

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

***“THE e-BOOK IS ON THE TABLET”:*
Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?**

MARCELO VATAM BARRETO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Professora Dr^a. Dulce Marcia Cruz
Agência financiadora: CAPES

Florianópolis, 2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Barreto, Marcelo Vatham

"The e-Book is on the Tablet": : Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês? / Marcelo Vatham Barreto ; orientadora, Dulce Marcia Cruz - Florianópolis, SC, 2016. 270 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. uso de mídias como apoio pedagógico no ensino de língua estrangeira / inglês. I. Cruz, Dulce Marcia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“THE E-BOOK IS ON THE TABLET” - NOVAS MÍDIAS, VELHAS PRÁTICAS NO ENSINO DE INGLÊS?”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 24/11/2016

Dra. Dulce Marcia Cruz (PPGE/CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Marimar Silva (IFSC-Examinadora)

Dr. Celso Tumolo (CCE/UFSC-Examinador)

Dra. Daniela Karine Ramos Segundo (PPGE/CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Monica Fantin (CED/UFSC-Suplente)

MARCELO VATAM BARRETO
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2016

Prof. ~~Elison Antonio Paim~~
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Po~~Elison Antonio Paim~~
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

“*THE e-BOOK IS ON THE TABLET*”: Novas mídias, velhas práticas no ensino de Inglês?

RESUMO:

As tecnologias digitais já fazem parte de nosso cotidiano e estão presentes nas várias esferas de nossas vidas, seja ela social, cultural, econômica, religiosa, entre tantas outras. No entanto, apesar das mídias já estarem presentes e influentes na sociedade, questiona-se por que a escola ainda não integrou definitivamente a cultura digital em seu cotidiano pedagógico.

A partir desse questionamento, a presente dissertação pretende refletir sobre as mudanças trazidas pelas mídias no campo da educação, tendo em vista a escola como um espaço que oportuniza a transformação social (e que está, portanto, preocupada com a formação de sujeitos autônomos, ativos e críticos) e que não pode ignorar o processo complexo e dinâmico pelo qual passa a sociedade atual. Mais especificamente, buscaremos analisar a formação inicial do professor de inglês orientado à integração das mídias no contexto do Estágio Curricular Supervisionado. Entendemos que os avanços tecnológicos nas últimas décadas, assim como os processos globais que derivam desses avanços, situam o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e a integração das mídias em contextos pedagógicos como temas relevantes na atualidade. Isso dito pretende-se investigar o conhecimento e uso das mídias digitais que os sujeitos desta pesquisa – 14 licenciandos do curso de Letras Inglês da UFSC – possuem ao concluir a formação teórica e ingressar no estágio de docência, e como esse letramento digital é utilizado durante o *practicum*. Para realizarmos esta investigação utilizamos a abordagem metodológica do estudo de caso, a observação participante, e instrumentos inspirados na pesquisa etnográfica aliada a abordagens do tipo qualitativo e quantitativo. Contamos também com as contribuições de autores de várias áreas do conhecimento. Na área de letramento e mídia-educação nos debruçamos em Belloni, Knobel, Lankshear, Soares entre outros; sobre a formação de professores e estágio de docência nos referenciamos aos textos de Alvarez, Pimenta, e Wielewicki. Warchauer e seu *expertise* sobre o CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) nos auxiliou na compreensão da evolução do uso de tecnologias e as metodologias associadas no ensino de inglês.

Concluimos ser o estágio de docência o momento em que os professores em formação encontram as condições favoráveis, *i.e.* apoio

pedagógico, apoio institucional, estrutura física da escola, turmas de alunos, entre outras condições, e dessa forma podem colocar em prática seus saberes de docência de forma experimental e segura. Nesse contexto, observamos que a inserção de mídias em atividades pedagógicas durante o *practicum* foi considerado por vários futuros professores sob duas perspectivas: como um instrumento valioso no apoio do ensino da língua inglesa e também pelo seu caráter cultural. No primeiro caso, a *internet* e as mídias disponibilizaram materiais autênticos, interessantes e relevantes ao contexto dos educandos. Como objeto cultural, as mídias foram percebidas como parte da cultura digital em que a maioria dos jovens já faz parte (cibercultura). Grande parte dos alunos mostrou estar familiarizados com a utilização e interação em diferentes ambientes *on-line*. Nesse sentido, a integração de mídias em contextos pedagógicos teve por objetivo aproximar a cultura praticada pelos alunos fora da escola para dentro da sala de aula, com atividades mais atraentes, dinâmicas e que promovessem a aprendizagem da língua inglesa de forma colaborativa, divertida e significativa para os educandos.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira; estágio de docência; formação de professores; letramento digital; mídias.

ABSTRACT

Digital technologies are already part of our daily life and are present in various spheres, be it social, cultural, economic, religious, among many others. However, in spite of the medias being already present and influential in our society, it is questioned why the school has not yet effectively integrated the digital culture in its pedagogical practice.

From this questioning, the present dissertation intends to reflect on the changes brought about by the media in the field of education, considering the school as a space which provides opportunities for social changes (and it is therefore concerned with the formation of autonomous, active and critic individuals), and cannot ignore the complex and dynamic process to which the current society is going through. More specifically, we will seek to analyze the initial formation of English teachers oriented to the integration of digital medias during their practicum. We understand that the technological advances in recent decades, as well as the global processes that derive from these advances, place English teaching and the integration of medias in its practice as relevant issues today.

That being said, we intend to investigate the knowledge and use of digital media that the subjects of this study - 14 undergraduates of the English Language course at UFSC - have after finishing their theoretical formation and starting their teaching practice and how this digital literacy is used during the practicum. To accomplish this goal, this research used the methodological approach of a case study, participant observation, and instruments inspired by ethnographical research combined with qualitative and quantitative approaches. We also relied on the contributions from various authors: in the area of literacy and media education we counted on the studies of Belloni, Knobel, Lankshear, Soares and others; on teacher's training and practicum we referred to Alvarez, Pimenta and Wielewicki. Warchauer and his expertise on the CALL (Computer-Assisted Language Learning) helped us in understanding the evolution of the use of technologies and its associated methodologies in teaching English.

We concluded that the practicum is the moment in which the future teachers find favorable conditions, *i.e.* educational support, institutional support, the physical structure of the school, student groups, among other conditions, and thus can put into practice their knowledge of teaching, in an experimental and safely way. In this context, we noted that the inclusion of media in educational activities during the practicum

was considered by many of the future teachers from two perspectives: as a valuable tool in supporting the teaching of English, and also for its cultural characteristics. In the first case, the Internet and medias provided authentic and interesting materials that were relevant to the context of the students. As a cultural object, the medias were perceived by teachers as part of the digital culture in which most young generation of students were part of (cyberculture). Most students seemed to be already familiar in using and interacting in different online environments. In this sense, the integration of media in pedagogical context was aimed at bringing the culture practiced by students out of school into the classroom, with attractive and dynamic activities, in which could promote the language learning in a collaborative and enjoyable way, as well as meaningful to the learners.

Keywords: foreign language teaching; practicum; teacher's formation; digital literacy; media.

DEDICATÓRIA

Dedico qualquer mérito obtido por este trabalho a todos os educadores que trazem em sua prática cotidiana a esperança de uma sociedade mais justa e equânime.

AGRADECIMENTOS

Com grande respeito e admiração gostaria de agradecer:

A Sua Santidade o XIV Dalai Lama, o mestre espiritual Chokyi Nyima Rinpoche e a todos que dedicam suas vidas para o bem estar de todos os seres.

A minha família, meu porto seguro: Marina, minha mãe, por todo seu amor, apoio e guiança em todos os momentos de minha vida. Meus irmãos Álvaro e Ana Cláudia protetores incondicionais do irmão caçula e que me presentearam com os queridos sobrinhos Gabriel, Amandinha, Álvaro Jr., Vini, Bella e Raffa. Meu tio Mauro, presença marcante em vários momentos de minha vida.

Meus amigos de Florianópolis: meus colegas da graduação Fly e Olegário pela amizade, as boas conversas e bons momentos passados juntos desde a graduação até os dias de hoje. Fernando pelos bons conselhos e palavras motivadoras. Sandrine, Paulinha e Narinha que me brindam com boa companhia, belos jantares e sincera amizade. Os amigos Cláudio e Paula pela amizade e apoio nas mais diversas situações. A família Zanella pelos bons momentos passados juntos, além das feijoadas e churrascadas épicas.

Meus amigos do Rio Grande do Sul: Leila, querida amiga e companheira espiritual; Ronaldo e Wakana que mesmo distantes continuam presente em minha vida.

Agradecimento especial a todos os professores que têm me guiado e inspirado em todos os anos de escolarização. Nos últimos anos, a professora Dulce Marcia Cruz pela excelente orientação no projeto de mestrado. Além dos bons e infalíveis conselhos, sua paciência e generosa assessoria foram imprescindíveis à concretização desta pesquisa. Agradeço também aos professores do programa de mestrado do CED-UFSC que expandiram os horizontes da minha vida acadêmica: professores Leandro Belinaso Guimarães, Araci Hack Catapan, Daniela Karine Ramos Segundo, Gilka Elvira Ponzi Girardello, Monica Fantin e Roseli Zen Cerni, assim como a todos os colegas mestrandos que iniciaram comigo essa trajetória no ano de 2014.

Os agradecimentos se estendem aos professores que participaram da minha formação durante o curso de graduação no curso de Letras da UFSC: professor Hamilton Wielewicki, grande mestre e amigo cuja dedicação na formação de professores foi uma inspiração à continuidade de meus estudos. Adriana Kuerten Dellagnelo, Anelise

Reich Corseuil, Celso Tumolo, Eliana de Souza Ávila, Débora de Carvalho Figueiredo, Denise de Mesquita Correa, Lêda Maria Braga Tomich, Mailce Borges Mota, Maria Ester Moritz, Maria Lúcia Milleo, Meta Elisabeth Zipster, Rachel Carolina D’Eli, Sérgio Romanelli, e Suzana Funk que enriqueceram a minha formação integral como professor de inglês.

A direção do Colégio de Aplicação da UFSC, em especial a professora Josalba pelo incentivo e a “carta branca” dada para a realização da pesquisa nessa instituição.

A professora Vera Bazzo que me brindou com sua generosidade e sabedoria, e também aos 14 professores participantes da pesquisa em 2015, na época como licenciandos, por toda cooperação e colaboração na realização dessa pesquisa.

O agradecimento se estende a todos os colegas professores do curso Extracurricular de Línguas Estrangeiras e do projeto Inglês Sem Fronteiras, no qual tive o privilégio de participar e a professora Marimar Silva pela orientação pedagógica.

A todos os meus alunos de inglês: meus sinceros agradecimentos a todos os estudantes por fazerem meu trabalho ser tão gratificante tanto em termos pessoais como profissionais.

Por fim, gostaria de agradecer a instituição CAPES pelo apoio financeiro, e que permitiu que eu dedicasse os esforços durante o programa de Mestrado de forma integral.

ABREVIATURAS

AC: Abordagem Comunicativa
ACC: Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ARPANET: *Advanced Research and Projects Agency*
BCN: Base Nacional Comum Curricular
CA: Colégio de Aplicação
CALL: *Computer-Assisted Language Learning*
(Aprendizagem de línguas assistida por computador)
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CP: Consulta Popular
CSE: Centro Superior de Educação
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS: Estágio Curricular Supervisionado
EFL: *English as a Foreign Language* (Inglês como língua estrangeira)
ESL: *English as a Second Language* (Inglês como segunda língua)
FFCL: Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
FNFi: Faculdade Nacional de Filosofia integrada
GNL: Grupo Nova Londres
ICT: *Information Communication Technology* (Tecnologia de Informação e Comunicação)
IE: Instituto de Educação
IES: Instituições de Educação Superior
L2: Segunda língua
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L.E.: Língua Estrangeira
LIFE: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MD: Método Direto
MEC: Ministério da Educação e Cultura
MGT: Método Gramática e Tradução
NLG: *New London Group* (Grupo Nova Londres)
NLS: *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento)
NTIC: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PCC: Prática como Componente Curricular
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE: Plano Nacional de Educação
SciELO: *Scientific Electronic Library Online*
SeTiC: Superintendência de Governança Eletrônica e
Tecnologia da Informação e Comunicação
TDIC: Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação
UDF: Universidade do Distrito Federal
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação,
Ciência e Cultura

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Buscas efetuadas no portal CAPES.....	29
Quadro 2: Buscas efetuadas no portal SciELO	30
Quadro 3: Mapa dos Multiletramentos.....	57
Quadro 4: Comparativo entre os Novos Estudos do Letramento (NEL) e Pedagogia dos Multiletramentos (<i>New London Group</i>).....	58
Quadro 5: Subdisciplinas do Letramento Digital: Componentes do letramento em Tecnologias da Informação e Comunicação.....	70
Quadro 6: Discurso inicial	112
Quadro 7: Discurso final	112

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: <i>Design</i> disponível (<i>available design</i>).....	54
Imagem 2: <i>Designing</i>	55
Imagem 3: <i>Re-designed</i>	55
Imagem 4: Letramento Digital	60
Imagem 5: Fachada do Colégio de Aplicação.....	94
Imagem 6: LIFE	96
Imagem 7: <i>Kahoot</i>	108
Imagem 8: <i>Powtoon</i>	108
Imagem 9: <i>Scoop.it</i>	109
Imagem 10: <i>Edmodo</i>	109
Imagem 11: Plano de ensino	135
Imagem 12: <i>screenshot</i> do <i>site</i> <i>bitstrip.com</i>	140
Imagem 13: <i>screenshot</i> <i>createyourownsuperhero.com</i>	143
Imagem 14: Alunos desenvolvendo a tarefa <i>create your own super hero</i>	145
Imagem 15: Objetivos traçados para a aula <i>Cyberbullying</i> .	145
Imagem 16: Excerto da sequência de atividades da aula <i>cyberbullying</i>	148
Imagem 17: apresentação sobre <i>cyberbullying</i>	152
Imagem 18: tipos de <i>cyberbullying</i> / <i>slide em Powerpoint</i> ..	154
Imagem 19: <i>Game 1: Pick your friends</i>	158
Imagem 20: <i>Game 2: Crowd Surfing</i>	159
Imagem 21: <i>Game 3: Drop Box</i>	160
Imagem 22: <i>Game 4: Flip and Fix</i>	161
Imagem 23: Atividade <i>Game</i>	162
Imagem 24: Recorte da atividade <i>Cyberbullying</i>	164

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação do conceito de <i>Design</i>	56
Gráfico 2: Local de acesso à <i>internet</i>	117
Gráfico 3: Frequência de acesso à rede via <i>smartphone</i>	118
Gráfico 4: Acesso à informação impressa.....	118
Gráfico 5: Acesso à informação no meio digital.....	119
Gráfico 6: Local de acesso à Internet.....	119
Gráfico 8: Filmes em <i>DVD</i> ou <i>Blu-ray</i>	120
Gráfico 9: Uso do rádio.....	121
Gráfico 10: Auto-imagem	121
Gráfico 11: Modos como aprendem a utilizar as mídias.....	122
Gráfico 12: Importância de formação para o uso de mídias	123
Gráfico 13: Busca de informação na rede	123
Gráfico 14: Uso de <i>e-mails</i>	124
Gráfico 15: Acesso ao <i>Moodle</i>	124
Gráfico 16: Configurar opções de segurança	125
Gráfico 17: <i>Download</i> de vídeos hospedados na <i>web</i>	125
Gráfico 18: Produção e compartilhamento de vídeos na <i>internet</i>	126
Gráfico 19: Edição de vídeos	126
Gráfico 20: Criação e atualização de <i>Blogs</i>	127
Gráfico 21: Produção e publicidade na <i>internet</i>	127
Gráfico 22: Criação e atualização de <i>homepages</i>	127
Gráfico 23: Produção de vídeo aulas.....	128
Gráfico 24: Possíveis efeitos das mídias no trabalho docente	129

ANEXOS

Anexo 1: Relatório simplificado dos tópicos visualizados no grupo do <i>Facebook</i>	199
Anexo 2: Relatório simplificado de observação de aulas no Colégio de Aplicação da UFSC – 1º semestre 2015	201
Anexo 3: Relação dos sites disponibilizados para a oficina ‘Letramento Digital’	204
Anexo 4: O que você entende por letramento digital?	206
Anexo 5: Documentação Comitê em Ética em pesquisa - UFSC.....	208
Anexo 6: Questionário on-line “Perfil Midiático”	209

APÊNDICE

Apêndice 1: Licenciaturas em Letras Estrangeiras	219
Apêndice 2: Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras	238

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A língua inglesa na contemporaneidade.....	20
Trajectoria do pesquisador: relação com as línguas estrangeiras.....	24
Experiências de formação docente no contexto das mídias digitais.....	26
Organização da dissertação	36
1 LETRAMENTO.....	38
1.1 Um breve percurso desde o conceito de alfabetização até a “invenção” do letramento.....	39
1.2 Conceito(s) de letramento(s).....	42
1.3 Avançando na temática do(s) letramento(s): teóricos e teorias.....	44
1.3.1 Novos Estudos do Letramento (NEL)	44
1.3.2 Letramento como prática de poder	50
1.4 Pedagogia dos Multiletramentos – <i>The New London Group</i>	51
1.4.1 Entendendo a Pedagogia dos Multiletramentos:.....	53
1.4.2 Como colocar a pedagogia dos multiletramentos em prática?.....	57
1.5 Letramento Digital	60
1.5.1 Definindo o Letramento Digital.....	62
1.5.2 Letramento Digital ou Letramentos Digitais?	65
2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	72
2.1 A Formação de Professores e os Saberes de Docência	74
2.2 A Prática da Docência: O Estágio Curricular Supervisionado – (<i>Practicum</i>)	78
2.4 O Ensino da Língua Inglesa no Contexto Digital.....	87
2.5 CALL – (<i>Computer Assisted Language Learning</i>).....	87
2.6 Tendências atuais no uso de mídias e ensino de L.E.....	89

2.7	A <i>Internet</i> como ferramenta de ensino e aprendizagem de L.E.....	90
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	93
3.1	Contexto de Pesquisa.....	93
3.2	Local da pesquisa – Colégio de Aplicação da UFSC.....	94
3.3	Metodologia.....	99
3.3.1	Diário de Campo.....	100
3.3.2	Questionário <i>on-line</i> “Perfil Midiático dos professores em formação”.....	102
3.3.3	Análise Documental.....	103
3.3.4	Participação do grupo no <i>Facebook: Diário do Facebook</i>	104
3.3.5	Oficina “Letramento Digital e ensino de L.E.”.....	106
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	114
4.1	Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	114
4.2	Perfil Midiático dos participantes.....	116
4.3	<i>Práticas Didáticas</i>	128
4.4	Observação e análise de aulas durante o estágio de docência supervisionado.....	132
4.4.1	Relato de aula # 1.....	133
4.4.2	Relato de aula # 2.....	141
4.4.3	Relato de aula # 3.....	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
5.1	Propostas de Pesquisas Futuras.....	183

INTRODUÇÃO

“If a child can’t learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn”

Ignacio Estrada

A tecnologia é um produto cultural humano. Ao longo da evolução o homem criou artefatos e produtos tecnológicos para facilitar e melhorar a forma de viver. Com essas invenções, a própria vida das pessoas modificou-se, ressignificou-se, reinventou-se e tornou a (re)inventar-se.

No momento presente é inegável a presença e efeitos da era digital nos diversos aspectos de nossas vidas: o que foi criado nas últimas décadas não é apenas uma série de novas ferramentas, mas um novo ambiente virtual que reúne todos os desenvolvimentos tecnológicos de TI (Tecnologias da Informação) e TC (Tecnologias da Comunicação) dos últimos anos. Em pouco tempo, esse será o ambiente em que nós iremos viver, se comunicar, trabalhar, consumir, fazer negócios e passar grande parte de nossa vida social.

Tal ampliação de nossa participação no espaço virtual leva diversos autores a identificar a emergência da cultura digital, da Cultura da Convergência (JENKINS, 2009), como dito nas palavras de Saito e Souza (2011):

Na década de 1990, as não tão novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), representadas principalmente pelos computadores conectados à Internet, se espalham mundo afora, criando uma rede propícia à troca simbólica de capital cultural e à formação de inteligência coletiva, essa revolução digital faz emergir a Cibercultura (LÉVY, 1999), ou nas palavras de Castells (1999), uma Sociedade da Informação (SAITO; SOUZA, 2011, p. 117).

Cabe realçar que na emergente cultura digital, que se amplia e se inova a cada momento, encontramos várias divergências quanto à utilização de um termo único que abarque as novas tecnologias digitais em seu sentido amplo e multifacetado, ou seja, que contemple os

aspectos *hardware*, *software*, cultura e linguagem. Alguns autores adotam o uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), de TDIC (Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação) ou, ainda, de NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação).

No nosso caso, preferimos adotar o termo *mídias* (CRUZ, 2012) para representar as tecnologias em suas quatro dimensões: *hardware*, *software*, cultura e linguagem. Cruz (2012), confrontada com o mesmo impasse que encontramos em definir o fenômeno que vivemos na era digital, redefiniu *mídias* como um termo único, um termo guarda-chuvas (*umbrella term*) que desse conta de abrigar as diversas interpretações que o objeto pode oferecer no nosso contexto de pesquisa. Para ilustrar o impasse de nomear os objetos da cultura digital tomemos por exemplo o telefone celular, ou *smartphone*: com o olhar técnico, voltado para as especificidades tecnológicas do aparelho, de seu *hardware*, o *smartphone* é considerado um super-computador portátil que entre outras coisas realiza chamadas telefônicas; um aparelho continuamente desenvolvido e inovado pela indústria tecnológica. Outro ponto de vista é olhar essa tecnologia sob o aspecto do *software*, ou seja, dos sistemas operacionais e aplicativos que customizam e tornam cada aparelho individual e singular para seu usuário. Nesse sentido, o termo *mídias* abarca esses dois componentes distintos que o objeto *smartphone* representa.

Além desses dois aspectos do aparelho eletrônico, o *hardware* e o *software*, o *smartphone* também é visto como cultura digital e linguagem. O novo *modus vivendi*, sem que percebamos, é digital e virtual. É o meio que nos relacionamos com amigos e familiares, fazemos negócios, buscamos informações, fazemos compras, efetuamos pagamentos, e inúmeras outras ações.

É nessa perspectiva ampla que o termo *mídias* será usado no decorrer desse trabalho, e na concepção que as *mídias* não se restringem apenas as determinadas características isoladas que compõe determinado aparelho, mas a combinação e integração entre suas diferentes partes e funções.

Contudo, apesar das *mídias* já estarem a fazer parte e imbricadas nos diversos âmbitos de nossas vidas, em nosso trabalho nos chama a atenção que diversas organizações incorporaram as mudanças advindas da rápida evolução tecnológica e adaptaram-se aos novos modos de relação ao passo que a escola ainda não integrou definitivamente a cultura digital em seu cotidiano pedagógico.

O *World Education Report*¹, relatório divulgado pela *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), já alertava para o desafio que a educação no mundo inteiro enfrentaria: a de preparar alunos e professores para o futuro “da sociedade baseada em conhecimento” (UNESCO, 1988^a. tradução nossa²). Na época da publicação, um grande número de professores não se encontrava preparados para usar as mídias, e a “maioria das escolas, mesmo nos países mais desenvolvidos, não estavam equipadas para integrar as novas tecnologias de informação e comunicação” (UNESCO, 1998a. tradução nossa³).

Infelizmente, passadas quase duas décadas da divulgação do relatório ele mantém sua atualidade em grande parte: um número expressivo de profissionais da área do ensino ainda se encontra despreparado para usar as mídias em contextos pedagógicos como nos aponta a literatura educacional (BELLONI, 1991, 2009; MARQUES, 1999; KENSKI, 1998, 2001, 2003, 2007).

Diante dos desafios que a escola encontra para responder às demandas do século XXI apontadas no relatório da UNESCO (1998a), diferentes políticas públicas de amplitude nacional na área da educação vêm sendo implementadas para introduzir as mídias nas práticas pedagógicas por meio do incentivo e da promoção de sua inclusão nas escolas. Como exemplos de políticas citamos o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado), o Banda Larga nas Escolas, o Banco Internacional de Objetos Educacionais, o Domínio Público, o Projeto ProInfo, o Um Computador por Aluno (Projeto UCA), o Educação Digital – Política para Lousas Digitais e *Tablets* (SCHUHMACHER, 2014).

Aliadas a essas políticas situam-se também as diretrizes elaboradas na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) as quais propuseram a promoção do acesso às tecnologias de informação e comunicação e seu uso qualificado no âmbito da educação. Na redação do texto da CONAE lia-se o esforço em:

¹ UNESCO. **World Education Report 1998**: Teachers and teaching in a changing world (Summary) [online], Paris (1998a). Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wer/wer.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

² No original: “Knowledge-based society”.

³ No original: “[...] the majority of existing school buildings, even in the most developed countries, are not equipped to integrate the new information and communication technologies”.

[...] dotar as instituições educativas de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e de recursos pedagógicos apropriados à aprendizagem, considerando as diferentes linguagens midiáticas, assim como garantir sua utilização para fins pedagógicos (CONAE, 2014, p. 57).

Reconhecemos que os esforços em prover as escolas com equipamentos e tecnologias ser uma preocupação laudável e necessária. No entanto, a incorporação de tecnologias nas escolas por si só não garante a mudança e inovação nas práticas educativas no contexto da cultura digital. Não se trata apenas de modernizar as escolas substituindo os velhos retroprojetores por *datashows*. Isso seria subutilizar o potencial dessas mídias, da mesma forma que seria errado pensar no computador como uma versão mais moderna da máquina de escrever. Como dito por Almeida (2014), integrar a tecnologia não se resume à digitalização do conteúdo, não se trata de substituir quadro e giz por lousas digitais ou cadernos por computadores portáteis. Isso porque a mera transposição não traz nada novo às práticas escolares – é apenas uma prática tradicional “fantasiada” de inovadora (ALMEIDA, 2014). O que fica evidente, então, é que apenas equipar as escolas com as novas tecnologias não garante melhorias à qualidade do ensino. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de formação docente adequada para além da instrumentalização para o uso das mídias, o que implica rever as formas de aprender e ensinar dentro da cultura digital.

Segundo Kenski (2007), a escola opera por muito tempo dentro de uma lógica de transmissão hierárquica, linear e isolada, que desconsidera a complexidade e a diversidade do processo educativo. A autora critica a estagnação das instituições escolares que permanecem engessadas em modelos de ensino praticado há séculos, tal como uma forma de “encantamento” que as fez congelar no tempo e não abre espaços para as novas possibilidades trazidas pelas mídias. Tal visão é compartilhada por Barbosa e Neto (2013), que chamam a atenção para que a inserção das mídias no contexto pedagógico não seja visto como uma solução mágica para um problema histórico vivido pelo sistema educacional que, segundo eles, não passaria de uma ação paliativa:

As reformas buscam modernizar a educação são de cunho paliativo e não objetivam romper o casulo escolar. De fato, na maioria dos casos,

essas reformas acabam por enrijecer lhe a casca, através de projetos oficiais alardeantes, que jogam para as TIC a responsabilidade de oxigenar as práticas escolares, quando na verdade essa é uma função de todo o corpo escolar, que precisa assumir o seu protagonismo na prática educativa (BARBOSA; NETO, 2013, p. 12-13).

Belloni (2001) complementa que os desafios encontrados pela educação são imensos, “[...] tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e da implementação de políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção do conhecimento apropriado à utilização adequada da TIC” (BELLONI, 2001, p. 8). Por isso, é importante pensar a escola de forma integral, em uma ação conjunta que envolva a comunidade, o professorado e a administração pública na discussão, e, assim, dialogar sobre as necessidades da escola de hoje, sobre as mudanças necessárias em âmbito administrativo, curricular e metodológico para que esse espaço recupere seu sentido na formação de indivíduos aptos a participação cidadã e profissional do nosso tempo.

Além disso, é preciso pensar em políticas de formação de professores para que esses futuros profissionais possam incluir novos saberes e competências em suas práticas pedagógicas a fim de enfrentar os desafios em seu dia a dia docente. Junior (2009) complementa nossa asserção ao comentar: “destaca-se a importância de rever o processo formativo do professorado para que haja uma mudança no uso das TICs em contextos escolares para um aprendizado condizente aos novos tempos” (JUNIOR, 2009, p. 119).

É neste contexto de formação de professores para o uso das mídias que nossa discussão norteia-se. Mais especificamente para a formação de professores de Língua Estrangeira/Inglês. Desse modo, entendemos a grande importância do desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dessa língua na atualidade. O inglês é hoje a principal língua de contato entre os diferentes povos, a língua da globalização, ao mesmo tempo as mídias (em especial a *internet*) são os principais meios pelos quais esse contato se dá.

A língua inglesa na contemporaneidade

Ao iniciarmos a discussão sobre a formação inicial de professores de língua inglesa é relevante primeiramente refletirmos sobre a importância de ensinar a língua inglesa ou outra língua adicional no ensino básico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), a língua(gem) deve ser ensinada para promover o desenvolvimento dos alunos como cidadãos e seres humanos, de forma que os prepare para agir no mundo social, e que “aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (PCN, 1998, p. 20). A importância de ensinar uma língua estrangeira também está refletida na nova Base Nacional Comum Curricular (BNC), documento proposto pelo Ministério da Educação que busca balizar a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica e que se encontra em processo de elaboração no momento em que esta pesquisa transcorre. O BNC/2016 atende ao Plano Nacional de Educação e está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No que tange o componente curricular Língua Estrangeira moderna, o documento reconhece a relevância da aprendizagem de línguas estrangeiras, não restrito ao inglês e ao espanhol, mas que leve em conta “as realidades locais específicas” (BNC, 2016, p. 69), a fim de aparelhar os jovens para que estes possam participar no mundo contemporâneo, marcado por maior interação entre povos e culturas e ampliado pelas mídias, como expresso no excerto abaixo:

O compromisso do componente consiste em oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos nas(s) línguas(s) em estudo relevantes às suas vidas e a interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneos. A atuação em espaços (presenciais e virtuais) que acontecem nessa(s) língua(s) cria oportunidades para que o/a estudante possa perceber-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso

ampliado, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas (BNCC, 2016, p. 68).

Outro importante motivo para a aprendizagem da língua inglesa reside no fato de que, além de ser a língua mais usada nos negócios (PCN, 1998), ela também é a língua mais utilizada na *internet* (independentemente da qualidade ou da relevância dos conteúdos disponíveis). De acordo com pesquisa⁴ realizada em 2015, 55,5% de todo o conteúdo da *web* é em inglês. A língua russa ocupa o segundo lugar, com 5,8%, e a língua portuguesa, o oitavo lugar no *ranking* de línguas mais utilizadas na *web*, com 2,6%. A interpretação dos dados da pesquisa mostra-nos, grosso modo, que ter domínio da língua inglesa favorece uma maior inserção na cultura digital e a conteúdos disponíveis na *internet*.

Por ocupar a primeira posição de conteúdo na rede, a língua inglesa é também muito importante para a divulgação de estudos e pesquisas dentro da comunidade científica, o que significa dizer que o conhecimento científico terá maior ou menor visibilidade dependendo do idioma em que ele se apresenta. O banco de dados Scopus⁵, por exemplo, possui aproximadamente 80% das publicações científicas (*journals*) em língua inglesa. Saturno e Sunol (2008) salientam a importância da língua inglesa na divulgação de pesquisas acadêmicas, e comentam:

Frequentemente, afirma-se que [uma] pesquisa em idioma que não o inglês é menos disponível e menos referenciada do que aquela publicada em inglês [...]. Por outro lado, informações valiosas podem ser perdidas por pesquisadores falantes do inglês, ou [a pesquisa] sub-representada em um dado campo quando [ela, a pesquisa] não está

⁴ Pesquisa realizada pela W3 Techs. Disponível em: http://www.brightlines.co.uk/en-gb/brightlines/blog_/2015/5/1/the-internets-most-popular-languages/. Acesso em: 16 jul. 2015.

⁵ Scopus é um dos maiores bancos de dados em publicações científicas (*journals*) nos campos da medicina, da tecnologia, das ciências sociais e humanas. Disponível em: <http://www.elsevier.com/solutions/scopus>. Acesso em: 16 jul. 2015.

publicada em inglês (SATURNO; SUNOL, 2008, p. 1. tradução nossa⁶).

Ademais, a aprendizagem de uma língua estrangeira é justificada pela complexidade do mundo globalizado onde as distâncias culturais tornaram-se menores e as fronteiras podem ser mais facilmente ultrapassadas. Esse trânsito é favorecido pelo conhecimento da língua inglesa, e seu uso como prática social, tanto em situações reais quanto virtuais.

Com as afirmações destacadas, é difícil refutar a penetração que o inglês alcança hoje como língua internacional. Estima-se⁷ que existem hoje em torno de 400 milhões de falantes nativos de inglês e que o número de falantes não nativos dessa língua é três vezes maior.

Contudo, esse cenário altamente motivador e que nos seduz para que nos tornemos *cidadãos do mundo*, e que trazem consigo promessas de maior participação social e melhores chances no mercado de trabalho, requer nossa atenção para um olhar crítico.

A expansão da língua inglesa nas últimas décadas como língua internacional ou língua franca deu-se, em grande parte, devido à posição de poder político e militar que os Estados Unidos ocupam no cenário mundial. A expansão da língua também teve a colaboração do célere avanço tecnológico digital, que deu um salto com o desenvolvimento da *Arpanet* (*Advanced Research and Projects Agency*) do departamento de Defesa dos Estados Unidos em 1969, considerada a “mãe” da *internet* dos anos de 1990. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de inglês tornaram-se grandes e promissores negócios de vendas de livros didáticos, de testes de proficiências do inglês ‘padrão americano’ (TOEFL⁸) e do ‘padrão inglês’ (IELTS⁹), de metodologias, entre outros produtos. Ensinar inglês constitui-se, nessa perspectiva

⁶ No original: “Frequently, it is stated that research in non-English languages is less available and referenced than the one published in English [...]. On the other side, valuable information may be lost for English-speaking researchers or under-represented in a given field when research is not published in English”.

⁷ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/English-speaking_world. Acesso em: 31 jul. 2015.

⁸ TOEFL: *Test of English as a Foreign Language*. (Teste de inglês como língua estrangeira).

⁹ IELTS: *International English Language Testing System*. (Sistema internacional de teste da língua inglesa).

mercadológica, como um produto de sucesso que aumenta os lucros e difunde cultura e ideologia hegemônicas para bilhões de pessoas, como destaca Siqueira (2010):

[...] o Ensino de Língua Inglesa (ELI) que, longe de ser apenas uma simples sigla ou uma mera combinação de palavras, movimenta uma indústria multibilionária, altamente competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de “inglês padrão”, gestado nos centros hegemônicos, Estados Unidos e Inglaterra, para então ser difundido e ensinado a um público de alguns bilhões de pessoas em praticamente todo o mundo (SIQUEIRA, 2010, p. 26).

Visto deste ângulo, o ensino de inglês aparece como um mal necessário no quadro aparentemente irreversível da expansão da língua inglesa, e o professor como o “vilão” perpetuador desse mal. Por outro lado, o papel do professor de língua estrangeira (doravante L.E.) torna-se central no contexto histórico-cultural e digital da atualidade. Para o professor crítico, que reconhece as implicações de sua profissão em termos sociais, econômicos, culturais e políticos e que percebe o ensino de L.E. como uma atividade ideologicamente carregada, pode e deve usar o espaço-tempo de sala de aula para trazer tais questões importantes para serem discutidas com os alunos. O ensino da língua estrangeira em si, sob essa perspectiva, colabora na promoção e no desenvolvimento dos educandos como cidadãos críticos, conscientes e questionadores do lugar que ocupam na sociedade atual. Isso implica em conceber a língua estrangeira como uma prática social, com aulas mais significativas e alinhadas à realidade dos alunos, e não apenas como um sistema de estruturas linguísticas e descontextualizadas, como complementa Siqueira (2010) ao citar Pennycook (1990):

[...] a natureza da educação de segunda língua exige que entendamos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos e “é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de língua” (PENNYCOOK, 1990 *apud* SIQUEIRA, 2010, p. 27).

Por fim, Rajagopalan (2010) oferece uma visão mais conciliadora de como a língua inglesa deve ser vista no contexto da globalização. O autor sugere a aprendizagem do “inglês do mundo”, ou seja, o inglês visto como uma língua adicional, um instrumento que medeia à prática social, a interação e o contato entre diferentes povos e culturas. A proposta do “inglês do mundo” para o autor não carrega a bandeira deste ou daquele país e não pregoa suas políticas e ideologias:

[...] é uma nova língua que vagamente lembra o inglês, mas tem características próprias que a distinguem fonológica, morfológica e sintaticamente. Venho chamando-a de “*World English*” – “o inglês do mundo” ou “o inglês mundial”. Essa língua não tem dono; não pertence nem aos ingleses, escoceses, estadunidenses etc. Ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso diário no mundo inteiro (RAJAGOPALAN, 2010, p. 23).

A partir das considerações apresentadas sobre o papel da língua inglesa na contemporaneidade, a presente dissertação pretende refletir sobre as mudanças trazidas pelas mídias no campo da educação, tendo em vista a escola como um espaço que oportuniza a transformação social. Mais especificamente, buscaremos analisar a formação do professor orientada à integração das mídias em sua prática pedagógica, com destaque ao ensino da segunda língua, a inglesa, por entendermos que os avanços das mídias nas últimas décadas, assim como os processos globais que derivam desses avanços, reveste o tema sobre *ensino e a aprendizagem da língua inglesa* de grande significância e relevância na atualidade.

Trajatória do pesquisador: relação com as línguas estrangeiras.

Para contextualizar e justificar esta pesquisa descrevem-se os questionamentos de ordem profissional que motivam o pesquisador a ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e a pesquisar o tema: “*The e-Book is on the tablet: Novas mídias, velhas práticas no ensino de Inglês?*”. Para tal, pedimos a permissão ao leitor para narrá-la na primeira pessoa do singular.

Meu interesse pelo tema surgiu durante o período em que trabalhei como professor de inglês nos cursos Extracurriculares de Idiomas da Universidade Federal de Santa Catarina, de 2007 a 2014. O “extra”, como é conhecido, é um projeto de extensão de ensino de línguas estrangeiras oferecido pela UFSC, com aulas de línguas estrangeiras em cinco idiomas,¹⁰ tanto para a comunidade acadêmica quanto para os “alunos de fora”, ou seja, aqueles que não possuem vínculo com a instituição. O projeto também objetiva oferecer espaço e condições para que os futuros professores de línguas estrangeiras possam exercitar a prática do ensino, disponibilizando infraestrutura e recursos materiais (lousa, livros, salas equipadas com computador com acesso à *internet*, projetor multimídia, amplificador de som) e apoio pedagógico.

Nesse contexto, é comum que os professores troquem informações sobre assuntos relacionados às aulas. Muitos observam as aulas dos colegas, comentam sobre planos de ensino e aulas, opinam, dão sugestões, trocam informações metodológicas, entre outras práticas. Nessas interações com meus pares, comecei a perceber que, apesar de todas as salas possuírem computadores conectados à *internet*, era pouca ainda a menção ao uso das mídias como componente didático. Ao perguntar aos colegas professores de que forma empregavam o computador em sala de aula, muitos respondiam que geralmente o utilizam para apresentar um novo tópico, usando para isso vídeos do *Youtube*, lições preparadas no *Word* ou *PowerPoint*. Alguns deles complementaram suas respostas dizendo que gostariam de saber como usar mais essas mídias.

As respostas inquietaram-me, pois me identifiquei com o mesmo problema: contava com os recursos tecnológicos em sala de aula, gostaria de explorar melhor os usos didáticos das mídias, porém desconhecia como fazê-lo. Posteriormente ao início dessa pesquisa, quando fui buscar literaturas especializadas sobre o tema, me deparei com a pesquisa de Schuhmacher (2014) que também havia constatado tal problema. A autora citou em sua investigação que “os professores reconhecem o valor das TIC na educação, mas experimentam dificuldades na construção e na mediação do conhecimento por meio da adoção dessas tecnologias” (SCHUHMACHER, 2014, p. 9).

¹⁰ Os idiomas oferecidos são: inglês, alemão, francês, italiano e espanhol, que correspondem as línguas estrangeiras oferecidas nos cursos de graduação da mesma instituição de ensino.

À vista disso, esta pesquisa surge como fruto dessa inquietação pessoal e profissional de conhecer e aprender para poder colaborar com a construção de conhecimentos sobre as novas possibilidades pedagógicas que as mídias oferecem. Sua relevância é evidenciada ao pensarmos nas responsabilidades do professor hodierno em educar e preparar os jovens pertencentes à geração digital (TAPSCOTT, 1999) para que se tornem cidadãos qualificados, competentes e críticos para a vida em sociedade marcada pela cibercultura (LÉVY, 1999).

Experiências de formação docente no contexto das mídias digitais

Em busca de pesquisas semelhantes relacionadas ao tema de formação do professor de inglês no contexto das mídias digitais, realizamos um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES e da *Scientific Electronic Library Online – SciELO* referente ao período de 2010 a 2015, com a intenção de levantar pesquisas acadêmicas acerca da produção científica nas temáticas de letramento digital e suas relações com a formação do professor de língua estrangeira/inglês.

O levantamento bibliográfico consiste em realizar um apanhado geral sobre os trabalhos já realizados sobre determinado assunto, e a partir destes, conhecer como esses temas estão sendo abordados, e os referenciais teóricos e teorias utilizados em pesquisas. Busca-se também, por meio dele, conhecer os trabalhos que foram iniciados, mas, no entanto, ainda apresentam lacunas a serem preenchidas. Além disso, o levantamento bibliográfico permite ao pesquisador coletar dados atuais e relevantes para sua investigação, e que segundo Gil (1999), tem como principal vantagem possibilitar um apanhado muito maior de temas relacionados.

Com base nas orientações prescritas e nos objetivos do levantamento bibliográfico, a construção do campo da pesquisa se deu em três etapas distintas: identificação da base de dados, definição dos critérios de busca, análise quantitativa e qualitativa dos dados levantados. Cada etapa foi realizada sequencialmente, como segue:

1- Identificação da base de dados: inicialmente, buscou-se utilizar as bases de dados relevantes no cenário científico brasileiro.

Recorremos ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o *Scientific Electronic Library Online - SciELO*. O Portal CAPES contém um rico e diversificado inventário de produções científicas nacionais e internacionais que somam mais de 37 mil exemplares com textos completos, além de indexar as principais revistas científicas brasileiras (CAPES, 2015). Já a *Scientific Electronic Library Online – SciELO* é uma biblioteca eletrônica fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros (SCIELO, 2015).

2- Definição dos critérios de busca: Utilizando em nosso levantamento bibliográfico os artigos, teses e dissertações de revistas brasileiras indexadas na base de dados do portal CAPES e SciELO, obedecemos em ambos os mesmos critérios de busca como descrito abaixo:

- i. Primeiro, estabelecemos as palavras-chave com base no objetivo de nossa busca: Letramento digital; Formação de professores de inglês; Tecnologias Digitais; TICs; Mídias; Digitais. Digitamos as combinações de palavras-chave e anotamos o número de pesquisas encontradas nos portais CAPES e SciELO.
- ii. Com as mesmas palavras-chave utilizadas na primeira busca, realizamos uma segunda busca utilizando aspas nas palavras-chave “letramento digital”. Tal procedimento teve por finalidade excluir pesquisas que tratam de outras formas de letramento, dessa forma limitando a busca dentro do escopo e objetivo de nosso estudo;
- iii. Todas as buscas foram realizadas conforme descrito nos itens anteriores. Partimos sempre de palavras-chave mais amplas e fomos restringindo em função de nosso objetivo.
- iv. O universo temporal da pesquisa foi delimitado em artigos publicados nos últimos cinco anos (2010 a 2015), buscando assim trazer pesquisas científicas realizadas atualmente sobre letramento digital e formação docente.

3- Análise qualitativa e quantitativa: após o levantamento e seleção dos artigos que cumpriram os critérios de busca, procedemos uma descrição dos dados quantitativos encontrados e que são apresentados de forma sintética nos quadros 1 e 2 (Portal CAPES e SciELO respectivamente). Com base nas duas tabelas elaboradas, realizamos uma pesquisa qualitativa para eliminar artigos que apresentavam duplicidade (aparecem nos dois portais), para eliminar publicações que fugiam do limite do escopo desta investigação (e.g.

formação continuada, educação à distância), ou não apresentam nenhuma relação como o tema central delimitado. Por fim, apresentavam uma breve descrição dos trabalhos que se aproximam com o tema central de nosso estudo, formação de professores de inglês no contexto digital.

Busca no Portal CAPES

Inicialmente, como descrito anteriormente nos critérios de busca, definimos as palavras-chave: Letramento digital; Formação de professores de inglês; Tecnologias Digitais; TICs; Mídias; Digitais.

