imagens que julgava serem menos estereotipadas, e que talvez pudessem estimular um debate interessante com os alunos. Assim, em vez da foto da Torre Eiffel rodeada por turistas com câmeras em punho, presente no livro didático, a professora optou por mostrar em seu *Powerpoint* um grupo de mulheres transeuntes vestindo *burkas*, tendo a Torre como pano de fundo. Ao comentar o uso desse material com a orientadora, a professora relatou ter havido surpresa por parte de alguns alunos, que desconheciam o caráter multiétnico da sociedade francesa. Nesse sentido, pode-se dizer que tanto Renata quanto seus alunos tiveram uma experiência de *letramento crítico* que suscitou uma discussão sobre a formação multirracial nos países europeus, e a convivência – nem sempre pacífica – entre diferentes etnias, culturas e religiões em um mesmo país.

2 O letramento crítico na aula de inglês

Até a década de 80, o conceito de letramento estava inextricavelmente relacionado ao domínio da escrita. Ser letrado, nessa perspectiva, compreendia ser

⁴No original, “we believe that teachers must understand their own beliefs and knowledge about learning and teaching and be thoroughly aware of the certain impact of such knowledge and beliefs on their classrooms and the language learners in them. We believe that teachers must be fully aware and develop a questioning stance toward the complex social, cultural and institutional structures that pervade the professional landscapes where they work. And we believe that teachers must be able to articulate, to themselves and to others, the highly situated and interpretative processes involved in both language teaching and language learning as they occur in the teachers’ own institutional contexts”.

⁵Os nomes aqui mencionados são fictícios.

capaz de codificar e decodificar a linguagem escrita, cujo aprendizado era tido como condição para o progresso social e econômico – daí a criação de programas de alfabetização de jovens e adultos em comunidades e países com altos índices de analfabetismo. A ideia de que o conhecimento da escrita seria capaz de promover avanços sociais, independentemente do contexto em que tais programas de alfabetização seriam implantados, passou a ser questionada por estudiosos de letramento menos interessados na escrita enquanto simples tecnologia, e mais preocupados com os aspectos ideológicos de sua aquisição, e seus efeitos em *contextos sociais específicos* (STREET, 1984). A partir de então, os estudos passaram a rejeitar a concepção de letramento enquanto mera aquisição de conhecimentos ou habilidades universais, relacionados à capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita, propondo, em vez disso, uma reflexão sobre os diferentes *modos* como construímos sentidos – não apenas através da escrita, mas também do gesto, da imagem, do som, do espaço, entre outros. Por isso, estudiosos como Street (1984) passaram a investigar as formas pelas quais podemos nos apropriar e transformar esses sentidos, abrindo caminho para mudanças pessoais e sociais profundas, naquilo que se convencionou chamar de *letramento crítico*.

Segundo Cope & Kalantzis (2012), os letramentos críticos procuram valorizar as vozes e experiências que professores, alunos e professores-alunos trazem para a escola, valorizando-os enquanto cidadãos responsáveis por seu processo de aprendizagem e *agentes* capazes de mudança. Nessa perspectiva crítica, os diversos tipos de letramentos – alfabético, visual, digital, espacial, entre outros – são uma ferramenta para ajudar os alunos a compreenderem e apropriar-se das formas em que os significados são construídos em suas vidas, ao invés de se sentirem alienados, desrespeitados ou excluídos por textos

desconhecidos. Por isso, o letramento não pode mais ser visto apenas enquanto uma aquisição de conhecimentos ou habilidades técnicas, como simples capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita. Para Cope & Kalantzis (2012), o letramento envolve a compreensão de como construímos sentidos, como esses sentidos nos posicionam de formas específicas no mundo, e como podemos nos apropriar e transformar esses sentidos, destarte criando condições favoráveis para mudanças pessoais e sociais. De acordo com esses autores,

O objetivo dos letramentos críticos é ajudar os aprendizes a compreenderem as formas pelas quais as coisas são construídas no mundo pelas ações e valores das pessoas. Seu pressuposto é que o mundo do aprendizado não é simplesmente uma série de regras a serem obedecidas, fatos a serem aprendidos e autoridades do conhecimento a serem seguidas. Em termos textuais, uma pessoa criticamente letrada identifica tópicos relevantes e poderosos, analisa e registra evidências, considera pontos de vista alternativos, formula possíveis soluções para os problemas e talvez também teste essas soluções, chegue a suas próprias conclusões e construa argumentos bem elaborados para defender suas posições”.⁶ (COPE & KALANTZIS, 2012, p.149, minha tradução)

Mais do que apenas ensinar regras gramaticais, o professor de inglês deveria, numa perspectiva de letramento crítico, levar os alunos a refletir sobre o *status* dessas regras, e como os usuários da língua inglesa se relacionam com elas, respeitando-as ou modificando-as conforme seus próprios interesses, necessidades ou intenções comunicativas em uma situação determinada. Por exemplo, essas regras se aplicam igualmente ao inglês falado e ao escrito? Admitem variações e exceções? São conhecidas, validadas e utilizadas por quais classes sociais, faixas etárias, grupos étnico-raciais, e em quais situações? Quais as implicações e consequências de aderir a elas ou

