

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

EVERTON MARQUES DA SILVA

**REFLEXÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTO CRÍTICO E AMBIENTES VIRTUAIS**

Maceió

2016

EVERTON MARQUES DA SILVA

**REFLEXÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTO CRÍTICO E AMBIENTES VIRTUAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió

2016

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade



S586r Silva, Everton Marques da.
Reflexões na formação continuada de professores de língua inglesa:
letramento crítico e ambientes virtuais / Everton Marques da Silva. – 2016.
157 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal
de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 99-104.
Apêndices: f. 105-141.
Anexos: f. 142-157.

1. Professores de inglês – Formação continuada. 2. Professores – Formação.
3. Ensino-aprendizagem. 4. Letramento crítico. I. Título.

CDU: 802.0:371.13

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

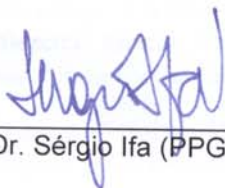
TERMO DE APROVAÇÃO

EVERTON MARQUES DA SILVA

Título do trabalho: "REFLEXÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTO CRÍTICO E AMBIENTES VIRTUAIS"

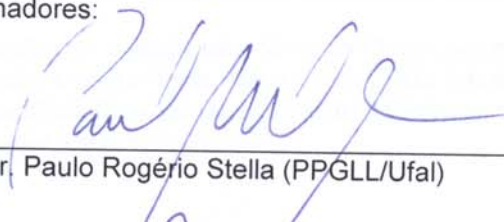
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)



Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS)

Maceió, 19 de maio de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com certeza está por aí [resposta direta ao meu amigo Ritaciro Cavalcante que questionou a existência do Senhor nos agradecimentos de sua dissertação].

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Sérgio Ifa, por me guiar e me apoiar desde a graduação, por acreditar no meu trabalho e por ser uma grande referência para a minha vida acadêmica e profissional.

Ao Prezado Prof. Dr. Marcus Matias, da Faculdade de Letras da UFAL, e ao caro Prof. Dr. Paulo Stella, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) também da UFAL, pela leitura de meu trabalho e pelas valorosas sugestões dadas no ato da qualificação. A contribuição dos dois me ajudou significativamente a melhorar esta dissertação.

À querida Prof^a. Dr. Lúcia de Fátima, por ter me estimulado a desenvolver um olhar crítico desde a graduação, diante dos autores com quem dialogo.

Aos demais Professores e Professoras do PPGLL da UFAL, por todas as nossas discussões e pela aprendizagem que me proporcionaram.

Aos meus colegas discentes do PPGLL da UFAL, especialmente Christiane Agra, Lorena Silva, Selma Bezerra, Ritaciro Cavalcante, Rusanil Moreira e Rodolfo Santos. Pelos favores, pelas conversas e discussões acadêmicas.

Às Professoras Christiane, Denise, Kelle, Nadja e ao Prof. Rogério, por participarem até o final desta pesquisa. Esta conquista só foi possível graças ao empenho e ao trabalho árduo de vocês.

Aos membros do grupo LET – Letramentos, Educação e Transculturalidade, pelo companheirismo e pelas experiências de (re)construção de conhecimentos.

E, especialmente, à minha mãe, Maria do Carmo, que me incentivou a estudar avidamente desde muito cedo; à minha esposa, Maria Cícera (Tita), pela paciência, o amor e o apoio e, finalmente, aos meus filhos, Christian David, (8 anos) e Christopher Daniel (6 meses), por serem o bem mais precioso que tenho.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar as implicações de uma formação continuada de professores de inglês que intencionava desenvolver práticas críticas de ensino-aprendizagem em ambiente virtual ou com o auxílio de tal recurso. Nesse caminho, os postulados do Letramento Digital Crítico (SAITO; SOUZA, 2011), do Letramento Crítico (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998; DUBOC, 2012; JORDÃO, 2013) e as reflexões acerca do uso pedagógico de insumos tecnológico (SILVA, 2012; BRAGA, 2013) embasaram-na teoricamente. Esta pesquisa se insere na linguística aplicada (RAJAGOPALAN, 2008; STELLA; CRUZ, 2014), e seus participantes foram nove professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino de Alagoas que participaram de uma formação continuada semipresencial, ocorrida entre outubro de 2014 e abril de 2015. Os principais referenciais considerados acerca de formação inicial e continuada de professores foram: Ifa (2006), Silva (2012), Santos e Ifa (2013), Maciel (2014) e Tavares e Stella (2014). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com respaldo teórico de Thiollent (2012) e Zozzoli (2006). Os dados foram coletados através de questionário, planos de aula, entrevistas, ambientes virtuais (*Moodle* e *Facebook*) e diários de campo. As perguntas de pesquisa foram: a) É possível desenvolver práticas críticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente virtual ou com o auxílio de tal recurso? Se sim, como? b) De que forma se realiza o diálogo entre as discussões realizadas na formação e a prática pedagógica dos participantes? Pela análise, identificou-se recorrência do tema Desafios, detalhados em três subtemas: desafio institucional, desafio social e desafio pedagógico. Os resultados mostraram que os desafios identificados foram enfrentados e que os participantes foram além da proposta inicial da formação, que focava em ambiente virtual, desenvolvendo assim práticas críticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa em perspectivas diversas: utilizando o livro didático e/ou o livro com discussões em *blog* ou, ainda, transitando entre texto impresso e o *Facebook*.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Ensino-aprendizagem de inglês. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the implications of a continuing education course for English teachers which was designed to develop critical teaching-learning practices on virtual environment or with the aid of such a feature. In this journey, the theoretical basis for this research were Critical Digital Literacies (SAITO; SOUZA, 2011) and Critical Literacy (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998; DUBOC, 2012; JORDÃO, 2013) as well as the reflections on pedagogical use of technological resources (SILVA, 2012; BRAGA, 2013). This research is inserted into the field of Applied Linguistics (RAJAGOPALAN, 2008; STELLA; CRUZ, 2014) and its participants were nine English language teachers from the public school system of the Brazilian state of Alagoas who attended a blended continuing education course which occurred between October 2014 and April 2015. The main references considered on continuing education and initial formation of teachers were Ifa (2006), Silva (2012), Santos e Ifa (2013), Maciel (2014) e Tavares e Stella (2014). The methodology used was action research, with theory grounds by Thiollent (2012) and Zozzoli (2006). Data was collected through questionnaires, lesson plans, interviews, virtual environments (Moodle and Facebook) and field diaries. My research questions were: a) Is it possible to develop critical practices of English language teaching-learning on virtual environment or with the aid of such a feature? If so, how? b) How does the dialogue between the discussions held throughout the continuing education and the participants' pedagogical practices? Through the analyses, it was detected a recurrence of the theme Challenges, detailed in three sub-themes: institucional challenge, social challenge and pedagogical challenge. The results showed that the challenges identified were faced up and that the participants went beyond the initial aim of the continuing education course, which focused on virtual environment, developing critical teaching-learning practices in different perspectives: using the textbook and/or the textbook with discussions on *blog* or even transiting between the textbook and Facebook.

Keywords: Critical Literacy. English teaching-learning. Continuing education course for teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Recorte 1 (antes).....	344
FIGURA 02 – Recorte 2 (depois).....	344
FIGURA 03 – Processo Metodológico do curso	Erro! Indicador não definido. 4
FIGURA 04 – Instrumentos de coleta de dados.....	577
FIGURA 05 – Desafios.....	611
FIGURA 06 – Usando plan b no laboratório	64
FIGURA 07 – “Laboratório-biblioteca”	65
FIGURA 08 – Perguntas da aula do P1	72
FIGURA 09 – Poster 01 ⁶⁰	733
FIGURA 10 – Poster 02 ⁶⁰	733
FIGURA 11 – Texto: O mundo da maconha ⁷⁰	811
FIGURA 12 – Foto da lousa.....	823
FIGURA 13 – Plano de aula 03 da P3 – comentado	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Perfil dos participantes.....	477
QUADRO 02 – Construção e desenvolvimento de plano de aula.....	566
QUADRO 03 – Desafio institucional	633
QUADRO 04 – Tentativa de superar o desafio	665
QUADRO 05 – Resumindo temas e instrumentos	69
QUADRO 06 – Plano de aula de P1 versus ação	79
QUADRO 07 – Comentários dos alunos postados no <i>blog</i> da P3 ⁷⁸ ...	Erro! Indicador não definido.1

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 Ferramentas Web 2.0 Vs. Ambientes Virtuais	14
2.2 Considerações sobre o uso de TICs na educação	17
2.3 Novos Letramentos, Letramento Crítico e Letramento Digital Crítico	21
2.4 Visão de Língua e Visão de Ensino	26
2.5 Formação continuada de professor de língua adicional	30
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	37
3.1 A ética em minha pesquisa.....	37
3.2 A pesquisa-ação	40
3.3 O contexto em que a pesquisa foi realizada.....	46
3.3.1 Os participantes.....	47
3.3.2 Planejamento do Curso.....	49
3.3.3 Execução do curso.....	50
3.4 Instrumentos, coleta e procedimento de interpretação de dados	57
4 INTERPRETAÇÃO DE DADOS	60
4.1 – Desafios	60
4.2 – Desafio Institucional.....	62
4.2.1 – Experiência da P2, P3, P4, P5 e do professor-formador: exclusão digital na escola	63
4.3 – Desafio Social.....	69
4.3.1 – Experiência da P1: Droga e violência	70
4.3.2 – Experiência da P2: Individualismo	74
4.4 – Desafio Pedagógico	79
4.4.1 – Experiência com a P1: Refletindo sobre o texto	79
4.4.2 – Experiência com P3: Problematizando atividades de tradução textual	85
5 CONSIDERAÇÕES.....	93
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES	104
Apêndice A – Questionário de Sondagem	105
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	106

Apêndice C – Transcrição de entrevista com P1	109
Apêndice D – Transcrição de entrevista com P2	112
Apêndice E – Diário – encontro 01 – 05/11/2014.....	115
Apêndice F – Diário – encontro 02 – 19/11/2014.....	117
Apêndice G – Diário – encontro 03 – 17/12/2014	120
Apêndice H – Diário – encontro 04 – 07/01/2015	126
Apêndice I – Convite à participação do Curso de Formação Continuada.....	130
Apêndice J – Plano de Atividades do 1º Encontro	132
Apêndice K – Plano de Atividades do 2º Encontro	133
Apêndice L – Plano de Atividades do 3º Encontro	134
Apêndice M – Plano de Atividades do 4º Encontro	135
Apêndice N – Transcrição de entrevista com P3	138
ANEXOS	140
Anexo A – Plano de Aula 03 da P1 – Versão Final	141
Anexo B – Plano de Aula 02 do P2 – Versão Final	144
Anexo C – <i>Chat</i>.....	146
Anexo D – Discussão sobre a noção de criticidade.....	151
Anexo E – Plano de 03 da P3 – 1ª versão.....	152
Anexo F – <i>Blog</i> da P3.....	153

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, professores e alunos de escolas públicas do nosso país estão sendo munidos com recursos tecnológicos, como o computador e *internet*, por meio de diferentes projetos educacionais do Governo Federal, entre os quais se encontram: o Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) e UCA (Um Computador por Aluno). O primeiro, criado em 1997, tem por objetivo “promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”¹. O segundo surgiu em 2007, disponibilizando computadores portáteis a alunos da rede pública de ensino², a fim de “intensificar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas”.

A partir do fomento destes programas, o Governo do Estado de Alagoas passou a investir, desde o ano de 2013, na aquisição de recursos tecnológicos e a disponibilizar, principalmente, tabletes e conexão de *internet* sem fio (*wi-fi*) a professores e alunos da rede pública estadual de ensino. O objetivo dessa ação tem sido fazer com que eles experimentem outras formas de exploração e construção do saber³. Dessa forma, o Estado espera que os professores da educação básica utilizem esses recursos no desenvolvimento de suas aulas, melhorem a qualidade de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos.

É fato que as tecnologias podem somar na busca por um ensino de melhor qualidade e a iniciativa do Governo do Estado de Alagoas caminha para alcançar esse objetivo. No entanto, “provê-las somente não é o suficiente visto que muito professores não são capacitados sobre como utilizá-las em sala de aula” (LOPES et al, 2010; PAIVA, 2013). Tendo em vista essa problemática, percebo que o desenvolvimento de ações que visem melhor preparação dos professores sobre como integrar recursos tecnológicos à sua prática é

¹ Esta definição foi retirada do sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462>. Acesso em 07/08/2013.

² Informação extraída do sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em 06/02/2016.

³ Maiores informações sobre este investimento do Estado de Alagoas em instrumentos tecnológicos e rede de *internet* sem fio (*wi-fi*), se encontram disponíveis em: <<http://primeiraedicao.com.br/noticia/2013/09/04/educacao-investe-em-tecnologia-da-informacao-e-seguranca-nas-escolas>>.

pertinente, sobretudo em Alagoas, onde essa carência é perceptível, seja na formação inicial ou continuada.

Outrossim, é imprescindível que tais ações sobrepujem a esfera técnica, isto é, o ato de mostrar para o professor como inserir um vídeo em um canal do *YouTube*, como criar um *blog* ou como editar um *podcast*, por exemplo, conforme é feito no Manual de Ferramentas da *Web 2.0* para Professores (CARVALHO et al, 2008). Isso garante apenas conteúdo técnico de como operar recursos, e entendo que é preciso ir além disso. Isto é, se faz necessário levar o professor a refletir criticamente sobre o uso pedagógico desses recursos.

No que diz respeito mais precisamente à formação de professor de língua adicional⁴ em plena era digital, é necessário, a meu ver, problematizar aquelas práticas acríticas de ensino-aprendizagem que ocorrem por meio de ambientes virtuais⁵ ou com o auxílio de tais recursos, que visam unicamente desenvolver a competência linguística do aluno na língua-alvo. Trabalhar a competência linguística é uma parte central no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional, mas acredito que é possível ampliar esse horizonte, tomando por referência uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem.

Desse modo, no meu entendimento, ensinar língua adicional na perspectiva crítica, fazendo uso de ambientes virtuais, é não só fomentar maneiras de o aluno interagir por meio de redes sociais e/ou sítios eletrônicos para desenvolver sua capacidade de falar, ouvir, ler e escrever na língua-alvo, mas também provocá-lo a refletir sobre sua interação, sua participação ética e cidadã no processo de troca e de construção discursiva com o outro nesses ambientes. É instigá-lo a pensar sobre os valores políticos e socioculturais envolvidos nesse processo e, finalmente, é provocar rupturas nos discursos e nas práticas sociais discriminatórias, preconceituosas, hegemônicas e nas visões alienadas e extremistas.

Foi principalmente por estar preocupado com esses dois fatores, isto é, com a falta de preparação docente para uso pedagógico da *internet* e de seus recursos, bem como as práticas de ensino-aprendizagem acríticas que são estabelecidas em ambientes virtuais ou com o auxílio de tais ambientes, que me senti motivado a desenvolver esta investigação.

⁴ Língua adicional é um termo usado nesta investigação em detrimento da expressão língua estrangeira, visto que acredito ser mais apropriado para estabelecer a ideia de que ensinar uma língua transcende o ensino de competência linguística, tão adjacente à noção de língua estrangeira, e engloba visão crítica na relação com o outro, conforme atestam Ifá e Santos (2013) e também porque “falar em língua adicional caracteriza uma língua que é viva” (AGRA, no prelo), isto é, desconstrói-se a visão de que tratamos de algo abstrato, acessível em seu contexto natural apenas ao outro e não ao nosso aluno ou a nós mesmos.

⁵ Por ambientes virtuais entendo qualquer espaço ou plataforma digital *online* ou *off-line*.

Para tanto, ofereci um curso de formação continuada a professores de língua inglesa da rede pública de ensino, por um período de seis meses. A princípio, o curso tinha por meta contribuir para que os participantes explorassem e desenvolvessem atividades de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambientes virtuais de forma reflexiva e sob a perspectiva do letramento digital crítico (SAITO; SOUZA, 2011). Porém, ao decorrer do curso, saliento que essa meta foi alterada visando atender às reais necessidades dos participantes que se revelaram trabalhar em escolas desprovidas de recursos tecnológicos, em especial de computadores conectados à *internet*. Assim sendo, eles desenvolveram atividades em ambientes virtuais com seus alunos apenas quando possível e como tarefas complementares às discussões trazidas no livro didático e/ou no material impresso adotado, embasadas nas perspectivas do letramento crítico (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998); (DUBOC, 2012); (JORDÃO, 2013).

Finalmente, esta pesquisa apresenta a minha reflexão teórica e prática sobre todo esse processo de formação continuada que foi construído pelos participantes e, sobretudo, discute os desafios que nós enfrentamos ao tentar colocar as nossas discussões em prática.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, investigar as implicações de uma formação continuada de professores de inglês que intencionava desenvolver práticas críticas de ensino-aprendizagem em ambiente virtual ou com o auxílio de tal recurso. Para atingi-lo, objetivos mais específicos foram traçados, sendo eles: identificar e analisar quais práticas foram construídas na formação pelos participantes e compreender como essas práticas (críticas ou não) foram construídas.

As perguntas de pesquisa que busco responder ou para as quais procuro encaminhamentos são as seguintes: a) De que forma se dá o diálogo entre as discussões realizadas na formação e a prática pedagógica dos participantes? b) Quais são os desdobramentos pedagógicos advindos desse diálogo para a formação dos alunos dos participantes?

Esta pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada (LA), onde meus principais referenciais são Rajagopalan (2008), que discute uma LA voltada às questões práticas e Stella e Cruz (2014) que tratam de uma LA como uma área ativa, em que os linguistas aplicados são pesquisadores críticos que se posicionam contra a desigualdade social e qualquer ato de injustiça.

Para concluir, informo que esta pesquisa está organizada em três capítulos: Fundamentação Teórica, Metodologia de Pesquisa e Interpretação de Dados. No primeiro, faço um apanhado de diferentes teóricos para discutir cinco pontos: ferramentas web 2.0 vs. ambientes virtuais; considerações sobre o uso de TICs na educação; novos letramentos, letramento crítico e letramento digital crítico; visão de língua e visão de ensino e, por último, formação continuada de professor de língua adicional.

No segundo, trato acerca do percurso metodológico realizado nesta pesquisa, através das seguintes seções: a ética em minha pesquisa; pesquisa-ação; o contexto em que a pesquisa foi realizada (os participantes, planejamento do curso e execução do curso) e, finalmente, instrumentos, coleta e procedimentos de interpretação de dados.

No terceiro e último capítulo, apresento os dados coletados e realizo as minhas interpretações que foram estruturadas a partir da temática Desafios e dos subtemas: desafio institucional (experiência da P2, P3, P4, P5 e do professor-formador); desafio social (experiência da P1: drog e violência, experiência da P2: Individualismo) e desafio pedagógico (experiência com a P1: refletindo sobre o texto, experiência com a P3: problematizando atividades de tradução textual).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorro acerca das orientações teóricas que são basilares na minha pesquisa. A princípio, trato da dualidade que encontrei entre as expressões: Ferramentas Web 2.0 (CARVALHO et al., 2008) e Ambientes Virtuais (BRAGA, 2013) e os desdobramentos que elas possibilitam. Em seguida, e principalmente com respaldo teórico em Leffa (2006), Braga (2013, p. 59) e Nascimento (2014, p. 59), apresento algumas considerações a respeito de tecnologias da informação e comunicação e do uso de seus recursos na educação.

Depois disso, trato das concepções de Novos Letramentos, com base em Zacchi e Stella (2014), Rojo (2012), e Lankshear e Knobel (2007); Letramento Crítico (Lankshear; Knobel, 1998) e Letramento Digital Crítico (SAITO; SOUZA, 2011) respectivamente, e das articulações que essas perspectivas representam em meu trabalho. Em seguida, abordo minha visão de língua levantando um contraponto entre Saussure (2006), Bakhtin/Volochinov (2006) e Jordão (2013), e de ensino-aprendizagem, com base em Freire (2001) e Vygotsky (1996). Por último, trato dos conhecimentos teóricos e práticos inerentes à formação continuada de professor de língua adicional, com base em Ifá (2006), Silva (2012), Santos e Ifá (2013), Maciel (2014) e, finalmente, Tavares e Stella (2014).

Para tanto, como se pode constatar, organizei este capítulo em cinco seções: Ferramentas *Web 2.0* Vs. Ambientes Virtuais; Considerações sobre o Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação; Novos Letramentos, Letramento Crítico e Letramento Digital Crítico; Visão de Língua e Visão de Ensino e, por fim, Formação Continuada de Professor de Língua Adicional. Meu objetivo com isso é expor as diferentes concepções que existem sobre essas orientações com o objetivo de situar de qual posição teórica me aproprio desses termos, e de mostrar como essas orientações estão articuladas em minha pesquisa e em meus discursos/práticas.

2.1 Ferramentas Web 2.0 Vs. Ambientes Virtuais

Uma empresa americana chamada O'Reilly Media criou o termo *Web 2.0* para designar um conjunto de ferramentas que inovou o mundo da informática, desenvolvendo um ambiente *online* mais interativo, em que os internautas passam a colaborar na organização e disponibilização de conteúdo. Acredita-se também que esse termo apareceu em um contexto comercial, servindo de *marketing* para divulgar as novas possibilidades que a nova *Web*

passou a disponibilizar aos seus usuários em comparação à *Web 1.0*, que era uma tecnologia de *Web* mais estática e fechada⁶. Por exemplo, o *Facebook*, a rede social de relacionamento criada pelo programador Mark Zuckerberg, faz parte da geração *Web 2.0*, ou seja, é uma “Ferramenta *Web 2.0*”, que permite que os internautas sejam não só leitores de textos disponíveis em rede, como produtores também.

Notei que alguns pesquisadores como Carvalho et al. (2008) se apropriam da expressão “Ferramentas *Web 2.0*” para se referir às redes sociais, *blog*, *wikis*, ao Ambiente Virtual de aprendizagem (AVAs), e ainda a sítios como *YouTube*, *Google*, *Twitter*, bem como *softwares* editores e/ou reprodutores de áudio e/ou vídeo como *Audacity* e *Movie Maker*. Bohn (2010) usa a mesma expressão nessa mesma perspectiva, ou seja, para fazer menção aos *blogs*, *wikis*, *podcasts* e redes sociais. Enfim, parece-me que nessa linha de pensamento, a expressão “Ferramentas *Web 2.0*” é empregada de forma muito ampla, uma vez que parece poder acolher qualquer tipo de mídia digital e eletrônica.

Por outro lado, Braga (2013, p. 98) não utiliza a palavra “ferramentas” nessa perspectiva, mas opta por fazer uso do termo “ambiente” para se referir a um *blog*, por exemplo. Para ela, as ferramentas são, na verdade, os recursos disponibilizados nos ambientes virtuais aos seus usuários. Para ilustrar, podemos pensar no ambiente *Moodle*, onde existem diversos recursos ou, como diz a autora, ferramentas como o *chat*, que propicia comunicação síncrona⁷ aos seus usuários.

Coloco aqui essa dualidade de terminologias porque, no início de minha pesquisa, costumava empregar a expressão “Ferramentas *Web 2.0*” mas, à medida que fui me aprofundando nas discussões teóricas acerca do assunto, fui desenvolvendo um outro olhar para tal denominação. Isso feito, sigo nesta pesquisa a orientação de Braga (2013), optando pela expressão “ambientes virtuais” para fazer menção às variadas mídias virtuais atuais.

Ressalto que esta mudança se justifica não apenas devido ao fato da necessidade que eu tinha de repensar e delimitar o que dantes eu compreendia por Ferramentas *Web 2.0*, mas principalmente, porque acredito que seguindo a linha de pensamento de Braga (2013), fica

⁶ Para maiores informações sobre a diferença entre *Web 2.0* e *Web 1.0*, acesse: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml>> e <<http://www.infoescola.com/informatica/web-2-0/>>. Acesso em 02/05/2015.

⁷ A comunicação síncrona é aquela que ocorre em tempo real como acontece nos *chats* e na ligação telefônica, por exemplo.

mais claro perceber que na *internet* há diversos ambientes, dentre os quais buscarei classificar apenas dois nesta pesquisa.

De um lado estão os AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem – que, como o nome já sugere, são ambientes virtuais criados exclusivamente para propósitos pedagógicos. *Moodle* e *TelEduc* são exemplos de AVAs. Do outro estão os AVDs – Ambientes Virtuais Diversos, os quais surgiram com outras finalidades que não educacionais, mas que vêm sendo inseridos em atividades de ensino-aprendizagem. Redes sociais, como o Facebook, são exemplos de AVDs.

Finalmente, penso que para mim e outros professores críticos e reflexivos situados na abordagem dos Novos Letramentos, acredito ser mais coerente enxergarmos o “mundo virtual”⁸ dessa maneira, ou seja, como um local composto por ambientes que se localizam nessa polaridade, de AVAs e AVDs e que são feitos, acima de tudo, por pessoas e para pessoas. Digo isso porque uma vez que o vemos apenas como um local repleto de “ferramentas”, como a terminologia “Ferramentas *Web*” pode sugerir, passamos uma ideia de um ambiente meramente mecânico/digital, composto somente de *softwares* e sítios eletrônicos.

Sendo assim, considero o “mundo virtual” como *locus* de interação entre pessoas e, conseqüentemente, como meio onde circulam valores diversos (filosóficos, culturais, sociais, políticos, etc.). Dessa forma, acredito que se pode visualizar melhor a relação humana envolvida nos ambientes virtuais, e refletir mais sobre a complexidade⁹ que essa relação representa em uma atividade de ensino-aprendizagem, por exemplo, assim como ocorre com qualquer outra prática social que se der por meio desses ambientes ou fora deles. Enfim, é

⁸ É importante deixar muito claro que ao utilizar a expressão “mundo virtual”, de maneira alguma, estabeleço uma ideia de que vivemos em duas dimensões diferentes, em que de um lado está o espaço físico (ou mundo físico) e do outro o virtual. Fazer tal dicotomia seria um erro, visto que as práticas sociais da atualidade se entrelaçam, como bem ressaltam Barton e Lee (2015). Destarte, a ideia de mundo virtual é empregada aqui meramente como referência às práticas situadas de comunicação que ocorrem em rede (através de rede social, sítios eletrônicos e etc.). Da mesma forma, a expressão “mundo físico” faz menção ao oposto, ou seja, às práticas situadas de comunicação que ocorrem em ambientes *off-line*.

⁹ Compreendo que qualquer relação humana em que há interação entre pessoas é complexa, inclusive nos ambientes virtuais, porque parto do princípio de que os discursos dos locutores envolvem valores diversos, tais como: influências sociais, culturais, políticas, religiosas, etc. Essa complexidade é atenuada quando entendemos que “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 2008, p. 96). Note que as palavras “boas ou más”, “agradáveis ou desagradáveis”, são subjetivas, ou seja, o que é agradável para mim pode ser desagradável para o outro. Além disso, a situação social em que as interações acontecem também já trazem em si valores; Ou seja, o contexto concreto em que os locutores estão envolvidos já é ideológico (BAKHTIN, 2008), o que acentua ainda mais a complexidade da relação humana.

partindo desta perspectiva crítica acerca do “mundo virtual” que começo o subcapítulo seguinte, com algumas considerações acerca do uso de ambientes virtuais em sala de aula.

2.2 Considerações sobre o uso de TICs na educação

Ao longo desta pesquisa, reflito sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs¹⁰ e de seus recursos na sala de aula, visto que minha investigação envolve práticas críticas e reflexivas de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambientes virtuais. Para pensar em práticas pedagógicas críticas e reflexivas nesses ambientes, minha primeira tarefa como formador e professor-pesquisador foi ter um olhar crítico para minha própria pesquisa ao lidar precisamente com a *internet* e seus recursos.

Nesse processo de autorreflexão, elenco a seguir quatro considerações que levanto em minha investigação. A primeira trata-se da minha observação de que a maioria dos ambientes virtuais existentes atualmente são AVDs. Isso implica dizer que reconheço que tais ambientes não foram desenvolvidos para fins educacionais e que, dessa forma, podem ser mais perigosos e talvez até inapropriados para desenvolver determinadas atividades pedagógicas. Tais AVDs podem possibilitar, dentre outras coisas, que a privacidade e/ou os dados pessoais de professores e alunos sejam expostos de forma descontrolada (a depender dos recursos de segurança disponíveis e ativados no ambiente).

Nessa perspectiva, ao tratar dos perigos de se utilizar a *internet* nas instituições de ensino, um especialista estadunidense pontua que:

A tecnologia permeia o ambiente educacional desde o jardim da infância até o final do ensino médio; assim o risco é introduzido. Muitas escolas tentam limitar esses riscos com filtros e bloqueadores da internet, mas muitos perigos persistem (SMITH, 2009, p. 13).

O autor está se referindo mais especificamente aos riscos de expor o(a) jovem estudante a conteúdos inadequados para menores de idade (através de *spam* que leva o usuário a sítios pornográficos, por exemplo), ou ainda ao perigo de colocá-lo(a) em contato com

¹⁰ Durante o curso de formação continuada de professor ofertada ao longo desta investigação, costumava me referir às tecnologias e seus recursos (qualquer dispositivo e *softwares*), em especial, a *internet* e seus recursos digitais, como **novas tecnologias da informação e comunicação**. Contudo, ampliando minhas leituras, entendi que o mais conveniente é apenas classificar tais meios como tecnologias da informação e da comunicação ou recursos tecnológicos, visto que, como mencionam Barton e Lee (2015, p. 20), “as novas tecnologias não são mais novas”. Portanto, a ideia de “novo” para se referir aos ambientes virtuais da era Web 2.0 já não cabe mais nesta pesquisa.

pessoas desconhecidas. Porém, levando-se em consideração o contexto local, da escola pública brasileira, geralmente desprovida de recursos¹¹, especialmente computadores com acesso à *internet*, esse risco não está tão presente assim nas nossas escolas, contudo, vêm crescendo ao passo que se amplia a inclusão digital escolar no país¹².

Apesar de reconhecer isso, trago esse excerto para destacar especialmente o trecho em que o autor menciona a exposição ao risco de se navegar na rede de *internet*. Em algum grau, isso já é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Portanto, esse risco em potencial só vem a corroborar para o entendimento de que nós, enquanto educadores, precisamos estar, no mínimo, alertas quando planejamos utilizar redes sociais em nossas aulas.

Igualmente, noto que precisamos refletir sobre a ideia que permeia projetos governamentais como Proinfo, UCA, entre outros, que acreditam que, ao simplesmente disponibilizar recursos tecnológicos, vão conseguir mudar a educação no país para melhor, sem pensar em um projeto político-pedagógico sólido e específico de preparação contínua dos docentes para fazer uso desses recursos em sala de aula.

Como já mencionado na introdução, questiono de que maneira os professores podem fazer uso desses recursos em favor da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visto que estes profissionais não estão sendo pedagogicamente capacitados para desenvolver atividades de ensino-aprendizagem em ambiente virtual. A mesma percepção é evidenciada em dados de uma pesquisa realizada pela UNESCO sobre as dificuldades de implementação de recursos tecnológicos à prática de sala de aula:

Nos casos em que não há o envolvimento dos professores ou não lhes são fornecidos formação específica e tempo para inserção no processo de informatização da escola, observa-se como resultado que os professores não aprendem como lidar com tais tecnologias e muito menos como fazer bom uso delas em suas aulas (UNESCO, 2008b, 2008c, apud LOPES et al., 2010, p. 275).

Aliado a isso, há também os resultados de uma pesquisa quantitativa, realizada sob a encomenda da Fundação Victor Civita, que investigou o uso do computador e da *internet* em 400 escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio das capitais brasileiras. A pesquisa identificou que aproximadamente 70% dos professores entrevistados afirmam estar pouco ou

¹¹ Conforme alerta Assis-Peterson e Cox (2007).

¹² A inclusão digital na escola se amplia principalmente graças a projetos como o *Proinfo*, criado em 1997, que é um programa educacional que visa “promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, bem como o *UCA* – Um Computador por Aluno, que surgiu em 2007 com a finalidade de distribuir um computador móvel para estudantes da escola pública (LOPES et al., 2010, p. 279).

nada preparados para uso de tecnologias da informação e comunicação na educação – no caso específico, o computador e a *internet* – tomando por referência sua preparação na graduação (apud LOPES et al., 2010, p. 302).

Esse despreparo dos professores para lidar com o computador e a *internet* pode realmente ser fruto de uma formação carente e de má qualidade que eles recebem nos bancos das universidades, conforme Paiva denuncia quando afirma que “os cursos de Letras não vêm cumprindo o seu papel, nem quanto à competência linguística, nem quanto à preparação pedagógica” (2003, apud OLIVEIRA, 2011, p 10).

Abro aqui um parêntese para relatar que, enquanto estudante do Curso de Graduação em Letras, passei quatro anos na Universidade Federal de Alagoas - UFAL e durante esse tempo nunca tive sequer uma aula sobre práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do computador, da *internet* e de seus recursos, embora tal aspecto fosse um dos critérios estabelecidos a ser desenvolvido na minha formação acadêmica, previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês (UFAL, 2007).

Na verdade, meu conhecimento e curiosidade na área só começaram a ser ampliados, dentre outras formas, a partir de um curso de Especialização em Educação a Distância que concluí após a graduação na UFAL. Esse meu relato de experiência pessoal enquanto acadêmico, associado à pesquisa da Fundação Victor Civita e de Lopes (2010), só vem a corroborar para o entendimento de que:

Os projetos de formação de professores em nossas universidades ainda não atendem ao inciso VI do art. 2º, da Resolução sobre formação de professores. O que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão. Isso não acontece apenas no Brasil e parece ser um fenômeno mundial, como aponta Levy (1996). (PAIVA, 2013, p. 215).

O referido inciso ao qual Paiva faz menção, ao tratar da organização curricular dos cursos de formação de professor, estabelece que cada instituição observará “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 01). Isso implica dizer que, no mínimo, o uso de computadores e da *internet* deveria ser uma das áreas de conhecimento constantemente exploradas pelos acadêmicos de Letras durante sua formação inicial. Nada mais justo, uma vez que eles serão professores na era digital.

Desta feita, levando-se em consideração esses aspectos que sinalizam uma desqualificação pedagógica para uso dessas tecnologias em sala de aula, é irrefutável o fato de que os professores que atuam nas escolas públicas necessitam ser preparados para superar tal realidade. No entanto, essa preparação não deve ser pensada meramente na perspectiva técnica, isto é, no ensino de manuseio tecnicista dos instrumentos tecnológicos – mas principalmente no seu aspecto didático, atrelada às orientações curriculares de cada área.

A terceira reflexão que apresento é que a *internet* e os demais recursos tecnológicos tanto podem ser utilizados para fomentar práticas de ensino mais interativas e desafiadoras, como podem ainda ser usados para perpetuar o ensino tradicional ou a educação bancária freiriana, em uma perspectiva digital¹³.

Em outras palavras, as tecnologias da informação e comunicação são concebidas aqui como instrumentos de mediação de aprendizagem (LEFFA, 2006, p. 06), e como tal, por se tratarem de meros instrumentos, elas por si só não vão trazer mudanças positivas sozinhas para a educação, e nem vão representar impacto significativo na aprendizagem dos alunos. Antes, o professor é quem pode (ou não) provocar tais mudanças.

Esse entendimento de que as tecnologias da informação e comunicação são neutras, quero dizer, de que eles não garantem nem a melhora e nem a piora no ensino, já é um entendimento consolidado, conforme as pesquisas de Braga (2013) e de Nascimento (2014) apontam.

Acho importante destacar que, na medida em que me afasto da visão inocente de uso das TICs e de seus recursos em sala de aula, bem como da ideia alienada de transformação que eles representam *per se*, também me coloco distante das visões “*tecnofóbicas*” que abominam completamente o uso desses meios no processo de ensino-aprendizagem, pois compactuo do entendimento de que “os recursos digitais oferecidos pelos AVAs, ou a

¹³ Na página do *YouTube*, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>>, acessada 01/05/2013, é possível ver claramente como se dá essa forma de ensino tradicional por meio do computador. O vídeo intitulado **Metodologia ou Tecnologia?**, inserido no canal de Menta (2007), mostra um professor de matemática utilizando a lousa e o giz para ensinar os alunos a memorizarem a tabuada de multiplicação. Sua aula é interrompida pelo diretor que entusiasmado anuncia ao professor e a seus alunos que em breve a escola passaria a ser moderna, ou “uma escola do futuro”, isto é, com novas tecnologias para proporcionar um ensino de melhor qualidade para os alunos. Passado algum tempo, a sala de aula é outra, com um computador para cada aluno e projetor multimídia à disposição do professor. No entanto, mesmo diante desses recursos, a perspectiva de ensino-aprendizagem é a mesma, quero dizer, o mesmo professor ministra a mesma aula, utilizando a mesma metodologia (de repetição e memorização), fazendo os alunos copiarem a mesma tabuada no computador.

apropriação de outros ambientes da *internet* com finalidade de ensino, podem ter um impacto qualitativo significativo nas atividades pedagógicas” (BRAGA, 2013, p. 85).

Finalmente, a quarta e última reflexão que levanto também me preocupa, visto que, a meu ver, se trata de uma situação danosa para o aluno. Estou me reportando precisamente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que acontece em ambientes virtuais ou que faz uso de tais ambientes. Esse que se centra totalmente na noção de ensino da competência linguística e ignora aspectos discursivos envolvidos nesse processo, como as identidades, valores, ideologias e a falta de ética presentes nos textos ou na comunicação.

Foi principalmente com esta preocupação que recorri às perspectivas dos novos letramentos, do letramento crítico e do letramento digital crítico para buscar uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva, ao desenvolver o curso de formação continuada de professores que serve de fonte de dados para a pesquisa. Trato mais acerca disso no subcapítulo seguinte, a começar pela noção de novos letramentos, letramento crítico e letramento digital crítico.

2.3 Novos Letramentos, Letramento Crítico e Letramento Digital Crítico

Nesta seção apresento e discuto as concepções teóricas acerca dos novos letramentos, do letramento crítico e do letramento digital crítico consideradas nesta pesquisa. A ideia é mostrar como esses conceitos estão articulados especialmente nas práticas de ensino-aprendizagem discutidas e construídas na formação continuada de professor que foi ofertada como parte desta investigação.

Segundo o professor Magnani (2011, p. 2-3), a ideia dos novos letramentos supera a visão de letramento concebida como “um ponto de vista meramente individual e cognitivo, uma habilidade ou um conjunto de habilidades abstratas e sem necessária relação com a realidade social”. Sabe-se que tal perspectiva também vai além da noção de letramento entendida como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47, *apud* LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 35).

No entanto, entendo que para compreendermos melhor as perspectivas dos novos letramentos, é plausível se perguntar o porquê do novo. Quero dizer, é válido questionar o que torna as práticas dos novos letramentos realmente novas? Veremos a seguir o que alguns pesquisadores escreveram sobre tal questão.

Ao discutir o livro *New Literacies* de Lankshear e Knobel (2011), Zacchi e Stella (2014) mencionam que o termo “novo”, atrelado aos letramentos, deve-se a duas orientações: uma paradigmática e outra ontológica.

Na primeira, os novos letramentos podem ser observados como um novo paradigma em teoria e pesquisa no campo de letramentos, que se opõe ao tradicional paradigma que se situa na psicolinguística, ou seja, aquele que entende que o conhecimento é resultado de processos mentais, esquematizados e pré-construídos. Na segunda, os novos letramentos envolvem mudanças substanciais e complexas em relação a letramentos passados, que provocam uma diferente noção de valores em meio a diferentes relações sociais e culturais. Eles não se estendem acerca do que seriam essas diferentes relações sociais e culturais, mas mencionam que as novas mídias vêm influenciando e acelerando diferentes “formas de práticas sociais” (ZACCHI; STELLA, 2014, p. 14) no trabalho, na escola e etc.

Podemos inferir, portanto, que Zacchi e Stella (2014), ao se posicionarem sobre novos letramentos, fazem menção às relações sociais e culturais que acontecem especialmente por meio das TICs, ou melhor, de ambientes virtuais, levando-se em consideração principalmente os diferentes valores que se estabelecem nessas relações. De fato, quando pensamos em relações sociais e culturais não há como dissociá-las das maneiras de nos relacionarmos com o(s) outro(s) através das linguagens na atualidade.

Rojo (2012) também parece atrelar o conceito de novos letramentos às relações sociais que se estabelecem por meio das TICs e de seus recursos, especialmente no tocante às habilidades de produção e análise crítica de textos midiáticos. Porém, ela esclarece¹⁴ que, a ideia de “novo” não necessariamente está presente nas práticas sociais que ocorrem por meio de tais, mas na mudança de mentalidade diante dessas práticas. Por isso, ela alerta que podemos estar usando novas mídias, mas ainda assim não trabalhar com novos letramentos.

¹⁴ Rojo gentilmente me deu esse esclarecimento sobre a ideia de “novo” enraizada na perspectiva dos novos letramentos, após meu questionamento sobre sua ideia de “novo” parecer estar imbricada com as tecnologias, no minicurso de Multiletramentos e Gêneros Discursivos, ministrado pela autora no XI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, dia 13/07/2015.

Enfim, tanto Zacchi e Stella (2014) quanto Rojo (2012) dialogam com a visão de que o “novo” não está, simplesmente, atrelado ao uso de tecnologias ou mais precisamente nas práticas sociais estabelecidas nas mídias¹⁵, mas nas mudanças de valores que se constituem em tais práticas.

A visão desses autores parece corroborar diretamente com o entendimento de Lankshear e Knobel sobre “*paradigm cases*”. Isso se deve ao fato desses últimos defenderem a ideia de que os “novos letramentos contêm o que nós chamamos o novo lado técnico e a nova visão de *ethos*” (2007, p. 7).¹⁶ Essa mudança de “*ethos*” consiste na mudança de mentalidade no tocante aos valores, normas e procedimentos envolvidos na construção das práticas sociais que se dão a partir de meios midiáticos.

Vale salientar que o conceito de novos letramentos também congrega diferentes percepções. Para Tavares e Stella (2014), por exemplo, os novos letramentos constituem-se de letramento crítico, multimodalidade, interação e agência. Por outro lado, para Ifa (2014), eles englobam letramento crítico e multiletramentos.

Igualmente a Zacchi e Stella (2014), Rojo (2012) e Lankshear e Knobel (2007) compreendo que os novos letramentos têm relação com uma nova filosofia de *ethos* atrelada às práticas sociais de uso da linguagem que se estabelecem através das mídias. Destarte, parece-me plausível inferir que os novos letramentos contemplam o aporte teórico do letramento crítico e dos multiletramentos, conforme acredita Ifa (2014), porque uma mudança de *ethos* significa uma nova maneira de agir e de pensar, o que dá margem a uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva nos ambientes virtuais, por exemplo.

Tendo em mente tal tipo de prática pedagógica, ofertei aos professores de inglês um curso de formação continuada que tinha por meta desenvolver práticas de ensino-aprendizagem de inglês de maneira crítica e reflexiva envolvendo ambientes virtuais¹⁷. Para promovê-lo, recorri aos pressupostos do Letramento Digital Crítico (LDC), que entendo como:

Letramentos que se dão em vários meios digitais e que preocupam-se com a tomada de posição crítica do usuário frente aos textos que pesquisa, lê, produz, comenta em

¹⁵ Entendo mídias como sinônimo de mídias sociais, ou seja, como ambientes virtuais *online* onde há interação de pessoas como as redes sociais, *blogs*, *sites* como o *Youtube* e etc.