A primeira busca foi realizada com as palavras-chave *letramento digital* e resultou em um total de 31 artigos e 221 teses e dissertações. A segunda busca foi realizada com as palavras-chave *letramento digital AND¹¹ formação de professor* resultando em um total 13 artigos e 34 teses e dissertações. A terceira busca foi realizada com as palavras-chave *letramento digital AND formação de professor de inglês* e resultou em 3 teses. Nas buscas 4, 5 e 6 foram selecionados apenas artigos que continham as palavras-chave “*letramento digital*” entre aspas, a fim de delimitar nosso escopo de busca somente ao letramento do tipo digital, e assim, excluir outros tipos de pesquisas que tratam de outras formas de letramento. Dessa forma, na quarta busca encontramos 16 artigos e 14 teses e dissertações relacionadas ao letramento digital. Na quinta busca utilizamos as palavras-chave “*letramento digital*” AND *formação de professor*, e foram encontrados 02 teses. Na sexta busca utilizamos as palavras-chave “*letramento digital*” AND *formação de professor de inglês*, porém nenhum resultado foi encontrado. Na sétima busca utilizamos somente as palavras-chaves *tecnologias digitais* e encontramos 109 resultados, distribuídos entre 204 artigos e 205 teses e dissertações. Na oitava busca acrescentamos *formação de professor* as palavras-chave *tecnologias digitais* e encontramos 05 artigos e 12 teses e dissertações. Na nona busca utilizamos as palavras-chaves *tecnologias digitais AND formação de*

¹¹ Os operadores lógicos de pesquisa ou operadores booleanos (AND - OR - AND NOT) relacionam as palavras ou grupos de palavras no processo de elaboração da pesquisa. AND (intersecção) - recupera revistas cujos títulos ou temas contenham as palavras/termos da pesquisa. Disponível em: <http://revistas-hisa.bvs.br/help/operadores.htm>. Acesso em 31 out. 2015.

professor de inglês e encontramos apenas 01 tese. Na nona busca utilizamos as palavras-chave *TICs AND formação de professor* e encontramos 04 artigos e 11 teses e dissertações. Na décima busca, utilizamos a combinação das palavras-chave *TICs AND Tecnologias da Informação e Comunicação* e encontramos 14 pesquisas distribuídas em 12 teses e dissertações e 02 artigos. A redundância na repetição da abreviação e do termo foi proposital, como forma de eliminar resultados encontrados relacionados com a área médica, que apresentam as “tics” como uma desordem humana também conhecida como síndrome de Tourette. Na décima primeira busca combinamos as palavras-chave *TICs AND formação do professor* e foram encontradas 15 pesquisas, sendo elas 04 artigos e 11 teses e dissertações. A seguir, utilizamos as palavras-chave *TICs AND formação de professor de inglês* e nenhum resultado foi encontrado. Nas buscas subsequentes, da décima terceira à décima oitava, realizamos a busca utilizando a combinação das palavras chaves Mídias, Digitais, Formação de professor e inglês.

Os resultados das buscas efetuadas no portal CAPES estão sintetizados no quadro 1:

Quadro 1: Buscas efetuadas no portal CAPES

Portal Capes	Palavras-chave	AND	Palavras-chave	Artigos	Dissertações e Teses	Total dos trabalhos encontrados
1	Letramento digital	-	-	31	221	252
2	Letramento digital	AND	Formação de professor	13	34	47
3	Letramento digital	AND	Formação de professor de inglês	0	03	03
4	“letramento digital”	-	-	16	14	30
5	“letramento digital”	AND	Formação de professor	0	02	02
6	“letramento digital”	AND	Formação de professor de inglês	0	0	0
7	Tecnolog		-	204	205	409

	ias digitais	-				
8	Tecnologias digitais	AND	Formação de professor	05	12	17
9	Tecnologias digitais	AND	Formação de professor de inglês	0	01	01
10	TICs	AND	Tecnologias da Informação e Comunicação	02	12	14
11	TICs	AND	Formação de professor	04	11	15
12	TICs	AND	Formação de professor de inglês	0	0	0
13	Mídias		-	410	142	552
14	Mídias	AND	Digitais	198	44	242
15	Mídias	AND	Formação de professor	07	07	14
16	Mídias Digitais	AND	Formação de professor	02	01	03
17	Mídias	AND	Formação de professor de inglês	54	02	56
18	Mídias Digitais	AND	Formação de professor de inglês	24	0	24

Fonte: elaborado pelo pesquisador

As buscas no Portal SciELO obedeceram os mesmos critérios efetuados nas buscas no Portal CAPES e foram utilizados as mesmas combinações de palavras-chave. Os resultados das buscas no Portal SciELO estão apresentados no quadro 2:

Quadro 2: Buscas efetuadas no portal SciELO

Portal SciELO	Palavras-chave	Palavras-chave	Nº de artigos encontrados
1	Letramento digital	-	25

2	Letramento digital	Formação de professor	0
3	Letramento digital	Formação de professor de inglês	0
4	“letramento digital”	-	14
5	“letramento digital”	Formação de professor	02
6	“letramento digital”	Formação de professor de inglês	0
7	Tecnologias digitais	-	125
8	Tecnologias digitais	Formação de professor	05
9	Tecnologias digitais	Formação de professor de inglês	01
10	TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação	213
11	TICs	Formação de professor	01
12	TICs	Formação de professor de inglês	0
13	Mídias	-	120
14	Mídias	Digitais	17
15	Mídias	Formação de professor	0
16	Mídias Digitais	Formação de professor	0
17	Mídias	Formação de professor de inglês	0
18	Mídias Digitais	Formação de professor de inglês	0

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Formação de Professor e Letramento Digital: Resultados e apresentação dos dados.

O levantamento inicial dos portais CAPES e SciELO, quadros 1 e 2 respectivamente, constatamos um número baixo de publicações que relacionam tecnologias com a formação de professor de inglês. A especificidade contida no “inglês” foi determinante para isso, que pode

ser interpretado como uma necessidade de realizarem-se mais estudos sobre a temática na área de ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, optamos em retirar a palavra “inglês” das palavras-chave *formação de professor* como forma de ampliar nossa pesquisa, e buscamos por resultados que contassem com as palavras-chave relacionadas com *tecnologia* (Letramento digital; Tecnologias digitais, TICs, Mídias, Digitais) + *formação de professor* de forma geral. Com tal estratégia, generalizando a busca para a *formação de professor*, obtivemos um número significativamente maior de publicações para serem analisadas. Desse modo, tivemos que estabelecer critérios para filtrar os dados obtidos e assim mantermos o foco e escopo da pesquisa. Tais critérios foram: *i*) buscamos somente publicações relacionadas com a formação *inicial* de professores, e eliminamos a formação *continuada*; e *ii*) consideramos apenas formação inicial *presencial*, e desconsideramos os trabalhos relacionados com ensino não presencial ou *EaD*.

Utilizando os critérios de buscas mencionados, destacamos a seguir os trabalhos que se aproximam de nosso estudo por estarem relacionados com a formação inicial e presencial de professores no contexto das tecnologias digitais:

A partir de uma investigação empírica, Reinildes Dias (2012) discutiu a relação das TICs com as mudanças sociais, econômicas e comunicacionais, e as influências destas na formação do professor de inglês. Ao perceber a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores em direção aos Multiletramentos, Dias (2012) identificou o uso de *Webquests* como ambientes adequados à promoção dos multiletramentos através da construção e produção de textos digitais multimodais de forma crítica. A autora concluiu que “um professor multiletrado pode provocar mudanças em seu fazer pedagógico e um realinhamento às necessidades de seus alunos para os desafios da era do ciberespaço”.

Lucas Moreira dos Anjos Santos (2012) investigou a apropriação de gêneros digitais e o papel que estes exercem na formação inicial do professor de língua inglesa. Para tal, o pesquisador realizou uma intervenção de cunho formativo-profissional no curso de Letras Estrangeiras Modernas em uma Universidade Estadual Paranaense, com a utilização dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os resultados apontam que a inclusão de gêneros digitais (*e.g.* fórum de discussão, *blog*, *chat*) na educação inicial de professores de língua inglesa trouxeram três benefícios: *i*) o engajamento profissional; *ii*) a problematização dos conhecimentos da profissão e *iii*) a (re)construção

de saberes profissionais e representações sobre docência, ensino de línguas e uso de TDIC.

Por sua vez, Ana Carolina Ribeiro Ribeiro (2013) buscou mapear as competências que podem contribuir para letramento digital de professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul e conhecer os fatores que influenciam na construção destas. Para alcançar tal objetivo, a pesquisadora realizou inicialmente um levantamento teórico sobre alfabetização, letramento e letramento digital a fim de entender quais são os fatores necessários para que um indivíduo se torne um letrado digital. A partir deste levantamento inicial, Ribeiro constatou que grande parte dos estudos verificados relacionava o uso efetivo das TICs sob a perspectiva de competência. Com isso a autora aprofundou o estudo sobre o tema e seus elementos constituintes para melhor compreender quais as competências são necessárias para o letramento digital.

Com o referencial teórico em mãos, Ribeiro promoveu cursos de extensão com os sujeitos da pesquisa, professores do Ensino Básico, a fim de mapear as demandas e dificuldades destes no contexto digital, assim como compreender quais os fatores que podem ser determinantes para a construção das competências, e que devem ser considerados no processo de formação continuada.

No primeiro curso, Ribeiro buscou mapear as demandas e dificuldades encontradas pelos professores em situações anteriores de formação para acesso ao ambiente digital. A partir da coleta de dados deste primeiro curso, a pesquisadora planejou um segundo curso de extensão para compreender quais os fatores que poderiam ser determinantes para a construção das competências e que deveriam ser considerados para a formação continuada dos professores.

Em seus resultados, Ribeiro constatou que os três elementos de uma competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) estão interligados, sendo um determinante do outro. Com a realização do primeiro curso de extensão, a pesquisadora observou que os professores sentiram-se motivados a testar o uso das ferramentas TICs apresentadas. No segundo, houve uma mudança de percepção dos professores frente ao uso das tecnologias, e no reconhecimento do papel que têm na disseminação desse conhecimento.

Os levantamentos bibliográficos realizados nos portais CAPES e SciELO contribuíram para verificarmos a incidência do tema pesquisado. Verificamos como eles têm sido abordados por outros pesquisadores, os avanços realizados e as lacunas que ainda são presentes na área. Observamos que há um extenso número de

publicações sobre letramento digital e tecnologias digitais. No entanto, esse número decresce consideravelmente no que tange à formação docente, e mais ainda na formação docente do professor de inglês. Tal constatação apontou à necessidade da realização de mais pesquisas na formação do professor de inglês no contexto digital.

Objetivos e questão de investigação

Para entendermos melhor os comportamentos dos professores de língua inglesa e suas relações com as mídias digitais no contexto pedagógico, este estudo buscou investigar os usos que os futuros professores de inglês fazem das mídias durante o estágio de docência supervisionado. Dessa forma, a presente dissertação teve como contexto de pesquisa a disciplina Estágio Curricular Supervisionado de Docência em Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ministrada no ano de 2015, que contou com 14 professores em formação. O objetivo do trabalho foi investigar o conhecimento e uso das mídias digitais que os futuros professores possuem ao concluir a formação teórica do curso de licenciatura do curso de Letras Inglês e ingressar no estágio de docência supervisionado. Mais especificamente, buscamos identificar as escolhas e usos pedagógicos que estes fizeram das mídias durante o estágio, os critérios utilizados para escolha de uma determinada mídia como apoio pedagógico e suas percepções quanto ao uso destas.

Para interpretar os dados colhidos durante os dois semestres em que acompanhamos os sujeitos deste estudo, buscamos auxílio nas contribuições de autores de várias áreas do conhecimento: na área de letramento e mídia-educação, contamos principalmente com Belloni, Knobel, Lankshear, Soares; sobre a formação de professores e estágio de docência nos debruçamos nos textos de Alvarez, Pimenta, Xavier e Wielewicki. Warchauer e seu *expertise* sobre o CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) nos auxiliou na compreensão da evolução do uso de tecnologias e suas metodologias no ensino de inglês.

Justifica-se esta investigação pela importância de capacitar o futuro professor para que este saiba usar as mídias com segurança e confiança, de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2002, p.43), assim como para que estes “[...] não sejam apenas ‘usuários’ ingênuos das tecnologias, mas profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar suas possibilidades de acordo

com a realidade em que atuam” (KENSKI, 2001, p.77). Da mesma maneira, esta investigação é relevante pela importância da disciplina ‘Estágio Curricular Supervisionado’, entendida como o momento de ressignificar a relação entre teoria e prática dos estudantes de licenciatura, e que constitui a inserção do professor em formação no ambiente escolar. Por fim, este estudo também se sustenta pela natureza peremptória de aprofundarmos os estudos sobre letramento digital e usos de mídias no contexto educativo.

Deste modo, foram definidos os seguintes objetivos específicos para o presente trabalho de investigação:

1. caracterizar o perfil midiático dos professores em formação: o consumo e usos pessoais que estes fazem das mídias, como se percebem como usuários destas, e como aprendem a utilizá-las;
2. descrever quais os critérios que os professores em formação utilizam para escolha de uma determinada mídia como apoio pedagógico, e as percepções e efeitos do uso destas durante o *practicum*.

Com base nos objetivos definidos, determinou-se a seguinte questão de investigação orientadora do trabalho:

Qual o conhecimento e uso pessoal que estudantes do curso de licenciatura do curso de Letras Inglês da UFSC possuem sobre as mídias digitais, como as percebem (e utilizam) como ferramentas de auxílio pedagógico durante o estágio curricular supervisionado?

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, objetiva-se propor sugestões para preencher possíveis lacunas no processo de formação docente para o uso de mídias no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira/inglês.

Organização da dissertação

Para discutirmos sobre essas reflexões, a organização estrutural desta dissertação está dividida da seguinte forma: na introdução, o leitor é contextualizado com a temática da pesquisa, e destacamos a presença das mídias em vários âmbitos da vida contemporânea. Questionamos, no entanto, a presença efetiva de tais mídias na área da educação e sugerimos a necessidade de formação docente para sua melhor utilização no processo de ensino e aprendizagem. Ainda na introdução são apresentadas a motivação do autor, a contextualização do estudo e, também, as questões norteadoras da pesquisa

Complementando essa discussão inicial, apresentamos a importância do inglês na contemporaneidade como língua da globalização e instrumento de mediação cultural.

No capítulo 1, “Letramento”, realiza-se um levantamento histórico e teórico das mudanças ocorridas no paradigma educacional com base nas diferentes concepções de alfabetização e letramento. Com isso, intenciona-se trazer a discussão para o tema “Letramento Digital”.

A relevância da formação inicial docente frente às necessidades formativas da atualidade é relatada no capítulo 2, “Formação Inicial Docente”. Nessa perspectiva são apontados os conhecimentos pedagógicos que os professores em formação trazem para a prática profissional durante o Estágio Curricular Supervisionado. O capítulo 2 é complementado com a proposta formativa do professor-reflexivo com base nos estudos de Donald Schön (1983) e por fim abordamos o uso de mídias como apoio no ensino de Língua Estrangeira / inglês.

No capítulo 3, “Procedimentos Metodológicos”, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa, assim como suas etapas, para que se possa responder à questão e aos objetivos de pesquisa.

No capítulo 4, “Descrição e Análise dos Resultados”, exploram-se os dados coletados com os estagiários do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas, público-alvo desta dissertação, buscando entender procedimentos que podem contribuir para a inserção de mídias na prática pedagógica.

No capítulo 5, “Considerações Finais”, apresenta-se uma síntese que retoma os objetivos propostos nesta pesquisa e que são confrontados com nossa pergunta inicial. Além disso, pretende-se, com

base nos resultados encontrados, sugerir possíveis estudos e pesquisas que auxiliem avançarmos na área ou suprir possíveis lacunas na área.

Ao final deste trabalho, em Apêndice, acrescentamos duas seções complementares que, apesar de serem mais direcionadas ao professor de língua inglesa, ainda assim recomendamos sua leitura: No Apêndice 1 discorremos sobre as Licenciaturas em Letras Estrangeiras no país e seus processos formativos a partir do século XX até os dias atuais. Trazemos a evolução das legislações pertinentes até a Base Curricular Comum em fase de promulgação. No apêndice 2 apresentamos alguns dos Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras mais consagrados por seus usos no ensino e aprendizagem do inglês desde meados do século XX até os dias recentes.

1 LETRAMENTO

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...] (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Ao olharmos para as duas últimas décadas do século XX, percebemos que o termo *alfabetização*, entendido então como a aprendizagem dos códigos do sistema da escrita de uma língua, foi ampliado. Constatou-se a importância de situar a aprendizagem no contexto social em que o indivíduo está inserido – escolar, familiar, profissional, religioso, entre outros. É então que surge o uso do termo *letramento* ante as necessidades de denominar práticas sociais mais avançadas de leitura e escrita e dessa forma, capacitar o aluno para práticas sociais de linguagem e seu uso em diferentes domínios discursivos, como define Soares (2004):

[o letramento é o] exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita [...] que implica habilidades várias, tais como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse... (SOARES, 2004, p. 91-92).

Todavia, uma das dificuldades encontradas nos estudos sobre o letramento é chegar a uma conceituação única e definitiva do termo. Nessa tentativa tem-se gerado uma vasta e rica bibliografia sobre o tema, fruto de muitas discussões entre os estudiosos da área. Para Terra (2009), um dos problemas para chegar a uma conceituação única deriva das diferentes posições teóricas que os pesquisadores têm sobre o tema. Enquanto uns consideram o letramento “como questão social e política e, portanto, ideológica, [...] outros [...] veem esse fenômeno como linguístico” (TERRA, 2009, p. 3).

Dessa forma, para embasar um dos temas basilar desta dissertação, o Letramento Digital, este capítulo inicia situando o leitor, de forma breve, à transição do uso e conceito de *alfabetização* nos anos de 1980 para o uso do termo *letramento*. Em seguida, avançamos na discussão, com as teorias dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) e a Pedagogia dos Multiletramentos. Por fim, ampliaremos essa discussão ao trazer o debate sobre Letramento(s) Digital(is) e seus diversos conceitos e divergências, especificamente inserido(s) no contexto de formação para uso das mídias na educação.

1.1 Um breve percurso desde o conceito de alfabetização até a “invenção” do letramento.

Anterior à década de 1980 o conceito de alfabetização restringia-se a nomear o processo de ensino e apropriação do sistema alfabético e ortográfico. Alfabetizar significava ensinar a ler e escrever. A alfabetização era entendida e ensinada como um sistema mecânico de codificação e decodificação de letras e som, um sistema autônomo e dissociado do contexto social e cultural em que o sujeito estava inserido.

Em meados de 1980 diversos estudos científicos, em sua maioria de cunho etnográfico, mostraram a insuficiência da alfabetização por si só, pois se supunha que a simples aquisição da escrita e de seus códigos bastaria para que o sujeito desenvolvesse automaticamente os aspectos sociais da linguagem, e isso o levaria a ascender social e profissionalmente. Soares (2003) refere-se à “invenção do letramento” como o momento histórico em que vários países, como Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, França e Brasil, percebem a “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p. 6). Nos países anglófonos, Estados Unidos e Inglaterra, a palavra *literacy* há muito já era utilizada no contexto da educação e fora dicionarizada desde o final do século XIX para descrever práticas de alfabetização, também conhecidas no inglês como *reading instruction* ou *beginning literacy*. Nessa redefinição do uso do termo, ele é ampliado para além da aquisição dos códigos da escrita. De forma análoga, são cunhados os termos *illettrisme* na França e *literacia* em Portugal para nomear fenômenos distintos da alfabetização. No Brasil, a palavra letramento é usada a partir de meados de 1980 e tem sua origem documentada nas áreas das ciências linguísticas e da educação

(PICCOLI, 2010, p. 259). Soares (2003) afirma que o termo letramento foi inventado tanto para conceituar as práticas avançadas de leitura e escrita como para contrastar com o uso e as especificidades do termo alfabetização, e cita que uma das primeiras ocorrências do uso da palavra letramento aparece no livro de Mary Kato, de 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado pela Editora Ática. Em seu livro, Kato propõe que a língua culta falada é consequência do letramento. Em 1988, é lançado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, pela Editora Pontes, de Leda Verdiani Tfouni, e, já no capítulo introdutório, a autora define o termo ao apresentar a distinção entre alfabetização e letramento (SOARES, 1998). Na década seguinte, Angela Kleiman e Magda Soares lançaram, respectivamente, *Os significados de letramento* (1995), pelo Mercado das Letras, e *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), pela Editora Autêntica, ampliando ainda mais as discussões sobre o tema e contribuindo para o avanço de tais reflexões.

Trazendo a discussão para os dias de hoje, Piccoli (2010) afirma que o conceito de letramento teve sua origem documentada nos campos das ciências linguísticas e da educação na década de 1980 (PICCOLI, 2010):

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde, aproximadamente, a década de 1980. As definições dessas terminologias, entretanto, são distintas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam (PICCOLI, 2010, p. 258).

Em um extenso levantamento sobre a história do processo e da palavra letramento, a autora chama a atenção para os estudiosos Harvey Graff e Brian Street que, com suas pesquisas de vanguarda, “influenciaram a discussão sobre o tema [letramento] nos espaços brasileiros e a referência implícita ao conceito de letramento na obra freireana” (PICCOLI, 2010, p. 259). A autora destaca que o historiador e pesquisador Harvey Graff propôs, em 1981, “novos olhares sobre o alfabetismo ao questionar os supostos efeitos e consequências do mesmo no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual dos sujeitos” (Ibid., p. 259). Além disso, para Graff (1990), o

alfabetismo constitui-se como “[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos” (GRAFF, 1990, p. 35). Ele insiste na importância da distinção entre os vários matizes misturados no conceito de alfabetização, que, embora relacionados, carregam suas especificidades. Como exemplo de alfabetismos, Graff cita, além do alfabetismo alfabético, o visual, o artístico, o espacial, o gráfico, o simbólico, o tecnológico e o mecânico. Street, por sua vez, a partir de um trabalho de campo etnográfico realizado nos anos de 1970, investigou os usos e significados da *literacy* no contexto da vida cotidiana e das relações sociais de pessoas no Irã (STREET, 1984). Segundo o autor, o conceito *literacy* mostrou-se como um termo limitado para abarcar a amplitude de significados imbricados no que hoje conhecemos como letramento. Nessa perspectiva, Street cunhou o termo *New Literacy Studies* (NLS) (GEE, 1991; STREET, 1996), que será abordado com mais profundidade adiante, mas que:

[...] representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas ao contrário, no que significa pensar em letramento como uma prática social. Isso resulta no reconhecimento dos letramentos múltiplos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestadas em relações de poder. [...] [E também] problematizando o que se inclui como letramento em qualquer tempo e lugar, e perguntando “que letramentos” são dominantes e quais são [os] marginalizados ou resistentes. (STREET, 2003, p. 1. tradução nossa¹²).

No Brasil, Piccoli (2009) destaca Paulo Freire como o precursor do conceito de letramento, autor este cuja “produção teórica

¹² No original: “[...] represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. [...] [And also] problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant”.

exerce impacto internacional” (PICCOLI, 2009, p. 260). Em sua obra seminal e mundialmente reconhecida, *A pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968 e reeditada e traduzida ainda hoje para diversas línguas, Freire denuncia as concepções tecnicistas da alfabetização e propõe uma nova forma de relacionamento que une professores, alunos e sociedade em uma prática dialógica. Nessa mesma obra, Freire também critica o que ele chama de concepção bancária da educação “em favor de uma concepção problematizadora e libertadora construída por meio da dialogicidade, a essência da educação como prática de liberdade, e da significação conscientizadora na investigação dos temas geradores” (FREIRE, 1968 *apud* PICCOLI, 2010, p. 260). Freire vê a alfabetização como um processo que inicia com a leitura do mundo – do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos –, do qual emerge a leitura da palavra. Dito na voz de Piccoli (2010):

[...] a concepção de alfabetização freireana é, portanto, um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. Tal relação justifica o fato de Freire ser considerado o precursor de uma concepção brasileira de letramento, mesmo sem utilizar tal denominação (PICCOLI, 2010, p. 261).

1.2 Conceito(s) de letramento(s)

Devido à natureza multifacetada do conceito de letramento e, portanto, à dificuldade de caracterizá-lo, alguns teóricos sugerem a utilização da forma plural para *conceitos* e *letramentos*. O primeiro é problematizado por Soares (2002) com vista à diversidade de ênfases na caracterização do assunto e também à recente introdução do tema no cenário das discussões nas áreas de letras e educação; o segundo enfatiza a “imprecisão na caracterização do fenômeno [...], a pluralidade de conceitos e a diversidade de ênfases, abordagens e perspectivas ao situá-lo no contexto atual” (CRUZ; SOUZA, 2014, p. 2).

Assim, destacamos algumas das possíveis caracterizações feitas por renomados estudiosos na área. Kleiman (1995) definiu

letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Posteriormente, em 1998, a autora estendeu o conceito de letramento para abarcar a função social da escrita, que entende “[o letramento] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Tfouni (1998), mencionada anteriormente por ter sido uma das primeiras autoras a utilizar o termo letramento em contraste ao termo alfabetização, posteriormente reitera seu conceito de letramento ao considerar que: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Para Soares (2002), letramento é entendido como estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita e de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas. Logo, a autora entende letramento como:

[...] o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em um sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 145. Grifos da autora).

Soares (2002) complementa que, na formação da palavra letramento, faz-se presente a ideia de estado resultante da ação a partir do verbo ‘letrar’, ainda não dicionarizado. Dito nas palavras da própria autora:

[...] a palavra traz o sufixo – *mento*, que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”, como ocorre, por exemplo, em acolhimento, ferimento, sofrimento, rompimento, lançamento; assim, de um verbo *letrar* (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra *letramento*: estado resultante da ação de *letrar* (SOARES, 2002, p. 146).

1.3 Avançando na temática do(s) letramento(s): teóricos e teorias

Embora possa haver algumas divergências entre teóricos e estudiosos em caracterizar o termo letramento - visto a amplitude de aplicações e qualidade multifacetada -, qualquer definição significativa de Letramento reconhece sua dimensão social, que é essencialmente como nos comunicamos e interagimos em nossa cultura, indo além da limitada ênfase dado à aquisição dos códigos de leitura e escrita.

Assim, a seção seguinte destina-se a acrescentar e enriquecer a discussão sobre o letramento ao abordar a temática pelo viés sociocultural apresentado por dois campos teóricos: os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) e a Pedagogia dos Multiletramentos (*New London Group*).

Ao final, apresentamos uma tabela comparativa que mostra que, apesar dos dois campos conceberem o letramento a partir de uma perspectiva sociocultural como objeto de estudos, não apresentam enquadramentos teórico-metodológicos idênticos (BEVILAQUA, 2013).

1.3.1 Novos Estudos do Letramento (NEL)

Estudiosos nas áreas das ciências sociais e humanas nomearam os Novos Estudos do Letramento (GEE, 1991; STREET, 1996) um entre vários movimentos que surgiram no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, movimento que também ficou conhecido como

‘virada social’ (GEE, 1999, p. 3), ou ‘virada sociocultural’¹³ (LANKSHEAR, 1999). Tal movimento, encarnado no contexto e momento sócio-histórico que o fez vir à superfície, propõe, segundo o linguista James Paul Gee (1999) “

[o] deslocamento de foco dos indivíduos e de suas mentes ‘privadas’ [reflexos do pensamento behaviorista e da ‘revolução cognitiva’ dos anos 60 e 70] para a interação e a prática social” (GEE, 1999 p. 3. tradução nossa¹⁴).

No Brasil, em *Pedagogia do Oprimido* (1968), Paulo Freire já anunciava a emergência do paradigma sociocultural no país, ao denunciar o ensino da alfabetização como um ato puramente tecnicista, dissociado de uma prática social e, por conseguinte, impossível de acontecer.

No campo da educação, a “virada social” representou uma mudança de foco na aquisição do letramento, que era até então considerada como habilidade técnica, neutra e individual de ler e escrever, dissociada das relações humanas, do contexto social, das questões de poder, e de identidade social e ideologia. Para Street (2003), os Novos Estudos do Letramento fazem parte de um campo de pesquisa incipiente que representa uma nova visão da natureza do letramento, que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e das relações de poder que configuram tais práticas.

1.3.1.1 Princípios e pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL)

Um dos conceitos-chave nos Novos Estudos do Letramento é o conceito de etnografia como metodologia de pesquisa. Bevilaqua (2013), citando Street, define a etnografia como uma ação que envolve “enquadramento, conceitualização, condução, interpretação, escrita e relato associado com um estudo amplo, profundo e de longa duração de um

¹³ “A ‘*virada social*’ representou uma mudança paradigmática: da mente do indivíduo, passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas)” (BEVILAQUA, 2013, p. 101).

¹⁴ No original: “[...] away from a focus on individuals and their “private” minds and towards interaction and social practice”.

grupo social ou cultural” (STREET, 2012 *apud* BEVILAQUA, 2013, p. 5).

Dentro da abordagem etnográfica, os NEL trazem novos pressupostos teóricos e instrumentais para entender-se o letramento por meio de dois pares de conceitos: modelo autônomo e modelo ideológico de letramento; e eventos e práticas de letramento (STREET, 1988).

1.3.1.1.1 NEL – modelo autônomo e modelo ideológico de letramento

1.3.1.1.1.1 Modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo de letramento refere-se à aprendizagem como uma realização individual, técnica e neutra, desvinculada do contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido, pois tem como objetivo central a aquisição de habilidades e encontra-se fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser transmitido (BEVILAQUA, 2013, p. 103). Apesar da aprendizagem dar-se, em geral, dentro de um ambiente escolar, o entorno social e cultural em que o aluno se encontra não são necessariamente relevantes. Nessa perspectiva autônoma, esclarece Street (2000), bastaria ensinar aos sujeitos as regras de codificação e decodificação da língua escrita para causar neles efeitos de outras práticas sociais e cognitivas. Essa visão é compartilhada por muitas áreas, continua o autor, desde a escolarização aos programas de desenvolvimento social. Segundo o autor, essa prática traz a crença que:

[Ao] introduzir o letramento ao pobre, às pessoas “não letradas”, em subúrbios, aos jovens urbanos, etc. teria o efeito de aumentar suas habilidades cognitivas, [desta forma] melhorando suas perspectivas econômicas, fazendo-os melhores cidadãos, independentemente das condições econômicas e sociais responsáveis por seus ‘analfabetismos’ em primeiro lugar” (STREET, 2000, p. 1. tradução nossa¹⁵).

¹⁵ No original: “Introducing literacy to poor, “illiterate” people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their “illiteracy” in the first place.”

Kleiman (1995) afiança o exposto por Street ao complementar que os exercícios de escrita e leitura praticados nas escolas apoiam-se no modelo autônomo, que indicariam “[...] a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre oralidade e a escrita; e a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita”, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Ao abordar esse tema, Soares (2003) complementa que:

A hipótese é que a escola trabalha fundamentalmente no quadro do modelo autônomo de letramento, isto é, tende a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, independente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social, o que o modelo ideológico nega (SOARES, 2003, p. 105).

1.3.1.1.1.2 Modelo ideológico de letramento

A alternativa ao modelo autônomo de letramento proposto pelos NEL é o modelo ideológico do letramento. Ao contrário do primeiro, que reconhece o letramento como uma aquisição técnica e neutra da leitura e escrita, no segundo os usos e as interpretações da leitura e da escrita são entendidos como práticas sociais que variam de um contexto a outro, sendo que essas práticas inserem-se em princípios epistemológicos socialmente construídos, determinados por questões sociais mais amplas como conhecimento, identidade e modos de ser (STREET, 1984 *apud* STREET, 2003). Por essa razão, afirma Bevilaqua (2013) que o letramento “deve ser reformulado, reapropriado diferentemente de acordo com o contexto em que estiver inserido e de acordo com a identidade dos sujeitos-membros de uma comunidade” (BEVILAQUA, 2013, p. 104). Picolli (2010) compartilha dessa visão ao complementar que o modelo ideológico de letramento “focaliza nas práticas sociais específicas de oralidade, leitura e escrita” (PICOLLI, 2010, p. 268).

Para Street (2003), no entanto, o novo uso dado ao termo *letramento*, sob a perspectiva ideológica e etnográfica, oferece um problema como unidade ou objeto de estudo, porque o termo já traz consigo pressupostos ideológicos e políticos que têm sido usados em

diferentes literaturas e em diferentes contextos (STREET, 2003, p. 78). Assim, são cunhados os termos *eventos de letramento* e *práticas de letramento* como alternativas para esse problema. Suas definições e distinções são apresentadas na próxima seção.

1.3.1.1.2 NEL – Eventos e práticas de letramento

1.3.1.1.2.1 *Eventos de Letramento*

Eventos de letramento referem-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita de forma efetiva. De acordo com Terra (2013), Heath (1982) foi quem primeiro utilizou o conceito de evento de letramento e definiu-o como “[...] qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.” (HEATH, 1982 *apud* TERRA, 2013, p. 93). No entendimento de Barton e Hamilton (2000), esses eventos são atividades em que o letramento desempenha uma função, um papel, e podem estar relacionados a rotinas que consistem em procedimentos formais e expectativas de instituições, tais como o espaço de trabalho, as escolas, as organizações religiosas e de assistência; ao passo que outros eventos podem ocorrer dentro de espaços mais informais, nos lares por exemplo. Nas palavras dos autores, eventos de letramento “são episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa¹⁶). Dito em outras palavras, é o uso que as pessoas fazem da escrita e da leitura em diferentes espaços sociais, de diferentes formas e com objetivos diversos.

Utilizando o conceito de eventos de letramento na contemporaneidade, em que textos adquirem outras representações além das letras e palavras para serem compostos por imagens, sons, *hypertextos*, entre outras semioses, sua abrangência deve ser ampliada, como sugerem Cruz e Souza:

As práticas sociais como eventos de letramentos envolvem os usos e domínios de múltiplas linguagens, seja em contextos educacionais ou não formais. Demandam gêneros textuais/digitais

¹⁶ No original: “[...] observable episodes “which arise from practices and are shaped by them””.

próprios e leitura de diversos signos (imagem, música, cores, sons e outras semioses), escrita (análise linguística, análise literária, edição, editoração, etc.); diversas mídias eletrônicas e digitais; diversos suportes em que circulam mídias analógicas e digitais, que, por sua vez, são constantemente transformados e condicionados pelas mudanças na cultura, tecnologia, comunicação, política e ideologia. (CRUZ; SOUZA, 2012, p. 22).

1.3.1.1.2.2 Práticas de Letramento

Os conceitos de práticas e de eventos de letramento não devem estar separados, uma vez que são interligados como “duas faces de uma só realidade” (TERRA, 2013, p.48). Essa distinção ocorre, segundo a autora, por questões puramente metodológicas. Embora o uso do conceito de evento de letramento de forma isolada tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso na observação e identificação do uso da língua escrita como um evento de letramento, “é o uso do conceito de ‘práticas de letramento’ como instrumento de análise que permite a interpretação do ‘evento de letramento’ para além de sua simples descrição” (TERRA, 2013, p. 49).

Para Street (1995), as práticas de letramento são situações observáveis que se formam e constituem-se através das práticas sociais. Nesses eventos, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo. Colaço (2012) traz as vozes de Fischer e Gee (1999) que complementam e asseveram que o sentido do texto manifesta-se pelo contexto em que ele se encontra e nos modos com que os sujeitos se manifestam ao falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar e sentir, que são revelados “[...] pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural, que são as formas de ser no mundo, produtos sociais e históricos que constituem a linguagem” (GEE, 1999; FISCHER, 2007 citado por COLAÇO, 2012, p.2). Destarte, as práticas de letramento têm natureza múltipla: diferentes situações socioculturais podem demandar diferentes práticas de letramento, como afiança Terra (2013):

[...] enquanto os 'eventos de letramento' designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as 'práticas de letramento' designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular (TERRA, 2013, p.48).

Além do caráter múltiplo do uso da língua, que varia com as diferentes situações socioculturais, os usos da língua nunca são neutros. Eles carregam consigo questões de poder e ideologia, pois, segundo Street (2007) “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com as relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras” (STREET, 2007, p. 466).

1.3.2 Letramento como prática de poder

Street (2007) ao ponderar sobre a não neutralidade do letramento argumenta que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da pessoalidade dos indivíduos. Por constituição de identidade, o autor sugere que o modo como os sujeitos usam as formas de leitura e escrita em uma situação de interação social identifica e associa a identidade do sujeito ao papel que se espera que ele desempenhe dentro desse meio; por pessoalidade entende-se os diferentes tipos de *persona* que os indivíduos encarnam em diferentes momentos e lugares de interação social e, ainda, o comportamento adequado nesses diferentes contextos interacionais, as “diferentes facetas da pessoa são invocadas para diferentes propósitos e contexto” (STREET, 2007, p. 469).

Um aspecto apontado por Grillo (1989) e citado por Street (2007) para evidenciar a associação das práticas de letramento com questões de poder refere-se à importância que se dá ao ensino da língua padrão culta, do letramento quase exclusivo da língua dominante, mesmo que no espaço em questão coabitem outras formas de línguas – dialetos, línguas crioulas, indígenas etc., que não alcançaram, porém, o *status* de língua dominante (GRILLO, 1989 *apud* STREET, 2007). Street, ao sugerir a comparação entre língua dominante e letramento

dominante, reitera o poder ideológico do letramento ao chamar a atenção para:

[...] a extensão com que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica [...] que refiramos a variedades de letramento tal como nos acostumamos a falar de variedades de língua. De que modo o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura [...] (STREET, 2007, p. 472).

Após exposto, o campo teórico dos Novos Estudos do Letramento que apresentou uma contrapartida à visão de alfabetização dos anos de 1980, pautada então no ensino da língua como um conjunto de habilidades universais de codificação e decodificação da língua a ser adquirida pelos alunos, assim como descontextualizada e desconsiderando os aspectos ideológicos da língua como uma prática social, apresentaremos a seguir uma outra abordagem sobre o tema sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

1.4 Pedagogia dos Multiletramentos – *The New London Group*

O conceito de multiletramentos é articulado pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*, 1996), doravante GNL, formado por dez acadêmicos oriundos de países anglófonos¹⁷ que se reuniram em 1994 em Nova Londres, Connecticut, EUA, para discutir o papel da educação na vida contemporânea e como a educação pode endereçar as mudanças que vivemos, em um mundo marcado pela globalização, pelo rápido avanço tecnológico e pelo aumento da diversidade cultural e social.

Resultado desse encontro foi à elaboração do manifesto *Pedagogia dos Multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 1996), no qual o grupo ressaltou a necessidade da escola em assumir seu papel social

¹⁷ (Austrália: Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Martin Nakata, Mary Kalantzis; Estados Unidos: Courtney Cazden, James Gee, Sarah Michaels; Grã-Bretanha: Gunther Kress, Norman Fairclough).

em relação aos novos letramentos emergentes, apontando a necessidade de uma diferente abordagem escolar a partir de duas mudanças significantes em nossas sociedades: a multiplicidade semiótica e a multiplicidade cultural das populações (ROJO, 2012).

Em relação à multiplicidade de semioses, argumenta o grupo, cada vez mais os textos estão sendo construídos por meio de variados modos de representações midiáticas, que incorporam imagens, vídeos, sons, *hyperlinks*, gestos e outros modos de criação de significados. Em consequência disso, os autores enfatizam que a alfabetização tradicional (ensino de letras, palavras, sentenças, textos) necessita ser complementada por uma pedagogia de multiletramentos para que os alunos aprendam a ler e escrever nesse novo ambiente. Basta lembrar que há diferenças entre a leitura de textos em suporte tradicional, como livro ou revista impressa, e a leitura de textos digitais, cujo suporte é uma tela, como no caso de *tablets*, *laptops*, *smartphones*. Em ambos os casos há a construção de sentidos, porém o modo de leitura (e escrita) varia enormemente. No texto impresso, a leitura acontece de forma linear; no ocidente, a leitura inicia na página da esquerda, de cima para baixo; ao final da página, o leitor passa para a página da direita e repete-se sucessivamente a ordem da leitura, de cima para baixo, da esquerda para direita. A leitura (ou a escrita) no meio digital, contudo, não precisa ocorrer de forma ordenada e linear como no texto impresso, pois o uso de *hyperlinks* permite que o leitor escolha sua trajetória de leitura a partir de seus desejos e suas necessidades.

Além das diferenças entre leitura e escrita dos textos impressos e digitais, a necessidade de aprender a ler um texto multissemiótico também é justificada pelo fato da construção do significado de um texto dessa natureza não ser apenas uma combinação de vários elementos diferentes em um mesmo suporte. O potencial de significação vai além da soma desses elementos do que cada elemento significaria de forma isolada, como dito por Rojo (2012), ao citar Lemke (1998) “[...] as opções de significados para cada mídia se multiplicam cruzadamente numa explosão combinatória; na significação multimídia as possibilidades de significado não são meramente aditivas” (LEMKE, 1998 citado por ROJO, 2012).

Outra razão para uma pedagogia dos multiletramentos justifica-se pelo crescimento da multiplicidade cultural e linguística. A globalização, as inovações tecnológicas, as guerras e os conflitos mundiais favorecem a mobilidade dos povos e o apagamento das fronteiras físicas que os separam em suas diferentes culturas. Para o

cidadão urbano moderno, isso implica a possibilidade de ter que conviver com uma multiplicidade cultural maior, com povos de diferentes nacionalidades e, portanto, com uma variedade de línguas, linguagens, dialetos, discursos e sotaques. O GNL chama a atenção para a necessidade de discutir-se o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no cenário presente, pois, ao se tornar uma língua mundial, ela favorece outras variações linguísticas e de usos, ou seja, variados tipos de ‘ingleses’. Assim sendo, pergunta-se: qual inglês deve ser ensinado nas escolas hoje, o prescrito pela gramática da língua inglesa, do currículo escolar e do cânone literário ou ‘outros ingleses’?

Diante dessas mudanças linguísticas e culturais percebidas no presente, os alunos precisam, segundo o GNL, aprender novas habilidades que lhes deem acesso a novas formas de trabalhar e exercer, tanto práticas sociais quanto particulares, reconhecendo que, para o exercício da cidadania, o indivíduo deve ser capaz de interagir em diferentes situações comunicativas.

1.4.1 Entendendo a Pedagogia dos Multiletramentos:

Conceitos-chave: *design (available design, designing e re-designed)*

Ao desenvolver o conceito-chave para a pedagogia dos multiletramentos, o GNL buscou um termo que substituísse as representações estáticas que os conceitos ‘gramática’ e ‘letramento cânone (tradicional)’ evocam. O termo escolhido pelo GNL é *Design*,¹⁸ que encarna a ideia de dinamismo que o grupo buscou, além de desempenhar duas funções para o entendimento da pedagogia dos multiletramentos – *design* descreve a ideia de algo que é intrínseco a uma estrutura, além de estar associado com o ato de *construir*. Assim, *design* é constituído por três elementos: *Available Designs, Designing e Re-Designed* (COPE; KALANTZIS, 2009).

O conceito de *design* baseia-se na teoria do discurso de Fairclough (1995). Para o autor, qualquer atividade semiótica, isto é, qualquer atividade que utilize símbolos para a produção de significados (a linguagem, o filme, a televisão ou até mesmo a moda) é uma aplicação criativa e uma combinação de convenções do modelo já

¹⁸ O termo *Design* pode ser entendido como ‘projeto’ (ROJO, 2009) e também como ‘desenho’ ou ‘modelo’. O autor, contudo, fez a escolha pela palavra em inglês, pois ela assume diversas traduções nos diferentes contextos.

existente e disponível – um *available designs* – (FAIRCLOUGH, 1995). Complementando o conceito de Fairclough, para Cope e Kalantzis, *available designs* compreendem os recursos culturais e contextuais usados para a construção do sentido, e inclui modo,¹⁹ gênero e D/discurso. O segundo elemento do *design* é o conceito de *designing*, que diz respeito aos processos de construção e reconstrução da representação do mundo a partir dos modelos já existentes, já disponíveis (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175-176). O terceiro elemento do conceito de *design* é o *re-designed*, que representa o produto resultante dos dois processos anteriores e gera novos sentidos através da recontextualização iniciada a partir do *available design*. Dito de outra forma, “O conceito de *design* enfatiza as relações entre os modos de significados pré-existentes [...], a transformação desses modos de significados em seus usos intertextuais e híbridos [...] e suas condições subsequentes de vir-a-ser” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, tradução nossa²⁰, s.p.).

O conceito de *design* pode ser ilustrado na produção de *memes*, que são definidos como “uma ideia, comportamento, ou estilo que se espalha de pessoa a pessoa dentro de uma cultura” (cf. Dicionário Merriam Webster²¹). Observemos a sequência das imagens 1, 2 e 3 abaixo,²² que exemplificam o conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos – *design* (*design* disponível, *designing* e *re-designed*).

Imagem 1: *Design* disponível



¹⁹ *Modo* pode ser entendido como as diferentes formas de representar o sentido: linguístico, visual, gestual, espacial, etc.

²⁰ No original: “[...] the transformation of these modes of meaning in their hybrid and intertextual use (Designing), and their subsequent to-be-received status”.

²¹ Dicionário Merriam-Webster. Disponível em: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/meme> Acesso em: 29 set. 2015.

²² *Know your meme*. Disponível em: <http://knowyourmeme.com/memes/skeptical-baby> Acesso em: 29 set. 2015

Fonte: Google - Know your meme (2007-2015)

A Imagem 1 ilustra o *design* disponível (*available design*), base que servirá para uma nova criação. Nesse caso, a imagem de uma criança com uma expressão facial engraçada, acompanhada por um adulto (supostamente um pai com seu filho). Trata-se de uma fotografia, mas poderia ser outro tipo de mídia, como um vídeo, uma cena de um filme, uma palavra ou frase, entre outros.

Representação do *Designing*:

Imagem 2: *Designing*



Fonte: Google - Know your meme (2007-2015)

Na Imagem 2 que exemplifica o *designing* um texto que complementa o tom engraçado da fotografia da criança lhe é acrescentado (“Você quer me dizer... A coisa dentro da caixa é o presente?”. tradução nossa²³).

Imagem 3: *Re-designed*



²³ No origi

box is a present?"