⁶No original, “the aim of critical literacies is to help learners understand the ways things are constructed in the world by people’s values and actions. Its assumption is that the world of learning is not simply a series of rules to be obeyed, facts to be learned and knowledge authorities to be followed. In textual terms, a critically literate person identifies relevant and powerful topics, analyses and documents evidence, considers alternative points of view, formulates possible solutions to problems and perhaps also tries these solutions, comes to their own conclusions and makes well-reasoned arguments to support their case”.

não, por exemplo, no tocante ao modo como utilizamos a língua para constituirmos e afirmarmos nossas identidades? Nessa perspectiva de letramento crítico, o professor de inglês que *opta* por ensinar o verbo *to be* para seus alunos pode muito bem trazer à baila casos como “Bess, *you is* my woman now”, do musical “Porgy and Bess”, dos irmãos Gershwin, e discutir o contexto sociocultural de uso desse tipo de linguagem. Ou então mencionar formas como *ain’t*, praticamente ignorada pelos livros didáticos tradicionais, porém amplamente utilizada em determinados contextos. Ou ainda problematizar outros desvios da norma, como no verso “she *don’t* lie”, escrito por Eric Clapton.

Para Cope e Kalantzis (2012), práticas de letramento crítico devem, sobretudo, promover valores democráticos, de modo que os interesses, expectativas, crenças e valores dos alunos sejam o mote da aula de línguas, idealmente menos centrada em conteúdos ou habilidades desvinculados de seu contexto de uso, e mais preocupadas com questões pertinentes à realidade social do aluno. Um exemplo de prática de letramento crítico particularmente bem sucedido, mencionado pelos autores (2012), diz respeito ao uso de música *rap* por dois professores de inglês em uma escola pública nos Estados Unidos. Diante da resistência de seus alunos ao estudo de textos literários canônicos, esses professores passaram a utilizar letras de música *rap* para ensinar língua e literatura inglesa, de forma a valorizar as formas de cultura popular com os quais seus alunos estavam mais familiarizados. Desse modo, os professores puderam desenvolver um currículo a partir de materiais relevantes para seus alunos, levando em consideração suas identidades e experiências pessoais. Um currículo assim deve ser flexível a ponto de dar conta de interesses e histórias de vida diferentes, e também a ponto de possibilitar a emergência de uma nova configuração epistemológica, na qual o conhecimento

não consiste *apenas* de um conjunto de fatos ou verdades fixas e imutáveis. No caso da língua inglesa, os alunos ainda devem aprender o conjunto de regras gramaticais – cujo conhecimento é, sem dúvida, importante para a comunicação bem sucedida –, mas também precisam saber que essas regras descrevem a língua como um sistema abstrato, descontextualizado, e que em diferentes situações de uso, por falantes situados em diversos contextos socioculturais, podem não ser aplicáveis. Além disso, a língua está em constante evolução – tema de inúmeras pesquisas em linguística, porém pouco lembrado em aulas de língua inglesa.⁷ Por isso, conforme sugerem Cope e Kalantzis (2012), o conhecimento é muito mais uma questão de *perspectiva* – neste caso, a perspectiva de quem usa a língua, em qual contexto e em qual época, e com quais propósitos – do que um conjunto de fatos.

3 Além da sala de aula de língua inglesa: o caso de Tereza

No ano de 2012, tive a oportunidade de conviver com professores da rede municipal da cidade de Uberlândia (MG), participantes de um curso de formação continuada oferecido como parte de um projeto de extensão do Instituto de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, onde leciono. Após os encontros quinzenais, voltados ao aperfeiçoamento de conhecimentos de língua e cultura dos países de língua inglesa, entrevistei dez professores com diferentes experiências profissionais. As entrevistas foram realizadas apenas com o intuito de avaliar a contribuição do curso para a formação desses professores, e foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas por mim. Através delas, foi possível descobrir que alguns professores cumpriam dupla jornada de trabalho, na rede municipal e na rede estadual, e outros trabalhavam na rede pública e também em escolas de línguas; alguns estavam na rede pública há menos de dois anos, outros possuíam

⁷Jenkins (2000), em seu estudo sobre o inglês como língua internacional, se arrisca a dizer que, com a disseminação da língua inglesa e um número cada vez maior de falantes não-nativos do que nativos, certos fonemas como / θ/, tendem a desaparecer. Em outro nível, o morfológico, por exemplo, a autora prevê que substantivos incontáveis como “information”, passem a ter a flexão de plural, dado o grande número de falantes não-nativos da língua que fazem a flexão indevida.

ampla experiência profissional; alguns trabalhavam em bairros periféricos da cidade, outros em escolas situadas na zona rural. Apesar das diferenças, todos foram unânimes em reconhecer a importância dos novos letramentos e possibilidades para o ensino e aprendizado de línguas. Também foram unânimes em apontar dificuldades para a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, como por exemplo, número insuficiente de equipamentos, falta de destreza na utilização desses equipamentos e ausência de suporte tecnológico. Essas dificuldades foram mencionadas por boa parte dos professores, entre os quais a professora Tereza, que relatou ter levado seu próprio *notebook* para a escola duas ou três vezes, para realizar atividades para estimular o aprendizado da língua inglesa através da música e do teatro, apesar da falta de infraestrutura adequada:

Eu estava com o planejamento de fazer pequenas histórias que não durassem mais de quinze, vinte minutos para trabalhar com eles o inglês, fazer, tenho alguns amigos meus que mexem com teatro, a gente montar, escrever algumas peças, para a gente montar, filmar e trabalhar, para eu trabalhar com os meninos, pegar temas que eles já têm, porque a maioria dos filmes não dá pra eu trabalhar, e eu, não tem essa disponibilidade da escola em fornecer esse espaço.