¹⁶ Tradução minha. O texto original diz: “new literacies have what we call new technical stuff and new ethos stuff” Lankshear e Knobel (2007, p. 7).

¹⁷ Discorro mais acerca desse curso no capítulo metodológico.

ambientes digitais; sua consciência das ferramentas e várias semioses para construção de sentido, sempre situado e intencional; sua compreensão e adequação às práticas discursivas do meio digital, que se manifestam através de vários gêneros emergentes (*e-mail, blog, comments, scrap, etc.*); a reflexão sobre suas ações e interações, assim como seu compromisso ético nas práticas digitais; sua tomada de poder: 1) ao estabelecer uma identidade plena de crenças, valores, ideologia, determinada em relação com a alteridade; 2) ao exercer a criticidade e a cidadania em ambiente digital (SAITO; SOUZA, 2011, p. 136).

A partir desse entendimento, compreendo que o professor não pode apenas fomentar maneiras e possibilidades de o(a) aluno(a) interagir nos meios digitais para desenvolver suas habilidades linguísticas, mas aliado a isso deve levá-los a pensar e repensar sua interação, sua participação ética e cidadã nesse processo de troca com os demais sujeitos. Seus valores, ideologias e inquietações, uma vez compartilhados ou socializados nesses ambientes, também não podem deixar de ser alvo de reflexão.

Esse curso de formação continuada de professor que ofertei partiu de uma abordagem de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente virtual, seguindo essa postura reflexiva apresentada por Saito e Souza (2011), mas também dialogou com as orientações do Letramento Crítico (LC), devido à necessidade de expandir o nosso campo de atuação, quero dizer, de extrapolar as práticas pedagógicas situadas exclusivamente no meio digital para trabalhar com o livro didático e/ou outros materiais impressos.

A necessidade de estabelecer um diálogo entre a abordagem do LDC e de LC surgiu à medida que o curso de formação foi sendo desenvolvido e, de certa forma, tal diálogo ocorreu de forma harmoniosa. Essa percepção deveu-se ao fato de ambas as filosofias apresentarem peculiaridades em comum, principalmente no tocante à visão crítica e reflexiva de ensino-aprendizagem. Logo, nesta pesquisa, a noção de LC é compreendida como:

Um comprometimento discursivo, uma forma de vida, um modo de estar no mundo. Assim, as práticas de letramento crítico são um apelo para teorizar o mundo e a linguagem/textos/inscrição/letramento em relação ao mundo: deve-se desenvolver um entendimento do mundo social como ‘um campo irregular’ e tornar-se consciente de como a linguagem e os usuários da linguagem estão comprometidos em criar, manter ou desafiar esse campo e as representações que o sustentam. (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998, p. 08).

Sendo assim, entendo o LC como um modo de viver e de perceber a linguagem como prática social em que nós, usuários da linguagem, estamos sempre negociando sentidos e valores. Nessa perspectiva, tem-se um olhar multifocal para perceber e compreender as relações de valores que perpassam as práticas discursivas e as semioses que são produzidas

pelos seus interlocutores. Dessa forma, em minha pesquisa, o mesmo olhar crítico e reflexivo que lançávamos diante das práticas discursivas em ambiente virtual, também foi estendido aos textos impressos (livro didático e outros)¹⁸.

Além das reflexões de Lankshear e Knobel (1998), também tomei por referência teórica as discussões de Duboc (2012), Jordão (2013) e Mattos (2014) acerca do LC. A primeira pesquisadora, especialmente, me ajudou a perceber que é um desafio trabalhar língua na perspectiva dos novos letramentos, em especial do LC, principalmente quando já temos alguma vivência com o ensino de línguas.

Isso se deve porque podemos confundir as proposições teóricas e práticas do LC com a pedagogia crítica e/ou com a abordagem comunicativa, por exemplo. Graças a esse conhecimento pude chamar a atenção do P2 para o fato de que isso estava acontecendo com ele, especialmente no tocante à noção de criticidade generalizada que ele apresentou, que englobava letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa¹⁹.

Da segunda pesquisadora, apropriei-me da noção de “brecha” que ela compreende como:

As oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos seus alunos aquilo que Jordão (2010) chama de ‘encontros com a diferença’ com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes (DUBOC, 2012, p. 94).

Interpreto, a partir de sua visão, a ideia de que não existe um momento preciso para que o professor provoque seus alunos a expandir as discussões das atividades de sala de aula, para a realidade sociocultural e local em que eles vivem. Assim, o professor deve se aproveitar das brechas, ou seja, dos momentos que permitem tal relação e provocar a reflexão e a criticidade de seus alunos.

Ciente disto, busquei levar essa discussão para os participantes da pesquisa que, embora reservavam um dado momento para promover tal relação em seus planos de aula, tinham conhecimento de que trabalhar nas brechas poderia ser a melhor forma de tornar seus alunos cidadãos mais críticos e reflexivos, porque essas brechas muitas vezes surgem a partir das inquietações que seus alunos apresentam e não nos momentos que lhes são questionados.

¹⁸ Consultar Anexo A – plano de aula do P1 que usou um texto sobre drogas e o Anexo B – Plano de aula 02 do P2, que utilizou livro didático.

¹⁹ Para maiores detalhes consulte o Anexo D – Discussão sobre a noção de criticidade.

Naturalmente que com isso, em nenhum momento, desqualifico a ideia de buscarmos estabelecer previamente alguns momentos estratégicos nas aulas para fomentarmos provocações para nossos alunos. Pessoalmente, vejo que tanto trabalhar a criticidade nas brechas quanto em momentos específicos da aula, são estratégias de ensino-aprendizagem que dialogam entre si e que até podem tomar espaço em uma mesma aula. Aliás, não só podem coexistir, como uma estratégia não se contrapõe a outra. Acredito que elas podem se complementar para atingir o objetivo estabelecido.

Por fim, tendo concluído aqui a minha discussão sobre novos letramentos, LC e LDC, como essas orientações perpassam a prática docente e de como isso tudo foi articulado nesta pesquisa, passo agora a tratar da principal noção de língua e de ensino que trago comigo. Para tanto, começo o subcapítulo seguinte com uma consideração acerca das discussões acadêmicas sobre as noções de língua/linguagem em Saussure (2006) e Bakhtin/Volochinov (2006). Em seguida, trato de como minha visão de língua dialoga com a proposta de ensino-aprendizagem utilizada nesta pesquisa.

2.4 Visão de Língua e Visão de Ensino

É comum falar da noção de língua no campo de Letras e Linguística, uma vez que estamos constantemente discutindo esse assunto principalmente sob dois vieses: de um lado está o “objetivismo abstrato”, retratado por Saussure (2006), em que a língua é concebida como um sistema estável de signos, ou ainda como um mero código que objetiva promover a comunicação entre emissor e receptor, sem considerar valores ideológicos envolvidos na comunicação.

Do outro lado, está Bakhtin/Volochinov (2006) e seus seguidores, que questionam essa visão de língua enquanto sistema, pois a considera abstrata, e colocam que a substância da língua é na verdade o “fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*” (ibid, p. 125). Ou seja, para o círculo de Bakhtin e seus simpatizantes, a língua é interação, em que locutores e interlocutores estão constantemente produzindo e negociando sentidos através de práticas sociais.

Entendo que é por meio da noção de língua que carregamos e projetamos a nossa prática de ensino-aprendizagem de língua materna ou de língua adicional. Pelo menos, em

tese, é assim que deveria acontecer, caso teoria e prática andassem sempre de mãos dadas, como muitos dizem.

Com efeito, penso que essas discussões acerca da língua/linguagem, além de buscarem refletir sobre práticas pedagógicas mais efetivas e significativas no ensino de línguas, também objetivam mostrar que, quando compreendemos língua como sistema estável de símbolos e regras e não como prática social, negligenciamos o fato de que “a palavra é o signo ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p. 17). Isto é, a língua carrega ideologias e valores, e que isso têm implicações para a prática pedagógica e em como ela é realizada no âmbito escolar.

Ignorar os aspectos político e dialógico das linguagens é prejudicial para os nossos alunos. Primeiramente porque, na esfera do letramento, partindo dessa noção saussureana de língua, não se produz “leitores responsivos e táticos” (SANTOS, 2015, p. 01), visto que o ato de ler se limita à decodificação, em vez de ser entendido como um processo mais amplo e dinâmico e que envolve a negociação de sentidos. Em segundo lugar porque, no que diz respeito à sociedade como um todo, tal postura não contribui para que formemos cidadãos com um olhar crítico e multifocal para as relações de poder que se estabelecem na língua e pela língua. A propósito, essa postura até induz à formação de pessoas alienadas e oprimidas²⁰.

Como a minha pesquisa é de cunho qualitativo, situo-me na perspectiva de língua de Bakhtin e de seus seguidores. Nesse sentido, além de Bakhtin (2006), o principal referencial teórico que adoto nesta pesquisa é Jordão (2013). Para ela, língua é:

Discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos, o que se dá num processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeito, tempo e espaço específicos), numa prática situada de letramento (JORDÃO, 2013, p. 73).

Como podemos observar, ela dialoga com Bakhtin ao passo em que considera a língua como discurso e reconhece a sua natureza dialógica e fluida, em que “os sentidos” não são dados e nem estão estáticos na língua, mas são construídos a partir da troca com o(s) outro(s),

²⁰ Uso o termo “oprimido”, na perspectiva de Freire (1987), ou seja, em que o aluno é um ser explorado, que não tem voz e nem condições de articular saberes com sua realidade local e nem global, porque vive sob uma realidade pedagógica opressora e desarticulada das práticas sociais. Mas pondero que não acredito que apenas uma pedagogia seja capaz de libertar o oprimido, conforme coloca Freire. Antes disso, creio que a perspectiva dos letramentos pode fornecer subsídios para que o oprimido se liberte e se torne um cidadão ativo e letrado.

através das práticas sociais. Note ainda que Jordão apresenta uma relação de cumplicidade entre essa visão de língua/linguagem de Bakhtin com a noção de letramento.

Para mim, tal relação mostra-se ainda mais coerente se compreendermos que estamos tratando de novos letramentos, dado a natureza multidimensional, híbrida e dinâmica das práticas de uso social da leitura/escrita na atualidade. A partir dessas considerações, em minha pesquisa, também concebo língua como discurso composto por interlocutores (que são múltiplos em sua essência humana, cultura, política e etc.), que se materializa em práticas sociais complexas e dinâmicas.

Jordão (2013) coloca que na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas acerca da linguagem, o saber é socialmente construído, múltiplo, contestável e relativo. Assim sendo, como professor que dialoga com os novos letramentos, entendo que o conhecimento que o professor compartilha em sala de aula, deve sempre dar margem a outras possibilidades ou outras leituras diferentes da dele. Colocando de maneira diferente, esclareço que nesta pesquisa desprendo-me da ideia iludida de que o conhecimento compartilhado pelo professor seja perfeito e absoluto.

Tentei deixar isso claro no curso de formação continuada de professor ofertado durante esta investigação. Isto é, quando os participantes procuravam mostrar alguma interpretação/posição pessoal sobre determinados temas (violência, sexualidade e etc.) a seus alunos, busquei sinalizar que de acordo com Jordão (2013, p. 76) não existe a verdade em termos de posição ideológica, mas o que há, de fato, são diferentes verdades/visões que carregam consigo diferentes valores.

Por conta disso, Jordão diz que “o professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva” (ibid, p. 76). Assim, acredito que, como professores, nos cabe mostrar as perspectivas divergentes para os nossos alunos e provocá-los a refletir sobre suas peculiaridades de maneira crítica, mas sem dispor de preconceitos. Tal reflexão pode acontecer, por exemplo, quando decidimos encorajar o aluno A a se colocar no lugar do aluno B (aquele que pensa diferente dele), na tentativa de compreender como o outro se sente em relação ao seu discurso e/ou sua ação.

Ademais, rechaço a ideia de que apenas o aluno aprende com o professor ou de que o professor não pode ter seus conhecimentos modificados a partir das considerações trazidas por seus alunos e/ou por outros sujeitos. Por isso, logo no título desta pesquisa uso o termo

ensino-aprendizagem e não apenas **ensino**, já que compartilho do entendimento de que “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2001, p. 259). Isto é, a minha percepção é a de que o ensino se trata de “uma estrada de mão dupla”, em que o professor também aprende na medida em que ensina.

Observo que os alunos trazem consigo saberes diversos, que podem ser muito úteis para nós professores problematizarmos em sala de aula para tornar a aprendizagem ainda mais significativa para eles. Além disso, eles podem nos acrescentar – e muito! – para desenvolvermos a nossa prática de ensino-aprendizagem. Para ilustrar, pode-se pensar no uso de *blog* em sala de aula. Não vai ser surpresa nenhuma se um aluno (especialmente um nativo digital²¹), apresentar mais conhecimentos do que seu professor, no que diz respeito à criação e edição de uma página de *blog*, ainda que o professor seja letrado digital.

Com efeito, essa visão de ensino-aprendizagem parte do princípio de que sujeito A (aluno) aprende com sujeito B (professor) e vice-versa, por meio da interação entre eles, independentemente da relação de poder que existe de um perante o outro na sociedade.

Observe que até aqui meu discurso acerca disso tem sido apoiado em uma perspectiva educadora freireana e no meu conhecimento de mundo, o que de forma alguma diminui a sua legitimidade. Contudo, se quisermos trazer esse entendimento da reciprocidade mútua no processo de ensinar-aprender para o campo empírico, encontramos respaldo nas pesquisas de Vygotsky (1996), mais precisamente no tocante à contribuição da interação no processo de aprendizagem.

O psicólogo postulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é indicada entre a discrepância (diferença) entre a idade mental real da criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas escolares com o auxílio de outra pessoa. Seu objetivo, com isso, era compreender como se dava o estudo do aprendizado e do desenvolvimento das crianças na escola sob uma ótica diferente da então proposta no seu campo de conhecimento, a saber: as investigações psicológicas sobre a aprendizagem escolar que buscavam mensurar o desenvolvimento mental da criança com base na resolução de uma bateria de problemas padronizados.

²¹ Por nativo digital entendo qualquer pessoa que tenha nascido no século XXI e que desenvolve ou que já tenha desenvolvido práticas sociais em ambientes virtuais.

Para ele, tal proposta era limitada se quiséssemos investigar o estudo do aprendizado e do desenvolvimento, porque nessa perspectiva só era “possível medir a etapa já concluída do desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1996, p.88). Assim sendo, o que o interessava não era o produto final (o quanto a criança sabia), mas o processo (como elas aprendiam). A partir disso, ele inovou quando ofereceu pequenas ajudas para as crianças (dando dicas, perguntas importantes), com o intuito de que elas resolvessem problemas mais complexos do que aqueles que em tese estariam adequados à idade mental que possuíam, bem como colocando-as para trabalhar juntas na resolução de tais problemas.

A partir e então, ele observou que uma das crianças podia resolver tais problemas trabalhando em cooperação, enquanto que aquelas crianças que trabalhavam isoladamente não conseguiam ter o mesmo sucesso. Enfim, embora suas pesquisas tenham sido desenvolvidas para compreender o estudo do aprendizado e do desenvolvimento das crianças, ele nos deixa um grande legado, que na minha concepção é o entendimento de que o meio social exerce influência nesse processo de aprendizagem, ou ainda, que nossos alunos aprendem entre si, bem como que nós professores aprendemos com eles assim como eles aprendem conosco.

Depois de discutir sobre concepções de novos letramentos, letramento crítico, letramento digital crítico (SAITO; SOUZA, 2011) e a respeito da visão de língua e de ensino-aprendizagem que trago e que orientam as minhas posições teóricas e práticas nesta investigação, passo a tratar, na seção seguinte, os pressupostos relacionados à formação continuada de professor de língua adicional.

2.5 Formação continuada de professor de língua adicional

Uma vez que minha pesquisa foi desenvolvida a partir de um curso de formação continuada de professores de língua inglesa, acho essencial tratar um pouco sobre os pressupostos de um curso dessa natureza. Meus principais referenciais são: Ifá (2006), Silva (2012), Santos e Ifá (2013), Maciel (2014) e, finalmente, Tavares e Stella (2014)

Começo esta seção mostrando um panorama geral acerca da relação entre formação inicial e formação continuada. Em seguida, discuto sobre alguns pesquisadores que tratam

sobre formação continuada de professor e a influência de seus trabalhos para esta investigação.

Acerca de formação inicial e formação continuada, Turbin e Ferro (2011, p. 64) colocam que:

Formar, nesse estágio inicial, para Fusari (1988, p.45), é um termo que tem sido usado no sentido de *habilitar para* e ‘designa a qualificação com certificação. Trata-se do processo de formação profissional, através do sistema formal de ensino, em que ao final o sujeito adquire oficialmente (legalmente) a habilitação para o trabalho’. Por sua vez, *Formação Continuada* se constitui em um processo posterior, necessário ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou capacitação de qualquer profissional.

Nesse excerto, as pesquisadoras tratam sobre a formação profissional como um todo, isto é, no âmbito plural da palavra, remetendo-se a profissionais dos diversos campos do saber. Para tanto, elas expõem superficialmente, mas de maneira muito clara, as diferenças básicas entre formação inicial e formação continuada.

Castro e Amorin (2015) também tratam sobre formação inicial e continuada de professores. Para isso, elas fazem um resgate histórico acerca da formação continuada no Brasil e observam o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e alguns autores contemporâneos colocam sobre o assunto, como podemos ver no excerto abaixo:

Em apenas seis artigos, a LDB usa as formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, a evidenciar a já referida “flutuação terminológica”, mas também, mesmo em meio a essa aparente indecisão lexical, a reforçar uma perspectiva técnica de formação continuada de professores (CASTRO; AMORIN, 2015, p. 43).

Independentemente do termo utilizado para se referir à formação continuada de professores, Castro e Amorin (2015) apontam um aspecto técnico de formação, em que um suposto formador iluminado dita as técnicas a serem seguidas pelos profissionais em formação. Seria algo semelhante ao que acontece em alguns treinamentos de centro de idiomas em que o formador ensina aos professores as técnicas de como trabalhar, usando à risca material didático disponibilizado pela instituição e adotando uma metodologia homogênea em todas as salas de aula.

Na formação continuada de professor que ofertei, diferentemente dessa visão tecnicista de formação, a ideia base era de (re)construção coletiva do conhecimento. Ou seja,

nós líamos textos teóricos e discutíamos possíveis encaminhamentos a serem adotados particularmente por cada professor, conforme detalho no capítulo seguinte.

Acerca de formação inicial e continuada de professor, esclareço que nesta pesquisa considero que a formação inicial tem relação com a formação acadêmica e profissional básica, pois se dá para o exercício legal das práticas de ensino-aprendizagem em instituição regular de ensino. A formação continuada de professor, por sua vez, acontece após a formação básica e se mostra um processo contínuo de busca pelo aperfeiçoamento ou desenvolvimento das práticas pedagógicas, por meio do qual o professor tem a oportunidade de refletir e discutir, coletivamente, acerca de conhecimentos teóricos e práticos voltados ao processo de ensino-aprendizagem, e de colocar em prática esses conhecimentos.

Acredito ainda que a formação continuada de professor trata-se de um processo imprescindível para qualquer docente em exercício, independentemente de sua formação inicial ter sido deficiente ou não²², ou do grau de escolaridade atingido pelo docente. Defendo esse raciocínio, tomando como fundamento a noção do “inacabamento do ser humano” discutida por Freire (2002, p. 22). Para ele, somos seres incompletos por natureza, que vivem em um “permanente processo social de busca” (p. 23). No nosso caso, de educadores, essa busca é por (novos) conhecimentos e/ou por aquilo que acreditamos ser melhor para nós e para a sociedade e etc.

A fluidez nas relações sociais, culturais e científicas e os multiletramentos, “no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p. 22), inerentes às práticas sociais do mundo contemporâneo, também contribuem para o meu entendimento da necessidade regular de formação continuada para todo professor em exercício.

Ifá (2006) investigou a formação pré-serviço de professor de língua inglesa em um contexto social que passava pelo “processo de digitalização” (ibid, p. 08). Um de seus objetivos foi contribuir para o processo de formação de professores críticos-reflexivos, diante de tal contexto. Seu trabalho me serviu de referência porque, coincidentemente, esta pesquisa

²² Cabe colocar nesse momento que a universidade nunca vai dar conta de estabelecer e de fazer cumprir, em seus cursos de licenciatura, um currículo que seja capaz de formar universalmente um professor, isto é, que o prepare para enfrentar com louvor todas as situações que por ventura ele venha a se deparar no exercício da docência. Aliás, soa até muito pretensioso pensar que a universidade tenha tal capacidade e tal objetivo. Então, o que compreendo por uma formação inicial deficiente é aquela cujas diretrizes curriculares que estão discriminadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura ou em outros documentos normativos não são respeitadas.

também se situa em uma conjuntura sociocultural semelhante, isto é, cada vez mais marcada pela inserção de TICs e de seus recursos nas práticas sociais. Hoje, mais do que nunca,²³ existe a necessidade de se pensar em professores críticos, capazes de ver além do potencial técnico que tais recursos oferecem para o ensino-aprendizagem de línguas.

Compartilho do entendimento de que “a formação de professores deve considerar que esse mundo em que estamos inseridos oferece novas formas de se fazer sentido, não observados pelas formas tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas”, assim como atestam Tavares e Stella (2014, p. 85). Isto posto, faz-se preciso atentar para o fato de que as formações continuadas de professor precisam ser espaço de reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem, que se dão em ambientes virtuais ou com o auxílio destes, e precisam, sobretudo, problematizar aquelas práticas pedagógicas que me parecem ser uma versão digital da educação bancária freiriana (conforme exemplifico na página 20).

Silva também alerta para a necessidade de tal reflexão nos cursos de formação continuada de professores:

No que tange a formação docente continuada que tenha objetivo a atuação do professor em e para contextos digitais, ou mesmo para o uso dos recursos do contexto digital nas aulas presenciais, esta deve ir além da mera instrumentalização do professor para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Deve proporcionar uma formação reflexiva e crítica diante do uso das NTICs em suas aulas (SILVA, 2012, p. 09).

A autora não deixa muito claro o que entende por uma formação crítica e reflexiva mas, para mim, crítico é sobretudo compreender que todo discurso é político, conforme defende Pennycook (2001). Por conseguinte, uma formação dessa natureza leva os participantes a pensar e a desenvolver perspectivas de ensino-aprendizagem que objetivem provocar rupturas nos discursos e nas práticas sociais discriminatórias, preconceituosas, hegemônicas e nas visões alienadas e extremistas. Compreendo ainda que o termo reflexivo tem relação com o hábito de entender que somos incompletos por excelência, ou seja, que há sempre outras verdades além daquelas que internalizamos (JORDÃO, 2013). Por conseguinte, uma formação reflexiva é aquela que sempre nos faz (re)pensar nossas práticas/conhecimentos, ou ainda, que nos permite compreender que precisamos sempre estar abertos a novas perspectivas e/ou novos conhecimentos.

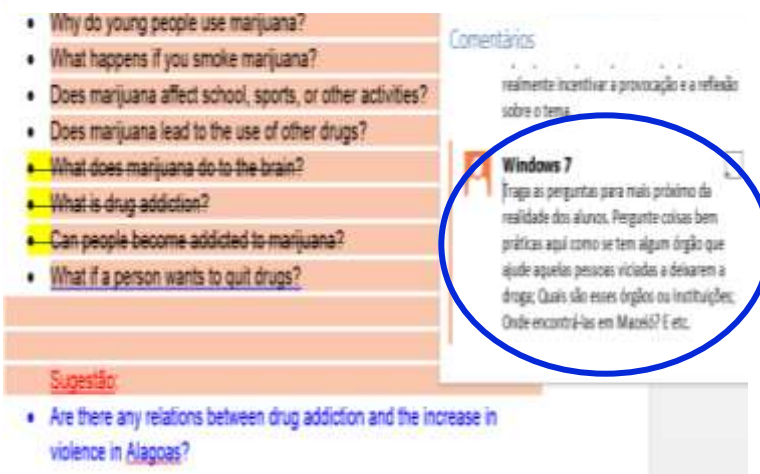
²³ Em virtude da pluralidade e a popularização que as redes sociais têm ganho nos últimos dez anos.

Faz-se preciso, então, encorajar “um ensino voltado ao empoderamento e ação dos alunos na sociedade por meio da língua” (SANTOS; IFA, 2013, p. 19), até quando transitamos com práticas pedagógicas no “mundo virtual”. Mas isso só é possível se o professor refletir “sobre o que, como e por que ensinar” (SILVA, 2012, p. 09) por meio ou com o auxílio de recursos das TICs. Só assim ele pode “evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias” em sua sala de aula (ALMEIDA; PRADO, 2010, p.05).

No que corresponde à criticidade na área de formação de professor, Maciel (2014, p. 248) afirma que um aspecto que considera “importante diz respeito à emancipação”. Ele questiona “quem emancipa quem? Ou ainda, quem emancipa quem em relação a que(m)?” (p. 249). Esses questionamentos podem revelar uma relação desigual entre professor-formador e participante em que o primeiro ocupa uma posição de detentor do conhecimento capaz de “desvelar uma verdade ou de apontar os caminhos a serem seguidos para um contexto que não lhe é familiar (p. 253).

Já que a formação continuada desenvolvida ao longo desta investigação tinha uma proposta de (re)construção coletiva do conhecimento, ou seja, uma visão oposta a essa “relação assimétrica entre o professor e o pesquisador” (p. 251); foi possível detectar traços de rompimento desse paradigma tradicional de formação de professor, no processo de construção colaborativa do plano de aula do P1. Para evidenciar isso, peço que observe as imagens seguintes:

FIGURA 01 – Recorte 1 (antes)



Fonte: elaborada pelo autor.

FIGURA 02- Recorte 2 (depois)

- Why do young people use marijuana?
- What happens if you smoke marijuana?
- Does marijuana affect school, sports, or other activities?
- Does marijuana lead to the use of other drugs?
- What if a person wants to quit drugs?

Fonte: elaborada pelo autor.

Esclareço que eu costumava ler os planos de aula que os participantes faziam e devolvia-os com sugestões que eu achava pertinentes, embasadas nas referências teóricas e

práticas discutidas na formação. A primeira figura é um recorte do plano de aula 3, do P1, quando ainda estava em desenvolvimento, e a segunda figura se trata de um recorte da versão final do mesmo plano de aula²⁴.

Observe que na primeira figura, especificamente dentro do círculo, eu dou sugestões para P1 acrescentar mais perguntas voltadas ao contexto imediato em que ela e seus alunos se encontram. Minha ideia, enquanto professor-formador, foi a de provocar P1 a levar a discussão sobre maconha para mais próximo da realidade dos alunos, buscando apresentar, naquela região, os órgãos de apoio aos usuários de maconha envolvidos no mundo das drogas para que assim, aqueles eventuais alunos viciados em maconha pudessem largar o hábito.

Na segunda figura, trecho do plano de aula final, observo que P1 aderiu a algumas sugestões, eliminando algumas perguntas que eu havia traçado, mas ignorando o acréscimo da última pergunta que fiz (em azul), bem como a sugestão dada no círculo. Posteriormente, após conversar com a participante que havia começado a colocar tal plano de aula em prática, detectei que o contexto escolar em que ela estava inserida poderia ser perigoso demais para que ela aprofundasse as discussões sobre maconha de tal maneira que pudesse sinalizar para a comunidade escolar e a região circunvizinha que ela representava uma ameaça direta ao tráfico e/ou consumo de maconha.

Houve então, nas palavras de Maciel (2014, p. 255): “uma quebra de círculo hermenêutico interpretativo”, na minha postura de professor-formador, que não havia projetado a possibilidade de P1 se sentir, de alguma forma, acuada com o eventual perigo de sofrer algum tipo de represália por parte de algum traficante de maconha ou dos aliciadores dos alunos usuários, visto que a venda e o uso desta droga são normalmente associados com a criminalidade.

Faz necessário então, ao longo da formação de professores, o professor-formador:

Desenvolver uma escuta sensível para se tentar compreender o contexto do outro, para se identificar questões não imaginadas e para perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice-versa” (MACIEL, 2015, p. 108).

Em outras palavras, é preciso que o professor-formador aprenda a escutar o participante para compreender melhor suas necessidades e as especificidades do contexto escolar em que ele está inserido, para que assim possa negociar possíveis encaminhamentos.

²⁴ A versão final completa deste plano de aula se encontra no anexo A.

No início desta seção, discuti sobre formação inicial de professor e formação continuada de professor. Depois, teçi algumas considerações que acredito serem relevantes para as práticas de formação continuada de professor de língua adicional, em plena era digital, a partir de minhas leituras teóricas e amparado pelas experiências vivenciadas ao longo desta pesquisa. A partir de agora, passo para o capítulo seguinte em que disserto sobre o percurso metodológico traçado nesta investigação.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, situo esta pesquisa apresentando primeiramente a minha preocupação em assegurar uma conduta ética no processo investigativo adotado. Depois, trago as considerações sobre a pesquisa-ação que adoto neste trabalho. Em seguida, exponho o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida e, finalmente, relato como se deu a coleta e a interpretação dos dados coletados.

3.1 A ética em minha pesquisa

Esta investigação é uma pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada. Gostaria de ressaltar que, ao desenvolvê-la, tive atenção especial com a ética em todo o processo investigativo, ou seja, na relação com os participantes e na análise e preservação dos dados coletados, conforme detalho mais adiante.

Antes de iniciá-la, submeti meu projeto de pesquisa ao comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas, através da Plataforma Brasil²⁵, observando assim os encaminhamentos legais e éticos para realizar pesquisas científicas com seres humanos, de forma a salvaguardar a integridade e a dignidade dos participantes.

Para melhor me orientar acerca da ética em pesquisas, recorri às discussões de Celani (2005) e Paiva (2005). Para Celani, os paradigmas em pesquisa em Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais podem ser reduzidos a dois: positivista e qualitativo. Em ambos os casos, há uma preocupação com produção de conhecimentos e a qualidade dos dados.

Além disso, ambos paradigmas “têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder” (p. 106). Em outras palavras, tanto o paradigma positivista quanto qualitativo carregam valores em comum, que versam sobre princípios éticos, embora apresentem também visões e procedimentos divergentes.

Ainda segundo Celani (2005), qualquer que seja o cunho investigativo adotado, sempre há um “código de conduta” a seguir, com vistas a prevenir os participantes da pesquisa de qualquer dano ou prejuízo, e até mesmo os pesquisadores e a sociedade como um

²⁵ Número de identificação: CAAE: 34046314.0.0000.5013.

todo. A autora pontua também que o paradigma qualitativo, de natureza interpretativista, em que esta pesquisa se situa, “nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (p. 106).

Desta feita, por conta da intersubjetividade característica deste tipo de investigação, esta pesquisa demandou uma atenção ainda maior com a ética, na relação com os participantes e com o uso e interpretação dos dados coletados, não só para garantir que os participantes e a sociedade não tivessem qualquer dano ou prejuízo, mas ainda para assegurar a credibilidade científica do trabalho realizado.

Em se tratando de estabelecer a ética na pesquisa em Linguística Aplicada, Paiva (2005) coloca que não há normas a serem seguidas. Porém, ela relaciona sete questionamentos que devem ser levados em consideração pelo pesquisador. Em meu entendimento, seus questionamentos são norteadores, visto que contribuem para observar (ou não) indícios de uma conduta ética na pesquisa.

Por conta disso, com o objetivo de fornecer subsídios que demonstrem a minha preocupação em estabelecer a ética nesta investigação, menciono tais questionamentos a seguir e apresento as minhas respostas a cada um deles, em relação ao encaminhamento desta pesquisa:

I. A coleta é feita sem alterar o ritmo e o planejamento da Instituição?

A coleta de dados não causou qualquer embaraço ao andamento das atividades acadêmicas da UFAL (local onde os encontros presenciais ocorreram), nem tampouco às atividades pedagógicas das instituições de ensino onde os participantes trabalham, porque os encontros aconteciam no dia em que eles estavam de folga (às quartas-feiras).

II. A Instituição e os informantes/participantes estão devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa?

O objetivo e a metodologia da pesquisa foram discutidos logo no primeiro encontro da formação continuada com os participantes, e revisto no segundo encontro (ver apêndice E e F).

III. A forma de transcrição de dados coloca o informante em situação constrangedora?

A transcrição de dados não apresenta explicitamente os nomes dos participantes. Ao invés disso, eles são identificados por códigos como: P1, P2, P3 (...) e suas imagens estão desfocadas, preservando assim as identidades dos participantes.

IV. O pesquisador se preocupa em dar retorno aos seus informantes?

À medida que os dados eram analisados, sempre começávamos as discussões do encontro seguinte com reflexões teóricas e práticas sobre algum ponto que por ventura precisasse ser revisto ou melhor tratado. Isso, para mim, é uma forma de dar um *feedback* mais imediato aos participantes, a respeito da análise dos dados que foi acontecendo ao longo da pesquisa. Além disso, oferecerei um exemplar desta dissertação a cada participante de minha investigação, para que eles possam refletir mais sobre as discussões estabelecidas aqui.

V. O pesquisador omite informações sobre o pesquisado de forma a ressaltar o foco de seu trabalho?

Todos os dados coletados e apreciados estão nos apêndices e nos anexos desta investigação.

VI. No caso dos experimentos e pesquisa-ação, as interferências propostas são benéficas às pessoas que estão contribuindo para a pesquisa? Nos experimentos, haverá algum prejuízo para o grupo de controle?

Nesta pesquisa, a ideia de interferência foi, na verdade, propor encaminhamentos para contribuir para que os professores em formação pudessem superar os desafios de promover aulas críticas no contexto local em que estavam inseridos. Assim, acredito que esta pesquisa, por meio do ensino-aprendizagem de língua inglesa, pode acrescentar valores e ampliar a visão dos participantes no que diz respeito às práticas sociais na era digital.

VII. Ao usar questionários e entrevistas, o pesquisador respeita as preocupações do informante?

Usei questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados. No primeiro, as perguntas realizadas não davam margem a levantamento de preocupações por parte dos participantes, sobre a pesquisa ou no que diz respeito à participação deles (ver apêndice A).

Nas entrevistas, a única preocupação que eu notava por parte dos participantes era que eles, às vezes, retificavam alguma fala. Então eu preservei todo o diálogo na transcrição da entrevista, mas considerei principalmente o trecho retificado, ou as passagens que verdadeiramente expressavam a posição ou colocação do entrevistado (ver apêndice C e D).

Vale ressaltar que após a coleta de dados ser concluída, um participante me procurou, preocupado que seu nome pudesse ser mencionado na divulgação dos dados em uma determinada disciplina em que cursamos juntos. Eu expliquei para ele que não trabalharia com os dados coletados em nossa pesquisa naquela disciplina, mesmo porque eu estava concluindo a interpretação dos dados. Além disso, ressaltei que não uso os nomes dos participantes, mas apenas códigos. Ele se mostrou mais aliviado depois de nossa conversa.

Por fim, entendo que é muito delicado eu simplesmente afirmar que fui ético em minha pesquisa, com base unicamente no fato que submeti meu projeto a um Comitê de Ética, como mencionei logo no primeiro parágrafo deste capítulo. Reconheço que tal afirmação demandava de maiores evidências para agregar maior credibilidade à minha fala. Foi justamente preocupado com isso que elenquei acima as respostas aos questionamentos de Paiva (2005). Espero, portanto, ter mostrado indícios que corroborem para a minha fala inicial.

A seguir, discorro acerca da pesquisa-ação, tomando por base principalmente as discussões e reflexões que tenho realizado na universidade no tocante aos pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (2011). Com isso espero esclarecer algumas posições teóricas e práticas que observo e que adoto em minha investigação.

3.2 A pesquisa-ação

Há diversas definições de pesquisa-ação que circulam no meio científico. Contudo, aqui centro minhas considerações especialmente nas contribuições do sociólogo francês

Thiollent (2011), por entender que ele é um dos grandes referenciais nesse método investigativo. Para Thiollent a pesquisa-ação se trata de:

“Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (2011, p. 20).

Tal definição expressa alguns traços que a pesquisa-ação tem que eu gostaria de discutir aqui. Primeiramente, observo que ela é “**social**”. Isso implica dizer que esse método investigativo envolve a sociedade ou um grupo social (que pode ser qualquer grupo nessa conjuntura). Se pensarmos no contexto de sala de aula, em que esse método investigativo também tem sido amplamente empregado, infere-se que o grupo social geralmente envolve diretamente alunos e professores²⁶.

Depreendo ainda dessa definição que a pesquisa-ação é **pragmática**. Com isso, entendo que ela não se limita ao campo da teorização, mas efetivamente provoca ações tendo em vista atingir determinados objetivos. No entanto, Thiollent (2011, p. 23) destaca que ela não se restringe à ação, mas também pretende “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”, ou seja, ela também intenciona provocar novos saberes.

Ainda com base nessa definição, em relação às ações que esse método investigativo deve promover, compreendo que elas se dão de maneira compartilhada ou participativa, visto que a pesquisa-ação também é “**cooperativa**”. Com isso, não é o pesquisador quem dita os encaminhamentos a serem realizados ao longo da investigação, mas as ações surgem a partir das discussões envolvendo este e os participantes, que geralmente estão diretamente envolvidos com o problema estudado.

Por fim, fica nítido também o senso de que a pesquisa-ação não é linear, ou seja, que ela não é desenvolvida com ações preestabelecidas no início da pesquisa pelo investigador para alcançar seus objetivos. Ela é **dinâmica**, já que envolve ações que são produzidas a partir de um processo sistemático de análise, interpretação e reflexão sob o objeto/a situação investigada.

²⁶ As pesquisas de Ifá et al. (2014); Santos (2014), Bezerra (2011) e Zozzoli (2006) são bons exemplos disso.

Esse aspecto dinâmico dos desdobramentos que acontecem na pesquisa-ação também é observado na fala de Van Lier (1996, *apud* DAMIÃO, 2011, p. 920), que coloca que “os passos e ciclos [na pesquisa-ação] não ocorrem de maneira sequencial e sucessiva (...) eles são fios simultâneos que são trançados juntos à medida que caminham”.²⁷

Finalmente, devido a essas peculiaridades da pesquisa-ação, entendi que ela era o método investigativo mais adequado para eu utilizar, visto que a investigação que busquei desenvolver tinha como característica tentar interferir em uma situação problemática²⁸, através de uma ação dialogada e fluida, que envolvesse ativamente pesquisador e participantes.

Devo salientar, todavia que, embora a pesquisa-ação seja amplamente aplicada na área do ensino na atualidade, conforme Engel (2000) atesta; ela já vem sendo bastante difundida em ciências sociais e na psicologia há algum tempo. Talvez em virtude de sua tradição nessas duas áreas, existem questionamentos sobre investigações acadêmicas no campo da Linguística que se intitulam pesquisa-ação, mas que seguem especificidades diferentes daquelas comuns à “legítima pesquisa-ação”²⁹, supostamente oriunda da sociologia.

Ademais, no meio acadêmico, existe um desalinho entre o uso do termo pesquisa-ação e pesquisa de intervenção, já que segundo André (1995, *apud* ZOZZOLI, 2006), em algumas vezes, tais termos são empregados para se referir ao mesmo processo investigatório.

Por fim, parece-me que esses conflitos em torno da pesquisa-ação sinalizam que ainda há uma necessidade de uma efetiva consolidação dos pressupostos teóricos e metodológicos desse tipo de investigação, sobretudo quando desenvolvida no campo da Linguística. Nesse sentido, ao fazer uso da pesquisa-ação, recorri às considerações de Zozzoli (2006), que tece duas observações sobre suas leituras de Thiollent (1988) e de Barbier (1996) acerca desse método investigativo.

²⁷ Tradução minha. O trecho original diz: “the steps and cycles [in action research] do not happen in a sequential and successive fashion (...) they are simultaneous strands that are braided together as one goes along”.

²⁸ A situação problemática que menciono tem duas vertentes: 1. De que professores da educação básica não estão preparados para fazer uso pedagógico do computador, da *internet* (e de seus recursos), segundo pesquisas realizadas em todo o país. 2. De que as investigações sobre uso pedagógico de *internet* e de seus recursos na aula de língua adicional, em média, focam apenas no desenvolvimento da competência linguística por parte dos participantes, e não atentam para um aspecto igualmente importante da aprendizagem de línguas para a era digital em que vivemos, que é a visão crítica e reflexiva que deve perpassar a utilização desses meios em sala de aula e as práticas sociais estabelecidas em ambientes virtuais.

²⁹ Segundo Tripp (2005, p. 445): “Não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação”. Dito isso, é questionável acreditar que exista uma pesquisa-ação legítima, já que não existe um consenso sobre sua origem.

A primeira se trata do objetivo da pesquisa-ação que para ela não consiste em resolver ou esclarecer problemas, conforme estabelece o sociólogo francês. Na verdade, segundo seu ponto de vista, esse tipo de pesquisa objetiva “conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações” (Zozzoli, 2006, p. 125).

Essa observação dela é pertinente, pois desconstrói qualquer ideia pré-estabelecida de que o pesquisador está em campo porque ele tem o conhecimento necessário para resolver determinado problema e/ou de que vai apresentar uma receita pronta e perfeita de como resolver o problema estudado ao término da investigação. Fica visível que a ideia é refletir coletivamente possíveis encaminhamentos na busca de solução para o problema-alvo.

A segunda observação tem relação com o campo de atuação da pesquisa-ação:

É necessário salientar que Barbier (1996) deixa claro que a *pesquisa-ação* “não é um simples avatar metodológico da sociologia clássica. Ela exprime, pelo contrário, uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em ciências humanas” (Zozzoli, 2006, p. 126).

Nesse excerto, fica explícito que a pesquisa-ação não é de domínio exclusivo da sociologia como acreditam alguns pesquisadores. Nem tampouco é reservada unicamente aos psicólogos, conforme podem imaginar aqueles que sabem que “um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947)” (Engel, 2000, p. 182). Na verdade, ela é multidisciplinar.

Acho relevante, portanto, alertar para o fato de que é natural que por navegar por diferentes campos do saber, esse método investigativo ganhe ponderações e/ou adaptações de acordo com os referenciais teóricos das áreas em que circula, conforme fez a pesquisadora Zozzoli (2006), ao repensar o objetivo da pesquisa-ação no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

Esse processo adaptativo é comum se tomarmos por referências outras linhas investigativas que, embora também sejam amplamente difundidas no ensino de línguas na atualidade, nasceram em outras áreas de conhecimento que não na Educação ou no campo da Linguística. A título de exemplo, menciono o caso da pesquisa etnográfica, que foi desenvolvida originalmente pela antropologia.

Segundo estudiosos, esse tipo de pesquisa:

Inicialmente, possuía caráter histórico, restringindo-se à investigação da cultura de civilizações exóticas por meio da análise dos instrumentos que elas produziam, os quais eram obtidos por viajantes e analisados pelos até então denominados etnógrafos. **A investigação cultural, no início, considerava apenas os objetos**

manufaturados, desvalorizando a relação interpessoal, o pensamento e o comportamento humano (SOUZA; BARROSO, 2008, p. 151, grifo meu).