Fonte: Google -
Know your meme

A imagem 3 mostra o *re-designed*: um novo produto criado. A imagem inicial é cortada, e lhe são acrescentados outros elementos semióticos (boné, bigode, texto). Dessa maneira, a fotografia é ressignificada para criar uma intertextualidade com Hitler. Esse processo de criação e recriação, no qual a ideia de “original” é perdida, pode continuar indefinidamente,²⁴ de forma cíclica, pois, uma imagem *re-designed* pode dar continuidade a outras criações, como nos mostra o gráfico 1:

Gráfico 1: Representação do conceito de *Design*



(Fonte: BEVILAQUA, 2013, p. 107)

Como destaca Belivaqua (2013), no processo de *design*, representado no gráfico 1, “figuram como pano de fundo a **criatividade**, o **dinamismo**, a **inovação**, o **interesse** e a **motivação** do produtor de sentido” (BEVILAQUA, 2013, p. 108, grifos da autora). A autora complementa que as categorias são “eminentemente culturais e ideológicas, pois estão relacionadas com diferentes visões de mundo de diferentes sujeitos em diferentes contextos” (BEVILAQUA, 2013, p. 108).

²⁴ Mais exemplos em *Know your meme*. Disponível em: <http://knowyourmeme.com/memes/skeptical-baby> Acesso em: 11 out. 2015.

1.4.2 Como colocar a pedagogia dos multiletramentos em prática?

No Quadro 3, criado pelo GNL (1996[2000/2006]) e apresentado por Rojo (2009), estão presentes alguns princípios que norteiam uma Pedagogia dos Multiletramentos.

Quadro 3: Mapa dos Multiletramentos

<p>Usuário funcional</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Tem competência técnica.▶ Possui conhecimento prático.	<p>Criador de sentidos</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Entende como diferentes tipos de textos e tecnologias operam.
<p>Análise crítica</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia.	<p>Transformador</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Usa o que foi aprendido de novos modos.

Fonte: Rojo (2009), adaptado de DECS & UniSA (2006)

Em termos sucintos, como pondera Rojo, um dos objetivos propostos por essa pedagogia é formar um usuário com competência técnica para ‘saber fazer’; em termos mais abrangentes, garantir o desenvolvimento dos ‘alfabetismos’, ou seja, conhecimentos necessários às práticas de multiletramentos, incluindo o domínio do uso das ferramentas, dos textos, das línguas e linguagens e das práticas letradas requeridas (ROJO, 2009). De forma análoga e complementar, Cope e Kalantzis (1996) propõem uma pedagogia dos multiletramentos caracterizada por quatro pontos centrais: prática situada, instrução aberta, enfoque crítico e prática transformadora, descritos abaixo:

- ▶ **Prática situada:** imersão na experiência e na utilização de discursos disponíveis, inclusive naqueles que fazem parte do universo do aluno, e simulações das relações encontradas nos ambientes de trabalho e espaços públicos.
- ▶ **Instrução aberta:** compreensão consciente, analítica e sistemática. No caso dos multiletramentos, necessita-se de introdução a metalinguagens explícitas, em que se descrevam e

interpretem-se os elementos do projeto (*Design*) a partir de diferentes modos de significação.

▶ **Enfoque crítico:** interpretação do contexto cultural e social dos projetos e de suas significações (textos) específicas. Isso envolve o distanciamento do aluno do objeto de estudo para, assim, analisá-lo criticamente em relação ao seu contexto.

▶ **Prática transformadora:** transformação de significados por meio da prática de produzi-los via outros textos, fazendo-os circular em outros contextos ou espaços culturais. (COPE; KALANTZIS *et al.*, 1996, p. 88).

Em suma, embora os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a Pedagogia dos Multiletramentos concebam o letramento a partir de uma perspectiva sociocultural como objeto de estudo, ambos não apresentam enquadramentos teórico-metodológicos idênticos. Isso tem efeitos sobre o foco de suas pesquisas, seus resultados e suas implicações para o contexto educacional (BEVILAQUA, 2013). Por meio do Quadro 4 a seguir, que compara e resume as duas abordagens, é possível apreciar as diferenças e aproximações das duas teorias, o que é salientado, a nosso ver, pelo caráter etnográfico dos Novos estudos do Letramento.

Quadro 4: Comparativo²⁵ entre os Novos Estudos do Letramento (NEL) e Pedagogia dos Multiletramentos (*New London Group*)

	Novos Estudos do Letramento - NEL	Pedagogia dos Multiletramentos
Localização espaço-temporal	Final de 1970, início de 1980. América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos); Europa (Reino Unido)	Metade da década de 1990. América do Norte (Estados Unidos), Europa (Reino Unido) e Oceania (Austrália).

²⁵ Quadro comparativo NEL vs Multiletramentos adaptado de: BEVILAQUA, R. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e confluências. *Revlet – Revista Virtual de Letras*, v. 5, n. 1, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.revLet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

Conceitos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Etnografia. - Contexto social (local, situado). - Letramento Autônomo vs Letramento Ideológico. - Prática de Letramento (contexto, cultura, crença, identidade) e Evento de Letramento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo responsivo; Ensino. - Diversidade linguística e cultural; Tecnologia. - Letramento (monomodal) vs Multiletramentos (multimodal, multicultural e multilinguístico). - Design. - Enquadramento pedagógico: Experienciamento, Conceitualização, Análise e Aplicação.
Autor(es)/obras seminais/ano	<p>Freire, P. <i>Pedagogia do Oprimido</i> (1974). Scribner, S.; Cole, M. <i>The psychology of Literacy</i> (1981). Scollon, R; Scollon, S. <i>Narrative, Literacy and Face in Interethnic</i> (1981). Heath, S. <i>Ways with Words: Language, Life and Work in Community and Classrooms</i> (1983). Street, B. <i>Literacy in Theory and Practice</i> (1984).</p>	<p>Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, P.; Kalanzis, M.; Kress, G.; Luke, A.; Luke, C. Michaels, S.; Nakata, M. <i>A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures</i> (1996).</p>

Fonte: adaptado de Bevilaqua (2013)

Recapitulando o que foi dito neste capítulo, mostramos como surgiu no meio acadêmico o termo letramento, que recobre os usos e as práticas sociais de linguagem que envolve a escrita (ROJO, 2009) como forma de distingui-los da alfabetização, entendida como o ensino e a aprendizagem dos códigos alfabéticos, de forma autônoma e dissociada do contexto social e cultural em que o sujeito está inserido. Trouxemos para a discussão a *invenção do letramento* (SOARES, 2003) e as vozes de vários estudiosos da área, na tentativa de definir e caracterizar o termo. Essa discussão é enriquecida pelos vieses socioculturais apresentados pelos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy*

Studies) e pela Pedagogia dos Multiletramentos (*New London Group*). A seguir, avançaremos a discussão para o contexto digital, com vistas a trazer o tema para a atualidade, e também, para nos aproximarmos ao contexto desta pesquisa. Assim, apresentaremos a relevância do estudo sobre letramento digital e sua importância na contemporaneidade, além de seus múltiplos conceitos.

1.5 Letramento Digital

Imagem 4: Letramento Digital



Fonte Google <frankmaia@frankmaia>

A tirinha acima, embora um pouco “exagerada”, expõe com um toque de humor a maneira com que as tecnologias digitais²⁶ foram rapidamente incorporadas no nosso dia a dia e têm transformado significativamente as nossas vidas. Até cerca de 30 anos atrás, os primeiros computadores ainda eram um privilégio para poucos e, conseqüentemente, a habilidade de saber operá-los não era esperada por um cidadão comum. No entanto, com a explosão digital, os computadores não apenas diminuíram os custos de produção, o que

²⁶ Dentre várias interpretações, o dicionário *Aulete Digital* define o termo Digital (no contexto da informática) como algo “que é processado na forma de dígitos (algarismos) por microcomputador (biblioteca digital)”. Fonte: <http://www.aulete.com.br/digital> Acesso em 25 ago. 2015.

significou um aumento das vendas, mas também aumentaram sua capacidade operacional e a facilidade de operação de forma a se tornarem amplamente populares, de tal modo que, para uma grande maioria das pessoas, os computadores são atualmente uma necessidade imprescindível em seu dia a dia.

Se a popularização do computador e sua rápida assimilação trouxeram grandes mudanças nas vidas de muitas pessoas, outras tantas foram deixadas para trás. Por mais que muitos tenham acesso aos diferentes recursos tecnológicos, a divisão digital do “não-ter”, ou seja, os integrantes da geração digital “não-digitais” (TAPSCOTT, 1998) também determina e reproduz a exclusão social dos menos privilegiados. Já preocupada com o problema da exclusão digital desde a virada do milênio, Belloni (2001) apontava para a necessidade de que, dentro da *sociedade digitalizada* “todas as crianças brasileiras tenham acesso efetivo a uma educação de qualidade com todas as tecnologias disponíveis” (BELLONI, 2001, p.3) e propôs a educação para as mídias como um “instrumento fundamental para a democratização de oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, das desigualdades sociais” (BELLONI, 2001, p.12).

Sob a perspectiva da inclusão/exclusão digital, as relações de poder advindas do uso pleno das tecnologias de informação e comunicação disponíveis, tanto em relação ao seu acesso quanto ao letramento digital, é perceptível nas dinâmicas das novas profissões “digitais” que surgem a todo o tempo. Novas frentes de trabalho foram criadas, e tantas outras foram fechadas, de modo que várias habilidades que possuíamos tornaram-se obsoletas e aprender outras novas tornou-se necessário. Diplomas de cursos de datilografia manual e IBM perderam completamente o sentido na era informatizada para dar lugar a novas profissões que não se pensava alguns anos atrás como “*iOS Developer*”, “*ASO.NET Software Developer*” “*Big Data Engineer*”, “*Senior C++ Software Engineer Map Matching and Positioning*”, “*Backend Web Developer*”²⁷ entre muitas outras. Consoante Pierre LÉVY, o profeta da cibercultura, isso já era previsto há mais de 15 anos atrás, quando escreveu “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 1999, p.157).

²⁷ Fonte: *site* de oferta de empregos. Disponível em: <<http://careers.stackoverflow.com/jobs>> Acesso em: 28 ago. 2015.

Essas mudanças mostram que a educação para a aquisição e domínio dos vários gêneros digitais não pode ser considerada um privilégio ou uma conveniência para poucos, mas como uma necessidade para que todos possam ser incluídos nesse novo horizonte digital. Quem não dominar essas novas habilidades de comunicação no meio digital será excluído de uma série de práticas econômicas e sociais, assim como uma pessoa não letrada na cultura do papel também é excluída. A formação do cidadão para capacitá-lo à inclusão no ambiente digital é o que chamamos de letramento digital. Por ser um campo de estudo relativamente novo apresentaremos a seguir alguns conceitos e abordagens para o letramento digital.

1.5.1 Definindo o Letramento Digital

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – art. 19

O uso do termo ‘digital literacy’ é atribuído a Paul Gilster (1997) diante da publicação do livro com o mesmo título em 1997, embora estudiosos da área argumentem que o termo já era usado por muitos autores desde os anos de 1990 para referir-se à habilidade de ler e compreender textos multimidiáticos e hipertextuais (BAWDEN, 2008, p.21). Assim, Bawden (2008) refere-se a Lanham (1995) que, dois anos antes de Gilster, já havia enfatizado o caráter multimidiático da informação digital ao propor que ser letrado digitalmente supõe-se “ser habilidoso para decifrar as imagens e sons complexos, assim como as sutilezas sintáticas das palavras” (LANHAM, 1995 p.200 *apud* BAWDEN, 2008, p.21. tradução nossa²⁸).

Na obra intitulada *Digital Literacy*, Gilster (1997) definiu letramento digital como a “habilidade de compreender e usar informação em formatos múltiplos a partir de uma variedade ampla de fontes quando apresentadas por meio de computadores”, e identificou quatro competências centrais ao letramento digital: i) buscas na *internet*;

²⁸ No original: “[...] being skilled at deciphering complex images and sounds as well as syntactical subtleties of words”.

ii) navegar no hipertexto; iii) construção [montagem] do conhecimento, e iv) avaliação de conteúdo. (GILSTER, 1997 citado por BAWDEN, 2008, p. 21). Essas competências não são apenas ‘operacionais’ ou ‘técnicas’, complementa Gilster, e, portanto, nós precisamos “ensinar e aprender como usar a *Web* de forma correta e sermos críticos” (GILSTER, 1997 *apud* LANKSHEAR, 2006 p. 3. tradução nossa²⁹).

Essa definição de letramento digital é frequentemente criticada por ser um conceito muito amplo, focado na habilidade individual ao invés de algum conjunto de habilidades em particular (LANKSHEAR, 2008, p. 25). Em outras palavras, a definição de letramento digital por Gilster se aproxima muito do conceito de alfabetização apresentada no início deste capítulo, o que Bawden refere-se como uma “alfabetização na era digital” (BAWDEN, 2008).

Em relação às críticas dirigidas a Gilster, adotamos uma posição mais conciliadora ao lembrar que em 1997 a difusão dos computadores pessoais era ainda tímida se comparada com os números atuais. O acesso à incipiente *web* 1.0 era lento, limitada à transmissão de dados na velocidade baixíssima de 56,6 kbps por meio de conexão discada; os *sites* eram relativamente estáticos e poucos interativos. É possível então que naquela época muitas pessoas estavam adquirindo seu primeiro computador pessoal, e sendo assim, estavam focadas em aprender as funções básicas de operação destes, adaptando-se às novas interfaces de acesso aos sistemas operacionais, aos programas, aos *drivers* e aos pacotes de programas básicos (*Windows Office*, por exemplo), e assim, aventurando-se pouco na limitada e precária *internet* da época.

Isso dito, arriscamos comparar o momento inicial em que o novo usuário de um computador se apropria do conhecimento das ferramentas básicas de operação e o funcionamento do computador como sua “alfabetização digital”. Essa alfabetização digital é fundamental para o posterior acesso à rede mundial de computadores, para que, conectado à *web* 2.0 o usuário possa usar a rede de forma ampla e consciente, compreendendo outros aspectos que vão além dos operacionais e técnicos, para incluir os aspectos cognitivos e socioculturais presentes no ambiente digital, em um processo de “letrar-se digitalmente”.

²⁹ No original: “[...] teaching and learning how to use the Web correctly and be critical”.

Diante disso, uma entre várias possibilidades de entender o letramento digital é concebê-lo como sendo um termo referencial flexível e fluído que vai mudando com o passar do tempo em face às constantes inovações tecnológicas, como cita Covello (2010):

[...] as definições de certos letramentos têm passado por transformação ou expansão [na medida em que] inovação e pesquisa a redefinem. “Letramento Computacional” nos anos de 1960, por exemplo, havia sido originalmente conotada como proficiência em programação, enquanto que definições contemporâneas não incluem tal proficiência (Martin e Grudziecki, 2006). “Letramento Computacional” desde então evoluiu para incluir tecnologia da informação, ou, “Letramento TI”, e mais tarde, tecnologias da informação e comunicação, ou, “Letramento TIC” (Martin e Grudziecki, 2006). [...] A emergência da *Web 2.0*, ou aplicações da mídia social online, introduz dimensões adicionais na compreensão de autoria, privacidade e plágio, (Anderson, 2007) – uma mistura de Letramento Informacional, Letramento Tecnológico, criatividade e ética” (COVELLO, 2010, p.3. tradução nossa³⁰).

Nesta perspectiva, as mudanças nos conceitos que envolvem os letramentos no contexto digital por conta da fluidez com que as inovações tecnológicas estão acontecendo, é acertado considerar um indivíduo letrado digitalmente nos dias de hoje, ainda que simplificando a definição, como sendo aquele que possui conhecimento e habilidades necessárias para viver, aprender e trabalhar dentro do contexto da

³⁰ No original: “[...] the definitions of certain literacies have undergone transformation or expansion as innovation and research redefine them. “Computer Literacy” in the 1960s, for example, had originally connoted proficiency in programming, while contemporary definitions include no such proficiency (Martin and Grudziecki, 2006). “Computer Literacy” has since evolved to include information technology, or, “IT Literacy”, then later, information and communication technologies, or, “ICT Literacy”. [...] The emergence of Web 2.0 or online social media applications, introduces the additional dimensions of comprehending authorship, privacy and plagiarism (Anderson, 2007) – a mixture of Information Literacy, Technology Literacy, creativity and ethics.”

sociedade digital. Esses conhecimentos e habilidades necessitam de constante atualização para que se possa usufruir das inúmeras possibilidades que a *web* permite no presente, e que virá a oferecer no futuro.

Trazemos a seguir, em *Letramento Digital ou Letramentos Digitais?* as vozes de estudiosos na área para encorpar e enriquecer a nossa discussão sobre o tema.

1.5.2 Letramento Digital ou Letramentos Digitais?

À educadora Soares (2002) é creditado como sendo a primeira pesquisadora no país a trazer o tema para discussão. Após uma profunda investigação sobre a influência do espaço da escrita (pedra, papiro, papel, ecrã) no condicionamento das relações entre escritor, leitor e texto, entre escritor e texto e entre leitor e texto, Soares (2002) sustenta que as mudanças nas formas de interações humanas na cibercultura (LÉVY, 1999) trazem “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Assim, como já foi dito anteriormente, Soares (2002) propõe o uso plural do conceito ao referir-se ao letramento devido a “diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 144). A autora argumenta que as mudanças do espaço da escrita impulsionadas pelo avanço tecnológico, o hipertexto, significam uma grande mudança nos processos cognitivos realizados pelos sujeitos, e que resultam em novas modalidades de práticas de leitura e de escrita dentro do ambiente digital.

Os autores Coscarelli e Ribeiro complementam a concepção de Soares ao afirmar que letramento digital “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p.9). Rosa (2013), citada pelas autoras Cruz e Souza (2014), propõe que “letramento digital signifique a condição que permite ao sujeito usufruir das tecnologias de informação e de comunicação para atender às necessidades do seu meio social e se desenvolver autonomamente na sociedade da informação” e que, para que isso ocorra, o sujeito deve ter desenvolvido habilidades técnico-

operacionais assim como habilidades informacionais quanto ao uso das TICs. (ROSA, 2013, p. 17 *apud* CRUZ; SOUZA, 2014).

Tornero (2004), por sua vez, adiciona certo tom de determinismo tecnológico na definição de letramento digital, ao considera-lo como um processo de aquisição de habilidades intelectuais, práticas e organizacionais realizadas por um indivíduo ou pelo coletivo. Dito pelas suas próprias palavras, letramento digital é:

[um] complexo processo de aquisição (individual, humanidade como um todo, e instituições), de habilidades que são intelectuais (perceptiva, cognitiva e até mesmo emotiva), práticas (fisiológicas e motoras), e organizacionais (instituições); e que correspondem às transformações sociais, tecnológicas e intelectuais da segunda metade do século XX. Em outras palavras, elas são resultados das mudanças tecnológicas trazidas pela aparição da sociedade da informação e os avanços realizados pela sociedade do conhecimento (TORNERO, 2004, p.48 *apud* UNESCO, 2013, p. 182. tradução nossa³¹).

O guia digital da UNESCO: *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines* (2013) alarga o conceito de letramento digital ao unificar o termo com letramento informacional, e também, considera o acesso às mídias digitais como um direito do cidadão de se expressar e ter acesso à informação. Assim, a Organização das Nações Unidas para a Educação infere ser um cidadão letrado digitalmente aquele com capacidade de uso das tecnologias em três níveis de conhecimentos, a saber: conhecimento operacional, compreensão crítica e produção dentro do ambiente digital. Nessa perspectiva, a Organização define o letramento digital como sendo:

³¹ No original: “[...] is the complex process of acquiring (by the individual, humanity as a whole, and institutions), abilities and skills that are intellectual (perceptive, cognitive and even emotive), practical (physiological and motor), and organizational (institutions); and that correspond to the intellectual, technological and social transformation of the latter part of the twentieth century. In other words, they are a result of the technological changes brought about by the appearance of the information society and the advances made by the knowledge society.”

A capacidade de usar tecnologia, ferramentas de comunicação ou *networks* para avaliar, usar e criar informações. Refere-se também à capacidade de compreender e utilizar as informações em vários formatos a partir de uma ampla gama de fontes quando apresentado via computadores, ou à capacidade de uma pessoa para executar tarefas de forma eficaz em um ambiente digital. O letramento digital inclui a capacidade de ler e interpretar mídia, reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos a partir do ambiente digital (UNESCO, 2013, p. 187. tradução nossa³²).

Para Calvani, Fini e Ranieri (2009) o letramento digital é entendido como a combinação de habilidades concretas (conhecimento tecnológico – saber explorar novos contextos tecnológicos de forma flexível) com habilidades não-quantificáveis (ética – interagir por meio das TICs de forma responsável; e cognitivo – acessar, selecionar e avaliar a informação de forma crítica). Essas três áreas integradas conduzem à compreensão do potencial das tecnologias digitais para a construção colaborativa do conhecimento. Dito pelos referidos autores, letramento digital é:

[...] ser capaz de explorar e encarar novas situações tecnológicas de uma forma flexível; analisar, selecionar e avaliar criticamente dados e informações; explorar os potenciais tecnológicos a fim de representar e resolver problemas e [dessa forma] construir conhecimento colaborativo e compartilhado, ao mesmo tempo em que fomenta a consciência de suas responsabilidades e do respeito às obrigações / direitos recíprocos (CALVANI,

³² No original: “The ability to use technology, communication tools or networks to locate, evaluate, use and create information. It also refers to the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when presented via computers, or to a person’s ability to perform tasks effectively in a digital environment. Digital literacy includes the ability to read and interpret media, reproduce data and images through digital manipulation, and evaluate and apply new knowledge gained from digital environment”.

FINI e RANIERI, 2009, pp. 60-61 citado por COVELLO, 2010, p. 5. tradução nossa³³).

Os autores Saito e Souza problematizam a discussão ao afirmarem ser difícil a tarefa de conceituar o termo devido à ampla gama de possibilidades dentro do ambiente digital, pois o desenvolvimento da interface gráfica e do hipertexto “ampliam a noção de leitura e escrita do ambiente digital, agregando os letramentos tradicionais ou analógicos aos letramentos visuais, informacionais, multimídiaicos, hipertextuais em uma rede complexa de múltiplos letramentos” (SAITO; SOUZA, 2013, pp. 41-42).

A expansão da definição única de letramento digital para sua compreensão plural também é problematizada por Lankshear e Knobel (2008). Segundo os autores, apesar do uso singular de ‘letramento digital’ ser a forma mais tradicionalmente usada do termo, estes argumentam que o uso de ‘letramentos digitais’ em sua forma plural tem sido emergente em publicações científicas na língua inglesa (e.g. ANDERSON & HENDERSON, 2004; BA, TALLY, & TSIKALAS, 2002; BAWDEN, 2001; DOERING et al., 2007; MYERS, 2006; SNYDER, 1999; THOMAS, 2004 *apud* LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), em apresentações em conferências (p.ex. ERSTAD, 2007; LIN & LO, 2004; STEINKEUHLER, 2005, *idem*, 2008) e relativamente comum em *blogs* e *wikis* (p.ex. COUROS, 2007; DAVIES, 2007, *idem*, 2008). Os referidos autores justificam a escolha ao apontar três motivos para promoção do uso do termo na forma plural, a saber: 1) existência de uma diversidade de significados para o termo ‘letramento digital’ e as consequentes implicações nas políticas de letramento digital; 2) força e influência da perspectiva do *letramento* como uma prática sociocultural, e logo, *letramento* é melhor entendido como *letramentos* (Street, 1984; Lankshear, 1987; Gee, 1996); e 3) os benefícios que podem surgir ao ter um olhar mais amplo de letramentos digitais e seus significados no

³³ No original: “[Digital Literacy] is being able to explore and face new technological situations in a flexible way, to analyze, select and critically evaluate data and information, to exploit technological potentials in order to represent and solve problems and build shared and collaborative knowledge, while fostering awareness of one’s own personal responsibilities and the respect of reciprocal rights/obligations”.

contexto educacional (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, s/p. tradução nossa³⁴).

Barton (1998), citado por Xavier (ano N/D), também defende o conceito de letramento digital de forma plural ao apresentar uma nova variante na sua interpretação: o contexto em que o termo é utilizado. Para o autor, o letramento digital é apenas mais um tipo de letramento entre tantos outros, e não deve ser entendido como um novo paradigma imposto à sociedade moderna em virtude das inovações tecnológicas (XAVIER, p.4). Nas palavras de Barton (1998) citado por Xavier:

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (*computer literacy*) (BARTON, 1998 p. 9 *apud* XAVIER, p. 4).

Outro autor a se posicionar em relação ao uso do termo “letramentos digitais” é Covello (2010) ao salientar que o uso do termo tem sido definido como “uma ‘estrutura guarda-chuva’ que abriga um número complexo e integrado de subdisciplinas - ou ‘letramentos’, [que são] compostos de habilidades, conhecimentos, ética e produções criativas no ambiente da rede digital” (CALVANI, CARTELLI, FINI e RANIERI, 2008 citado por COVELLO, 2010, p.3. tradução nossa³⁵). Algumas das subdisciplinas mencionadas por Covello (2010) que compõem o domínio do letramento digital são apresentadas no quadro 5:

³⁴ No original: “1) the sheer diversity of specific accounts of “digital literacy” that exist, and consequent implications of that for digital literacy policies; 2) the strength and usefulness of a sociocultural perspective on literacy as practice, according to which literacy is best understood as literacies (Street, 1984; Lankshear, 1987; Gee, 1996). By extension, then, digital literacy can usefully be understood as digital literacies – in the plural; 3) the benefits that may accrue from adopting an expansive view of digital literacies and their significance for educational learning”.

³⁵ No original: “[...]an umbrella framework for a number of complex and integrated sub-disciplines – or “literacies” – comprised of skill, knowledge, ethics and creative output in the digital network environment (Calvani, Cartelli, Fini and Ranieri, 2008)”.

Quadro 5: Subdisciplinas do Letramento Digital: Componentes do letramento em Tecnologias da Informação e Comunicação

Proficiência	Definição
Definir	Usar as ferramentas das TICs para identificar e representar de forma apropriada uma informação necessária.
Acessar	Coletar e/ou recuperar informação em ambientes digitais.
Gerenciar	Usar as ferramentas das TICs para aplicar organizar ou classificar informação.
Integrar	Interpretar e representar a informação, tais como utilizar as ferramentas das TICs para sintetizar, resumir, comparar e contrastar informações de fontes múltiplas.
Avaliar	Julgar até que ponto a informação obtida é confiável, o que inclui determinar a qualidade do material acessado em quesitos como autoridade, parcialidade e validade.
Criar	Adaptar, aplicar, projetar ou gerar informações em ambientes de TICs.
Comunicar	Comunicar a informação de forma apropriada em seus contextos (audiência, mídia) nos ambientes das tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: Reproduzido de COVELLO, 2010, p. 5. tradução nossa.

Percebe-se pela descrição de vários estudos na área apresentados, que Letramento Digital é ainda um conceito em evolução, que muda com o passar do tempo em face às constantes inovações tecnológicas. Em muitas situações, o letramento digital é utilizado como sinônimo de manejo eficiente da tecnologia da informação e comunicação, demonstrado através da realização de tarefas específicas, como o uso de *e-mail*, motores de busca, participação de comunidades *on-line*, ou então, saber lidar com diferentes programas de computador, *e.g.* processamento de texto ou *software* de planilha. Neste sentido, a compreensão de letramento digital está intimamente relacionado com os conhecimentos de informática. Outras definições centram na reflexão crítica, e letramento digital é visto como a capacidade de compreender e

avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos conteúdos disponíveis no universo digital. Assim, letramento digital é suscetível de ser incluído sob o esteio do letramento midiático ou letramento informacional (UNESCO, 2013). A partir da variedade de aspectos que se enquadram aos conceitos de cultura digital, torna-se claro que letramento digital não é um conceito binário ou um termo absoluto, e em vez disso, ele existe em um *continuum* de mudanças³⁶.

A partir das considerações feitas sobre letramento digital e, seguindo o esteio da definição que adotamos no início dessa pesquisa em nomear o termo amplo mídias (CRUZ, 2012) para abarcar as quatro dimensões que o termo remete, ou seja, *hardware*, *software*, cultura e linguagem, em nosso contexto de pesquisa definimos letramento digital como o conhecimento que o usuário deva ter dessas quatro estâncias. Desse modo, letramento digital concerne o conhecimento do hardware, suas características e funcionalidade; do software – compatibilidades e programas; da cultura digital e da linguagem usada no meio midiático. O grau do letramento digital pode variar de indivíduo para indivíduo por diversos motivos, mas deveria ser o suficiente para habilitar os sujeitos a participar da cultura digital de forma crítica e plena.

³⁶ Em face da complexidade do termo, sugerimos ao leitor que queira aprofundar nas diferentes matizes sobre o tema, o acesso dos seguintes links: Curso de Especialização Educação na Cultura Digital: <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>; Universidade Virtual do Estado de São Paulo: (28) vídeo-aulas sobre Letramento Digital: <https://www.youtube.com/watch?v=dCHvoByEaPI&index=28&list=PLxI8Can9yAHc1bE5VoXNAuvxA-LyiTMnv>; Letramento Digital – Canada: <http://mediasmarts.ca/>; Letramento Digital – Reino Unido: <http://www.digital-literacy.org.uk/Home.aspx>; Letramento Digital – Austrália: <http://acara.edu.au/default.asp>

Porque a Escola é central entre as instituições democráticas responsáveis pela formação pessoal, profissional e cidadã dos jovens com a finalidade de formar sujeitos aptos a participar plenamente da vida em sociedade, com todos os seus problemas e desafios, e o Professor agente direto dessa transmissão, é sensato iniciar essa discussão sobre a formação inicial do professor para atuar nos novos contextos que se apresentam na sociedade contemporânea. Estamos cientes da importância e relevância da língua inglesa no momento presente³⁷, assim como a penetração e a influência das mídias em todos os âmbitos de nossas vidas e meios sociais. À vista disso, e dada a importância que assumimos em relação à formação inicial de professores frente às demandas sociais da atualidade, pautaremos nossa conversa aos aspectos teóricos e práticos da profissão docente, em particular a formação inicial do professor de inglês para o contexto das mídias digitais.

Para isso iniciamos contextualizando, de forma breve, a relevância da boa formação inicial docente frente às necessidades formativas de nossos educandos na atualidade. Ao citarmos a formação inicial, tal conceito não será totalmente compreensível se não referirmos aos conhecimentos necessários que possibilitam e habilitam o professor-aprendiz a estrear (finalmente) na prática profissional, no momento do Estágio Curricular Supervisionado. Esse conjunto de conhecimentos, nomeados saberes da docência, são apresentados com o auxílio de Pimenta (2007) e outros autores. Por fim, ao enveredar nessa temática, entramos no âmbito do *practicum*³⁸, e trazemos conceitos e propostas formativas com base nos estudos sobre a prática reflexiva de Donald Schön (1983).

³⁷ Referir-se no texto a *língua inglesa na contemporaneidade* presente nesse trabalho.

³⁸ *Practicum* significa situação prática, aula prática, estágio. Cf. Alarcão (1996). O dicionário Merriam-Webster define o termo como “um curso de estudo concebido especialmente para a preparação de professores, médicos, que envolve a aplicação prática supervisionada da teoria previamente estudada”. Disponível em: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/practicum>. Acesso em: 02 mai. 2016

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente se apresenta seguramente como um dos grandes desafios posto à educação. Professores-pesquisadores como Xavier (2012), Alvarez (2010), Pimenta (2010), Gimenez (2006), Freitas (2005), Wielewicki (2005), dentre outros, vêm dedicando parte de seus trabalhos ao estudo sobre a formação do professor de inglês, considerando as atuais exigências da sociedade e, em particular, o evento das mídias digitais e como (e afinal por que) incorporá-las no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Em alguns pontos tais autores podem divergir, porém parece haver certa unanimidade em pactuar com Alvarez (2010) de que “preocupar-se com a formação dos professores que ensinam línguas estrangeiras é dar um passo firme para o futuro” (ALVAREZ, 2010, p. 250).

Por certo concordarmos com Alvarez, pois o *passo firme para o futuro* desloca-se para um lugar incerto, um devir que, antecipado pelas transformações percebidas na sociedade nas duas últimas décadas, com destaque à evolução digital e à *internet*, apontam para um horizonte de muitos desafios aos futuros professores para responder às novas e futuras demandas formativas de seus alunos. Belloni (2009) traz a voz de Trindade (1992) e comenta sobre as exigências das sociedades contemporâneas, as quais reforçam a importância em relação à formação de professores:

As sociedades contemporâneas já estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos: um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade frente a novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente, trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado (TRINDADE, 1992, citado por BELLONI, 2009, p. 22).

2.1 A Formação de Professores e os Saberes de Docência

O reconhecimento da importância de uma boa formação inicial na docência implica, necessariamente, o reconhecimento de que esta deverá dotar o futuro professor de condições reais e saberes próprios para uma docência bem sucedida, tornando-o apto (ainda que não em total plenitude nesse momento) a produzir, mediar, e socializar o conhecimento *para e com* seus alunos. No entanto, ao aludirmos *dotar o futuro professor de condições reais*, por certo não nos remetemos apenas aos saberes acadêmicos próprios da formação em Licenciaturas (apesar de não negarmos a importância basilar destes) como única forma de preparação para docência e para a construção da identidade do Professor. O processo de tornar-se Professor é contínuo e infundável: ele se inicia já nos primeiros anos da vida escolar, com a experiência da própria trajetória e vivência estudantil e no contato com os professores ao longo de todos os anos de escolarização, toma corpo e robustez na formação docente e floresce e dá frutos ao longo da vida profissional.

Além dos conhecimentos próprios da formação acadêmica, que ocorrem por meio da educação como prática social nos espaços escolares institucionalizados, outros conhecimentos somam-se na contínua construção da *persona* Professor. Conhecimentos importantes que são produzidos na ação do professor em seu trabalho em sala de aula no dia a dia, nas interações e trocas com seus pares, ou então, são oriundas de experiências vividas no passado como aluno, de crenças, entre outras.

Ser letrado digitalmente é, no nosso entendimento, um saber crucial ao professor de línguas, tanto para que ele possa integrar esse conhecimento de forma crítica e produtiva para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, quanto para atender às demandas formativas de seus alunos. Além disso, Pimenta (2007) destaca outros saberes que contribuem para a formação do educador e os divide em três tipos, a saber: *a Experiência*, *o Conhecimento* e *os Saberes Pedagógicos*.

O primeiro saber, *a Experiência*, refere-se aos conhecimentos prévios do futuro professor sobre o que é a atividade docente, advindos de sua própria vivência como aluno ao longo de sua escolarização, na qual ele adquire, implícita ou explicitamente, o conhecimento da instituição escolar, os papéis dos professores e alunos, as dinâmicas de sala de aula, os processos avaliativos, o uso do livro didático, entre

outros. Abrahão (2002) toma emprestado as palavras de Wallace (1991) e complementa que “as pessoas raramente entram em situações de formação com a mente vazia ou atitudes neutras, [...] mas foram e têm sido expostos à prática da profissão, voluntária ou involuntariamente” (WALLACE, 1991, citado por ABRAHÃO, 2002, p. 60).

De fato, a experiência adquirida como aluno fornece subsídios aos futuros professores para identificar quais foram os bons professores, ou os que “eram bom em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 2007, p. 20. grifo da autora), assim como perceber que diferentes professores utilizam diferentes abordagens em suas aulas, observar que na prática docente utilizam-se ferramentas particulares como o quadro negro, o giz, o livro didático, além de outras inúmeras experiências particulares a cada indivíduo e sua comunidade escolar.

Há casos também de alunos que ao iniciar o curso de Licenciatura em Letras já possuem alguma experiência prévia em docência. Pimenta (2007) relata que em alguns casos são alunos que cursaram o magistério no ensino Médio, ou então, em outros casos e em sua maioria, complementa a autora, exercem a docência a *título precário*, ou seja, exercem o trabalho de docência sem a habilitação legal necessária (PIMENTA, 2007).

Um exemplo típico e recorrente no ensino a título precário são os instrutores de inglês que atuam, costumeiramente, nas escolas particulares de idiomas, os *cursinhos de inglês*, ou então se anunciam como professores particulares de inglês. Os instrutores, ou *English teachers* como são popularmente conhecidos, são de modo geral falantes nativos do inglês que residem no Brasil, ou então brasileiros que viveram algum tempo em um país anglófonos e, ao retornarem ao país, encontram oportunidades de trabalho no competitivo e lucrativo mercado das escolas particulares de idiomas, verificado pelo massivo investimento em propaganda presente nos veículos de comunicação em massa, em paradas de ônibus, *flyers* entre outros tantos meios criativos.

Não é o objetivo invalidar a atividade do professor de inglês a título precário, e negar a importância da dimensão experiencial prática e os benefícios que a vivência no exterior, em situações autênticas de interação com a cultura e a língua-alvo, pode trazer à prática docente. Tampouco tenha por finalidade elevar o conhecimento adquirido no meio acadêmico como único meio de formação docente: a atuação docente bem sucedida em toda a sua complexidade e amplitude, demanda a combinação da experiência prática (adquirida pelo professor

através de sua própria prática e reflexão), e também, dos saberes pedagógicos e teorias que apoiam e sustentam as decisões tomadas pelos professores em sua prática cotidiana.

A teoria e a prática caminham juntas, são indissociáveis na profissão docente: a ausência da primeira na constituição do *ser-docente* pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem ao colaborar para uma prática de ensino vazia, irrefletida, que não poucas vezes reduz o profissional docente a um mero repetidor de lições pré-elaboradas contidas em um *coursebook*³⁹, e o aluno a um repetidor de frases desconexas e descontextualizadas, o que contribui ainda mais para o desprestígio e a desvalorização profissional da classe docente e para a descrença de alunos em sua capacidade de aprender um idioma estrangeiro. Dito nas palavras de Pimenta (1996):

[...] O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 1996, p. 24).

O segundo saber que se insere nos saberes da docência é o *Conhecimento*. Conhecimento está intimamente ligado à informação, ao acesso a elas e à capacidade de processá-las para criar novos conhecimentos. No caso da docência, é verdade ainda que o professor saiba como mediar o conhecimento *para* e *com* seus alunos. Contudo, apesar do conhecimento e informação andarem lado a lado, a informação por si só não garante o conhecimento, caso fosse verdade, bastaria ter acesso à *internet* e ao *browser* Google para suprir as necessidades educativas do planeta. É preciso antes saber como buscar, selecionar, analisar a informação (um dos atributos do ser letrado

³⁹ *Coursebooks* são coleções de livros para o ensino de Inglês divididos em níveis, geralmente iniciante, intermediário e avançado. Entre algumas editoras que se destacam no mercado internacional de produção de materiais didáticos citamos a Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson Education e MacMillan Publishers.

digitalmente), para então convertê-la em novos conhecimentos e inteligências.

Pimenta (2007) se apoia em Morin (1993) e comenta o entendimento que se tem sobre o conhecimento e os estágios que ocorrem até que este se converta em inteligência, “a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente” (PIMENTA, 2007, p. 22).

O primeiro estágio é o conhecimento propriamente dito, ou seja, o conhecimento geral que temos do mundo, de seus processos históricos, da evolução das ciências, dos meios de produção, da sociedade, entre outros, provenientes de informações acessadas nos diversos meios de comunicação, nos livros, nas escolas, nas interações sociais, etc. No caso específico da profissão docente, o conhecimento advém tanto da própria experiência estudantil e vivência escolar mencionados anteriormente como saber experiencial, assim como dos conhecimentos pedagógicos específicos adquiridos na formação docente.

No entanto, Pimenta (2007) retoma Morin (1993) e assente que *o conhecer* não implica apenas estar informado, mas sim saber o que fazer e como utilizar a informação adquirida: é preciso saber classificá-las, analisá-las e contextualizá-las, o que corresponde ao segundo estágio do conhecimento, segundo o autor. O terceiro estágio relaciona-se com a inteligência, ou seja, a maneira com que processamos informações que adquirimos por inúmeros meios e as convertemos em possibilidades pedagógicas significantes para os educandos, para então, poder mediá-las “de maneira útil e pertinente, [de forma a] produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 2007, p. 22).

Os *Saberes Pedagógicos* constituem o terceiro saber da docência que, ao ser somado e articulado com os saberes advindos da Experiência e do Conhecimento, compreendem os saberes da docência. Schuhmacher (2014) apoia-se em Tardif (2002) para complementar que o saber docente é entendido como “a soma de conhecimentos, de competências de habilidades e das atitudes docentes” e são categorizados em saberes da formação profissional, das disciplinas e dos saberes curriculares (TARDIF, 2002 citado por SCHUHMACHER, 2014, p.77).

Os saberes da formação profissional são entendidos, segundo a referida autora, como saberes provenientes das “Ciências da Educação e da ideologia pedagógica” (SCHUHMACHER, 2014, p. 77), o que nos remete à Didática como ciência que tem por objeto de estudo o ensino-

aprendizagem, que por sua vez, é uma das áreas da Pedagogia, que, enquanto ciência da Educação, “cabe conhecer e explicar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribuir para a direção de sentido que se quer colocar para o humano” (PIMENTA, 2010, p. 84). Tais saberes científicos educacionais, resultantes de pesquisas e acumulados pela humanidade ao longo da história, são convertidos em saberes profissionais na medida em que são incorporados à prática docente, como sustenta Schuhmacher (2014):

Esses conhecimentos, quando incorporados à prática docente, transformam-se em “saberes” destinados à formação científica e erudita dos professores. Os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e os métodos de ensino, legitimados cientificamente, fazem parte do conjunto de saberes profissionais veiculados em cursos de formação inicial e continuada de professores (SCHUHMACHER, 2014, p. 77).

Os saberes da docência compõem a base do conhecimento, ou seja, o inventário de saberes experienciais e teóricos que o futuro professor dispõe para assumir a prática educativa. No contexto contemporâneo, ao refletirmos sobre a transformação da sociedade do conhecimento e informação e as necessidades formativas das futuras gerações, o letramento digital aparece como outro elemento central da base de conhecimento dos futuros professores.

Esses conhecimentos, adquiridos durante a formação inicial, assim como os conhecimentos oriundos das experiências particulares a cada sujeito servem para guiar a ação docente do futuro professor que, antes de tudo, é a prática. Ora, por certo *ser* professor é *atuar* como professor. É dar aulas. É ter prática em sala de aula.

Com o entendimento que teoria e prática são aspectos indissociáveis da profissão docente, apresentaremos na seção seguinte o papel da formação básica na aprendizagem prática da docência: o estágio curricular supervisionado.

2.2 A Prática da Docência: O Estágio Curricular Supervisionado – (*Practicum*)

O Estágio Curricular Supervisionado em um curso de licenciatura apresenta-se como um momento privilegiado para o futuro professor integrar os saberes de docência com a prática de ensino por meio da experimentação e reflexão, tendo como um dos objetivos familiarizar o futuro professor à vivência docente necessária para sua iniciação à profissão. Para Xavier (2009), o Estágio Curricular Supervisionado compreende:

[...] atividades entre elas a de observação, que é o momento em que o estagiário observa a prática pedagógica de professores já formados e que atuam na rede de ensino pública ou privada, atividades de participação e regência, quando o acadêmico atua em sala de aula juntamente com o professor, desenvolve algumas atividades e/ou ministra aulas em escolas com base no planejamento previamente elaborado. Essas práticas têm como objetivo contextualizar as áreas e os eixos de formação curricular, associando teoria e prática e destinam-se à iniciação profissional como um saber fazer que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige (XAVIER, 2009, pp. 1-2).

Uma das premissas em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, doravante ECS, é, consoante Wielewicki (2005) “que ele pode ser visto como um movimento formativo, um *continuum* ou caminhada que vai do contato inicial com os contextos educativos até o exercício reflexivo da docência” e que se espera, nessa caminhada, “um movimento em direção a uma crescente autonomia do professor em formação” (WIELEWICKI, 2005). Ainda, o referido autor traz nas vozes de Xavier e Gil (2004), e que nos ajudam na compreensão ECS, que este serve “como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e o trabalho na sua área/curso”; “como instrumento de iniciação à pesquisa educacional e ao ensino” e “como instrumento de iniciação profissional” (XAVIER e GIL, 2004, p. 155 citado por WIELEWICKI, 2005, p. 18).

Contudo, diversos autores alertam para a dicotomia entre teoria e prática, tendo em vista o modelo curricular das licenciaturas, baseado em 3 + 1, ou seja, nos quatro anos de duração dos cursos, os

três primeiros anos correspondem às disciplinas “teóricas”, e somente no último ano o futuro professor tem, efetivamente, contato com a prática didática por meio do ECS (MEDIANO, 1984; ENRICONE, 1985; PIMENTA, 2004; GATTI E BARRETTO, 2009; PEREIRA, 2009; RODRIGUES, 2011). Essa separação entre teoria e prática seria responsável pela desarticulação entre as disciplinas de conteúdos específicos com as de conteúdos pedagógicos nos cursos de formação de professores (RODRIGUES et al., 2011), e que fazem com que os diferentes saberes de docência sejam trabalhados em “blocos distintos e desarticulados” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Uma possível alternativa para a problemática relação entre teoria e prática no sistema atual de formação de professores é modelo de prática *reflexiva* de educação (SCHÖN 1983, 1987, 1988, 1998b; ZEICHNER, 1983, 1987; WALLACE 1991; ALARCÃO, 1996, PIMENTA, 2002), que instila a prática de ensino/estágio reflexiva como um movimento contínuo de ação indissociável da teoria e vice-versa. Tal paradigma surge a partir das contribuições e estudos do filósofo americano John Dewey sobre as “diferentes formas de pensar e seus reflexos na educação, [e que] influenciou o movimento pedagógico do início do século [XX] e faz-se sentir ainda nos nossos dias com surpreendente actualidade” (ZEICHNER, 1993 *apud* LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 43). Segundo o filósofo (1933), a reflexão é “uma forma [...] persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (DEWEY, 1933 citado por ALARCÃO, 1996, p. 175). Em outras palavras, Dewey caracteriza o pensamento reflexivo como aquele que é contrário à ação praticada de forma mecanizada e sem pensar, baseadas em costumes, hábitos e tradições, ou então por obediência às regras ou autoridades. A reflexão baseia-se na curiosidade, atitudes de questionamento (ALARCÃO, 2006), da não conformidade do sujeito em aceitar resultados de forma passiva e sem indagações.