Em seguida, perguntei-lhe porque achava importante trabalhar com essas pequenas histórias, a partir de temas “que eles já têm”:

Eu vejo como uma coisa muito boa, porque elas podem ser adaptadas exatamente para a necessidade daquele grupo de alunos que você está imediatamente, então você responde uma necessidade praticamente imediata dos alunos com os quais você está lidando, então eu vejo uma necessidade deles. Por exemplo, eles não gostam de trabalhar em casa, e esse é um problema que os pais deles às vezes chegam na escola reclamando.

Então eu posso fazer uma esquete sobre essa questão do trabalho, do trabalho infantil, até que ponto ele é considerado escravo e indesejado, ou até que ponto ele é considerado uma coisa boa para a formação dessa criança como cidadão, posso escrever uma esquete, fazer uma peça e a gente pode representar ela e filmar ela, e tratar desse assunto. Então eu vi essa perspectiva, e uma outra perspectiva que eu tô amadurecendo, só que eu não tenho conhecimento de informática suficiente, era para fazer jogos com isso, porque essas esquetes, a intenção era fazer elas em forma de mímica e fazer como se fosse um joguinho de computador com ela para adaptar e fazer; se eles quisessem ouvir em inglês aquilo que estava sendo executada, eles passavam por uma etapa de questões relacionadas ao vocabulário que está sendo abordado na esquete, e aí, se eles acertassem eles teriam a opção de colocar em português ou inglês a sonorização daquela esquete, então era como se fosse um joguinho mesmo.

Partir do que “eles já têm”, para a Tereza, significa trazer para a sala de aula questões presentes na vida deles, como o trabalho infantil e cidadania, temas que nortearão a elaboração de esquetes a serem usados para o ensino de língua inglesa. Podemos perceber aí a preocupação da professora em propiciar uma *aprendizagem situada* (GEE, 2004), contextualizada, relativa e relevante aos contextos das experiências vividas por seus alunos. Outra ideia interessante mencionada pela Tereza é o desejo de transformar os esquetes em jogos de computador em que os jogadores teriam o acesso ao áudio gravado na língua que *escolhessem*, “como se fosse um joguinho mesmo”. Para isso, teriam que passar por uma série de etapas com questões relacionadas ao vocabulário estudado. Aqui, Tereza revela a crença no potencial dos jogos de computador para o aprendizado, enumerando algumas das características que Gee (2004) aponta. Primeiro, a questão da *multimodalidade* dos jogos, apoiada em

diversos tipos de linguagem – escrita, visual, gestual (mímica) e sonora, entre outras – que se complementam e se reforçam, facilitando a compreensão. Outra vantagem é o desafio cognitivo proposto pelos jogos: é preciso lidar com textos e imagens ao mesmo tempo, *interagindo* com eles. Terceiro, ao dar ao jogador a chance de escolher o idioma do áudio, tal jogo promoveria um aprendizado ativo, em que o aluno não é apenas um espectador, mas também jogador, ator e personagem de uma história. Além disso, Tereza também dá a entender que seu jogo compreenderia etapas diferentes, organizadas progressivamente: ao acertar as questões de vocabulário – apresentado de uma forma contextualizada – o aluno poderia passar para a próxima etapa, a de ouvir o áudio. De acordo com Gee (apud COPE & KALANTZIS, 2012), os jogos de computador são ambientes de aprendizado em que o jogador vai construindo um conhecimento intuitivo, fazendo generalizações que lhe serão úteis em outras etapas de seu aprendizado/jogo, cheios de novos desafios. Esse processo, conforme Gee, compreende ciclos de “novo aprendizado”, “controle gradual ou por níveis”, e “competência progressiva”; a um desafio (com grau de dificuldade proporcional à experiência do jogador), segue-se a chance de familiarizar-se com um novo nível de dificuldade, preparando para um novo desafio. Tereza ainda menciona outro exemplo de como seriam as etapas do jogo que imaginou poder construir a partir de seus esquetes em sala de aula:

Suponhamos que a gente fizesse uma esquetezinha para trabalhar sobre “bullying” de cabelo, aí a gente ia colocar os tipos de cabelos e eles passar por fases, por exemplo, o Nirvana usa cabelo “x”, por exemplo. A gente fazia um joguinho com várias etapas assim, aí você vai acertando e ele fala “agora você pode mudar na esquete isso, isso e isso, que você viu”. E é uma coisa que a gente usa, os recursos da comunidade, que são pessoas da

comunidade que vão participar dessa esquete, então não precisa ser totalmente profissional. Então é bom, a gente se sente valorizado quando a gente participa de alguma coisa para construir a educação que a gente está fazendo, eu acho isso muito interessante.