Observe que a citação logo acima sinaliza que na própria antropologia houve uma evolução diacrônica na forma de se fazer pesquisa etnográfica, visto que tal metodologia hoje trata o fenômeno investigado de uma perspectiva holística, ou seja, “examinando o fenômeno em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo” (REES; MELO, 2011, p. 32), e não apenas de maneira superficial como era feito.

Em se tratando do contexto de sala de aula, também houve mudanças. Por exemplo: uma das características do método etnográfico é a observação detalhada e intensa do fenômeno estudado, mas diferentemente da perspectiva positivista de se fazer ciência – em que o etnógrafo é concebido como um pesquisador neutro – aqui, no campo da Linguística, já há uma visão de que não existe essa neutralidade.

Na verdade, há um entendimento de que o etnógrafo interfere na geração dos dados, uma vez que o mesmo é visto como um personagem “que constrói ativamente o conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e métodos que derivam de sua postura epistemológica” (REES; MELO, 2011, p. 34). Embora tal entendimento não seja unânime entre os pesquisadores da Linguística, isso já evidencia uma mudança de visão quanto à pesquisa etnográfica.

Finalmente, com base em todas essas reflexões traçadas até aqui e apoiado no fato de que o próprio Thiollent reconhece que “a pesquisa-ação ainda está em fase de discussão e não é objeto de unanimidade entre cientistas sociais e profissionais das diversas áreas” (2011, p. 13), entendo que não é coerente exigir que tal pesquisa adote processos metodológicos idênticos em todas as áreas em que atua (áreas muitas vezes divergentes, destaque), porque ela precisa se adequar às especificidades do campo em que é aplicada.

Partindo desses princípios, me sinto na liberdade de utilizar a pesquisa-ação no campo da linguística, sem necessariamente seguir rigorosamente todos os pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (2011). Por exemplo, não adotei exclusivamente os instrumentos de coleta de dados que ele pontua como típico desse método investigativo, tais como: entrevistas, questionários, diários de campo. Mas além destes, recorri às produções dos participantes que foram compartilhadas em ambiente virtual (*Moodle* e *Facebook*) e aos planos de aula que os participantes confeccionaram.

Fiz isso porque eu não poderia deixar de levar em consideração essas outras fontes de informação que vieram originalmente dos participantes. Não acredito que tal postura

comprometa a qualidade deste trabalho ou desqualifique a pesquisa-ação que desenvolvo. Pelo contrário, sabe-se que quantos mais dados obtemos e mais variadas forem as fontes, mais subsídios temos para refletir e relacionar nossas interpretações.

Todavia, compreendo que existe a necessidade de se respeitar as características elementares deste tipo de investigação que, conforme já esmiuncei anteriormente, se trata de um método de investigação: **social, pragmático, cooperativo e dinâmico**, de forma a assegurar a coerência entre teoria e prática. Ainda assim, enfatizo que é preciso dialogar tais características com especificidades da Linguística, mais especificamente da Linguística Aplicada, se esse for o campo de atuação em que este método está sendo aplicado.

Feito isso, é menos provável que o linguista aplicado incorra no erro como aquele que brevemente mencionei no início deste subcapítulo, tal como confundir pesquisa-ação com pesquisa de intervenção, por exemplo. Primeiro porque o termo *intervenção* tem sérias implicações sóciohistóricas com a Linguística, a saber: “caracteriza-se pela **aplicação direta e unilateral de conceitos** e termos com origem na pesquisa linguística” (MAFRA; COSCARELLI, 2013, p. 913, grifo meu).

No contexto do campo da Linguística Aplicada, portanto, a palavra *intervenção* pode perpassar a ideia descabida de que as ações desenvolvidas em uma pesquisa “interventiva” seriam sinônimos de tentativas de aplicação de determinadas teorias³⁰.

Tal ideia não representa o caráter pragmático da pesquisa-ação praticada em investigações como a minha e de tantos outros pesquisadores, tais como: Ifá et al. (2014); Santos (2014), Bezerra (2011); Damião (2011) e Mejia et al. (2007), cujas ações dialogam mais com investidas de mediação do que propriamente de intromissão. Com isso, compartilho do entendimento de que “na Linguística Aplicada a intervenção deve ser vista essencialmente como mediação” (MAFRA; COSCARELLI, 2013, p. 913).

O termo *intervenção* também não é visto como apropriado para uma pesquisa desenvolvida no campo da Linguística Aplicada, por Zozzoli (2006). Uma evidência disso é que apesar de ela inicialmente fazer uso de tal termo para designar uma etapa de sua investigação em que havia a proposição de ações a serem desenvolvidas na sala de aula dos professores-participantes de seu grupo de estudo, a pesquisadora problematiza a palavra **intervenção** atrelada ao termo **pesquisa**, afirmando que tal relação “pode sugerir ação autoritária, invasiva” (p. 123) no processo investigativo.

³⁰ Quem erroneamente associa Linguística Aplicada com aplicação de teorias pode fazer essa associação mais naturalmente.

Preocupada com as implicações que o termo *intervenção* denota e por desconhecer outra palavra que melhor o substitua, ela passa a adotar a expressão pesquisa-ação para se referir a sua investigação, mas fazendo uma ressalva de que seu trabalho³¹ não tem a amplitude social comum à pesquisa-ação de Thiollent³² (1988, apud ZOZZOLI, 2006).

Por fim, após expor as minhas reflexões sobre a pesquisa-ação, primeiramente detalhando suas características essenciais a partir de seu conceito postulado por Thiollent (2011), e em seguida, fazendo considerações sobre o uso desta metodologia em pesquisas situadas na Linguística e Linguística Aplicada; passo a tratar a seguir do contexto em que minha pesquisa aconteceu.

3.3 O contexto em que a pesquisa foi realizada

Esta pesquisa ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, no período de outubro de 2014 a abril de 2015, por meio de um curso semipresencial de formação continuada de professor, intitulado: **Uso de Ambientes Virtuais no Processo de Ensino-Aprendizagem de língua Inglesa: Uma Abordagem na Perspectiva do Letramento Digital Crítico.**

Para eu melhor explicar como toda a pesquisa foi realizada, ou melhor, como o seu percurso metodológico foi traçado, faz-se imperativo que eu exponha aqui o perfil de cada participante, bem como a forma que as atividades pedagógicas do curso foram organizadas e a maneira que efetivamente aconteceram, indo desde o seu planejamento ao desenvolvimento. Isso se deve porque embora o curso tenha tido objetivos diferentes de minha pesquisa, ele está concatenado com a investigação.

³¹ Segundo a pesquisadora, em seu trabalho “são introduzidas propostas de ação a partir de observações já efetuadas em contextos semelhantes. Essa intervenção é efetuada pelo professor pesquisador em sua própria sala de aula, com a contribuição do grupo de pesquisa, através de discussões e de seminários. Nesse espaço, questões que surgem na sala de aula são debatidas e encaminhadas, sem que se pretenda fazer um receituário. Assim, o professor-pesquisador introduz ações em sala de aula a partir de sua própria experiência no grupo e retorna com reflexões sobre essas ações novamente para o grupo” (ZOZZOLI, 2006, p. 123).

³² Essa ressalva da pesquisadora corrobora para o entendimento que discuti na página 38, de que há uma necessidade de uma efetiva consolidação dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação no campo da Linguística e/ou Linguística Aplicada, pois o referencial maior desse tipo de pesquisa geralmente parte da sociologia ou de outro campo do saber que não o nosso. Com efeito, a meu ver, há uma ideia que permeia o campo acadêmico das Letras e da Linguística, que rechaço em aceitar, de que ao usar pesquisa-ação estamos “bebendo da água da sociologia” e que, por conseguinte, necessitamos estar sempre enquadrando ou comparando cada etapa da pesquisa-ação que desenvolvemos no/para contexto de sala de aula, com aquelas realizadas por sociólogos em um contexto muitas vezes totalmente diferente do nosso. Portanto, acho que isso no mínimo precisa ser problematizado no campo da Linguística e/ou Linguística Aplicada.

3.3.1 Os participantes

Os participantes desta pesquisa foram o professor-formador e nove professores em formação, mas dentre os nove, apenas cinco concluíram o curso³³ e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. O perfil desses cinco participantes e do professor-formador segue no quadro logo a seguir:

QUADRO 01 – Perfil dos participantes

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	JUSTIFICATIVA
Christiane (Prof ^ª . em formação)	Possui graduação em Letras – Português/Inglês pela UFAL (2004) e é especialista em Língua Estrangeira Moderna-Inglês. Atualmente é professora da Rede Estadual de Educação de Alagoas. Tem experiência de dez anos na área de ensino de língua inglesa, atuando ao longo desse tempo, na rede pública de ensino.	Resolveu participar da formação continuada de professor, porque buscava tornar a sua prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa ainda mais atraente aos seus alunos, pois tal curso representou para ela uma oportunidade de aprender a usar ambientes virtuais em suas aulas.
Denise (Prof ^ª . em formação)	É graduada em Letras – Português/Inglês pela UFAL. Trabalha com a língua inglesa há mais de dez anos. Ensinou em escolas particulares e agora está professora-monitora da Rede Estadual de Educação.	Tem interesse no uso das TICs, da música e de apresentação teatral no ensino-aprendizagem de línguas. Se juntou a nós na formação continuada de professor, Segundo ela, com o objetivo de aprender a usar as tecnologias a seu favor, isto é, para tornar suas aulas mais agradáveis e atrativas para os seus alunos.
Everton (Professor-formador)	Sou graduado em Letras – Inglês pela UFAL (2010), especialista em Formação Docente Para o Ensino Profissional (SENAC) e Especialista em Educação a Distância - EaD (SENAC). Atuo com o ensino-aprendizagem de língua inglesa há oito anos. Tenho experiências com a rede privada e a rede pública de ensino. Também já trabalhei em algumas escolas de idiomas, na capital alagoana e na cidade de Arapiraca-AL, bem como coordenei o centro de idiomas da Faculdade Pitágoras em 2014. Já participei de um curso de formação continuada de professor, na função de professor-tutor, no Curso de Formação	Resolvi promover a formação continuada de professor objetivando principalmente contribuir para que os Professores de Língua Inglesa do Estado de Alagoas explorassem e desenvolvessem atividades de ensino-aprendizagem de inglês nos ambientes virtuais de forma reflexiva e sob a perspectiva do Letramento Digital Crítico (SAITO; SOUZA, 2011). Meus estudos sobre a EaD e minhas experiências profissionais prévias em escolas com acesso às TICs sempre despertaram a minha curiosidade em compreender

³³ Justifico as evasões dos participantes na pág. 57.

	Continuada para Professores de Língua Inglesa da Educação Básica, que foi coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa, na UFAL (2014-2015). Atualmente sou Professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas, onde ministro aulas para o ensino médio integrado no campus Santana do Ipanema-AL.	melhor a relação entre o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.
Kelle (Profª. em formação)	É graduada em Letras – Português/Inglês pela UFAL (2005). Estudou inglês na Casa de Cultura Britânica/UFAL e é especialista em Docência do Ensino Superior pela UFAL. Tem experiência profissional com o ensino de língua inglesa em escola de idiomas e em escola pública. Atualmente é professora da Rede Estadual de Educação de Alagoas, onde atua desde 2006.	Resolveu participar da formação continuada de professor, porque acreditava que podia aprender muito nessa formação. Acrescentou também que tal oportunidade agregaria valores à sua vida profissional.
Nadja (Profª. em formação)	É graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, desde 2005. É especialista em ensino de Língua Estrangeira Moderna: Inglês, pelo Centro Universitário Cesmac (2009). Ensina língua inglesa desde 2006. Nesse período, passou por diferentes segmentos de ensino: escola de idiomas, escola privada e pública e pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL (como professora substituta do curso de Letras, por cinco anos). Há oito anos está no quadro de professores efetivos do município de Teotônio Vilela-AL.	Participou da formação continuada de professor devido ao seu interesse por estudos em Letramento Crítico e do Letramento Digital Crítico e pela curiosidade de compreender como tais perspectivas poderiam contribuir para a melhoria de suas aulas, projetando o desenvolvimento social e linguístico de seus alunos.
Rogério (Prof. em formação)	É graduado em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Cesmac (2001) e é Pós-graduado em Docência do Ensino Superior. Ensina língua inglesa desde 1998. Já deu aulas em escolas particulares, públicas e faculdades particulares de Maceió-AL e de Penedo-AL. No momento, além de possuir sua própria escola de idiomas, trabalha na rede Estadual de Educação e na Rede de Ensino do município de Maceió-AL.	Fez parte da formação continuada de professor por reconhecer a necessidade de estar sempre se atualizando, buscando novos meios de aprendizagem para auxiliá-lo na função de educador. Ressaltou a importância de conceber as TICs não só como ferramentas, mas como um meio de aquisição de conhecimento e de inclusão social.

Fonte: elaborada pelo autor.

Observando com atenção o perfil dos participantes em formação, nota-se que além de atuarem na educação básica, em escolas de nível municipal e/ou estadual, todos são professores experientes, com pelo menos oito anos de docência e que a grande maioria é pós-graduada na área de conhecimento em que trabalha. É perceptível ainda o fato de que

resolveram participar desta pesquisa com o objetivo de aprender mais sobre o potencial pedagógico das TICs e das perspectivas de implementar tais recursos em suas aulas.

Essas características para mim refletem o compromisso que eles têm com uma educação mais significativa para seus alunos, visto que estão em busca de novos conhecimentos ou ainda de novas perspectivas de uso pedagógico de tecnologias, apesar da incontestável experiência que eles já têm na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

No tocante à minha formação, fiz um breve resgate de minhas experiências profissionais e de estudos para tentar, na qualidade de pesquisador, distanciar-me um pouco do eu professor-formador, e assim poder refletir acerca do meu perfil acadêmico e profissional. Com base nisso, acredito que meu interesse de uso pedagógico das TICs, advindo especialmente da prática profissional na rede privada de ensino, bem como meus estudos sobre a EaD e a minha experiência prévia com formação continuada de professor, de alguma maneira, dialogaram com aqueles dois fatores motivadores desta investigação (já relatados na introdução)³⁴, para eu desenvolver tal curso.

3.3.2 Planejamento do Curso

O curso foi criado como projeto de extensão da FALE/UFAL, organizado em noventa horas que foram divididas entre encontros presenciais e a distância, com dez encontros presenciais nas dependências da Faculdade de Letras – FALE/UFAL, às quartas-feiras, e outros encontros e formas de interação na modalidade a distância, através do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

Para eu ter acesso a esse AVA, solicitei o apoio da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância da UFAL e, dessa maneira, tive auxílio do Núcleo de Tecnologia da Informação da Instituição para cadastrar todos os participantes no ambiente virtual e para resolver questões técnicas de uso e manutenção da plataforma.

Os professores interessados em participar tinha que preencher um formulário³⁵ e me enviá-lo por e-mail. A efetivação da inscrição dos interessados estava condicionada aos seguintes critérios: a) ser professor da Rede Pública de Ensino; b) ter computadores e *internet*

³⁴ Quero dizer, com a falta de preparação docente para uso pedagógico da *internet* e de seus recursos, bem como com as práticas acríticas de ensino-aprendizagem que são estabelecidas em ambientes virtuais ou com o auxílio de tais ambientes.

³⁵ Disponível no apêndice A.

disponíveis na escola onde ensina; c) ter disponibilidade para os encontros pelo menos às quartas-feiras, no período vespertino (das 13h às 17h) e d) ter acesso à *internet* para realizar atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. Meu objetivo com isso era tentar garantir que os participantes tivessem condições necessárias para realizar as atividades do curso.

No que confere ao aspecto pedagógico, o objetivo geral do curso era contribuir para que os professores participantes explorassem e desenvolvessem atividades de ensino-aprendizagem de inglês nos ambientes virtuais de forma crítica e reflexiva, de acordo com a perspectiva do Letramento Digital Crítico (SAITO; SOUZA, 2011).

Além disso, os objetivos específicos eram: discutir práticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em ambientes virtuais, bem como desenvolver práticas de ensino-aprendizagem críticas e reflexivas nesses ambientes para serem exploradas nas escolas públicas onde os participantes trabalham³⁶.

Para atingir tais objetivos, não planejei com antecedência quais ambientes virtuais iríamos utilizar, mesmo porque esperava que eles surgissem a partir das necessidades que os participantes viessem a apresentar. Por exemplo: se eles sentissem a necessidade de trabalhar a compreensão oral com seus alunos, que explorássemos então atividades com *podcast*, *voice messages* ou recursos similares. Se quisessem trabalhar fala podíamos investigar teleconferência através do *skype* e etc.

Enfim, quis deixar isso para ser discutido e decidido com os participantes no início das nossas conversas, pois esperava levar a eles uma proposta de formação a ser construída a partir das suas reais aspirações e necessidades, e não com base no que achava ideal ou mais interessante. Então, nosso ponto de partida foram essas discussões, além de tratar da noção de letramento digital crítico, a qual deveria permear as nossas práticas de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais.

3.3.3 Execução do curso

³⁶ Você pode conferir todas essas características do curso no Convite enviado aos participantes, que se encontra no Apêndice I.

Todos os treze candidatos que realizaram a inscrição no curso foram convidados a participar. Porém, em meio a esses, quatro nunca compareceram aos encontros: dois informaram que desistiram porque achavam que os encontros presenciais aconteceriam em Arapiraca-AL. Um foi para a Europa e outro nunca respondeu às minhas investidas de contato. Iniciaram as atividades, portanto, apenas nove participantes.

Após apreciar os formulários recebidos, observei que a maioria dos candidatos inscritos não tinha acesso a computadores e *internet* em suas escolas ou, quando tinha, os recursos tecnológicos não funcionavam adequadamente (estavam quebrados) ou não estavam à disposição de professores e alunos, mas apenas da gestão e do setor administrativo da escola. De imediato, ficou claro para mim que uma parcela significativa dos candidatos que iniciariam o curso não preenchia o critério do item b (ter computadores e *internet* disponível na escola onde ensina), mas demonstrava grande interesse pedagógico em participar. Então, eu resolvi acolher esses candidatos mesmo sem saber, à princípio, como faria para ajustar a minha proposta de curso à realidade dos participantes.

Essa flexibilidade se justifica porque eu me situo em uma linguística aplicada voltada às questões concretas, de uso real de línguas, como esclarece Rajagopalan (2008). Logo, não é possível eu lidar com Linguística Aplicada sem me aproximar efetivamente dos participantes da pesquisa, isto é, não poderia atuar no campo da utopia, em que tudo é relativamente perfeito, e ignorar os interessados “imperfeitos”, quero dizer, aqueles que não trabalhavam em escolas com recursos ideais para a minha pesquisa. Pelo contrário, meu objetivo é justamente “atuar no campo da(s) própria(s) prática(s) que envolve(m) o uso da linguagem” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 159). Portanto, o local e as condições em que eles trabalham é um recorte da realidade das nossas escolas públicas alagoanas que não poderia ser camuflado jamais. Foi nesse contexto em que realizei minha pesquisa.

Nesse cenário paradoxal e de incerteza, iniciamos o curso. Logo, a problemática que era só minha passou a ser de todos os participantes. Começamos então a questionar juntos como trabalhar com uma proposta voltada especialmente a práticas pedagógicas críticas em ambiente virtual, diante da realidade local em que estávamos inseridos: Como superar a falta das TICs e problematizar e desenvolver tais atividades?

Entre idas e vindas na tentativa de superar esse desafio, um texto teórico que levei para as nossas discussões foi muito significativo para mim, porque me ajudou a abrir os olhos e a enxergar além do que eu estava enxergando. Silva (2012) destaca que o professor não deve

ser apenas um mero aplicador das TICs e de seus recursos, porque virou modismo ou por se tratar de algo que parece ser mais interessante já que “todo mundo” está fazendo. Para ela, em uma formação continuada como a que ofertei, é necessário que o professor seja estimulado a “refletir sobre o que, como e por que ensinar nesses ambientes” (SILVA, 2012, p. 09).

Não que eu estivesse propondo a exploração e o uso pedagógico de ambiente virtual por achar que isso é modismo, mas por reconhecer o impacto qualitativo que o uso deles pode propiciar nas práticas de ensino-aprendizagem, conforme também acredita Braga (2013), bem como por compreender que é imperativo que discutamos e investigamos novas práticas pedagógicas em ambientes virtuais, posto que como bem lembra Nascimento (2014), novos saberes são construídos e exigidos com a difusão de práticas sociais por meio de novas mídias.

De todo modo, foi refletindo especialmente sobre esses questionamentos levantados por Silva (2012), mais precisamente no porquê de ensinar em ambientes virtuais, que me dei conta de que a formação não podia se limitar a (re)pensar práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa de forma crítica e reflexiva apenas em ambientes virtuais. Precisávamos ampliar nossas perspectivas de atuação para além desses ambientes. Mas como fazer isso?

Ao discutir tais questionamento com os demais participantes, observamos que o único recurso em comum que eles tinham de fácil acesso era o livro didático. Desse modo, ampliamos as práticas pedagógicas críticas e reflexivas para além de ambientes virtuais e trabalhamos com os livros didáticos e outros textos impressos, a fim de buscar atender às possibilidades reais dos participantes. Confesso que foi inquietante para mim, no início, ter que fazer tal mudança, visto que eu objetivava trabalhar, no curso, apenas o ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambientes virtuais com base no Letramento Digital Crítico.

Contudo, diante dessas reflexões e discussões realizadas, reconheci que a minha ideia inicial era inadequada. Descobri que o importante era, na verdade, provocar o ensino-aprendizagem crítico, não importava o meio em que ele ocorresse. Para fazer tal mudança, encontrei respaldo teórico no Letramento Crítico que considera texto sob diferentes significados:

“‘Texto’ tem uma variedade de significados. Ele se refere a livros comerciais, artigos, letras de música, filmes, programas de televisão, situações do cotidiano, dentre outras coisas”³⁷ (McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004, p. 32).

O excerto traz uma visão ampliada de texto que me possibilitou perceber que diferentes práticas sociais podem ser entendidas como textos, independentemente se acontecem em ambiente virtual ou fora dele. Assim, notei que era possível eu continuar com a minha proposta de uma formação crítica no ensino-aprendizagem de língua inglesa, quer ela acontecesse exclusivamente com práticas pedagógicas em ambientes virtuais, quer ela fosse realizada apenas na sala de aula presencial, ou ainda, dialogando atividades em ambientes virtuais com outros recursos (livros, dicionários, textos impressos etc.). Sendo assim, de posse desse entendimento, ao longo do curso, ampliamos a nossa perspectiva de atuação dialogando o Letramento Digital Crítico com o Letramento Crítico.

No tocante às atividades do curso, as discussões teóricas e práticas aconteceram inicialmente no *Moodle* e em sala de aula, mas mais tarde tal ambiente virtual foi substituído pelo *Facebook*. Essa mudança se deve em virtude de dois fatos: o primeiro é que enfrentamos alguns problemas técnicos que dificultaram a participação imediata de alguns participantes nas discussões realizadas no *Moodle*, apesar de eu ter contado com o suporte técnico do Núcleo de Tecnologia da Informação da UFAL. O segundo diz respeito à minha percepção de que muitos dos participantes usavam as redes sociais para se comunicar comigo. Resolvi criar, então, um grupo fechado no *Facebook* para realizarmos as nossas discussões e atividades de nosso curso a distância. Também mantive contato com os participantes em um grupo no *Whatsapp* e através de *e-mail* para trocarmos informações, dar avisos, enviar lembretes e até material para leitura.

A partir das discussões que tínhamos, quer fosse em encontro presencial, quer fosse a distância, os professores planejavam a sua aula para desenvolvê-la com seus alunos, nas escolas onde trabalhavam. Mas geralmente antes de ministrá-la, eles submetiam seu plano de aula para a minha apreciação e/ou discutiam com o grupo.

Sempre que recebia planos de aula, eu os lia e fazia comentários dando sugestões e/ou deixando provocações para que o professor refletisse sobre algumas tarefas propostas.

³⁷ Tradução minha. O texto original diz: “‘text has a variety of meanings. It may refer to trade books, informational articles, song lyrics, movies, television shows, everyday situations, and more” (McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004, p. 32).

Algumas vezes esses planos retornavam para mim retificados pelos professores e outras vezes não. Em seguida, eles ministravam as suas aulas e, por fim, socializavam com os colegas presentes nos encontros. A imagem a seguir, ilustra bem este processo metodológico que foi realizado no curso:

FIGURA 03 – Processo metodológico do curso.



Ao longo do curso, houve, exatamente, dez encontros presenciais e outros encontros e formas de interação a distância no *Moodle* e no *Facebook*, entre o período de 29 de outubro de 2014 a 08 de abril de 2015³⁸, conforme detalho a seguir: Nos encontros presenciais realizávamos discussões de textos sobre Letramento Crítico e Letramento Digital Crítico; socializávamos e discutíamos algumas provocações deixadas em alguns planos de aula; os participantes iniciavam o planejamento das aulas deles e exploravam e discutiam sobre ambientes virtuais.

Além disso, também durante esses encontros nós discutíamos sobre como desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambientes virtuais e os participantes também mostravam as atividades que eles criavam ou que estavam desenvolvendo com seus alunos.

³⁸ No cronograma anterior, presente no convite do apêndice I, constava que o curso aconteceria de 29/10/2014 à 04/03/2015, porém, devido a alguns percalços da vida (doença etc.), acabamos nos prolongando um pouco mais e indo até dia 08/04/2015.

Nesses momentos de interação, os participantes também compartilhavam suas inquietações e alegrias relacionadas às aulas ministradas do plano e/ou à prática pedagógica como um todo. Também surgiam discussões diversas que fazem parte do contexto sociocultural local, como a violência no nosso Estado, bem como assuntos pedagógicos, como a indisciplina de alunos em sala de aula, e etc. Porém, eu sempre tentava relacionar essas temáticas com as discussões teóricas que estávamos travando.

No que tange aos encontros a distância que aconteceram, a dinâmica foi semelhante: compartilhávamos textos; os participantes enviavam planos de aula ou suas reflexões sobre pontos teóricos discutidos nos encontros presenciais; socializavam fotos e materiais produzidos por seus alunos referentes às aulas planejadas. Tivemos um *chat* e discussões em fóruns no *Moodle*.

Além disso, também houve discussões através de postagens com provocações realizadas no *Facebook*. Por vezes essas discussões tanto do ambiente *Moodle* quanto do *Facebook*, se estenderam até os encontros presenciais, como foi o caso do debate sobre a noção de criticidade. Dessa forma, íamos relacionando uma atividade com a outra, tentando dialogar as discussões realizadas.

É importante destacar que o ciclo metodológico visto anteriormente (Figura 03), só foi realizado por completo quatro vezes, de forma que os participantes fizeram no máximo quatro planos de aula ao longo de todo o curso. Além disso, esse ciclo também não aconteceu de maneira sincronizada para todos os participantes, uma vez que enquanto um participante estava desenvolvendo o seu plano de aula de número dois, outro já estava trabalhando no plano de aula de número três, por exemplo.

Outrossim, alguns participantes me informaram que não haviam colocado em prática todos os seus planos de aula com seus alunos, por motivos diversos, tais como: a escola de um deles entrou de recesso mais cedo que planejado e outro teve seu horário de aulas alterado (atrapalhando o seu planejamento inicial).

Houve ainda quem confidenciou que havia tentado aplicar determinado plano de aula, mas que desistiu porque achou difícil desenvolvê-lo com uma determinada turma³⁹ e, conseqüentemente, partiu para o plano de aula seguinte. Teve também quem não entregou

³⁹ Tentei extrair da participante maiores informações sobre o motivo de ter achado difícil, pois compreendo que seria importante refletir sobre o(s) fator(es) que impossibilitaram o andamento de sua aula, mas a mesma não quis se colocar acerca disso.

plano de aula, mas que afirmou ter ministrado sua aula e, por isso, socializou seu depoimento (oral e escrito) acerca das atividades realizadas e reflexões feitas. Por último, alguns simplesmente não desenvolveram plano de aula e nem ministraram a aula, mas não se justificaram. Enfim, o quadro a seguir sintetiza as aulas planejadas e executadas por cada participante:

QUADRO 02 – Construção e execução de plano de aula

PARTICIPANTE	PLANO DE AULA 1 (COLETIVO)	PLANO DE AULA 2 – INDIVIDUAL	PLANO DE AULA 3 – INDIVIDUAL	PLANO DE AULA 4 – INDIVIDUAL
P1	OK	OK	OK (M)	OK
P2	OK	OK (M)	OK (M)	OK (M)
P3	OK	OK	OK (M)	OK (M)
P4	OK	OK	OK (M)	OK (M)
P5	OK	Z	OK (M)	OK
P6	OK	X	X	X
P7	OK	X	X	X
P8	OK	X	X	X
P9	OK	X	X	X

X – NÃO FOI ENTREGUE OK – ENTREGUE. (M) – MINISTRADO. (Z) – PLANO NÃO FOI ENTREGUE, MAS A AULA FOI MINISTRADA

Fonte: elaborada pelo autor.

Por fim, como também pode ser observado na quadro logo acima, quatro participantes só fizeram o primeiro plano de aula ao longo do curso. Isso se justifica justamente porque tivemos quatro evadidos por situações diversas: dois participantes simplesmente deixaram de comparecer e não responderam as minhas tentativas de contato; outro entrou de férias e usou isso como justificativa para se afastar e, finalmente, o último resolveu se dedicar exclusivamente ao seu curso de Pós-Graduação que estava concluindo. Desse modo, apenas cinco participantes concluíram o curso.

Finalmente, após ter discriminado aqui o trajeto realizado entre a projeção do curso e o seu efetivo acontecimento, mencionando e justificando as principais ações adotadas, as reflexões feitas e pontuado a dinâmica estabelecida nos encontros presenciais e a distância, passo agora a tratar sobre como o processo de coleta de dados se deu ao longo desse percurso na secção seguinte. Começo descrevendo os instrumentos utilizados e, por fim, termino explicitando como realizei o processo de interpretação dos dados.

3.4 Instrumentos, coleta e procedimento de interpretação de dados

O processo metodológico de minha investigação envolveu três fases: o momento antes do curso, durante o curso e após o curso. Penso que os dois primeiros momentos já ficaram bem detalhados acima sobre como se deram, especialmente no que confere às atividades pedagógicas. No entanto, a partir deste ponto, revisitarei esses momentos e tratarei da terceira fase da investigação, focando no processo de coleta e interpretação de dados.

Inicialmente, segue um resumo dos instrumentos de coleta de dados adotados que adotei:

FIGURA 03 – Instrumentos de coleta de dados



Fonte – elaborada pelo autor

Observe que, ao todo, foram usados cinco instrumentos: questionário, planos de aula, entrevistas, *moodle e facebook* e, finalmente, diário de campo. No que diz respeito ao primeiro instrumento, ao **questionário**, ele era composto dessas seis perguntas:

1. Você é Professor Ativo da Rede Estadual de Ensino? () sim. () Não
2. Na escola em que você trabalha tem laboratório de informática com acesso à internet? () sim. () Não.
3. Você faz uso do laboratório de informática de sua escola? () sim. () Não.
4. Você já fez uso das tecnologias da informação e comunicação em sua sala de aula? Como? (Conte brevemente uma experiência que teve).
5. Você acha que o uso de tecnologias da informação e comunicação é importante para a aprendizagem de seus alunos? Sim/não? Por quê?
6. Por que você quer fazer parte desta Formação Continuada?

Meu objetivo principal com esse questionário foi tentar garantir que os participantes tivessem condições necessárias para realizar as atividades do curso. Ideia esta que mais tarde desconstruí depois de uma interpretação preliminar que fiz logo após aplicar tal instrumento, haja vista os dados sinalizarem que alguns participantes trabalhavam em escolas sem acesso a computadores e *internet* ou com acesso limitado ou precário a tais recursos.

Sobre o segundo instrumento, se trataram de até quatro **planos de aula** feitos pelos participantes no transcorrer de todo o curso. Como já foi mencionado, a partir das discussões travadas em grupo, alguns participantes costumavam refazer seus planos de aula e me submetê-los. Eu sempre lia e comentava cada plano de aula recebido e, para fins de interpretação, em alguns casos, considerei mais de uma versão do mesmo plano de aula.

As entrevistas, terceiro instrumento adotado, foram referentes às aulas dos planos efetivamente ministrados. Elas foram gravadas em áudio⁴⁰, através do meu telefone celular, com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas. No processo de transcrição optei por preservar as identidades dos participantes, conferindo-lhes um código em substituição aos seus nomes (P1, P2, P3, P4 e P5).

A respeito do quarto instrumento, **Moodle e Facebook**, foram coletadas discussões que tivemos no *chat*⁴¹ da plataforma, bem como registros e depoimentos postados na rede social pelos participantes (fotos e reflexões), acerca das aulas que eles ministraram para seus alunos nas escolas onde trabalham.

Por fim, o último instrumento foram os **diários de campo** que registrei após cada encontro presencial, de maneira que contabilizei dez diários no total. Nesses diários costumava não apenas relatar como as discussões ocorriam, mas também escrevia reflexões, já fazendo interpretações de algumas situações ou falas dos participantes.

Em relação ao processo de interpretação dos dados, optei por analisar os dados por temas. Segui as orientações de van Manen (1990), que coloca que nesse processo existe a necessidade do pesquisador ler os textos individualmente e depois no conjunto para identificar quais temas podem ser revelados pelos dados. É um exercício constante de ler um determinado texto e confrontá-lo com outros para a confirmação ou não de eventuais temas.

⁴⁰ Utilizei o aplicativo Recorder Pro+ 1.4.0.0.

⁴¹ Disponível no Anexo C.

Assim, durante esse processo interpretativo, identifiquei possíveis temas nos discursos e nas práticas dos participantes, tais como: a dificuldade de alguns no domínio da língua inglesa; a visão da língua inglesa como meio de ascensão para o mercado de trabalho; a visão/abordagem tradicional de ensino de línguas⁴²; dificuldades no diálogo entre teoria e prática; dificuldades para ter acesso a computadores conectados à *internet*; visão generalizada⁴³ e personalizada de crítico⁴⁴, a violência e o individualismo.

A forma que encontrei de trabalhar todas essas informações de maneira sistemática foi refletir sobre eventuais indícios de padrões estabelecidos entre elas e a partir disso delinear os temas. Para realizar esse processo, tomei por referência a triangulação de dados. Partindo desse ponto, observei quais temas permaneceram dentro dessa configuração, quero dizer, que apareceram em pelo menos três instrumentos de coleta de dados ou na fala de pelo menos três participantes.

É importante destacar que não quero passar a ideia equivocada de que meu foco nesse processo interpretativo foi meramente observar as variantes recorrentes, mas minha preocupação principal foi observar se essas variantes poderiam ser trianguladas, porque entendo que a técnica de triangulação pode acrescentar maior credibilidade às minhas interpretações.

Acerca dessa técnica de análise de dados aplicada em pesquisa qualitativa, Azevedo et al. (2013, p. 04) afirma que: “informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa”. Por conta disso é que entendo que, ao passo em que observo uma única situação investigada a partir de diferentes perspectivas, forneço maior consistência às minhas interpretações.

Finalmente, após todo esse processo interpretativo, notei que um tema comum e recorrente em nossas discussões e produções foram os Desafios. A partir deste, observei os seguintes subtemas: Desafio Institucional, Desafio Pedagógico e Desafio Social. Trato sobre eles no capítulo seguinte, trazendo fragmentos registrados nos instrumentos de coleta de dados, bem como minhas interpretações realizadas a partir da triangulação de dados.

⁴² Com foco na gramática da língua inglesa.

⁴³ Nesse caso acreditava-se que o crítico do Letramento Crítico tinha as mesmas características daquele crítico pensado na Abordagem Comunicativa e na Pedagogia Crítica.

⁴⁴ Nesse contexto ser crítico era fazer o aluno pensar igual ao professor.

4 INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo apresento as minhas reflexões a partir do tema **Desafios**, que está dividido em três subtemas: **Desafio Institucional**, **Desafio Pedagógico** e **Desafio Social**. Para tanto, utilizo a triangulação de dados na tentativa de acrescentar maior credibilidade às minhas interpretações, conforme ressaltai no final do capítulo anterior.

Alerto para o fato de que segundo Azevedo et al. (2013), o termo triangulação é usado de forma ambígua nas Ciências Sociais e Humanas. Então esclareço que no presente estudo, considero que “a triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados” (AZEVEDO et al, 2013, p. 4).

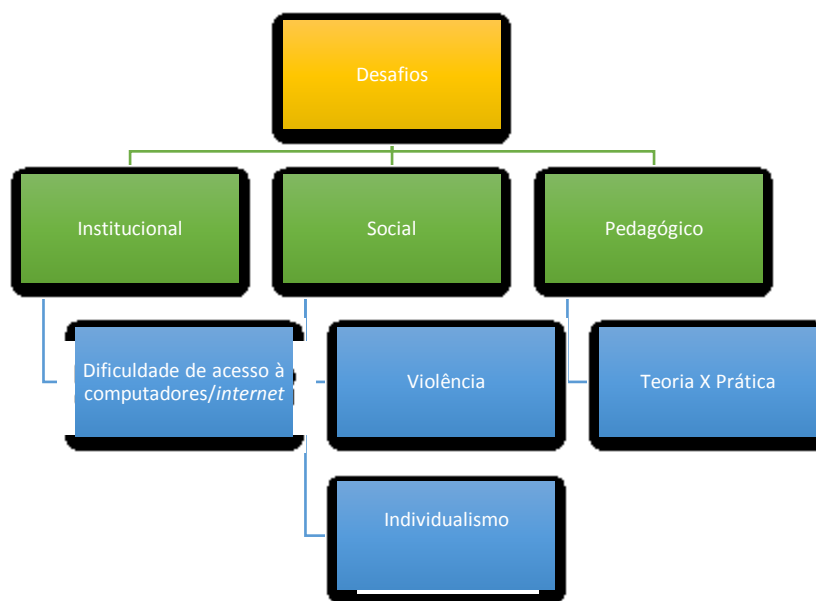
Em outras palavras, entendo que a triangulação se trata de uma técnica de observação de um mesmo fenômeno a partir de perspectivas diferentes. Destarte, apresento minhas interpretações dos fenômenos investigados a partir de diferentes fontes de dados utilizadas nesta pesquisa.

No que tange à organização, este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, intitulada Desafios, discorro brevemente sobre o que esta palavra expressa nesta pesquisa e defino os desafios encontrados ao longo da investigação. Na segunda, trato sobre o Desafio Institucional enfrentado por nós, participantes, na investida de desenvolver práticas de letramento digital crítico. Na terceira, disserto acerca do Desafio Social, o qual foi vivenciado de maneiras diferentes por alguns participantes e, na última, discuto sobre o Desafio Pedagógico, que diz respeito ao diálogo entre teoria e prática que buscamos estabelecer ao longo da pesquisa.

4.1 – Desafios

Nos dias atuais, na língua portuguesa brasileira, o termo desafio pode ter sentido semelhante à disputa ou competição, a depender do contexto no qual está empregado. Todavia, neste trabalho, uso tal termo como sinônimo de situações adversas que precisam ser superadas. Objetivo, portanto, mostrar como três desafios dificultaram práticas de letramento digital crítico e letramento crítico, e de como lidamos com isso. A figura a seguir sintetiza bem quais são os desafios aos quais me reporto:

FIGURA 05 - Desafios



Fonte – elaborada pelo autor

O primeiro desafio de que trato é de aspecto **institucional**. Diz respeito à falta de acesso a computadores e/ou do acesso à *internet* de boa qualidade na escola pública. Isso tornou muito árdua a tarefa de desenvolver práticas de letramento digital crítico, especialmente com alunos de escolas públicas. Considero tal desafio institucional porque compreendo que é necessidade da escola oferecer laboratório de informática, devidamente equipado, para o uso pedagógico de alunos e professores⁴⁵. Esse desafio foi comum à maioria dos participantes.

O segundo é de caráter **social**. Neste caso, se trata do clima de violência com o qual a nossa sociedade convive na atualidade. Como sabemos, muitas vezes esse problema acaba

⁴⁵ Dito isto, não ignoro o fato de que cabe às instâncias administrativas superiores do Estado subsidiarem e os recursos necessários para a implementação e manutenção de laboratórios, dentre outras coisas, nas escolas públicas.

transpondo os muros escolares. Isso ficou refletido na sala de aula do P1 (violência urbana). Nesta conjuntura social, incluo também o desafio vivenciado pelo P2 para trabalhar ações voluntárias com seus alunos. A necessidade de construção do pensamento e de uma cultura coletiva e humanística do sujeito⁴⁶, em detrimento de uma cultura individualista, que é comum na sociedade contemporânea, se mostrou um desafio para ele.

O terceiro é **pedagógico** e tem relação direta com o diálogo entre teoria e prática. Tal desafio esteve presente durante a investigação e vários instrumentos trazem isso à tona. Nesse contexto, interpreto duas experiências envolvendo P1 e P3 que trabalharam com leitura. Apesar de buscarem dialogar com a perspectiva do letramento crítico, as participantes ainda mantiveram algumas abordagens mais tradicionalistas, do ensino-aprendizagem de línguas, conforme trato mais adiante.

Embora eu pontue aqui separadamente cada desafio, ressalto que eles se entrelaçam, ou seja, acontecem numa mesma aula, ou são corriqueiros nas aulas de um mesmo participante. Além disso, há uma relativa sincronia entre eles, pois à medida que buscávamos superar o primeiro, os demais foram surgindo conseqüentemente.

Diante desse contexto, lembrei-me que na nossa sociedade existe um ditado popular que prega que desafios são feitos para serem vencidos. Em minha opinião, esse ditado é um apelo para despertar nas pessoas um sentimento de motivação para que elas busquem meios de superar os obstáculos que enfrentam, quer seja no campo profissional, quer seja na vida pessoal.

Foi justamente incitado por tal sentimento que, conforme iremos ver a partir de agora, os participantes desta investigação tentaram superar esses desafios encontrados, empenhando-se para desenvolver aulas de língua inglesa mais críticas e reflexivas para os seus alunos, dentro de suas possibilidades.

4.2 – Desafio Institucional

Conforme já mencionado no capítulo dois, a teoria do letramento digital crítico, com base em Saito e Souza (2011), pressupõe práticas pedagógicas exclusivamente em ambiente digital (ou virtual, conforme me refiro). Contudo, o acesso a tais ambientes no contexto escolar e acadêmico se mostrou um desafio a ser vencido pelos participantes desta pesquisa,

⁴⁶ Por cultura coletiva e humanística do sujeito compreendo como o ato de pensar, agir e viver, levando em consideração o interesse, os objetivos do próximo, da sociedade e, ao mesmo tempo, sendo sensível às necessidades individuais de cada ser.

dadas as circunstâncias adversas encontradas nesses locais, tais como: poucos computadores conectados à *internet*, poucos ou nenhum computador funcionando; falta de *internet* e falta de computadores. Trato dos pormenores ao interpretar a experiência a seguir.