Consoante à autora (1996), a base do pensamento de Dewey influenciou, entre muitos estudiosos, Donald Schön na escritura sobre a formação profissional fundada na reflexão a partir da ação. As publicações do referido autor: “*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983); *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning* (1987); *Coaching reflective teaching* (1988) que, embora não estivessem

centradas especialmente sobre a temática *formação de professores*, visto que *practitioner* em inglês é uma palavra genérica para o engajamento na prática da profissão (e.g. médico, arquiteto, músico, etc.), inspiraram sobremaneira diversos estudiosos dessa área.

Vejamos então os pensamentos de Schön sobre a prática reflexiva e como eles se enquadram, a nosso ver, ao nosso contexto atual dos cursos de licenciatura. Partimos da premissa que a prática reflexiva seja uma alternativa à problemática relação hierárquica entre teoria e prática causada pela fragmentação curricular do modelo “3 + 1”, assim como propomos que tal paradigma reflexivo se enquadra plenamente na temática deste trabalho, que versa sobre a integração de tecnologias e mídias no contexto pedagógico de ensino de L.E. / Inglês durante a formação inicial docente, mais especificamente, no decorrer do *practicum*.

Ao estudar a atuação profissional de forma geral, Schön refere-se a uma competência artística inerente à prática dos bons profissionais, competência esta que, como nos diz Alarcão (1996), “lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, [...] que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam” (ALARCÃO, 1996, p. 16). A essa perspicácia no saber-fazer (*know-how*), característica dos bons profissionais, Schön nomeia de *artistry*, termo que baseia as noções de conhecimento na ação (*knowing-in-the-action*), reflexão na ação (*reflection-in-the-action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-the-action*) como formas de desenvolvimento profissional, apresentadas a seguir.

O *conhecimento na ação* refere-se ao conhecimento que temos nas ações que praticamos no nosso dia-a-dia. É um conhecimento tácito, por vezes difícil de descrevê-los, mas que se manifestam “na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada” (Op. Cit. p. 16). Para exemplificar esse conhecimento, podemos utilizar o simples ato de atravessar uma rua, que ao observamos os veículos circulando, somos capazes de “calcular”, num piscar de olhos, a distância e velocidade dos automóveis que se aproximam para que façamos a travessia em segurança. Possivelmente seja uma tarefa difícil descrever todos os processos cognitivos que levam a apuração desse meticuloso cálculo que, realizado em milissegundos, é de importância capital ao pedestre. No entanto, sabemos como fazê-lo e sabemos que sabemos como fazê-lo.

De forma análoga, o trabalho diário docente revela o uso de vários conhecimentos que se acumulam ao longo dos anos de sua prática: saberes docentes inerentes ao ofício, estratégias de ação frente a situações imprevistas, gerenciamento de aulas, avaliações, lidar com os educando, enfim, diversas habilidades implícitas e explícitas construídas no processo de ação-reflexão-ação do educador. O momento do estágio curricular supervisionado é, nesse ponto de vista, *locus* privilegiado de iniciação do professor-aprendiz na *artistry* (SCHÖN, 1983) de *dar aulas*. É o *practicum* do futuro professor, momento e espaço essencialmente de aprendizagem, que, amparado pelo professor orientador, o seu *coach* e todo o aparato escolar, torna-se um espaço seguro de estrear na cena escolar.

A *reflexão na ação* é a capacidade que temos, em grau menor ou maior, de refletirmos sobre e adequar nossa *práxis* no momento em que ela está sendo praticada. Supomos, por exemplo, o caso do pedestre mencionado anteriormente. Após ter “calculado” a sua travessia de forma segura, mas, ao efetuar-la, um automóvel fure o sinal vermelho e venha em sua direção. A reflexão na ação fará com que o pedestre tome alguma decisão diante dessa situação inesperada a fim de preservar a sua vida. No caso particular da docência, a reflexão na ação é uma *práxis* cotidiana, frente à imprevisibilidade das situações geradas em sala de aula, e que o levam a tomar ações “no calor do momento”. Para isso, o professor recorre a toda sorte de estratégias, conhecimentos prévios e teorias para contornar as adversidades encontradas. Esse (re)direcionamento de suas ações frente ao novo e inesperado implica, consoante Schön (1983), na construção de novas compreensões que ocorrem simultaneamente à prática que está se desenvolvendo, como propõe o excerto abaixo:

O praticante se permite experimentar surpresa, perplexidade, ou confusão em uma situação que se encontra incerto ou único. Ele reflete sobre o fenômeno diante dele, e sobre os entendimentos anteriores que são implícitos em seu comportamento. Ele realiza um experimento que serve para gerar tanto uma nova compreensão do fenômeno e uma mudança na situação (SCHÖN, 1983, p. 68. tradução nossa⁴⁰).

⁴⁰ The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the

A terceira proposta de Schön, a *reflexão sobre a reflexão na ação*, acontece em um momento posterior à prática. Para o professor de línguas, esse momento de reflexão pós-prática é fundamental para que ele possa repensar suas aulas e reestruturá-las, se necessário, com o objetivo de trazer mais eficácia ao processo de ensino e aprendizagem em detrimento de seguir hábitos mecanizados e pouco produtivos. Um exemplo atual e pertinente à nossa linha de estudo é o caso do professor de inglês em formação que, ao introduzir o uso de tecnologias digitais durante seu *practicum*, talvez não alcance os objetivos pedagógicos propostos inicialmente. A partir de sua reflexão posterior a tal prática, e em conversas com seus pares e professores orientadores, ou mesmo durante a escritura de seus relatórios de estágio, o futuro professor pode deflagrar novos conhecimentos sobre o uso mais adequado de tais ferramentas, que possibilitem incorporá-las em uma próxima vez de maneira crítica e produtiva e, dessa forma, engajar-se em constante renovação no exercício profissional. Nas palavras de Alarcão (1996), a reflexão sobre a reflexão na ação é “um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer [...] e ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (ALARCÃO, 1996, p. 17).

Ao finalizarmos essa reflexão sobre os pensamentos de Schön, reiteramos a pertinência de suas propostas formativas e a prática profissional fundamentado na reflexão, que se encaixam no contexto histórico-cultural-digital da atualidade.

No contexto educacional brasileiro, como em muitos outros países, grandes esforços financeiros estão sendo feitos para equipar as escolas com equipamentos de informática, assim como na qualificação inicial e continuada docente para a utilização das mídias em contextos pedagógicos. No entanto, parece não haver respostas simples e definitivas de como melhor utilizar essas tecnologias, um “*modelo mágico*” a ser utilizado em todas as situações, mesmo embora encontramos na literatura educacional diversos estudos, modelos e propostas desenvolvidas para esse fim.

phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and the change in the situation.

Nosso argumento é que a atividade docente é dinâmica, imprevisível, desafiadora e que o professor continuará a ser aquele que conhece e vivencia diariamente os desafios formativos *de* e *com* seus alunos. Nessa perspectiva, reconhecemos as atitudes do professor-reflexivo-digital como aquele que se questiona e levanta várias questões do tipo: Que uso estou fazendo das mídias e com que propósito? Quais as consequências que o uso delas traz à prática pedagógica? Que usos deram bons resultados e quais não e por quê? O que pode ser modificado para que a atividade venha a dar resultados satisfatórios? Que outros instrumentos poderiam ser utilizados para obter resultados diferentes? Enfim, ao abordar o momento presente no que tange à possibilidade de inserção digital em contextos educacionais nos remete ao título dessa dissertação *The e-book is on the tablet*, seguido pelo questionamento: *Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?*

Afinal, confiamos que o uso experimental das mídias em sala de aula, de forma consciente, reflexiva e guarnecida de saberes (e.g. letramento digital, conhecimentos docentes) pode favorecer a criação de contextos e estratégias adequadas ao propósito educativo almejado e a situação específica em que ele se dá. Além disso, nutrimos o entendimento de que essa iniciativa também colabora para o letramento digital, a aprendizagem do conteúdo proposto e a formação cidadã na cultura digital de todos envolvidos na atividade.

Ao enveredar por essa temática entramos no âmbito que propomos abordar, o uso de mídias como apoio no ensino da Língua Inglesa, apresentado na seção seguinte.

2.3 O uso de mídias como apoio no ensino de L.E. inglês

É inegável a presença e influência que a tecnologia tem exercido nas últimas décadas, e que a *internet* e as mídias, ao integrar os espaços e tempos, contribuem indiscutivelmente para a globalização e o surgimento de novos modos de interação e cultura, além de mudanças nas práticas sociais, econômicas, educacionais. Nessa perspectiva e com o entendimento que a construção da profissão docente é um processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2002), cabe ao professor consciente de seu papel na contemporaneidade compreender a necessidade de constante renovação e ampliação de seus saberes de docência para atuar no universo cultural digital (que já é o universo de grande parte do alunado) e explorar as possibilidades educacionais

dentro desses espaços, assumindo um posicionamento antes de tudo crítico-reflexivo e coerente com as demandas da sociedade e as necessidades específicas de seus educandos.

A utilização das mídias na educação tem motivado pesquisadores e agências educacionais a pesquisarem (e também a prescreverem) a integração do ensino com as mídias como forma de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem dos educandos. Citamos abaixo alguns excertos retirados da literatura educacional:

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é a principal ação do MEC destinada à implantação das mídias nas escolas e se funda no princípio que as mídias devem ser incorporadas na educação com o objetivo de “preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos são utilizados como auxiliares no processo de evolução humana” (BRASIL/MEC/SEED/ProInfo, p. 5).

A utilização dos computadores como instrumento de aprendizagem escolar e a necessidade de instrumentalizar os alunos no uso destes para suprir as demandas sociais é reconhecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (Brasil, 1997, p.67).

O relatório da UNESCO de 2009 recomenda a integração das mídias nas escolas para que os alunos se tornem usuários competentes no meio digital e que utilizem as tecnologias de forma crítica e criativa para que se possa desenvolver a cidadania nesse novo contexto:

[...] em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação, solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados,

responsáveis e que oferecem contribuições (UNESCO, 2009, p.1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) apontam para a necessidade de inserção do uso de mídias na proposta curricular com o objetivo de apoiar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e como apoio pedagógico às atividades escolares:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 2013, p. 22).

A Base Nacional Comum Curricular, em processo de implantação, enfatiza a presença das tecnologias no universo cultural dos jovens e a necessidade de “atenção especial a esse campo com fator de inclusão no mundo digital” (BRASIL, 2016, p. 40), e recomenda o uso das mídias no ensino básico com vistas a possibilitar ao aluno “aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumentos de comunicação e informação, mas também o entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural” (BRASIL, 2016, p. 33).

Fica claro que, a partir das recomendações e prescrições apresentadas acima, integrar ou não as mídias no cotidiano pedagógico deixou de ser uma escolha dos professores ou instituições de ensino. Integrar as mídias no cotidiano pedagógico apresenta-se como uma realidade, medida indispensável para equiparar a escola às necessidades

presentes e futuras de seus educandos. A verdade é, como todas as demais áreas de conhecimento escolar, o ensino de inglês, tem também se beneficiado fortemente das potencialidades que as ferramentas midiáticas e o ambiente digital oferecem em contextos educativos.

Para melhor compreendermos como o ensino da língua inglesa tem se apropriado das ferramentas tecnológicas de sua época, assim como de que maneira essa tendência se manifesta dentro do cenário digital das mídias e *internet*, sugerimos ao leitor a leitura de “Métodos de Ensino de Língua Estrangeiras: Conceptualização e Descrição” apresentado no final desse trabalho (apêndice 2). Ali trazemos alguns dos métodos de ensino que têm sido utilizados nos cursos de línguas estrangeiras. A premissa que orienta nossa descrição dos métodos já existentes, e de certa forma “consagrados” dentro de cada contexto histórico-cultural que os fizeram vir à superfície, é que o conhecimento das possibilidades (e limitações) dos métodos seja imprescindível ao docente de língua inglesa, assim como o letramento digital, para sua formação com vistas à integração dos recursos tecnológicos digitais em contextos pedagógicos.

2.4 O Ensino da Língua Inglesa no Contexto Digital

As diferentes tecnologias digitais, o escopo de atividades, as técnicas oferecidas e o grau de aplicação pedagógica serviram a diversos objetivos de ensino da língua inglesa e, de certa forma, foram coadjuvantes às diferentes abordagens que a cada época se impunham como sendo as mais apropriadas e eficientes, dentro de seu contexto histórico e para o suprimento das necessidades educacionais de seus aprendizes.

Este breve resumo da sua utilização e desenvolvimento pretende mostrar o impacto que eles tiveram sobre o processo de aquisição de linguagem e as amplas oportunidades que eles oferecem tanto para o professor quanto para o aluno.

Para isso, iniciaremos esta seção com uma descrição sintética do CALL (*Computer Assisted Language Learning*), que servirá de base para entendermos os processos que passaram o ensino de LE com o auxílio dos computadores *mainframe* a partir dos anos de 1960, e as perspectivas e encaminhamentos que o ensino permeado pelas mídias digitais alcança hoje tendo em vista a rapidez dos avanços tecnológicos.

2.5 CALL – (*Computer Assisted Language Learning*)

Os computadores oferecem aos educandos imensas possibilidades e têm sido largamente utilizados no ensino de línguas, destacando os estudos do CALL - Aprendizagem de língua assistida por computador (do inglês, *Computer Assisted Language Learning*), que, como argumentam Thorne e Smith (2011):

tem uma história vibrante de aproximadamente cinquenta anos como um discreto sub-campo da linguística aplicada, que se estende desde o princípio de tecnologias como o computador de grande porte nos anos de 1960 para a computação em nuvem e mídias sociais à medida que entramos na segunda década do novo milênio (THORNE; SMITH, 2011, p. 268. tradução nossa).

De acordo com Warschauer e Healey (1998), há três momentos na história do uso do CALL: CALL behaviorista 1960-1970; CALL comunicativo 1970-1980 e CALL integrativo 1980-1990.

No CALL behaviorista, o computador (*mainframe*) foi utilizado no desenvolvimento de programas que envolviam os alunos em repetição de falas (*drillings*), e “era visto como um tutor mecânico que nunca se cansa ou julga seus alunos, e os permitiam trabalhar em seus ritmos” (WARSCHAUER; HEALEY, 1998, p. 57. tradução nossa⁴¹).

O segundo estágio do CALL acompanha os estudos das abordagens comunicativas e o surgimento dos computadores pessoais. Os *softwares* desenvolvidos nesse período (influenciados pela proposta comunicativa de ensino de LE) incluíam, segundo os referidos autores, programas de reconstrução de texto, simulações, e “o foco não era tanto no que os alunos faziam com a máquina, mas o que eles faziam entre si enquanto trabalhavam com o computador” (WARSCHAUER; HEALEY, 1998, p. 57. tradução nossa⁴²).

A evolução dos computadores pessoais, programas, multimídias, e início da *internet* 1.0 no início dos anos de 1990, assim como a mudança de paradigma em relação ao ensino comunicativo da visão cognitiva para sócio-cognitivista trouxeram novas perspectivas no

⁴¹ No original: “[...] was viewed as a mechanical tutor which never grew tired or judgmental and allowed students to work at an individual pace”.

⁴² No original: “[...] the focus was not so much on what students did with the machine, but rather what they with each other while working at the computer”.

ensino de LE com o auxílio da tecnologia, nomeado de CALL integrativo.

Nesta perspectiva integrativa, buscou-se desenvolver as quatro habilidades (escuta, fala, leitura e escrita) mediadas por tecnologias digitais, a fim de propiciar aos alunos experiências mais significativas e autênticas, como citam Richards e Healey (1998) no excerto abaixo:

Nas abordagens integrativas, os alunos aprendem a utilizar uma variedade de ferramentas tecnológicas em um processo contínuo de aprendizagem e uso da língua, ao invés de visitar o laboratório de informática regularmente uma vez por semana para realizar exercícios isolados (tanto em exercícios comunicativos quanto behaviorista) (WARSCHAUER; HEALEY, 1998, p. 58. tradução nossa⁴³).

2.6 Tendências atuais no uso de mídias e ensino de L.E.

Na busca constante de meios de desenvolver as habilidades comunicativa e linguística em seus alunos por meio da exposição à cultura da língua-alvo em situações autênticas, muitos professores utilizam uma variedade de ferramentas "tradicionais": livros didáticos, textos impressos, imagem, áudio, vídeo, entre outros.

Com esse olhar, a incorporação da *internet* e as mídias trazem consigo novas características e oportunidades de ensino de L.E. É mister reconhecer, no entanto, que a incorporação destas representa mais do que apenas a integração de versões digitais (e virtuais) de vários meios de comunicação às práticas tradicionais com as quais os professores de línguas já estão familiarizados – a integração das mídias no processo educativo de fato abrem novas possibilidades de uso de diferentes meios de comunicação em sala de aula (e também fora dela). Isso representa um novo conceito de ensino e aprendizagem de L.E. que é dinâmica e multi-facetada, e as facetas de seu uso não são exatamente réplicas do que professores de línguas estavam acostumados a lidar. Tal presuposto ecoa nas propostas da UNESCO de 1998:

⁴³ No original: “In integrative approaches, students learn to use a variety of technological tools as an ongoing process of language learning and use, rather than visiting the computer lab on a once a week basis for isolated exercises (whether the exercises be behaviouristic or communicative)”.

A adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; em fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia; em desenvolver turmas socialmente ativas; em incentivar a interação cooperativa, o aprendizado colaborativo e o trabalho em grupo (UNESCO, 2008, p.9).

Com o reconhecimento de que a utilização das tecnologias digitais descortinam novas possibilidades no ensino de línguas, é importante que o professor esteja ciente e preparado a utilizá-las como ferramentas de apoio pedagógico, *i.e.* ser letrado digitalmente. Além disso, seria um erro por parte dos educadores considerar as ferramentas tecnológicas como a ‘salvação da lavoura’ no ensino da língua inglesa, e enxergá-las como única possibilidade pedagógica, ou então, adotá-las de forma acrítica ou por modismo, ignorando, desse modo, as experiências bem-sucedidas com o uso de ferramentas “tradicionais”. A implementação das tecnologias no ensino de línguas precisa ser vista como ferramentas potentes para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e seu uso deve condizer com o objetivo educativo proposto, como afiança Valente (2005):

O educador deve conhecer o que cada uma dessas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais. Em uma determinada situação, a TV pode ser mais apropriada do que o computador. Mesmo com relação ao computador, existem diferentes aplicações que podem ser exploradas, dependendo do que está sendo estudado ou dos objetivos que o professor pretende atingir (VALENTE, 2005, p.23).

2.7 A *Internet* como ferramenta de ensino e aprendizagem de L.E.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar é indiscutível, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se

instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (Brasil, 1997, p.67).

Em adição aos benefícios comunicacionais e informacionais proporcionados e mediados pela *internet*, a literatura educacional tem advogado que a aprendizagem mediada por computador conectado em rede representa um esforço relevante no desenvolvimento da competência comunicativa, do letramento digital e de formação da cidadania de seus educandos (FINARDI; PORCINO, 2014). Além disso, o ensino no ambiente digital oferece oportunidades de acessar materiais autênticos e atualizados (SCARPINI, 2014; MONTEIRO, 2013; WARSCHAUER, 1998), apresenta desafios aos alunos (MORAN, 2015), favorece o desenvolvimento da autonomia nos educandos (MONTEIRO, 2013; BELLONI, 2009), pode reorientar os papéis dos professores e alunos nas dinâmicas de sala de aula (FINARDI; PORCINO, 2014; KENSKI, 2003), além de outras potencialidades no ensino de L.E.

A *internet* em si se apresenta como uma biblioteca virtual de fácil acesso a uma infinidade de possibilidades pedagógicas que, associada às mídias e *software* didáticos, torna, na prática, difícil elencar todo o seu potencial e abrangência. Outra razão para a dificuldade de elencar toda sua potencialidade reside no fato de que as tecnologias estão em constante desenvolvimento e evolução. A própria *internet* mudou dramaticamente nos últimos anos com a atualização para web 2.0, que não apenas aumentou a possibilidade de interação no espaço digital, mas também favoreceu o desenvolvimento das redes sociais, de ferramentas mais colaborativas e interativas, comunicação ubíqua síncrona e assíncrona, produção de *games* educativos hiper-realistas, multimodalidades, *hypertext*, entre outros. Nessa perspectiva, o uso criativo, crítico e consciente da *internet* como ferramenta digital no apoio ao ensino da língua inglesa proporciona aos educadores e educandos oportunidades de construir (juntos) a aprendizagem em língua estrangeira de novas e inexploradas maneiras.

Apesar da impossibilidade de citar todas as possibilidades pedagógicas que a *internet* possa mediar, Araújo (2009) refere-se a Lee (2002) e sugere quatro passos que os professores devem considerar quando planejar atividades no meio digital:

a) estabelecer objetivos (quais são os propósitos para usar a *internet*?);

- b) métodos (que métodos subjazem às atividades educacionais – colaborativas, centradas no aprendiz – que podem ser incorporadas nas atividades da *internet*?);
- c) procedimentos / atividades (como e quais atividades os estudantes precisam realizar?); e
- d) avaliação (como medir a aprendizagem dos alunos?). (LEE, 2002 citado por ARAÚJO, 2009, p. 457).

Além dos passos apresentados por Lee (2002), contamos nesse trabalho com diversos referenciais teóricos que nos assistem na compreensão dos usos e integração das mídias no contexto educacional de ensino de língua inglesa (*i.e.* letramento digital, teoria e prática na formação de professores, o professor-reflexivo, métodos de ensino). Nosso intento é, através das experiências observadas e coletadas das práticas de ensino pelos professores de inglês em formação durante o estágio curricular supervisionado, e alicerçado por teorias e autores renomados em suas áreas de estudo, que possamos compreender melhor o processo de integração da *internet* e mídias em sala de aula. Esperamos compreender esse processo em todas suas etapas, desde o seu início até a conclusão, e é por isso que acompanhamos 14 professores de inglês em formação durante os dois semestres letivos do ano de 2015. Sem intenção de antever uma possível resposta sobre a melhor forma de se integrar a *internet* e mídias para fins educativos, na seção intitulada “Análise de Resultados” apresentaremos diversos encaminhamentos e propostas de ensino realizadas pelos professores-aprendizes com o uso das mídias digitais, que, visto pela luz de teorias e estudos afins, possivelmente nos trará novos entendimentos sobre este momentoso tema.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após termos esclarecido as facetas do nosso problema e as bases teóricas que nos ajudarão a compreendê-lo, apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos que utilizamos na tentativa de responder às perguntas desta investigação. Para isso, inicialmente apresentamos o contexto da pesquisa, assim como os locais onde tal investigação ocorreu.

3.1 Contexto de Pesquisa

Ao apresentarmos o contexto desta pesquisa, faz-se importante, todavia, fazermos a distinção entre *contexto de pesquisa* e *local* de pesquisa. Concordamos com Meireles (2010) que ao citar Moura Filho (2005), salienta que contexto de pesquisa não se limita apenas ao local onde ela foi realizada. O contexto se dá em um local, porém o extrapola. Contexto não se limita apenas ao espaço físico, complementa a pesquisadora, mas abrange as pessoas que ali se encontram envolvidas, as relações e dinâmicas que são estabelecidas entre si e o meio, enfim, toda a construção social que se estabelece neste espaço (MOURA FILHO, 2005, p. 120 *apud* MEIRELES, 2010, p.117). Isso posto, o local que esta pesquisa se desenvolveu foi uma escola pública situada em Florianópolis, no estado de Santa Catarina. No contexto desta pesquisa se encontram os professores, alunos, pais, colaboradores, pesquisadores, funcionários, as salas de aulas, laboratórios, corredores, ou seja, todas as áreas e atores que participam e constroem a Escola como um espaço social, cultural, vivo e dinâmico.

É nesse contexto rico e efervescente que convivemos durante os dois semestres letivos de 2015 com o objetivo de investigar, na perspectiva do professor de línguas em formação, isto é, os 14 participantes da disciplina Estágio Curricular Supervisionado de Docência de língua inglesa da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como se dá a formação desse futuro professor no contexto digital e qual o uso pedagógico que este faz das mídias durante sua prática docente.

A fim de situar melhor o leitor sobre o local em que esta pesquisa se inscreve, apresentaremos a seguir uma breve descrição sobre o Colégio de Aplicação da UFSC. Apresentamos também o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE por ser o ambiente que, além das salas de aula, se deu a maior parte dos encontros e

reuniões com os professores coordenadores e professores em formação, assim como realização de oficinas e práticas didáticas dos estagiários com o uso de tecnologias.

3.2 Local da pesquisa – Colégio de Aplicação da UFSC

Imagem 5: Fachada do Colégio de Aplicação



Fonte: acervo do pesquisador

O Colégio de Aplicação (CA) está localizado no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no bairro Trindade, município de Florianópolis. Fundado em 1961 com o nome de Ginásio de Aplicação, teve por objetivo servir de espaço para prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Hoje com o nome de Colégio de Aplicação, é uma unidade educacional que atende a todo ciclo educacional inicial, fundamental e médio, além de funcionar como um ambiente de práticas pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Faz-se importante citar que o CA está inserido no Centro de Ciências da Educação da UFSC e segue a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Atualmente o CA conta com uma equipe de 88 funcionários e

professores efetivos, 18 substitutos e 27 técnicos e tem um corpo discente de aproximadamente 980 alunos na data.

As línguas estrangeiras são oferecidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o aluno é exposto a quatro línguas, sendo elas o francês, o espanhol, alemão e inglês. É a partir do 6º ano que o aluno faz a opção de uma língua estrangeira dentre as quatro oferecidas.

No Ensino Médio, o colégio segue a oferta das quatro línguas estrangeiras e os estudantes devem optar por uma com a qual irão seguir até o final do ensino médio. Além de Língua Estrangeira, há 12 outras disciplinas que formam o currículo escolar, ademais dos projetos de extensão e integração que visam desenvolver ações de estímulo à iniciação científica através de prática sistemática de pesquisa em campo, o estímulo a intercâmbios entre professores e estudantes de outros países para o estreitamento de relações culturais, entre outros.

É importante ressaltar para o leitor que o Colégio de Aplicação da UFSC, apesar de ser uma escola pública, apresenta características distintas da maioria das escolas brasileiras em quesitos como infraestrutura e qualidade de ensino. Em geral, ao serem comparadas com as escolas particulares, as escolas públicas apresentam níveis inferiores de infraestrutura e qualidade em educação, constatação aprofundada nas palavras de José Manoel Moran, quando cita que “as condições de gerenciamento das escolas públicas são precárias. Infraestrutura deficiente, professores mal preparados, classes barulhentas” (MORAN, 2003, p. 151). Assim dito, o Colégio de Aplicação é uma exceção e não uma regra em qualidade de ensino público e gratuito ofertado no país, e não necessariamente representa a realidade das escolas públicas brasileiras de um modo geral: a escola situa-se no campus da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em terreno bem amplo e arborizado; os prédios da escola são coloridos e apresentam pinturas e artes produzidos pelos próprios alunos e professores; as áreas internas, pátios e áreas comuns de convívio são amplas, arejadas e seguras para as crianças brincar e se entrosar com os colegas durante o recreio. Além de bonita e “com vida”, as áreas da escola são limpas, bem planejadas e seguras, preparadas para atender os alunos portadores de deficiência e que possuem necessidades especiais. As salas de aulas são espaços estimulantes e agradáveis para os alunos e professores. Em sua maioria, estas possuem exposições de trabalhos realizados por alunos fixados em suas paredes. Além disso, estes espaços são de forma geral amplos, bem arejados e iluminados, equipados com ventiladores de teto (ou aparelhos de ar-condicionado),

computadores com projetor multimídia e som, assim como móveis em boas condições, o que compõe um local satisfatório e convidativo para construção de conhecimentos e trocas entre professor e alunos. Em relação ao ensino de línguas, a CA apresenta uma estrutura física bem diversificada e privilegiada para o planejamento das aulas de inglês, com uma biblioteca, uma sala específica de Línguas, uma sala de Inglês, um auditório, um Laboratório de Brinquedoteca Escolar (LABRINCA – que garante o acesso a uma variedade de jogos e de brinquedos aos alunos desta instituição), e um Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE⁴⁴. Outro ponto positivo em relação ao Colégio de Aplicação é o seu corpo docente: por ser composto em sua grande maioria por professores concursados, possibilita a continuidade de projetos pedagógicos a médio e longo prazo. Por fim, ao fazer parte da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o Colégio de Aplicação conta com uma grande integração entre os atores da Educação Básica e do Ensino Superior no desenvolvimento de práticas de ensino, de pesquisa e extensão.

O LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

Imagem 6: LIFE



Fonte: acervo do pesquisador

⁴⁴ Devido a relevância do LIFE nessa pesquisa, um maior detalhamento do laboratório é dado na seção seguinte.

O Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE é fruto de um programa da CAPES que fomenta a criação de espaços, estruturas e recursos para a formação docente em instituições públicas de educação superior. A UFSC foi contemplada através do Edital 067/2013 para constituir seu LIFE, que começou a operar ainda no final do ano de 2014 no bloco B do Colégio de Aplicação, e inaugurado oficialmente no dia 1º de julho de 2015.

Como divulgado em sua *homepage*⁴⁵, o objetivo geral do LIFE – UFSC é:

[...] constituir um espaço articulado para a formação docente numa perspectiva interdisciplinar, tendo como ponto de articulação os estágios curriculares desenvolvidos junto à Educação Básica da UFSC e como temáticas de convergência a sensibilização estética e diversidade e a inclusão educacional numa perspectiva ampliada.

Entre os vários objetivos específicos do laboratório LIFE, selecionamos alguns que se relacionam diretamente com esta pesquisa. São eles:

i) Estimular a articulação entre conhecimentos, práticas e tecnologias educacionais em diferentes cursos de licenciatura através de uma relação articulada entre eles nos espaços de convergência constituídos no projeto/laboratório;

ii) Promover o domínio e o uso das novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de licenciatura através do estímulo ao desenvolvimento, produção, divulgação, circulação e aplicação de tais linguagens e tecnologias por parte de estudantes e professores de cursos de licenciatura e de professores da educação básica;

iii) Promover a criação de um Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da UFSC, uma combinação de central de recursos teóricos, metodológicos, tecnológicos e bibliográficos e de laboratório de apoio à aprendizagem e ao acolhimento da diversidade, voltado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam os alunos das escolas públicas de educação básica, os licenciandos e os professores dos programas de formação da UFSC.

⁴⁵ <http://projetolife.paginas.ufsc.br/>

Estrutura física do LIFE.

O laboratório LIFE dispõe de diversos recursos tecnológicos de suporte educacional que motivaram os pesquisadores a efetuarem esta pesquisa no Colégio de Aplicação da UFSC, com o entendimento que a inexistência ou insuficiência de recursos tecnológicos e conexão rápida para a *internet* ainda se apresentam como uma barreira em muitas instituições de ensino no país à integração digital, como aponta a literatura educacional.

O acesso à rede *wi-fi* no LIFE é coberto por quatro antenas roteadoras de *wi-fi* instaladas nas quatro extremidades do laboratório. Tal configuração foi planejada para manter a eficiência e velocidade na transmissão do sinal, e assim evitar a diminuição da velocidade de conexão caso muitos dispositivos sejam conectados a rede *wi-fi* ao mesmo tempo. Nesse caso, o sistema roteia automaticamente cada novo dispositivo, conectando a antena com menos sobrecarga.

De fato o laboratório LIFE da UFSC se mostrou como um local privilegiado para a realização deste estudo, pois, além de estar bem equipado como descrito acima, o ambiente é muito agradável e bem assistido pelos bolsistas. O LIFE se apresenta então como um espaço propício para estimular a articulação entre conhecimentos, práticas e tecnologias educacionais nos cursos de licenciatura, como nos diz Wielewicki⁴⁶ (2015):

Acreditamos que a disponibilização mais efetiva de novas tecnologias pode conduzir a um processo mais articulado de inserção de tais tecnologias no repertório formativo nos cursos de licenciatura. Para tanto, o LIFE UFSC pode contribuir para a criação de um ambiente no qual os objetos de conhecimento que adjetivam a formação de professores, p.ex. se é professor de Inglês ou de matemática, podem ser problematizados em termos de como os dispositivos metodológicos podem ser sensibilizados ao uso de tecnologias. Em nossa avaliação tal preocupação não deve

⁴⁶ Texto transcrito *ipsis litteris* conforme registro do Diário de Campo do pesquisador no dia 29 de maio de 2015.

estar confinada a um componente curricular específico, mas deve fazer parte de uma vivência criticamente reflexiva que o LIFE pode, em função de seus objetivos, propiciar. (Nota do pesquisador, Diário de Campo, 29 mai. 2015).

3.3 Metodologia

Para realizarmos esta investigação, que se constitui na formação inicial do professor de inglês orientado à integração de mídias em práticas pedagógicas no contexto do estágio curricular supervisionado, utilizamos a abordagem metodológica do estudo de caso, a observação participante e instrumentos inspirados na pesquisa etnográfica, aliada a abordagens do tipo qualitativo e quantitativo⁴⁷.

Entende-se estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p. 32). Esses estudos permitem que suas escritas possam ser conduzidas e desenvolvidas por diversos motivos, podendo ser incluídos casos individuais ou generalizações amplas baseadas em evidências. Tais evidências são articuladas por meio de observação participante, questionários, entrevistas, análise documental, entre outros.

De acordo com as características mencionadas por Yin (2010), a referida pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que utiliza instrumentos inspirados na etnografia (observação participante, questionários e entrevistas).

Ademais, utilizamos na realização deste estudo as abordagens do tipo qualitativo e do tipo quantitativo de forma conjunta, pois a utilização de ambas permite recolher mais informações e, assim, aprofundar a compreensão do grupo social investigado.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de compreensão de um grupo social para, dessa forma, explicar o porquê de

⁴⁷ Adotamos o termo *abordagem* ao nos referirmos a qualitativa e quantitativa ao invés de utilizarmos os termos *pesquisa* ou *metodologia* pois segundo Severino (2007), “apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Dá ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias [...]” (SEVERINO, 2007, p.118).

determinado acontecimento, tendo o pesquisador como o seu maior instrumento, que, no ato de observar, procura compreender a dinâmica das relações sociais que estão imbricadas no fenômeno; assim dito, a pesquisa qualitativa preocupa-se “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações [...]” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009 p. 31).

Além de qualitativo, este estudo também utiliza a abordagem quantitativa, que se caracteriza por utilizar a linguagem matemática para quantificar os resultados obtidos e assim descrever as causas de um fenômeno de forma objetiva (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009).

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta investigação inclui a observação participante, por meio da qual é possível observar situações, conhecer comportamentos e atitudes dos sujeitos da pesquisa, que, como dito por Moreira (2002) é “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p. 52).

Ao fazermos uso de diferentes instrumentos característicos de pesquisas do tipo estudo de caso, buscamos validar as nossas análises de forma multidimensional. Nesta perspectiva, contamos com os seguintes instrumentos na coleta de evidências que pudessem responder os questionamentos de nossa pesquisa a partir de observação participante: Diário de Campo; Questionário *on-line* “ Perfil Midiático dos professores em formação”; participação no Diário do *Facebook*; e análise Documental (Registro da oficina sobre Letramento Digital, planos de aulas e relatórios de estágio dos professores em formação). Consoante Yin (2010), “a coleta de dados para os estudos de caso pode se basear em muitas fontes de evidências” e “a incorporação desses princípios na investigação de um estudo de caso aumentará substancialmente sua qualidade” (YIN, 2010, p. 105). O referido autor ainda nos chama a atenção para o fato de que o uso de instrumentos requer “habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente diferentes” (YIN, 2010, p. 105). Em vista disso, apresentaremos a seguir os instrumentos de coleta de dados utilizados mencionados anteriormente, e seus respectivos procedimentos metodológicos.

3.3.1 Diário de Campo

Na observação participante utiliza-se com frequência o instrumento Diário de Campo para registro de informações qualitativas

coletadas durante as observações realizadas pelo pesquisador. De acordo com Falkenbach (1987), o diário de campo é um instrumento preciso de registro de observações, acontecimentos, percepções das relações e fenômenos sociais verificados pelo pesquisador, e por isso, um importante instrumento científico de pesquisa. Além disso, o referido autor complementa que tal instrumento colabora para o posicionamento reflexivo por parte do pesquisador, ao iniciá-lo no hábito de observar-descrever-refletir os acontecimentos cotidianos do ambiente pesquisado (FALKEMBACH, 1987). Tal pressuposto ecoa as palavras de Santos (2014), ao definir o diário de campo como:

[...] um dispositivo de caráter pessoal que permite refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhados, hipóteses e preocupações envolvidas nessas ações (SANTOS, 2014, p.19).

Nesse contexto, o diário de campo se constitui em uma importante fonte de informações e que servirá para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2010, p. 109).

É nas perspectivas citadas por Falkenback (1987), Yin (2010) e Santos (2014) que se enquadra o nosso instrumento de coleta de dados. Os registros feitos no diário de campo compreendem o período entre março a novembro de 2015, e dão conta, de forma minuciosa, da descrição de eventos, fatos, indagações e intravisiões (ALMEIDA FILHO, informação verbal) presenciados em diferentes tempos e espaços da pesquisa. Buscamos, como pesquisadores, investigar nosso alvo de pesquisa com ampla abordagem sob diferentes perspectivas. Para tal, nos inserimos em diferentes espaços de aprendizagem, tanto fora quanto dentro dos muros da escola, - percorremos corredores e prédios, salas de aulas, pátio, bibliotecas, brinquedotecas, laboratórios, auditórios, entre outros, com o intuito de vivenciar as atividades que ocorrem no cotidiano escolar *com* e *em relação* a seus protagonistas. Neste ponto, seguimos o alerta de Yin (2010) para que o registro dos acontecimentos relevantes à pesquisa sejam feitos tão logo quanto possível, no fervilhar da ação, a fim de preservar a confiabilidade dos eventos observados. Dessa forma, anotamos informações que irão complementar e enriquecer nossa investigação, e que serão citadas ao

longo da análise de dados para a validação de ocorrências. As citações utilizadas serão referenciadas pela identificação do sujeito, seguido por Diário de Campo e data.

3.3.2 Questionário *on-line* “Perfil Midiático dos professores em formação”

Tendo em conta os objetivos delineados, a recolha quantitativa de dados foi efetuada através de um inquérito por questionário, elaborado com bases no modelo do questionário “Perfil Midiático” produzido de forma coletiva pelo grupo Edumídias e utilizado em outras pesquisas. O questionário foi elaborado por meio da ferramenta *Google Docs* e enviado *on-line* aos 14 professores de Inglês em formação no primeiro semestre de 2015. O número de respondentes foi 14, ou seja, 100% dos participantes.

O questionário *Perfil Midiático – Trainees Only* (Anexo 6) é constituída por 26 questões de escolhas múltiplas que utiliza a escala de resposta psicométrica *Likert*⁴⁸ perguntas com respostas abertas ou fechadas. O questionário foi dividido em 03 etapas, de modo a facilitar o processo de resposta e a permitir uma maior estruturação na codificação dos dados:

⁴⁸ A escala **Likert** ou escala **de Likert** é, segundo o *Business Dictionary on-line* é: “Um método de atribuir valor quantitativo aos dados qualitativos para torná-los passíveis de análise estatística. Um valor numérico é atribuído a cada escolha, e, ao final da avaliação ou da pesquisa, tem-se o valor médio de todas as respostas. Usado principalmente em avaliações de cursos de treinamento e estudos de mercado, as escalas Likert geralmente têm cinco opções em potencial (concordo, concordo totalmente, neutro, discordo, discordo totalmente), mas às vezes podem ter dez ou mais. A pontuação média final representa o nível global de realização ou atitude em relação ao assunto”. Disponível em: <http://www.businessdictionary.com/definition/Likert-scale.html> Acesso em 30 nov. 2015. tradução nossa. No original: “A method of ascribing quantitative value to qualitative data, to make it amenable to statistical analysis. A numerical value is assigned to each potential choice and a mean figure for all the responses is computed at the end of the evaluation or survey. Used mainly in training course evaluations and market surveys, Likert scales usually have five potential choices (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree) but sometimes go up to ten or more. The final average score represents overall level of accomplishment or attitude toward the subject”.

- Na primeira etapa, *Identificação*, procura-se fazer o levantamento das características pessoais e profissionais dos respondentes, através de cinco questões;

- A segunda etapa, *Perfil e Consumo Midiático*, é constituído por oito questões que procuram explorar o uso pessoal das mídias por parte dos inquiridos, os locais de acesso, seus hábitos midiáticos, como se percebem como usuários e como aprendem a utilizar as mídias.

- Na terceira etapa, *Práticas Didáticas*, pretende-se levantar informações sobre a autoimagem que os participantes da pesquisa têm em relação às mídias, tanto como usuários como produtores de novos conhecimentos em formato digital. Também busca-se levantar os conhecimentos que os licenciandos têm sobre os equipamentos e as mídias no contexto educativo, assim como opiniões sobre uso pedagógico de determinadas mídias, (e.g. games), sobre os efeitos destas no ensino de línguas, e as facilidades e dificuldades de uso que elas podem gerar.

O questionário inicia com um texto introdutório onde é apresentado o contexto real desta investigação e onde se garantia a total confidencialidade das respostas. No final deste, agradecia-se a atenção dos participantes pela inestimável colaboração, e foi disponibilizado um campo para que os respondentes deixem sugestões ou opiniões.

3.3.3 Análise Documental

De acordo com Lüdke *et al.* (1986), a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” LÜDKE et al., 1986, p. 38). Como exemplos de documentos utilizados estão cartas, memorandos, comunicados, agendas, planos, propostas, relatórios, cronogramas, jornais internos, entre outros, que, complementa Yin (2010) ao serem coletados e analisados servem para corroborar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações ao estudo de caso.

Na perspectiva desses dois autores, coletamos e analisamos dados provenientes de diversos documentos em nosso estudo, tais como: planos de aula e relatórios de estágio elaborados pelos professores em formação, Plano Político Pedagógico das instituições envolvidas no estudo, ementa da disciplina de Estágio supervisionado I e II, e também registros de postagens na rede social *Facebook* e *e-mails* trocados com os participantes.

3.3.4 Participação do grupo no *Facebook*: *Diário do Facebook*

O Grupo Estágio-Inglês-UFSC/CA-2015 foi criado na rede social *Facebook* no início do ano de 2015 pelos professores orientadores com a finalidade de agilizar a informação entre os participantes no contexto do estágio.

Como especificado na descrição do grupo, o espaço virtual foi criado para divulgar notícias, compartilhar materiais (artigos para leitura, planos de ensino, *links*), convites a eventos, compartilhamento de imagens, discussões de temas, entre outros diversos tópicos concernentes à formação docente. Nesta perspectiva, o ciberespaço novamente se constitui em *locus* oportuno e favorável para o ensino e aprendizagem, como dito nas palavras de Junior (2013):

[é] possível perceber e reconhecer o Facebook como um espaço legítimo de ensino-aprendizagem. Mais do que valorizar os conteúdos escolares, os sujeitos rompem com as fronteiras das salas de aula, privilegiando a produção e o compartilhamento de ideias e opiniões, produzidas colaborativa e dinamicamente, a partir da intensa interação entre internautas no ciberespaço (JUNIOR, 2013, p. 146).

A rede social do grupo no *Facebook* foi constantemente atualizada com postagens e compartilhamentos pelos participantes. Para termos uma ideia, de sua criação em 4 de março de 2015 até o dia 6 agosto de 2015, foram inseridas 124 postagens, e 36 arquivos nos formatos *doc*, *pdf* e *ppt* foram compartilhados. O número de participantes que visualizaram as postagens também é relativamente alto, em média de 15 participantes, ou seja, 75%.

Desde a criação do grupo no *Facebook* a postura do pesquisador foi a de observador: manteve-se à parte, não participou das discussões, tampouco colaborou no compartilhamento de materiais. Essa decisão foi consciente. Pela opção de não interferência, o pesquisador buscou observar a dinâmica do grupo, o modo que os participantes interagiam entre si, como participavam e compartilhavam conteúdos. Antes de tudo, o pesquisador estava interessado em saber quais os conteúdos compartilhados e, em particular, se os temas relacionados

com *tecnologia e educação* ou a *presença das mídias na educação* seriam abordados.

Os tópicos compartilhados no diário do *Facebook* entre maio a agosto de 2015 estão apresentados de forma resumida no Anexo 1. Enfatizamos as ocorrências relacionadas com o tema *ensino e tecnologia*. Para isso, filtramos as 124 postagens com uso de palavras-chaves relacionadas com o tema de pesquisa: TDIC – Tecnologia – Digital – Informação – Comunicação – TICs – mídias – computador – *e-learning* – *e-teaching* – *mobile*. A relação das postagens se encontra discriminado por data, autor da postagem, número de visualizações, comentários e tópico abordado.