Bullying, trabalho infantil, cidadania: os temas que Tereza escolheria para compor os esquetes/jogos mostram sua preocupação em desenvolver uma reflexão crítica por parte de seus alunos, sobre aspectos que fazem parte de sua realidade⁸, de modo que eles possam se posicionar criticamente em relação a eles, e quem sabe ajudar a mudá-los. Tratam-se de temas que interessariam a todos os pesquisadores identificados com letramentos críticos.

A possibilidade de agência – de “apropriar-se” (cri)ativamente das linguagens à nossa disposição para nos expressarmos e posicionarmos enquanto produtores, e não apenas consumidores, de significados – também aparece no depoimento de Tereza, quando ela esclarece que os esquetes a serem usados em suas aulas contarão com a participação de pessoas da comunidade em que a escola está inserida, que poderão se sentir “valorizadas” ao participar da elaboração desses materiais. Ao utilizar esses materiais produzidos localmente, por pessoas de sua comunidade, os alunos tendem a reagir positivamente, sentindo-se valorizados, conforme o depoimento de Tereza:

Eu tô dando a oportunidade da pessoa aprender uma língua, para atuar, para na verdade depois que aquele trabalho que a pessoa colocou ajudando a produzir sirva para ajudar as crianças daquela comunidade a aprender um idioma. E eu não preciso ficar usando necessariamente aqueles desenhos estereotipados dos jogos, que eles são estereotipados [...] e atrapalha muito por que os meninos aprendem a idolatrar pessoas, e os sonhos que ele têm, em vez de eles descobrirem eles mesmos os sonhos que eles

⁸ Vale a pena conhecer algumas experiências de utilização de jogos de computador por professores de ensino médio e fundamental no Brasil, narradas em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/24/jogos-eletronicos-podem-auxiliar-nos-estudos-mas-nao-devem-ser-muito-didaticos.htm>. Entre esses jogos, a reportagem menciona “SimCity”, usado para provocar reflexões sobre sustentabilidade e tratamento do lixo, distribuição de energia e planejamento do transporte urbano; “Angry Birds”, bastante popular entre professores de física; “Civilization”, usado pelos professores de história para ajudar o aluno a entender a evolução dos grupos sociais; e o blog “Games for Change”, sobre jogos em inglês com objetivos educacionais explícitos.

mesmos têm, não, eles vão viver os sonhos do roteirista do joguinho. E que aquele tipo de personagem que ele está representando, porque ele já é estereotipado, é uma moça com o seio muito farto mostrando, é um bumbum muito grande, e geralmente são japoneses, e tipo assim, é como se as japonesas fossem simplesmente objetos sexuais [...] Eu acho isso um desrespeito, e eu não gostaria de colocar esse *input* para os meninos, porque eu já arrisquei fazer diferente, e os meninos amaram usar outro mecanismo que é realmente esse de valorizar os personagens da comunidade, e os meninos amam. E essa receptividade deles é perfeita, e eles se sentem muito mais valorizados como pessoa por que eles se sentem, “então professora eu posso fazer alguma coisa.

O sentimento de *agência* – “eu posso fazer alguma coisa” – que Tereza valoriza e procura despertar em seus alunos, através da participação na produção de esquetes para fins didáticos, permite-lhe desenvolver uma atitude crítica em relação aos jogos de computador, baseados nos “sonhos do roteirista” e repletos de personagens dotados de seios e bundas descomuns, característicos de “objetos sexuais”. Tereza se deu conta da inadequação dessas imagens à realidade dos alunos e de seu caráter alienante, excludente e desrespeitoso, e resolveu adotar outro “mecanismo” a fim de valorizar os personagens da comunidade local. E conta ter encontrado uma boa receptividade por parte dos alunos, que acabam se sentindo mais valorizados, e dispostos a se tornarem agentes de seu próprio aprendizado. De maneira parecida, Tereza se mostra a favor de trazer temas como *bullying* e trabalho infantil para a sala de aula, elaborando esquetes e jogos sobre esses temas, de forma a encorajar uma reflexão crítica por parte dos alunos. A moça de seio farto e bumbum grande faz parte da nossa realidade? Qual realidade, ou a realidade de quem? Vocês acham que o jogo foi feito por um homem ou uma mulher? De qual país? Para quem vocês

acham que foi feito? Vocês já sofreram *bullying* na escola? O que aconteceu? Como você se sentiria se fosse vítima de *bullying*? Existe *bullying* fora da escola também? Por quê? O que vocês acham de trabalho infantil? Existe na nossa comunidade? Como seriam suas vidas se vocês fossem obrigados a trabalhar? Existem alternativas ao trabalho infantil? Poderíamos arriscar algumas questões que a Tereza poderia formular para problematizar esses temas, e desenvolver um exercício de letramento crítico. O *crítico*, nesse caso, pode ser entendido de duas formas. Primeiro, como um movimento de apropriação (cri)ativa das linguagens (oral, escrita, mímica, digital, etc.) que temos à disposição para criar os materiais que consideramos mais adequados à nossa realidade de ensino e aprendizado, ao invés daqueles materiais que nos excluem ou nos alienam. Um outro sentido de crítico é sugerido por Menezes de Souza (2011): “ir além do pensamento ingênuo e do senso comum”(2011, p.295); levar o aluno a refletir sobre suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e perceber que esses valores, opiniões e crenças – longe de serem “naturais” – se originam na comunidade onde vivemos, nas famílias e nos grupos sociais por onde circulamos:

Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E portanto levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre

aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.293).