4.2.1 – Experiência da P2, P3, P4, P5 e do professor-formador: exclusão digital na escola

Apesar do governo federal estar investindo em programas como o Proinfo e o UCA⁴⁷, com o objetivo de expandir a aquisição de computadores e acesso à *internet* nas instituições públicas de ensino, a inclusão digital escolar ainda não é uma realidade em muitas escolas públicas, inclusive no contexto local em que os participantes desta pesquisa estão inseridos. Assim, nesta subseção, interpreto dados que mostram como P2, P3, P4, P5 e o professor-formador passaram por esse desafio na investida de desenvolver práticas críticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente virtual ou com o auxílio de tais ambientes.

A falta de e/ou deficiência do acesso às TICs ficou retratada em instrumentos diferentes, conforme está sistematizado logo abaixo:

QUADRO 03 – Desafio institucional

Instrumento	Ilustração
Questionário de sondagem ⁴⁸ - outubro de 2015.	<p>Bem, a única tecnologia que faço uso é a do data show, pois é o único disponível na escola, temos um laboratório, mas nunca funciona (P2).</p> <p>Minha escola possui um laboratório de informática, o problema é o acesso à <i>internet</i>, que é raro. Quando possível, uma quantidade mínima de computadores. Numa sala com 25 computadores, apenas 5 funcionam com <i>internet</i>. Porém, a escola sempre promete uma <i>internet</i> frequente! Atualmente não faço uso do laboratório, devido o motivo mencionado acima, já fiz algumas tentativas sem sucesso, com pesquisa no tópico abordado em aula (P4).</p>
Chat 16/12/2014 (<i>Moodle</i>) ⁴⁹	<p>10:48: como eu já havia comentado alguns alunos não tem acesso [acesso a computadores e <i>internet</i>] (P2).</p> <p>10:49: quero saber das propostas [de atividades em ambientes off-line] do P2 pq muitos alunos n tem acesso [a computadores e <i>internet</i>] (P3).</p>
Diário do encontro 02 19/11/2014 ⁵⁰	<p>Bem, quando chegamos ao laboratório [de informática da Faculdade de Letras - FALE], fui alertado pela funcionária do local de que</p>

⁴⁷ Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) e UCA (Um Computador por Aluno).

⁴⁸ Vide apêndice A.

⁴⁹ Vide anexo C.

	todos os computadores estavam sem acesso à <i>internet</i> devido à algum problema técnico no provedor, mas que isso poderia ser resolvido a qualquer momento. Desta forma, meu planejamento inicial de acesso ao <i>moodle</i> ficou inviável (Professor-participante).
Diário – encontro 04 – 07/01/2015	P5 começou uma discussão sobre como desenvolver atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambientes virtuais sem acesso à <i>internet</i> . Mais uma vez, a falta de recursos tecnológicos das escolas onde os professores trabalham é uma problemática trazida à tona.

Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme pode ser observado, logo no início desta pesquisa, a dificuldade de acesso às TICs foi timidamente detectado com a aplicação do questionário. Digo isso porque ao serem indagados acerca do uso ou não de recursos tecnológicos em suas aulas, dos treze ingressantes no curso, apenas dois (P2 e P4) afirmaram ter dificuldades de acesso a computadores conectados à *internet* em sua escola. Contudo, ao longo do curso, percebi, através desse *chat*, que essa era uma situação comum à P3, visto que ela assumiu que muitos alunos não tinham acesso a esses recursos tecnológicos.

Mas eles não foram os únicos a serem penalizados por isso, conforme ficou registrado nesse trecho do diário do encontro 02. Quero dizer, eu, que inclusive estava em uma universidade federal, que geralmente recebe mais investimentos públicos se comparado a tais escolas, também enfrentava situação semelhante durante o desenvolvimento desta pesquisa, não tendo acesso à *internet* sempre que precisei/quis:

FIGURA 06⁵¹ - usando plano b no laboratório⁵²



É bom destacar ainda que a problemática da Faculdade de Letras da UFAL (FALE/UFAL) dispunha, apenas, de seis computadores, sendo que destes, às vezes,

⁵⁰ Vide apêndice F.

⁵¹ Esclareço que a foto está desfocada como medida de preservação da identidade dos participantes. Repetirei este procedimento nas fotos, sempre que necessário, com o mesmo objetivo.

⁵² O plano b consistiu em discutir textos impressos.

somente quatro funcionavam conectados com à *internet*. Relato também que o uso de tal laboratório era muito limitado, visto que se tratava de um ambiente compartilhado com a biblioteca, então não se podia fazer qualquer barulho para não incomodar os leitores e/ou os bibliotecários. O local também precisava ser previamente agendado para uso (ou seja, não estava disponível a todo momento). A seguir, uma foto que comprova as características físicas do laboratório que usei:

FIGURA 07- “Laboratório-biblioteca”



Fonte: Diário do encontro 02.

Isto posto, eu, na condição de professor-formador, não podia deixar de refletir sobre o objetivo do curso que, até então, era contribuir para que os professores de língua inglesa do Estado de Alagoas, explorassem e desenvolvessem atividades de ensino-aprendizagem de inglês em ambientes virtuais de forma crítica e reflexiva, amparados pela teoria do letramento digital crítico.

Na verdade, comecei a questionar como eu poderia atingir tal objetivo quando, na verdade, eu mal tinha condições de fazer uso pedagógico de ambientes virtuais na universidade em que realizava a pesquisa, dirá eles que trabalham em escolas públicas, conhecidas por serem desprovida de recursos (ASSIS-PETERSON E COX, 2007).

Mesmo em meio a essa conjuntura paradoxal, deixei e estimei que os participantes buscassem alternativas para tentar driblar o desafio da falta de recursos tecnológicos nas

escolas públicas em que trabalham e, assim, promovessem práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente virtual. Uma evidência disso pode ser observada no quadro a seguir:

QUADRO 04 – tentativa de superar o desafio

Diário do encontro 02	Chat (Moodle)
Bem, uma sugestão que surgiu de uma das professoras para superar o problema de falta de recursos tecnológicos (computador e <i>internet</i>) nas escolas foi os alunos usarem <i>lan house</i> ⁵³	10:47: eu estou pesquisando alguns ambientes <i>off line</i> para a prática da língua inglesa amanhã eu levarei algumas propostas (P2) 10:48: como eu já havia comentado alguns alunos não têm acesso (P2) 10:48: Ótimo, P2 (professor-formador) 10:49: quero saber das propostas do P2 pq muitos alunos n tem acesso [à <i>internet</i> , na escolar <u>desta participante</u>] (P3)

Fonte: elaborada pelo autor.

O diário mostra uma sugestão que partiu de uma participante. A ideia colocada foi que os participantes provocassem os alunos em sala de aula a desenvolver alguma atividade em ambiente virtual, no horário extraescolar, em uma *lan house*. Naquele momento, na condição de professor formador, acreditei que existiam muitos fatores que poderiam tornar essa ideia inviável. Por exemplo: que nem todos os alunos estariam dispostos a fazer tal coisa; que os jovens alunos que se locomovessem a uma *lan house* sozinhos estariam sujeitos ao perigo da violência urbana; que os alunos poderiam não ter como pagar para ter acesso ao computador de um estabelecimento comercial e etc. Enfim, discutimos e decidimos não levar essa sugestão adiante.

Hoje vejo que foi um erro não ter, pelo menos, tentado levar tal ideia adiante. Mas foi bom que P3 seguiu uma linha diferente. Apesar dela também ter problemas de acesso às TICs na escola em que trabalha, ela conseguiu fazer seus alunos interagirem através de um *blog* que criou, estendendo, assim, uma discussão que começou com um texto no livro didático. Para tanto, os alunos acessaram o ambiente virtual através de *internet* móvel (celular) e em casa. Trato com detalhes acerca disso no capítulo 3.

Retomando a discussão sobre o quadro 4 – tentativa de superar o desafio, o *chat* apresenta uma iniciativa do P2 de tentar vencer o desafio da falta de *internet*, explorando ambientes virtuais *offline*⁵⁴. Parecia, naquele momento, uma sugestão mais viável se

⁵³ *Lan house* são estabelecimentos comerciais onde os clientes pagam para acessar à *internet* através de computadores.

⁵⁴ Ambientes virtuais *offline* se tratam de qualquer ambiente virtual que não demande conexão com a *internet*

comparada à primeira, porém inovadora, visto que desconheço que existam pesquisas ou relatos de experiências de ensino-aprendizagem de línguas nessa perspectiva. Na verdade, conheço algumas possibilidades limitadas de uso de alguns recursos tecnológicos para esse fim. Sei, por exemplo, que podemos usar o celular para fazer atividades de fala/escuta em sala de aula (usando a função de gravador), mas ainda assim precisaríamos de acesso à *internet* se quiséssemos alojar as gravações em um *blog* e tornar tal atividade um *podcast*. Também já usei um jogo *offline*, criado por um aluno, para ensinar sobre direções, mas como disse, são poucas possibilidades e são restritas.

Ainda assim, estimei o participante a seguir em frente. Confesso que fiquei entusiasmado com a chance dele nos trazer outras possibilidades que pudessem ser desenvolvidas em sua sala de aula, pois obviamente devem existir outras alternativas além dessas que conheço. Contudo, no encontro seguinte, ele apresentou o *Toondoo* e o *Goanimate* que exigem conexão com a *internet* para serem acessados⁵⁵. Ou seja, não houve a apresentação de qualquer ambiente virtual *offline* que possibilitasse levar tal ideia adiante.

Em outras palavras, o obstáculo continuava. Como superá-lo? Aliás, a percepção de que tal obstáculo ainda estava lançado não era só minha, era de todos. Isso ficou muito evidente para mim especialmente no encontro 4, conforme sinalizei no quadro 3 – desafio institucional, em que apresento um recorte do meu diário referente àquele encontro, com uma indagação da P5 acerca de como desenvolver atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambientes virtuais sem acesso à *internet*.

Enfim, tudo isso me fez refletir sobre as palavras de Silva (2012). Para ela, em uma formação continuada como a que ofertei, que propõe práticas pedagógicas em ambientes virtuais, é necessário que o professor seja estimulado a “refletir sobre o que, como e por que ensinar nesses ambientes” (SILVA, 2012, p. 09), isto é, que o professor seja encorajado a pensar sobre as representações e as implicações imbricadas ao uso pedagógico de tais meios.

Fazendo esse movimento de reflexão acerca das deficiências encontradas para desenvolver atividades em ambientes virtuais, ficou evidente que a teoria do letramento digital crítico, que foca exclusivamente em práticas no meio digital, não dava conta de atender ao contexto local em que nós estávamos inseridos.

para ser utilizado. Exemplo: jogos *offline*.

⁵⁵ Isso ficou registrado no diário 3.

Então, diante disso, me questionei sobre o porquê de continuar insistindo nessa teoria. Nessa conjuntura, foi profícuo recordar das considerações de Pardo (2014, p. 106) que coerentemente coloca que:

A escassez de recursos tecnológicos e materiais didáticos apropriados nos levam a repensar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas em sala de aula, sobretudo em contextos altamente carentes de subsídios como é o caso da escola pública.

Uma estratégia então para vencer tal escassez, foi possível recorrendo ao letramento crítico que tanto pode ser dar com práticas pedagógicas em ambiente virtual, quanto em ambiente “real”, ou ainda, pode conciliar ambas. Desta forma, os participantes não precisavam necessariamente usar ambientes virtuais para promover práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas e por conseguinte poderiam dispensar a necessidade de recursos tecnológicos como o computador e a *internet*.

A partir da perspectiva do letramento crítico, os participantes desenvolveram planos de aula trabalhando principalmente com o recurso que dispunham, a saber: o livro didático e, quando possível, conjugavam o uso deste com algum recurso tecnológico (mídias) ou ambientes virtuais⁵⁶. Assim, o uso de ambientes virtuais deixou de ser parte fundamental e uma obrigação e passou a ser um meio extra, usado por alguns dos participantes e por alguns de seus alunos, apenas quando viável.

Fazendo uma autoanálise de como procedi como professor-formador, percebo os desafios pedagógicos que tive ao longo desse processo descrito até o momento. O primeiro se trata da minha investida de dialogar com uma teoria de ensino-aprendizagem (letramento digital crítico) que não dava conta do contexto local. A segunda teve relação com a falta de articulação necessária para que os participantes tivessem investido mais com seus alunos na busca de meios alternativos para fazer uso de *internet* e computadores, apesar das dificuldades já discutidas. Por exemplo: alguns alunos, mesmo de escola pública, têm celulares conectados com rede social. Isso poderia ter sido explorado, ainda que as experiências envolvessem poucos alunos.

Finalmente, entendo que dispor de computadores conectados à *internet* não garantem e não garantiria, de forma alguma, que os meus participantes tivessem desenvolvido práticas de letramento digital crítico com seus alunos. Contudo, o acesso a tais recursos é condição *sine*

⁵⁶ Alguns poucos alunos dos participantes tinham computadores e *internet* em casa, então quando atrelavam o uso de ambientes virtuais na atividades, esperavam que os alunos acessassem esses ambientes principalmente em casa.

qua non para a iniciação de práticas de letramento digital crítico, o que legitimou, a meu ver, a ampliação teórica mencionada, ou seja, do letramento digital crítico para o letramento crítico⁵⁷.

4.3 – Desafio Social

Mesmo ampliando o horizonte filosófico do letramento digital crítico para letramento crítico na busca de desenvolver práticas pedagógicas críticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa, os desafios não cessaram. Que digam os participantes P1 e P2. Nesta subseção, apresento portanto duas experiências vivenciadas por eles respectivamente, na investida de formar cidadãos mais críticos por meio de suas aulas.

Informo ainda que ao passo em que relato tais experiências, realizo as minhas interpretações acerca dessas aulas dialogando com diferentes pesquisadores. Vale salientar que todos esses participantes buscaram trabalhar a competência linguística e a criticidade, abordando diferentes temas. Porém, nesta subseção, vou me reservar a apreciar o aspecto discursivo, deixando para refletir sobre as perspectivas de como a competência linguística foi trabalhada, para a subseção seguinte.

Nesse processo aprecio trechos de plano de aula e de outros registros extraídos dos instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa, conforme panorama a seguir:

QUADRO 05 – Resumindo tema e instrumentos

Participante	Tema da aula	Instrumentos
P1	Os efeitos físicos e sociais do vício em maconha. Alunos do 3º ano do ensino médio ⁵⁸	Plano de aula 03; Entrevista; <i>Facebook</i> (fotos e pôsteres)
P2	Trabalho voluntário. Alunos do 7º ano	Plano de aula; Entrevista; Diário - Encontro 04

Fonte: elaborada pelo autor.

⁵⁷ No capítulo teórico discorro com detalhes acerca do conceito de letramento digital crítico e de letramento crítico. Com base nas leituras realizadas, esclareço que um se situa em uma perspectiva teórica mais ampla que o outro, visto que enquanto o letramento digital crítico (SAITO; SOUZA, 2011) se limita às práticas sociais que ocorrem no meio digital, o letramento crítico, aqui concebido como uma “forma de vida, um modo de estar no mundo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998, p. 08), comporta práticas sociais diversas, isto é, que ocorrem no meio virtual ou não, ou ainda, que acontecem de forma híbrida (no meio virtual e no meio não virtual ao mesmo tempo).

⁵⁸ O plano de aula na íntegra pode ser consultado no anexo A.

4.3.1 – Experiência da P1: Droga e violência

A partir deste ponto, trato sobre a aula da P1 que buscou trabalhar⁵⁹ letramento crítico tratando sobre os efeitos físicos e sociais do vício em maconha com alunos do 3º ano do ensino médio, a partir de um texto intitulado: “*The World on Marijuana*” (o mundo das drogas)⁶⁰. Para tanto, tomo por referência partes trechos do plano de aula e da entrevista, bem como registros (fotos) da aula que foram postadas pela participante no *Facebook* (no nosso grupo fechado).

Logo no início do plano de aula da participante, ela elencou os objetivos:

1. Ensinar algumas gírias e vocabulário relacionado à maconha e tratar sobre seus efeitos de saúde, especialmente o cérebro, órgão fundamental tão vulnerável a drogas de abuso;
 2. Analisar um texto sobre o vício à maconha;
 3. Entender mito, fatos, e os efeitos no cérebro, na escola no esporte e questões psicológicas sobre a dependência de maconha;
 4. Desenvolver um pensamento crítico sobre o tema.
- (PLANO DE AULA 3 DO P1 – VERSÃO FINAL)⁶¹

A temática abordada, os efeitos físicos e sociais do vício em maconha, foi providencial e no mínimo ousada, visto que o contexto escolar em que a participante se encontrava, incluía alunos usuários de drogas na percepção dela, conforme ela mesma relatou abaixo:

Deu para perceber que alguns são usuários, entendeu? E... Mas também foi assim, uma discussão feita com, de forma democrática, com bastante respeito. Quando um que percebia que ele [aluno] era usuário, que usa maconha e que gosta, eu escutava com maior respeito a opinião dele, né?! (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM P1).

Depreendo ainda desse trecho da entrevista que, ao se reportar à “discussão democrática”, a participante mostra que estabeleceu uma relação de respeito mútuo com seus alunos, especialmente com aqueles que pensam diferente dela, de forma que não reprovou ou aprovou o modo de pensar/agir de seus alunos que usam e/ou defendem o uso da maconha.

⁵⁹ Ao longo de quatro aulas que ela teve com seus alunos.

⁶⁰ Disponível no anexo A.

⁶¹ Tradução minha. No plano de aula, o trecho original foi escrito assim:

Objectives:

1. To teach some slang terms for marijuana and vocabulary about its health effects, especially the brain, crucial organ so vulnerable to drugs of abuse;
2. To analyze a text about marijuana addiction;
3. To understand myth, facts, brain/school/sport effects and psychological issues about marijuana addiction;
4. To develop a critical thinking about the theme.

Isto é, ela não impôs um juízo de valor diante das falas desses alunos, mas antes, deu-lhes espaço para expor seus argumentos e os ouviu.

Essa atitude de P1 está em consonância com o conceito de **validação de diferenças** discutido por Rocha (2015, p.115), que estabelece o entendimento “de que, não temos o direito de desqualificar modos de pensar, falar e agir alheios, porque não se adequam às nossas visões de certo ou errado”. Em outras palavras, isso implica dizer que não cabe ao professor validar ou desqualificar visões diferentes das suas, mas problematizá-las.

Por conseguinte, infiro que foi tentando validar as diferenças que a participante buscou discutir a temática maconha sem afugentar seus alunos que pensavam (ou que talvez ainda pensem) diferente. No entanto, tratar de uma temática como essa no contexto escolar em que ele estava inserido, se mostrou algo perigoso. Foi o que entendi do relato abaixo em que a participante afirma que:

Teve um [aluno] que disse assim **“ih!, se souberem [os traficantes] que a senhora está falando sobre a maconha aqui”**... Aí eu disse: “não!” Aí eu expliquei o objetivo da aula, né?! Não é só falar sobre a maconha, só conhecer os termos, né? as palavras (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM P1).

Tal perigo ficou evidenciado no discurso do aluno presente no excerto, principalmente quando ele fez uso dos marcadores discursivos: “ih!” (Interjeição de advertência) e do “se” (partícula condicional sintático), dando a entender, portanto, que a discussão sobre maconha poderia trazer consequências para ela.

Em vista disso, P1 se sentiu, de alguma forma, acuada. Mostrou uma atitude defensiva ao tentar imediatamente amenizar a situação (observe o uso da exclamação “não!”) mostrando para o aluno que seu foco com essa discussão em sala de aula era de também ensinar aspectos estruturais da língua inglesa (“termos”, “palavras”).

Além disso, em outro momento da aula, ela parece tentar se distanciar um pouco da discussão, quero dizer, torná-la mais técnica, trazendo outras vozes para a sua fala (aquelas presentes no livro), justamente para não se expor demais. Conforme ilustra os trechos em destaque:

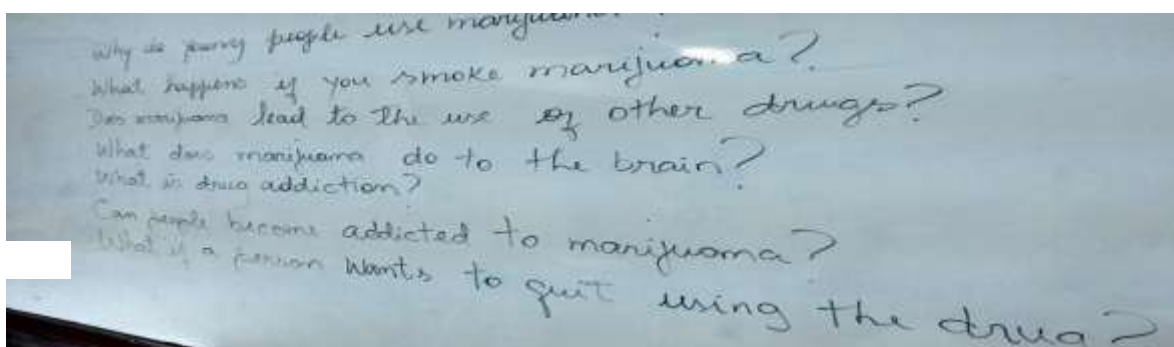
– Não, aí eu dei, **para não ficar aquela posição do professor**, aí eu levei comentários de um livro e eu li para eles. **“Olhem! isso aqui é um livro que fala sobre a maconha e respondem essas perguntas que eu coloquei para vocês.”** (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM P1).

Levando tudo isso em consideração, cheguei à conclusão de que um dos desafios que P1 enfrentou para promover sua aula de maneira crítica em relação à maconha foi justamente

lidar com o eventual perigo de sofrer algum tipo de represália por parte de algum traficante de maconha ou dos aliciadores dos alunos usuários, visto que a venda e o uso desta droga são normalmente associados com a criminalidade.

Ainda assim, mesmo diante dessas circunstâncias, a participante perseverou e buscou atingir seu último objetivo da aula⁶², que era desenvolver o pensamento crítico do aluno em relação à maconha/drogas. Para tal fim, após a atividade de leitura, escreveu algumas perguntas na lousa e, a partir delas, iniciou uma discussão com seus alunos, na língua materna, sobre a temática abordada. P1 postou uma foto referente a essas perguntas, no nosso grupo do *Facebook*. Veja⁶³:

FIGURA 08 – Perguntas da aula do P1



Acredito que tais perguntas podem de fato ter vindo a somar no processo de reflexão crítica sobre o assunto com seus alunos, pois, em outro momento, a tarefa que ela propôs em seu plano de aula, a atividade no *Toondoo*, resultou em pôsteres virtuais⁶⁴, criados pelos alunos dela, que continham frases de conscientização contra o uso da maconha. Dentre os pôsteres, selecionei os dois abaixo para analisar:

⁶² A saber: To understand myth, facts, brain/school/sport effects and psychological issues about marijuana addiction; To develop a critical thinking about the theme. Tradução minha: Compreender mitos, fatos, efeitos: cerebral, escolar e para o esporte, e assuntos psicológicos sobre o vício à maconha; Desenvolver pensamento crítico sobre o tema.

⁶³ As perguntas foram: (de cima para baixo): Why do young people use marijuana?; What happens if you smoke marijuana? Does marijuana lead to the use of other drugs? What does marijuana do to the brain? What is drug addiction? Can people become addicted to marijuana? What if a person wants to quit using the drug? Tradução minha: Por que as pessoas usam maconha? O que acontece se você fumar maconha? A maconha leva ao uso de outras drogas? O que a maconha causa ao cérebro? O que é vício a droga? As pessoas podem se tornar viciadas à maconha? E se uma pessoa quiser deixar de usar drogas?

⁶⁴ Segundo P1, seus alunos utilizaram ambiente Toondoo para fazerem tais pôsteres. Para maiores informações sobre o ambiente acesse: <<http://www.toondoo.com/>>.

FIGURA 04 – Poster 01⁶⁰

Fonte: Preservada

FIGURA 10 – Poster 02⁶⁰

Fonte: Preservada

Primeiramente, é fato que muito mais que trabalhar a competência linguística dos alunos na língua-alvo, em especial a leitura/escrita, a participante conseguiu fazer seus alunos externalizarem suas reflexões acerca do uso das drogas como alusão destas a algo negativo e prejudicial ao ser humano, a partir desses pôsteres.

Na figura 09, por exemplo, vejo que os alunos associam o uso das drogas à loucura e a coloca em uma posição oposta a representação social positivista do significado da família e do amor. Na figura 10, o uso da maconha é manifesta como sinônimo de destruição, ou melhor, como algo que arruína a vida das pessoas.

Destaco ainda que os marcadores discursivos usados pelos alunos para produzirem os enunciados desses pôsteres, também tiveram função de enaltecer tais associações: A voz no imperativo usada em ambos os quadrinhos e o uso do sinal de exclamação. Isso evidencia o

caráter de alerta que o aluno passa com a mensagem. As letras em caixa alta com as quais escreveram “JUST LOVE!”, também tem um aspecto apelativo, chama a atenção do leitor.

Com base em tudo isso que foi trabalhado e nos pôsteres acima, ficou claro para mim que a participante alcançou o último objetivo de sua aula, que era provocar em seus alunos uma visão crítica sobre a temática droga/maconha.

Por fim, segundo Mattos (2015, p. 175): “o objetivo final do letramento crítico é, assim, desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social”. Portanto, considero que a mudança que a participante buscou causar foi justamente nas vidas de seus alunos, sobre a maneira como eles veem, compreendem e lidam com o uso das drogas/maconha.

4.3.2 – Experiência da P2: Individualismo

P2 escolheu uma turma do 7º ano para desenvolver seu plano de aula 02 que versa sobre trabalho voluntário⁶⁵. Nesta subdivisão, reflito sobre essa aula, tomando por referência trechos do plano de aula, da entrevista e registro do diário de campo. Para concluir, problematizo a prática do participante, a partir da noção de criticidade discutida por McLaughlin e DeVogd (2004) e Ferraz (no prelo).

Em síntese, o participante objetivava trabalhar a criticidade dos alunos através da temática trabalho voluntário, que se encontrava em uma atividade do livro didático⁶⁶, denominada: pessoas que fazem a diferença⁶⁷:

⁶⁵ O plano de aula na íntegra pode ser consultado no anexo B.

⁶⁶ Livro Didático It Fits - 7º ano

⁶⁷ Tradução minha. No trecho original do plano de aula está assim: Theme: people who make a difference

1º Step

Make groups and discuss about:

1. Visit a hospital to provide comfort, encouragement, and support to patients;
2. Teach computer skills to children and teenagers;
3. Offer a part of your time to visit a home for senior citizens and talk to them, read stories, or just listen to them;
4. Make sandwiches and soup to distribute to hungry people on the streets;
5. Dedicate your time to care for homeless dogs and cats in your community;
6. Donate food, clothing, and other items for victims of catastrophes;
7. Help teacher in your community with recreational activities for children;
8. Support or take part in campaigns to help protect wildlife and natural areas;
9. Provide safe transportation for people who need to see a doctor or group to other personal appointments.

Questions: [P2 will ask the following questions to his students] Do you know people who do a volunteer work in your own community? What they do? Do you think that 100% of the people who do a volunteer work are really concerned about helping?

Tema: Pessoas que fazem a diferença

1º Passo

Faça grupos e discutam sobre:

1. Visitar um hospital para proporcionar conforto, encorajamento e apoio aos doentes;
2. Ensinar conhecimentos de informática para crianças e adolescentes;
3. Dedicar uma parte de seu tempo para visitar um asilo e conversar com idosos, ler histórias, ou simplesmente ouvi-los;
4. Fazer sanduíches e sopa para distribuir para pessoas necessitadas nas ruas;
5. Dedicar seu tempo para cuidar de cães e gatos desabrigados em sua comunidade;
6. Doar alimentos, roupas e outros itens para as vítimas de catástrofes;
7. Ajudar professor em sua comunidade com atividades recreativas para as crianças;
8. Apoiar ou fazer parte de campanhas para ajudar a proteger a vida selvagem e áreas naturais;
9. Fornecer transporte seguro para as pessoas que precisam ver um médico ou grupo para tratar de compromissos pessoais.

Perguntas: [P2 vai fazer as seguintes perguntas aos seus alunos]

Você conhece pessoas que fazem um trabalho voluntário na sua comunidade? O que eles fazem? Você acha que 100% das pessoas que fazem um trabalho voluntário estão realmente preocupadas em ajudar?

Ao organizar seus alunos, em grupos, para discutir ações típicas de trabalho voluntário, conforme supracitadas, o participante faz os alunos refletirem e debaterem sobre uma série de ações de solidariedade ao próximo. Além disso, sua pergunta final, sobre se os alunos conhecerem algum trabalho voluntário em desenvolvimento em sua comunidade, a meu ver, trata-se de uma provocação para que a temática seja pensada no âmbito local, ou seja, para que eles percebam em que podem ajudar ou em que estão sendo ajudado.

Ao relatar como esta aula ocorreu, o participante falou o seguinte:

P2: O primeiro momento com eles foi a parte da comunicação, né? O diálogo, perguntando o que era que eles conheciam sobre o assunto [trabalho voluntário] e, até então assim, eu tive uma boa no início da aula... Porque assim, eu sem saber, eu já tinha um grupo lá que já participava desse o tipo de projeto [trabalho voluntário], né? Junto com a igreja. E assim, foi interessante porque eles puderam dar um relato e outros, né? ... Até pelo fato de... **Foi um engajamento porque eles puderam ter oportunidade de ter essa conversa na sala de aula e poder convidar também os próprios colegas para participar disso aí** (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM P2).

No relato acima, percebo que o professor de fato promoveu uma discussão com seus alunos sobre trabalho voluntário conforme havia planejado. Acredito que esse momento inicial da aula foi mais significativo do que planejado, porque ele foi surpreendido pelo fato

de que alguns alunos seus já desenvolvem trabalho voluntário em uma igreja e assim puderam falar com propriedade de suas experiências acerca desse assunto.

Além disso, esses mesmos alunos ainda convidaram os colegas a participarem da ação social que desenvolviam. Em outro momento do relato do professor, ele sinaliza o que essa discussão gerou:

Muita gente às vezes desconhece [o que é o trabalho voluntário] e **alguns** [alunos] **ficaram assim, no sentido que “ah, eu não tenho intenção nenhuma de ajudar ninguém, né?” e “eu não quero” e “não sei para quê”, “eu já não tenho e porque é que eu vou fazer pelo outro”, entendeu? E assim, aí eu comecei a procurar saber, deles [dos alunos], né? A questão, o que é que eles achavam que era fazer essa ação, né? Essa ação voluntária em relação aos outros e se tinha na escola que eles estudam, né?! (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM P2).**

Depreendo dessa passagem que a partir do convite dos alunos voluntários, surgiram atitudes iniciais de repulsa por parte de outros alunos, no que tange ao ato de se envolver em um trabalho voluntário, conforme trechos em destaque no excerto sinalizam. Isso fica evidente nessa passagem, especialmente nas citações diretas dos alunos que usam termos com designação de partícula negativa em seu discurso como: **“não** tenho intenção **nenhuma (...)**”; **“não** quero”; **“não** sei para quê”; **“não** tenho interesse”.

Motivar os alunos a se envolver em um trabalho voluntário pode ser entendido como um aspecto pedagógico, mas também pode ser interpretado como um fator social, porque transcende a sala de aula, o indivíduo em si, e envolve uma série de questões: política, cultural, costumes, valores ideológicos, dentre outras, que vão corroborar (ou não) para alguém se envolver (ou não) em um trabalho dessa natureza.

Nesse contexto, é pertinente colocar que segundo Palmieri e Branco (2004, p. 191): “O fenômeno da motivação precisa ser analisado e entendido, portanto, em sua profunda conexão com o contexto sociocultural”. Desse modo, levando-se em consideração o contexto sociocultural contemporâneo em que nos encontramos: marcado pelo capitalismo, pelo individualismo e pela fragilidade nas relações humanas⁶⁸, acredito que essa reação dos alunos se justifique porque, salvo algumas poucas exceções de ações individuais ou daquelas realizadas por determinados grupos organizados da sociedade como: igrejas, fundações

⁶⁸ Tanto o individualismo quanto a fragilidade nas relações humanas são discutidas pelo renomado Sociólogo Bauman (2004), na obra **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. O autor problematiza a falta de amor no relacionamento humano (nas relações sociais), e trata da nossa incapacidade de tratar o próximo com humanidade e sensibilidade.

sociais, organizações não-governamentais, dentre outros, impera na comunidade escolar e na nossa sociedade como um todo, uma cultura predominantemente de apatia em relação a ações de solidariedade.

De qualquer forma, a partir desse contexto, o participante agiu na tentativa de buscar compreender o que originava tal sentimento e os provocou a refletirem sobre possíveis ações voluntárias na escola em que eles estavam inseridos e que conseqüentemente os beneficiavam.

Desta maneira, houve no meu entendimento a iniciativa do P2 de tentar promover uma ruptura na forma relativamente egocêntrica de agir e de pensar de alguns alunos em relação ao trabalho voluntário e à solidariedade. Essa atitude dele fica mais evidente se tomarmos por base o discurso abaixo:

P2: No caso, tinha gente voluntária na escola, mas eles [os alunos] não sabiam. Achavam que eram professores ou gente que trabalhava lá fazendo a limpeza, eram funcionários. E **eles descobriram que essas pessoas eram pais voluntários que estavam ajudando a escola, do mesmo jeito que tinha na cozinha também algumas pessoas trabalhando como voluntárias lá, fazendo a comida e a merenda deles, que eles não sabiam.** E a partir desse momento que **eles começaram a ver que tinha esse pessoal trabalhando voluntariamente, né? Eles já começaram a ver a questão da limpeza com outros olhos, a questão da merenda com outros olhos** (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM P2).

Interpreto os trechos que destaquei, como indícios de que o processo de ruptura mencionado pode ter sido iniciado a partir da descoberta dos próprios alunos de que eles eram beneficiados pela atitude solidária de voluntários que davam suporte à escola onde estudavam. Segundo o participante, essa descoberta os fez repensar sua visão frente a alguns membros da comunidade escolar e ao trabalho que eles desenvolviam na escola. Porém, no restante do depoimento, essa reflexão que o participante promoveu não resultou em ação, quero dizer, ele deixa transparente que seus alunos não partiram para algo mais pragmático além dessas discussões, conforme ilustra o trecho abaixo:

Everton: Qual foi o trabalho voluntários que eles fizeram?

P2: Eles fizeram, não. Eles [os alunos que eram voluntários] só falaram o relato, né? Que visitavam os lares e etc.

Everton: Ah, sim, porque eu pensei que através desse trabalho, eles [os demais alunos] poderiam de repente ter desenvolvido, mas não?

P2: Não, porque assim, foi muito em cima já, próximo já d'agora, né?! (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM P2).

Notei que essa falta de engajamento dos alunos em qualquer trabalho voluntário também ficou registrado em um depoimento que o mesmo professor deu posteriormente, no quarto encontro do curso de formação continuada ofertado na pesquisa:

P2 iniciou uma discussão sobre a falta de interesse dos alunos em querer pensar/trabalhar mais reflexivamente ou criticamente. Deu vários exemplos disso, **incluindo uma tentativa frustrada dele de promover uma discussão sobre a importância do trabalho voluntário com seus alunos, a fim de que eles abraçassem a ideia e que se envolvessem em alguma causa como voluntário** (DIÁRIO - ENCONTRO 4).

Finalmente, para autores como McLaughlin, DeVogd (2004) e outros que seguem a sua linha teórica, tal depoimento é uma evidência de que as discussões provocadas pelo professor não promoveram efetivamente letramento crítico, visto que para eles, essa filosofia, além de promover reflexão e transformação, demanda impreterivelmente uma ação social por parte dos sujeitos, que eles chamam de transformadores.

Em outras palavras, considerando que o letramento crítico articula necessariamente reflexão, transformação e ação, conforme defendem esses autores, compreende-se que o letramento crítico só existiria aqui se, a partir da aula, os alunos tivessem de fato se envolvido de alguma maneira com alguma ação social ou trabalho social como voluntário, ou pelo menos tivessem intermediado alguma ação voluntária.

No entanto, acredito que a ideia de promover práticas críticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa foi alcançada pelo professor. Chego a essa conclusão tomando por referência principalmente a ideia de que o crítico se encontra na tríade: “simplicidade, humildade e humanidade”, defendida por Ferraz (no prelo) ao tratar da criticidade (no letramento crítico).

Com isso, considero que o participante tentou promover uma ruptura na visão egocêntrica dos alunos em relação ao trabalho voluntário e a solidariedade, ao passo em que oportunizou algumas alunas a compartilharem suas experiências como voluntárias e fez os alunos descobrirem e refletirem sobre o trabalho voluntário desenvolvido por alguns membros de sua escola.

No tocante à humildade, vejo que ela esteve presente no processo de mostrar para os alunos que eles, na verdade, não “tinham tudo” como citaram, ou sequer eram autossuficientes, como imaginavam, e que por conseguinte, não muito diferentemente das pessoas beneficiadas pelos seus colegas voluntários da igreja, também eram necessitados da ajuda e da solidariedade de outrem.

Por último, a humanidade é, sem sombra de dúvidas, o aspecto mais presente na aula do professor, visto que a temática trazida e discutida com seus alunos teve a finalidade de, no

mínimo, torná-los seres humanos mais sensíveis às necessidades do outro e, talvez, cidadãos ativos, engajados em ações sociais que colaborem para tornar, de alguma forma, a vida do próximo melhor.

4.4 – Desafio Pedagógico

Conforme já explanei, o terceiro desafio é **pedagógico**, porque enfoca exatamente o diálogo entre teoria e prática nas aulas de P1 e P3. Ambas as participantes trabalharam leitura. Embora P1 dialogou com a perspectiva do letramento crítico, conforme visto na subseção anterior, ao ensinar leitura usando texto adaptado, que focava em exercícios de internalização de vocabulários, acabou mantendo uma prática mais tradicionalista focando no ensino-aprendizagem de vocabulários, ao invés da compreensão textual.

P3, por sua vez, levou um texto em inglês para a sala de aula, já traduzido, para os alunos observarem que a tradução do *Google Tradutor* não é totalmente fiel. Assim, sua aula também sinalizou uma abordagem tradicionalista, devido à atividade de tradução (STELLA E CRUZ, 2014). Discorro com detalhes acerca dessas experiências vivenciadas pelas duas participantes a seguir.

4.4.1 – Experiência com a P1: Refletindo sobre o texto

Analiso a aula da P1 que trabalhou leitura com um texto *O Mundo das Drogas*⁶⁹. Meu foco, desta feita, é interpretar as atividades realizadas que objetivaram desenvolver especialmente a competência linguística do aluno. Para tanto, analiso os dados coletados pelo plano de aula⁷⁰, pela entrevista⁷¹ com a participante e pelos registros postados pelos alunos de P1 no *Facebook*.

⁶⁹ Tradução minha. O trecho original diz: *The World on Marijuana*.

⁷⁰ Disponível no anexo A.

Para iniciar a interpretação da experiência de P1, apresento, a seguir, um quadro com um trecho do plano de aula da participante e com uma parte da entrevista que realizei com ela. Objetivo contrastar entre o que foi planejado e o que foi realizado.

QUADRO 06– Plano de P1 versus ação

Plano de aula	Entrevista
<p>1ª Classe - Pre-leitura: Um questionário de múltipla escolha, em que os alunos irão aprender e recordar vocabulário sobre gírias relacionadas à maconha e seus efeitos para a saúde, especialmente para o cérebro.</p> <p>1.Marijuana é ... um nome de uma mulher. um nome de uma cidade. um nome de uma erva. 2.Blunt é ... uma espécie de corte aberto de charutos. uma espécie de planta da medicina. uma espécie de instrumento medicina. 3. Cannabinoid receptors são ... lugares na superfície do cérebro. sítios eletrônicos na <i>internet</i>. lugares do mundo. 4.Hemp é ... a. uma banda de rap rock brasileiro. b. um nome de um tipo de shampoo. c. um termo comumente usado para a planta Cannabis. 5.Cerebellum é ... uma parte de um livro. uma parte do cérebro. uma parte de um carro. 6.Joint é ... maconha enrolada em forma de cigarro. parte do nosso corpo. um tipo de uma planta. 7.Dopamine é ... um medicamento. uma substância química do cérebro. células nervosas. 8.THC é ... a sigla de uma empresa. o ingrediente ativo em um medicamento. o principal ingrediente ativo da maconha. 9.Neurons ... são células no cérebro. partículas subatômicas. átomos. 10.Cerebral córtex é ... Uma parte do carro. Uma parte do cérebro. Uma parte da casa. 11.Hippocampus ... é uma pequena região do cérebro. um animal Africano grande. um setor de uma universidade⁷²</p>	<p>Trabalhei primeiro alguns vocabulários de um texto antes de aplicar o texto, a atividade do texto que fala sobre o que é <i>marijuana</i>, o que, o que ela faz com o nosso cérebro, então eu fiz uma atividade <i>matching</i> com eles [os alunos], aí eles, aí eu perguntei a eles brincando: vocês sabem o que é <i>marijuana</i>?</p>

Fazendo um paralelo entre o que foi planejado, registrado no plano de aula como primeira atividade da aula (lado esquerdo do quadro 06), e o que foi efetivamente executado registrado na entrevista que fiz (lado direito do quadro 06), constato que a participante seguiu seu plano de aula, aplicando inicialmente uma atividade com questões de múltiplas escolhas,

⁷¹ Disponível no apêndice C.

⁷² Tradução minha. No original consta: 1st CLASS – Pre-reading: A multiple choice quiz, where the students will learn and recall vocabulary about slang terms for marijuana and its health effects, especially to the brain. 1.**Marijuana is** ... a name of a woman. a name of a city. a name of an herb. 2.**Blunt is**... a kind of slicing open cigar. a kind of medicine plant. a kind of medicine instrument. 3.**Cannabinoid receptors are** ...sites on the surface of brain. sites on the internet. sites on the world. 4.**Hemp is** ... a. a Brazilian rap rock band. b. a name of a kind of shampoo. c. a commonly used term for the Cannabis plant. 5.**Cerebellum is** ...a part a book. a part of the brain. a part of a car. 6.**Joint is** ... marijuana rolled into a cigarette. part of our body. a kind of a plant. 7.**Dopamine is** ...a medicine. a brain chemical. a nerve cells. 8.**THC is** ...the acronym of a company. the active ingredient in a medicine. the main active ingredient in marijuana. 9.**Neurons are** ... cells in the brain. subatomic particles. atoms. 10.**Cerebral cortex is** ... A part of the car. A part of the brain. A part of the house. 11.**Hippocampus is** ... a small region of the brain. a big African animal. a sector of a university

conforme ela afirma na entrevista (ver trechos em destaque). O conteúdo do texto foi sobre a maconha e ela fez uma atividade de *brainstorming* (tempestade de ideias), usada para iniciar a leitura por meio da exploração.