Esse caráter observador não interventivo do pesquisador, no entanto, mudou no final do primeiro semestre de 2015. Na segunda quinzena de junho, diante do pouco número de postagens relacionado ao uso de mídias em contexto educativo observado no grupo do *Facebook* (a síntese das observações se encontra no Anexo 1), assim como durante a participação semanal nas reuniões com o grupo de estágio (Anexo 2), o pesquisador propositalmente começou a contribuir com postagens na rede social, com o objetivo de provocar e instigar os participantes do grupo a se envolverem com o tema. A ação teve relativo sucesso, e os participantes do grupo interagiram com comentários e postagens de conteúdos relacionados à inclusão digital, ensino de língua e temas afins. A partir desta ação, o pesquisador reuniu-se com P.C.1 e P.C.2 para apresentar os resultados encontrados.

O encontro foi bem produtivo. A partir das informações colhidas e apresentadas, iniciou-se uma rica conversa em que questões relacionadas diretamente ao estágio supervisionado, à formação inicial docente e à inclusão digital foram levantadas, discutidas e opinadas. Nessa conversa, evidenciou-se o posicionamento favorável e a importância que os professores P.C.1 e P.C.2 dão à inserção de mídias no contexto pedagógico, cientes do momento contemporâneo e das necessidades formativas dos sujeitos para o contexto digital.

Geraram-se, a partir das discussões, ideias de ações que pudessem trazer a cultura digital mais próxima aos professores em formação. Entre as discussões foi pensada a realização de uma oficina com os estagiários que promovesse atividades de inclusão e letramento digital, e que, preferencialmente, ocorresse antes do início do *practicum*. Desta forma, elaboramos a oficina intitulada “Letramento Digital e ensino de L.E. Inglês”, apresentada a seguir.

3.3.5 Oficina “Letramento Digital e ensino de L.E.”

O relato apresentado a seguir apresenta os motivos, argumentos e objetivos do pesquisador para a realização da oficina “Letramento Digital e Ensino de L.E. – inglês”, conforme consta no registro do Diário de Campo:

No primeiro semestre do ano de 2015, houve encontros regulares duas vezes por semana, nas quartas-feiras e sextas-feiras, com duração de 1h40min, com o grupo de 14 estagiários e os dois professores orientadores. Além dessas reuniões coletivas, houve também reuniões agendadas com os professores e alunos. Neste mesmo período, o pesquisador participou de forma presencial em 15 reuniões, somente às sextas-feiras, conforme consta no relatório por ele elaborado (Anexo 2). A sua participação nas reuniões permitiu que conhecesse melhor os participantes da pesquisa, o que será de grande utilidade na fase de análise desta investigação. Além disso, a regularidade de sua participação favoreceu para a que sua presença fosse aos poucos sendo recebida “natural” pelo grupo.

Durante a participação nas reuniões, o pesquisador presenciou várias discussões sobre temas importantes e relevantes ao estágio, como por exemplo, elaboração de planos de aulas, estabelecimento de acordos pedagógicos, intencionalidade pedagógica, problemas com indisciplina, entre outros (para maior detalhamento ver relatório-Anexo 2). Contudo, chamou-lhe a atenção o fato de que temas relacionados com tecnologias, ou inclusão das mídias no processo de ensino e aprendizagem de L.E. não mereceram tanto espaço quanto os demais. Isso inquietou o pesquisador, por entender que as mídias são parte do nosso dia-a-dia, e que a escola não pode ignorar estes instrumentos que já fazem parte do universo de nossos alunos. Tal reflexão levou-o a conversar com os professores orientadores do estágio para saber a opinião deles sobre o assunto. O P.C. 1 validou o questionamento do pesquisador e ofereceu-lhe

todo o apoio caso decidisse realizar alguma intervenção, por exemplo, realizar uma ou mais oficinas para abordar o tema. Dessa forma, a realização desta primeira oficina sobre letramento digital surge da necessidade observada durante as reuniões com o grupo de estágio, e das subseqüentes conversas com os professores envolvidos.

A segunda razão que justifica a realização da oficina nesta data coincide com o início do segundo semestre letivo. Esse é o período em que de fato os futuros professores do curso de licenciatura em letras/inglês realizam a parte prática do estágio: cada grupo de estagiários assume uma turma (ensino fundamental ou ensino médio) e fica responsável por esta turma até o final do semestre. Neste processo, devem preparar os planos de aulas, submetê-los para a aprovação dos professores coordenadores de estágio, e, posteriormente, ministrar as aulas. Assim, a realização da oficina *Letramento Digital e ensino de L.E. inglês* no início do segundo semestre é estratégico. Objetiva-se que ela sirva para provocar os estagiários a pensar e discutir possibilidades de inserção e uso das mídias como uma opção pedagógica no ensino de L.E. (Nota do pesquisador, Diário de Campo, 14 ago. 2015).

Com base nos argumentos e motivos apresentados, faremos a seguir o relato da oficina “Letramento Digital e Ensino de L.E. – inglês”, conforme excertos extraídos do Diário de Campo do dia 14 de agosto de 2015:

Oficina: “Letramento Digital e ensino de L.E. inglês”

Local: Sala de reuniões do Colégio de Aplicação da UFSC

Data: 14 de agosto de 2015

Horário: 14h: 20min até 16h: 00

Participantes: 08 Teachers (2,4,7,8,9,11,12 e 13); P.C. 2 e pesquisador.

O seguinte texto apresenta o relato da oficina realizada no Colégio de Aplicação, cujo tema é **“Letramento Digital e ensino de L.E inglês”**. Este relato é composto por informações desde a concepção da oficina até a realização da mesma. Portanto, o texto é dividido em três partes. Inicialmente apresentam-se os motivos e argumentos que levaram o pesquisador a realizar a oficina, juntamente com os objetivos esperados com a iniciativa. Na segunda parte do relato descreve-se a oficina em si de forma pormenorizada, e são fornecidas informações que colaboram para sua melhor contextualização e compreensão. Ao final, são apresentados os dados coletados a partir do questionamento feito pelo pesquisador aos participantes: “o que você entende por letramento digital?”. Essa pergunta é feita duas vezes durante a oficina: logo no início e ao final dela.

Screenshots das atividades e material desenvolvido pelo pesquisador para a oficina:

Imagem 7: Kahoot!



Imagem 8: Powtoon

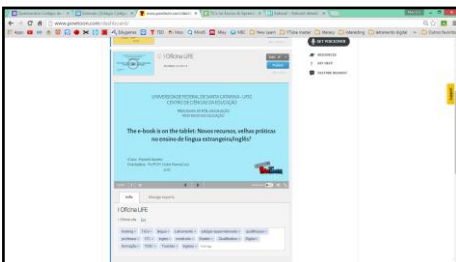


Imagem 9: Scoop.it



Imagem 10: Edmodo



Relato da Oficina conforme diário de campo do pesquisador

A condução da oficina é dividida em quatro partes. Na primeira parte, os participantes se registram no site *Edmodo* e respondem à pergunta colocada pelo pesquisador: “O que você entende por Letramento Digital?”. Após esta atividade inicial, o pesquisador realiza uma apresentação sobre o tema Letramento Digital e fornece conceitos e exemplos. Na terceira parte da oficina, os participantes acessam as páginas contidas no site do *Scoopit* e trocam informações entre si sobre os sites investigados. Ao término da oficina, a pergunta inicial é refeita e os

participantes a reescrevem a partir de um novo entendimento. A oficina é descrita sob dois ângulos. Sob um ângulo amplo, relatamos as observações gerais feitas pelo pesquisador sobre a “fluência” e a familiaridade que os participantes demonstraram em relação ao uso de *laptops* e à navegação na *internet* durante a realização da oficina. Sob um ângulo mais específico, buscamos focar a atenção na oficina em si, ou seja, na descrição da sequência de passos tomados para a sua execução.

A oficina é marcada para iniciar às 14h: 20min. Nesse horário, alguns participantes já se encontram na sala e vão tomando seus lugares. Todos os *laptops* estão sobre a mesa, desligados. Esperam-se uns minutos até que todos cheguem. A atividade inicia 10 minutos após o horário estabelecido e conta com 09 dos 11 participantes que haviam confirmado participação.

Inicialmente pede-se que todos liguem seus equipamentos e conectem-se à rede *wifi* da escola. A grande maioria dos computadores conecta-se automaticamente, outros precisam de senhas. Pesquisador auxilia participantes que encontram problemas para conectar o *laptop* à rede. Neste período inicial da oficina, há a preocupação que todos realizem as tarefas ao mesmo passo e ninguém fique para trás.

A primeira atividade proposta aos participantes é que se registrem na rede do *Edmodo*. Para isso, devem acessar seus respectivos *e-mails* e aceitar o convite enviado pelo pesquisador. A maioria não encontra problemas para se registrar no aplicativo. Os que encontram problemas logo são auxiliados pelos colegas. O pesquisador espera até o momento em que todos estejam registrados no aplicativo para explicar as funções básicas do programa, já que nenhum dos participantes o conhecia. A compreensão das funções básicas acontece de certa forma natural e intuitiva, pois o *Edmodo* tem a aparência e o modo de operação muito similar ao da rede social *Facebook*.

Uma vez que todos os 09 participantes estão registrados e já acessam o grupo criado no *Edmodo*, o pesquisador envia uma pergunta logo no início da oficina: “O que você entende por Letramento Digital?” Estabelece-se o tempo de 5 minutos para responderem a pergunta.

Após terem respondido a pergunta inicial, o pesquisador introduz o tópico “Letramento Digital e ensino de L.E.” por meio de uma apresentação preparada no site do *PowToon*. Na apresentação, o pesquisador apresenta definições sobre L.D. sob dois pontos de vista: na perspectiva instrumental, do conhecer e saber usar as TICs, e também na perspectiva do letramento como uma prática social que permite acesso ao mundo digital. O pesquisador enfatizou que a preocupação com o letramento digital já se faz presente em vários países, e que no Reino Unido, por exemplo, a disciplina Letramento Digital percorre, de forma interdisciplinar, todo o currículo do ensino fundamental e do ensino médio. Para exemplificar, o apresentador acessa o site <http://www.digital-literacy.org.uk/Home.aspx>. Durante a apresentação, os participantes interagiram com comentários e perguntas.

No terceiro momento da oficina, os participantes têm a oportunidade de explorar diversos sites com potencial pedagógico. É a fase mais longa da atividade (40 min) e considerada pelo pesquisador como a mais importante, pois vai ao encontro do objetivo desta primeira oficina: espera-se que os participantes se familiarizem com diversas ferramentas disponíveis na *internet*, reunidas através do site *scoopit*, e que possam explorá-las, sem restrições, enxergando as possibilidades pedagógicas de uso de tais ferramentas sob a lente do letramento digital. Com isso, os participantes estariam assumindo de forma ativa a construção de seu próprio conhecimento, que, como dito por Freire (1996), saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção.

Ao pesquisador cabe assumir o papel de mediador – ao caminhar pela sala ele motiva, observa, instiga, escuta, interage, auxilia, aprende, troca conhecimento, faz e responde perguntas (notas do diário de campo do pesquisador, 2015).

Dados coletados:

Assim como realizado no início da oficina, ao final dela, o pesquisador solicitou aos participantes que respondam novamente a pergunta: “O que você entende por Letramento Digital?”. As respostas dadas pelos participantes encontram-se no Anexo 4.

Com base nos discursos coletados nos dois momentos da oficina elaboramos nuvens de palavras⁴⁹ que sintetizam os discursos e entendimentos dos participantes sobre letramento digital, apresentados nos quadros abaixo:

Quadro 6: Discurso inicial



Quadro 7: Discurso final



49

Análise da nuvem de palavras.

Nota-se que os participantes, de forma geral, mudaram seus discursos em relação ao mesmo questionamento: “o que você entende por L.D.?”. Ao serem questionados no início da oficina, os respondentes associaram o letramento digital com o uso instrumental das mídias, ou seja, como ferramentas de apoio à aprendizagem. Isso fica evidenciado pelas escolhas lexicais utilizadas nas respostas, que mostram a ocorrência e predominância das palavras “saber”, “utilizar”, “ferramentas” em suas respostas.

Ao final da oficina os sujeitos da pesquisa foram novamente questionados com a mesma pergunta inicial. As suas respostas levam a crer que ocorreu uma ampliação e aprofundamento da ideia inicial que tinham sobre letramento digital, (ainda que em nível de discurso) ao perceber-se a adição das palavras “conhecimento”, “saber”, “usar”, “maneira” “consciente” em suas respostas.

Como desdobramento da oficina realizada no dia 14 de agosto de 2015 nos parece que além de ter ocorrido uma ampliação e aprofundamento da ideia inicial que os participantes tinham sobre letramento digital, a oficina também motivou vários professores em formação a considerar o uso pedagógico das mídias durante a prática no estágio de docência supervisionado, como veremos na próxima seção na apresentação dos resultados.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na pesquisa descrita, as perspectivas teóricas de formação inicial docente em língua inglesa com vista à inclusão de mídias no processo ensino e aprendizagem da respectiva L.E. e a metodologia aplicada, os dados obtidos neste relatório são resultados da análise de um ou mais dos diversos instrumentos utilizados.

Para tal análise, deixaremos de lado, em certa medida, a impessoalidade do discurso para narrar a experiência singular que o pesquisador vivenciou durante o percurso investigativo da pesquisa. Inicialmente, apresentaremos os sujeitos da pesquisa, a fim de respondermos o primeiro objetivo específico do presente trabalho, que é “identificar o perfil midiático dos professores em formação: o consumo e usos pessoais que estes fazem das mídias, como se percebem como usuários destas, e como aprendem a utilizá-las”. Posteriormente, apresentaremos a oficina “Letramento Digital e ensino de L.E”, assim como explicações sobre a motivação e razões para ministrá-la. Por fim, para respondermos os demais objetivos específicos estabelecidos nesse trabalho, que são: *i*) identificar quais os critérios que os professores em formação utilizam para escolha de uma determinada mídia como apoio pedagógico, e as percepções e efeitos do uso desta; *ii*) observar possíveis movimentos de prática reflexiva do professor aprendiz durante o *practicum* e *iii*) avaliar as estratégias utilizadas durante o *practicum* que favoreçam a familiaridade e a inclusão das mídias no contexto pedagógico pelos professores-aprendizes, recorreremos a análise das observações de aulas dos professores em formação durante e estágio de docência supervisionado, amparado e validado por outros instrumentos utilizados nesta investigação.

4.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Os nomes dos sujeitos envolvidos foram substituídos para preservar o sigilo e ética da pesquisa. Além disso, como escolha pessoal e política do pesquisador em relação à equidade de gênero, é feito um esforço para que essa distinção não seja evidente na narrativa dos relatos. Mesmo assim, ao referirmos aos sujeitos da pesquisa utilizaremos por convenção substantivos masculinos conforme a língua Portuguesa para simplificar a narrativa, mas sem que isso implique que o sujeito citado seja do sexo masculino.

- ▶ Professores orientadores do estágio supervisionado são identificados pelas iniciais P.C. 1 e P.C. 2 (*Practicum Coordinator*).
- ▶ Professores do Colégio de Aplicação (2) são identificados pelas iniciais P.C.A. 1 e P.C.A. 2.
- ▶ Os 14 professores em formação são identificados por Teacher 1 – Teacher 14, ou de forma abreviada, T.1 a T.14.

4.1.1 Breve descrição dos participantes⁵⁰

Practicum Coordinator 1: Graduação em Comunicação Social (1987), Mestrado em Letras pela UFSM (1997) e doutorado em Educação pela UFRGS (2010). Presentemente atua como Professor Adjunto III do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Experiência profissional no ensino de inglês na educação básica e, na educação superior, na área de Educação com ênfase em formação docente inicial e continuada atuando principalmente nos seguintes temas: língua estrangeira, educação, avaliação, formação docente, novas tecnologias de informação, políticas educacionais e pedagogia universitária, particularmente no que se refere à relação entre universidade e escola na formação de professores.

Practicum Coordinator 2: Graduação em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela UFSC (1973), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC (1983) e doutorado em Educação pela UFRGS (2007). Presentemente atua como Professor Associado nível 4 da UFSC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores da Educação Básica, políticas públicas para a educação, avaliação institucional e docência universitária.

P.C.A. 1. Graduação em Letras - Inglês pela Universidade do Planalto Catarinense (1991) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC (2009). Presentemente atua como professor do Colégio de Aplicação da UFSC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia do ensino da língua estrangeira, inglês como língua

⁵⁰ Cf. síntese do currículo Lattes.

estrangeira, literatura afrocanadense, literatura afrobrasileira, literatura comparada e intertextualidade.

P.C.A. 2. Bacharelado e Licenciatura em Letras/Inglês e Literaturas Correspondentes pela UFSC. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela UFSC e doutorando da mesma instituição em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Presentemente atua em caráter temporário (ACT) como professor do Colégio de Aplicação da UFSC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, Linguística Aplicada e Aprendizagem e Ensino. Faz parte do Grupo de Pesquisa AQUILES: Aquisição de Inglês como Língua Estrangeira: Questões teóricas, pedagógicas e de metodologia de pesquisa.

Teachers 1 a 14: Licenciandos de Letras (Inglês e Literaturas afins) pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Faz-se importante ressaltar a atuação conjunta dos dois Professores Coordenadores, P.C.1 e P.C. 2, nos encontros coletivos e reuniões semanais ocorridos ao longo dos dois semestres de estágio supervisionado. No entanto, na divisão do coletivo dos estagiários (14) em pequenos grupos (6) para o *practicum*, cada um dos *Practicum Coordinator* ficou encarregado de um número de grupos, definido e acordado entre si e com os licenciandos. Dessa forma, P.C.1 e P.C. 2 puderam oferecer atendimento mais personalizado e atento aos seus grupos de alunos nos planejamentos de aulas, elaboração de atividades, acompanhamento das práticas de seus grupos, *feedbacks*, e auxílio em tantas outras atividades exigidas na formação docente.

4.2 Perfil Midiático dos participantes

Nosso intuito, neste espaço, é apresentar os dados recolhidos através do questionário *on-line* “Perfil Midiático”, instrumento elaborado para a investigação, articulando a análise estatística com a interpretação de dados, o que permite complementar e enriquecer a apresentação com interpretações explicativas dos resultados. Para tal, iremos seguir a estrutura do questionário e iniciar esta análise dos participantes pela sua identificação, seguido pelo perfil e consumo midiático. Por fim, apresentaremos os dados relacionados à posição dos participantes em relação ao uso de mídias em contextos pedagógicos.

Identificação dos pesquisados

Dos 14 pesquisados, 8 (57%) têm menos de 25 anos de idade, 2 (14%) têm entre 26 e 31 anos, 3 (21%) entre 32 e 40 anos, e 1 (7%) acima de 41 anos.

Perfil e Consumo Midiático

Tal como os dados coletados no questionário nos mostram, os pesquisados possuem disponibilidade e facilidade de estarem conectados à *internet*. Com a possibilidade de ser marcado mais de uma opção no questionário, os dados nos mostram que todos têm acesso em seus domicílios, e grande parte (9) afirma estar sempre conectada à *internet* móvel via telefone celular ou smartphone. Os demais participantes (5) acessam com muita frequência.

Gráfico 2: Local de acesso à *internet*

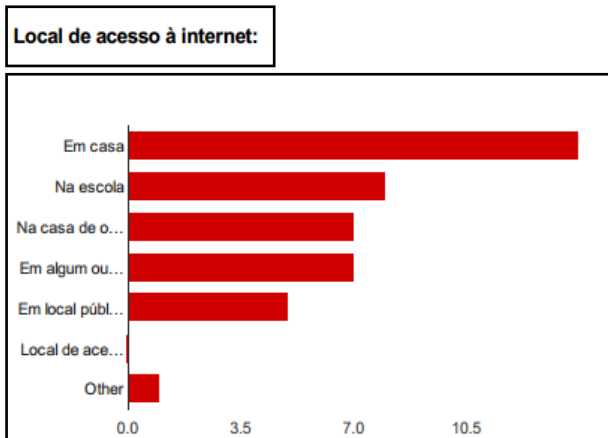
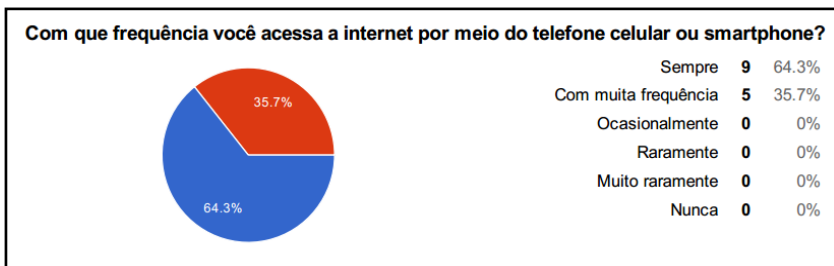


Gráfico 3: Frequência de acesso à rede via *smartphone*



Em relação ao consumo midiático, percebeu-se pelos dados coletados a familiaridade com a cultura digital e os usos cotidianos das mídias pelos participantes da pesquisa. O acesso à informação, por exemplo, se dá principalmente pelo meio digital, conforme mostram os gráficos que se seguem:

Gráfico 4: Acesso à informação impressa

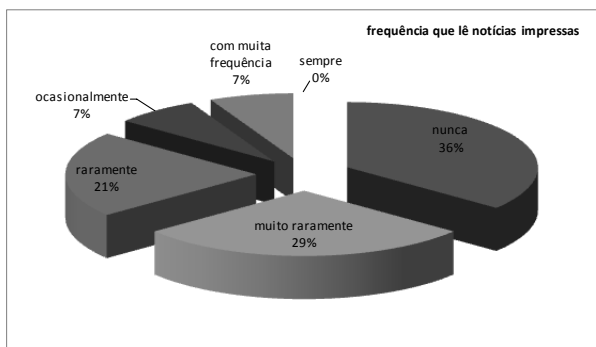
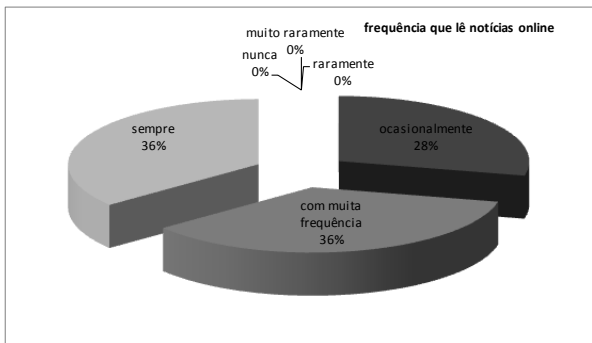


Gráfico 5: Acesso à informação no meio digital



A cultura digital dos participantes, a cibercultura, também foi evidenciada nos consumos e fins que estes fazem das mídias no dia-a-dia.

Na participação em rede sociais digitais como o *Facebook*, nove (57 %) afirmaram acessar sempre, quatro (28 %) acessam com muita frequência, e um (7 %) muito raramente. Somente um pesquisado relatou nunca acessar a rede social. Além da interação social no meio digital, outros hábitos são constatados que corroboram em demonstrar a presença digital cotidiana dos professores em formação tais como assistir filmes *on-line* (*Netflix* e *sites* similares), e escutar áudio em dispositivos móveis, como mostram os gráficos 6 e 7:

Gráfico 6: Acesso a filmes on-line

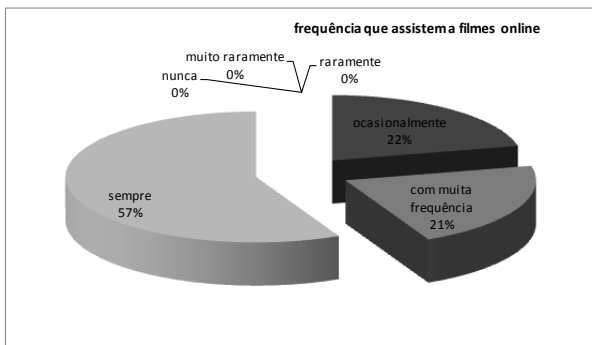
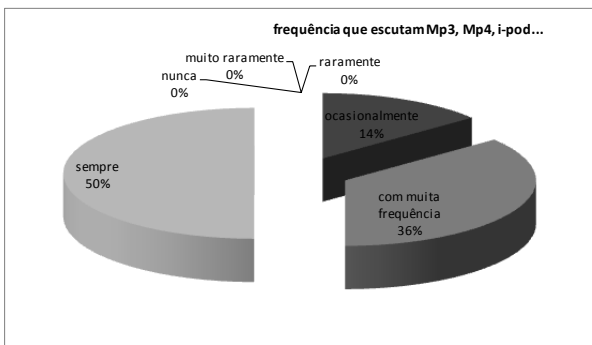


Gráfico 7: Uso de dispositivos digitais de áudio



O que se infere com tal resultado parcial é que a inserção dentro da cultura digital é flexível e adaptável. Uma interpretação para tal pressuposto é que os participantes da pesquisa substituíram, ou então, migraram para diferentes hábitos de consumo digital na medida em que novas mídias foram atualizadas (*updated*) ou inventadas, o que ocorreu (e ainda ocorre) com grande velocidade. Vejamos, por exemplo, a mudança de hábito em relação ao consumo de mídias digitais de entretenimento: filmes *on-line* foram preferidos em vez de filmes em mídia rígida (*DVD, Blu-ray*) pela facilidade de acesso e disponibilidade de títulos. De forma similar, dispositivos de áudio portáteis e móveis, em formato *mp3* ou similar, e que possibilitam os usuários escolherem seus próprios conteúdos, foram mais utilizados que os rádios em FM, como nos mostram os gráficos 8 e 9:

Gráfico 7: Filmes em DVD ou Blu-ray

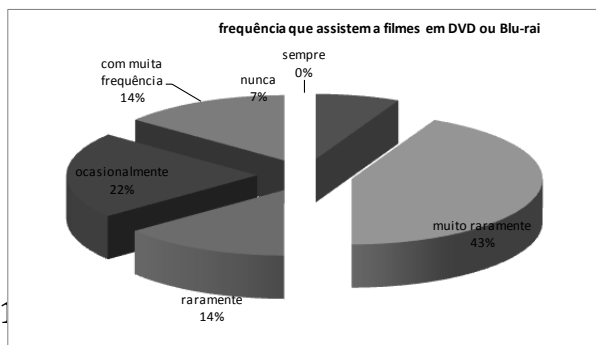
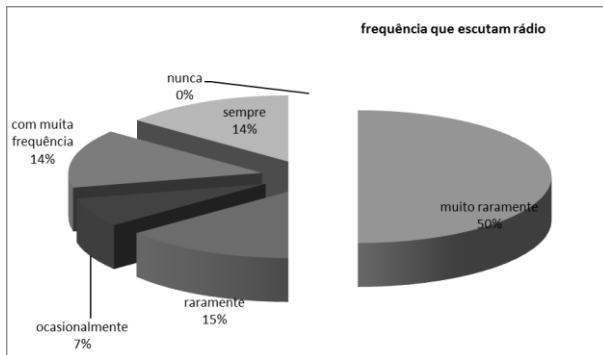
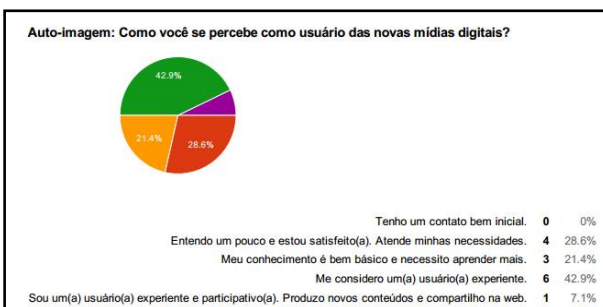


Gráfico 8: Uso do rádio



O gráfico 10 a seguir apresenta a visão dos participantes como usuários das mídias, ou seja, a auto-imagem que possuem em relação aos seus conhecimentos e usos das mídias.

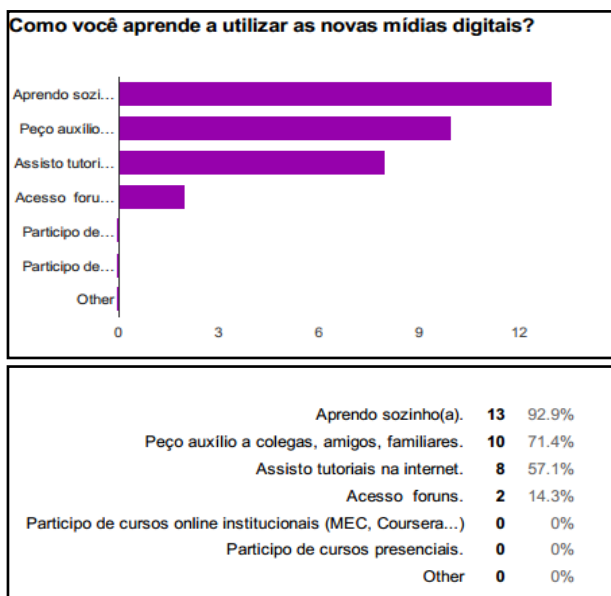
Gráfico 9: Auto-imagem



Do universo de 14 participantes, seis deles responderam se considerar experientes e um afirmou participar de forma produtiva no ambiente digital. Os demais pesquisados se acharam satisfeitos com o letramento digital que possuem (4), e três (21%), contudo, reconheceram possuir um conhecimento básico das mídias e exprimiram a necessidade de aprender mais.

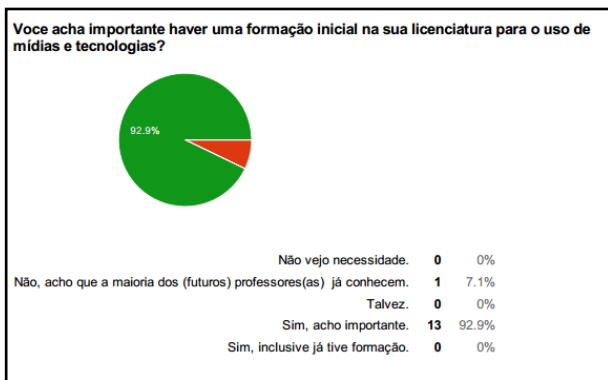
O modo que aprendem a utilizar as mídias é um dado importante: ele nos mostra que a maioria dos participantes aprende a utilizar as mídias por meio da autodidaxia, seja assistindo tutoriais ou acessando fóruns especializados na *internet*. Outra forma de aprendizagem constatada se dá por meio de auxílio de colegas, amigos e familiares. Nenhum dos respondentes afirmou ter participado de cursos institucionais *on-line*, e tampouco ter participado em cursos presenciais, apesar de demonstrarem pouca dificuldade de realizar tal atividade, conforme o gráfico 11:

Gráfico 10: Modos como aprendem a utilizar as mídias



Apesar dos dados apontarem a autodidaxia como método preferencial no qual os participantes recorrem em seu letramento digital, a grande maioria dos respondentes, no entanto, acredita ser importante haver uma formação para o uso de mídias e tecnologias durante a licenciatura. Apenas um (7 %) pesquisado indicou ser desnecessário haver a educação formal para as mídias baseado na premissa que os futuros professores já possuem tal conhecimento.

Gráfico 11: Importância de formação para o uso de mídias



Na posição de usuários de mídias, em termos gerais, e como se apresentam os gráficos abaixo, os participantes encontram pouca ou nenhuma dificuldade em navegar na *internet*, ou em utilizar alguns recursos midiáticos nesse ambiente:

Gráfico 12: Busca de informação na rede

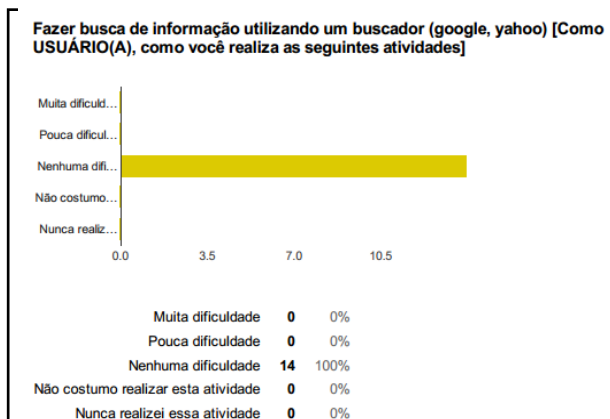


Gráfico 13: Uso de e-mails

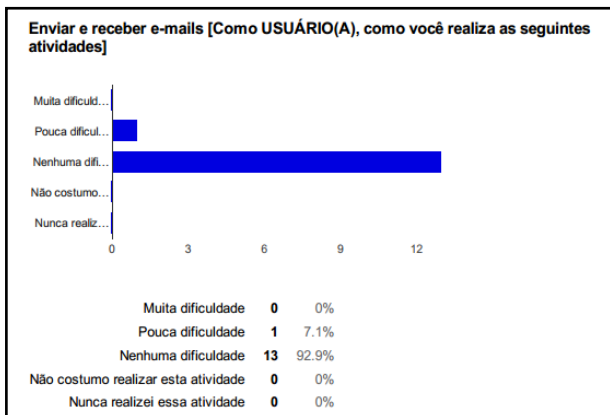


Gráfico 14: Acesso ao Moodle

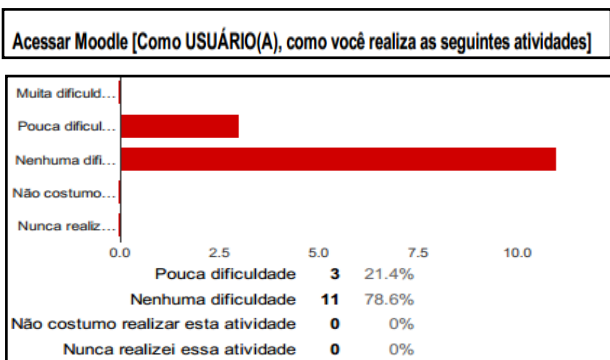


Gráfico 15: Configurar opções de segurança

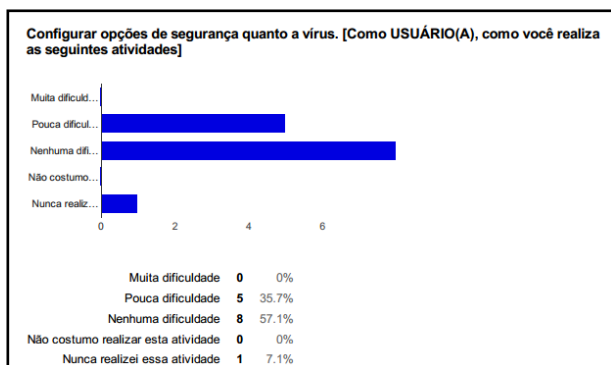
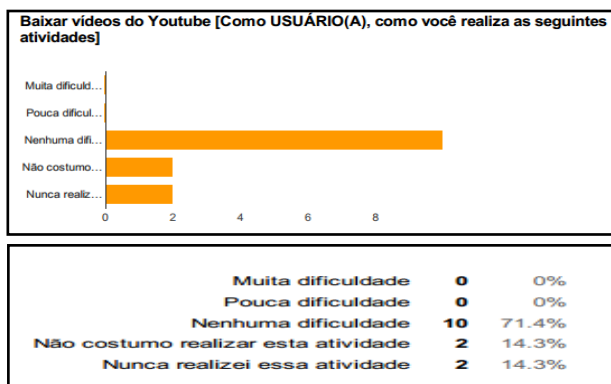


Gráfico 16: Download de vídeos hospedados na web



Como usuários, consumidores de mídias, as informações colhidas apontam para pouca ou nenhuma dificuldade em navegar ou acessar conteúdos da *web* usando o mecanismo de busca, configurar

opções de segurança contra vírus, ou utilizar programas comunicacionais. Os dados do questionário, no entanto, mostram uma defasagem de conhecimento dos participantes em relação à produção de conteúdos midiáticos: Os pesquisados consomem mais conteúdos midiáticos do que os produzem. Tal constatação é observada pelo baixo número de participantes que já produziram e publicaram conteúdos na *web*. Essa limitação de conhecimento das possibilidades que as ferramentas digitais oferecem pode implicar uma delimitação do futuro professor em escolher e utilizar determinada mídia que seja mais adequada ao propósito pedagógico estabelecido. Kenski (2003) ao complementar esse fato afirma que “A autonomia do professor na escolha e utilização do melhor meio para realizar o seu melhor ensino complementa-se com a exploração crítica das formas como uma mesma informação pode ser veiculada nas diferentes mídias” (KENSKI, 2003, p.100).

Gráfico 17: Produção e compartilhamento de vídeos na internet

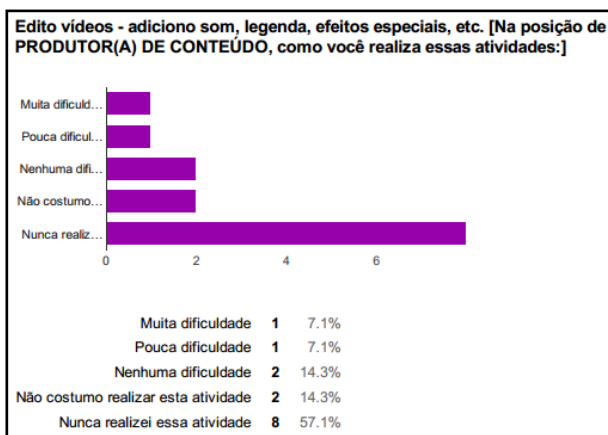


Gráfico 18: Edição de vídeos

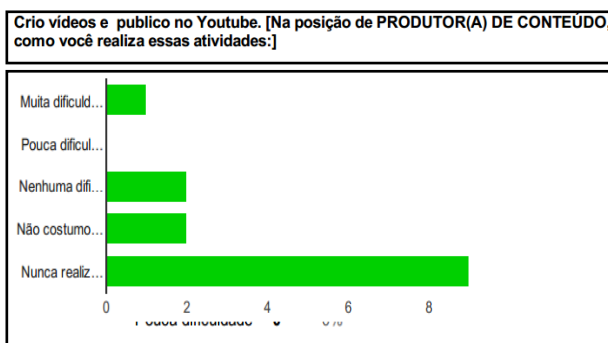


Gráfico 19: Criação e atualização de *Blogs*

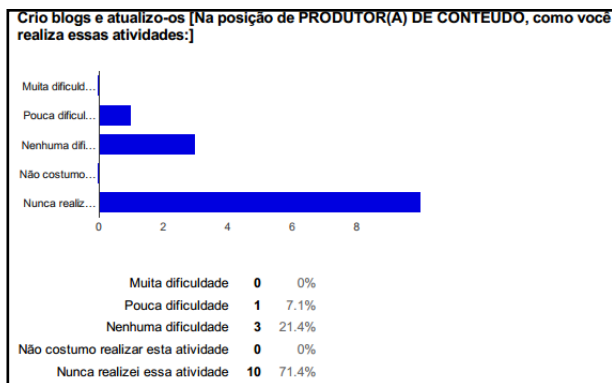


Gráfico 20: Produção e publicidade na *internet*

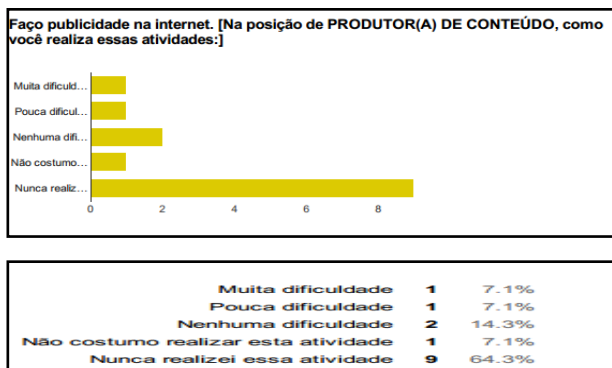


Gráfico 21: Criação e atualização de *homepages*

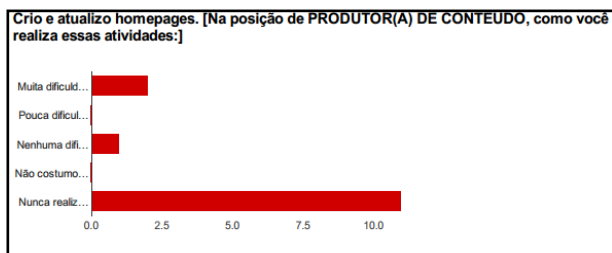
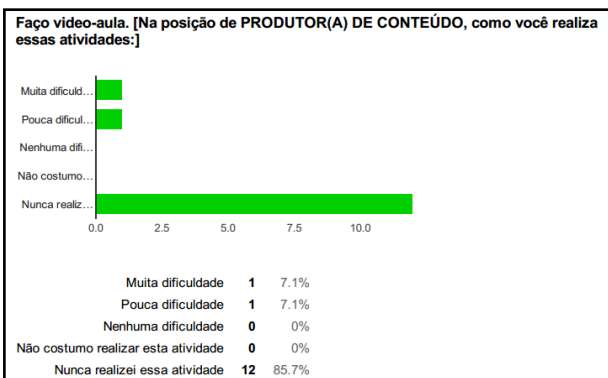


Gráfico 22: Produção de vídeo aulas



De forma sintética, a análise do perfil midiático dos participantes até o momento demonstrou que são em sua maioria jovens, abaixo de 25 anos, dispõem de acesso à *internet* e participam ativamente na cibercultura. Em relação à auto-imagem, metade dos respondentes percebem-se como usuários experientes, quatro (28 %) encontram-se satisfeitos com o conhecimento que possuem e três respondentes (21 %) reconhecem a necessidade de saber mais. Em sua maioria participam da cultura digital ativamente como usuários e consumidores. No entanto, inquiridos sobre a participação como produtores de conteúdos midiáticos, é grande o número dos que encontram limitações ou nunca realizaram atividades de criação, edição e publicação na *web*. Vejamos, a seguir, a posição dos participantes em relação ao uso de mídias em contextos pedagógicos.

4.3 *Práticas Didáticas*

Perguntados sobre os possíveis efeitos do uso das mídias no trabalho docente, todos os respondentes atribuíram à *internet* a possibilidade de acesso a materiais mais diversificados ou de melhor qualidade, e reconheceram vantagens relacionadas à possibilidade de maior colaboração com colegas da mesma instituição (64 %) ou fora dela (85 %). Um grande número de participantes (92 %) reconheceu a necessidade de adoção de novos métodos de ensino na utilização das mídias em sala de aula, e seis participantes argumentaram que a adoção das mídias venha a acarretar no aumento da carga de trabalho do professor:

Gráfico 23: Possíveis efeitos das mídias no trabalho docente



Se por um lado, a amostragem quantitativa nos mostrou um quadro favorável à integração digital em sala de aula por parte dos futuros professores, por outro, nos discursos dos participantes foi possível perceber uma gama de sentimentos que não são traduzidos em números, mas que refletem e esmiúçam aspectos naturais à condição humana, como aflições, ansios e convicções.

Percebeu-se no discurso do Teacher 8 a insegurança ao lidar com as novas tecnologias em sala de aula quando citou: “Eu vejo com receio a adoção de mídias no meu trabalho como professora por ser

tratar de algo muito novo ainda. Adaptar para a sala de aula nunca é simples e pode ser contraproducente se mal aplicado além de mais trabalhoso”. Teacher 7 reconheceu suas limitações concernentes ao letramento digital e as dificuldades de conhecer e dominar tais recursos, porém acredita que conhecê-los pode beneficiar a si e seus alunos:

Há recursos e programas que desconheço ou ouvi falar vagamente. Acredito que quanto mais conhecimento eu tiver sobre estes recursos melhor para mim e meus alunos, pois terei mais acesso a conteúdos e informações, o que pode deixar a aula bem mais rica e interessante. Em contrapartida, no entanto, leva-se tempo para conhecer e dominar tais recursos, uma vez que há grande variedade na net e as vezes não sei nem por onde começar. Então acho que a princípio essa busca por novos recursos pode aumentar o meu tempo de planejamento e preparação das aulas, uma vez que não tenho tanto conhecimento. À medida que for aprendendo essas tecnologias, por exemplo, de editar um vídeo ou fazer um filminho, talvez haja uma diminuição na carga de trabalho (TEACHER 7).

Teacher 11 nos trouxe em seu discurso uma visão mais otimista sobre a integração das mídias em sala de aula. Em sua resposta franca, percebemos que abordou vários aspectos mencionados no questionário, percebido pela escolha lexical e temas relacionados, o que nos leva a crer que o questionário colaborou para a ação reflexiva sobre o tema, o que é positivo, já que esse era o objetivo secundário de sua aplicação:

Creio que a *internet* facilita o maior acesso a diversos materiais, pois muitas pessoas compartilham ideias na rede e jogam suas produções pessoais ou até mesmo dicas de sites ou materiais que elas usam. Há também a possibilidade de compartilhar com os colegas de trabalho materiais diversos de maneira mais ágil, tendo também a possibilidade de trabalhar juntos, mas cada em um sua casa, por programas como "*Google Docs*"... Eu assinaléi ambas "Aumento da carga de trabalho" e "Diminuir a carga de

trabalho", pois em relação à primeira, muitas vezes eu me empolgo com os vídeos e outros materiais que acho na rede e fico horas tentando encaixá-los nas minhas aulas ou até mesmo pesquisar mais sobre os mesmos. Em relação à segunda, creio que as mídias nos possibilitam o contato com materiais tão bons quanto os impressos em livros, mas de maneira mais prática (TEACHER 11).

Ainda sobre os efeitos da integração de mídias no contexto pedagógico, todos os participantes responderam que conhecer e utilizar os conteúdos disponíveis na *internet* no processo de ensino de línguas pode contribuir nos seguintes aspectos:

- ✓ Desenvolver materiais educacionais de melhor qualidade;
- ✓ Estimular o interesse dos alunos;
- ✓ Oferecer materiais mais atualizados e autênticos;
- ✓ Aprimorar a prática docente;
- ✓ Estabelecer contato com outros educadores, mesmo que seja à distância.