Criticidade, nesse sentido, significa assumir a responsabilidade por nossas leituras, e reconhecermos nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca “naturais”, mas sempre construídos, e relativos a um contexto específico; para Menezes de Souza, é o “ler se lendo” (2011, p.296), isto é, estar atento ao modo como estamos lendo, e como nossas experiências de vida influenciam a forma como lemos, que pode ser diferente do jeito de alguém situado em outro contexto. É o caso do roteirista dos jogos de computador mencionado por Tereza, por exemplo, que tem seus próprios sonhos e visão de mundo. O professor pode ajudar o aluno a perceber que ele tem a opção de “viver os sonhos do roteirista do joguinho”, ou não. Joguinhos de computador, assim como videogames, redes sociais e aplicativos de *instant messaging*, constituem novos letramentos cuja contribuição para o aprendizado – dentro e fora da escola – não pode ser ignorada. Pelo contrário, podem ser discutidos e aproveitados na sala de aula, levando à realização de atividades didáticas baseadas em alguns dos espaços de afinidade de que os alunos fazem parte, como por exemplo, o dos jogos de computador. Com isso, os alunos podem se sentir valorizados enquanto seres humanos e agentes, conforme Tereza sugeriu em seu depoimento.

4 Considerações finais

O depoimento de Tereza revela um alto grau de consciência e de comprometimento com o caráter político do fazer pedagógico, o qual, conforme Freeman

e Johnson (1998) já haviam apontado, é indissociável de uma conjuntura social, cultural e institucional em relação à qual os professores precisam se posicionar criticamente – algo que essa professora parece admiravelmente capaz de fazer, ao rejeitar determinadas práticas e materiais em função de sua inadequação ao contexto social em que está inserida, e procurar estimular a participação de membros da comunidade local nas práticas de ensino e de aprendizagem de inglês em sala de aula. Nesse sentido, a necessidade de reformulação dos conhecimentos trabalhados em formação de professores, defendida por Freeman e Johnson, é retomada por defensores de uma proposta de letramento crítico no ensino de línguas, tal como proposta por Cope e Kalantzis (2012), como já vimos. Essa proposta encontra condições ideais de implementação na sala de aula de Tereza, preocupada em trazer para a escola formas alternativas de letramentos, presentes na música, no teatro e no videogame, e através dessas formas de letramentos a professora cria oportunidades para desenvolver uma reflexão crítica, por parte dela e dos alunos, de como nossos sentidos, valores e identidades sociais são construídos através da linguagem.

A boa notícia é que muitos professores – como a própria Tereza – já reconhecem a importância dos novos letramentos para a educação, e procuram trazê-los para dentro da sala de aula, apesar das dificuldades estruturais (falta de equipamentos, de suporte técnico, ou de espaço adequado, resistência de colegas mais apegados a formas tradicionais de ensino, tempo escasso para a preparação de atividades extras, entre outros). São cada vez mais frequentes os projetos educacionais dedicados a trazer o letramento crítico para a sala de aula, ou propiciar uma aprendizagem através de iniciativas interdisciplinares. É o caso do vídeo de animação “Rockstar e a origem do metal”, feito por uma professora do Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da

Universidade de São Paulo, para ajudar alunos do ensino médio a entenderem assuntos complexos de química e astronomia. Ou o projeto desenvolvido em uma escola estadual do município de Paulista (PE), onde os alunos aprendem história, geografia e sociologia enquanto fazem um passeio ciclístico pela cidade, e falam sobre o relevo, os direitos humanos, a invasão holandesa e o cultivo da cana de açúcar. Ou a iniciativa das duas professoras que usam pacotes de gelatina, maçã e abacaxi para ensinarem ciências a crianças de 5 anos de idade.⁹

Iniciativas e projetos educacionais como esses confirmam a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas tradicionalmente ancoradas em um modelo de produção e transmissão de conhecimento. Precisamos, portanto, adotar uma posição crítica em relação a formas de saberes e de conhecimentos que se julgam universais e acima de qualquer interesse particular, e estar cientes da contingência ou da condição de “radical localidade” (LOPES, 2013, p.960) de quem sabe. Ao valorizarmos nossas histórias pessoais e profissionais, interesses e crenças, talvez conseguiremos engajar nossos alunos e professores em atividades significativas e motivadoras, e ajudá-los a se tornarem cidadãos críticos e participativos. No caso da língua inglesa, precisamos criar condições para que eles se apropriem da língua, de modo a utilizarem-na para expressar os sentidos que queiram construir, baseados em suas experiências de vida, anseios, expectativas e necessidades comunicativas.

⁹ Para ler mais sobre essas e outras experiências de aprendizagem situada em andamento no Brasil, acesse <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/24/jogos-eletronicos-podem-auxiliar-nos-estudos-mas-nao-devem-ser-muito-didaticos.htm>.

Referências

COPE, B. & KALANTZIS, M. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

FREEMAN, D. & JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. TESOL QUARTERLY, Vol. 32, No. 3. Autumn 1998.