Considero essa atividade interessante e pertinente, porque demonstra que a participante entende que seu aluno não é um ser vazio de conhecimento (FREIRE, 1987), mas que ele traz consigo saberes diversos, inclusive sobre a língua adicional que estuda, saberes esses que precisam e que devem ser explorados pelo professor, visto que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Seu segundo passo foi propor que primeiro seus alunos aprendessem alguns vocábulos, para que depois fizessem a atividade do texto, que consistia em usar nas lacunas as palavras apresentadas anteriormente, e, finalmente, realizassem a leitura. Observe⁷³:

2ª AULA – atividade de compreensão de leitura (50 min): O Texto O Mundo da Maconha. **Os alunos irão aprender algumas das palavras-chave que necessitam para compreender e discutir sobre a maconha e seus efeitos. Eles também irão preencher e ler** um artigo que explica o que a maconha é e o que ela faz para o cérebro (Plano de aula 3 da P1 – versão final).

O que mais me chamou a atenção, nesse momento, foi o fato de que o texto usado por ela não era um texto autêntico porque estava, na verdade, em formato de tarefa. Isto é, notei uma atividade de preencher os espaços em branco, junto com um caça-palavras, coisas que dificilmente se encontram em um texto autêntico. Veja:

FIGURA 11 – Texto: O mundo da maconha⁷⁰

HEADS UP REAL NEWS ABOUT DRUGS AND YOUR BODY

The Word on Marijuana

Here are some of the key words you need to understand to discuss the drug marijuana and its effects. Review the glossary. Then, fill in the blanks in the article below. Finally, circle the words you filled in within the word search.

GLOSSARY

Blunt: slang term for a hollowed-out cigar filled with marijuana

Cannabinoid Receptors: sites on the surface of brain cells where the active ingredient in marijuana attaches to produce the drug's effects

Cerebellum: part of the brain involved in coordination of body movement

Cerebral Cortex: part of the brain involved in higher-thinking functions

Dopamine: a brain chemical (or neurotransmitter) that helps nerve cells in the pleasure and reward pathway communicate with each other

Hemp: the plant marijuana comes from

Hippocampus: part of the brain's limbic system that helps with learning and memory

Joint: slang term for marijuana rolled into a cigarette

Neurons: cells in the brain; also found in the spinal cord and other organs

THC: tetrahydrocannabinol, the main active ingredient in marijuana

WHAT IS MARIJUANA? WHAT DOES IT DO TO THE BRAIN?

The drug marijuana is the dried, shredded leaves of the _____ plant. While there are several methods of use, marijuana is often rolled into a cigarette, called a _____, or stuffed into a hollowed-out cigar, called a _____, and smoked.

The drug's effects on the brain are caused by the main active ingredient, tetrahydrocannabinol, or _____. This chemical attaches to specific receptors in the brain called _____ receptors. When it binds to these receptors, it interferes with the normal communication between brain cells, or _____.

Several parts of the brain have an abundance of these receptors, including the _____, which deals with learning and memory; the _____, which helps with coordination of body movement; and the cerebral _____, which is in charge of higher-thinking functions.

Finally, research shows that THC triggers the release of _____, a chemical that stimulates activity in the brain reward pathway. Other drugs of abuse, like cocaine and amphetamines, also stimulate this pathway.

WORD SEARCH

T E N N H O R M L X E O
A R J O I N T E E Q A L
T U Z O P U C T E P M R
C H E M P N R N D G K N
Z U C U O O I E J M S R
F L A E C M U M Z V O D
C A N N A B I N O I D C
N A Y P M L Z I M L L B
S M O E P U H A W O R E
H D U S U N E U R O N S
O A H M S T R H E H A N
C E R E B E L L U M S O

⁷³ Tradução compreensiva they need to that explains

CLASS – Reading some of the key words fill and read an article

Fonte – plano de aula 3 da P1

Achei uma incoerência a P3 ter levado para a sala de aula um texto dessa natureza, quero dizer, um texto que mais parece um pretexto para o ensino de vocabulário, justamente, porque ela tencionava trabalhar na perspectiva do letramento crítico, conforme o que ela disse na entrevista: “Bem, o tema... **É interessante, né, para trabalhar com letramento crítico?! Sobre droga, né?! Vício em droga. Mas eu... O meu trabalho foi voltado só para discutir sobre a maconha**”.

Tal incoerência se deve em virtude do fato de que entendo que a abordagem em que a participante buscou se situar, a do letramento crítico, com base nas discussões de Lankshear e Knobel (1998); Duboc (2012) e Jordão (2013), toma por objeto de estudo a materialidade linguística emergente das e nas interações sociais e leva em consideração nuances de seus contextos de produção (interlocutor imediato; outras vozes que perpassam o discurso, valores e etc.). Ao levar para a aula um texto não autêntico, como esse usado pela participante, tais nuances acabam sendo ofuscadas em virtude da atenção que é dada à estrutura linguística.

Compreendo que cabe discutir, portanto, a importância ou não do uso de texto autêntico nas aulas de línguas adicionais. Aliás, a escolha de textos autênticos para o ensino de línguas, em detrimento de textos não autênticos, é um assunto polêmico, pois questiona-se o conceito de autenticidade. Nunan (1999), por exemplo, afirma que a partir do momento em que um texto vai para a sala de aula, deixa de ser autêntico.

Contudo, nesta pesquisa, considero “o texto autêntico como sendo aquele não produzido com o objetivo de ensinar língua” (NASSIN, 2013, p. 56), isto é, textos diversos que são encontrados no dia-a-dia, em revistas, jornais, sítios eletrônicos, dentre outros. Logo, para mim, trabalhar com texto autêntico seria uma forma, por exemplo, da participante ter exposto o seu aluno a situações reais de uso da língua e de ter-lhe provocado a observar e aprender inglês como uma língua viva (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006). Isto é, o texto autêntico pode ajudar o aluno a entender que a língua viva se materializa em um gênero

discursivo com uma função social específica. Por isso, creio que o uso de texto autêntico é uma contribuição importante para o ensino-aprendizagem de línguas.

De qualquer forma, foi por meio desse material que a participante buscou ensinar inglês, conforme ela detalha:

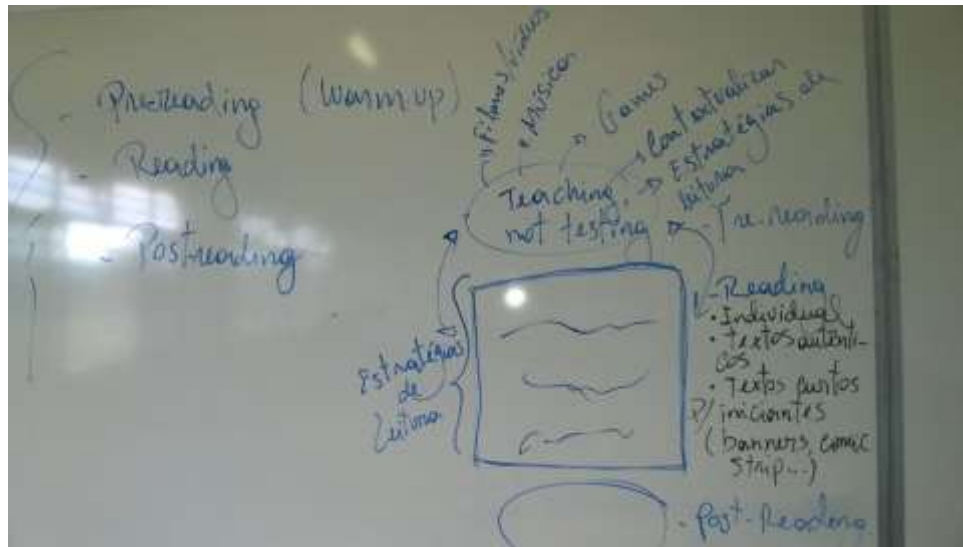
Eles [os alunos] tinham que preencher o texto com algumas palavras que estavam lá no glossário que tinham as definições, só que de uma forma assim, mais técnica, mais difícil, mas a atividade de *matching* que eu usei anteriormente já trazia aquelas mesmas definições mais curtas e em termos mais simples. Então quando eles foram apresentar a outra atividade [de preencher as lacunas do texto com os termos técnicos], eles já tinham, já estavam com uma noção, né? **Então compreenderam, ajudou a compreensão do texto.** (Transcrição de entrevista com P1).

Esse excerto indica que P1 dialogou a atividade anterior, de aquecimento, com a atividade de preencher as lacunas do texto com os termos técnicos. Esse entrelaçamento de atividades foi interessante para o aluno, a meu ver, porque facilitou a transição entre uma atividade e outra, já que estão interligadas pela mesma temática e a atividade de aquecimento serviu para resgatar o conhecimento prévio que o aluno tinha sobre o assunto.

No entanto, o excerto dá a transparecer também que a participante acredita que, ao expor seus alunos aos vocabulários antecipadamente ao texto, tornou a leitura um processo mais acessível para eles, conforme denota o trecho em destaque. Na verdade, entendo que estar familiarizado com os termos usados em um texto não garante, necessariamente, o sucesso do processo de leitura. Além disso, penso que as estratégias de leitura poderiam ter sido exploradas como forma de dar subsídios aos alunos para que eles pudessem aprender a realizar sua leitura mesmo diante de termos desconhecidos.

Nesse sentido, vale lembrar que durante o curso de formação continuada de professor, eu, na condição de professor-formador, delineei, na lousa, algumas possibilidades de trabalho com leitura, dentro da perspectiva do letramento crítico, apontando assim, para os professores em formação, algumas perspectivas que a participante poderia ter contemplado na aula, dentre as quais estão o trabalho com texto autêntico e o uso de estratégias de leitura, conforme consta na figura a seguir:

FIGURA 12 – Foto da lousa



Fonte – Grupo fechado do *Facebook*.

Quero destacar que tal figura apresenta, apenas, algumas perspectivas ou possibilidades, dentre tantas outras, que poderiam ter sido norteadoras para a aula da participante, como já sinalizei. Então, não busco, de forma alguma, estabelecer aqui uma ideia descabida de que ela precisava ter seguido as minhas sugestões para garantir o sucesso de sua aula. Tal receita de sucesso não existe neste trabalho e em nenhum outro que eu tenha conhecimento.

Também ressalto que a possibilidade de ver, assimilar e de desenvolver outras perspectivas de ensino-aprendizagem diferentes daquelas com as quais estamos habituados é um processo que demanda, sobretudo, tempo e movimentos de leituras, reflexões e práticas pedagógicas. Então, não seria justo julgar a atitude da participante, de não ter colocado em prática tais sugestões, como um desprestígio ou algo negativo, visto que ela teve pouco tempo entre o planejar e o executar dessa aula.

Além disso compreendo que as nossas discussões, ao longo desta pesquisa, podem ainda contribuir para ela e os demais participantes “(re) pensar, (re) construir as ações futuras” (SANTOS; IFA, 2013, p. 3), isto é, que as discussões apresentadas neste trabalho possam possibilitar novas perspectivas de ensino-aprendizagem de língua inglesa para os participantes. Esclareço agora que considero a experiência de P1 como desafio pedagógico porque ocorre uma desafinação entre teoria e prática, quero dizer, houve uma desarmonia entre o que é valorizado na perspectiva do letramento crítico, ou seja, o ensino-aprendizagem de línguas com o foco em uma língua viva, carregada de valores socioculturais em sua

essência, e o que a participante levou para a sala de aula: um texto adaptado, voltado especialmente ao exercício de internalização de vocabulários.

Para concluir, ressalto que mesmo se apropriando de um texto não autêntico, como discutido na subseção anterior, a participante foi capaz de provocar reflexões e discussões críticas com seus alunos. Então, percebo que não é o ponto de partida (texto autêntico ou não-autêntico) que define o resultado da aula, mas o caminhar, isto é, os procedimentos que são adotados pelo professor que ajuda, e muito, para chegar no resultado esperado.

4.4.2 – Experiência com P3: Problematizando atividades de tradução textual

Nessa seção, interpreto o planejamento e a execução do plano de aula três, da P3, em uma turma do primeiro ano do ensino médio. O planejamento da participante envolveu atividades por meio do livro didático⁷⁴ que ela usou com sua turma do primeiro ano do ensino médio, e um *blog*. Todo esse processo, ou seja, do planejamento da aula à finalização das atividades propostas, levou três semanas.

Início a interpretação analisando o plano de aula com foco na leitura do texto escrito, intitulado de Polvo de Árvore⁷⁵, que se encontrava no referido livro. Para dar uma visão interconectada da interpretação que apresento aqui, trago trechos de diferentes fontes de dados, tais como: o plano de aula⁷⁶, entrevista⁷⁷ e registros do *blog* criado pela participante e compartilhado no *Facebook*.

P3 destaca, no plano de aula, ter dois objetivos “ler texto, interpretar e comentar criticamente o que leu. Descobrir o que os alunos sabem sobre a *internet* e como lidam com o que é postado nas redes sociais”⁷⁸.

O processo de interpretação é trabalhoso, doloroso, dificultoso porque requer uma profunda conexão com os dados, o diálogo entre eles, e que, às vezes, está tão claramente na mente, mas a dificuldade se revela na hora em que temos que colocar nossa interpretação claramente no papel. Outras vezes, como processo de interpretação requer uma atenção tão

⁷⁴ It Fits – 9º ano. SM Ltda.

⁷⁵ Tradução minha. No original consta: Tree Octopus.

⁷⁶ Esse plano de aula está disponível na íntegra, no anexo E.

⁷⁷ Disponível no Apêndice N.

⁷⁸ Trecho do plano de aula 01 da P3.

exclusiva para um determinado dado que, no processo de leitura e releitura, a reflexão, como do nada, nasce, brota e se revela em expressões do tipo: como deixei escapar isso?, como não pensei nisso antes?

Com isso, quero dizer que esse movimento de autoquestionamento, reflexão e de descobertas, se tornou corriqueiro, especialmente na interpretação desse plano de aula de P3. Olhar o objetivo e confrontá-lo com o plano todo e os procedimentos adotados nas aulas, fez todo sentido para mim. Isto é, percebi que há descompassos entre o objetivo elencado inicialmente e os procedimentos descritos. Retomo aqui a interpretação somente do plano de P3.

Ao fazer uma leitura cuidadosa de todo o plano de aula, observo que ela objetivava, na verdade, outra ação (diferente da elencada no início do plano). Entendo que ela de fato queria que seus alunos desenvolvessem a competência de leitura e que construíssem um senso crítico acerca das notícias fictícias ou inverídicas que circulam em sítios eletrônicos e redes sociais.

Considero a proposta interessante porque atualmente existem diversos sítios eletrônicos que se intitulam humorísticos, em que qualquer pessoa pode criar a notícia que quiser⁷⁹ e socializá-la em redes sociais e outros meios. Geralmente nesses sítios encontram-se notícias bizarras como esta que o livro didático traz, sobre um polvo que vive nas árvores, mas também é possível se deparar com notícias que podem nos enganar⁸⁰. Então, é irrefutável a necessidade de despertar no leitor uma reflexão sobre esse assunto, sobretudo na era digital em que vivemos, em que o acesso a tais informações é cada vez mais comum, especialmente entre os jovens que vivem conectados à *internet*.

Dou continuidade ao processo de interpretação ao confrontar o que P3 objetivou e o que foi realizado na aula. Trago para análise, um excerto da entrevista que tive com a professora na qual ela revela o que realmente trabalhou:

— Eu levei um texto sobre *Tree Octopus*. (P3)
 — Ok. (eu)
 — Pronto. Então, levei depois desse texto, separei um parágrafo e passei pra cada dupla. A dupla tinha que procurar as palavras que conhecia e a partir delas inferir

⁷⁹ A título de exemplo, cito o sítio eletrônico: <<http://www.g17.com.br/sobre.php>>. Acesso em 01/04/2016.

⁸⁰ Para ilustrar, cito uma situação que vivi. Sabemos que ano passado, em 2015, os servidores das universidades federais do país estavam em greve e que naturalmente nós alunos estávamos sem aula durante esse período. De repente, ao navegar no *Facebook*, vi um *link*, compartilhado por um amigo, que versava sobre uma matéria, cujo título era FIM DA GREVE NAS UNIVERSIDADES. Se eu não tivesse acessado o *link* e lido com atenção a matéria, poderia ter me deslocado até a universidade em vão, porque, na verdade, a greve ainda continuava! Um claro exemplo de que temos que ter cuidado com o que é postado em ambiente virtual.

sobre o que se tratava. Então, após isso, a gente, eu pedi para cada dupla falar para todo mundo e socializar o que entendeu. Depois que falaram isso eu passei para eles um, a tradução dos parágrafos feitas pelos grupos. Que era para eles... (P3)

_ Eles que fizeram a tradução ou foi você que fez? (eu)

_ Não, eu já fiz que eu já sabia que eles iam fazer [a tarefa]. Passei para eles observarem como era a tradução, que ela não é cem por cento perfeita, não é a mais adequada. (P3)

_ Teu objetivo com isso foi o que, exatamente, com essa atividade da tradução? (eu)

_ **Era para eles pararem de usar o Google como tradutor cem por cento porque não é.** É, no caso, para eles observarem que não era perfeita a tradução. Que eles tinham que usar não só isso, mas também o dicionário. Que eles, aquilo ali às vezes tinha expressões que ele não traduz simplesmente. Fica daquela mesma maneira. Então, era assim, **para alertar sobre isso. O objetivo foi esse.** (Transcrição de entrevista com P3).

Ao contrastar o objetivo da aula estabelecido no plano e o objetivo relatado pela P3, noto que houve um desvio, visto que na entrevista, ela relatou que quis chamar a atenção dos alunos para as imperfeições da tradução do *Google*, para que assim eles parassem de usar esse ambiente, conforme os trechos em destaque sinalizam. Chamou-me a atenção ainda a atenção desprendida por ela na tradução. Em uma aula de leitura, atividades de tradução são características de uma abordagem tradicional no ensino de línguas, como atestam Stella e Cruz (2014).

No que diz respeito à mudança entre o planejar e o executar, a experiência cotidiana mostra que existem diferentes fatores que influenciam o professor a refazer sua trajetória de aula, tais como questões pessoais, pedagógicas e sociais, por exemplo. Lembro, particularmente, que neste ano, em 2015, eu planejava trabalhar um texto sobre racismo em uma turma do quarto ano do ensino médio integrado no Instituto Federal de Alagoas, onde atuo como professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mas acabei mudando totalmente às atividades planejadas, usando assim textos sobre o vírus zika, devido à proporção global que tal assunto tomou e a relevância que era tratar sobre ações de prevenção e combate às doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*.

Lamentavelmente, eu não fui capaz de detectar, no momento da entrevista, o que teria ocasionado a mudança de trajetória da participante, porque eu não tinha o plano de aula da participante em mãos, graças a um descuido meu. Contudo, quero deixar claro que não vejo o fenômeno da mudança como algo inédito e negativo, mas como algo que é relativamente comum, não só no exercício da docência como também em qualquer outra prática social.

Nesse ir e vir entre planejado e realizado, destaco uma atividade de tradução proposta pela P3 em seu plano de aula, que foi questionada por mim (ver trecho circulado na figura mais adiante). Faço, assim, minhas reflexões sobre as tarefas de ensino-aprendizagem realizadas pela P3.

FIGURA 13: Plano de aula 03 da P3 - comentado

PRE – CONVERSA SOBRE A INTERNET, REDES SOCIAIS. QUAIS USAM. SE TEM MUITOS AMIGOS E SE TER MUITOS AMIGOS SIGNIFICA QUE SÃO TODOS AMIGOS REALMENTE.

WHILE – TEXTO DIVIDIDO EM PARÁGRAFOS PARA AS DUPLAS CIRCULAREM AS PALAVRAS CONHECIDAS E A PARTIR DELAS ‘DESCOBRIR’ DO QUE SE
 Denise, talvez aqui você poderia disponibilizar mais tarefas, além dessa. Poderia ter questões de análise e interpretação textual, gramática e etc.

TRADUÇÃO PELO GOOGLE DO TEXTO, ENTREGA DOS PARÁGRAFOS TRADUZIDOS ÀS DUPLAS. LEITURA DOS MESMOS. ANÁLISE DA TRADUÇÃO.

SELEÇÃO DE PALAVRAS DO TEXTO PARA VOCABULÁRIO ISOLADAMENTE PARA PESQUISAR.

POST – MANCHETES EM INGLÊS FICTÍCIAS E REAIS PARA OS ALUNOS COMENTAREM NO BLOG, DANDO A OPINIÃO EM PORTUGUÊS. ok

Windows 7
 Por que usar o Google? Será que usando as estratégias de leitura e a introdução de novos vocabulários não seria suficiente?

Windows 7
 Sabemos que os significados das palavras/expressões precisam ser trabalhados de maneira situada, contextualizada. Então talvez não seja o ideal isolar uma palavra e pedir que os alunos pesquisem seus múltiplos significados. Talvez a pesquisa se tornasse mais significativa se levasse em consideração o contexto em que a palavra foi empregada.

Fonte – P3

O trecho circulado à direita são os meus questionamentos sobre a atividade de tradução que foram feitos no plano de aula que a P3 me enviou antes da aplicação. Provoquei a professora a repensar o uso de tradutor e a considerar a possibilidade de recorrer às estratégias de leitura. Quis, com esses questionamentos, que ela refletisse sobre a importância das estratégias de leitura para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos, tais como: entender a ideia principal, as ideias específicas, tentar entender o significado de palavras

desconhecidas pelo contexto. Estes são alguns procedimentos dentre tantos outros que podemos fazer diante de um texto na tela de computador ou em papel. Pela transcrição da entrevista, podemos constatar que as minhas sugestões não foram acatadas.

Talvez meus questionamentos não foram suficientes para chamar a atenção da participante sobre atividades de tradução ou, quem sabe, a participante simplesmente achou que as minhas sugestões não eram pertinentes, interessantes ou talvez eram complicadas demais. Mas entendo que esses são questionamentos significativos que eu devo fazer, ainda que somente para mim mesmo, para eu refletir sobre a minha postura como professor-formador e aprender com essa experiência.

Continuando esse movimento entre planejado e realizado, há no plano de P3, na figura 13, o registro de uma atividade através de *blog*. Entendi que a ideia era usar esse ambiente virtual para provocar uma reflexão crítica por meio de matérias fictícias que a participante iria postar para seus alunos. Considerei a ideia muito boa, porque meu objetivo inicial sobre o curso de formação era de fato trabalhar na ambientação virtual com os professores participantes.

Na entrevista, ela confirmou que trabalhou com o *blog*:

_ Passei para eles [os alunos] fazerem, coloquei manchetes fictícias e reais para eles darem as opiniões deles no *blog*. Quando eu for, hoje eu vou colocar, vou aprovar, todas as, os comentários que eles já fizeram (Transcrição de entrevista com P3).

No trecho acima da entrevista, ela assume que a atividade do *blog* estava em andamento, conforme planejado. Porém, para a minha surpresa, a participante encerra a entrevista afirmando, de maneira muito franca, que as atividades desenvolvidas até então foram um fracasso:

A aula foi péssima para eles [os alunos]. Eles acharam **muito difícil**. E esse texto era do nono ano, foi passado para turma do primeiro, mesmo assim, o vocabulário para eles tava muito complicado. Porque eles diziam aquela mesma história de sempre, dois anos sem professor, dois anos sem professor, trabalhava mas, não trabalhava texto. **É muito difícil** a gente trabalhar texto com eles. (Transcrição de entrevista com P3).

Os trechos em destaque trazem marcadores discursivos bem expressivos, que qualificam a experiência da participante. O adjetivo **péssimo** e o advérbio de intensidade **muito**, associado ao adjetivo **difícil**, refletem, para mim, o forte sentimento de frustração dela por sua aula não ter sido como esperava.

Confesso que senti tristeza em resposta ao sentimento de frustração que ela sentiu. Como professor-formador, fico a me questionar quais ações eu poderia ter feito para que ela pudesse ter sentido uma sensação melhor ou ter tido uma melhor experiência pedagógica com esses alunos. Não quero, com isso, dizer que nós professores precisamos carregar o fardo sozinhos ou que não estou considerando aspectos importantíssimos que interferem e desmotivam a maioria dos profissionais de educação nesse país, como a falta de respeito para conosco em termos de salário e de condições de trabalho, por exemplo.

Por outro lado, foi bom ouvir e ler que a P3 se importa com os alunos! O excerto acima captura tal preocupação com o que eles acharam da aula e com a aprendizagem deles. Saliento a coragem e a humildade da participante em reconhecer que sua aula não foi boa. Quantos de nós, profissionais, fazemos isso? Com que frequência o fazemos e se o fazemos?

Essa situação representada no último excerto me fez lembrar da fala de Maciel que mencionei no capítulo teórico, que ao se reportar ao professor-formador, coloca que é necessário:

Desenvolver uma escuta sensível para se tentar compreender o contexto do outro, para se identificar questões não imaginadas e para perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice-versa” (MACIEL, 2015, p. 108).

Ao refletir sobre o depoimento de P3 a partir de Maciel (2015), pondero que a participante mencionou que seus alunos passaram dois anos sem professor de língua inglesa, portanto, não é de se espantar que eles tenham achado difícil realizar a atividade de leitura, assim como também não é estranho que a P3 tenha tido dificuldades para trabalhar leitura, mesmo porque ela mesma assume suas limitações para lidar com texto em suas aulas.

Enfim, muito tempo depois da entrevista, recebi o *link* do *blog* que a participante tinha criado. Analiso mais adiante os comentários dos alunos registrados no quadro 7, os quais foram gerados a partir das seguintes manchetes (fictícias e reais) que P3 publicou no *blog*⁸¹:

- a. Em 2018 o Facebook vai acabar.

⁸¹ Tradução minha: no *blog* está escrito exatamente assim:

- a. In 2018 Facebook is over.
- b. Twitter will be the new Facebook next year.
- c. Arab nations to form military force to counter Iran and Islamists extremist.
- d. Clinton wants to improve ties with Israel.
- e. Sanchez plots revenge over brazil.
- f. Chile beats Brazil.

- b. O Twitter será o novo Facebook próximo ano.
- c. Nações árabes formam força militar para conter o Irã e os islâmicos extremistas.
- d. Clinton quer melhorar os laços com Israel.
- e. Sanchez trama vingança sobre Brasil

QUADRO 7 – Comentários dos alunos postados no *blog* da P3⁸²

<p>ALUNA R:</p> <p>A :ficticio por que é muito cedo pra afirma isso.</p> <p>B :ficticio por que são dois meios de comunicação diferentes e com o passar do tempo cada um se atualizar da melhor maneira de atender seus usuarios</p> <p>C :real por que cada dia que passa os extremistas islâmicos estão conquistando territorio naquela região</p> <p>D :real por que beneficil a paz mundial</p> <p>E :real por que é relativo ao reino e a realeza e também a antiga unidade monetária do Brasil</p> <p>F :real por que hoje já existe uma certa qualidade entre os dois paises</p>
<p>ALUNA V:</p> <p>A."IN 2018, FACEBOOK IS OVER" Fictícia – Porque está no futuro, e não sabemos o futuro.</p> <p>B."TWITTER WILL BE THE NEW FACEBOOK NEXT YEAR" – Fictícia – Não, o facebook é uma rede social bastante forte, e tem uma enorme população navegando nela, será difícil do Twitter passar do Facebook, mas não é impossível.</p> <p>C."ARAB NATIONS TO FORM MILITARY FORCE TO COUNTER IRAN AND ISLAMIST EXTREMISTS". – Real – Está acontecendo contra o Irã e os extremistas islâmicos.</p> <p>D.CLINTON WANTS TO IMPROVE TIES WITH ISRAEL" – Real.</p> <p>E. SANCHEZ PLOTS REVENGE OVER BRAZIL" – Real – Schez está ansioso para ter uma revanche.</p> <p>F. "CHILE BEATS BRAZIL" – Fictícia – O Chile não bateu o Brasil, e sim ao contrário, o Brasil bateu o Chile.</p>
<p>ALUNA I</p> <p>(A) ficticia, porque não tem sentido.</p> <p>(B) ficticia, porque o facebook é mais usado pelos jovens.</p> <p>(C) real, porque foi formado para combater as ameaças a paz e a segurança de qualquer</p>

⁸² Informo que copiei os comentários dos alunos nesse quadro fielmente como foi escrito por eles no referido *blog*. Destarte, as imperfeições lexicais, gramaticais e de sintaxe foram totalmente preservadas para mostrar a autenticidade dos fragmentos.

estado membro da liga arabe. (D) real, pois estão enterressados no processo de paz. (E) ficticia, pois não existe nenhum relato sobre isso. (F) ficticia, pois foi o brazil que venceu. (aluna I)

Fonte: *blog* da P3

Analisando os trechos em destaque, observo que a atividade foi proveitosa porque os alunos tiveram que pensar sobre a possível veracidade da informação ou não, lançando mão da lógica da argumentação e de seu conhecimento de mundo. Por exemplo, isso fica muito claro na resposta do aluno V que, ao se posicionar sobre a primeira manchete, a qual coloca que em 2018 o *Facebook* vai acabar, demonstra o entendimento lógico de que tal manchete se trata de uma conjectura de um futuro incerto. Logo, ele descarta a possibilidade desta informação ser verídica. A mesma apreciação lógica é feita, acerca da mesma manchete, pelo aluno R. Já sobre a última manchete, de que a seleção de futebol do Chile ganhou do Brasil, o aluno I e o aluno V usam seu conhecimento de mundo para dar seu parecer, colocando que tal informação é fictícia.

Em resumo, há evidências, portanto, que a P3 conseguiu instigar seus alunos a apreciar criticamente os títulos das matérias ou supostas matérias, por meio dessa atividade do *blog*. Então, já que antes a participante considerou sua aula um fracasso, acredito que agora, ela deveria repensar seu parecer, pois, para mim, não foi fracasso. Com isso, quero dizer que, apesar de sua aula depender de alguns ajustes para estreitar os laços entre o planejamento e a execução da aula e entre a teoria e a prática, a aula contribuiu para que seus alunos, no mínimo, ficassem atentos às manchetes que leem.

Finalmente, após ter relatado as experiências de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa, vivenciadas pela P1 e P3 respectivamente nesta seção, passo para o capítulo final desta dissertação, em que apresento as minhas considerações.

5 CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta pesquisa, busquei respostas ou encaminhamentos para as seguintes perguntas: a) De que forma se dá o diálogo entre as discussões realizadas na formação e a prática pedagógica dos participantes? b) Quais são os desdobramentos pedagógicos advindos desse diálogo para a formação dos alunos dos participantes?

Constatei, no decorrer da investigação, que o desafio era um tema frequente enfrentado pelos participantes, e que o mesmo pode ser observado neste trabalho em três aspectos: institucional, social e pedagógico. O primeiro traz à tona as deficiências da escola pública em disponibilizar insumos tecnológicos que possibilitem práticas de ensino-aprendizagem em ambiente virtual. Esse desafio foi vivenciado por P2, P3, P4, P5 e por mim como professor-formador, conforme mostrado no capítulo anterior.

O segundo tem relação com duas situações vivenciadas por P1 e P2 respectivamente: o clima de violência urbana com o qual a nossa sociedade convive na atualidade, que tem origem especialmente no uso e comércio de drogas ilícitas, e a necessidade de construção do pensamento e de uma cultura coletiva e humanística do sujeito, em detrimento de uma cultura individualista comum à sociedade capitalista atual.

O terceiro está associado com o diálogo entre teoria e prática. Durante toda a investigação isso foi um desafio comum a todos os participantes, mas que se sobressaiu, sob diferentes óticas, nas aulas de leitura que P1 e P3 desenvolveram. Ambas buscaram dialogar

com as perspectivas do letramento crítico, mas mantiveram algumas práticas mais tradicionalistas do ensino-aprendizagem de línguas, usando textos adaptados, que focavam em exercícios de internalização de vocabulários, e priorizando a tradução em detrimento da análise e interpretação textual. A última participante ainda sinalizou uma desafinação entre o planejamento e a execução de sua aula.

Portanto, em relação à resposta à primeira pergunta de pesquisa, observei que o diálogo entre as discussões construídas no curso e a prática pedagógica dos participantes, como já mencionei, perpassa desafios diversos, conforme já detalhado, mas que podem ser superados, assim como foi mostrado no decorrer desta pesquisa. Vimos, por exemplo, que P2 enfrentou dificuldades para desenvolver práticas de letramento digital crítico com seus alunos, haja vista não ter acesso a computadores conectados à *internet* na escola em que trabalha (desafio institucional). Diante desse contexto, ele resolveu continuar com a proposta de ensino-aprendizagem crítica, mas usando apenas o livro didático. Em outras palavras, ele adequou a proposta de ensino-aprendizagem discutida no curso à sua realidade local, fazendo uso dos recursos que dispunha.

O participante poderia ter provocado seus alunos a fazer uso das TICs em casa, ou em outro ambiente extra escolar, como uma forma de superar tal dificuldade, assim como fez P3. Na verdade, essa estratégia até foi cogitada, mas não foi levada adiante com o ímpeto necessário por diversos fatores, conforme esmiuçado no capítulo anterior. Mas a ação de alguns participantes, especialmente de P2, de não ter ido, com maior vigor, em busca de diligências para superar essa situação, pode se justificar pela mudança de foco adotado no curso ofertado, de forma que os meios tecnológicos deixaram de ser condição *sine qua non* para os professores em formação desenvolverem práticas críticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

É importante ressaltar então que P2 usou basicamente o livro didático para desenvolver o tema ‘trabalho voluntário’, mas que nem por isso sua aula foi menos crítica do que aquela em que foi usada a rede social *Facebook* pela P1 ou em que foi usado o *blog* pela P3. Com isso, depreendo que diante das dificuldades de ter acesso a computadores conectados à *internet* na escola, é plausível recordar que os fins são mais relevantes do que os meios, isto é, mais importante que os recursos que serão utilizados na aula, é a prática pedagógica que vai ser construída pelo professor e seus alunos. Portanto, na impossibilidade de fazer uso das

TICs, que se recorra aos recursos disponíveis (livro didático, textos impressos, dicionários impressos, e etc.).

No que se refere ao segundo desafio social, de enfrentar a violência sem se tornar uma vítima dela, naturalmente que não existe uma receita pronta e perfeita que possa ser usada, nem tampouco ousar tentar sugerir uma. Mas, nesta pesquisa, a noção de validação de diferenças, discutido por Rocha (2015), contribuiu para que P1 estabelecesse uma relação sem conflito com seus alunos que são usuários ou que simpatizam com o uso e/ou comércio de maconha, e assim conseguisse ouvir e ser ouvida por eles.

No que diz respeito à outra face do desafio social enfrentado, ou seja, da necessidade de construção do pensamento e de uma cultura coletiva e humanística do sujeito em meio à sociedade capitalista atual, ela se configura, como vimos neste trabalho, em um reflexo do modelo de sociedade em que vivemos e que foi sendo sócio e culturalmente construído. À vista disso, o processo de construção de valores coletivos se mostra um desafio complexo e que pode demandar tempo para ser superado. Trata-se de uma situação que deve incitar não apenas o docente, mas a escola, a família e a sociedade como um todo, a buscar ações coordenadas para provocar nos alunos relações mais humanísticas e comprometidas com o social.

O último desafio, de aspecto pedagógico, é uma constante que está presente nas atividades de ensino-aprendizagem do professor/pesquisador. Também não há um método ideal para superá-lo e nem tampouco busco estabelecer algo parecido. Antes, compreendo que a autorreflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida, aliada a leituras e discussões teóricas, podem somar na busca por uma equiparação entre a teoria e a prática pedagógica.

No que diz respeito à última pergunta de pesquisa, relativa aos desdobramentos entre a prática de ensino-aprendizagem dos participantes e a formação de seus alunos, observei que tais práticas foram vinculadas à realidade sociocultural em que eles e seus alunos estavam inseridos. Isso colaborou para tornar a aula significativa, crítica e para provocar rupturas ou caminhar nesse sentido.

Vimos, por exemplo, como P1 trabalhou com a língua inglesa abordando uma temática polêmica e que afeta diretamente alguns membros de sua sala de aula, que foi o caso do vício à maconha. A participante conseguiu levar essa discussão para a rede social

Facebook, motivando seus alunos a escreverem mensagens de alerta e reflexão contra o uso dessa droga.

P3 associou a atividade textual do livro didático sobre manchetes fictícias ou não, com uma discussão proposta no *blog* que criou. Dessa forma, ela foi capaz de provocar em seus alunos um olhar atento sobre a veracidade ou não das notícias que leem/compartilham em redes sociais. Destaque-se que P3 e alguns de seus alunos foram capazes de desenvolver essa discussão no *blog*, mesmo sem terem acesso às TICs na escola, ou seja, recorreram a outras alternativas (acessaram o *blog* no computador de casa, no celular etc.). Assim, eles conseguiram, com muito esforço, superar o desafio institucional.

A partir deste momento, volto meu olhar a outro ponto que considero relevante para e sobre esta pesquisa. Estou me referindo ao fato de que, no projeto inicial desta pesquisa, a proposta era desenvolver e investigar as práticas de ensino-aprendizagem dos unicamente em ambientes virtuais. Porém, no decorrer da pesquisa, ficou evidente a dificuldade de nós participantes termos acesso às TICs para fazer uso de tais ambientes entre nós e os professores em formação com seus alunos. Essa dificuldade que vivenciamos comprova que, apesar dos investimentos dos governos⁸³ em aquisição de computadores e de *internet* para o uso pedagógico de professores e alunos, ainda há muito a ser feito para que, de fato, a inclusão digital se torne uma realidade na escola pública, pelo menos, no contexto local em que estamos inseridos.

Como linguista aplicado, ou seja, como um cidadão que:

“Tem uma função ativa na tomada de posição contra os desequilíbrios ocasionados, segundo Pennycook (1998), pelas desigualdades sociais sérias trazidas em consequência da globalização e da tecnologização, impedindo o acesso de muitos à educação, à saúde e à segurança ao mesmo tempo em que oferece privilégios a poucos (STELLA; CRUZ, 2014, p. 143).

Cabe aqui não só eu relatar as dificuldades de acesso às TICs, mas me posicionar criticamente sobre os governos e seus programas de inclusão digital da escola pública, porque entendo que tais programas falham em promover a inclusão tecnológica nas escolas públicas, quer seja devido ao déficit no número de computadores, na ausência de conexão de *internet*, na disponibilidade de conexão de *internet* de má qualidade; quer seja não atentando para a

⁸³ Conforme mencionado logo na Introdução deste trabalho.

necessidade regular de programas que oportunizem professores a refletir constantemente sobre práticas pedagógicas por meio de ambientes virtuais ou com o auxílio destes.

A falta de eficiência desses programas de inclusão digital da escola, detectada no contexto local, coloca os alunos e professores da rede pública em condição de desigualdade em relação àqueles sujeitos da rede privada de ensino. Tal quadro colabora para a exclusão social dos estudantes menos favorecidos. Por exemplo, eles ficam sem ter acesso, pelo menos no âmbito escolar, à plataforma de estudos gratuitos para o Enem, que foi recém lançada pelo governo federal⁸⁴, dentre outros programas e tantas outras oportunidades de ensino-aprendizagem propiciados por ambientes virtuais gratuitos disponíveis na *internet*.

Por ora, encerro esta discussão com o sentimento e o entendimento de que tratei tanto de desafios, que alguns podem ignorar os resultados positivos conquistados pelos participantes desta pesquisa e subentender este trabalho como um elemento desanimador para o exercício da docência na rede pública. Porém, na verdade, a tônica que desejo deixar aqui é outra, é de motivação e de reflexão acerca do uso ou não de ambientes virtuais nas práticas pedagógicas.

Acredito que esta pesquisa deixa o entendimento de que os desafios mencionados aqui são inerentes às práticas de ensino-aprendizagem de línguas, no contexto local em que os participantes estão inseridos, e de que não existem fórmulas mágicas ou metodologias perfeitas para vencê-los. Tratam-se de situações que precisaram ser localmente consideradas e trabalhadas por nós, participantes, a partir de conhecimentos teóricos e práticos.

Finalmente, espero que este trabalho instigue outros pesquisadores e professores a projetar um novo olhar para as práticas de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. Isto é, que a partir das reflexões e discussões tratadas nesta investigação, outros também possam enxergar tais meios como mais um espaço de diálogo para a construção de uma cidadania crítica e não apenas como um meio composto de recursos que podem contribuir somente para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Que outros pesquisadores e professores também possam considerar as TICs e seus recursos somente como meios, por que é isso que são e nada mais. Destarte, compreendam que tais meios não podem se sobrepor aos fins, isto é, que mais importante que o recurso

⁸⁴ Para maiores informações acerca dessa plataforma, acesse: <<http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2016/04/11/1138190/mec-fara-simulados-on-line-gratuitos-enem-2016.html>>. Acesso em 20/04/2016.

didático usado pelo professor, é a prática de ensino-aprendizagem que ele constrói em sala de aula em parceria com o aluno. Então, ao refletir sobre o uso ou não de tais meios em suas aulas, diante das intempéries comuns à escola pública, que essa máxima seja levada em consideração.

REFERÊNCIAS

AGRA, C. B. (no prelo). **Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução do idioma no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos.**

ARAÚJO, F. **Web 2.0.** InfoEscola navegando e aprendendo. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/informatica/web-2-0/>> Acesso em 02/05/2015.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr 2007.

AZEVEDO, C. E. F; OLIVEIRA, K.; ABDALLA, M. B. A Estratégia de Triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o Pragmatismo. Coleção Meira Mattos - **Revista das Ciências Militares**, v. 8, p. 117-128, 2014.

_____. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo.** In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. Brasília: ANPAD, 2013. v. 4.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. [original de 1929].

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 271 p.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. Disponível em: <https://vk.com/topic-73890329_30432998> Acesso em 01/02/2016.

BEZERRA, S. S. **Novos letramentos e ensino de língua inglesa: uma pesquisa-ação em comunidades de baixa renda**. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAZIL. Ministério da Educação. **ProInfo – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462>. Acesso em 07/08/2013.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Projeto um computador por aluno (UCA)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>> . Acesso em 06/02/2016.

BOHN, V. C. R. **Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da web 2.0**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, A. A. A. (Org.) **Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores**. [S.l.]: MEC/DGIDC. 2008, 237 p. ISBN 978-972-742-294-4. Disponível em <<http://www.educacaoadistancia.blog.br/arquivos/manualdeferramentas20.pdf>>. Acesso em: 01 de outubro de 2013.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. São Paulo, SP. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Letras.) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em 25/08/2015.

FERRAZ, D. M. (no prelo). **Os sentidos de “crítico” nas aulas de inglês: problematizando práticas pedagógicas locais**.

FRANCO-AZEVEDO, C. E. ; OLIVEIRA, L. G. L. ; GONZALES, R. K. ; ABDALLA, M. B. . **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades**

com o Pragmatismo. In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2013, Brasília-DF.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos Professores.** Estud. Av. v.15 n.42, São Paulo, maio/ago. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13>. Acesso em 22/05/2015.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** 2002. 25ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

Folha de São Paulo. **Entenda o que é a Web 2.0.** Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml>> Acesso em 02/05/2015.

IFA, S; et al. (no prelo). **(Re)Construindo sentidos na formação continuada de professores de inglês em Alagoas: letramentos, agência e cidadania.**

_____. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.** São Paulo, SP. 2006. 274 f. Tese (Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2012.

_____. Reflexões sobre formação de professores e novos letramentos no projeto de extensão Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa.** Maceió: Edufal, 2014. p. 225-246.