Por fim, questionado a opinião sobre possíveis entraves e dificuldades na utilização das mídias nas escolas em sua futura prática profissional, encontramos os seguintes resultados: Uma grande maioria (71 %) alegou a possibilidade de encontrar o computador estragado ou sem conexão a *internet*, ou então, a escola não oferecer condições adequadas para o uso de mídias em sala de aula. Outra preocupação manifestada por um grande grupo (64 %) foi de que os alunos pudessem acessar *sites* inapropriados durante as atividades mediadas por computadores ou similares, condição ratificada pelo pesquisador durante a observação de aulas, como consta em nota retirada do diário de campo:

Os alunos escolheram sentar individualmente ou em duplas e começaram a explorar os jogos dos *sites*, enquanto os estagiários cuidavam para que eles não acessassem outros sites com receio de entrarem em conteúdos não apropriados à idade

deles (12-13 anos) (Nota do pesquisador, Diário de Campo, 02 jun. 2015).

Ademais, metade dos participantes mencionaram o receio de que os alunos danifiquem os equipamentos; cinco (35 %) a falta de tempo em preparar atividades que envolvam o uso de *internet* e mídias e também, expressaram o receio de que os alunos possam ter mais conhecimento dos meios digitais que eles mesmos. Um respondente incluiu como barreira na implementação das mídias no contexto pedagógico a dificuldade em manter o controle da aula.

4.4 Observação e análise de aulas durante o estágio de docência supervisionado⁵¹

Uma vez caracterizados os participantes da pesquisa a fim de definir o primeiro objetivo estabelecido, ou seja, conhecer o consumo e usos pessoais que estes fazem das mídias, partimos para o próximo objetivo: identificar quais os critérios que os professores em formação utilizam para escolha de uma determinada mídia como apoio pedagógico e quais as percepções e efeitos advindos do uso desta.

Para obtermos respostas a esta pergunta, recorreremos à observação de aulas durante o estágio de docência supervisionado no segundo semestre de 2015. Os óbices a enfrentar: pelo escopo da pesquisa e a limitação do tempo decidimos optar pela descrição e análise de três aulas ministradas por três professores distintos e de séries variadas. Os critérios estabelecidos para a escolha do número de aulas a serem analisadas, assim como quais as aulas partiram de escolhas feitas pelo próprio pesquisador. O número da amostragem em três aulas (que ao final veremos que são quatro aulas, visto que a primeira é dada duas vezes) se mostrou suficiente para respondermos as questões iniciais dessa investigação e destacou diversos pontos para discussão e reflexão. Além disso, a amostragem de três aulas se mostrou adequado aos limites dessa dissertação. A escolha das aulas que foram observadas, descritas e analisadas teve por critério a disponibilidade do observador em estar presente para a observação das referidas aulas, assim como participar dos encontros que se deram antes e depois das aulas. Outro critério de

⁵¹ Antes de dar início à pesquisa solicitou-se a aprovação ao Comitê de ética da UFSC. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – encontra-se no Anexo 5.

escolha foi à motivação e interesse que certos professores em formação demonstraram no desenvolvimento e uso de atividades pedagógicas mediadas pelo meio digital no contexto do *practicum*.

4.4.1 Relato de aula # 1

Data da aula: 16/09/2015

Turma de alunos: 5º ano C do ensino fundamental.

Número de alunos: 23

Grupo de professores em Formação: T.4, T.7 e T.13, doravante Grupo 1.

Participantes na observação da aula de T. 4: Teacher 7., T. 13, P.C.1. e P.C.A.1

Tempo de aula: 50 minutos.

Recursos utilizados: *laptops* conectados à *internet*.

Grupos formados por 4 alunos compartilhando 1 *laptop*.

Contextualização

O relato de observação de aula refere-se às aulas ministradas por Teacher 4 durante o estágio de docência supervisionado, que ocorreram no período de 19 de agosto a 18 de novembro de 2015, justificado pelas inserções e usos de tecnologias e mídias que o T. 4 realizou durante sua prática docente.

Na divisão dos grupos de estagiários (14), ficou acordado que Teacher 4 iria dividir o período de docência igualmente com Teacher 7 e Teacher 13, totalizando um período de quatro semanas para cada integrante do grupo realizar o *practicum*. A sequência estabelecida iniciou com Teacher 13, seguido por T.4, e por fim, T. 7.

O Grupo 1, vale destacar, mostrou grande comprometimento com o estágio supervisionado. Além de participativos e colaborativos com toda a equipe, os três integrantes do grupo demonstraram bom entrosamento e interação entre si, observado pelo pesquisador em diversas situações: acompanharam e assistiram cada colega durante a prática docente no estágio, colaboraram entre si com sugestões e ideias

sobre as aulas, e, notadamente, prestaram apoio emocional mútuo em momentos em que o *practicum* ofereceu desafios e dificuldades.

Isso dito, o *practicum* do Grupo 1 deu-se em duas turmas do 5º ano do Colégio de Aplicação, 5º ano A e 5º C do ensino fundamental, com idade média entre 10 e 11 anos.

Em busca de um maior realce e detalhamento sobre os dois grupos de alunos, que nos ajudará a compreender melhor o contexto das aulas, assim como os planejamentos, atitudes e decisões tomadas pelo Teacher 4, recorreremos a análise documental do plano de intenções de estágio proposto pelo Grupo 1, que apresentou a seguinte narrativa sobre os estudantes dos 5º ano A e C do Colégio de Aplicação da UFSC:

De acordo com os dados obtidos a partir do questionário aplicado em sala durante o primeiro semestre, por nós estagiários, foi possível elaborar um perfil dos estudantes com maiores especificidades em diferentes aspectos. A idade destas crianças varia entre 10 e 11 anos, porém há um aluno do 5º A de 9 anos e outro do 5º C de 12 anos. Há três alunos com necessidades especiais, dentro do espectro autista (DEA), sendo dois no 5º C e um no 5º A. Os alunos residem em diversas localidades, desde bairros próximos ao CA a bairros mais distantes (Norte da ilha, Sul da ilha, Continente, etc.), e até em outros municípios, como Palhoça e São José. Somente três alunos afirmaram não gostar da escola e, dentre as disciplinas favoritas, o inglês foi eleito por apenas 34% dos estudantes. Os alunos se consideram participativos, prestativos e que realizam regularmente as tarefas de casa, porém afirmam também que esquecem o material com frequência. Outra característica relevante das turmas é o fato de eles admitirem que conversam bastante. Em relação à leitura, foi constatado que essas turmas têm o hábito de ler e gostam de fazê-lo, o que possivelmente corrobora a premissa do Colégio de Aplicação de estimular tal prática nos Anos Iniciais. Especificamente às aulas de inglês, os alunos tem preferência em aprender a língua principalmente: ouvindo música, jogando jogos no computador, assistindo a filmes e desenhos, repetindo as palavras, brincando. Os alunos

reconhecem, ainda, a importância do aprendizado do idioma para o seu futuro. (GRUPO 1, Plano de Intenções, jul. 2015).

As aulas do Teacher 4, descritas a seguir, dão continuidade a sequência didática previamente estabelecida pelo grupo 1, que fora iniciada durante o *practicum* por Teacher 13.

A descrição da inserção de mídias no contexto pedagógico compreende duas partes: na primeira, descrevemos a aula ministrada por T. 4 na turma 5º ano C; na segunda, a mesma aula “repetida” na turma 5º A, visto que ambas as turmas seguiram praticamente o mesmo conteúdo programático composto por uma pós-atividade envolvendo a prática do verbo modal CAN e CAN’T e vocabulários associados. Com essa dupla exposição de um mesmo contexto pedagógico-digital ocorrido no mesmo dia, com o mesmo professor em formação e em um intervalo pouco maior que uma hora, esperamos descortinar algumas respostas sobre os processos que ocorrem *com* e *no* uso de mídias no ensino de L.E., objetivo de nosso trabalho.

4.4.1.1 Informações sobre o plano de ensino para as turmas 5º ano A e C conforme plano de ensino do Grupo 1

Imagem 11: Plano de ensino



Objetivos

1. Consolidar o vocabulário aprendido na aula anterior (habilidades dos superheróis), (introduzindo novas palavras);
2. Exemplificar por meio do uso de mídia virtual e criação própria nesse meio como se cria um *cartoon* de forma online;
3. Aprimorar a convivência entre membros do mesmo grupo, exercitando o trabalho em equipe e o respeito mútuo.

Conteúdos

1. Junção de cada *superhero* (criado na aula anterior), combinando-os em um único *superhero* por grupo (5º C);
2. Apresentação do gênero *comics*, subgênero *superheroes* e vocabulário relacionado aos seus *superpowers* (5º A);
3. Criação do *superhero* final em um site online no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE).

Recursos

1. Quadro (regras);
2. Apresentação em *PowerPoint* (5º A);


3. Notebooks do LIFE (um por grupo);

4. Site online.

Procedimentos

1. O professor irá expor e explicar as regras para a atividade proposta utilizando o quadro do LIFE;

2. Após se deslocarem para o LIFE, os alunos do 5º C farão uma decisão em grupo para



decidir como ficarão o(s) novo(s) *superhero(es)* para a construção do mesmo em um site online. Na turma do 5º A o gênero *comics* será brevemente introduzido utilizando uma apresentação em *PowerPoint* exibida no LIFE, tal qual o subgênero *superheroes* e alguns vocabulários pertinentes ao tópico;

3. Cada grupo receberá um *notebook* (com o site já acessado previamente) e deverá trabalhar em equipe para montar o seu *superhero*, com a ajuda do professor, que auxiliará os grupos, explicando como proceder e ajudando com eventuais dificuldades.

Fonte: TEACHER 4, plano de ensino, 2015.

Procedimentos:

1. Teacher 4 expõe e explica as regras para a atividade proposta;

2. No LIFE, os alunos do 5º C decidem em grupo a criação de um *superhero* com o uso de um site *on-line* (<https://www.bitstrips.com/create/character/>) previamente escolhido por T. 4;

3. Cada grupo composto de quatro alunos recebe um *notebook* (com o *site* já acessado previamente) e deve trabalhar em equipe para montar um único *superhero*.

O início da aula é narrado nas vozes de Teacher 7 e Teacher 13:

Ao chegarem ao LIFE, os alunos procuram seus nomes nas listas de grupos que estão fixadas nas três mesas presentes. As mesas são largas e

compridas e, portanto, há dois grupos de quatro crianças, sentados em cada uma. Há um *notebook* por grupo, um em cada extremidade da mesa [...]. Após todos os alunos estarem sentados, [Teacher 4] dirige-se ao quadro para explicar as regras anotadas previamente. T. 4 menciona que cada grupo terá que tomar decisões em conjunto, mas em caso de empate quem é o líder do momento decide, também explica que há uma sequência para o uso do *notebook*. Ao lado de cada nome tem um número e os alunos devem seguir essa ordem, então quando o professor falar "*change to number...*" será a hora de todos trocarem de líder. [Teacher 4] passa um bom tempo tentando explicar as regras, pois tem que parar diversas vezes para pedir atenção. Ao terminar a explicação, a folha com o *superhero* que cada aluno desenhou na aula passada é entregue, com esta em mãos os alunos tem que decidir em grupo quais as características que irão manter para produzir um único *superhero*.

Comentário do pesquisador:

Os preparativos para a atividade já haviam sido feitos com antecedência. Ao chegarem ao LIFE os alunos se acomodaram em seus lugares pré-determinados por Teacher 4, formando grupos de quatro alunos por *laptop*. Os computadores já estavam ligados e conectados ao *site* bitstrip.com.

Em conversa que ocorreu logo após a aula, Teacher 4 comentou sobre os preparativos para a atividade. Relatou certa preocupação de como os alunos iriam se comportar no LIFE, uma vez que em situações normais de sala de aula a turma em geral apresentava problemas. Dessa forma, ter os equipamentos antecipadamente preparados e a distribuição dos alunos conforme o espelho de classe foi planejado por T. 4 como maneira de manter melhor o controle de seu grupo de alunos. Além disso, estabeleceu regras claras para a realização da atividade e o uso do equipamento.

O excerto do diário de campo, a seguir, reitera a preocupação de T. 4 em relação ao grupo de alunos:

[a] turma vem apresentando bastante dificuldade para focar sua atenção e acalmar, o que exige que o professor gaste grande parte do tempo de aula afirmando a importância de que os alunos ouçam o que está sendo explicado e entendam as instruções para serem capazes de executar a tarefa daquela lição (Teacher 4, relatório final, 2015).

O estabelecimento de regras, preferencialmente acordada entre os participantes, é crucial para balizar atividades lúdicas desse gênero, pois garante que todos são tratados da mesma forma e têm as mesmas chances de êxito na atividade. Acima de tudo, previne conflitos entre os participantes, situação pertinente para o grupo de alunos em questão. Com esse olhar, a atitude de T. 4 no estabelecimento e cumprimento de regras para a atividade colaborou para a formação de seus alunos para a vida em sociedade, pois ao negociar com os colegas, as crianças espelham e simulam situações reais e necessárias para um convívio social saudável e produtivo na vida adulta.

A realização da atividade, na qual os alunos realizaram em conjunto a criação de um *superhero* com o uso do site (<https://www.bitstrips.com/create/character/>) previamente escolhido por T. 4, é descrito abaixo nas vozes de T. 7 e T. 13:

Ao terminar a explicação [das regras], a folha com o *superhero* que cada aluno desenhou na aula passada é entregue, com esta em mãos os alunos tem que decidir em grupo quais as características que irão manter para produzir um único *superhero*.

Enquanto eles decidem, o docente [T. 4] vai abrindo o *link* designado para a atividade proposta. T. 4, de tempo em tempo, lembra aos alunos para mudarem seu lugar no computador dizendo a palavra combinada. Durante o desenrolar da atividade o grupo de Is* parece excluí-lo, tomando as decisões sem perguntar a opinião dele, que aguarda ansioso a sua vez, indagando mais de uma vez a um professor quando pode usar o computador. Quando finalmente ele começa a mexer no computador, o restante do grupo diz que ele não pode mudar nada do *superhero*. O menino reclama dos colegas

e continua mexendo. O grupo parecendo indignado também reclama do menino com um professor, que os lembra de que ele também pertence ao grupo. As reclamações só cessam quando se ouve a palavra "*changetonumber4*" do teacher 4, e o computador passa para outro integrante do grupo. Em outro ponto da sala, o aluno N* não demonstrou interesse em se juntar a seu grupo para pesquisar e criar o *superhero*. Durante todo o período da aula ele permaneceu isolado de todos e, mesmo com o incentivo de T. 4 e dos demais professores, continuou sozinho e não participou de nenhuma atividade. Ele afirmou que o grupo o excluiu, por outro lado os participantes de seu grupo disseram que ele não quis participar.

Durante a atividade, enquanto alguns grupos estão empenhados em fazer o *superhero*, várias crianças reclamam do site que "não tem armadura", que "não dá

para colocar capa no *superhero*", etc. O menino C* parece frustrado e está bastante irritado. Ele e o grupo decidem abrir a página do *Cartoon Network*, mas no momento que o fazem, uma das professoras pede que eles voltem para o site determinado para a atividade. Eles o fecham contrariados e voltam ao site anterior, mas o menino parece não aceitar e enfurecido argumenta que o site é ruim e que não tem "nada". P.C.A.1 diz que todos da turma estão trabalhando naquele site proposto e que não tem porque só o grupo deles trabalhar num site diferente. Ele então diz que não irá mais participar, fazendo um gesto feio com a mão e virando-se em sua cadeira, dando as costas para a professora. Sabendo do ocorrido, P.C.A.1 chama a atenção do aluno pelo seu comportamento desrespeitoso. Passado alguns minutos a aula se encaminha ao fim, as crianças salvam seus trabalhos e se encaminham para o recreio.

Comentário do pesquisador:

As observações feitas por T. 7 e T. 13 reafirmaram o problema de comportamento em sala de aula e casos de exclusão de determinados alunos em atividades. De acordo com o grupo 1, tais questões “vem se repetindo apesar das várias estratégias utilizadas ao longo do semestre para evitá-la” (GRUPO 1, relatório de estágio, 2015, p. 169).

Em relação à utilização de mídias na atividade, a escolha do *site* www.bitstrips.com (imagem 13 abaixo) não se mostrou muito adequada à proposta de criar um super-herói. O *site* escolhido permitia criar bonecos “comuns” (sem superpoderes) e montá-los a partir da escolha de diversos itens: tipo de cabelo, cor de olhos, vestimentas, feições, entre outras. Uma grande parte dos alunos iniciou a tarefa assim mesmo, não se importando muito com o fato de seus avatares não serem super-heróis, enquanto que um pequeno grupo se recusou a realizá-la, alegando que não era possível “botar capa - os super-heróis vestem capas”, assim como acrescentar acessórios e atributos que os caracterizariam como super-heróis.

Imagem 12: screenshot do site bitstrip.com



Além da escolha do site, um segundo ponto questionável observado na atividade foi o rateio do número de participantes por equipamento, organizado em quatro alunos por *laptop*. Refletimos que para tal atividade, em vez de 4x1 (quatro alunos por equipamento), um número mais reduzido de alunos por equipamento (2x1 por exemplo) poderia trazer mais benefícios à aula. Nosso argumento, baseado em observação direta em sala de aula, apontou para duas adversidades que poderiam ser evitadas com a formação de grupos menores: a primeira refere-se ao tempo gasto no início da aula para que todos os quatro participantes dos grupos decidissem sobre a construção de *um* super-

herói, com o prejuízo de sobrar menos tempo para a construção do super-herói em si; a segunda adversidade em relação ao tamanho de cada grupo é que havia muitas mãos para operar apenas um *laptop*. Como eram muitos alunos no revezamento 4x1, o tempo alocado para cada um deles foi reduzido e logo, o tempo de espera para a próxima rodada aumentado.

A nosso ver, a atividade não foi ao encontro com o planejado por T. 4. Um número considerável de alunos em pouco tempo perdeu o foco e interesse na atividade. A conversa logo seguiu por alguns alunos que se sentiram desmotivados com a atividade e a impossibilidade de criar super-heróis. Outros se juntaram à conversa uma vez que tinham que esperar a sua vez para poder utilizar o computador. Teacher 4 encontrou certa dificuldade para gerenciar a aula em função do comportamento dos alunos.

4.4.2 Relato de aula # 2

Data da aula: 16/09/2015

Turma de alunos: 5º ano A do ensino fundamental.

Número de alunos: 25

Grupo de professores em Formação: T.4, T.7 e T.13

Participantes na observação da aula de T. 4: Teacher 7, T. 13, P.C.1. e P.C.A.1

Tempo de aula: 50 minutos.

Recursos utilizados: *laptops* conectados à *internet*.

Grupos formados por 2 alunos compartilhando 1 *laptop*.

No intervalo que se deu entre as aulas houve uma reunião com grupo de professores em formação e professores P.C.1 e P.C.A.1 na qual foram discutidos os resultados da aula recém dada. Foi o momento de T. 4 “digerir” sua aula, de percorrer todo o processo dinâmico que se desenrolou nos 50 minutos de aula.

Na reflexão sobre a aula, T. 4 reconheceu que ela não havia se encaminhado da maneira que havia planejado, pois esperava da atividade maior interesse e engajamento dos alunos, o que não ocorreu. Em decorrência disso, os alunos começaram a se dispersar e perder o foco na realização da atividade e houve momentos em que T. 4 precisou contar com o auxílio de seus pares para atender aos chamados da turma com 23 alunos.

Ao dividir suas reflexões com o grupo reunido, foi sugerido a T. 4 a possibilidade de serem realizadas algumas alterações no plano de aula para torná-la mais engajadora e dinâmica. Assim, foram propostas as seguintes alterações: propôs-se a T. 4 utilizar outro *site* para a tarefa, o [www.createyourownsuperhero](http://www.createyourownsuperhero.com) por ser mais condizente com a proposta de criação de super-herói, e também sugerido a redução de número de alunos por *laptop* de quatro para um para dois alunos por equipamento nessa segunda aula.

As sugestões de mudanças foram bem aceitas por T. 4 e o plano de aula alterado. Percebemos com isso a importância do estágio supervisionado e o processo de *reflexão sobre a reflexão na ação* citado por Schön (1983) na formação inicial docente.

Conforme dito anteriormente, para a segunda aula Teacher 4 realizou duas modificações no plano de ensino: substituiu o *site* utilizado anteriormente para o createyourownsuperhero.com (imagem 14 abaixo), e dividiu os alunos em grupos de dois por *laptop*. Desconsiderando as diferenças inerentes a cada turma, os dois ajustes (mudança de *site* e formação de pares) se mostraram eficazes para tornar a segunda aula mais interessante e dinâmica, constatado pela maior participação e engajamento dos alunos, assim como uma maior motivação na realização da tarefa com o uso do *site* da Marvel. O relato abaixo nas vozes de T. 7 e T. 13 expressam os resultados das alterações no plano de aula:

[os alunos] em seguida iniciam a elaboração da atividade através do *site* “createyourownsuperhero.com”, escolhido para substituir o *site* usado na turma anterior. A mudança se mostrou acertada, pois as crianças estavam muito motivadas e empolgadas com todas as possibilidades que havia à disposição para desenvolverem sua criatividade.

No relato de Teacher 4 também temos conhecimento das diferenças entre as duas aulas:

As aulas tiveram grande divergência entre si, [um fator] foi o *site* utilizado na segunda aula: com o primeiro grupo eu utilizei o primeiro *link* (em anexo no Plano de Aula), pois planejava salvar os

personagens (de *comics*) criados para que pudessemos retornar a eles futuramente. Porém, durante o intervalo foi me apontado que o *site* do segundo *link* se encaixava mais naturalmente na proposta apresentada (*superheroes*). Aceitei a mudança e creio que isso ajudou bastante com o êxito da segunda aula, além da mudança de grupos de 4 alunos para duplas. [...]

A segunda aula foi bem diferente da primeira: eu me senti mais conectado com os alunos e, logo, bem mais a vontade e seguro. Os alunos pareciam estar genuinamente mais interessados e comprometidos com a aula, participando ativamente[...]. Foram vários aspectos que causaram o êxito da aula e fico feliz de ter essa oportunidade de mudar e melhorar a lição entre uma turma e outra. (TEACHER 4, relatório final, 2015).

Imagem 13: *screenshot* createyourownsuperhero.com



A análise comparativa das duas aulas ministradas no 5º ano A e C nos trouxeram diversas reflexões sobre a inserção das mídias no contexto pedagógico:

A primeira concerne à escolha das mídias. Assim como todo e qualquer instrumento material ou simbólico humano, as mídias não são inerentemente boas ou más, são as apropriações e os usos que delas fazemos que as definem. A escolha adequada, como vimos, pode ser uma mais valia na condução de uma aula bem sucedida em relação ao objetivo proposto, na medida em que ela promova a motivação e engajamento dos alunos na realização de tarefa, assim como no desenvolvimento de habilidades sociais e interacionais. Adequado,

neste sentido, refere-se a atividades que sejam coerentes com a proposta pedagógica definida e apropriado ao contexto sociocultural do grupo alvo.

O segundo tema é relacionado com a formação do professor reflexivo dentro do contexto do estágio supervisionado. Como apresentado no trabalho, Schön (1983) define como *reflexão sobre a reflexão na ação* o momento que ocorre após a prática e é essencial para que o professor possa repensar suas ações e reestruturá-las, caso ache necessário. Nesta perspectiva, as conversas e reflexões que Teacher 4 teve com seus pares e professores no intervalo entre aulas se enquadram nos processos que conduzem à deflagração de formação do professor-reflexivo. Tal processo formativo é sobremaneira favorecido durante o estágio supervisionado, que se configura em um espaço privilegiado onde o professor em formação pode ousar experimentar, refletir e reestruturar suas ações, com o respaldo e apoio de colegas e professores.

A terceira reflexão que trazemos se refere à abordagem empregada na realização da atividade mediada por mídias e os [novos] papéis assumidos pelos participantes.

Sob o ponto de vista metodológico e operacional, a realização da atividade de criação de um super-herói no ambiente digital demandou a reorientação das ações pedagógicas tomadas pelo professor em formação e nos papéis assumidos pelos alunos. Nesse sentido, observou-se um deslocamento da posição central do professor no ambiente digital, que, ao assumir uma atitude menos hierarquizada e controladora, participou ativamente na mediação do conhecimento *com e entre* seus alunos, auxiliando-os na realização da tarefa.

Por fim, trazemos à reflexão sobre o papel do professor mediador-crítico ao lembrarmos a importância da mediação do professor no ambiente digital no desenvolvimento da criticidade do aluno. Se, por um lado grande parte dos alunos dessa nova geração já nasce inserida no contexto da cibercultura (LÉVY, 1999) e lidam com as mídias com naturalidade, por outro, o professor tem qualidades que lhes faltam: criticidade em relação ao uso e consumo destas, intencionalidade, compreensão do caráter ideológico que as mídias trazem, entre outras. Sob esse ponto de vista, a situação ocorrida na aula #1 poderia ter dado margem a uma boa discussão em sala de aula iniciadas com perguntas do tipo: o que é ser super-herói nos dias de hoje? Qual a representação que vocês (os alunos) têm sobre eles? Eles são americanos? Temos super-heróis brasileiros? O pai de família que acorda cedo vai à fila do ônibus e trabalha por 8 horas não é um super-herói?

Imagem 14: Alunos desenvolvendo a tarefa *create your own super hero*



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

4.4.3 Relato de aula # 3

O relato de aula #3 corresponde à aula ministrada por Teacher 2, cujo tema central foi *ciberbullying*, conforme dados abaixo:

Data da aula: 26/10/2015

Turma de alunos: 8º ano do ensino fundamental.

Número de alunos: 21

Grupo de professores em formação: T. 2, T. 9 e T. 12, doravante Grupo 2.

Participantes na observação da aula do T. 2: Teacher 9 e T. 12, P.C. 2, P.C.A. 2 e pesquisador.

Tempo de aula (aula faixa): 1h e 40 minutos.

Recursos utilizados: lousa, cópias impressas de atividades, apresentação em *Powerpoint*, *laptops*, vídeo *Youtube* e *websites*.

Grupos formados por pares compartilhando 1 *laptop*.

Os objetivos gerais e específicos estabelecidos para a aula “*ciberbullying*” são apresentados abaixo, conforme o plano de ensino, e traduzido do inglês para o português pelo pesquisador:

Imagem 15: Objetivos traçados para a aula *Ciberbullying*



Objetivos Gerais:

- aprender sobre *ciberbullying* (vocabulário específico);
- aprender como prevenir *cyberbullying*;

- aprender como se comportar nas redes sociais.

Objetivos específicos:

- compreender questões orais em inglês;
- compreender questões escritas em inglês;
- compreender vocabulários específicos;
- aprender como prevenir *ciberbullying* através de jogos on-line;
- aprender como se comportar em redes sociais (evitar praticar *ciberbullying*, e o que fazer se alguém estiver sofrendo *bullying* ou se alguém estiver *bullying* você).

Fonte: TEACHER 2, plano de ensino, 2015.

Comentário do pesquisador

As intenções e objetivos delineados por Teacher 2 mostraram sua preocupação no desenvolvimento de uma aula que trabalhe com um tema que seja interessante e relevante aos seus alunos. O tema escolhido, *ciberbullying*, ou seja, *bullying* no ambiente virtual – é um tema interessante, atual e pertinente ao contexto sociocultural em que os alunos do 8º ano, com idade média de 14 anos, estão inseridos. Conforme observado e relatado pelo Grupo 2, a grande maioria dos alunos do 8º ano são usuários frequentes de redes sociais, preferencialmente o *Facebook* e *WhatsApp*, e com menor frequência, o *Instagram* e *Snapshot*. Desta forma, a escolha do tema favoreceu a prática da língua estrangeira alvo dentro de um contexto instigante, familiar e sobremaneira significativo aos educandos.

Para dar início à sequência de atividades cujo tema central foi *ciberbullying*, T. 2 utilizou um vídeo disponível no Youtube, com pouco menos de 2 minutos de duração e intitulado: *I'm with Lizzie – Influences Against Bullying*⁵². O vídeo é narrado por Lizzie Velasquez, uma jovem de nacionalidade americana que nasceu com uma rara doença congênita a qual a previne de acumular gordura corporal, entre outros sintomas. Neste, a jovem aborda o tema *bullying* com a propriedade de alguém que realmente vivenciou o problema durante a infância e compartilha seus anseios e angústias com sentimentos com seus milhares de fãs. Além de *bullying*, Lizzie produz outros vídeos sobre diversos assuntos e

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/user/lizitachickita> Acesso em: 10 out. 2016

que estão disponíveis em seu canal pessoal no *Youtube* ([Lizzie's Website](#)). A jovem alcançou grande notoriedade na *internet* em 2013 após se apresentar-se no *Ted Talks*⁵³. Seu vídeo ultrapassou 10,5 milhões de visualizações até a presente data.

A primeira vista, é difícil ficar indiferente às imagens do vídeo, a aparência física da narradora e a narrativa de sua vida pessoal. Ainda assim, Lizzie consegue motivar e inspirar as pessoas com sua conversa franca e aberta. T. 2 justificou o uso do vídeo como forma de trazer a atenção dos alunos sobre o tema iniciado e sensibilizá-los sobre a gravidade do *bullying*, como mostra o excerto a seguir:

Essa atividade foi muito importante para sensibilizar mais os alunos sobre como o *bullying* é cruel, eles teriam que se colocar no lugar da Lizzie [Velasquez], como eles iriam se sentir e como eles iriam reagir. As respostas sobre como eles iriam se sentir foi unânime: triste, confuso, bravo... e as respostas sobre como eles iriam reagir foi surpreendente: iriam atrás das pessoas que cometeram *bullying*, iriam ignorar, iriam contar para os pais, iriam se matar! (TEACHER 2, relatório final, 2015).

A representação das reações e discursos dos alunos e T. 2 no excerto acima nos mostrou a boa receptividade com que o tema foi acolhido pelo grupo. Além disso, ao propor tratar de assuntos como “aprender como se prevenir de *ciberbullying através de jogo on-line*” e “aprender como se comportar em redes sociais”, como anunciado nos objetivos específicos contidos no plano de ensino de T. 2, verificou-se a intencionalidade deste em conscientizar os alunos sobre os riscos que se apresentam no ambiente digital, assim como códigos de conduta e comportamento requeridos nesse meio, aspectos que se relacionam ao letramento digital.

Sequência didática:

A seguir, apresentamos a articulação de atividades da aula elaborada por T. 2, a sequência didática que culminou com os alunos

⁵³ Disponível em: <http://tedxtalks.ted.com/video/How-do-you-define-yourself-Lizz> Acesso em 10 out. 2016

jogando o *game on-line* sobre *ciberbullying*. A descrição dos passos tomados por T. 2 até a realização da atividade com *game* se faz importante, pois fornece os trajetos metodológicos que foram empregados na aula com a finalidade de preparar e equipar os alunos com um conjunto de vocabulários e expressões em inglês, assim como informações relacionadas ao tema, para que estes pudessem jogar o *game* virtual com relativa desenvoltura e fruição, considerando que o *site* do *game*, as instruções e o jogo em si são todos em língua inglesa. As quatro atividades preparatórias para o *game* são descritas abaixo, seguidas de comentário dos pesquisadores:

1º atividade: alunos assistem ao vídeo em inglês de Lizzie Velasquez. Vídeo disponível no site: <https://www.youtube.com/user/lizzitachickita>.

2º após assistir o vídeo, alunos respondem as perguntas da atividade 2, conforme mostra o plano de ensino de T. 2 na imagem 16:

Imagem 16: Excerto da sequência de atividades da aula *ciberbullying*

2º atividade:

1. What was the type of bullying that she suffered?
() Physical () Social () Cyberbullying () Verbal
2. How do you feel after watching the video?
3. How would you feel if you were she? If I were she, I would feel...
4. How would you react if you were she? If I were she, I would...
5. Do you know what to do to help people like Lizzie, who suffers bullying? Answer in Portuguese.

How are you feeling?

Happy	Joyful	Content	Silly
Sad	Angry	Nervous	Embarrassed
Confused	Surprised	Shut	Embarrassed

3º atividade: *ciberbullying* nas redes sociais. Alunos respondem ao questionário:

What do I do online?	Yes	No
Do I think before post?		
Do I only connect with friends?		
Am I kind to others?		
Do I share my password?		
Do I keep my settings private?		
Am I hurtful towards others?		

4º atividade: apresentação em *Power point* sobre *ciberbullying* em redes

Fonte: TEACHER 2, plano de aula, 2015.

Comentário do pesquisador:

A sequência didática proposta por Teacher 2 apresentou uma grande diversidade de atividades e de utilização de recursos pedagógicos, sendo que muitas delas preveem o uso de tecnologias e mídias digitais como suporte. Segundo T. 2, a estrutura física oferecida pelo Colégio de Aplicação foi fundamental para o planejamento da aula e comentou que “já que uso computador em todas as aulas seria difícil preparar uma aula tão completa se não houvesse a estrutura oferecida no CA”. (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015). Essa informação também revelou a familiaridade que T. 2 tem com a cultura digital, demonstrado pela preparação de materiais midiáticos para a realização da aula, pelo conhecimento e preocupação sobre temas relacionados a essa cultura e corroborado pelos dados fornecidos por T. 2 no questionário “perfil midiático”.

A atividade sobre *ciberbullying*, além de interessante e significativa, colaborou para deflagrar momentos de reflexão e discussão entre os alunos sobre o tema e assuntos relacionados a ele. Na correção da atividade 3 por exemplo, Teacher 2 narrou, com surpresa, o pouco cuidado (ou desconhecimento) que alguns alunos tinham (e têm) em relação à segurança dentro do ambiente digital e no compartilhamento de senhas:

Foi interessante nesse momento de correção, a reação dos alunos ao ouvirem de um colega, por exemplo, que ele compartilhava a senha do Facebook, eles ficavam indignados e falavam que era perigoso. É possível perceber que alguns são bastante cuidadosos, mas uma boa parte da turma (mais do que eu imaginava) não se preocupava em adicionar pessoas que não conhecem ou compartilhar senhas (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015).

Sob o ponto de vista pedagógico e metodológico, a escolha de atividades, a preparação de recursos pedagógicos de apoio, e a sequência de atividades estabelecida por T. 2 enquadraram a aula “*ciberbullying*” dentro da abordagem comunicativa, ainda que para isso T. 2 tenha utilizado em certos momentos exercícios de cunho behaviorista. Vejamos então, em detalhes, alguns aspectos que merecem atenção e comentário sobre a aula conduzida até então, e que encaminhou para o

que consideramos o *grand finale* da aula, atividade que os alunos jogaram “*ciberbullying*” *on-line* com o uso de *tablets*:

Atividade 1: vídeo *Youtube* de Lizzie Velasquez.

A utilização de um material gerador, conhecido por muitos professores como “gancho”, é prática comum na abordagem comunicativa. O “gancho” pode ser qualquer tipo de material que seja capaz de prender a atenção do aluno à sala de aula, na medida em que ele seja capaz de instigar e provocar os educandos a se engajarem no tema apresentado.

O “gancho” utilizado por Teacher 2 foi a apresentação do vídeo de Lizzie Velasquez. Segundo tal professor em formação, o uso do vídeo partiu de uma escolha pessoal, que confessou ser fã de Lizzie e assistir regularmente a seus vídeos, “pois são muito inspiradores, e a inspiração dela irradia”. A opinião de T. 2 explica em parte a popularidade de Lizzie, que possui mais de 600 mil seguidores em sua página hospedada no *site* de vídeos *Youtube*.

A escolha do vídeo como material gerador foi bem selecionado em relação aos objetivos traçados. A começar, pelo uso do vídeo em si. Como mídia que combina vários elementos semióticos (imagens, som, cores, legendas e outros) ao discurso oral, a utilização de vídeo agrega maior possibilidade de interpretação do texto como um todo, o que aumenta as chances do aluno de língua estrangeira obter sucesso na atividade, e, antes de tudo, a ter interesse em realizar a atividade.

Desta forma, o forte impacto visual do vídeo de Lizzie, associado a seus gestos, expressões faciais, entonações de voz, e outras sutilezas ali contidas deram mais cores e contornos ao tema *ciberbullying*, aumentando as chances de melhor compreensão do discurso entregue por Lizzie em língua estrangeira.

Outro ponto positivo na escolha do material gerador é sua autenticidade. O vídeo faz parte de uma coleção de outras postagens feitas por Lizzie em sua página pessoal no *Youtube*. Diferente de alguns materiais produzidos para fins didáticos que apresentam situações fabricadas com a participação de protagonistas geralmente chamados *John* e *Mary*, ao acessar a página de Lizzie nos deparamos com a representação de uma pessoa “real, de verdade” e vivendo situações “reais”.

Além do uso do vídeo apresentar como uma boa escolha de material pedagógico em relação à adequação, propósito, autenticidade e adaptabilidade de uso, cabe, no entanto, ressaltar algumas vantagens que o vídeo utilizado por T. 2, por estar hospedado no *ciberespaço*, ou nuvem, trouxeram em comparação com os vídeos gravados em mídia física (e.g. DVD, *Blu-ray*): *i*) temos à disposição um grande e crescente repertório de vídeos hospedados no ambiente da *web*, o que facilita a escolha de títulos que melhor se adequem ao propósito da atividade; *ii*) o *ciberespaço* se constitui em um espaço democrático, na medida em que permite qualquer pessoa produzir e editar seus próprios conteúdos e publicá-los na rede, bastando para isso equipamentos de baixo custo, como *smartphones*, e algumas ferramentas básicas de captura e edição e que são disponibilizadas na *internet* gratuitamente. Nesta perspectiva, a cultura do videoclipe, caracterizada pelo consumo e produção de pequenos vídeos publicados em *sites* específicos como *Youtube*, *Vimeo* e outros, permite dar voz àqueles que antes não tinham espaço e/ou recursos financeiros para se inserir no meio midiático, lembrando que a gravação de mídia em formato físico, de maneira geral, envolve maior investimento financeiro, equipamentos mais especializados e um número maior de profissionais para sua realização; *iii*) outro benefício do uso pedagógico de vídeos hospedados na *web* sobre os disponíveis em mídia física é a possibilidade de interação entre pessoas que o meio digital em rede proporciona. Uma conta no *Youtube*, por exemplo, permite envio de comentários e trocas de mensagens nos espaços de discussão presentes nos próprios *sites*. Essa qualidade interacional simples e ágil atribui maior realismo e autenticidade ao material selecionado, sem mencionar sua atualidade, propiciando melhores chances deste ser aceito pelos alunos, instigando-os a se engajar em atividades comunicativas e na prática social da língua alvo estudada em contextos situados reais e significativos a eles.

Ao finalizar a exposição de contextos favoráveis à inclusão de vídeos em sala de aula, com destaque aos vídeos produzidos e hospedados no ambiente virtual, chamamos a atenção do potencial educativo que estes apresentam. O uso dado ao vídeo por Teacher 2 é apenas um exemplo dentro das inúmeras possibilidades pedagógicas que a mídia oportuniza, e podemos pensar, por exemplo, em atividades de criação de vídeos em que os alunos se ocupem de todas as etapas de produção, desde sua elaboração até o momento final de compartilhamento, dentro, é claro, do propósito pedagógico pretendido.

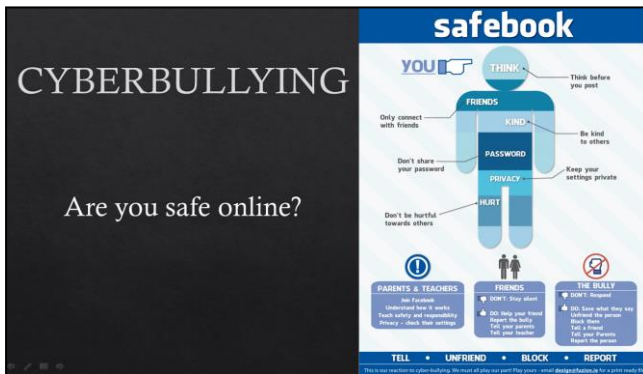
Outras tantas dicas para professores encontram-se no site *Youtube for educators*, disponível em <https://www.youtube.com/user/teachers>

Atividade 2 e 3: questionários

Na sequência de atividades que se deu a partir da apresentação do vídeo de Lizzie, Teacher 2 e alunos iniciaram uma discussão sobre o tema, conduzido de forma hábil pelo professor em formação. De forma implícita, T. 2 introduziu um conjunto de vocabulários em inglês relacionados ao *ciberbullying*, ao mesmo tempo em que foi familiarizando os alunos com função gramatical transversal à atividade. Após este quebra-gelo (*icebreaker*) expositivo, os alunos responderam às breves perguntas contidas nos questionários das atividades 2 e 3, previamente preparadas por T. 2. Tais tarefas, elaboradas com características do Método Direto, cumpriram vários objetivos: apresentaram aos alunos, formalmente, modelos e estruturas de funções gramaticais subjacentes à lição; forneceram novos vocabulários pertinentes ao tema; prepararam e deram subsídios para os educandos melhor desempenharem a atividade planejada para sequência, conforme é descrito a seguir.

Atividade 4: apresentação sobre o tema *ciberbullying* em *Powerpoint*.

Imagem 17: apresentação sobre *ciberbullying*



A imagem 17 faz parte de um conjunto de 07 slides produzidos por Teacher 2 com o uso do *Powerpoint*, programa de criação, edição e exibição de apresentações gráficas.

Sob o ponto de vista metodológico, a apresentação em *Powerpoint*, tal como a sequência didática de atividades que a precederam, fizeram parte de um repertório de ações elaboradas e operadas por T. 2 para a prática da língua inglesa, e que para isso escolheu o tema *ciberbullying* como fio condutor da aula. Nesse sentido, a atividade envolvendo a apresentação de *slides* somou-se a um conjunto de estratégias planejado pelo professor em formação para oportunizar aos seus alunos a prática do inglês de forma contextualizada e integral ao abordar o tema central da aula de variados modos e com diversos instrumentos.

Vejamos então como a atividade 04, concretizada pela apresentação de *slides* criados em *Powerpoint*, acrescentou uma mais valia para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa ao se integrar com as demais estratégias empregadas por Teacher 2, conforme os objetivos estabelecidos:

A possibilidade de combinar uma diversidade de elementos semióticos em uma mesma mídia faz com que o uso de ferramentas digitais de apresentação se situe como um forte aliado aos contextos educacionais. Com elas, e com o uso de criatividade, é possível elaborar materiais didáticos interessantes, engajadores, e personalizados ao contexto cultural do público e a proposta pedagógica por meio de combinações de imagens, ilustrações, gráficos, textos, sons, vídeos, entre outros elementos. No caso particular da atividade 04, Teacher 2 compôs a apresentação de *slides* combinando o texto verbal (escrito) com imagens pertencentes a diversos gêneros (fotografias, tirinhas, desenhos, infográficos, e outros), que são familiares e parte do universo cultural de seus alunos, adolescentes com média de 14 anos. Com isso, a atividade tornou-se mais “atraente” e a atenção e participação ativa dos alunos foi alcançada com certa facilidade.

Além disso, a coexistência de diversas linguagens na atividade (e.g. verbal, visual) não apenas as tornaram mais atraentes e convidativas para a participação, mas também facilitaram a compreensão e significação, ou seja, a *leitura* do texto como um todo. Se compararmos com uma atividade de leitura de um texto impresso, por exemplo, que utiliza apenas a linguagem verbal escrita como insumo de significação, o texto multimodal, *i.e.* formado pela mescla de múltiplas linguagens (escrita, oral, visual), amplia as chances de

compreensão dos alunos, ao oferecer-lhes um maior repertório de insumos e estímulos por meio da combinação de imagens, cores, elementos gráficos, textos e outros, considerando também as singularidades e diferenças de estilos de aprendizagem que existem entre os educandos.

Para ilustrar as possibilidades de interpretação e significado que os textos multimodais possuem, tomamos por exemplo a imagem 18 a seguir, *slide* pertencente à atividade 4:

Imagem 18: tipos de *ciberbullying* / *slide em Powerpoint*



A imagem 18 revela a intencionalidade de Teacher 2 em caracterizar o tema central, *ciberbullying*, em relação aos seus tipos: físico, verbal, social e *ciber*. Para isso, T. 2 combinou ao texto escrito elementos visuais, provenientes de várias fontes e diversos gêneros, criando assim um texto de fácil visualização e interpretação pelos alunos, que, em termos metodológicos, assemelha-se a exercícios característicos do Método Direto⁵⁴.

Na leitura da imagem 18, por exemplo, a definição do tipo físico de *bullying*, é “explicada” de forma simples e sintética pela associação imagética de um desenho acompanhado pelo texto escrito *Physical: Punching* (Físico: Soco).

A leitura do desenho é de fácil compreensão: ela mostra um menino maior agredindo um menor e ameaçando dar-lhe um soco, e desta forma, o *bullying* do tipo físico é identificado pela interação (violenta e assimétrica) que ocorre entre os dois personagens. Além disso, a caracterização da cena *bullying* físico:soco é reforçada nos traços das expressões faciais, nos gestos, na diferença de tamanho dos

⁵⁴ Ver Apêndice 2.

personagens, assim como na escolha de elementos gráficos que compõem o *design*⁵⁵ visual da imagem, como cores, formas, enquadramentos, tipos e tamanhos de fontes entre outros. A linguagem visual nesse sentido é sintética, pois possibilita transmitir um grande número de informações em pouco tempo, comparado com abordagens que empregam apenas um modo de insumo de compreensão ao aluno, como, por exemplo, em explicações orais, ou em leitura de textos impressos.