GEE, J. P. *Situated language and learning*. A critique of traditional schooling. New York and London: Routledge, 2004.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Volume 13. No. 3 2013.

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.R. e HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada*. Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

STREET, B. *Social uses of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Recebido em 28/02/2014

Aceito para publicação em 28/07/2014

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1. Informações gerais

A Revista Leitura, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), publica trabalhos de pesquisadores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. A revista recebe artigos, ensaios, resenhas, entrevistas no campo dos estudos literários, linguísticos e culturais. Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Consultivo emitem parecer sobre os trabalhos. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos poderão ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou alemão. Para artigos escritos em português, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE*, com suas correspondentes versões em inglês (*TITLE*, *ABSTRACT* e *KEYWORDS*) precedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* devem ser escritos no idioma do artigo; esses mesmos elementos, que precedem o texto, deverão ganhar uma versão em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês e espanhol. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

2. Apresentação dos trabalhos

Artigos, ensaios, resenhas e entrevistas devem ser enviados, em formato eletrônico, para revistaleitura@yahoo.com.br. O Assunto do email deve apontar para o número da revista para a qual o artigo está sendo enviado para análise.

3. Preparação dos originais

3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman* de tamanho 12, espaçamento duplo entre linhas no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margem superior e inferior: 2,5 cm; margem esquerda e direita: 3,0 cm e extensão total de no mínimo 15 páginas e no máximo 20 (no caso de artigos) e, no máximo 6 página (no caso no caso de ensaios, resenhas e entrevistas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices).

Não inserir números nas páginas.

3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o(s) autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

(i) Título

O título deve vir alinhado à esquerda, com inicial em maiúscula e o restante da frase em minúscula, **Bold**, fonte 11.

(ii) Identificação do/a(s) autor/a(s)

O(s) nome(s) do/a(s) autor/a(s) deve(m) vir logo em seguida, duas linhas abaixo do título, acompanhado(s) de um asterisco remetendo à nota de rodapé para apresentação dos metadados do autor. Esses metadados correspondem às seguintes informações, na ordem: instituição a que o autor está vinculado (sigla e nome por extenso); nome da faculdade; cidade; estado; país, email.

(iii) Resumo

Texto de, no máximo, 100 palavras, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra *Resumo*, em *itálico*, seguida de dois pontos, três linhas abaixo do nome do/a autor/a, sem adentramento.

(iv) **Palavras-chave**

Palavras-chave (até três) devem vir separadas por ponto-e-vírgula. A grafia *Palavra-chave* segue o mesmo modelo tipográfico da palavra *Resumo*. A última palavra-chave não deve vir acompanhada de nenhum sinal de pontuação. Para maior facilidade de localização do trabalho em consultas bibliográficas, a Comissão Editorial sugere que as palavras-chave correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho.

(v) **Versão do resumo**

Para artigos redigidos em português, francês e espanhol, uma versão em inglês do resumo deve vir logo em seguida, em *itálico*, precedida da palavra *Abstract*, em *itálico* seguida de dois pontos, duas linhas depois das palavras-chave. Artigos redigidos em inglês devem apresentar uma versão em português do resumo.

(vi) **Versão das palavras-chave**

Para artigos redigidos em português, francês, espanhol, uma versão em inglês das palavras-chave deve vir logo em seguida, em *itálico*, precedida da palavra *Key-Words*, em *itálico* seguida de dois pontos, duas linhas depois da versão do resumo. Artigos redigidos em inglês devem apresentar uma versão em português das palavras-chave.

(vii) **Corpo do texto**

O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo da versão das palavras-chave. O único recurso tipográfico de indicação de caracteres no corpo do texto será o *itálico* (não utilizar negrito ou sublinhado).

(viii) **Subtítulos**

Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em **negrito**, numerado (exceto pela **Introdução**), com adentramento e acompanhados de uma linha dupla antes do texto que os precede.

(ix) Agradecimentos

Quando houver, os agradecimentos devem seguir a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra **Agradecimentos**;

(x) Referências

Sob o subtítulo **Referências** alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, duas linhas abaixo dos Agradecimentos ou da última parte do trabalho. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002.

3.3. Outras instruções

3.3.1. Citação no texto

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (ZOZZOLI, 2002).

3.3.2. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

3.3.3. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. A legenda deve ser inserida abaixo das ilustrações, centralizadas, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos, identificadas com título ou legenda (fonte 12) e designadas no texto de forma abreviada (Fig.1, Fig. 2 etc). As ilustrações devem ser centralizadas, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos, identificadas com título ou legenda

(fonte 12, centralizada) e designadas no texto de forma abreviada (Fig.1, Fig. 2 etc). Também devem ser enviadas em arquivos separados, em format JPG ou TIFF, e em alta resolução (300 dpi).

3.3.4. Anexos e/ou Apêndices.

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 10 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas.

3.3.6. Transferência de direitos autorais - Autorização para publicação

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o autor AUTORIZA a UFAL a reproduzi-lo e publicá-lo na Revista Leitura, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UFAL responsável pela manutenção da identificação DO AUTOR do ARTIGO.