JORDÃO, C.M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do Mesmo Saco? In: HILSDORF R. C.; RUBERVAL, F. M. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. **Critical Literacy and New Technologies.** Paper presented at the American Education Research Association, San Diego, 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html>> Acesso em: 10/03/2015.

_____. A New Literacies Sampler. Vol. 29. New York, NY: Peter Lang, 2007. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf>. Acesso 19/07/2015.

LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006, p. 05-30.

LOPES, R. D.; et al. O uso dos Computadores e da Internet em Escolas Públicas de Capitais Brasileiras. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 275-335, 2010.

MACIEL, R. F. "Eu sei o que é bom pra você!" **A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores.** Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa. 1ed.Maceió: Udufal, 2014, v. 1, p. 247-268.

_____. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: Takaki, N.H.; Maciel, R.F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 1ed.Campinas: 2014, v. 1, p. 101-114.

MAGNANI, L.H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias da informação e comunicação. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011 – Disponível:<[https://www.academia.edu/1518858/UM_PASSO_PARA_FORA_DA_SALA_D_E_AULA_NOVOS_LETRAMENTOS_M%C3%8DDIAS_E_TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO](https://www.academia.edu/1518858/UM_PASSO_PARA_FORA_DA_SALA_D_E_AULA_NOVOS_LETRAMENTOS_M%C3%8DDIAS_E_TECNOLOGIAS_DA_INFORMAÇÃO_E_COMUNICAÇÃO)>. Acesso em 21/04/2015.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2013, vol.13, n.3, pp. 899-917. ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S198463982013000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 30/08/2015.

MATTOS, A. M. A. Construindo Cidadania nas Aulas de Inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: Nara Hiroko Takaki; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 2ed.Campinas: Pontes, 2015, v., p. 171-191.

_____. A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, p. 125-151, 2014.

_____. Novos Letramentos, Globalização e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. p. 101-136.

MCLAUGHLIN M, DEVOOGD G: Critical literacy as comprehension: expanding reader response. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. 2004, v. 48, nº 01, p. 52–62.

MEJIA, M. N. A. et al. A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2007, vol.7, n.1, pp. 183-206. ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1984-63982007000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 03/09/2015.

MENTA, E. **Metodologia ou tecnologia**. Disponível em: disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>>, acessada em 01/05/2013.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008b.

MOODLE. Disponível em: <<http://www.moodle.org/about>>. Acesso em 05 de setembro de 2013.

NASSIM, L. M. G. O uso de textos autênticos em um curso de inglês instrumental para conversação. Diálogos Pertinentes: **Revista Científica de Letras**, v. 9, p. 7-147, 2013.

NUNAN, D. Authenticity in language teaching. **New Routes in ELT**, São Paulo, n. 5, p. 36-37, mar.1999.

OLIVEIRA, A. C. T. **A formação continuada dos professores de LI do estado do Tocantins: do projeto TEP até os dias atuais**. In: SILEL: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. 2011, Uberlândia. EDUFU, 2011. v. 2. p. 08-19.

PAIVA, V. L. M. de O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em 21 de outubro de 2013.

_____. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005

_____. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas, ALAB e Educat/UCPel, 2001. p. 193-209. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/paredes.htm>>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

PALMIERI, M. W. A. R.; BRANCO, A. U. Cooperação, competição e, individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso). Rio Grande do Sul, v. 17, n.2, p. 189-198, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22471.pdf>> Acesso em: 01/02/2016.

PARDO, F. **Novos Letramentos e o ensino de inglês na escola pública: com ou sem tecnologias da informação e comunicação?** In. TRANSCULTURALIDADE E DE(S)COLONIALIDADE NOS ESTUDOS EM INGLÊS NO BRAZIL. Programação e Caderno de Resumos. IV Congresso internacional da abrapui. 2014. Disponível em: <http://www.abrapui.org/wpcontent/uploads/2014/11/Caderno_de_resumos_e_programacao_ABRAPUI_2014_10_31.pdf>. Acessado em: 30/08/2015.

PENNYCOOK. A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PRIMEIRA EDIÇÃO. **Educação investe em tecnologia da informação e segurança nas escolas**. Disponível em <http://primeiraedicao.com.br/noticia/2013/09/04/educacao-investe-em-tecnologia-da-informacao-e-seguranca-nas-escolas> , acesso em 05/09/2013.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico-universitário. In: Dánie Marcelo de Jesus; Ruberval Franco Maciel (Org.). **Olhares sobre tecnologias da informação e comunicação digitais: Linguagens, ensino, formação e prática docente**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. v. 1. 388 p.

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

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, v. 2, p. 109-143, 2011.

SANTOS, L. de F. **Práticas de leitura no PIBID: construindo espaços de singularidade, responsividade e tática**. 2015 (no prelo).

SANTOS, R. R. P. dos; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, v. 34, p. 1-23, 2013.

SANTOS, R. R. P. dos. **A pesquisa-ação na formação continuada de professores de inglês e a abordagem de letramento crítico**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da Web 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus Revista Digital (UFPE)**, v. 08, p. 01-13, 2012. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>>. Acesso: 22/06/2014.

_____. Facebook no ensino de língua inglesa: uma experiência no curso de Letras. **Cadernos do CNLF (CIFEFIL)**, v. XVII, p. 124-140, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/06/CadCNLF_XVII_06.pdf>. Acesso em 11/04/2016.

SIM, D. **Mike Brown Shooting: The Most Powerful Ferguson Protest Signs**. Disponível em: <<http://www.ibtimes.co.uk/mike-brown-shooting-most-powerful-ferguson-protest-signs-1461802>>. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

SMITH, G. S.. **Como proteger seus filhos na internet: um guia para pais e professores**. Traduzido por Aauri Brezolin. Ribeirão Preto, SP. Novo Conceito, 2009.

STELLA, P. R.; CRUZ, D. A. C. O. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, v. 14, p. 141-160, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3714.pdf>>. Acesso em 01/04/2016.

STELLA, P. R.; TAVARES, R. R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: Vanderlei J. Zacchi; Paulo Rogério Stella. (Org.). **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. 1ed. Alagoas: EDUFAL, 2014, v. 1, p. 75-100.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, [2005] 2012.

TURBIN, A.E.F; FERRO, G.D.M. A Formação Continuada do Professor de Inglês: Um Evento de Letramento. **Entreletras. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT** –nº 3 –2011-2, p. 63-7.

UFAL, Faculdade de Letras, **projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras/inglês**. 2007, 89 p.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience**. London, Ontario: The Althouse Press, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. 273 p.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: Wilson Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada Temas e métodos**. 1ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 105-143.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de Sondagem

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

CPF (para cadastro no Moodle): _____

Telefones para contato: _____

Email: _____

1. Você é Professor Ativo da Rede Estadual de Ensino? () sim. () Não
2. Na escola em que você trabalha tem laboratório de informática com acesso à *internet*? () sim.
() Não.

3. Você faz uso do laboratório de informática de sua escola? () sim. () Não.
4. Você já fez uso das novas tecnologias da informação e comunicação em sua sala de aula? Como? (conte brevemente uma experiência que teve).

5. Você acha que o uso de novas tecnologias da informação e comunicação é importante para a aprendizagem de seus alunos? Sim/não? Por quê?

6. Por que você quer fazer parte desta Formação Continuada?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntário(o,a) do estudo sobre *O USO DAS FERRAMENTAS WEB 2.0 NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO*, recebi do Sr. EVERTON MARQUES DA SILVA, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar se a formação vai interferir nas práticas de ensino no ambiente digital dos professores participantes e de que maneira isso vai se constituir.
- Que a importância deste estudo é a de tentar melhorar cada vez mais a qualidade do ensino de língua inglesa.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: **propostas didático-pedagógicas que contribuam para uma perspectiva intercultural e crítica.**
- Que esse estudo começará em **outubro de 2014 e terminará em março de 2015.**
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: após coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para a abordagem intercultural proposta.
- Que eu participarei das seguintes etapas: coleta de dados.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação é a seguinte: exposição de meus dados:
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: Como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, eu me sentir incomodad(o,a) ou constrangid(o,a) com a exposição de dados referentes à minha vida pessoal. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removid(o,a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela **prof. Everton Marques da Silva (Av. Enfermeira Noracl Pedrosa, 06, Antares, CEP: 57083060).**
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca melhoria da qualidade do ensino.
- Que a minha participação será acompanhada pelo prof. Everton Marques da Silva com responsabilidade e respeito à minha participação.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu terei a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.



Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

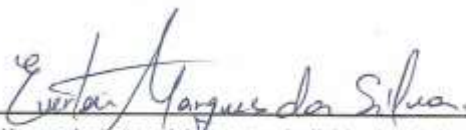
Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**Avenida Enfermeira Noraci Pedrosa, 06, Antares, Maceió-AL****CEP: 57083-060****Telefone p/contato: (82)8848-2590/8704-7750****ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:****Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas****Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária****Telefone: 3214-1041**

Maceió,

	
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)



Apêndice C – Transcrição de entrevista com P1

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO REFERENTE AO PLANO DE AULA 3

PARTICIPANTE: P1

Everton: É..., Hoje é dia oito de abril. Vou falar com [omitted para preservar a identidade do participante] sobre o plano de aula três. É... Saber como é que, que foi a aula, as impressões que ela teve, opinião, o que ela achou da aula, é... do plano de aula três. “É sobre o que é mesmo?”.

P1: *Drug Addiction*.

Everton: É sobre *Drug Addiction*! Então, ah... [omitted], primeiro queria que você falasse como foi a aula, aí depois, à medida que você fosse falando, você pode dizer o que você achou, qual foi o comportamento dos alunos? Algum comentário que eles tenham realizado ou questionamento que foi levantado na aula, tá certo?

P1: Bem, o tema... É interessante, né para trabalhar com letramento crítico? Sobre droga, né? Vício em droga. Mas eu... O meu trabalho foi voltado só para discutir sobre a maconha, marijuana. Né?! Trabalhei primeiro alguns vocabulários de um texto antes de aplicar o texto, a atividade do texto que fala sobre o que é Marijuana, o que, o que ela faz com o nosso cérebro, então eu fiz uma atividade de *matching* com eles, aí eles, aí eu perguntei a eles brincando: - vocês conhecem a Marijuana?

Everton: hã..

P1: Aí, eles... “Marijuana?! É uma mulher?” Aí, eles... Aí, em uma turma um mostrou ser conhecedor dessa da palavra, né? Aí, ele disse: “ah, eu conheço essa palavra”, depois ele disse que era a maconha, mas eles aceitaram, né? Quando disse, “a senhora vai falar sobre a maconha? Aí eu “sim, vamos falar sobre a maconha, vamos fazer uma atividade e a gente vai conhecer o vocabulário, né? Sobre esse tema, sobre o vício, né? Alguns termos relacionados também até o corpo humano, nosso cérebro.” Aí, eu fiz uma atividade primeira com eles, de *matching*.

Everton: *Matching* era vocabulário então, para saber o...

P1: Só vocabulário...

Everton: O significado, né?

P1: de alguns termos...

Everton: De palavras inglesas e a sua tradução?

P1: É... por exemplo: baseado, outro tipo de cigarro também, os termos... É... Slang...

Everton: *Slang*!

P1: *Slang terms*, né? É... Pra, pra a maconha, e alguns tipos de cigarros e também, é... palavras relacionadas a partes do cérebro, a químicas, né? Que são estimuladas às vezes através do uso da maconha.

Everton: É, essa parte do *matching*, você conseguiu fazer e, ou teve dificuldade em alguns *Slangs*?

P1: Conseguiram, participaram, alguns tiveram dificuldade, e eu achei interessante que eles fizeram, a maioria fez a atividade. Então quer dizer que o tema chamou a atenção, né? Ficaram curiosos.

Everton: Aí depois disso, da atividade *matching*, teve mais o quê?

P1: De um texto, aí era um texto e também um caça-palavras, com o vocabulário.

Everton: Trabalhado no texto?

P1: Trabalhado na atividade anterior e trabalhado no texto. Aí, eles tinham que preencher o texto com algumas palavras que estavam lá no glossário que tinham as definições, só que de uma forma assim, mais técnica, mais difícil, mas a atividade de *matching* que eu usei anteriormente já trazia aquelas mesmas definições mais curtas e em termos mais simples. Então quando eles foram apresentar a outra atividade, eles já tinham, já estavam com uma noção, né? Então compreenderam, ajudou a compreensão do texto.

Everton: É, então. A parte de drogas, de trabalhar isso tudo, É, você fez alguma discussão com eles, sobre isso? Como é que foi essa discussão?

P1: Depois do texto, foi na terceira aula, aí eu coloquei algumas, é... Na terceira e quarta aula, porque foram mais ou menos quatro perguntas discutidas na primeira aula e três na outra aula, então fazia perguntas para eles em inglês, não estavam assim... Não eram... Estruturas assim muito difíceis, ajudei... Os ajudei também a entender a frase, sempre tem um que entende, né? Aí eu deixava que eles mesmos comentassem. Aí, um ajudava o outro... nesse sentido, né? Na compreensão. E a discussão foi feita em português.

Everton: Certo

P1: Eles deram a opinião deles e depois eu li, comentei.

Everton: Eles deram a opinião sobre o que?

P1: Sobre a pergunta, as perguntas que...

Everton: Você pode lembrar as perguntas?

P1: É...

Everton: Ou algumas das perguntas?

P1: Por exemplo, o que a maconha faz para o cérebro, se maconha vicia... Vicia ou não?

Everton: O que é que eles falaram sobre maconha viciar ou não?

P1: Alguns disseram que não. Outros disseram que depende do organismo.

Everton: E aí, o que é que você fez nessa hora?

P1: Não, aí eu dei, para não ficar aquela posição do professor, aí eu levei comentários de um livro e eu li para eles. “olhem, isso aqui é um livro que fala sobre a maconha e respondem essas perguntas que eu coloquei para vocês”.

Everton: E o que era que o livro dizia sobre isso que você falou?

P1: Aí dizia que sim, que viciava, embora, é... realmente varia de organismo para organismo, tem pessoas que não se viciam. Mas outras que se viciam e também mostrei... Aí, tinha... Quais são os efeitos da maconha, na escola, no esporte, na família... Aí mostrei esse livro mostra os efeitos, a curto prazo e a longo prazo da maconha, né? Aí, eles concordavam, outros ficaram calados, deu para perceber que alguns são usuários, entendeu? E... Mas também foi assim, uma discussão feita com, de forma democrática, com bastante respeito. Quando um que percebia que ele era usuário, que usa maconha e que gosta, eu escutava com maior respeito a opinião dele, né?! Aí também fiz o restante das perguntas... Que já foi mais voltada para o efeito da maconha no cérebro da pessoa e também algumas perguntas assim, “ela vicia ou não vicia?” Aí, o livro respondia que viciava. – e o que o que a pessoa pode fazer para sair? Né, se ela quiser sair? Né? Ou... Ou como é que se... Como eu poderia dizer...

Everton: Deixar o vício, né? [completei]

P1: Deixar o vício. *To quit*, né?

Everton: *To quit* [confirmei]

P1: Aí, li também. Pronto, acho que muitos ficaram bem caladinhos, refletindo, pensando, né?

Everton: Se eu não me engano, acho que no teu plano, nesse plano eu questioneei... é... Para aqueles que querem sair, por exemplo, na região local, em que a escola está situada... Se tem um órgão de apoio, e se tem, não sei se você chegou a fazer essa ponderação de seu plano, ou se teve alguma discussão dessa na sala de sala com os alunos. Se lembra de alguma coisa nesse sentido?

P1: [Balançou a cabeça que não]... Pronto, aí pedi o trabalho, aí eles teriam que ir lá, aí citei o *Toondoo*, né? E pedi para eles fazerem um pôster, que lá eles teriam condições de colocar figuras, colher cenários, personagens. Podia ser uma tirinha, poderia ser só um pôster mesmo com uma frase. Aí, eles... Já ficou na próxima aula de eles levarem a frase. Aí eu já disse... “Olhe, vocês já podem já deixar tudo prontinho... se vocês tiverem de consertar alguma coisa, aí já conserta [na frase]

Everton: Eles fizeram o que sobre isso? eles já chegaram realmente a postar as coisas sobre isso ou alguns mais outros menos?

P1: ah, mas eu já deixei claro para eles que “olhem, infelizmente não é a filosofia da escola, nem a minha como professora fazer apologia à droga. Eu, o objetivo dessa aula foi fazer com que vocês conheçam, não é?! os efeitos da droga na vida de um ser humano, de um jovem, mas cabem a vocês fazer a sua escolha.”

Everton: Refletirem sobre o assunto. [completei]

P1: É... não vou criticar ninguém, não vou discriminar ninguém. Agora para o trabalho não vai, não posso aceitar nenhuma frase que faça apologia a drogas. Mesmo que você discorde do que ficou

discutido aqui, mas no trabalho não vai poder ser feito isso. [P1 colocando o que disse aos seus alunos].

Everton: Tá, eles fizeram esses trabalhos, num ambiente virtual?

P1: Eu pedi agora, essa semana. Aí, na próxima semana eles vão levar a frase que eles vão elaborar, aí já começaram a dizer “ah, eu vou botar esse tipo de frase”, aí já citaram alguma frase. Ah, mas tem que ser em inglês! Tudo bem, mas tem que passar para o inglês, falei. Eu digo, olhe, aí tem um que disse assim... Ah, eu vou botar assim: “Os fracos (risos, Chris)... Aí falei... aí começava com fracos... Aí, eu disse: “olhe, vamos elaboras frases que deixa a pessoa para cima, Dê força para ela sair... Chamar ela logo de fraca?”

Everton: Desmotivava, né?!

P1: Vai desmotivar (risos), mas ele ficaram animados... Aí no início teve um que disse assim “ihh, se souberem que a senhora está falando sobre a maconha aqui”... Aí eu disse: “não...” Aí eu expliquei o objetivo da aula, né?! Não é só falar sobre a maconha, só conhecer os termos, né? as palavras.

Everton: Que turma foi essa mesmo, [REDACTED]?

P1: Terceiro ano.

Everton: Terceiro ano do ensino médio?

P1: Exato (Chris)

Everton: Ok.

P1: Aí, estou esperando o trabalhinho deles.

Everton: Pronto, então quando chegar essas frases aí, você registra para a gente ou junta todos, tira uma foto, manda.

P1: Tá certo, eles vão postar no face, eu pedi para eles mandarem inbox.

Everton: Você copia no grupo se você puder, não sei.

P1: Certo, vou colocar lá.

Everton: Ok, muito, obrigado!

Apêndice D – Transcrição de entrevista com P2

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO REFERENTE AO PLANO DE AULA 2

PARTICIPANTE: P2

Everton: Vamos! Vamos lá, [REDACTED]

P2: Bem, é... É... A temática minha abordada foi primeiramente uma turma de sétimo ano, né? E... Falava justamente sobre a questão Trabalho voluntário?!

E... De certo modo, assim. O primeiro momento com eles foi a parte da comunicação, né? O diálogo, perguntando o que era que eles conheciam sobre o assunto e... Até então assim eu tive uma boa no início da aula... Porque assim, eu sem saber eu já tinha um grupo lá que já participava desse o tipo de projeto, né? Junto com a igreja. E assim, foi interessante porque eles puderam dar um relato e outros, né? ... Até pelo fato de... Foi um engajamento porque eles puderam ter oportunidade de ter essa conversa na sala de aula e poder convidar também os próprios colegas para participar disso aí. (P2)

Everton: Um trabalho voluntário na igreja.

P2: Um trabalho voluntário na Igreja, então assim, foi uma coisa que eles não sabiam que eu ia falar isso. Então assim, foi bom porque a partir do momento que eu comecei a falar sobre esse tema eu já tinha o próprio relato do próprio aluno, então assim, para mim em primeiro momento foi muito bom pelo fato de que eles começaram a explicar, falaram o que era que eles faziam, né? Que muita gente às vezes desconhece e alguns ficaram assim, no sentido que “ah, eu não tenho intenção nenhuma de ajudar ninguém, né?” e “eu não quero” e “não sei para que”, “eu já não tenho e porque é que eu vou fazer pelo outro”, entendeu? E assim, aí eu comecei a procurar saber, deles, né? A questão, o que é que eles achavam que era fazer essa ação, né? Essa ação voluntária em relação aos outros e se tinha na escola, que eles estudam né? No caso. Tinha gente voluntária na escola, mas eles não sabiam, achavam que eram professores ou gente que trabalhava lá fazendo a limpeza, eram funcionários. E eles descobriram que essas pessoas eram pais voluntários que estavam ajudando a escola, do mesmo jeito que tinha na cozinha também algumas pessoas trabalhando como voluntárias lá, fazendo a comida e a merenda deles, que eles não sabiam. E a partir desse momento que eles começaram a ver que tinha esse pessoal trabalhando voluntariamente, né? Eles já começaram a ver a questão da limpeza com outros olhos, a questão da merenda com outros olhos. E... O primeiro momento foi mais essa questão dessa discussão, então foi bom nessa primeira aula, só deu para fazer isso nessa primeira aula, né? E o segundo momento foi que eu, assim, deixei no ar que a gente ia ter que fazer um trabalho, mas infelizmente como ela falou a escola não tinha... A *internet* não dava para a gente fazer trabalho lá, né?! Eu ainda levei algumas fotos, né? No datashow e passei para eles, né? ...Para a gente discutir algumas figuras, que é que eles achavam, né? Se eles se interessariam em fazer alguma coisa, no sentido disso. Coloquei alguns tópicos do livro, né? Que o livro também abordava, fazer essa abordagem.

Everton: Eles mostraram interesse em participar?

P2: Alguns mostraram interesse pelo fato que alguns na sala... Que eles não sabiam que também já faziam esse trabalho voluntário, eles visitaram e tal, então para eles, o que é para eles fazer um trabalho voluntário? Eles não tinham ideia. Sabiam que voluntários faziam alguma coisa sem receber nada em troca, né? Então eles, algumas pessoas da igreja falaram que já visitavam os lares, né? Iam de casa em casa pegar... Pedir comida para poder fazer a doação, pegar brinquedos, né? Fazer limpeza da comunidade, ver junto ao pessoal também essa questão da comunidade como era a questão da limpeza, da higiene... Ver toda essa questão, então eles não tinha essa ideia do que era essa ação voluntária.

P4: A primeira vista... Eita, desculpa...

P2: Pode falar

Everton: Fique à vontade... [Eu referindo-me à participante P4]

P4: A primeira vista que a gente iniciou o trabalho voluntário, a gente fala que é de graça, né? Aí vem aquela repulsa deles. Depois que eles conhecem o que realmente é um trabalho voluntário.

P2: Justamente!

P4: Eles passam a aceitar...

P2: É assim, para mim foi muito...

P4: E a querer conhecer o que era.

P2: Foi proveitosa pelo fato, né? No primeiro momento todo mundo queria falar, né? E... Assim foi bem proveitoso.

Everton: [REDACTED], eu queria saber...

P2: Eu aproveitei cada fala de cada um, né?

Everton: Eu queria que você falasse um pouquinho mais então, como é que se deu o ensino de inglês... A, a, a partir, dessa ideia, desse projeto.

P2: Aí, o que é que acontece, no início, né? Eu tinha que, eu coloquei alguns... Algumas figuras, passei um vídeo pequeno, né? Curto para que a gente pudesse fazer avaliação, e no vídeo e nos... Nas figuras eu pude estudar a questão do vocabulário, a partir do vocabulário a gente fez...

Everton: Bacana!

P2: A leitura, eles repetiram, e eu pedi para que eles utilizassem, a partir daquele, da, do estudo do vocabulário visto no vídeo e nas gravuras, eles pudessem, em casa, que eu falei para eles, formassem grupos, né? E se pudessem fazer um trabalho, assim um... Como é que eu... Um *toondoo*... E coloquei o outro, né? Para eles tentarem realizar em casa.

Everton: Aquelas fotos que você mandou, foi proveniente desse trabalho?

P2: Uma foi desse... Do sétimo ano e eu introduzir um outro trabalho, né? Mas, não deu tempo, foi muito rápido. Mas que eu pedi também que eles fizessem, né? Foi a questão do *bullying* não... Foi questão do trabalho do racismo, acho que foi mais ou menos assim.

Everton: Foi racismo, eu lembro que tinha alguma coisa do racismo.

P2: Foi racismo. O texto que eu trabalhei com eles, né? Mas eu não cheguei a mandar o plano para você, mas eu vou mandar.

Everton: Mas esse da turma do...

P2: Do sétimo ano.

Everton: Trabalho voluntário foi do sétimo ano?

P2: Foi do sétimo ano.

Everton: Certo! Você conseguiu concluir o trabalho com eles?

P2: Consegui! Concluí o trabalho

Everton: Tá! Você disse que trabalhou essa repetição de pronúncia, então...

P2: Pronúncia... Fiz atividades.

Everton: O vídeo, foi o quê, o que aconteceu na aula, a atividades deles?

P2: O vídeo, eu peguei um vídeo na internet, eu não lembro agora como foi. Mas assim, havia uma entonação voluntária que eu pedi para eles descrevessem, né? O que eles achavam, o que eles estavam vendo, né? No primeiro momento, assim, eu coloquei sem som, né? Coloquei sem som justamente a figura, a imagem para que eles pudessem prestar mais atenção, porque assim, eu acho que eu apliquei essa técnica já realmente, já para ver, e chamar mais atenção deles. E depois eu coloquei o som, aí eu coloquei o som em inglês, né? Aí, eles ficaram curiosos e depois eu coloquei junto com a tradução, então fiz uns três trabalhos, assim. Coloquei sem som, coloquei só o som em inglês com a legenda e depois traduzindo para que eles estivessem uma ideia do que é, do que era que estava falando o vídeo. Aí complementei. Depois na, na aula seguinte eu pude trabalhar um *quiz*, né? Com os grupos que já tinham se formado.

Everton: Na mesma turma? Sétimo ano?

P2: Na mesma turma do sétimo ano. Então, eu consegui fazer um *quiz*, consegui que alguns, falaram para mim que não tiveram como fazer na *internet* e pediram para levar no dia, né? Mas ainda tive um problema no dia porque estava tudo certo com o *datashow* e quando chegou lá estavam quebrados os dois. [risos]

Everton: Isso é bom que a gente ver, né? Como é a realidade... [risos]

P2: Estavam quebrados os dois, mas aí, como eu tenho o meu notebook que tem as caixinhas de som, que é que eu fiz, eu coloquei para eles, quem trouxe, eu coloquei junto e aí a gente pode ver,

presenciar alguns trabalhos que eles fizeram. E assim, eu achei interessante porque eu gostei da aula porque eu vi que eles se desenvolveram, né? Eles interagiram, eles assimilaram o assunto que foi abordado, eles participaram, né? Mesmo numa forma, eles lá na frente, eles não venham a participar de uma ação voluntária, mas aí, já fica uma coisa na cabeça deles do que seja uma ação voluntária. De repente, ele venha, até não ir, mas pelo menos, “olha, eu achei interessante, né? Ouvi isso, fazer isso”, mais na frente. Eu acho que foi, tocou um pouquinho, uma parte. Porque como eu fiz a primeira parte também da, um, uma formação que eu tive agora de aula presencial, eu trabalhei um pouco de retórica, e sempre fala que para poder fazer, sensibilizar o outro, tem que trabalhar um pouco com a emoção. Então, eu fui procurar uma coisa do vídeo realmente que trabalhasse um pouco com a emoção. E isso deu certo. Essa questão, porque consegui sensibilizar algumas pessoas. Eu não sei se algumas pessoas entraram no grupo dos meninos, porque a maioria deles que fazem são evangélicos, e alguns não participam de religião nenhuma, né?

Everton: Qual foi o trabalho voluntários que eles fizeram?

P2: Eles fizeram, não. Eles só falaram o relato, né? Que visitavam os lares.

Everton: Ah, sim, porque eu pensei que através desse trabalho, eles poderiam de repente ter desenvolvido, mas não.

P2: Não, porque assim, foi muito em cima já, próximo já d’agora, né?

Everton: Não, tudo bem.

P2: E aí...

Everton: Mas assim, é... Aqueles que já fazem...

P2: Eles poderiam fazer um trabalho, aqueles que já fazem eles continuam.

Everton: Aqueles que já fazem, compartilharam as suas experiências?

P2: Compartilharam. Na sala de aula.

Everton: Ok, [REDACTED], obrigado por ter compartilhado com a gente sua aula sobre isso.

Apêndice E – Diário – encontro 01 – 05/11/2014

Neste encontro, organizei a minha fala dividida em dois momentos. No primeiro, objetivei apresentar o curso e conhecer melhor os professores participantes, conforme pode ser observado no plano de aula. No segundo, planejei introduzir conceitos de Letramentos, especialmente de Letramento Digital Crítico. Antes de tratar como se deu o encontro e as discussões, vou relatar um problema que houve e que para mim foi muito preocupante. Estou me referindo ao baixo número de participantes que compareceram ao encontro.

Doze professores se inscreveram na formação, portanto, esperava encontrar quase todos eles hoje (três sinalizaram que não viriam, devido a questões particulares). Contudo, apenas três professores apareceram: P6, P3 e P4. Assim que cheguei em casa, entrei em contato com aqueles que estiveram ausentes para me inteirar sobre o que aconteceu. Destaco que todos foram lembrados do referido evento com antecedência através de email (inclusive alguns desses faltosos tinham confirmado sua presença). Dois candidatos desistiram porque pensavam que a formação se daria em Arapiraca. P8 e P9 alegaram que não puderam comparecer por questões particulares. Os demais, não atenderam a ligação. Mais tarde um outro candidato retornou minha ligação e informou que não vai mais poder participar porque está de viagem agendada para Alemanha. Enfim. Parece que buscar manter um número razoável de professores na formação vai ser um obstáculo que ainda não sei como superar.

Apesar do baixo número de participantes no encontro de hoje, tivemos uma tarde bem produtiva, em minha opinião, pois pude conhecer um pouco mais sobre os participantes, assim como eles puderam conhecer um pouco mais de mim e ainda se familiarizaram sobre a proposta da formação. Além disso, participaram ativamente das discussões. Vejamos, portanto, como foi exatamente o encontro. Para isso, vou dividir a descrição em dois momentos, sendo o primeiro anterior ao *coffee break* e o segundo posterior a ele.

Cheguei pontualmente às 13h:00min e instalei o multimídia. Os professores só começaram a chegar trinta minutos depois.

Comecei me apresentando e pedindo para cada uma delas fazer o mesmo e dizer onde trabalham e como está o laboratório de informática de sua escola. P3 foi a primeira a falar que trabalha em algumas escolas do município de Rio Largo, com turmas do ensino fundamental e médio, incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela disse ainda que a escola municipal onde atua dispõe de um laboratório de informática relativamente equipado e com acesso à *internet*. No entanto, acredita que só conseguirá usar o laboratório com turmas pequenas, no caso, turmas do EJA. Dessa forma, para ela, o tempo vai ser um problema porque só tem trinta minutos de aula efetivamente com seus alunos dessas turmas, já que estudam à noite.

Em seguida, P4 falou que vem do município de Teotônio Vilela, no agreste do Estado. Fiquei admirado com o interesse dela em participar de nossa formação, vindo de tão longe. Ela disse que trabalha na maior escola do seu município e que lá há um enorme laboratório de informática, repleto de computadores. Contudo, segundo ela, não há acesso à *internet*. Ela disse que existe rede wifi na escola, mas que ninguém tem permissão para acessar, incluindo os professores (ninguém da gestão da escola informa a senha de acesso). Todos que estavam na sala ficaram perplexos com esse relato da colega, pois não compreendemos como uma escola assim, não compartilha seus recursos tecnológicos com seus professores e alunos, em prol da aprendizagem.

Um desafio para P4 vai ser então conseguir um local em que possa construir as aulas nos ambientes virtuais que serão necessárias nesta formação. Ela ficou de tentar buscar resolver isso e nos dá uma resposta no próximo encontro. Nesse sentido, P6 ofereceu apoio, ou melhor, disse-lhe que pode conseguir algumas aulas para ela aqui em Maceió, na escola onde desempenha seu trabalho. Veremos como isso vai se desdobrar nos próximos encontros.

Sobre P6, ela disse trabalhar em uma escola estadual devidamente equipada, onde pode desenvolver atividades nos ambientes virtuais com seus alunos. O que lhe motivou a participar desta formação foi a possibilidade de criar aulas nesses ambientes, o que segundo ela pode vir a contribuir para seu projeto de pesquisa de mestrado (o qual tem relação com o uso de E-books nas aulas de inglês).

Ressalto que com exceção desta última professora, as outras duas afirmaram que em breve suas escolas estarão em recesso, e isso pode se tornar um problema se eu deixar para pedir a elas que desenvolvam aulas nos ambientes virtuais no mês de dezembro, portanto, no final deste encontro, já propus uma tarefa, conforme pode ser observado mais adiante, no parágrafo final deste relatório.

Após essas apresentações, mostrei a proposta da formação (objetivo, metodologia e etc.), através do *PowerPoint*. Conforme consta no Plano de Atividades (destaco que não chamei o documento de plano de aula porque compreendo que não fui dar uma aula, mas que tivemos, de fato, um encontro e que, para tal, preparei um plano de atividades a desenvolver com os participantes). Quis deixar bem claro para os participantes nesse momento que a proposta do curso estava a ser construída. Ou melhor, não levei uma proposta *top-down*, na qual eu dito, por exemplo, quais ambientes virtuais utilizaremos e eles simplesmente seguem. Pelo contrário, apresentei uma proposta em que nós, juntos, vamos decidir quais ambientes utilizar (rede social, *blog* e etc.), de acordo com as reais necessidades e possibilidades dos professores participantes envolvidos.

Uma prova dessa construção coletiva é que neste encontro já tentamos pontuar quais ambientes virtuais utilizar, porque era assim que eu havia planejado fazer, mas Jordana Gomes colocou que achava necessário um tempo para todos planejarem melhor suas atividades (planos de aula) e nesse percurso de planejamento, decidirem por qual ambiente(s) virtual(is) escolher. Além disso, a escolha será individual, ou seja, todos têm liberdade para escolherem os ambientes que quiserem. Concordamos com ela e assim ficou decidido.

Por fim, tratei do Moodle e de como as nossas discussões devem se desdobrar entre ele e os encontros presenciais. Em se tratando desse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), vi que todos os professores participantes estão cadastrados nele, mas que apenas um deles já o acessou. Fui investigar o motivo e descobri que isso se deve porque nem todos receberam a senha para acesso. Essa é outra situação que devo buscar resolver o mais breve possível com os técnicos responsáveis, já que nossa formação depende desse AVA para fomentar outras formas de interação entre eu e os demais participantes.

Após nosso farto coffee break, tivemos um segundo momento mais teórico e prático. Digo isso porque providenciei cópias do artigo *(Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica* (SAITO; SOUZA, 2011), e entreguei aos participantes. Lemos e discutimos alguns trechos desse artigo, especialmente aqueles que tratam dos conceitos de Letramentos, Letramento Digital e Letramento Digital Crítico (LDC). A ideia foi apenas Introduzir noções de Letramentos e mais especificamente do LDC, e fazer os participantes refletirem sobre essas noções e suas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos ambientes virtuais.

Em seguida, para ilustrar as proposições do LDC, mostrei uma foto do protesto da morte de Michael Brown (figura 01) e perguntei como ela poderia ser usada para trabalhar na perspectiva do LDC. A ideia era também provocar os professores a pensarem atividades para desenvolver com seus alunos no plano de aula que irão produzir. Algumas ideias surgiram, incluindo a proposta de P6 de combater o *cyberbullying*.

Por fim, conclui convidando os participantes a elaborarem um rascunho inicial de plano de aula usando meios digitais para ser desenvolvido com uma turma da sua escola. Disse-lhes ainda que podem escolher qualquer ambiente virtual: *blog*, rede social, *skype*, *twitter* e etc., bem como qualquer tema e/ou habilidade linguística (*speaking*, *listening*, *reading*, *writing*), mas que sua aula deve dialogar com a perspectiva do LDC. Informo ainda que o artigo usado na aula, bem como as orientações para o plano de aula solicitado, já estão disponibilizados no Moodle. Abri também um fórum que retoma as discussões sobre os conceitos de Letramentos, Letramento Digital e Letramento Digital Crítico.

Apêndice F – Diário – encontro 02 – 19/11/2014

Conforme pode ser observado no plano de atividades deste encontro, o primeiro momento (do início até o intervalo), planejei levar todos os professores para o laboratório de informática (LABEL 1), e desenvolver algumas atividades lá. Mas antes disso, recepcionei todos os professores na sala 14, como de costume, para não correr o risco de não encontrar todos os professores. Destaco que conforme foi discutido no primeiro encontro, resolvemos começar às 13h30min, ou seja, com trinta minutos depois do horário anterior, para dar mais tempo aos professores de se organizarem e estarem na sala no início das discussões, pois as professoras P3 e P4 vêm de muito longe.

Notei que até então só alguns poucos professores tinham acessado o moodle e realizado as tarefas propostas nele. Portanto, a minha ideia foi de que no laboratório eu poderia auxiliar os demais com o primeiro acesso, bem como com as primeiras atividades abertas na plataforma, relativas ao primeiro encontro. Destaque-se que convidei o meu amigo, professor Ritaciro, para este encontro para me ajudar. Fiz isso porque sei que ele é técnico de informática e poderia nos auxiliar com questões técnicas, se necessário. Inclusive sou grato a ele por ter sido tão solícito e ter inclusive tirado fotos deste encontro.

Bem, quando chegamos ao laboratório fui alertado pela funcionária do local de que todos os computadores estavam sem acesso à internet devido à algum problema técnico no provedor, mas que isso poderia ser resolvido a qualquer momento. Desta forma, meu planejamento inicial de acesso ao moodle ficou inviável. Sendo assim, iniciei pela parte b do plano, tratando da importância do uso do moodle para a formação. Além disso, como notei que todos os professores que lá estavam tinha faltado ao primeiro encontro (com exceção de P3), usei partes dos slides do encontro anterior para explicar como o curso da formação estava estruturado, seus objetivos e metodologia, bem como mostrei os slides que eu havia planejado para este momento, com os desafios de desenvolver o Letramento Digital Crítico - LDC (ver slides deste encontro).

Depois entreguei a todos os professores que lá estavam cópia do único rascunho inicial que eu havia recebido (da professora P3), referente a *task 1*. Nessa *task 1* todos tinham que rascunhar um plano de aula de acordo com as perspectivas de LDC (Saito; Souza, 2011) que lemos e discutimos no primeiro encontro, e em seguida deveriam postá-lo na plataforma. Meu objetivo ao compartilhar a tarefa da colega foi que juntos pudéssemos discutir as ideias dela e ver como poderíamos ajudá-la a desenvolvê-las. E assim funcionou, pois P5 deu contribuições a colega P3 colocando, por exemplo, que ela poderia realizar sua atividade através de um jogo online sobre *foods*.

Dou uma pausa na narrativa do encontro para destacar que cabe questionar aqui o porquê de apenas um professor ter entregue essa tarefa. Não sei exatamente o que houve, contudo considerando que apenas três professores estavam presentes no primeiro encontro, os demais podem não ter se sentido seguro ou preparado para fazer tal tarefa, mesmo recebendo as instruções através do *moodle*. Mas isso não justificaria o motivo dos outros dois professores (P6 e P4) não terem feito a tarefa, uma vez que elas estiveram presentes no primeiro encontro. Enfim, não quis questionar isso aos professores para eles não se sentirem pressionados.

Fomos lanchar e diante da situação (sem acesso à *internet*), tive que usar um material que eu vinha pensando em compartilhar com os professores em outro momento. Tratava-se do *handout* usado pelo professor(a) Rodolfo e Waléria no congresso do ABRAPUI 2014. Nele os professores tratam de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa através do *Facebook*, com uma turma de segundo ano do ensino médio. Achei o material interessante porque mostra uma atividade que promove interações e discussões entre alunos e professor em um grupo fechado na rede social. Parece, portanto, uma possibilidade para trabalhar LDC. O fato é que tirei cópias desse resumo no intervalo e distribuí aos professores para lerem e discutirem em grupo ao retornarmos do *coffe break*.

Após a leitura, levantou-se a discussão acerca da dificuldade de fazer os alunos escrever em inglês ao ponto de exporem opiniões completas sobre o que pensam e etc., conforme aconteceu na atividade relatada no *handout*. Os professores pontuaram ainda a dificuldade da correção linguística dos enunciados. Nesse momento, citei Maarek (2008/2009) que em sua dissertação defendida na Universidade Mentouri (Constantina, Argélia), trata sobre símbolos de correções como uma possibilidade para trabalhar *writing*. Então, resolvi compartilhar a dissertação dela no ambiente virtual mais tarde.

Além disso, resolvi mostrar outras possibilidades, ou seja, outro ambiente virtual além da rede social. Para tanto, usei o projetor multimídia para assistirmos um vídeo intitulado *digital storytelling in the classroom*, conforme eu havia planejado. O vídeo traz o depoimento da professora de história Lynne Zalesak, de uma escola de Houston, Texas. Ela explica como foi o desafio para desenvolver práticas pedagógicas por meio de *storytelling* com seus alunos, enfatizando que quando começou a trabalhar com isso não era letrada digital e que apenas tinha noções elementares sobre o funcionamento do computador e do *powerpoint*. Achei isso inspirador para os professores que têm pouco conhecimento do mundo virtual. Mas o principal motivo que me levou a compartilhar esse vídeo foi a possibilidade de levar os professores a enxergarem as possibilidades de se criar situações de ensino-aprendizagem de inglês através de *storytelling*.

Após o vídeo, P7 mencionou que achou interessante poder criar histórias em quadrinho com alunos por meio de *storytelling*. Disse ainda que para ele, o mais interessante era desenvolver uma atividade em que os alunos iriam produzir, criar algo deles mesmos. Os demais professores concordaram com ele, porém ficamos levantando possibilidades de trabalhar em ambientes virtuais para criar esse tipo de atividade, sem o acesso à *internet*. Falei então que de certa forma foi bom nesse encontro perdemos o acesso à *internet*, pois assim estávamos vendo como é a nossa realidade, ou seja, a dificuldade que enfrentamos para usar recursos tecnológicos nas instituições de ensino.

Bem, uma sugestão que surgiu de uma das professoras para superar o problema de falta de recursos tecnológicos (computador e *internet*) nas escolas foi os alunos usarem *lan house*, já que a escola em que eles trabalham (de alguns deles, pelo menos), não dispõe desses recursos. Nessa perspectiva, eu mencionei um caso que aconteceu comigo em 2011, na cidade de São Luiz do Quitunde, onde eu ensinava inglês para turmas do PROJOVEM. Não havia computadores e *internet* na escola, mas a pequena cidade dispunha de uma espécie de biblioteca central com alguns computadores conectados à *internet*. Disse que algumas vezes eu e alguns professores costumávamos levar os alunos para aquele centro quando queríamos usar o computador. Mostrei então que isso poderia ser uma alternativa para essa problemática de falta de recursos, uma vez que sei que P3 e P4 trabalham em pequenas cidades e talvez lá também tenha uma biblioteca central como essa. Ainda sobre essa temática, P2 falou que está buscando o apoio da direção da sua escola e do técnico de informática de lá para garantir o acesso a esses recursos no laboratório de informática de sua escola. Segundo ele, a escola tem laboratórios, porém alguns computadores não funcionam e a *internet* é instável e lenta.