Nesse sentido, as atividades pedagógicas envolvendo a leitura de textos multimodais, ricos em atribuições imagéticas que ultrapassam os limites do texto escrito, vão de encontro às demandas formativas do sujeito moderno, digital, onde a informação cada vez mais é construída de forma multimodal e multissemiótica, que combina aos textos “escritos” imagens, sons, hipertextos, vídeos, infográficos, e outras mídias na composição da mensagem.

Assim, ao letrar os sujeitos (no nosso caso os alunos) para interpretar as informações visuais construídas em novos modos é uma necessidade real e presente. No entanto, acrescentamos a essa necessidade de letrar digitalmente os alunos não apenas para a *leitura* e *consumo* de textos midiáticos, mas também para que se tornem usuários qualificados e *produtores* destes conteúdos, e dessa forma, participarem ativamente e de modo colaborativo dentro da cultural digital.

Por fim, T. 2 encaminhou a atividade para o final, e iniciou a transição para a atividade 5, em que os alunos jogariam o game *ciberbullying*. Contudo, acompanhando o plano de ensino e observando a aula, percebemos que Teacher 2 realizou uma modificação em última hora, eliminando uma atividade que estava prevista no seu plano de ensino. A alteração do plano de aula foi justificada posteriormente em reunião, na qual Teacher 2 alegou ter faltado tempo para cumprir todas as atividades previstas, como descreveu em seu relatório: “*Infelizmente, essa atividade foi muito corrida e optei por não passar a atividade [seguinte], pois já era quase 15:30 e não daria tempo para passar a atividade [game]*” (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015).

Atividade 5: *Game Cyberbullying*

⁵⁵ Para aprofundar sobre o tema, sugerimos a leitura de Gunther Kress e Theo van Leeuwen: *A gramática do Design visual*, e Chauvin: *Visual or media literacy?*.

“Jogar é o trabalho das crianças. É talvez a maneira mais eficiente para que aprendam habilidades para a vida e descubram o que gostam. [...] a natureza divertida dos jogos é a parte na qual faz a maioria das crianças crescerem como dente-de-leão”.

Sam Wang e Sandra Aamodt

Partindo da ideia de que “jogar é trabalho de criança” (WANG e AAMODT, 2012), o engajamento das crianças em atividades utilizando jogos é uma ótima maneira delas se divertirem, passarem o tempo, conviverem e exercitarem habilidades sociais (reais e virtuais) – e aprenderem.

Além da fruição proporcionada, jogar oferece muitas oportunidades de aprendizagem, na medida em que auxilia a satisfazer as qualidades e exigências comuns da infância, tais como a curiosidade, o desenvolvimento de estratégias, a aprendizagem de novas habilidades e incorporação de novos conceitos. Tal premissa é apoiada nas palavras de Ramos (2013), que, ao argumentar sobre a importância da utilização de jogos no contexto escolar assevera que “o trabalho pedagógico a partir de jogos contribui para que o exercício e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos se tornem mais lúdico e prazeroso, ao mesmo tempo em que usufrui das reconhecidas contribuições que o jogo oferece ao desenvolvimento infantil” (RAMOS, 2013, p. 20).

Ademais, a fruição proporcionada por atividades lúdicas mediadas por jogos, em si, já é um ponto favorável ao seu uso em sala de aula para tornar o aprendizado mais prazeroso e interessante, uma vez que dentre outras características, o espaço institucional escolar é por muitas vezes visto pelos alunos como um lugar “sério”, “chato”, cheio de regras e atividades desinteressantes.

Com esse olhar, atividades pedagógicas digitais bem desenvolvidas e aplicadas no ambiente digital, (*games* por exemplo, mas não exclusivamente) têm a capacidade de criar aulas mais interessantes, divertidas, dinâmicas, e assim o entusiasmo e o interesse dos educandos em participar em atividades dentro do ambiente digital, onde jogar *games* é uma dentre as diferentes atividades práticas na cibercultura (LÉVY, 1999).

Contextualizando o *game cyberbullying*:

O *game cyberbullying* é de livre acesso, e se encontra hospedado no *site* oficial do governo Australiano denominado *Office of the Children's eSafety Commissioner*⁵⁶, cuja missão, conforme descrito em sua página é “ajudar os jovens a terem experiências positivas e seguras *on-line* e incentivar a mudança de comportamento, onde uma geração de crianças australianas ajam com responsabilidade *on-line* – como fariam *off-line*” (cf. *site*. tradução nossa⁵⁷).

Além do *game cyberbullying*, o ambiente digital contém diversos recursos para educadores, pais e alunos, objetivando “empoderar todos australianos a explorar o mundo *on-line* com segurança” (cf. *site*. tradução nossa⁵⁸). Em poucas palavras, a concepção do *site Office of the Children's eSafety Commissioner* é uma medida tomada pelo governo Australiano em direção ao letramento digital de sua população em quesitos de segurança *on-line*.

É importante sinalar que o *site* que hospeda o *game cyberbullying* é dirigido ao público australiano, e logo, totalmente em inglês. Por isso, as atividades previamente realizadas pelos alunos (atividades 01 a 04) se enquadram como uma estratégia vital planejada por T. 2 para suprir a barreira linguística e contextualizar o *game*, que assim pode ser jogado com desenvoltura, divertimento, e trazer benefícios à aprendizagem da língua alvo. Caso contrário, correr-se-ia o risco da atividade ser realizada com dificuldade e com pouco engajamento por partes dos alunos, o que a tornaria a atividade de jogar “fraca ou nula” em relação à sua função e objetivos pedagógicos.

Descrição do *game cyberbullying*

O *game cyberbullying* tem por objetivo proporcionar atividades que promovam o letramento digital no que concerne à segurança *on-line* por meio de 04 jogos: *Pick Your Friends*, *Crowd Surfing*, *Drop Box* e *Flip and Fix*.

⁵⁶ <https://www.esafety.gov.au/about-the-office/role-of-the-office>

⁵⁷ No original: “[...] helping young people have safe, positive experiences online and encouraging behavioural change, where a generation of Australian children act responsibly online—just as they would offline”.

⁵⁸ No original: “Our goal is to empower all Australians to explore the online world—safely”.

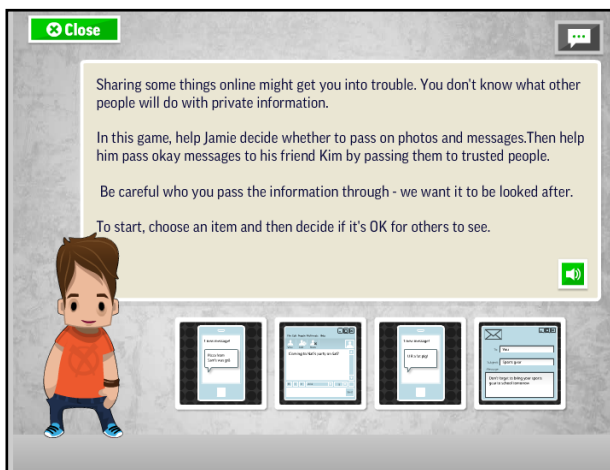
Imagem 19: *Game 1: Pick your friends*



Em *Pick Your Friends*, os jogadores aprendem a escolher seus amigos no ambiente digital, verificando se as informações que eles dão são verdadeiras e a pessoa é aquela que diz realmente ser. Para isso, o *game* apresenta

“fotos” de 06 crianças, que são desconhecidas pelo jogador, mas representam a possibilidade de fazer novos amigos no ambiente digital. O jogador, ao selecionar um dos amigos em potencial, tem a possibilidade de fazer perguntas pessoais a ele, tais como: Qual a cor do seu cabelo? Qual o tipo do seu cabelo? Qual a cor dos seus olhos? Você tem animal de estimação? De acordo com a resposta dada (em formato de áudio e caixa de texto), o jogador tem como saber se a pessoa está falando a verdade ou mentindo, comparando a resposta dada com a “foto” da personagem representada no *game*.

Imagem 20: Game 2: Crowd Surfing



O game *Crowd Surfing* tem por finalidade alertar e educar sobre o compartilhamento de conteúdos pessoais na internet, como fotos e arquivos pessoais. Como mostra o recorte ao lado, o game busca

estabelecer uma interação com o jogador por meio textual, imagens e áudio, advertindo-o sob os riscos de compartilhamento de informações pessoais no ambiente digital.

No game, são apresentados diversos arquivos como *e-mails*, fotos pessoais, mensagens de textos e outros. O jogador deve então abrir esses arquivos e escolher o que fazer com ele, dentre três opções, a saber: *enviar para a lixeira*, *verificar com um adulto*, e *ok para enviar*. Caso o jogador comprove que determinado arquivo é *ok* para enviar, o passo seguinte do game é apurar quais são os amigos “verdadeiros” com quem o arquivo pode ser compartilhado, baseado nos amigos selecionados no *Game 1 - Pick Your Friends*. Caso contrário, se a mensagem não for apropriada para compartilhamento, o jogador deve decidir entre conversar com um adulto ou descartá-la na lixeira (*bin*).

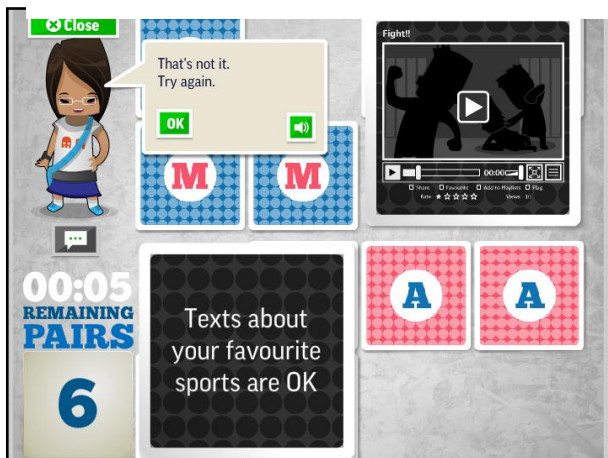
Imagem 21: *Game 3: Drop Box*



Nesse jogo, é testado o conhecimento de regras de segurança no ambiente digital. O jogo inicia com 12 itens em formas de *e-mails*, vídeo, fotos e mensagens de texto. O jogador tem que abrir cada item, verificar seu conteúdo e decidir se o

item é seguro para enviar, ou se é necessário conversar com um adulto antes, ou então, descartá-la na lixeira, tudo dentro de um tempo estabelecido pelo *game*. Durante toda a partida, o boneco do texto (criança oriental no topo esquerdo da imagem acima) interage com o jogador por meio de áudio e texto, dando opiniões, sugestões e dicas sobre regras de segurança no ambiente digital.

Imagem 22: Game 4: Flip and Fix



O último game, *Flip and Fix*, consiste em um jogo de memória baseado no tema *How safe are you on-line?* (Quão seguro você é *on-line?*). Há três níveis de dificuldade que o jogador pode escolher: *easy*, *médium* e *hard*, e também ligar ou

desligar a contagem de tempo do jogo.

O *game* em si é semelhante aos jogos de memória “tradicionais” feitos em cartões impressos. Nos jogos “materiais”, cartões com imagens e textos são distribuídos na mesa, e cada jogador, por sua vez, levanta um par de cartas e verifica se elas combinam entre si. Ganha a partida o jogador que conseguir reunir um maior número de pares válidos. A diferença do *game* no ambiente virtual, no entanto, difere em relação aos participantes do jogo, que neste caso, o adversário é o próprio programa, representado pelo boneco interativo.

Após a contextualização do *game cyberbullying* e conhecermos suas particularidades, seguimos com a descrição da atividade realizada em sala de aula, Atividade 05 da sequência didática planejada por Teacher 2.

“Jogo, logo aprendo”: Descrição da atividade *Game Cyberbullying*.

Os passos para a realização da atividade são apresentados na imagem 23, conforme plano de aula de T. 2:

Imagem 23: Atividade *Game*



GAME Activity. Cyberbullying is a common problem nowadays. Games can help you to learn how to prevent yourself from it! Play an online game about cyberbullying and write down at least 3 tips to help you to protect yourself!

1. Introduce the new topic of with warm up questions:
2. Who has any social network? Which one?
3. Did you suffer cyberbullying through any of this social network or any tool?
4. Do you know what to do to prevent cyberbullying?
5. Explain to them that today we will play an online game where we will learn how to prevent cyberbullying (“*So, today we will learn how to prevent cyberbullying through online games*”), and they will play in pairs (raffle), both of them will play at once, but the classmate who is not playing in the moment will help the player.

Fonte: TEACHER 2, plano de aula, 2015.

Seguindo seu planejamento, Teacher 2 explicou aos alunos que eles iriam jogar um *game* sobre *ciberbullying* com o uso de *tablets*, e contextualizou o novo tema conforme prescrito em seu plano de intenções: “*ciberbullying* é um problema comum nos dias de hoje e *games* podem ajudá-lo a aprender como se prevenir disso! Jogue o *game on-line* sobre *ciberbullying* e escreva pelo menos três dicas para ajudá-lo a se proteger”.

Na continuidade, T. 2 iniciou uma conversa breve, e sempre em inglês, para trazer a atenção dos alunos para o novo tópico. Nesse aquecimento (*warm up*), T. 2 buscou instigar os alunos a refletirem sobre a questão *ciberbullying*, favorecendo e norteando a discussão do tópico com três perguntas previamente elaboradas: *i*) quem tem alguma rede social? qual; *ii*) você sofreu *ciberbullying* através de alguma ferramenta ou rede social?; e *iii*) você sabe o que fazer para prevenir *ciberbullying*? (tradução pelo pesquisador).

Após o breve *warm up*, Teacher 2 sorteou as duplas e passou informações sobre o funcionamento do *game* selecionado para a

atividade (*game 03 – Drop Box*), conforme descrito em seu relatório de estágio:

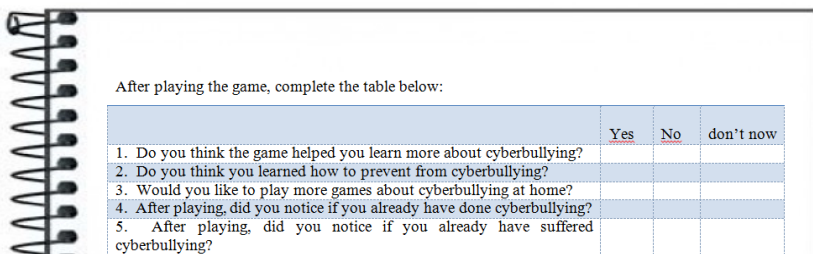
Antes de fazer as duplas e entregar os laptops, expliquei como funcionava o jogo (eles escolheriam mensagens, e-mails, posts no Facebook, e teriam que decidir se a mensagem era segura, ou teriam que falar com algum adulto sobre isso, ou se eles iriam deletar a mensagem). Esse era um momento que eu teria que explicar com mais calma, mas eles estavam muito agitados e o tempo não estava ao meu favor. (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015).

Logo então, T. 2 entregou a cada dupla de alunos um *laptop*, e os lembrou que estes deveriam tomar nota de ao menos três dicas de como se prevenir do *ciberbullying* a partir de informações contidas no *game*, como havia sido explicado no início da atividade. Em seguida os alunos começaram a explorar o *game* e a realizar a atividade, como narra T. 2 no excerto abaixo:

Eles estavam tão entretidos com o jogo que nem perceberam que as dicas que eles teriam que escrever, estava dentro do jogo, na fala da personagem. Ao passar nas duplas, eu e as estagiárias lembramos de que eles deveriam prestar atenção no que a personagem estava falando pois lá estavam as dicas. Foi legal de ver que uma dupla, em vez de só copiar as dicas, parafraseou em inglês, isso fez com que elas fizessem menos dicas, mas foi bom ver o esforço delas em produzir (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015).

Faltando 05 minutos para o término da aula, Teacher 2 propôs uma atividade reflexiva com seus alunos sobre a atividade *ciberbullying* que há pouco haviam realizado. Para isso T. 2 entregou aos alunos uma cópia impressa com 05 perguntas, e apresentada na imagem 24:

Imagem 24: Recorte da atividade *Cyberbullying*



After playing the game, complete the table below:

	Yes	No	don't now
1. Do you think the game helped you learn more about cyberbullying?			
2. Do you think you learned how to prevent from cyberbullying?			
3. Would you like to play more games about cyberbullying at home?			
4. After playing, did you notice if you already have done cyberbullying?			
5. After playing, did you notice if you already have suffered cyberbullying?			

Fonte: TEACHER 2, plano de aula, 2015.

Devido à falta de tempo, a atividade não pode ser concluída em aula.

No final da aula, T. 2 passou um dever de casa, e também disponibilizou 03 *links* de *sites* de *games* para os alunos jogarem em casa:

Dever de casa: “*Homework: to send me a picture (check with the class the best way to send me: whats app, facebook (girls’ facebook), email) of someone they think is beautiful until Thursday night or bring the picture next class*” (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015).

Links to online games:

https://www.esafety.gov.au/access/games_index.html

<https://www.esafety.gov.au/kids-quiz/>

<https://www.esafety.gov.au/comic-book-capers/>

Comentário dos pesquisadores

Não houve dificuldades dos alunos em “realizar” a atividade, ou seja, jogar. Uma das preocupações de Teacher 2 (e de tantos outros professores) era como as duplas sorteadas iriam se comportar e interagir. Tal preocupação foi fundada durante as observações de aula ao longo do ano. T. 2 havia notado problemas de relacionamento entre alguns alunos da turma, uns alunos não se davam bem com outros e se evitavam na realização de atividades conjuntas. Em relação a tal preocupação, a atividade de *game* se desenvolveu de maneira

satisfatória, e não foi verificado nenhum problema de relacionamento entre as duplas definidas aleatoriamente por meio de sorteio. As crianças trabalharam de forma colaborativa e produtiva, e que causou certo estranhamento e surpresa em T. 2, como descrito em seu relatório de estágio:

Após a explicação, houve o sorteio das duplas, sem discussões ou reclamações (nem parece que estou dando aula para a mesma turma do começo do ano). Cada dupla ficou com um laptop, eles teriam que trabalhar juntos, ajudando no jogo e para a realização da atividade [...] (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015).

Nesse sentido, o quesito comportamental se constituiu entre um dos critérios considerados por Teacher 2 ao integrar as mídias em sua prática pedagógica durante o *practicum*, com vista a promover situações pedagógicas que favoreçam uma interação saudável e colaborativa entre seus alunos.

Tal perspectiva e intencionalidade de T. 2 podem ser explicadas ao considerarmos o meio e as mídias digitais sob dois pontos de vista: como instrumento pedagógico, e também como objeto cultural. No primeiro caso, o uso instrumental relaciona-se com o próprio *design* dos conteúdos midiáticos, que, em geral, favorecem a realização de atividades conjuntas e colaborativas, como é o caso, dos programas e aplicativos hospedados na nuvem (*Prezi*, *Blogs*, *Wikipedia*, *Google apps: docs*, planilhas, apresentação, para citar alguns exemplos).

Sob o ponto de vista cultural, as mídias estão presentes e são parte do cotidiano de grande parte de nossos alunos, que realizam com regularidade práticas sociais e interativas no meio digital no uso de redes sociais, *Twitter*, *Instagram*, *Whatsapp*, entre outras. O ambiente digital, desse modo, é visto como meio pelo qual diversas relações sociais são tecidas, *locus* de interação e socialização inquestionável na sociedade contemporânea.

Isso dito, ao trazer a cultura digital para dentro da sala de aula, o professor cria um espaço de aprendizagem que é familiar a seus alunos, um *common ground*, onde eles se identificam e que é propício ao diálogo, a socialização e ao encontro de afinidades e interesses em comum. O uso de *games* em contextos educacionais é um exemplo de *common ground*, nos quais aspectos afetivos e sociais são resgatados durante o momento lúdico que os jogos propiciam, e a socialização e

colaboração dos alunos entre si são realizadas ao longo da partida ao negociar regras, elaborar estratégias, trocar dicas, etc.

Além da intenção de usar o ambiente digital para fomentar a cooperação e colaboração entre os alunos da classe, e assim, favorecer a aprendizagem da língua inglesa de forma descontraída e divertida, um olhar mais atento destaca outros aspectos que merecem ser considerados na condução da atividade de *game*, descritos a seguir:

i) visão do professor em formação sobre uso de games no contexto educativo: ao introduzir a atividade *game cyberbullying*, Teacher 2 verbaliza sua opinião ao explicitar que “*Games can help you to learn how to prevent yourself from it!*”. Tal crença sobre o potencial educativo dos games é validado em resposta ao questionário “perfil midiático” respondido por T. 2;

ii) tempo alocado para a atividade: como consta em seu plano de ensino, Teacher 2 destinou de 20 a 25 dos minutos finais de aula para a atividade envolvendo *game*. Para atingir o proposto, T. 2 teve que realizar pequenos desvios na trajetória didática originalmente proposta, que, por exemplo, “pulou” uma atividade que havia planejado realizar antes de iniciar o *game*, como relatado anteriormente.

O gerenciamento do tempo de aula depende em parte da capacidade (e sensibilidade) do professor em adaptar a sua *práxis* no momento em que ela está sendo praticada, ou seja, permitir pequenas manobras e desvios na aula em andamento, e até mesmo deslocar-se um pouco de um roteiro pré-definido (plano de aula) caso veja a necessidade, processo que Schön (1983) definiu como reflexão na ação.

Neste sentido, os contextos educacionais ambientalizados em meio digital exigem grande flexibilidade no manejo do tempo de aula e possíveis adaptações de atividades por parte do professor, considerando o caráter multidimensional das mídias e seu imenso potencial gerador de significados, e também, levando em conta situações inesperadas que acontecem em sala de aula e que fogem ao controle do professor. Sobre a flexibilidade e adaptabilidade do professor frente ao planejamento de aulas no ambiente digital, Cavallo (2000) comenta que:

[...] uma vez que se esteja transformando a prática em algo que ainda não existe, e que depende do significado que os participantes irão criar, o planejamento não pode ser completamente pré-definido. Ao invés disso, deve ser desenhado um ambiente que evoque e facilite o surgimento dos diversos tipos de práticas preferidas, ao mesmo

tempo em que se diminui a chance dos tipos que precisam ser desencorajados (CAVALLO, 2000, p. 78).

Complementando o comentário de Cavallo, ao planejar aulas com o uso de mídias é pertinente considerar além do tempo destinado à atividade o tempo “extra” gasto na sua preparação, procedimentos técnicos e operacionais que podem consumir boa parte do tempo de aula, tais como trazer os equipamentos para a sala de aula ou então deslocar a turma para o laboratório de informática da escola, ligar equipamentos, conectá-los à rede, acessar *link* e registro no *site*, entre outros procedimentos necessários;

iii) o uso da mídia digital: as mídias conectadas em rede, quando adaptadas e adequadas ao uso pedagógico, se apresentam como ferramentas digitais potentes no apoio do processo de ensino e aprendizagem. Além de instrumento, o professor deve também considerar o uso de mídias (*e.g. smartphones, tablets, laptops*) como objetos culturais do mundo contemporâneo, e integrantes no cotidiano digital de grande número de alunos. Nesse entendimento, as mídias deixam de ser vistas como mero instrumento pedagógico, mas também como o meio cultural onde os alunos realizam suas práticas sociais;

iv) a escolha da mídia: não há uma regra geral, definitiva, que se possa aplicar em todas as situações e que determine o melhor tipo de mídia a ser utilizado nos diversos contextos pedagógicos.

Contudo, ao escolher o tipo de mídia a ser utilizada ao propósito da aula, deve-se levar em conta as características das mídias em si (*e.g. portabilidade, tamanho, periféricos de interação: touch screen, mouse, teclado, autofalante, microfones, etc.*) em relação as particularidades do programa ou *software* a ser utilizado na atividade. Alguns *games*, por exemplo, são melhores jogados em telas *touch screen*, enquanto em outros, o *mouse* e teclado se mostram mais adequados à interação, jogabilidade e *design* do game;

v) número de alunos por equipamento: a deliberação do número de alunos por equipamento (individual, pares, grupos) é uma decisão importante a ser tomada pelo professor, e influi sobremaneira no sucesso ou fracasso da atividade como um todo. Novamente, a integração de mídias em contexto educacional não oferece regras gerais que possam ser usadas em todas as situações, o que torna a definição da partilha “ideal” de equipamentos por aluno uma decisão delicada que recai sobretudo no professor.

Mesmo sendo uma decisão do professor, há aspectos que devem ser considerados na definição do rateio de equipamentos por aluno, e que podem auxiliar na estruturação de um ambiente propício de aprendizagem no meio digital, ao mesmo tempo em que favorece a participação ativa, engajada e uniforme dos educandos: *i*) conhecer bem a turma de alunos e suas necessidades formativas, tanto sobre a área específica de estudo, quanto a formação social e cidadã destes, lembrando que ambientes digitais favorecem a socialização, cooperação e atividades em grupo; *ii*) conhecer o que cada mídia tem a oferecer e como podem ser explorada em diferentes situações educacionais. Para isso, é importante que o professor se familiarize bem com a mídia que pretende utilizar em aula, teste-a previamente, compreenda seu funcionamento, suas possibilidades educativas e limitações, e como os processos interacionais acontecem *nela e por meio* dela; *iii*) refletir na ação, fazer ajustes caso perceba necessário e *iv*) bom senso, sensibilidade e letramento digital.

vi) tarefa ou *game*?: em conjunto à partida do *game*, Teacher 2 propôs uma atividade aos alunos, em que estes deveriam buscar três dicas sobre prevenção de *ciberbullying* durante a partida.

Chamamos a atenção, no entanto, no cuidado que o professor deve ter nesses tipos de atividades para que a ludicidade e fruição geradas pelo *game* não se percam em meio a outros exercícios e tarefas, sob o risco que tornar o *game* um não-*game*, mas sim uma mera atividade. No caso particular da atividade *game* descrito por T. 2, aventuramo-nos a sugerir duas alterações no planejamento da atividade: a primeira, não aplicar exercícios ou tarefas paralelas ao *game*, mas deixar os alunos jogarem e se divertirem na aprendizagem do novo tema. Partimos do fato que a combinação de atividades que antecedeu a partida do *game* contemplou o objetivo da lição de forma ampla, nos níveis estrutural, linguístico e cultural. Assim, a atividade final de *game* poderia ter sido apenas uma atividade lúdica, no qual os alunos poderiam apenas jogar, sem necessitar realizar uma atividade conjunta. A segunda alteração refere-se ao tempo alocado para a partida do *game*, que em nossa opinião poderia ter sido alocado um tempo maior para que os alunos pudessem jogar os demais três *games* sobre *ciberbullying* presentes no *site*.

Por fim, a aula se encaminhou para o seu encerramento. A atividade que havia sido proposta para ser realizada em conjunto com o *game* não pode ser corrigida devido à falta de tempo e foi deixada para a próxima aula.

No final da aula, T. 4 passou um dever de casa aos alunos, e também disponibilizou e sugeriu aos alunos 03 *links* de *sites* de *games* para que eles jogassem em casa.

Tais *links*, é importante mencionar, haviam sido disponibilizados pelo pesquisador na oficina “Letramento Digital e ensino de L.E”, tal qual relatado anteriormente, e que contou com a participação de T. 2. Isso dito, inferimos que a oficina realizada se constituiu em uma boa estratégia para ampliar e aprofundar o conhecimento digital dos professores, *i.e.* letrarem-se digitalmente, e em certa medida motivou-os a considerar e experimentar o uso pedagógico de conteúdos digitais durante o *practicum*.

Comentário dos pesquisadores sobre a aula “*Ciberbullying*”

Após ter sido apresentado e comentado o conjunto de atividades que compôs a aula *ciberbullying*, propomos nesse momento direcionar o foco de nossa atenção para a aula como um todo, concretizada pela articulação e coerência entre suas partes.

Para isso, intencionamos reunir todos os elementos que teceram a aula *ciberbullying*, e entender as trajetórias pedagógicas e metodológicas utilizadas, que, organizadas de modo sistemático, articulado e coerente, trouxeram resultados positivos aos objetivos propostos por Teacher 2 no ensino da língua alvo, assim como no aprofundamento do tema sugerido e também como prática de letramento (GEE, 1999) digital.

Passamos então para aula *ciberbullying*, retomando os objetivos propostos por Teacher 2, representadas na figura 1:

Figura 1: Objetivos propostos para a aula *Cyberbullying*

AULA "CIBERBULLYING"

Objetivos explícitos e implícitos da aula realizada em ambiente digital

OBJETIVOS EXPLÍCITOS

praticar a aprendizagem do inglês sob a perspectiva comunicativa e desenvolver as 04 habilidades: reading, writing speaking, and listening por meio da articulação de atividades variadas

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA



ABORDAR TEMA ATUAL



trazer para aula contextos educativos que sejam interessantes, relevantes, e significativos aos educandos

OBJETIVOS IMPLÍCITOS

criar um ambiente positivo e favorável a aprendizagem, com atividades que propiciem interação e colaboração entre alunos



Considerando que diferentes alunos aprendem de modos diferentes, articular exercícios que contemplem diferentes estilos de aprendizagem

desenvolver práticas de letramento digital



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Conforme apresenta o plano de ensino de Teacher 2, a elaboração da aula teve como por objetivo o ensino e a prática da língua inglesa conduzida a partir do tema gerador *ciberbullying*.

Além do objetivo principal, T. 2 traçou objetivos implícitos para lidar com as diversas peculiaridades observadas em sua turma de alunos: indisciplina, falta de atenção/dispersão, problemas de relacionamento entre si, *bullying*, entre outros. Atividades mediadas no meio digital, nesta perspectiva, foram vistas por T. 2 como alternativas para lidar com esses problemas, tanto pelo o uso como ferramenta de ensino, assim como meio e produto cultural dos educandos.

Assim, Teacher 2 considerou os possíveis benefícios:

- propiciar interação e colaboração dos alunos;
- abordagens variadas que contemplassem as diferenças e particularidades entre os estudantes;
- promover o letramento digital;
- criar um ambiente de aprendizagem interessante, significativo e divertido;

Como resultado da combinação intencional de atividades variadas, representadas pelo uso de diversos suportes (computador, projetor, vídeo, *slides*, *game*, material impresso, quadro e outros), Teacher 2 abordou o tema *ciberbullying* sob diferentes ângulos e abordagens, buscando a aprendizagem da língua alvo de forma abrangente e alinhada com o contexto e interesse dos alunos.

Em certa medida, pode-se dizer que a aula ficou “atraente” aos alunos: assistir vídeos e jogar *games*, por exemplo, são práticas comuns e cotidianas da cultura digital de grande parte de nossos jovens, e parece lógico que utilizar tais recursos em sala de aula traga mais interesse e engajamento dos educandos ao comparar com abordagens “tradicionais”, *i.e.* que usam o quadro negro, livros, cadernos. Junior (2013), no entanto, ao citar Dardeau (2009), alerta para o cuidado que o professor deve ter em integrar as mídias nas aulas apenas com o intento de torná-las mais atraentes aos alunos, mas que a ação esteja comprometida com o acesso ao saber e à cultura. Dito nas palavras do autor:

não se trata apenas de assumir a postura de usar os novos meios para estimular o interesse do

estudante, levando-o simplesmente a imergir no universo disperso de informações produzidas pela rede mundial de computadores e tecnologias afins, mas de, junto com ele, buscar maneiras de compartilhar a cultura digital como experiência democrática, capaz de ampliar o acesso ao saber, à arte e à cultura (DARDEAU, 2009 , citado por JUNIOR, 2013, p. 147).

Com esse olhar, a aula *ciberbullying* trouxe a atenção, interesse e engajamento dos alunos na aula, e também enriqueceu os processos de aprendizagem sob a perspectiva cultural e também pedagógica: sob a perspectiva cultural, *ciberbullying* é um problema real, presente e que merece ser abordado, discutido, e voltado para o aprender a prevenir-se.

Sob a perspectiva pedagógica, a diversidade de atividades e abordagens metodológicas e os diversos modos/meios que foram apresentados contemplou a prática e o desenvolvimento de habilidades importantes aos falantes da língua inglesa, ou seja, a fala, a escrita, a leitura e a escuta (*listening*). Isso aconteceu de forma divertida, motivadas pelo uso e interações em atividades envolvendo vídeo, *game* e outras mídias. Além disso, a coexistência de mídias diversas, organizadas a partir de uma sequência didática lógica, coerente e articulada, ofereceu maiores possibilidades de compreensão e significação do tema pela diversidade de insumo (*input*), levando em consideração as particularidades e diferenças dos alunos, suas preferências e seus diferentes estilos de aprendizagem.

Considerando os objetivos propostos por Teacher 2 e a articulação didática das atividades, vejamos então alguns resultados, ou *efeitos*, que a integração de mídias trouxe para a aula *ciberbullying* ministrada por T. 2 durante o *practicum*, representada na figura 2 a seguir:

Figura 2: Resultados, ou *efeitos*, da integração de mídias no ensino de inglês

EFEITOS DA INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Temas interessantes, motivadores e adequados ao contexto cultural do aluno

Trazer a cultura digital (dos alunos) para a sala de aula propicia a criação de contextos educacionais atraentes e engajadores.

SOCIALIZAÇÃO E COLABORAÇÃO

O ambiente digital favorece o trabalho colaborativo

Atividades no meio digital favorecem experiências de interação e socialização entre os alunos.

LETRAMENTO DIGITAL

Aulas no ambiente digital promovem a inclusão e o letramento digital

O uso criativo e efetivo das mídias em sala de aula favorece o desenvolvimento do letramento digital dos alunos, conhecimento indispensável na sociedade moderna.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA

Reading, writing, listening and speaking

A ampla gama de conteúdos digitais disponíveis na internet e suas diversas formas de interação favorecem criação de atividades que desenvolvem as habilidades linguísticas e a culturais da língua-alvo.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Em última análise, a aula *ciberbullying* obteve resultados bem positivos: os objetivos, o planejamento e a *práxis* de T. 2 foram bem acertados e alunos participaram ativamente nas atividades propostas e, em certa medida, demonstraram ter aprofundado seus conhecimentos linguísticos e culturais em língua inglesa. A sequência de atividades promoveu a aprendizagem de forma gradual, prazerosa e divertida, e os alunos puderam tratar o tema sob diferentes abordagens e perspectivas. Além disso, a aula estimulou processos interativos e colaborativos entre os colegas de aula, não sendo notado algum tipo de problema de comportamento ou relacionamento entre eles na realização das tarefas.

Em suma, a condução da aula *ciberbullying* por Teacher 2 ecoa algumas das recomendações direcionadas à integração de mídias no processo pedagógico, segundo a UNESCO (2008), conforme mostra o excerto abaixo:

A adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; em fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia; em desenvolver turmas socialmente ativas; em incentivar a interação cooperativa, o aprendizado colaborativo e o trabalho em grupo (UNESCO, 2008, p.9).

Por fim, ao reconhecer o êxito e prestigiar a aula *Ciberbullying*, julgamos necessário destacar alguns fatores importantes que nos ajudam a situar a prática pedagógica como um todo, e que compartilham os méritos alcançados por Teacher 2:

i) o comprometimento e a presença impecável dos supervisores de estágio, *Practicum Coordinators*, na assistência de Teacher 2 (assim como dos demais estagiários) em todas as fases de elaboração da aula, *i.e.*, planejamento, acompanhamento de aula, *feedbacks*, estimulando e encorajando os professores em formação em seu desenvolvimento pessoal e profissional;

ii) o estágio supervisionado em si, visto como um espaço privilegiado onde o professor em formação pode ousar, experimentar, refletir e reestruturar suas ações, com o respaldo e apoio de colegas e professores;

iii) a infraestrutura tecnológica e as condições adequadas do Colégio de Aplicação favoreceram sobremaneira o bom resultado da aula. Teacher 2, ao refletir sobre a infraestrutura do CA, comenta:

Novamente, tenho que ressaltar a importância da estrutura da escola, pois a oferta de laptops, fez com que tornasse possível uma aula diferente e interessante para os alunos. E me faz pensar em como uma estrutura pobre de uma escola limita a criatividade e a oportunidade do professor em planejar uma aula boa (TEACHER 2, relatório de estágio, 2015).

“The book is on the tablet”. Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?

Principais contributos do estudo:

Propusemo-nos desenvolver um trabalho de investigação com o objetivo primordial de conhecer a inserção pedagógica das mídias no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa. Em interação direta com os professores em formação durante o estágio curricular supervisionado, sujeitos da nossa pesquisa, levamos a cabo o estudo de caso que envolveu o uso de diversos instrumentos na coleta de evidências que pudessem responder aos nossos questionamentos iniciais, e corroborar na confiabilidade dos resultados obtidos.

Desse modo, através da triangulação de dados coletados nos instrumentos e sua posterior análise, pode verificar-se de que forma os objetivos inicialmente traçados foram alcançados.

Em uma primeira abordagem, buscamos conhecer melhor os sujeitos da pesquisa no que refere a seus hábitos relacionados ao ambiente digital. Para isso, elaboramos e aplicamos o questionário *on-line* “*Perfil Midiático*”. Os dados coletados por esse instrumento nos forneceram dados relevantes sobre os usos e consumos pessoais que os professores em formação fazem das mídias, como se percebem como usuários, e como aprendem a utilizá-las, conforme os dados apresentados a seguir:

A maioria dos licenciandos é jovem de idade inferior a 25 anos (08). 02 deles estão situados entre 26 e 31 anos de idade, 03 têm entre 32 e 40 anos, e apenas 01 tem mais de 41 anos. Todos os 14 respondentes possuem acesso à *internet* em seus domicílios, e também se conectam com muita frequência à rede via *smartphone* e similares.

Em relação ao uso e consumo midiático, os dados coletados mostram a familiaridade com que os participantes da pesquisa têm com a cultura digital e no uso cotidiano de variadas mídias: a maioria dos respondentes afirmaram possuir hábitos associados a cultura digital e participar de forma ativa como usuários e consumidores das mídias digitais. Para exemplificar, eles frequentemente acessam redes sociais (em especial *Facebook*), leem notícias *on-line*, assistem filmes na *internet* (*Netflix*, *YouTube*), entre outras diversas práticas sociais dentro do ambiente digital.

Os dados nos mostram ainda que os hábitos na cibercultura (LÉVY, 1999) são de certa forma voláteis, mudam com frequência e facilidade. Na medida em que novas mídias são atualizadas (*updated*) ou inventadas, o que ocorre com grande velocidade, os usuários de modo geral acompanham tais mudanças e substituem ou migram para diferentes hábitos de consumo. Tal dado foi verificado pelas a mudança de hábito em relação ao consumo de mídias digitais de entretenimento: hoje os filmes distribuídos *on-line* são preferidos em vez de filmes em mídia rígida (DVD, *Blu-ray*), e de forma análoga, dispositivos de áudio portáteis e móveis, em formato *mp3* ou similar, e que possibilitam os usuários escolherem seus próprios conteúdos, são mais utilizados que aparelhos de rádio em FM.

Inquiridos sobre a autoimagem, como se percebem como usuários de mídias, uma grande maioria dos pesquisados respondeu se considerar experiente ou então satisfeito com o letramento digital que possui. No entanto, 03 deles reconheceram possuir um conhecimento básico das mídias, e exprimiram a necessidade de aprender mais.

Tais percepções que a maioria dos licenciandos tem de si próprios como usuários experientes no ambiente digital foram em certa medida validadas durante a observação participante ao longo dos dois semestres letivos de 2015. Durante a oficina de letramento digital, e em conversas, observações de aulas, reuniões, entre tantas outras atividades pedagógicas que ocorreram nesse período, podemos comprovar tal conhecimento digital na prática, concretizados em atividades pedagógicas criadas pelos professores em formação no ambiente digital.

A maneira como os licenciandos aprendem a utilizar as mídias é um dado curioso: as respostas mostram que a maioria aprende a utilizar as mídias por si mesmo por meio de tutoriais ou acessando fóruns especializados na *internet*. A segunda forma preferida de aprendizagem se dá por meio de auxílio de colegas, amigos e familiares. No que se refere à aprendizagem no uso de mídias por meio de cursos institucionais *on-line*, nenhum dos respondentes afirmou ter participado desses ou outros tipos de cursos. O desdobramento desta informação pode justificar a realização de oficinas para o ensino e aprendizagem de uso de mídias, para que aos participantes seja dada a possibilidade de investigar e explorar os usos pedagógicos das mídias de forma colaborativa. Além disso, percebe-se a necessidade de promover e divulgar o ensino formal do uso de mídias por meio de cursos *on-line*, considerando a qualidade do material oferecido, facilidade de acesso, e por serem em sua maioria gratuitos.

Em relação ao posicionamento dos licenciandos como *usuários, consumidores e produtores* de mídias digitais, os dados colhidos de forma geral apontam para pouca ou nenhuma dificuldade que os mesmos têm em participar da cultura digital como usuários e consumidores de mídias, ou seja, navegar na *web*, utilizar os mecanismos de buscas, configurar opções de segurança entre outros. Contudo, inqueridos sobre o posicionamento como *produtores de conteúdos midiáticos*, isto é, se produzem, editam e compartilham vídeos, criam *blogs, homepages* na *internet*, os dados nos mostram que a maioria dos licenciandos nunca realizou tais atividades ou então apresentam dificuldades em realizá-las. Isso vale dizer que a grande maioria dos professores que responderam ao questionário participam da cultura digital ativamente como usuários, mas grande parte nunca realizou ou encontra limitações como produtores de conteúdos midiáticos.

Em uma segunda abordagem, buscamos identificar quais os critérios que os professores em formação utilizam para escolha de uma determinada mídia como apoio pedagógico, e as percepções e efeitos do uso desta. Entendemos, contudo, que os motivos que levam o professor a fazer uso de mídias em sua prática docente são diferentes para cada sujeito, de forma que apresentamos e discutimos seis experiências no uso e integração de mídias que os professores em formação tiveram durante o *practicum* para obtermos essa resposta.

A partir da análise das seis aulas, verificou-se a existência de uma série de razões que motivaram os professores em formação a utilizar as mídias em contexto de sala de aula: estas são ferramentas tecnológicas poderosas e uma mais valia para o ensino do Inglês; a sua utilização torna as aulas mais atraentes e apelativas para os educandos; atividades no meio digital favorecem a interação e processos colaborativos entre os alunos, e também, ajudam a capturar a atenção e o interesse dos alunos em se engajarem em atividades educativas.

Comparado aos instrumentos tradicionais de apoio pedagógico no ensino de inglês, a utilização de recursos digitais nas aulas de inglês investigadas trouxe grandes benefícios aos educandos em termos de autenticidade e exposição da cultura da língua alvo em situações reais de uso.

Tal *input* de material autêntico foi observado na aula de *ciberbullying* ministrado por Teacher 2 (relato de aula #3). Nesse exemplo, a combinação de materiais autênticos em situações reais despertou o interesse e o engajamento dos alunos na realização das

atividades propostas. De acordo com nossa própria experiência pedagógica, podemos dizer que a aula centrada na compreensão de *ciberbullying*, situação real vivida, experienciada e exposta por Lizzie Velasquez, promoveu o ensino da língua de forma mais significativa e real para os alunos. Além disso, ao trazer a cultura digital para a sala de aula na forma de materiais autênticos, os licenciandos propiciaram aos alunos oportunidades de vivenciar a aprendizagem da língua-alvo ao nível cultural e *in locus*.

Outro balanço positivo em relação à utilização de recursos digitais como ferramentas pedagógicas observado durante o *practicum* é o potencial gerador de significados e compreensão do tema exposto (*input*) por parte dos educandos. Isso se deve pela multimodalidade e diferentes linguagens que compõem o “texto” digital, *e.g.* imagens, sons, hipertextos, vídeos, gráficos, legendas e muitos outros elementos semióticos, e que nos leva a crer que os alunos tendem a se concentrar mais, e prestar mais atenção nos conteúdos e nos significados apresentados pelo *input* digital do que as abordagens tradicionais (*i.e.* uso do livro-texto).

Problemas de relacionamento entre alguns alunos e comportamento em sala de aula também se constituíram entre os aspectos que entusiasmaram os professores em formação na adoção de mídias em atividades pedagógicas. Tais situações foram constatadas pelo pesquisador em várias observações de aulas e relatadas pelos próprios licenciandos, como na descrição do relato de aula #1 e #3 dos Teachers 04 e 02 respectivamente.

Assim, ao trazer a cultura digital para a sala de aula em forma de atividades pedagógicas, cultura na qual a grande maioria dos educandos já está socializada, os professores em formação buscaram promover um ambiente de aprendizagem que fomentasse a interação, colaboração e cooperação entre os educandos. Dentre as estratégias empregadas para esse fim, à formação de grupos de trabalho em atividades mediadas por mídias foram muitas vezes organizada de forma aleatória, por meio de sorteio realizado pelos professores na tentativa de “quebrar” grupos de alunos que costumeiramente trabalham juntos. Nessa perspectiva, a criação de um ambiente positivo e favorável à aprendizagem favoreceu o desenvolvimento de habilidades colaborativas e sociais nos educandos, aspecto importante na formação dos sujeitos para a vida em sociedade. Kenski (2003) ao comentar sobre o uso de mídias em sala de aula e o desenvolvimento de aspectos sócio interativos entre os alunos assevera que estes “aprendem os

princípios e as práticas de como atuar em equipes, vivenciam e incorporam novas formas de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias inovadoras, em colaboração e interação, e consideram e praticam a formação de coletivos pensantes.” (KENSKI, 2013, p. 117).

Para finalizar este ponto do nosso trabalho resta-nos falar sobre a inserção de mídias em atividades pedagógicas como estratégia utilizada pelos professores em formação para capturar a atenção e o interesse dos alunos de se engajarem nas atividades propostas.