PAPER SUBMISSION INSTRUCTIONS

1. Editorial policy

Leitura, the journal of the Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), publishes papers authored by researchers from national and international institutions of learning, teaching and research. Four categories of contribution related to the fields of literary, linguistic and cultural

studies are welcomed: paper, essay, book review, and interview. All submissions are read by two anonymous referees whenever it is proven necessary. Authors' identities are not revealed to the referees. Once the refereeing process is concluded, the review copies are sent to the author, with the appropriate instructions. Papers should be written in one of the following languages: **Portuguese, English, French, Spanish, or German**. In papers written in **Portuguese**, *TÍTULO*, *RESUMO*, and *PALAVRAS-CHAVE* should come before the paper text body, and their English versions, *TITLE*, *ABSTRACT*, and *KEY-WORDS*, after it. In articles written in any of **the other languages**, the corresponding elements that come before the text body should be written in the language of the paper; the corresponding elements that come right before the text body should be written in **Portuguese** for papers written in **English**, and in **English** for papers written in **French** and **Spanish**. All articles must have an abstract in Portuguese. The journal editor reserves the right to return a manuscript if it does not comply with the requirements. Authors are responsible for the data and concepts worked out in the paper as well as for the correctness of the references and bibliography.

2. Submission

To submit a paper, an essay or a book review, authors must send an electronic copy of his/her work to revistaleitura@yahoo.com.br. In the email's Subject field, the issue of the journal to which the paper is being submitted to must be indicated.

3. Preparation of manuscripts

3.1. Presentation

Authors should ensure that their electronic copy is compatible with *PC/MSWord®*, and use *Times New Roman*

fonts, *12-point* size. The page size should be set to A4 (21cm x 29.7cm), and the text body should be two spaced throughout. Leave 2.5 cm from the top and the bottom of the page, and 3.0 cm on the right and the left margins. The number of pages of the paper should not exceed 20 pages, with a minimum number of 15 pages, including references, bibliography, appendixes, and annexes. Page numbers must not be included.

3.2. Paper outline

The outline below should be followed:

(i) Title

The title should be aligned to the left margin and set in **bold**, *11-point* size font, with only the first letter capitalized.

(ii) Author's identification

The name of each author follows the title and should be given in full. There should be two blank lines before the name(s) of the author(s). Information about the author(s) affiliation should be given in footnote(s) with an asterisk as a mark for the footnote.

(iii) Paper abstract

The paper abstract, which must summarize the contents of the paper (goals, theoretical framework, results, and conclusion), should conform to the following: it should follow the name(s) of the author(s), contain at most 100 words, with no indentation for the first line, be preceded by the word *Abstract* in *italics* in the same language of the paper, followed by a colon. There should be three blank lines before the Abstract.

(iv) Keywords

Abstracts must be accompanied by (at most three) keywords in its corresponding language. Each keyword must be followed by a semicolon. They should be preceded

by the word *Keywords* in *italics* in the same language of the paper, followed by a colon. The last keyword mustn't be accompanied with any punctuation mark. The Editorial Board suggests that the keywords should match general concepts of the paper subject domain.

(v) The abstract in English

For papers written in Portuguese, French, Spanish and German, the abstract in English should be typeset in italics, be preceded by the word *Abstract*, typeset in italics, with no indentation for the first line, followed by a colon, and be placed two blank lines after the *Keywords*.

(vi) The keywords in English

For papers written in Portuguese, French, Spanish, and German, the keywords in English should be typeset in italics, be preceded by the word *Keywords*, typeset in *italics*, with no indentation for the first line, followed by a colon, and be placed two blank lines after the abstract in English. Runover keywords in English should be single-spaced. NOTE: For papers written in English, abstract, and keywords referred to in (v) e (vi) above, respectively, should be written in Portuguese.

(vii) Paper text body

The paper text body should be two-spaced throughout. No special formatting should be used in the paper text body except for *italics*. It must be placed two blank lines after the keywords in English.

(viii) Subsection titles

The subsection titles should be typeset in **bold** and aligned to the left margin, with an indentation for the first line. They should not be numbered, except for the **Introduction**. There should be one two-spaced blank lines before each subsection title, except for the **Introduction**.

(ix) Acknowledgements

Acknowledgements should conform to the subsection title layout, and should be preceded by the word “**Acknowledgements**” set in **bold**, not numbered.

(x) References

The subtitle **References** should be set in **bold**, with no indentation for the first line. The reference list should be ordered alphabetically and chronologically and should conform to the ABNT standards and the parameters (NBR 6023:2002 – Information and documentation – References – Elaboration). Note that all and only works mentioned in the paper or its footnotes should be included in the reference list.

3.3 Further instructions

3.3.1 In-text references and quotations

For references in the text, the surname of the author should be in CAPITALS, enclosed in parentheses; a comma should be placed between the author’s last name and year, e.g. (ZOZZOLI, 2002).

3.3.2 Footnotes

Footnotes should be kept to a minimum and placed at the bottom of the page. The superscript numeral used to refer to a footnote follows the punctuation sign (comma, semicolon, or period).

3.3.3 Figures

Figures comprise drawings, graphs, charts, maps, diagrams, formulas, models, photographs, x-rays. Figures should be numbered and have a caption (centered) which should always be positioned under the figures. The designation of the figures should be set in 12-point font size and come in a contracted form (Fig. 1, Fig. 2, etc.) The figures, drawings, graphs, tables, diagrams, formulas and models should be sent in high resolution (300 dpi), in JPG or TIFF format.