Coincidentemente, nesse momento da discussão a *internet* do laboratório em que estávamos voltou a funcionar, então pedi para que os professores fossem até os computadores para explorar o site Pixton⁸⁵, que é um ambiente virtual que permite a criação de *storytelling*. Pedi que pensassem em

⁸⁵ Fonte: <<http://www.pixton.com/br/>> Acesso em 15/11/2014.

possibilidades para utilizar esse ambiente ou outros para desenvolver a task 01 (o primeiro plano de aula que dialogue com o LDC). Organizei os professores em grupo A e B.

Eles exploraram um pouco o Pixton enquanto discutiam com seus colegas as possíveis atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir dele e/ou do *Facebook*. Alertei que o Pixton só oferecia recursos completos⁸⁶ se o usuário pagasse para isso. Então disse que eu estava disposto a arcar com as despesas do acesso, no caso de algum grupo optar por usá-lo com seus alunos. Nesse momento da discussão, Ritaciro tirava fotos e eu ficava tentando dar assistência aos grupos. Notei que alguns dos colegas não participavam muito como o P8 e P7. Portanto, eu tentava provocá-los a interagirem mais com seus grupos.

Gostei da ideia do P2, que pertencia ao grupo B. Ele deu a sugestão de trabalhar a concepção de família tradicional com a turma de 9º ano. A sua ideia foi a de confrontar a concepção tradicional de família (que se constitui de pai, mãe e filho(a)), com as diferentes realidades que vivenciamos, ou melhor, com as diversas estruturas de famílias que existem, tais como famílias com apenas mãe ou pai e filho(a), ou ainda famílias com duas mães ou dois pais e etc. Ele e sua equipe planejaram trabalhar esse tema através de vídeos e com a criação de *comic strip*. Achei interessante o tema que eles levantaram, mas lembrei de ter visto uma discussão semelhante no congresso do ABRAPUI deste ano, na sessão de comunicação em que Fernando Pardo (USP) tratava sobre novos letramentos e o ensino de inglês na escola pública, com ou sem uso de tecnologias da informação e comunicação .

O grupo A demorou mais a entregar seu primeiro plano de aula (versão 01). Foi o grupo em que P8 e P7 se encontravam. Eles apresentaram uma proposta de atividade com o tema Natal. Segundo os integrantes desse grupo, a ideia era desenvolver a criticidade em relação ao Natal, ao “sentido natalino”, através de tirinhas, vídeo e *blog*. Mais tarde compreendi que o sentido natalino, para eles, tinha relação com as famílias se reunindo. Depois, P8 colocou que a ideia era fazer os alunos refletirem se essa reunião familiar realmente acontece e se Papai Noel existe [em tom de brincadeira].

Para concluir, informo que quando eles estavam prestes a me entregar o primeiro plano de aula, fiz uma ou duas perguntas a cada grupo e gravei com o celular do Ritaciro as respostas dos professores. Então, ao entrevistar o grupo B, perguntei se a atividade do grupo tinha sido inspirada na fala de Fernando Pardo e o P2 confirmou que sim (lembro que ele de fato estava nesse congresso, na sessão do grupo 16). No tocante ao grupo A, questionei como eles pretendem vincular essa tarefa sobre o natal com às perspectivas do LDC. Pois isso não tinha ficado claro. Mas eles ficaram de refletir sobre isso mais tarde. Enfim, concluímos nosso encontro dizendo que eu daria o *feedback* das produções deles no *moodle* e que a partir dela eles iriam continuar a discussão e a construção do primeiro plano de aula coletivamente, no ambiente virtual.

⁸⁶ Eles dispõem de uma versão exclusiva para fins educacionais, em que professores precisam desembolsar 8.99 \$ por mês para ter acesso ao ambiente, podendo incluir até duzentas contas de alunos.

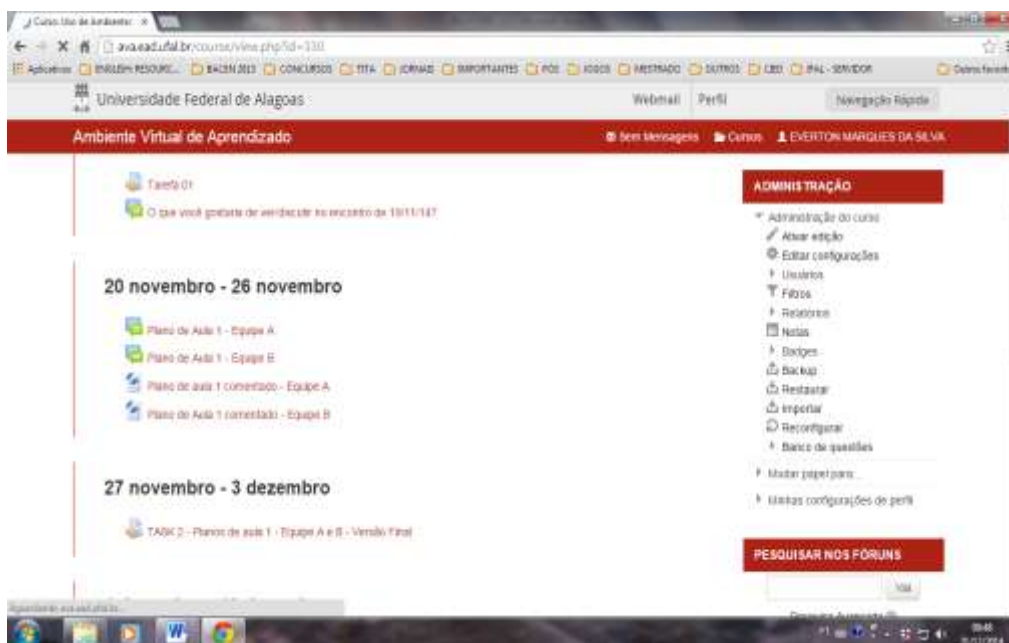
Apêndice G – Diário – encontro 03 – 17/12/2014

Este diário é referente aos acontecimentos deste encontro, mas antes de eu efetivamente começar a tratar deles, faz-se necessário que eu relate, ainda que brevemente, como foi o nosso caminhar desde o segundo encontro até aqui, já que todas as discussões e tarefas desenvolvidas nesse período serviram de base para este encontro. Destaco que entre esse interstício de tempo, tivemos atividades sendo desenvolvidas no ambiente virtual *moodle*, que começaram tomando por referência a *task* 01 que foi iniciada no último encontro. Conforme relatei no diário anterior, essa tarefa consistia basicamente em criar o primeiro plano de aula coletivamente e fazer o seu *upload* na plataforma. Espera-se ainda que, se possível, os professores trabalhem esse plano de aula com seus alunos, nas escolas onde exercem sua atividade profissional.

Vale lembrar que para fazer essa tarefa, os professores foram organizados em grupo A e B, já que nem todos eles trabalham em escolas com computadores ligados à *internet*, o que pode inviabilizar a aplicação do plano de aula. Como P6 e P4 não estiveram presentes no primeiro encontro, enviei um *e-mail* para todos os professores, inclusive para elas, informando que a primeira iria pertencer ao grupo A, enquanto que a segunda ficava no grupo B.

Optei por colocar a professora P6 nesse grupo porque ela é criativa e bastante comunicativa e dessa forma imaginei que ela poderia ajudar a desenvolver o plano de aula da equipe. Além disso, ela é a única dessa equipe que trabalha em uma escola com computadores e acesso à *internet*. Minha escolha por P4 no grupo B também não foi aleatória. Tenho observado que ela é bem interativa e comunicativa, sendo assim, pensei que poderia ajudar a articular as ideias dos membros de sua equipe. Aliado a isso, ela trabalha em uma escola com um laboratório de informática quase perfeito (cheio de computadores novos), se não fosse pela ausência de acesso à *internet*. Mas nessa equipe já há quem trabalhe em uma escola melhor equipada.

Sobre as atividades realizadas no *moodle*, informo que disponibilizei a primeira versão do plano de aula que eles me entregaram no final do encontro passado, com meus comentários, ou melhor, com sugestões para eles desenvolverem as suas ideias e/ou (re)pensarem algumas atividades propostas. Com isso eu esperava que eles aperfeiçoassem seus planos de aula, de forma a dialogar com as proposições do LDC (SAITO; SOUZA, 2011), e que finalmente postassem a versão final. Para auxiliá-los nessa produção coletiva, criei um fórum para cada equipe trocar ideias. Observe:



Contudo, confesso que fazê-los interagir entre si nos fóruns não foi fácil. Demorou até que alguns deles comesçassem a de fato trocar algumas ideias por lá. Além disso, alguns professores participavam bastante, enquanto outros nem postaram nada. Alguns professores também se queixaram da ausência dos colegas. Veja minha conversa com P3:



Sabendo que até então as trocas de ideias não estavam fluindo bem entre eles nos fóruns, resolvi abri mais um espaço virtual para interação, criando um grupo fechado no *Facebook*. Na verdade, como pode ser observado na imagem logo acima, eu já vinha usando essa rede social com eles para tratar de assuntos relacionados à nossa formação, mas só inspirado por essa conversa com P3 é que de fato tomei essa iniciativa de abrir mais um canal de troca de informações. Aproveitei e criei

também um grupo nosso no *Whatsapp*, mas apenas alguns poucos professores têm acesso a ele. No final, notei que os professores acabaram usando mais os fóruns para discutir a *task 01*.

Outro ponto importante foi que além dos planos de aula dos grupos, outros planos individuais foram surgindo por parte de membros dos dois grupos. Por exemplo, P6 mandou um plano de aula individual, no qual ela usava o *Glogster* para uma aula de *Reading/grammar*, com um texto sobre Martin Luther King e relacionava essa atividade com uma exposição sobre África que ocorreu em sua escola. P1 também mandou um plano de aula individual que embora estivesse dentro da temática de seu grupo (discutir o conceito tradicional de família), tinha diferentes atividades propostas. Enfim, recebi esses planos, comentei e reenviei para elas.

Portanto, se a ideia era fazer os professores interagirem entre si para construírem coletivamente um único plano de aula por equipe, penso que falhei. Mas não me sinto desapontado por isso, pois compreendo que, às vezes, em um trabalho de equipe, nem todos se empenham da mesma forma e com o mesmo comprometimento. Além disso, achei positivo ver a dedicação dessas duas professoras ao trabalhar na construção de um plano de aula mais individual, algo mais ligado à sua realidade, chegando até a dialogar com outras atividades pedagógicas da escola onde trabalham, como fez P6.

Concluída a *task 01*, abri uma enquete no *moodle* questionando qual seria a melhor data/hora para termos nosso primeiro chat. Apenas alguns professores responderam. A ideia do chat era basicamente promover uma discussão sobre dois pontos: primeiro queria saber como foi para eles essa primeira fase do curso (período inicial até a conclusão da *task 01*), para tanto questionei se o curso estava sendo produtivo para eles. Se sim/não, queria saber o porquê e de que maneira isso se dava. Em segundo lugar, queria promover uma reflexão sobre o que mudar/acrescentar/deixar para a próxima etapa. Claro que não ficamos apenas nessas duas temáticas. Discutimos ainda a construção coletiva do primeiro plano de aula e etc.⁸⁷

Bem, apenas P6, P2 e P3 participaram do *chat*. P4 tinha avisado com antecedência de que não poderia estar conosco, pois estaria em sala de aula. Os demais professores não se posicionaram quanto à ausência. Por fim, informo que o plano de atividades do terceiro encontro surgiu nesse chat, a partir das ideias que foram aparecendo sobre explorar diferentes ambientes virtuais para o ensino-aprendizagem de inglês.

No chat, a partir da sugestão da P3 de explorarmos ambientes virtuais diversos e seus recursos, P6 começou a elencar uma série de ambientes virtuais como propostas para serem investigadas. Mais adiante, ela menciona ainda o PEN PAL e o QR CODE. Noto que os professores têm um interesse edificante em explorar ambientes virtuais e seus recursos para sua prática pedagógica, mas que muitas vezes não estão atentos em desenvolver práticas de LDC nesses ambientes. A partir disso, tive a ideia de propor uma leitura e discussão de alguns trechos da obra de Braga (2013) que embora não trate de LDC, menciona a necessidade do professor pensar a formação crítica do aluno que está imerso em novas práticas e rotinas sociais.

Enfim, voltando ao *chat*, P2 também contribuiu dizendo que estava pesquisando ambientes virtuais que poderiam ser usados “*off line*” e que levaria para o nosso encontro (para discutirmos propostas de atividades através deles). P3 ficou animada com a possibilidade de usar tais ambientes em sua escola que não dispõe de acesso à *internet*. Também achei que seria muito proveitoso para nós explorarmos esses ambientes, já que outros professores enfrentam o mesmo problema que ela. Finalmente, foi assim que surgiu o plano de atividade para este encontro. A partir de agora, passo a relatar os acontecimentos ocorridos.

Organizei o plano da seguinte forma: levaria todos para o Laboratório de informática e no primeiro momento P2 e P6 apresentariam os ambientes que mencionaram e no segundo momento, ou

⁸⁷ Confira o chat completo no anexo C.

seja, após o intervalo, iríamos ler e discutir algumas falas de Braga (2013), bem como tratar das possibilidades de promoção de atividades de ensino-aprendizagem de inglês através dos ambientes trazidos pelos colegas, de forma que dialogassem com o LDC e relacionar com as falas de Braga (2013).

Quando o P2 chegou com quase uma hora de atraso, eu já tinha preparado o projetor multimídia para ele. Dessa vez, todos os computadores do laboratório estavam funcionando perfeitamente (com acesso à internet). Os demais colegas já estavam no laboratório, com exceção de P7⁸⁸, P9 e P8. O professor que como eu já mencionei ficou de trazer alguns ambientes virtuais *off line*, na verdade, apresentou o *toondoo*⁸⁹, bem como o *Goanimate*⁹⁰ que exigem conexão à *internet* para serem acessados. Este ambiente virtual permite que o seu usuário crie histórias por meio de vídeos de maneira simples e rápida, usando qualquer avatar (personagem) disponível e/ou outros, além de outros recursos. Por outro lado, aquele ambiente possibilita a criação de história em quadrinhos.

Ele iniciou com o *Toondoo*. Em sua apresentação, demonstrou basicamente como os professores poderiam acessá-lo e também como o ambiente funcionava. Para tanto, o professor ensaiou a criação de uma história e digitou: “*Let’s help childrens*”. Veja que o professor escreve “*childrens*”, ao invés de *children* (*sem S*). Admito que eu não soube como agir diante da inadequação lexical apresentada pelo professor. Então fiquei quieto. Talvez isso não pareça importante para você, mas fiquei um tanto quanto incomodado com essa situação. Claro que qualquer um pode cometer erros, mas suspeitei que o professor realmente não sabia a escrita correta da palavra. Comecei a me questionar então se de repente eu não deveria criar oportunidades para desenvolver o conhecimento que os professores têm acerca da língua inglesa.

Enfim, todos os professores disseram que desconheciam esse ambiente virtual e me pareceu que ficaram maravilhados com a possibilidade de usá-lo com seus alunos. P2 explicou que tinha visto que uma escola no Canadá desenvolveu um projeto pedagógico com seus alunos através dele, com o objetivo de trabalhar a criticidade dos alunos frente às etnias, costumes e etc. A partir disso, ele disse que teve a ideia de também usar esse ambiente para o ensino-aprendizagem de inglês.

Em seguida, o professor apresentou o *Goanimate* que, ressaltado, só pode ser acessado através da *internet*. P6 acrescenta que acha esse ambiente motivador e que os alunos têm mais facilidade em aprender a usar esses ambientes que nós, professores. P2 concorda com ela e passa a relatar uma experiência que teve com seus alunos, usando o *Goanimate*. Ele disse que seus alunos conseguiram usar o ambiente sem qualquer problema, em uma atividade de inglês que promoveu. Começou então uma discussão sobre *imigrante digital* versus *nativo digital*.

Na verdade, citei esses dois termos no laboratório para fazer referência às situações dicotômicas que professores e alunos se encontram no que se diz respeito ao mundo virtual, mais precisamente no tocante ao letramento digital. Para tanto, tomei por referência o que a professora Dr.^a Janaina da Silva Cardoso, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, falou no congresso do ABRAPUI/2014. Segundo ela, nós professores somos *imigrantes digitais*, por estarmos nos inserindo no meio digital, enquanto nossos alunos são nativos digitais porque já nascem imersos nessa realidade. Ainda sobre isso destaco que enquanto escrevo este diário, P4 me mandou uma mensagem querendo saber mais sobre *imigrante digital* versus *nativo digital*. Vou pesquisar melhor o assunto para dar-lhe um *feedback*.

Retornando à narrativa da aula, quero dizer, do encontro, informo que após essa discussão, P4 fez uma pergunta muito curiosa. Em se tratando de uma aula de inglês em ambiente virtual, na

⁸⁸ Esse professor avisou pelo *Whatsapp* que não mais participaria dos nossos encontros, pois, segundo ele, iria ter seu horário de trabalho mudado para as tardes de quartas-feiras, ou seja, no mesmo dia e horário dos encontros da nossa formação. Além disso, falou que queria viajar no período de recesso de fim de ano. Achei frustrante isso, confesso!

⁸⁹ Para maiores informações acesse: <http://www.toondoo.com/>

⁹⁰ Para maiores informações acesse: <http://goanimate.com/>

perspectiva do LDC, ela questionou se o linguístico⁹¹ poderia ser trabalhado primeiro na perspectiva tradicional e depois inserir o LDC. Ela confessou ainda que nesse curso tem percebido o quão tradicional ela é. Perguntei aos demais professores o que eles achavam, qual seria a resposta deles. Nesse momento percebi que muitos professores estavam inseguros de replicar, mas P2 fala que sim, ou seja, que se pode trabalhar ensino de inglês (de forma tradicional, ressalto) e depois discutir LDC. Por outro lado, P1 fala que não e que leu um livro que propunha que o professor faça exatamente o oposto, ou melhor, que os alunos devem aprender a falar inglês, por exemplo, como aprenderam a falar português (de forma natural).

Para mim, esse questionamento levantado pela P4, confirmou o que ela mesma disse, ou seja, que era “tradicionalista”. Pois a mesma associa o ensino de língua apenas ao ensino da estrutura linguística e não como prática social. Além disso, vi que com a resposta dos colegas, ela não é a única que pensa assim. Também me pareceu expressiva a necessidade de eles compreenderem melhor o que Saito e Souza (2011) colocam sobre o LDC. Mas não mencionei essas minhas impressões para eles. Guardei comigo naquele momento.

Bem, após ouvir os professores se colocarem acerca do questionamento da colega, falei que primeiro não precisamos ensinar inglês de forma tradicional nem em ambiente virtual, nem na sala de aula ordinária. Citei como exemplo o famoso verbo *to be*, que não precisa ser ensinado com a conhecida lista de pronomes (*I am; you are; he is ...*). Disse que há outras atividades possíveis. Por exemplo, mencionei diálogos que poderiam servir de referência para a apresentação desse ponto gramatical e etc. Falei também sobre o ensino de gramática através de inferência, conforme aprendi com meu orientador no tempo de graduação.

Sobre LDC, disse que não precisa ser separado do ensino da estrutura linguística. Disse ainda que obviamente que em uma aula de leitura, por exemplo, há estágios em que a parte crítica, geralmente é deixada como *post-reading activity* e que em uma atividade com LDC, o momento de fazer os alunos refletirem sobre o ambiente virtual que usam, os juízos de valores que passam nesses ambientes, bem como a identidade que constroem de si mesmos por lá, dentre outras coisas, também pode ser deixado para acontecer no final da aula de leitura, por exemplo. Mas isso não significa que uma coisa está dissociada da outra. Ou seja, compreendo que ensino de língua e LDC se intercambiam. Na verdade, o LDC é uma filosofia que versa sobre uma prática de ensino-aprendizagem em ambiente virtual de maneira crítica e reflexiva e dentro dessa filosofia, os aspectos linguísticos podem e devem ser trabalhados, mas não de maneira tradicionalista. Após expor isso, concluímos a primeira parte do encontro e fomos para o intervalo.

Depois de nosso tradicional lanche, P2 mais uma vez lidera as discussões apresentando um vídeo que criou no *Goanimate* para trabalhar no *Facebook* com seus alunos. P4 então faz uma relação disso com o LDC, dizendo que poderiam então trabalhar LDC questionando justamente o uso das redes sociais. Todos começaram a levantar possibilidades de como fazer isso, quero dizer, começaram a discutir possíveis atividades que poderiam ser desenvolvidas nessa perspectiva que a colega colocou. Portanto, P4 começou a buscar relacionar a atividade do P2 com o que ela começou a compreender como LDC. Isso é positivo uma vez que ao término da primeira parte desse encontro a mesma estava sem visão clara de como trabalhar LDC nas aulas de inglês.

Após isso, todos os professores, com exceção de P3 que precisou sair mais cedo, foram finalmente usar o computador para começar a explorar os dois ambientes virtuais apresentados pelo P2. Veja:

⁹¹ Entenda-se “linguístico” aqui como o ensino de gramática e vocabulário meramente.



Como podemos notar na imagem, o professor ficou dando apoio aos colegas e eu, além de tirar fotos, fui ouvir as impressões que eles estavam tendo desses ambientes, quais ideias tinham e etc. P6 pontuou, por exemplo, que notou que é possível criar um avatar no *toondoo*, escolhendo tipo/cor de cabelo, cor de pele e várias outras características físicas. A partir disso, ela começou a falar que seria possível discutir estereótipo ou tratar do conceito de beleza e ainda apresentar aos alunos adjetivos e vocabulários sobre o corpo humano, em inglês.

Enquanto isso, P1 que também navegava no *toondoo*, começou a criar uma historinha em quadrinhos com uma personagem que, segundo ela, lembrava a sua filha e seu amor por batons. Observe o que a professora fez:



Analisando o trabalho de P1, percebemos que não se trata de uma atividade de inglês ou um plano de aula. O que ela fez na verdade foi apenas explorar o ambiente para conhecer suas ferramentas ou recursos, para aprender a criar um balão com a fala do personagem, por exemplo. Mas destaque-se que uma ideia comum que surgiu entre os professores é que o mais interessante não é que o professor crie uma historinha em quadrinhos no *toondoo* para levar para o aluno, mas que ele promova uma situação de ensino-aprendizagem de inglês em que os alunos sejam estimulados e preparados para eles mesmos desenvolverem alguma história em quadrinho e através disso provocar LDC. Sobre P4, ela não chegou a produzir nada nesse momento do encontro, pois também teve que sair mais cedo, já que depende de transporte público para chegar a cidade onde reside.

Para concluir, informo que o que mais gostei nesse encontro foi que as atividades foram planejadas a partir das necessidades que os professores apresentaram na discussão que tivemos no *chat*. Priorizamos os desejos dos professores de se familiarizar com novos ambientes virtuais. Além

disso, P2 foi quem ficou à frente das atividades promovidas, eu apenas intermediei as discussões. Acho isso importante para esse curso que se propõe a ter encontros ao invés de aulas, bem como colegas ao invés de formador versus formandos.

Finalmente, destaco que conforme pode ser observado no plano de atividades, não foi possível desenvolver todas as tarefas planejadas para esse encontro, pois nem sequer tivemos tempo para a fala da P6 que também ficou de apresentar alguns ambientes virtuais. Sendo assim, concluímos acordando que a professora vai ter a sua oportunidade no quarto encontro.

Apêndice H – Diário – encontro 04 – 07/01/2015

Último encontro ficou acordado que a professora P6 iria apresentar alguns ambientes virtuais e que iríamos discutir o ensino de línguas através desses ambientes. Além disso, como pode ser observado no plano de atividades deste encontro, eu havia planejado rever e discutir os pressupostos do Letramento Digital Crítico – LDC (SAITO; SOUZA, 2011) com os professores. Na verdade fiz plano A e plano B para este encontro. No primeiro conto com a participação da colega, ou seja, imagino que ela realmente vai estar presente e que vai fazer o que prometeu. No segundo, me preparo para o caso de ela não aparecer no encontro. Coincidentemente, neste dia ela chegou por volta de 40 minutos atrasada e informou que não ficaria, pois alguém próximo dela havia falecido e que seu enterro iria acontecer naquele mesmo dia. Só veio para avisar o ocorrido e me entregar suas produções em *PowerPoint* que seriam apresentadas. Perguntei então se ela gostaria de apresentá-las no encontro seguinte e ela falou que sim. Então usei plano B.

P3 não compareceu ao encontro. Mandou uma mensagem com antecedência informando que não poderia participar, pois estava concluindo as cadernetas da escola onde trabalha, uma vez que o prazo de entrega estava se findando. Como eu não havia visto a mensagem no celular, liguei para ela que me explicou isso por telefone. P1 também informou que não iria comparecer porque estava doente (gripe). Ela usou nosso grupo do *Whatsapp* para entrar em contato. P8 e P9 parece ter desistido da formação, pois só compareceram a apenas a um encontro até agora. Mandei uma mensagem no *Whatsapp*, exclusiva para eles, para confirmar sua desistência, mas até o momento não responderam (mas já leram a mensagem). Não sei o que teria motivado a desistência deles, pois nunca reclamaram de nada, nem percebi qualquer sinal de insatisfação. Na verdade, só notei a falta de interesse da parte dos dois, pois nunca fizeram as atividades online, nem responderam aos meus e-mails.

Enfim, foi um encontro com poucos colegas. Na hora exata só chegaram P4 e P5. Mais tarde chegou P2 com sua filha de cinco anos de idade. Então apenas três professores estiveram presentes.

Usamos a sala de aula da biblioteca. A sala tinha uma TV que me possibilitou apresentar alguns slides em *Powerpoint*. Era um local bem refrigerado e espaçoso, apesar de ficar no subsolo da biblioteca. Quero deixar claro que encontrar um local adequado para eu ministrar nossos encontros não tem sido tarefa fácil, especialmente neste mês de janeiro em que muitos servidores da UFAL estão de férias.

Bem, ao iniciarmos com quase uma hora de atraso, P5 começou uma discussão sobre como desenvolver atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambientes virtuais sem acesso à *internet*. Mais uma vez, a falta de recursos tecnológicos das escolas onde os professores trabalham é uma problemática trazida à tona. P2 apresenta uma proposta para superar isso dizendo que dá as instruções na sala de aula e os alunos desenvolvem em casa (já que muitos deles hoje têm acesso à *internet*) e/ou em *lan house*. Pelo menos é assim que ele disse que planeja trabalhar com seus alunos para aplicar o segundo plano de aula. Vamos aguardar para ver isso.

Eu coloquei que há atividades que podem ser desenvolvidas sem acesso à *internet*. Por exemplo, dei a sugestão de atividades com *podcast*. P4 lembrou que tratei disso em uma oficina em Arapiraca ano passado. Falei que com o celular podemos fazer gravações, trabalhar *listening/speaking* e etc. Mas expliquei que reconheço que para ser *podcast* o áudio deve ser alojado em um ambiente virtual, mas que o professor pode alojar as gravações em um *blog* da turma e mais tarde, se possível, os alunos podem acessar o *blog* e trabalhar com elas.

Mas destaquei no ambiente virtual (ou não), era preciso que o professor buscasse trabalhar não apenas o aspecto estrutural da língua, mas questões de criticidade sobre o uso social da língua. Na verdade, resalto que esse tem sido meu objetivo no curso, ou seja, a ideia é que através desse curso os professores promovam práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa mais críticas e reflexivas nos ambientes virtuais.

P2 iniciou uma discussão sobre a falta de interesse dos alunos em querer pensar/trabalhar mais reflexivamente ou criticamente. Deu vários exemplos disso, incluindo uma tentativa frustrada dele de promover uma discussão sobre a importância do trabalho voluntário com seus alunos, a fim de que eles abraçassem a ideia e que se envolvessem em alguma causa como voluntário. Para ele, os alunos zombam de tudo. P4 também deu exemplos nesse sentido, quero dizer, falou de situações semelhantes. Porém, P5 pontua a necessidade de não desistirmos de trabalhar nessa perspectiva, ou seja, de nos esforçarmos para fazer de nossos alunos cidadãos mais críticos.

Depois de ouvi-los eu destaquei que todos esses relatos deles só reafirmavam a importância de trabalharmos o ensino-aprendizagem de inglês na perspectiva do letramento crítico ou do letramento digital crítico. Apresentei o slide com a definição do LDC (SAITO; SOUZA, 2011) e li com eles. Buscamos interpretar e refletir sobre cada palavra contida ali. Em certo momento, P4 levantou uma pergunta curiosa: questionou como fazer seus alunos “se preocuparem com sua posição crítica frente ao texto que lê, que produz, que comenta”. Pareceu-me que ela via a definição de LDC, mas que não compreendia como trabalhar isso. Lembro que em outro relatório também pontuei uma participação dela em que ela também demonstra ter dificuldades para assimilar e desenvolver práticas de LDC na aula de inglês.

A fim de tentar ajudá-la, falei como eu faria. Expliquei que não precisa ser um processo em que você diz para o aluno algo como *agora vamos desenvolver a criticidade (...)*. Disse que podemos trazer situações práticas e discutir isso com os alunos e dessa forma podemos desenvolver essa criticidade deles e talvez torná-los cidadãos mais reflexivos. Como exemplo, apresentei o caso da brasileira que falou mal de todos os nordestinos em rede social após saber que a então candidata à presidência da república, Dilma Rousseff, tinha tido um elevado índice de votos na região na última eleição. Lembrei ainda que podemos trabalhar língua inglesa com os enunciados das faixas ou banners de repúdio à morte de Michael Brown que os protestantes levantaram, em Ferguson (Fonte:

*International Business Time*⁹²). Inclusive, no primeiro encontro, já havia apresentado as fotos das seguintes faixas ou banners que nos permite trabalhar língua inglesa nessa perspectiva:



Fonte: <http://www.madmoizelle.com/manifestations-bresil-174737>. Acesso em 05/05/2014

Enfim, com isso espero que a professora (e os demais) percebam as possibilidades diversas que há para trabalhar o ensino-aprendizagem de inglês na perspectiva do LDC. Também espero que isso fique mais claro para eles, à medida que eles desenvolvam os próximos planos de aula. Nesse sentido, acho que foi positivo revisitar e rediscutir a concepção de LDC como fizemos porque pode ter ajudado a P4 e os demais presentes a ampliar a sua visão sobre o assunto.

Depois disso, tivemos uma breve parada para o intervalo. Retornamos cerca de 30 minutos depois. Recomecei com o *slide* que eu havia levado. Agora não mais foquei na concepção do LDC, mas na proposta do curso, revisitando seu objetivo e sua metodologia. Mostrei o seguinte:

⁹² Disponível em: <<http://www.ibtimes.co.uk/mike-brown-shooting-most-powerful-ferguson-protest-signs-1461802>>. Acesso em 20 de dezembro de 2014.



Com esse *slide* busquei discutir com os professores nossos passos. Falei das discussões teóricas que busco dialogar com a prática e que isso envolve não só nossos encontros e discussões no ambiente virtual moodle, mas também os planos de aula. Motivado pelos últimos questionamentos do meu orientador acerca do plano de aula, discuti com os professores a importância (ou não) de fazermos o plano de aula. P5 foi bem enfática em colocar que sim, que necessitamos planejar as nossas ações em sala de aula. Segundo ela, a necessidade disso fica ainda mais evidente porque estamos trabalhando com ensino-aprendizagem de inglês em ambientes virtuais e que nós professores devemos estar familiarizados com os ambientes virtuais que explorarmos para não passarmos vergonha em frente aos nossos alunos.

Concordei com a colega que conhecer bem os recursos que os ambientes virtuais oferecem é algo importante até mesmo para pensarmos nas possibilidades de atividades que podemos desenvolver na aula, mas que planejar o passo a passo da aula para alcançar nossos objetivos também é essencial. Os demais colegas somente concordaram conosco e a discussão não durou muito.

Em seguida, tratei de outro ponto que acho essencial nesse último slide, que é as aulas com os alunos. Mais uma vez destaquei que a ideia do curso é que, na medida do possível, os professores trabalhem os planos de aula desenvolvidos na formação, com seus alunos. Propus que para o segundo plano de aula os professores pensassem em algo específico para desenvolver com suas turmas. Falei também que se eu fosse convidado para acompanhar alguma dessas aulas seria uma honra. Minha ideia é clara aqui: ver se de fato eles estão atingindo seus objetivos do plano de aula e observar como as aulas estão se constituindo. Mas não posso impor isso a eles, apenas espero ser convidado para assistir. Alguns professores já sinalizaram que vão me convidar para assistir a sua aula. Mas caso isso não ocorra, vou ter que me satisfazer com os planos de aula, as discussões no ambiente virtual *moodle* e meus diários. Ou não?

Nesse sentido, P2 disse que a escola onde trabalha está prestes a entrar de férias, mas que vai tentar desenvolver algo com seus alunos antes disso. Ele disse que estava aguardando P6 apresentar outros ambientes virtuais para investigar possibilidades de atividades nos novos ambientes, contudo, como isso não foi possível, ele disse que vai utilizar algum dos ambientes virtuais que já discutimos anteriormente. Vamos aguardar para ver. P4 disse que já está de recesso então só vai ser possível trabalhar quando voltar para o próximo ano letivo. De qualquer forma, pedi que trabalhassem no segundo plano de aula. Concordamos que dessa vez vai ser um plano de aula individual, mas que isso não os impede de compartilhar entre si ideias/sugestões de atividades. Para tanto, fiquei de abrir um fórum no *moodle* para eles trocarem ideias, bem como criar o espaço para o envio do segundo plano de aula.

Para concluir, pedi que analisassem e discutissem a versão final do último plano de aula que me enviaram (*task 2*). Minha ideia era que os grupos trocassem os planos de aula e analisassem as atividades propostas à luz dos pressupostos do LDC que revisitamos neste encontro. Contudo, como só havia membros do antigo grupo B, entreguei o plano de aula da equipe A para eles. Na verdade, o grupo A não entregou a versão final, apenas a versão inicial que começamos em sala de aula. Então, havia muita coisa a ser melhorada e os professores notaram isso e deram várias sugestões. Questionaram também a ideia de trabalhar a criticidade sobre o natal que os colegas do outro grupo tinham mencionado. Pontuaram que isso precisava ser mais preciso e etc. Na verdade, penso que a atividade seria mais interessante se os membros do grupo A também estivessem presentes porque poderiam compartilhar suas ideias melhor, coisa que não fizeram no plano. Além disso, poderiam perceber como o grupo B desenvolveu mais detalhadamente o seu plano de aula.

Depois disso, P4 falou que precisava sair mais cedo, porque queria pegar carona de volta para a sua cidade com uma colega. P2 que estava com sua filha também precisava sair mais cedo, então diante dessas circunstâncias resolvi encerrar o encontro cerca de 20 minutos de antecedência. Concluindo, para mim este encontro foi pouco produtivo porque trabalhei muito pouco do que tínhamos combinado. Por outro lado, foi positivo porque P4 mais uma vez compartilhou a sua dúvida em assimilar as concepções do LDC, bem como pensar em práticas de ensino-aprendizagem de inglês que dialoguem com essas concepções.

Além disso, confesso que estou com uma sensação de que eu necessito assistir as aulas dos professores ou acompanhá-las no ambiente virtual (as aulas dos planos que eles me entregam), se eu quiser ter uma visão mais substancial do que estão desenvolvendo em suas salas de aula. Contudo, não sei se isso será possível. Dependo da permissão dos participantes.

Apêndice I – Convite à participação do Curso de Formação Continuada

Caros colegas Professores e Professoras,

É com muito prazer que informo que em **outubro/2014** estarei iniciando uma Formação Continuada intitulada: **USO DE AMBIENTES VIRTUAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO**. Trata-se de um curso que se insere em minha pesquisa acadêmica em nível de mestrado, na qual tenho como Orientador o Prof. Dr. Sérgio Ifa.

Desta feita, convido a vocês que são comprometidos com a pesquisa e o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a participarem. Para tanto, informo que devido à proposta e dinâmica do curso, faz-se imperativo que os interessados preencham os seguintes requisitos:

- ✓ Ser professor da Rede Estadual de Ensino, estando ainda no quadro de docentes ativos.
- ✓ Ter computadores e internet disponível na escola onde ensina (que viabilize a prática pedagógica com seus alunos).
- ✓ Ter disponibilidade para os encontros pelo menos às quartas-feiras, no período vespertino - das 13h às 17h.
- ✓ Ter Acesso à internet para realizar atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

Procedimento para a inscrição:

Responder a este e-mail expressando o desejo em participar e enviar de volta o **questionário** em anexo devidamente preenchido.

Observação: Quantidade de vagas limitadas!

Atenciosamente,

Everton Marques

Mestrando em Letras e Linguística PPGLL/UFAL

MAIORES INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO:**Resumo**

O Curso intitulado “**USO DE AMBIENTES VIRTUAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO**”, trata-se de uma Formação Continuada Semipresencial, que vai contemplar pelo menos dois encontros por mês nas dependências da Faculdade de Letras – FALE/UFAL e outros encontros e formas de interação na modalidade a distância, através do Moodle.

Objetivo geral:

Contribuir para que os Professores de Língua Inglesa do Estado de Alagoas explorem e desenvolvam atividades de ensino-aprendizagem de inglês nos ambientes virtuais de forma reflexiva e sob a perspectiva do Letramento Digital Crítico (SAITO; SOUZA, 2011).

Objetivos específicos:

1. Discutir práticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em ambientes virtuais.
2. Desenvolver práticas de ensino-aprendizagem críticas e reflexivas em ambientes virtuais.
3. Elaborar e adaptar atividades de língua inglesa para serem exploradas em ambientes virtuais, nas escolas públicas.

Outras informações:

Ao término do curso, será emitido certificado àqueles que participarem das atividades com êxito.

Calendário da formação (Previsão):

Momento Presencial:		
Outubro	29	Encontro inaugural
Novembro	12, 26	Encaminhamentos
Dezembro	10, 17	Encaminhamentos
Janeiro	07, 21	Encaminhamentos
Fevereiro	04, 25	Encaminhamentos
Março	04	Entrevista final e encerramento

Apêndice J – Plano de Atividades do 1º Encontro

ENCONTRO PRESENCIAL Nº 01 – 05/11/2014

TEMPO	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS
13h às 15h	Nossa Formação	Mostrar e discutir a proposta da formação	a) Por meio de apresentação em PowerPoint ou PREZI, expor os objetivos e metodologia previamente traçadas para a formação. b) Discutir em grupo os direcionamentos que irão se desdobrar nos próximos encontros, ou mais precisamente, negociar quais ambientes virtuais vamos explorar para ensinar inglês. c) Tratar de como utilizaremos o Moodle em nosso curso.	Multimídia e computador
15h00min às 15h30min	<i>COFFEE BREAK</i>			

15:30 às 17h	Letramento, Letramento Crítico e Letramento Digital Crítico (LDC)	Introduzir noções de Letramentos e mais especificamente do LDC, e fazer os participantes refletirem sobre essas noções e suas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos ambientes virtuais.	<p>a) Juntamente com os participantes, ler trechos do artigo intitulado: <i>multiletramento digital: por uma revisão de literatura crítica</i> (SAITO; SOUZA, 2011), bem como discutir as ideias de letramentos com a prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos ambientes virtuais.</p> <p>b) Propor que todos façam um plano de aula com base no LDC, a ser desenvolvido com seus alunos, em um dos ambientes virtuais selecionados na primeira parte deste encontro⁹³. O mesmo deve ser alojado no moodle (será criado um espaço para isso).</p>	13 cópias de trechos do artigo que serão lidos.
--------------	---	---	--	---

Apêndice K – Plano de Atividades do 2º Encontro

ENCONTRO PRESENCIAL Nº 02 – 19/11/2014

TEMPO	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS
13h30 às 15h00min	Moodle: 1º acesso	Auxiliar aos professores com o primeiro acesso no Moodle, bem como tratar da importância de participar das atividades do AVA. Por fim, discutir as ideias iniciais	<p>Levar os professores para o LABEL 1 e fazer o primeiro acesso com eles.</p> <p>Mais uma vez, vou tratar de como utilizaremos o Moodle em nosso curso e da importância dos professores realizarem as tarefas da plataforma.</p> <p>Convidá-los a responder o primeiro fórum no AVA (aqueles que ainda não o fizeram).</p> <p>Discutir o rascunho inicial de plano de aula que pedi que fizessem (alguns deles fizeram, mas não postaram na</p>	<p>10 computadores com acesso à internet.</p> <p>01 Projetor Multimídia com computador</p>

⁹³ Minha sugestão será uma aula de Reading e Gramática usando a imagem em anexo, em um blog, por exemplo (mostrarei a imagem no *powerpoint*). Mas essa minha ação será apenas para servir de referência para eles, pois nesse momento, assim como em outros, o participante vai ter total liberdade para produzir o que for viável para ele e necessário para seus alunos).

		que surgiram para o primeiro plano de aula.	plataforma). Mostrar apresentação em PowerPoint no momento da discussão.	
15h00min às 15h30min	<i>COFFEE BREAK</i>			
15:30 às 17h	Lesson Plan	Que os professores pensem e desenvolvam, em conjunto, um plano de aula usando um ambiente virtual.	Organizarei os professores em três grupos. Cada grupo vai ficar responsável por pensar e desenvolver um plano de aula, em conjunto, usando um ambiente virtual. Propor que todos façam um plano de aula com base no LDC. Minha sugestão de ambientes será: <i>storytelling</i> , <i>Facebook</i> e <i>Blog</i> .	10 computadores com acesso à internet. 01 Projetor Multimídia com computador e caixa de som

Apêndice L – Plano de Atividades do 3º Encontro

ENCONTRO PRESENCIAL Nº 03 – 17/12/2014

TEMPO	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS
-------	------	----------	------------------------	----------

13h30 às 15h00min		Apresentar ambientes virtuais e discutir possibilidades de uso em diálogo com o LDC	<ul style="list-style-type: none"> a) Levar os professores para o LABEL 1. b) Professor Rogério vai apresentar alguns ambientes virtuais que podem ser usados off line. c) Professora Jordana vai apresentar alguns ambientes virtuais que só podem ser usados online. d) Discutir as possibilidades de atividades nesses ambientes na perspectiva do LDC. 	10 computadores com acesso à internet. 01 Projetor Multimídia com computador
15h00min às 15h30min	<i>COFFEE BREAK</i>			
15:30 às 17h	Lesson Plan	Que os professores reflitam sobre o uso dos ambientes virtuais	e) Leitura da pág. 56 a 59 de Ambientes Virtuais (BRAGA, 2013) e discussão com as possibilidades de atividades apresentadas.	8 cópias

Apêndice M – Plano de Atividades do 4º Encontro

TEMPO	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS
13h30 às 15h00min		Apresentar ambientes virtuais e discutir possibilidades de uso em diálogo com o LDC	a) Levar os professores para a sala de aula da biblioteca. b) P6 vai apresentar alguns ambientes virtuais que podem ser usados para o ensino-aprendizagem de inglês. c) Discutir as possibilidades de atividades nesses ambientes na perspectiva do LDC. d) Rever algumas concepções de LDC (powerpoint)	01 Projetor Multimídia com computador. 01 modem com acesso à <i>internet</i> .
15h00min às 15h30min	<i>COFFEE BREAK</i>			
15:30 às 17h	Lesson Plan	Que os professores reflitam sobre o uso dos ambientes virtuais	e) Leitura da pág. 56 a 59 de Ambientes Virtuais (BRAGA, 2013) e discussão com as possibilidades de atividades apresentadas.	8 cópias

PLANO B

TEMPO	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS
-------	------	----------	------------------------	----------

13h30 às 15h00min		Apresentar ambientes virtuais e discutir possibilidades de uso em diálogo com o LDC	<ul style="list-style-type: none"> a) Levar os professores para a sala de aula da biblioteca. b) Discutir as produções do primeiro plano (organizá-los em dois grupos). c) Relacionar os planos da task 1 com as concepções de LDC. f) Rever algumas concepções de LDC (powerpoint) 	01 Projetor Multimídia com computador.
15h00min às 15h30min	<i>COFFEE BREAK</i>			
15:30 às 17h	Lesson Plan	Que os professores reflitam sobre o uso dos ambientes virtuais	<ul style="list-style-type: none"> d) Leitura da pág. 58 e 59 de Ambientes Virtuais (BRAGA, 2013) e discussão com as possibilidades de atividades apresentadas. e) Iniciar a produção do segundo plano de aula – task 2. 	7 cópias

Apêndice N – Transcrição de entrevista com P3

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO REFERENTE AO PLANO DE AULA 3.

PARTICIPANTE: P3

_ Bom, hoje é dia oito de abril de 2015, falar agora com a professora [REDACTED] que vai dar o relato da aula três, do plano de aula três que ela aplicou com uma turma de 1º do ensino médio. A ideia é saber, né? Como é que foi a aula, o que é que ela achou e ter conhecimento de alguns comentários, algumas reflexões que os alunos trouxeram pra professora ou apresentaram a professora no dia da aula. Pode começar. (eu)

_ Eu levei um texto sobre *Tree Octopus*. (P3)

_ Ok. (eu)

_ Pronto. Então, levei depois desse texto, separei um parágrafo e passei pra cada dupla. A dupla tinha que procurar as palavras que conhecia e a partir delas inferir sobre o que se tratava. Então, após isso, a gente, eu pedi para cada dupla falar para todo mundo e socializar o que entendeu. Depois que falaram isso eu passei para eles um, a tradução dos parágrafos feitas pelos grupos. Que era para eles... (P3)

_ Eles que fizeram a tradução ou foi você que fez? (eu)

_ Não, eu já fiz que eu já sabia que eles iam fazer [a tarefa]. Passei para eles observarem como era a tradução, que ela não é cem por cento perfeita, não é a mais adequada. (P3)

_ Teu objetivo com isso foi o que, exatamente, com essa atividade da tradução? (eu)

_ Era para eles pararem de usar o Google como tradutor cem por cento porque não é. É, no caso, para eles observarem que não era perfeita a tradução. Que eles tinham que usar não só isso, mas também o dicionário. Que eles, aquilo ali às vezes tinha expressões que ele não traduz simplesmente. Fica daquela mesma maneira. Então, era assim, para alertar sobre isso. O objetivo foi esse. A turma não gostou da aula. Achou o texto muito... (P3)

_ Por que você acha que eles não gostaram? (eu)

_ Porque eles falaram, eles disseram que era difícil, que, pelo que eles falaram assim, o, como se fala, aquele, a linguagem corporal, e ficaram sem fazer nada, conversando, ou então as vezes, alguns disseram... (P3)

_ Como eles se comportaram... (eu)

_ O jeito deles, é. (P3)

_ Então você acredita que eles não se sentiram motivados? (eu)

_ Deu para ver que não gostaram (P3)

_ A aula foi péssima para eles. Eles acharam muito difícil. E esse texto era do nono ano, foi passado para turma do primeiro, mesmo assim, o vocabulário para eles tava muito complicado. Porque eles diziam aquela mesma história de sempre, dois anos sem professor, dois anos sem professor, só trabalhava mas, não trabalhava texto. É muito difícil a gente trabalhar texto com eles. (P3)

_ O outro professor não trabalhava texto? (eu)

_ Não tinha professor. Passaram dois anos sem professor. (P3)

_ Sem professor de inglês. Ok. E você além da atividade que realizou, há uma extensão dessa atividade, ainda tem a atividade do *blog*? (eu)

_ É, no caso fazia parte do *post* [pós-leitura]. (P3)

_ Ah, certo. (eu)

_ Passei para eles fazerem, coloquei manchetes fictícias e reais para eles darem as opiniões deles no *blog*. Quando eu for, hoje eu vou colocar, vou aprovar, todas os comentários que eles já fizeram. Aí, naquele livro⁹⁴ que eu lhe passei, aí pode ver... (P3)

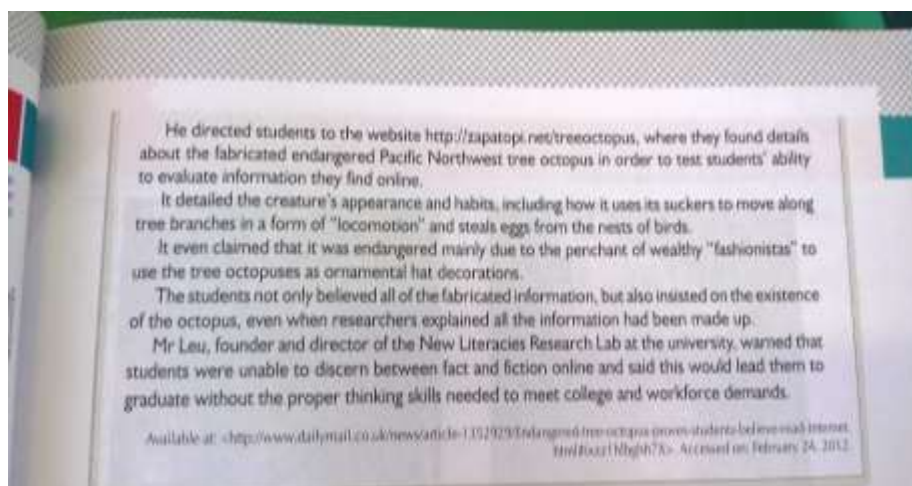
_ Ah, certo. (eu)

_ Que aí a última etapa é essa. (P3)

⁹⁴ Estão anexas a esta transcrição, na página seguinte, as duas fotos das páginas do referido livro que foram usadas pela participante.

- _ Então a gente vai poder ver os comentários deles a cerca dessa última parte, né? O que eles tinha que fazer exatamente, me repete por gentileza, [REDACTED]? Nessa última parte. (eu)
- _ Eles tinha que dizer se as manchetes que eu coloquei são verdadeiras ou são fictícias. E como e dizer por quê? (P3)
- _ E o por quê? (eu)
- _ Para justificar (P3)
- _ Certo. É, me diz uma coisa, em que momento você acha que trabalhou a criticidade dos alunos? (eu)
- _ vai ser é, no caso agora. Pois eu comecei falando sobre isso quando a gente, à medida que a gente ia falando sobre o parágrafo, já ia perguntando a eles se isso é verdade se aquilo existia mesmo e para eles falarem agora mesmo no *blog* para dizer, comentar as notícias de uma maneira crítica. Dizendo o que eles acham, o que eles não acham que tá, o que é real, o que é fictício. (P3)
- _ Ok. Mais alguma consideração, [REDACTED]? Você tem alguma anotação que você queira compartilhar? (eu)
- _ No momento que eu me lembre, não. (P3)
- _ Ok. Obrigado! (eu)

Anexos



ANEXOS

Anexo A – Plano de Aula 03 da P1 – Versão Final

LESSON PLAN

Subject: English Language.

Theme: DRUG ADDICTION.

Grade level: HIGH SCHOOL – 3rd grade.

Time: 5 classes of 50 minute each one.

Teacher: Christiane Gomes Ribeiro de Albuquerque.

1. OBJECTIVES:

- To teach some slang terms for marijuana and vocabulary about its health effects, especially the brain, crucial organ so vulnerable to the abuse of drugs;
- To analyze a text about marijuana addiction;
- To understand myth, facts, brain/school/sport effects and psychological issues about marijuana addiction;
- To develop a critical thinking about the theme.

2. PROCEDURES:

- ❖ **1st CLASS – Pre-reading:** A multiple choice quiz, where the students will learn and recall vocabulary about slang terms for marijuana and its health effects, especially to the brain.

The Word on Marijuana

- Choose the suitable option.

1. Marijuana is ...

- a. a name of a woman.
- b. a name of a city.
- c. a name of an herb.

2. Blunt is...

- a- a kind of slicing open cigar.
- b- a kind of medicine plant.
- c- a kind of medicine instrument.

3. Cannabinoid receptors are ...

- a. sites on the surface of brain.
- b. sites on the internet.
- c. sites on the world.

4. **Hemp** is ...

- a. a Brazilian rap rock band.
- b. a name of a kind of shampoo.
- c. a commonly used term for the *Cannabis* plant.

5. **Cerebellum** is ...

- a. a part a book.
- b. a part of the brain.
- c. a part of a car.

6. **Joint** is ...

- a. marijuana rolled into a cigarette.
- b. part of our body.
- c. a kind of a plant.

7. **Dopamine** is ...

- a. a medicine.
- b. a brain chemical.
- c. a nerve cells.

8. **THC** is ...

- a. the acronym of a company.
- b. the active ingredient in a medicine.
- c. the main active ingredient in marijuana.

9. **Neurons** are ..

- a. cells in the brain.
- b. subatomic particles.
- c. atoms.

10. **Cerebral cortex** is ...


- a. A part of the car.
- b. A part of the brain.
- c. A part of the house.

11. **Hippocampus** is ...

- a. a small region of the brain.
- b. a big African animal.
- c. a sector of a university.

- ❖ 2ST CLASS – Reading comprehension activity (50 min): Text *The World on Marijuana*. The students will learn some of the key words they need to understand to discuss the drug marijuana and its effects. They will also fulfill and read an article that explains what marijuana is and what it does to the brain.

**HEADS UP
REAL NEWS
ABOUT DRUGS
AND YOUR BODY**



The Word on Marijuana

Here are some of the key words you need to understand to discuss the drug marijuana and its effects. Review the glossary. Then, fill in the blanks in the article below. Finally, circle the words you filled in within the word search.

GLOSSARY

Blunt: slang term for a hollowed-out cigar filled with marijuana

Cannabinoid Receptors: sites on the surface of brain cells where the active ingredient in marijuana attaches to produce the drug's effects

Cerebellum: part of the brain involved in coordination of body movement

Cerebral Cortex: part of the brain involved in higher-thinking functions

Dopamine: a brain chemical (or neurotransmitter) that helps nerve cells in the pleasure and reward pathway communicate with each other


Hemp: the plant marijuana comes from

Hippocampus: part of the brain's limbic system that helps with learning and memory

Joint: slang term for marijuana rolled into a cigarette

Neurons: cells in the brain; also found in the spinal cord and other organs

THC: tetrahydrocannabinol, the main active ingredient in marijuana



**WHAT IS MARIJUANA?
WHAT DOES IT DO TO THE BRAIN?**

The drug marijuana is the dried, shredded leaves of the _____ plant. While there are several methods of use, marijuana is often rolled into a cigarette, called a _____, or stuffed into a hollowed-out cigar, called a _____, and smoked.

The drug's effects on the brain are caused by the main active ingredient, tetrahydrocannabinol, or _____. This chemical attaches to specific receptors in the brain called _____ receptors. When it binds to these receptors, it interferes with the normal communication between brain cells, or _____.

Several parts of the brain have an abundance of these receptors, including the _____, which deals with learning and memory; the _____, which helps with coordination of body movement; and the cerebral _____, which is in charge of higher-thinking functions.

Finally, research shows that THC triggers the release of _____, a chemical that stimulates activity in the brain reward pathway. Other drugs of abuse, like cocaine and amphetamines, also stimulate this pathway.

WORD SEARCH

T	E	N	N	H	O	R	M	L	X	E	O
A	R	J	O	I	N	T	E	E	Q	A	L
T	U	Z	O	P	U	C	T	E	P	M	R
C	H	E	M	P	N	R	N	D	G	K	N
Z	U	C	U	O	O	I	E	J	M	S	R
F	L	A	E	C	M	U	M	Z	V	O	D
C	A	N	N	A	B	I	N	O	I	D	C
N	A	Y	P	M	L	Z	I	M	L	L	B
S	M	O	E	P	U	H	A	W	O	R	E
H	D	U	S	U	N	E	U	R	O	N	S
O	A	H	M	S	T	R	H	E	H	A	N
C	E	R	E	B	E	L	L	U	M	S	O

❖ 3rd
CLASS (50 min): Text activity correction and its comprehension and interpretation.
❖ 4th
CLASS - Communicative activity (50 min): I am going

to ask the questions in English but the students will answer in Portuguese. The purpose is to give information to students about the health effects of drug abuse. It is expected that they answer the questions with critical thinking.

- Why do young people use marijuana?
- What happens if you smoke marijuana?
- Does marijuana affect school, sports, or other activities?
- Does marijuana lead to the use of other drugs?

- What if a person wants to quit drugs?

- ❖ **5th CLASS (50 MIN):** In this class, I will ask and explain to the students an assignment, using the site *Toon Doo*. In pairs, they have to do a poster about the theme studied in these 3 classes. It is expected that they make sentences in English and pictures related to the drug addiction, posting later their works on my *Facebook* (Christiane Albuquerque) for all the students, teachers and others that follow that page can observe their productions and positions concerning drugs addiction.

ENGLISH PLAN [PLANO DE AULA 02]

THEME: PEOPLE WHO MAKE A DIFFERENCE

1° STEP (first approach)

SHOW THE STUDENTS PICTURES ABOUT PEOPLE DOING SOMETHING AS A VOLUNTEER.(47/ 48/49)

Make the students to describe the pictures;

Help them with the vocabulary;

Ask them what they know about volunteer work;

Tell them these pictures came from magazines and newspaper.

ASK QUESTIONS ABOUT THE PICTURES

Have you ever seen something like this?

What are they doing? Is it good?

Do you know anyone who do volunteer work like this?

Do you like to participate as a volunteer?

2° STEP

MAKE GROUPS AND DISCUSS ABOUT:

VISIT A HOSPITAL TO PROVIDE COMFORT, ENCOURAGEMENT, AND SUPPORT TO PATIENTS;

TEACH COMPUTER SKILLS TO CHILDREN AND TEENAGERS;

OFFER A PART OF YOUR TIME TO VISIT A HOME FOR SENIOR CITIZENS AND TALK TO THEM, READ STORIES, OR JUST LISTEN TO THEM;

MAKE SANDWICHES AND SOUP TO DISTRIBUTE TO HUNGRY PEOPLE ON THE STREETS;

DEDICATE YOUR TIME TO CARE FOR HOMELESS DOGS AND CATS IN YOUR COMMUNITY;

DONATE FOOD, CLOTHING, AND OTHER ITEMS FOR VICTIMS OF CATASTROPHES;

HELP TEACHER IN YOUR COMMUNITY WITH RECREATIONAL ACTIVITIES FOR CHILDREN;

SUPPORT OR TAKE PART IN CAMPAIGNS TO HELP PROTECT WILDLIFE AND NATURAL AREAS;

PROVIDE SAFE TRANSPORTATION FOR PEOPLE WHO NEED TO SEE A DOCTOR OR GROUP TO OTHER PERSONAL APPOINTMENTS.

Questions: [P2 asked the following questions to his students]

Do you know people who do a volunteer work in your own community? What they do?

Anexo C – Chat

**Uso de Ambientes Virtuais no Processo de Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa:
Uma Abordagem na Perspectiva do Letramento Digital Crítico****Fim da primeira etapa reflexão coletiva**

terça, 16 Dez 2014, 09:43 > terça, 16 Dez 2014, 10:56

09:43: P3 entrou no chat

09:43 P3: finalmente encontrei

09:43 P3: a Jordana entrou em contato? Mandei msg no face e la n respondeu

09:44 EVERTON: ok

09:44 EVERTON: que bom q vc conseguiu

09:44 EVERTON: estava mandando o print

09:45 EVERTON: não, P6 não ligou

09:45 P3: e os outros ?

09:46 EVERTON: P2 falou q ia acessar...mas até agora nada

09:46 EVERTON: creio q a qualquer momento ele entra

09:46 EVERTON: creio q a qualquer momento ele entra

09:46 EVERTON: bem, vamos começar?

09:46 P3: vamos

09:47 EVERTON: eu queria saber a sua opinião sobre a primeira fase

09:48 EVERTON: foi produtiva para vc? sim/não? por quê? como foi fazer o primeiro plano de aula?

09:48 P3: se foi produtivo foi uma de suas perguntas para mim foi pq passei a conhecer ambientes virtuais

09:49 P3: a ter outra perspectiva de trabalho digamos mais uma ferramenta q poderia atrair mais interesse dos alunos

09:50 P3: o problema é que eu queria conhecer mais os ambientes virtuais antes de começar a trabalhar com eles em sala

09:50 P3: ter mais segurança para usar o ambiente e caso houvesse problema pudesse resolver

09:51 P3: além disso não deu para os componentes do grupo se comunicarem até hj não consegui contatar os outros

09:51 EVERTON: entendi, e sobre a ideia de construção coletiva do plano de aula. Como foi esse processo?

09:51 P3: apenas P6 e ela n respondeu

09:52 P3: foi péssima pq n houve

09:52 P3: no primeiro dia q a gente estava organizando estava ótimo cada um sugerindo outros aprimorando as ideias

09:53 P3: até aí maravilha depois foi o problema não houve mais contato de jeito nenhum

09:53 P3: e n foi possível finalizar em grupo o plano

09:54 P3: se foi mandado o plano foi só a P6 quem fez pq n teve mais contato

09:54 EVERTON: vc acha mais interessante então que seja individual a construção do próximo plano?

09:54 P3: entre os componentes

09:54 EVERTON: *a construção

09:56 P3: pelo q houve acho q sim ou o grupo trocar e-mail e telefone antes

09:58: P6 entrou no chat

09:58 P3: eu tinha muita coisa pra fazer n sei se ela decidiu aplicar sozinha o plano pq eu falei q tinha aula pela manhã à tarde tinha a escola particular e ia tirar meia hora pra ir lá na escola

09:58 P6: Bom dia

09:59 EVERTON: Bom dia, Jordana

09:59 P6: desculpem a demora, mas o meu computador está com vírus

09:59 P6: bem gente

09:59 P6: sobre a aula

10:01 P6: queria me desculpar com P3 e com Everton, pois realmente se prontificaram a ir vê-la, e não foi possível pra mim entrar em contato com vocês no final de semana, pois viajei à Palmeira dos índios

10:01 P6: Mas acredito que terei como aplicar novamente em janeiro

10:01 EVERTON: P3, eu criei o grupo fechado no Facebook justamente para tentar ajudar com a comunicação entre os membros de cada equipe

10:01 P6: 2ª semana

10:02 EVERTON: Mas de fato percebi que apenas alguns dos colegas se posicionavam, mostravam mais interesse em discutir o plano.

10:02 P3: os outros componentes não acessaram o site e nem o face só a P6 mesmo

10:02 P6: aconteceram algumas dificuldades, a internet parava sempre, como se estivesse desconectando

10:02 P6: pois é Everton

10:03 EVERTON: Tudo bem, P6

10:04 P6: comecei durante a aula um diário de campo, como havia te dito, mas ele falta muita coisa, pois além de anotar também tinha que ministrar a aula

10:04 P3: em janeiro a P6 pode combinar comigo o dia para aplicar a aula me avisa bem antes pra não ser no dia q tiver muita coisa pra fazer avisando bem antes eu já deixo o dia só pra isso

10:04 P6: posso enviá-lo

10:04 P6: certo P3

10:04 P6: aí será ótimo

10:05 P6: pois você pode fazer o diário de campo

10:05 P6: enquanto eu ministro a aula

10:05 EVERTON: Sou muito grato a todos vocês pela atenção e o empenho nesse curso. Compreendo que nem todos podem dar a mesma atenção por motivos diversos. Só quero deixar claro que estou à disposição para ajudar no que precisar

10:05 P6: eu ao contrário

10:05 EVERTON: Seria maravilhoso se você pudesse compartilhar seu diário conosco, Jordana

10:06 P3: vc me diz como organizar e quando

10:06 P6: com certeza

10:06 P6: certo

10:06 P6: com certeza

10:06 P6: olha Everton

10:06 EVERTON: sim, envia pelo e-mail do grupo

10:08 P6: Okay

10:08 EVERTON: P6, vc tem como dar aquela aula do plano em Janeiro??

10:09 P3: quero saber se a gente pode falar mais sobre os ambientes virtuais acessar algum

10:09 P6: Sim

10:09 P6: vou refazer em janeiro, pois pretendo levar uma internet melhor

10:10 P6: vou está com aula de recuperação, mas estou querendo fazer um momento a parte, e com uma turma que não viu a aula, claro

10:11 EVERTON: Entendi.

10:11 EVERTON: entendi, P6

10:12 EVERTON: P3, ótima sugestão sua de acessar ambientes virtuais e falar das possibilidades de trabalhar com ele

10:12 EVERTON: *eles

10:12 EVERTON: acho que podemos sim fazer isso

10:13 P3: e amanhã qual a programação

10:13 P3: n sei se poderei ir

10:13 P6: olha gente, eu gosto muito de trabalhar com tecnologias da informação e comunicação nas minhas aulas, eu tenho algumas sugestões

10:14 P3: quais

10:14 EVERTON: P3, estava aguardando as sugestões de vcs para fazer a programação de amanhã

10:14 EVERTON: P6, pode falar

10:14 EVERTON: "falar"

10:14 P6: exemplos

10:15 P6: PREZI

10:15 P6: PODCASTS

10:15 P6: SEARCH ENGINE

10:15 P6: WIGGIO

10:15 P6: GLOGSTER

10:16 P6: PEN PAL

10:16 P6: PEN PAL

10:16 P3: dá pra gente falar sobre isso amanhã

10:16 P6: QR CODE

10:16 P3: o problema é q n sei se posso ir amanhã e se for n poderei ficar menos de 2h

10:16 EVERTON: ok, P6. E sobre a sistemática de construção coletiva do plano de aula. Você acha melhor q seja individualmente tb?

10:17 P6: como assim

10:17 P6: ?

10:17 EVERTON: o plano de aula deve ser individual ou coletivo? fazemos em grupos ou cada um faz o seu?

10:18 P3: eu falei q por n ter tido ajustes do plano em grupo disse q seria melhor individual

10:18: P2 entrou no chat

10:18 P6: pra mim tanto faz

10:18 EVERTON: oko

10:18 EVERTON: ok

10:19 P2: so sorry I have some problems with my internet

10:20 EVERTON: P3 e P6, o que vcs acham que podemos fazer para tornar a formação mais produtiva para vocês? quais outras sugestões vcs tem?

10:20 P2: Eu pude dar uma olha no plano e achei excelente

10:20 EVERTON: Tudo bem, P2! Muito bom ter vc conosco

10:20 P3: a gente poderia fazer a discussão ou os ajustes do plano em grupo mas teria q ser no encontro pq quase ning acessou o forum ou o face pra ajustes

10:20 P6: mas eu não consigo ver um plano de aula sem divisões de PRE/DURING/ POS

10:21 P6: Eu gostaria de ver mais a teoria dentro dos meus planos de aula,

10:21 EVERTON: P2 pode ficar à vontade para "falar", dar as suas sugestões tb

10:21 P3: pq disse isso P6

10:21 P6: como aconteceu com o plano de Glogster

10:22 EVERTON: Compreendo, P3.

10:23 EVERTON: P2, alguma sugestão??

10:24 EVERTON: P6, como sabemos a teoria perpassa a prática e viceversa, portanto não

tem como seu plano não está relacionada com uma teoria ou outra

10:24 EVERTON: a questão é conseguirmos desenvolver práticas dentro do LDC

10:24 EVERTON: a questão é conseguirmos desenvolver práticas dentro do LDC

10:25 EVERTON: acho q esse é o grande desafio para nós, ou vcs discordam??

10:25 P6: No plano de leitura do glogster ao fazê-lo eu refleti sobre a minha prática, coisa que não fazia com frequência, pois o dia a dia de sala faz com que a gente faça as coisa meio mecanizadas, pois a gente já sabe fazer.

10:26 P6: Com o curso eu pude ver outro tipo de criticidade a qual devo está atenta e pensa-la no momento de produzir aulas com TICs

10:27 P6: por exemplo

10:27 P2: eu achei muito esse ambiente tanto q já passei para os meus alunos prepararem algo e me enviar na proxima semana sobre intercâmbio

10:28 P6: eu já tinha feito uma aula com glogster antes, mas nunca parei para ler sobre o que ele é.

10:28 P6: com esse plano de aula

10:29 P6: eu pesquisei o que é e para quê foi criado o glogster

10:29 P6: e é uma ferramenta da web2.0

10:29 P2: um assunto visto na unidade onde nós exploramos juntos e pedi pra q eles criassem um grupo onde eu enviei esse novo ambiente para q eles pudessem criar algo do tipo

10:30 P3: como a P6 procurou conhecer o ambiente glogster é o q quero antes de usar o ambiente conhecê-lo

10:30 P6: além de conhece-lo

10:30 P6: tive que pensá-lo

10:31 P2: é um app indo podemos crias pôsters cartas mensagens

10:31 P6: Pensá-lo em uso para na escola para aprendizagem

10:32 P2: no caso eu pedi p q eles criassem mensagens falando sobre os costumes e rotina deles p o epal

10:32 P6: certo

10:33 P6: não deu pra pedir coisa do tipo, pois não tenha mais tempo

10:33 EVERTON: Que bom, P6. Também é interessante refletirmos sobre o quê, como e por quê usamos esses ambientes para ensinar, conforme nos pontua a professora Silva (2012).

10:33 P6: P2, onde você ensina

10:33 EVERTON: *pontua

10:34 P6: P2, você ainda está ministrando aula?

10:34 P3: onde encontra o aplicativo P2?

10:36 EVERTON: P2, bom saber que o que a colega P6 trouxe (o Glogster), serviu de referência para você desenvolver atividades com seus alunos

10:36 EVERTON: P3 o que vc achou do Glogster??

10:38 P3: não consegui saber muito sobre ele

10:40 P3: por isso q quero saber mais na prática

10:41 P3: acessei o wikipedia pra saber mais

10:43 EVERTON: que legal! acho que os colegas aqui podem contribuir para isso

10:44 EVERTON: P2, gostaria saber de você alguma sugestão para tornamos a formação mais interessante e que atenda mais as necessidades de vcs

10:44 EVERTON: P3 já disse que gostaria de explorar diferentes ambientes virtuais, saber mais sobre as suas possibilidades de uso

10:44 EVERTON: P6 pontuou alguns ambientes

10:44 P6: Everton, dia 17 será as 13:30?

10:46 EVERTON: 17/01/2015???

10:47 EVERTON: ah...vc está falando do encontro de amanhã??

10:47 EVERTON: amanhã será no horário de 13h:30min conforme combinamos

10:47 EVERTON: vou mandar e-mail depois do chat
10:47 P2: eu estou pesquisando alguns ambientes off line para a prática da lingua inglesa
amanhã eu levarei algumas propostas
10:48 P2: como eu ja havia comentado alguns alunos não tem acesso
10:48 EVERTON: ótimo, P2. Jordana, me diz: vc conhece algum dos ambientes q vc sugeriu?
já usou?
10:48 EVERTON: *Ótimo
10:49 P6: Sugestão para ficar mais interessante a formação, poderíamos preparar microaulas de 15min
com uso de algum desses ambientes e levar dia 17, no caso do P2 podia levar a aula dele, e eu posso
levar outra que já fiz, e depois poderíamos fazer intervenções com o
letramento crítico digital
10:49 P3: quero saber das propostas do P2 pq muitos alunos n tem acesso
10:49 P6: tenho sim Everton
10:49 P6: posso levar
10:49 P6: aulas prontas até
10:50 P2: ok eu vou levar
10:50 P6: certo
10:50 EVERTON: É verdade, P3. Parece bem interessante atividades off line, pois ajudar a
superar o problema com acesso a internet. Muito bom, Rogério!
10:50 EVERTON: *ajuda
10:50 EVERTON: *ajuda
10:51 EVERTON: P6, você quer apresentar algum dos ambientes virtuais q sugeriu (q
conheça) para o encontro de amanhã??
10:51 P3: eu preciso sair do chat o P2 poderia falar logo no começo pq se eu for pra
formação amanhã tenho q sair bem antes da aula e o q vai ser ter me interessa muito
10:52 P3: q vai ter me interessa muito
10:52 P6: Gente vou demorar um pouco a responder (preparando o almoço)
10:52 P6: Pode ser
10:52 EVERTON: Okay. P3. Obrigado pelo seu tempo e suas contribuições!
10:53 P6: mas não precisa ser uma apresentação bem elaborada não né?
10:53: P3 abandonou este chat
10:53 EVERTON: Gente, acho que já podemos encerrar nosso chat. Vejo que todos nós temos
outras coisas a fazer e já conseguimos construir nosso encontro de amanhã
10:54 P6: Pra mim está bem
10:54 P6: até amanhã então
10:54 EVERTON: P6, fique à vontade para apresentar os ambientes q desejar, da forma que
achar melhor. Vamos tentar pensar práticas de LDC através desses ambientes
10:54 P2: eu só não entrei logo pq como vcs sabem além do meu serviço publico tenho uma
escola de Inglês e hoje apareceram alguns alunos para fazer prova oral mas amanhã agente se
vê ok eu vou levar uma aula
10:55 EVERTON: Bem, mais alguém quer colocar algo antes de encerrarmos??
10:55 P2: ok see tomorrow
10:56: P2 abandonou este chat
10:56 EVERTON: Tudo bem, P2. Agradeço a todos pelo tempo e as contribuições. Vou
enviar um e-mail com um resumo do que tratamos e lembrando nosso encontro de amanhã.
10:56 EVERTON: See you!

Anexo D – Discussão sobre a noção de criticidade

Everton Marques

6 de março · [Editado](#)

Sobre a leitura do texto de Jordão, acerca da AC, PC e LC, o colega P2 comentou o seguinte: "todas essas abordagens, são significativas para o desenvolvimento social e crítico dos nossos alunos e para nós professores." Sendo assim, provoqueei o colega e compartilho a minha provocação com vocês porque achei muito interessante essa fala do P2, para chamar atenção para o que discutimos sobre a concepção de criticidade. Disse que nesse texto, vigoram três concepções distintas de criticidade. Por exemplo, a noção de criticidade da AC é diferente da criticidade do LC, que por sua vez, também é diferente da criticidade da PC. Em que consiste essa diferença? ou seja, o que queremos dizer quando falamos de trabalhar a criticidade do aluno e de torná-los cidadãos mais reflexivos na perspectiva do LC?

[Curtir](#) · [Comentar](#)

- [Visualizado por 7](#)

curtiram isso.

- [Everton Marques](#) Pessoal, seria muito produtivo para a gente, se todos aqui expressassem sua opinião acerca desse assunto (comentar), com base na leitura que fizeram de Jordão. Vamos lá!

6 de março às 10:10 · [Editado](#) · [Curtir](#) · 1

- **P1** Bem, entendi o seguinte. Na AC criticidade é a capacidade de reconhecer e usar as formas de linguagens em suas devidas situações de uso. Já na PC criticidade é a capacidade de reconhecer as maquinações ideológicas por trás da língua objetivando acesso ao conhecimento da classe dominante - considerada superior. No LC é a reflexividade diante dos processos de construção de sentidos.

7 de março às 21:24 · [Descurtir](#) · 2

- [Everton Marques](#) P1, acho que você resume muito bem a distinção que a autora faz do que se entende por criticidade nessas três perspectivas pedagógicas. Então cabe a gente buscar trabalhar com nossos alunos de maneira a fomentar a reflexão e a criticidade quanto ao processo de construção de sentidos e de construção de valores, quer estejamos ensinando nos ambientes virtuais ou não.

9 de março às 13:32 · [Curtir](#) · 2

- **P4** Como já apresentado aqui todas as três perspectivas são válidas com suas contribuições, mas acredito que o LC destaca-se por abordar situações antes não vistas pelas teorias citadas. E por tentar desenvolver nos alunos a criticidade a partir do ponto de que não há uma verdade absoluta, e sim que pode haver "várias verdades", elas são construídas a partir de nossas crenças, valores, e depende do momento e contexto em que leitura está sendo feita.

10 de março às 09:51 · [Descurtir](#) · 2

- **P5** Boa noite,

Everton, segue aqui somente meu plano do 6 ano, que agora o reenvio de forma completa.

lembrando aqui faço meus comentários e segue também imagens de partes das aulas: produção e termino.

Algumas delas estão postadas no face, que logo irei colocar em nosso grupo.

E desculpe ainda não estou me sentindo bem, estarei em nosso encontro amanhã, mas continuo tossindo muito.

Fiz as leituras mas não consegui entender muito bem.

Estou finalizando de digitar a aula do 8 ano que fiz o comentário no encontro em que fui.

Obrigada e desculpe.

[Curtir](#)

10 de março às 21:30 · [Curtir](#)

- **P2** Concordo com tudo isso e mais alguma coisa

16 de março às 21:53 · [Curtir](#)

Anexo E – Plano de 03 da P3 – 1ª versão

ESCOLA [REDACTED] 2 AULAS 19/03/15 1º A

READING – OCTOPUS TREE

OBJETIVOS: LER TEXTO, INTERPRETAR E COMENTAR CRITICAMENTE O QUE LEU. DESCOBRIR O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE A INTERNET E COMO LIDAM COM O QUE É POSTADO NAS REDES SOCIAIS. *Interessante!*

PRE – CONVERSA SOBRE A INTERNET, REDES SOCIAIS. QUAIS USAM, SE TEM MUITOS AMIGOS E SE TER MUITOS AMIGOS SIGNIFICA QUE SÃO TODOS AMIGOS REALMENTE.

WHILE – TEXTO DIVIDIDO EM PARÁGRAFOS PARA AS DUPLAS CIRCULAREM AS PALAVRAS CONHECIDAS E A PARTIR DELAS “DESCOBRIR” DO QUE SE TRATA. P3, talvez aqui você poderia disponibilizar mais tarefas, além dessa. Poderia ter questões de análise e interpretação textual, gramática e etc.

Por que usar o Google? Será que usando as estratégias de leitura e a introdução de novos vocabulários não seria suficiente?

TRADUÇÃO PELO GOOGLE DO TEXTO. ENTREGA DOS PARÁGRAFOS TRADUZIDOS ÀS DUPLAS. LEITURA DOS MESMOS. ANÁLISE DA TRADUÇÃO.

SELEÇÃO DE PALAVRAS DO TEXTO PARA VOCABULÁRIO ISOLADAMENTE PARA PESQUISAR.

Sabemos que os significados das palavras/expressões precisam ser trabalhados de maneira situada, contextualizada. Então talvez não seja o ideal isolar uma palavra e pedir que os alunos pesquisem seus múltiplos significados. Talvez a pesquisa se tornasse mais significativa se levasse em consideração o contexto em que a palavra

POST – MANCHETES EM INGLÊS FICTÍCIAS E REAIS PARA OS ALUNOS COMENTAREM NO BLOG, DANDO A OPINIÃO EM PORTUGUÊS. *Ok*

A. IN 2018, FACEBOOK IS OVER. B. TWITTER WILL BE THE NEW FACEBOOK NEXT YEAR. C. ARAB NATIONS TO FORM MILITARY FORCE TO COUNTER IRAN AND ISLAMISTS EXTREMIST. D. CLINTON WANTS TO IMPROVE TIES WITH ISRAEL. E. SANCHEZ PLOTS REVENGE OVER BRAZIL. F. CHILE BEATS BRAZIL.

Anexo F – Blog da P3

**IZIDORA2006***Trocar atividades de língua inglesa com os alunos***ATIVIDADE PARA OS ALUNOS DA ESCOLA**

30 DE MARÇO DE 2015 IZIDORA2006 8 COMENTÁRIOS

HELLO STUDENTS.

ESTUDAMOS EM SALA UM TEXTO SOBRE UM SITE CRIADO POR UMA EQUIPE DE PESQUISADORES, PARA TESTAR A CAPACIDADE DOS ALUNOS DISTINGUIREM NA INTERNET UMA NOTÍCIA FICTÍCIA DE UMA REAL. AGORA É A SUA VEZ. DAS MANCHETES ABAIXO, DIGA QUAIS SÃO AS FICTÍCIAS E QUAIS SÃO AS REAIS, JUSTIFIQUE. DEIXE SUA OPINIÃO NOS COMENTÁRIOS ATÉ DOMINGO DIA 05/04/15. HAPPY EASTER! (FELIZ PÁSCOA)

A."IN 2018, FACEBOOK IS OVER".

B."TWITTER WILL BE THE NEW FACEBOOK NEXT YEAR".

C."ARAB NATIONS TO FORM MILITARY FORCE TO COUNTER IRAN AND ISLAMIST EXTREMISTS".

D.CLINTON WANTS TO IMPROVE TIES WITH ISRAEL".

E. SANCHEZ PLOTS REVENGE OVER BRAZIL".

F. "CHILE BEATS BRAZIL".

Navegação de Posts**8 comentários sobre "ATIVIDADE PARA OS ALUNOS DA ESCOLA**1. **L** disse:

A) Sim, porque veio muitas pessoas estrangeiras e para se comunicar-se precisou do Inglês .

B) sim, já que nem todas pessoas entendia a devida língua .

C) sim , porque na maior parte do mundo as pessoas falam mais essas língua

E) Judge , Bunting , quarterback , ball boy , corne .

Curtida

30 DE MARÇO DE 2015 ÀS 23:55 RESPONDER2. **S** disse:

A."IN 2018, FACEBOOK IS OVER". R- FICTÍCIA

B."TWITTER WILL BE THE NEW FACEBOOK NEXT YEAR". R- FICTÍCIA

C."ARAB NATIONS TO FORM MILITARY FORCE TO COUNTER IRAN AND ISLAMIST EXTREMISTS". R- Real

D.CLINTON WANTS TO IMPROVE TIES WITH ISRAEL". R- Real

E. SANCHEZ PLOTS REVENGE OVER BRAZIL”. R-FICTÍCIA

F. “CHILE BEATS BRAZIL”. R-FICTÍCIA

Curtida

4 DE ABRIL DE 2015 ÀS 18:39 RESPONDER



o **IZIDORA2006** disse:

Boa Noite

Faltou o seu comentário. Tem que justificar porque é real ou fictícia.

Thank you for answer! Happy Easter!

Curtida

4 DE ABRIL DE 2015 ÀS 23:41 RESPONDER

3. **R** disse:

A.”IN 2018, FACEBOOK IS OVER. R: FICTÍCIO PORQUE E MUITO CEDO PRA AFIRMA ISSO.

B.”TWITTER WILL BE THE NEW FACEBOOK NEXT YEAR”.R: FICTÍCIA, PORQUE SÃO DOIS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DIFERENTES E COM O PASSAR DO TEMPO CADA UM SE ATUALIZAR DA MELHOR MANEIRA DE ATENDER SEUS USUÁRIOS.

C.”ARAB NATIONS TO FORM MILITARY FORCE TO COUNTER IRAN AND ISLAMIST EXTREMISTS”. R: REAL PORQUE CADA DIA QUE PASSA OS EXTREMISTAS ISLÂMICOS ESTÃO CONQUISTANDO TERRITÓRIOS NA QUELA REGIÃO.

D.CLINTON WANTS TO IMPROVE TIES WITH ISRAEL”.R: REAL EM BENEFICIO DA PAZ MUNDIAL.

E. SANCHEZ PLOTS REVENGE OVER BRAZIL.R: REAL PORQUE E RELATIVO AO REINO OU A REALEZA E TAMBEM A ANTIGA UNIDADE MONETÁRIA DO BRASIL.

F. “CHILE BEATS BRAZIL”.R: REAL PORQUE HOJE JA EXISTE UMA CERTA IGUALDADE ENTRE OS DOIS PAÍSES.

Curtida

5 DE ABRIL DE 2015 ÀS 17:24 RESPONDER

4. **S** disse:

A.”IN 2018, FACEBOOK IS OVER”. R- FICTÍCIA porque está no futuro e não faz sentido

B.”TWITTER WILL BE THE NEW FACEBOOK NEXT YEAR”. R- FICTÍCIA porque não será pois o facebook está mais popular que o twitter

C.”ARAB NATIONS TO FORM MILITARY FORCE TO COUNTER IRAN AND ISLAMIST EXTREMISTS”. R- Real

D.CLINTON WANTS TO IMPROVE TIES WITH ISRAEL”. R- Real

E. SANCHEZ PLOTS REVENGE OVER BRAZIL”. R-FICTÍCIA

F. “CHILE BEATS BRAZIL”. R-FICTÍCIA

Curtida

5 DE ABRIL DE 2015 ÀS 23:00 RESPONDER

R disse:

- A :ficticio por que é muito cedo pra afirma isso.
 B :ficticio por que são dois meios de comunicação diferentes e com o passar do tempo cada um se atualizar da melhor maneira de atender seus usuarios
 C :real por que cada dia que passa os extremistas islâmicos estão conquistando territorio naquela região
 D :real por que beneficil a paz mundial
 E :real por que é relativo ao reino e a realeza e também a antiga unidade monetária do Brasil
 F :real por que hoje já existe uma certa qualidade entre os dois países

RAILLA VIEIRA DA SILVA
 ESCOLA DORALICE DA SILVA MOURA
 Primeiro ano “A “.

Curtida

6 DE ABRIL DE 2015 ÀS 01:36 RESPONDER

5. **I disse:**
 (A) ficticia, porque não tem sentido.
 (B) ficticia, porque o facebook é mais usado pelos jovens.
 (C) real, porque foi formado para combater as ameaças a paz e a segurança de qualquer estado membro da liga arabe.
 (D) real, pois estão enterressados no processo de paz.
 (E) ficticia, pois não existe nenhum relato sobre isso.
 (F) ficticia, pois foi o brazil que venceu.

Curtida

6 DE ABRIL DE 2015 ÀS 00:12 RESPONDER

6. **V disse:**
 A.”IN 2018, FACEBOOK IS OVER” Fictícia – Porque está no futuro, e não sabemos o futuro.
 B.”TWITTER WILL BE THE NEW FACEBOOK NEXT YEAR” – Fictícia – Não, o facebook é uma rede social bastante forte, e tem uma enorme população navegando nela, será dificil do Twitter passar do Facebook, mas não é impossível.
 C.”ARAB NATIONS TO FORM MILITARY FORCE TO COUNTER IRAN AND ISLAMIST EXTREMISTS”. – Real – Está acontecendo contra o Irã e os extremistas islâmicos.
 D.CLINTON WANTS TO IMPROVE TIES WITH ISRAEL” – Real.
 E. SANCHEZ PLOTS REVENGE OVER BRAZIL” – Real – Schez está ansioso para ter uma revanche.
 F. “CHILE BEATS BRAZIL” – Fictícia – O Chile não bateu o Brasil, e sim ao contrário, o Brasil bateu o Chile.
 Curtida