3.3.4 Tables and text frames

Tables should be used to present statistical information, and text frames should be used to summarize and organize textual information. Numbering starts from number 1, and should have captions (centered) which should always be positioned above the tables and text frames. When applicable, data sources should be positioned underneath the table or text frame, aligned to the left margin. Tables should display the horizontal lines only.

3.3.5 Appendixes and Annexes

When absolutely necessary to the text comprehension, and in the limit of 10 pages, Annexes and / or appendixes, following the subsection style, should be included in the end of the paper, after the references or bibliography.

3.3.6 Copyright transfer – publication authorization

Following acceptance of the paper, the AUTHOR AGREES PROMPTLY TO ASSIGN COPYRIGHT to UFAL, which is granted permission to reproduce it and publish it in the journal. The terms “reproduce” and “publish” are understood according to their definitions in the Sections VI and I, respectively, of the Article 5 of the Law 9610/98. The PAPER is permanently available to be used in both print and electronic media, and readers have FREE-OF-CHARGE ACCESS to read, download, copy, or print the FULL TEXTS of the PAPERS. This publication authorization is permanent, and UFAL is responsible for keeping the identification of the PAPER AUTHOR(S).

O texto acima é uma adaptação das diretrizes para autores da Revista ALFA: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/about/submissions#authorGuidelines>

Lista de dissertações e teses 2014

Dissertações de Mestrado defendidas em 2014/1

ORDEM	TÍTULO	MESTRANDO/A	ORIENTADOR/A	ÁREA
256.	O entrecruzamento de sentidos de docência, aposentadoria e velhice nos discursos de professores universitários aposentados	Juliana Tereza de Souza Lima Araújo	Helson Flávio da Silva Sobrinho	Estudos Literários
257.	Entre texturas e tessituras: construções identitárias de gênero em 'Orlando: a biography', de Virginia Woolf	Fabiana Gomes de Assis	Ildney de Fátima Souza Cavalcanti	Estudos Literários
258.	As características prosódicas dos números telefônicos no português brasileiro	Musiliyu Oyedeji	Miguel José Alves de Oliveira Júnior	Linguística

Lista de dissertações e teses 2014

Dissertações de Mestrado defendidas em 2014/2

ORDEM	TÍTULO	MESTRANDO/A	ORIENTADOR/A	ÁREA
259.	As novas tecnologias e a formação do professor de língua inglesa: o uso de <i>blogs</i> como ferramenta de ensino/aprendizagem	Marcos Antonio de Araújo Dias	Paulo Rogério Stella	Linguística
260.	Observando a prática de produção textual numa turma de 8º ano: a perspectiva dialógica no ensino	Roseane Leite Machado	Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima	Linguística

Lista de dissertações e teses 2014

Teses de Doutorado defendidas em 2014/1

ORDEM	TÍTULO	DOCTORANDO/A	ORIENTADOR/A	ÁREA
227.	O amor como ele é nos textos dramáticos de Nelson Rodrigues	Carolina Leopardi Gonçalves Barretto Bastos	Fernando Otávio Fiúza Moreira	Estudos Literários
228.	O rei está nu: o discurso da literatura infantil durante a ditadura militar no Brasil	Daniela Botti da Rosa	Maria Virgínia Borges Amaral	Linguística
229.	O grotesco feminino em Griselda Gambaro: três atos com a cega, a gueixa e a louca	Laureny Aparecida Lourenço da Silva	Izabel de Fátima Oliveira Brandão	Estudos Literários

Lista de dissertações e teses 2014

Teses de Doutorado defendidas em 2014/2

ORDEM	TÍTULO	DOCTORANDO/A	ORIENTADOR/A	ÁREA
230.	Graciliano Ramos e o cinema em duas vias	José Allan Nogueira Cavalcante	Susana Souto Silva	Estudos Literários
231.	Descrição da interlíngua português-espanhol no desempenho de formandos de turismo e hotelaria do ifal – campus Maceió. Aporte das teorias linguísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de le	Eronilma Barbosa da Silva Beux	Januacele Francisca da Costa	Linguística
232.	Embates discursivo-ideológicos em produções textuais escolares: alunos versus discursos institucionais	Valmir Nunes Costa	Helson Flávio da Silva Sobrinho	Linguística
233.	Agronegócio e agricultura familiar: a desfaçatez do estado e a insustentabilidade do discurso do capital	Sóstenes Ericson Vicente da Silva	Maria Virgínia Borges Amaral	Linguística
234.	O humor como alternativa para uma produção situada de sentido em li: uma proposta de estudo em uma escola pública na vila de pescadores no litoral de Alagoas	Poliana Pimentel Silva	Roseanne Rocha Tavares	Linguística
235.	Uma tentativa de mudança da prática de ensino de professores de inglês da escola pública de Arapiraca	Rosangela Nunes de Lima	Roseanne Rocha Tavares	Linguística
236.	O processo de referenciação em redações de vestibular do IFAL	Ana Néri Almeida Tenório	Maria Inez Matoso Silveira	Linguística