Como apresentado nos relatos de aulas, os professores em formação fizeram diversos usos de recursos digitais com o fim de criar um ambiente de aprendizagem que fosse interessante e atraente para os alunos. Os usos foram diversos: por vezes, os licenciandos tiraram proveito do ambiente digital, dinâmico e multimodal, para apresentar e iniciar um novo tópico de aula, como descrito no relato de aula # 3 (tema gerador: *ciberbullying*). Em outras ocasiões, o meio digital foi utilizado para revisar um tema apresentado anteriormente (relatos das aulas # 1 e # 2).

Bortolato (2013) traz nas vozes de Felder e Silverman (1989) a importância da motivação como um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos, que, para os referidos autores se constituem em conteúdos atualizados e no uso de tecnologias adequadas para exibir tais conteúdos acompanhado de estratégias diversificadas e dinâmicas, como se lê no excerto abaixo:

os principais fatores que influenciam a aprendizagem – seja no ensino presencial ou no virtual – são a motivação e o conhecimento das condições de aprendizagem dos alunos. Entende-se como fatores motivadores da aprendizagem dos alunos a apresentação de conteúdos atualizados e o uso de tecnologias para exibir tais conteúdos, além da adoção de estratégias diversificadas e dinâmicas que estimulem os processos cognitivos. Tais condições podem ser contempladas com a utilização de processos educacionais mais personalizados, que considerem os diferentes estilos de aprendizagem. (FELDER e SILVERMAN, 1989 citado por BORTOLATO, 2013, p. 33).

Uma última pergunta que surge ao finalizar a apresentação dos resultados é se o conhecimento adquirido durante a oficina

“letramento digital” causou algum impacto na prática pedagógica dos professores durante o *practicum*. Em nossa opinião, a oficina constituiu-se em um espaço para exposição e discussão do tema “letramento digital” entre os participantes e também como um espaço de conhecimento, experiência prática e troca de informações sobre usos e adaptações de conteúdos midiáticos para o contexto educacional.

Nesse olhar, e conforme destacamos anteriormente, os professores em formação em sua maioria produziram seus próprios conteúdos didáticos que utilizaram em seus períodos de prática didática durante o estágio supervisionado. Percebemos que a realização da oficina “letramento digital” despertou o interesse em alguns licenciandos no uso de ferramentas digitais na elaboração de seus planos de aulas, e inclusive algumas das *websites* apresentadas durante a oficina foram incluídas nos planejamentos de aulas. Com isso, acreditamos que a elaboração de oficinas desse gênero favorece a formação docente inicial com vistas ao uso crítico, consciente e produtivo das mídias em contextos educativos.

Por fim chego ao cerne desse estudo intitulado “The e-book is on the tablet”. Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?

O convite feito (à)ao leitor(a) ao “modernizar” o velho chavão *The book is on the table* é justamente refletir sobre a aprendizagem da língua inglesa na modernidade. A inserção das mídias em contextos pedagógicos é uma preocupação de vários pesquisadores da área, no sentido que elas não “mascarem” o processo educacional e os objetivos pedagógicos da aula.

O que vimos, no entanto, não confirmou tal asserção. A integração bem planejada das mídias em atividades mistas (*i.e.* com apoio digital e tradicional) trouxeram bons resultados como apontado nos relatos de aulas. O letramento digital dos professores em formação aliado aos saberes pedagógicos favoreceu a adaptação de conteúdos midiáticos em atividades que, mesmo tendo por base metodologias ditas “tradicionais”, trouxeram novos significados dentro do contexto digital.

No entanto, há muito ainda que avançar. No quesito criticidade, por exemplo, como relatado na aula#1 (atividade *create your own superhero*) poderia ter suscitado uma discussão sobre a representação que os alunos têm sobre ser um super-herói. Com a recusa de alguns alunos em criar um super-herói utilizando o site bitstrip.com, pois o site permitia apenas criar avatares “comuns”, o professor poderia ter refletido com os alunos sobre a representação que estes têm dos

super-heróis, sobre estereótipos e construções sociais e dessa forma mediar o desenvolvimento da criticidade com seus alunos.

5.1 Propostas de Pesquisas Futuras

Chegado o momento de encaminhar o fechamento de nossas discussões e apresentarmos as considerações finais, constatamos que as respostas para as perguntas iniciais são apenas provisórias. A provisoriedade, reconhecemos, é marca de toda a pesquisa científica. E, se tratando do tema relacionado às tecnologias digitais, onde obsolescência e inovação caminham de mãos dadas e passos largos, tal provisoriedade é ainda mais evidente.

Mesmo assim, nessa provisoriedade que se constitui o presente momento, esperamos ter colaborado com nossa pesquisa em alguma medida para a construção e avanço no conhecimento sobre a inclusão digital em processos pedagógicos.

Ao nível pessoal, como professor-pesquisador, minha motivação de pesquisa se deu a partir de minha própria experiência como professor. Busquei respostas para algumas inquietações surgidas em relação ao uso pedagógico das mídias no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Tais respostas obtidas, ainda que esclarecedoras, abrem caminho para investigações futuras.

Como possíveis estudos consideramos a relevância de uma investigação sobre a inclusão digital sob o ponto de vista do educando: analisar de forma quantitativa e qualitativa os efeitos de uma aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais em comparação com as abordagens “tradicionais”. Seria também interessante analisar a influência das mídias na aprendizagem para além do ensino da disciplina em si, no nosso caso a língua inglesa. Nesse caso, o estudo estaria mais focado para o desenvolvimento de habilidades pertinentes à formação do sujeito na contemporaneidade, tais como o letramento digital, o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento da criticidade, trabalho colaborativo, entre outros aspectos.

Referências Bibliográficas:

ABRAHÃO, Maria Helena Viera. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: **TRAJETÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**. (Org.) Telma Gimenez. Londrina: Editora UEL, 2002. vi. 186 p.

ACCIOLY, R. L. C. **O professor em contextos digitais e a sua formação: a perspectiva de graduandos de letras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2009-roza.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. (org.) Isabel Alarcão e outros. Porto Editora, lda., 1996. 190 p.

_____, Ser professor reflexivo. In: **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. (org.) Isabel Alarcão e outros. Porto Editora, lda., 1996. 190 p.

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas**. (org.) Kleber Aparecido da Silva. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 1 campinas: Pontes editores, 2010. 311 p.

BARBOSA, E.; NETO P. As Tecnologias da Informação e da Comunicação e algumas implicações para o processo educativo. In: **5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias**. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>> Acesso em: 18 jul. 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000.

BAWDEN, D. Information and digital literacies; a review of concepts. **Journal of Documentation**, 2001. Disponível em: <<http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/105803/1/bawden.pdf?origin>> Acesso em: 23 ago. 2015.

_____, **Origins and Concepts of Digital Literacy**. 2008 Disponível em: <http://pages.ucsd.edu/~bgoldfarb/comt109w10/reading/Lankshear-Knobel_et_al-DigitalLiteracies.pdf> Acesso em: 20 jul. 2015.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. 3ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

_____, **Educação a Distância**. Campinas; Editora Autores Associados. 1999.

BRASIL, 1996. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília/DF: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>> Acesso em: 10 mar. 2016.

_____, 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> > Acesso em: 01 jul. 2015.

_____, 2001. **Parecer CNE/CP nº9**. Brasília/DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 04 mar. 2016.

_____, 2001. **Parecer CNE/CP nº 21**. Brasília/DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf> Acesso em: 04 mar. 2016.

_____, 2001. **Parecer CNE/CP nº 27**. Brasília/DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>> Acesso em: 04 mar. 2016.

_____, 2001. **Parecer CNE/CP nº 28.** Brasília/DF, 2001.
Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2016.

_____, 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12861:formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>> Acesso em: 23 mar. 2016.

_____, 2002. **Resolução CNE/CP nº 1.** Brasília/DF, 2002.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 06 mar. 2016.

_____, 2002. **Resolução CNE/CP nº 2.** Brasília/DF, 2002.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 06 mar. 2016.

_____, 2004. **Parecer CNE/CES nº 197.** Brasília/DF, 2004.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf> Acesso em: 06 mar. 2016.

_____, 2004. **Parecer CNE/CES nº 228.** Brasília/DF, 2004.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces198_08.pdf>
Acesso em: 11 mar. 2016.

_____, 2004. **Resolução CNE/CP nº 2.** Brasília/DF, 2004.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces198_08.pdf>
Acesso em: 11 mar. 2016.

_____, 2005. **Parecer CNE/CES nº 15.** Brasília/DF, 2005.
Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

_____, 2005. **Resolução CNE/CP nº 1.** Brasília/DF, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

_____, 2005. **Parecer CNE/CP nº 4.** Brasília/DF, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp004_05.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

_____, 2006. **Parecer CNE/CP nº 5.** Brasília/DF, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 06 mar. 2016.

_____, 2007. **Parecer CNE/CP nº 9** . Brasília/DF, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

_____, 2008. **Parecer CNE/CP nº 8.** Brasília/DF, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf> Acesso em: 12 mar. 2016.

_____, 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 mar. 2016.

_____, 2015. **Base Nacional Comum Curricular.** Revisado em 25/10/2015. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EM> Acesso em: 10 mar. 2016.

BORGES, M. K. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: **Sociedade da Informação Educação Digital e Inclusão**. (orgs.) Antonio Pantoja Vallejo, Marlene Zwierewicz. Florianópolis: Insular, 2007.

BORTOLATO, M.M. **Práticas pedagógicas em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: o uso do moodle no ensino (superior) presencial da UFSC**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009a, p. 1-38.

CAVALLO, D. Formação de Educadores na Cultura Digital. Tópico III – Integração Crítica e Criativa das TDIC à Ação Docente. In: **Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital**. Disponível em: <<http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/site/hypermedias/6#>> Acesso em: 21 jun. 2015.
2000

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; et al.: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. In: **Harvard Educational Review**; Spring 1996; 66, 1; Research Library pp.60 Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf> Acesso em: 04 jul. 2015.

CHAGURI, J. P. O Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para Aprendizes Brasileiros. In: **UNICAMP. Publicações de Alunos Graduados e Pós-Graduados do Instituto de Estudos da Linguagem** – São Paulo. Versão *on-line* UNICAMP, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/>> Acesso em 10 mai. 2016

COLAÇO, S.F. Práticas pedagógicas de letramento: Uma visão ideológica. In: **IX Anped Sul**. (2012). Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>> Acesso em: 10 set. 2015.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>> Acesso em: 15 set. 2015.

CORDOBA, F.P. e SILVEIRA, D.T. A pesquisa Científica. In: **Métodos de Pesquisa**. (orgs.) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tofo Silveira. UAB/UFRGS. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

COSTA, F. et al.: **Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador**. Lisboa: Santillana, 2012.

COSTA et al.: **Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Inglesa. Escola de Administração do Exercito**, Bahia, 2015. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> Acesso em: 03 mai. 2016.

COVELLO, S. **A review of digital literacy instruments**. IDE-712 Front-End Analysis for Human Performance Technology Decisions Research, 2010. Disponível em: <<http://idmodule.com/research-on-digital-literacy-assessment-instruments-fulltext/>> Acesso em: 10 out. 2015.

CRUZ, D.M. e SOUZA. T.F.M. Letramentos e práticas sociais na convergência de mídias. In: **4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação Comunidade e Aprendizagem em Rede**. Universidade Federal de Pernambuco. Ano 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/TerezinhaSouza&DulceCruz-Letramentosepraticas.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2015.

CRUZ, D.M. et al.: Letramento Digital: Levantamento de pesquisas em base de dados brasileiras. [online] In: CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação**. V.11 n° 3 dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/44469/28214>> Acesso em: 05 out. 2015.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras.** Dissertação de Mestrado. Piracicaba, 2009. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/MWHHLKIGEUBK.pdf>> Acesso em: 28 mai. 2016.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação.** Universidade de Ijuí. ano 2. n° 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **Tecnologia e Metodologia no ensino de Inglês: Impactos da globalização e da Internacionalização.** Ilha Desterro, Florianópolis, n° 66, p. 239-283, Junho 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p239>> Acesso em: 21 Mar. 2016.

FISCHER, A. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB v. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011.

GARCIA C. N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Trad. A.R. Lessa e H.P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

GEE, J.P. **The New Literacy Studies and the “Social Turn”**, 1999. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442118.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JUNIOR, José Henrique Silva. O uso da Tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira. In: HELB. **História de Línguas no Brasil.** Vol. 6 - Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1112&Itemid=17> Acesso em: 05 mai. 2016.

KENSKI, V.M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: **Tecnologias educacionais e educação à**

distância: avaliando políticas e práticas. (org.) BARRETO, R.G. Rio de Janeiro, R.J. Quartet, 2001. pp. 74-84

_____, Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** (Org.) Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: 6.3 Editora UNESP, 2003. 504 p.

LALANDA, M.C; ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em J. Dewey In: **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão.** (org.) Isabel Alarcão e outros. Porto Editora, lda., 1996. 190 p.

LANKSHEAR. C; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices.** 2008. Peter Lang Publishing, Inc., New York. *E-book* disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=doVQq67wWSwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Digital+Literacies%E2%80%9494Concepts,+Policies+and+Practices+COLIN+LANKSHEAR+AND+MICHELE+KNOBEL&ots=h3U3ct9I1v&sig=IZc6fjw0zLIIjtNtRFHFnsV5pJE#v=onepage&q=Digital%20Literacies%E2%80%9494Concepts%2C%20Policies%20and%20Practices%20COLIN%20LANKSHEAR%20AND%20MICHELE%20KNOBEL&f=false>> Acesso em: 23 ago. 2015.

LARA R. F.; QUARTIERO E.L. Entre impressões de estudantes e professores: Um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas em Santa Catarina. In: **I Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação – Florianópolis (SC)**, set. 2010, p. 65. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario20/comunicacao_oral_humanas.pdf> Acesso em: 16 jul. 2015.

LEE, W.Y. Authenticity revisited: **Text authenticity and learner authenticity.** *ELT Journal*, v. 49, n. 4, p. 323-28, 1995.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. pp. 211-236. Disponível

em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_ling_uas.pdf> Acesso em: 12 mai. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2000.
LOPES, R.P. **Formação para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas**. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92296>> Acesso em: 30 mar. 2016.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>> Acesso em: 16 mar. 2016.

MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação do professor**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2012.

MEIRELES, A.J. **Criando uma aquarela: A formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7395/1/2010_AndrezaJesusMeireles.pdf> Acesso em: 10 out. 2015.

MONTEIRO, S. I. C. **As Tic como recurso pedagógico no ensino do inglês a crianças com Nee**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior João de Deus. Lisboa, 2013. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4777/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20de%20MESTRADO.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2016.

MORAN, J.M. **Gestão inovadora com tecnologias**. In: **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercam, 2003, pp. 151-164.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PAIVA, C. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. In: **Letra Magna - Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 6, nº12 – 1º semestre de 2010. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo18_XII.pdf> Acesso em: 06 mai. 2016.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. pp. 53-84. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em: 13 mar.2016.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, SP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul. / dez. 1996.

_____, **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, 2004. 296 p.

_____, Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (org.) Selma Garrido Pimenta - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2007. 246 p.

_____, **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** Editora Cortez, 2010. 9. ed., São Paulo.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Kleber Aparecido da Silva (org.). Pontes Editores. 2010. 311 p.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar**. In: *Ciências & Cognição* (UFRJ), v. 18, p. 19-32, 2013.

REALI A. M. M. R; SIMIÃO, L. F. O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. In: **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. (org.)

Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350 p.

RICHARDS, J.C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <www.cambridge.org/elt/teacher-support/pdf/Richards-Communicative-Language.pdf> Acesso em 18 jan. 2016.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bortolli. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. In: **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. 55 p.

SAITO F.S.; SOUZA P.N. Multiletramentos digitais na escola: o que revelam as práticas discursivas de professoras que se relacionam com as TIC's. In: **Anais Eletrônicos. IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Disponível em: <<http://alab.org.br/pt/component/content/category/22?start=5>> Acesso em: 04 ago. 2015.

SANTOS E. **Diário Online: Dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura**. Coleção Estudos pedagógicos. Whitebooks, 1ª ed., Santo Tirso, 2014.

SANTOS, G. L.; PETIT, T. A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone: por quê voltamos a metodologias do século XIX? In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **1º Colóquio Internacional de Educação em Tecnologias: Aprendizagem móvel dentro e fora da escola**. UFPE/Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/A%20aprendizagem%20n%C3%A3o%20formal%20da%20l%C3%ADngua%20estrangeira%20usando%20o%20smartphone%20-%20por%20qu%C3%AA%20voltamos%20a%20metodologias%20do%20s%C3%A9culo%20XIX.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2016.

SATURNO, P.J.; SUNOL R. Challenge to overcome language barriers in scientific journals: announcing a new initiative from the ISQua journal. In: **International Journal for Quality in Health Care** 2008; Volume 20, Number 1, pp. 1–2. Disponível em:

<<http://www.um.es/calidadsalud/archivos/Challenge.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2015.

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Southern Illinois University Press, 2004.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCARPINI, J. M.; VALANDRO, I. K. Projeto "Tecnologia e Letramento Literário em Língua Inglesa". In: **Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos**. (orgs.) Grasiela Kieling Bublitz, Kári Lúcia Forneck e Marlene Isabela Bruxel Spohr. Editora da Univates. Lageado, 2014. 102 p.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action**. New York. Basic Books, 1983.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.

_____. Novas Práticas de leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 01 ago. 2015.

SOUZA, A. E.; DIAS, C. N. **O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo**. UFSCAR, 2010. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/educacao20/reflexoes/001.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2016.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5 (2): 77-91, 2003. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf> Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. **Media Anthropology Network** 17, 2006. Disponível em: <http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf> Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. Nº 8, pp. 465-488, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Marcelo%20Barreto/Downloads/59767-77204-1-PB.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2015.

TAPSCOTT, D. **Growing up digital: the rise of the net generation**. McGraw-Hill Companies, 1998. Disponível em: <https://www.ncsu.edu/meridian/jan98/feat_6/digital.html> Acesso em: 20 ago. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. 2ª edição, Ed. Vozes, 2002. 325 p.

TERRA, M.R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**; Delta vol. 29 n/1 São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lang=pt> Acesso em: 18 jul. 2015.

THORNE, S.L.; SMITH, B. Second Language Development Theories and Technology-mediated Language Learning. **CALICO journal**, 28(2), p-p 268-277, 2011. Disponível em: <https://calico.org/html/article_873.pdf> Acesso em 11 mai. 2016.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. **Harvard Educational Review**, vol. 1, nº 166, 1996. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>> Acesso em: 18 jan. 2016.

UNESCO: **World education report**. Paris, 1998. Unesco publishing.

_____. *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2015.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. ; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005, pp. 22-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2016.

WANG, S.; AAMODT, S.: Play, Stress, and the Learning Brain. Disponível em: <[http://dana.org/Cerebrum/2012/Play, Stress, and the Learning Brain](http://dana.org/Cerebrum/2012/Play,_Stress,_and_the_Learning_Brain/)> Acesso em: 10 jun. 2016.

WARCHAURER, M.; HEALEY. D. Computers and Language Learning: an overview. *Language Teaching* 31, p-p. 57-71. Cambridge University Press, Reino Unido, 1998. Disponível em: <<http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Warschauer-Healey-1998.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2016.

WIELEWICKI, H.G.: Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. In: **Cadernos do ii seminário sobre estágios curriculares supervisionados: “enfrentando desafios formativos”**. (orgs.) Deisi Sangoi Freitas; Estela Maris Giordani; Guilherme Carlos Corrêa e Marta Barichello. UFSM, 2005.

XAVIER, A.C.S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<http://www.latec.ufjf.br/hipertexto/index.php/biblioteca-virtual/artigos/217-artigo-letramento-digital-e-ensino.html>> Acesso em: 22 ago. 2015.

XAVIER, J.P.B.: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em língua inglesa em uma instituição de ensino superior na cidade de Paranaguá. In: **IX Congresso nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3035_1326.pdf> Acesso em 12 mar. 2016.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 4ª. Ed. Tradução Ana Thorell. São Paulo: Bookman, 2010.

YOUNG, S.S.C. Integrating ICT into second language education in a vocational high school. In: **Journal of Computer Assisted Learning**. 2003 19, 447-461 disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.9130&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 15 out. 2015.

ANEXOS:

Anexo 1: Relatório simplificado dos tópicos visualizados no grupo do Facebook

Data	Postado por	visualizações/ comentários	Tópico compartilhado / site
0/05	T. 1	16 visualizações 0 comentário	Universidade de Toronto oferece curso gratuito sobre tecnologia na sala de aula. http://rescola.com.br/
3/06	P.C. 1	16 visualizações 01 comentário	Compartilhamento do “Conto da Escola” de Machado de Assis. Disponível no site: http://www.bancodeescola.com/escola.htm
2/06	P.C. 1	16 visualizações 0 comentário	Celular no modo “escola”. http://www.arede.inf.br/celular-no-modo-escola-2/
1/07	Pesquisador	16 visualizações 0 comentário	Curso de Especialização na Cultura Digital http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/
4/07	T. 6	16 visualizações 02 comentários	Foto: UFSC no Instagram: “Computadores do Colégio de Aplicação em 1980. https://instagram.com/p/5fmDxZNof8/
6/07	Pesquisador	15 visualizações 02 comentários	"Mídias na Educação [...] uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação. http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html
8/07	Pesquisador	15 visualizações 02 comentários	Vídeo tutorial sobre aplicativo <i>Storybird</i> , usado para criação de histórias digitais online. https://www.youtube.com/watch?v=T00YjRBlcIw&feature=youtu.be https://www.youtube.com/watch?v=czpAWO0WUgs&feature=youtu.be
5/08	P.C. 1	12 visualizações 0 comentário	links para 23 sites úteis para professor@s de inglês. http://www.educatorstechnology.com/2014/09/23-useful-websites-for-teaching-and.html

5/08	Pesquisador	09 visualizações 0 comentário	http://www.educatorstechnology.com/TICs e Ensino de Inglês . Página criada pelo pesquisador utilizando o programa “scoopit” para compartilhamento de sites relacionados com ensino e tecnologia. Inicialmente conta com 14 links. http://www.scoop.it/t/tics-e-ensino-de-ingles
------	-------------	----------------------------------	---

Anexo 2: Relatório simplificado de observação de aulas no Colégio de Aplicação da UFSC – 1º semestre 2015

Data	Professores	Nº professores em formação	Tópico	Uso de TDIC sim/não - Qual(is)	Finalidade
13/03	P.C.1 P.C. 2 P.C.A 1	14	P.C.A. 1 dá as boas vindas aos estagiários e relata sobre sua experiência como professora	Não	
20/03	P.C.1 P.C. 2	12	Discussão de tópicos do livro de Paulo Freire: pedagogias da Autonomia	Não	
10/04	P.C.1 P.C. 2	10	Discussão do tema Indisciplina-leitura: A desordem na relação professor/aluno	Não	
24/04	P.C. 2	11	Conversas sobre leituras: planejamento de aulas	Não	
01/05	FERIADO				
08/05	P.C.1 P.C. 2	11	Campanha <i>lixo zero</i> na escola; Conteúdo e forma dos relatórios de estágio; Intencionalidade pedagógica	Sim Laptop e projetor	Apresentação em PowerPoint

15/05	P.C.1 P.C. 2	10	Discussão de leituras: <i>Making rules e Helping students with anger</i>	Sim Laptop e projetor	Apresentação em PowerPoint
29/05	P.C.1 P.C. 2	05	Teacher 2 e Teacher 9 apresentam planos de aula; P.C.2 os lê e dá sugestões. (paralisação do transporte público – poucos estagiários.)	Sim Desktop	Leitura dos planos de aula no Word
02/06	P.C.1 P.C. 2	03	Observação da aula dos 03 estagiários e uso de games.	Sim 11 Desktops	Aula com games
05/06	P.C.2	05	Revisão de planos de aulas	Sim Desktops	Leitura dos planos de aula no Word
12/06	P.C. 1 P.C. 2	04	Revisão de planos de aulas	Sim Desktops	Leitura dos planos de aula no Word
19/06	P.C. 1 P.C. 2 P.C.A 2	12	Relatório produzido por estagiários analisando alunos de duas turmas	Sim Laptop e projetor	Apresentação em PowerPoint
26/06	P.C.2	06	P.C.2 dá <i>feedback</i> a observação de aula do grupo A	Não	
01/07			INAUGURAÇÃO DO LIFE		
03/07	P.C. 1	13	Conversa sobre a greve dos	Não	

	P.C. 2 P.C.A. 1 P.C.A. 2		estudantes e acontecimentos do dia anterior.	
10/07	P.C. 1 P.C. 2	?	3º Colóquio 'Vivências de docência na Educação Básica: o ensino de Língua Portuguesa' no CCE	Não
15/07	P.C. 1 P.C. 2	06	Último encontro do semestre. Retorno das aulas 10/08	Não

Anexo 3: Relação dos sites disponibilizados para a oficina ‘Letramento Digital’

Equipamentos utilizados: 10 *laptops* conectados à *internet*; 01 projetor multimídia; 01 amplificador de som.

Critério de escolha de sites: Multiplataforma (Windows, Android, *iOS*), gratuito.

Site	Descrição	Uso da ferramenta na oficina
<u>Edmodo</u>	Rede social de aprendizagem para professores, alunos, escolas e instituições de ensino. Seu uso é fácil, pela grande semelhança com a rede social <i>Facebook</i> .	Interação virtual com os participantes, compartilhamento de conteúdos, e aplicação de questionários.
<u>Powtoon</u>	Aplicativo gratuito que permite criar apresentações e vídeos animados.	Contextualização e apresentação do tema “letramento digital”.
<u>Scoop it</u>	Ferramenta <i>online</i> para compartilhar conteúdos selecionados pelo usuário. Material acessado “ <i>TICs e Ensino de Inglês</i> (curated by Marcelo Barreto)”.	Compartilhamento de 25 sites com ferramentas úteis para o ensino de L.E. e materiais sobre letramento digital. Os sites estão relacionados na tabela abaixo.
<u>Scoop it</u>	Ferramentas para ensino de L.E.	Materiais sobre Letramento Digital
	https://storybird.com/ http://www.makebeliefscomix.com/ http://edtechreview.in/ http://ww2.kqed.org/mindshift/2014/03/27/10-free-online-educational-game-sites/ http://www.worldmapper.org/ http://www.newsmap.jp/ http://busyteacher.org/13732-using-technology-esl-	https://esafety.gov.au/education-resources/classroom-resources http://www.digital-literacy.org.uk http://www.kidsmart.org.uk http://www.gcflearnfree.org/technology Licenciatura Univesp - Letramento Digital http://rescola.com.br/universidade-de-toronto-oferece-curso-gratuito-sobre-tecnologia-na-sala-de-aula-

	<p><u>instruction-10-modern-ways.html</u> <u>http://lyricstraining.com/</u> <u>http://www.inanimatealice.com/index.html</u> <u>http://www.manythings.org/voa/</u> <u>http://bigideasineducation.ca/2015/07/30/holistic-approaches-for-learning-with-technology/</u> <u>http://www.educatorstechnology.com/</u> <u>http://ww2.kqed.org/mindshift/2013/11/29/27-ways-to-inspire-students-to-innovate/</u> <u>Edmodo</u> <u>http://englishagenda.britishcouncil.org/books-resource-packs/creativity-english-language-classroom</u></p>	<p><u>com-legendas-em-portugues</u> <u>http://knowledgeworks.org/worldoflearning/scared-for-future-education/</u> <u>https://cleach.wordpress.com/digital-literacy-in-your-classroom/</u> <u>http://www.teachertrainingvideos.com/</u> <u>http://www.google.co.uk/goodtoknow/web/101/</u></p>
--	---	---

Anexo 4: O que você entende por letramento digital?

Participantes	Início da oficina (14h20)	Final da oficina (16h00)
	O que você entende por L.D.?	O que você entende por L.D.?
P.C. 2	É a capacidade de se locomover no mundo virtual da <i>internet</i> utilizando-se das TICs para buscar informações e participar de redes sociais de comunicação digital.	Ser um letrado digital significa ser capaz de utilizar as TICs competentemente sob o aspecto instrumental, mas, principalmente, tendo consciência do que se pode fazer trabalhando em redes e entendendo a função social dessa multimedialidade.
T.2	Ter domínio sobre quais são e como usar ferramentas digitais.	Mais do que ter domínio, ter a consciência de como usá-las como práticas sociais, de maneira responsável e estimulante.
T. 4	Acho que letramento digital seria não somente saber utilizar as tecnologias digitais, mas saber usá-las da melhor forma possível, dentro do que a ferramenta oferece.	O letramento digital leva o indivíduo para um mundo além do que é vivenciado, abrindo assim seu leque de vivências/conhecimentos. Saber usar essa tecnologia amplia o mundo deste, o faz fazer parte do mundo num todo.
T. 7	Creio que seja uma habilidade crítica pros dias de hoje. Se entende pela capacidade de utilizar as novas mídias que surgiram por conta da era digital, tais como criação/edição de vídeos, imagens e áudios, uso de redes sociais e websites úteis para o ensino-aprendizagem, manuseio de diferentes tipos de OS (windows, macintosh, android,	L.D. é também o uso consciente dessas mídias disponíveis, um uso preocupado com a integridade pessoal do usuário do espaço virtual e a otimização do aproveitamento das informações obtidas. É saber usar as mídias de forma consciente e para um propósito específico, de acordo com os propósitos e necessidades de cada um.

	iOS. etc), entre outras habilidades.	
T. 8	Acho que letramento digital trata-se de dominar as tecnologias, aproveitando tudo aquilo que é oferecido e saber aproveitar o máximo e da melhor forma todas as ferramentas disponíveis.	Letramento digital é saber usar as tecnologias da melhor maneira possível e saber explorar tudo aquilo que está a disposição de maneira consciente e responsável, sempre visando que aquilo que se faz gera um impacto.
T. 9	Entendo que é saber utilizar as ferramentas digitais e seus recursos de maneira efetiva.	Ser letrado digitalmente é ser capaz de se apropriar das ferramentas disponíveis na <i>internet</i> e usá-las para suprir suas necessidades e interesses.
T. 11	Creio que "letramento digital" seja o quão conhecedor de ferramentas digitais uma pessoa é. Assim sendo, quanto mais digitalmente letrada uma pessoa é, mais conhecedora ela é de diferentes ferramentas digitais para executar uma tarefa "x" e vice-versa.	"Letramento Digital" é utilizar as ferramentas digitais disponíveis para saber conhecer o mundo, compartilhar informações e conhecimento, navegar por diferentes áreas e crescer como ser humano pensante e em formação contínua
T. 12	Acho que seja conhecer e saber utilizar as ferramentas digitais; ter o domínio das novas tecnologias.	Acredito que seja saber utilizar e explorar os recursos digitais e ser capaz de produzir conhecimento e compartilhá-lo.
T. 13	Letramento digital é a compreensão sobre o universo digital, suas ferramentas e a consequente utilização das mesmas.	O Letramento Digital amplia o conhecimento do mundo, uma janela fascinante possibilitando um contínuo aprendizado nos mais diferentes espaços.

Anexo 5: Documentação Comitê em Ética em pesquisa - UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “The e-Book is on the Tablet: Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?” que tem como objetivo investigar de que maneira se dá o letramento digital dos(as) futuros(as) professores(as) do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura durante o estágio de docência supervisionado, compreendendo a rápida evolução das mídias digitais e a presença delas em todos os âmbitos da vida moderna e as possibilidades pedagógicas que oferecem.

Sua participação consistirá em permitir a presença dos pesquisadores nas aulas de estágio de docência para observações; participar do desenvolvimento de uma oficina sobre letramento digital e uso de mídias digitais no ensino de LE; responder questionário online e entrevista; permitir registros de áudio e imagens. Estas medidas serão realizadas no Colégio de Aplicação da UFSC no ano de 2015. Serão previamente marcados a data e horário para a realização da oficina e da entrevista.

A participação nesta pesquisa não é obrigatória, o(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por nome fictício.

Os riscos desta pesquisa serão mínimos e estão relacionados ao possível constrangimento pela presença dos pesquisadores em sala de aula. E, ainda, pela iminência de conflitos de interesses própria da relação de poder, característica entre alunos e professores de forma geral, prevista na Resolução 466/2012 do CNS, item V.6 b. O participante será atendido prontamente caso algum desconforto venham a ocorrer, os pesquisadores buscarão tranquilizar o participante por meio

do diálogo individual e caso queira ele(a) não participará das atividades que causaram constrangimento.

A sua participação neste estudo oferece a possibilidade de lhe trazer benefício direto. A sua participação também contribuirá para suscitar discussões para preencher possíveis lacunas no processo de formação docente para o uso de mídias digitais no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e do letramento digital.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa através das informações abaixo:

Professora Dra. Dulce Marcia Cruz - Pesquisadora responsável
(orientadora)

Telefone: +55 48 3271 4500 VOIP Celular: (48) 96197972

E-mail: dulce.marcia@gmail.com

Endereço: Departamento de Metodologia de Ensino / Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio A - Sala 306 Campus Universitário, Trindade – Florianópolis - SC. 88040-900

Ass: _____

Prof. Marcelo Vatam Barreto - Pesquisador (estudante de mestrado)

Telefone celular: (48) 99379388 *E-mail:*

marcelovatambarreto@gmail.com

Endereço: Rua das Acácias, 77 ap. 201 Bairro Saco dos Limões - Florianópolis – SC. 88040-560

Ass: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –
CEPSH/UFSC

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401- Trindade,
Florianópolis, SC.

Telefone: 3721-6094

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo neste estudo os procedimentos ao qual serei submetido e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local:

_____ Data: ____/____/____ .

A pesquisa “The e-Book is on the Tablet: Novas mídias, velhas práticas no ensino de L.E. Inglês?” está registrada na Plataforma Brasil como parte da pesquisa intitulada “Letramentos e narrativas digitais de professores da educação básica: Um estudo de caso da Especialização a distância Educação na Cultura Digital do ProInfo Integrado” coordenada pela professora doutora Dulce Marcia Cruz.

Dados da Plataforma Brasil:

Número do CAAE 51521115.80000.0121

Número do parecer: 1722496

Data do início do programa 03/10/15

Assinou o parecer: Washington Portela de Souza

Dulce Marcia Cruz

29/10/2015

CA Perfil - Trainees Only

CA Perfil - Trainees Only

Prezados(as) professores(as),

gostaríamos de convidá-lo(a) a preencher esse questionário para que possamos conhecer melhor sua cultura digital e seu conhecimento de práticas midiáticas na educação.

Com as perguntas também temos o objetivo de levar você a refletir sobre como as mídias digitais estão ou não presentes em sua prática docente e também como implementá-las. Os dados levantados serão tratados com sigilo e divulgados em relatórios acadêmicos sem identificação dos respondentes.

Há 26 perguntas no questionário.

Qualquer dúvida, comentário ou reclamação, por favor entre em contato comigo pelo email: marcelovatambarreto@gmail.com

obs. Esta é uma versão sintética do termo. Para informações mais detalhadas por favor me envie um e-mail.

Desde já muito grato por sua cooperação.

Marcelo Barreto
Mestrando em Educação - Linha de pesquisa: Educação e Mídias - UFSC
Professora Orientadora Dra. Dulce Marcia Cruz

* Required

Primeira etapa: Identificação

Aqui você informará seus dados de identificação:

1. Identificação pessoal (nome):

Essa identificação é necessária para uma eventual futura entrevista para aprofundamento dos dados.

.....

2. Qual sua idade: *

Mark only one oval.

- < de 25 anos
- De 26 a 31
- De 32 a 40
- De 41 a 50
- De 51 a 60
- > de 60

3. Qual sua experiência de docência? **Mark only one oval.*

- Sou professor(a) em exercício da UFSC. *Skip to question 6.*
- Sou professor(a) em exercício do Colégio de Aplicação. *Skip to question 6.*
- Sou professor(a) em formação e estou trabalhando como professor(a).
- Sou professor(a) em formação mas não estou trabalhando como professor(a).
- Other: _____

4. Caso você seja professor(a) em formação, qual sua experiência prévia de docência? **(múltiplas respostas)**Check all that apply.*

- Nenhuma experiência prévia, minha primeira vez.
- Já lecionei aulas particulares.
- Já lecionei em cursos de idiomas.
- Já lecionei como ACT.
- Other: _____

5. Caso você seja professor(a) de inglês em formação e tenha experiência prévia de docência, você atuou com: **(múltiplas respostas)**Check all that apply.*

- sem experiência prévia.
- crianças.
- adolescentes/jovens adultos.
- adultos.

Segunda etapa: Perfil e Consumo Midiático

Aqui você vai nos contar um pouco como usa as mídias de modo pessoal.

6. Com que frequência você...: *

(múltipla resposta)

Mark only one oval per row.

	Sempre	Com muita frequência	Ocasionalmente	Raramente	Muito raramente	Nunca
Lê notícias em sites da internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lê notícias em jornais impressos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lê livros ou revistas em formato digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lê livros ou revistas impressas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso Facebook ou outra rede social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuta Mp3, MP4, i-pod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuta rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joga games digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assiste filmes em DVD/Blu-ray	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assiste filmes online - Netflix, Ilovefilmesonline...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assiste televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vai ao cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Local de acesso à internet: *

(múltiplas respostas)

Check all that apply.

- Em casa
- Na escola
- Na casa de outra pessoa
- Em algum outro estabelecimento de ensino
- Em local público de acesso gratuito
- Local de acesso pago, LAN house
- Other:

8. Qual tipo de acesso você tem em casa? *

(múltiplas respostas)

Check all that apply.

- 3G ou 4G (pelo celular)
- Banda larga (Net, Sky TV etc.)
- Wi-Fi
- Não tenho acesso
- Other:

9. **Com que frequência você acessa a internet por meio do telefone celular ou smartphone? ***

Mark only one oval.

- Sempre
- Com muita frequência
- Ocasionalmente
- Raramente
- Muito raramente
- Nunca

10. **Além de chamadas telefônicas, para que você usa o celular ou smartphone? ***

(múltiplas respostas)

Check all that apply.

- Não utilizo celular.
- Acesso conteúdos da web.
- Acesso e atualizo a(s) rede(s) social(ais).
- Envio e recebo mensagens (sms, e-mail, Whatsapp...).
- Tiro fotos/gravo vídeos.
- Gravo áudio.
- Jogo.
- Ouço música.
- Para dirigir e ver condições do trânsito (Waze) e localização GPS.
- Pesquisa informações relevantes durante as aulas.
- Other: _____

11. **Auto-imagem: Como você se percebe como usuário das novas mídias digitais? ***

(múltiplas escolhas)

Mark only one oval.

- Tenho um contato bem inicial.
- Entendo um pouco e estou satisfeito(a). Atende minhas necessidades.
- Meu conhecimento é bem básico e necessito aprender mais.
- Me considero um(a) usuário(a) experiente.
- Sou um(a) usuário(a) experiente e participativo(a). Produzo novos conteúdos e compartilho na web.

12. Como você aprende a utilizar as novas mídias digitais? *

(múltiplas respostas)

Check all that apply.

- Aprendo sozinho(a).
- Peço auxílio a colegas, amigos, familiares.
- Assisto tutoriais na internet.
- Acesso fóruns.
- Participo de cursos online institucionais (MEC, Coursera...)
- Participo de cursos presenciais.
- Other:

13. Como USUÁRIO(A), como você realiza as seguintes atividades **Mark only one oval per row.*

	Muita dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não costumo realizar esta atividade	Nunca realizei essa atividade
Enviar e receber e-mails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer busca de informação utilizando um buscador (google, yahoo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixar e instalar softwares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Configurar as opções de privacidade nas redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Configurar opções de segurança quanto a vírus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixar vídeos do Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar Skype ou similar para realizar chamadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar em cursos online (Coursera, MEC -catálogo Digital...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer compras online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Terceira etapa: Práticas didáticas

Muito grato por chegar até aqui! Agora queremos saber sua relação com os equipamentos e mídias para fins educativos.

14. **Voce acha importante haver uma formação inicial na sua licenciatura para o uso de mídias e tecnologias? ***

Mark only one oval.

- Não vejo necessidade.
- Não, acho que a maioria dos (futuros) professores(as) já conhecem.
- Talvez.
- Sim, acho importante.
- Sim, inclusive já tive formação.

15. **Como professor(a) de inglês em formação, você teve experiências didáticas com uso de mídias? ***

Quais as mídias digitais que seus professores utilizaram em contextos pedagógicos?
(múltiplas respostas)

Check all that apply.

- Apresentação Power Point
- Apresentação Prezi ou similar (Emaze, Powtoon...)
- Apresentação em documentos do Word, Pdf, Excel
- Redes sociais (Facebook, Twitter...)
- Blog
- Moodle
- Vídeos do Youtube ou similar
- Games
- Sites da internet
- DVD
- Other:

18. Como professor(a) de inglês em formação ou em exercício, você usa recursos midiáticos digitais para realizar: *

Mark only one oval per row.

	Uso sempre	Uso com muita frequência	Uso ocasionalmente	Uso raramente	Uso muito raramente	Nunca uso
Atividades de escuta/Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de expressão oral/Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de escrita/Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de leitura/Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de pronúncia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios de gramática online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação de aspectos culturais autênticos da L2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação de um tópico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Como professor(a) de inglês em formação ou em exercício, qual sua opinião sobre o uso de 'games' na educação. *

Mark only one oval.

- Não acho que 'games' tenham uso pedagógico.
- Não conheço. Nunca pensei sobre isso.
- Tem potencial pedagógico, mas não saberia como usar.
- Já usei, não fiquei totalmente satisfeito.
- Já fiz uso e gostei dos resultados.

20. Na posição de PRODUTOR(A) DE CONTEÚDO, como você realiza essas atividades:

Mark only one oval per row.

	Muita dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não costumo realizar esta atividade	Nunca realizei essa atividade
Crio vídeos e publico no Youtube.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edito vídeos - adiciono som, legenda, efeitos especiais, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio blogs e atualizo-os	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio apresentações online com Prezi ou similares (Emeze, Powtoon...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio e atualizo homepages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço publicidade na internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço vídeo-aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manipulo imagens digitais com uso de photoshop ou similar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Na sua opinião, quais as (possíveis) dificuldades que você como professor(a) possa encontrar ao usar as mídias digitais na escola. (múltiplas respostas) *

Check all that apply.

- Os alunos podem saber mais do que o professor.
- Os alunos podem acessar sites inapropriados.
- Os alunos podem danificar os equipamentos.
- Falta de tempo para preparar esse tipo de aula.
- Computador estragado ou sem conexão de internet.
- A escola não oferece condições adequadas para uso das mídias na sala de aula.
- Dificuldade em manter o controle da aula.
- Other: _____

Pretende-se nessa seção apresentar o contexto no qual vem se desenvolvendo os processos formativos dos cursos de licenciatura em Letras, destacando as propriedades de seu percurso, bem como particularidades da legislação educacional. Para tal, recuamos no tempo para o início do século XX, momento significativo à Educação do país, por ser marcado pelo estabelecimento dos primeiros cursos de formação de professores em instituições de nível superior. Em seguida, ao avançarmos a linha cronológica do tempo, descrevemos os avanços e recuos da legislação educacional pertinente até a época atual, instante que se reveste de grande importância à Educação diante do processo de elaboração da nova Base Curricular Comum.

Licenciaturas em letras estrangeiras – legislação

No Brasil, os processos formativos dos cursos de licenciatura vêm vivenciando significativas alterações em sua estrutura e organização nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, ditadas principalmente pelas perspectivas sócio-históricas e demandas do país, como forma de alinhar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos tomados pelo Estado. O movimento de democratização do ensino advindo da necessidade de maior escolarização dos trabalhadores ao longo do século XX devido à expansão da indústria, por exemplo, trouxe em consequência o aumento da demanda por formação de profissionais da educação. Hoje, a nosso ver, a necessidade de educar o aluno do século XXI com todos os desafios trazidos pela sociedade atual, e principalmente pelas inovações tecnológicas, reafirmam a centralidade da formação dos profissionais da educação, da elaboração de políticas públicas mais alinhadas com o nosso tempo, e a necessidade de mais pesquisas na área.

Os anos de 1930 inauguram um marco importante de mudanças nos rumos da educação no país com o surgimento dos “primeiros cursos de formação de professores em instituições de nível superior” (CANDAUI, 1987 citado por LOPES, 2010, p.44). Uma estrutura básica de ensino começou a se consolidar então por meio de medidas políticas que estabeleceu, por exemplo, a divisão do ensino em diferentes graus: primário, médio e superior (LOPES, 2010).

Além da divisão do ensino em diferentes graus, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851 de 1931) elaborado por Francisco Campos normatizou o funcionamento das universidades ao estabelecer que elas pudessem ser constituídas tanto por instituições públicas (de âmbitos federal, estadual ou municipal) ou por instituições de ensino privado, e que, em sua constituição deveriam incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. A inclusão das faculdades de Letras, Ciências e Educação na constituição de uma universidade foi inovador, uma vez que anterior a esse decreto a constituição de uma universidade era de exclusividade das três então escolas tradicionais (Medicina, Engenharia e Direito). Além disso, o Decreto de 1931 determinou que "as faculdades seriam vinculadas a uma reitoria administrativa, mantendo sua autonomia jurídica" (OLIVEN, 2002, p.27 citado por ALVAREZ, 2010, p. 240).

Consoante Alvarez (2010), as mudanças definidas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras são oriundas das necessidades e demandas do país do início do século XX, em decorrência da expansão da escolaridade primária, marcada em especial pela insipiente industrialização e urbanização, que trouxe a necessidade de maior formação para o magistério a fim de aumentar e melhorar a escolarização dos operários. Dito nas palavras do autor:

As condições contextuais da época levaram à criação de faculdades em função da formação para o magistério. O destino profissional dos alunos oriundos dessas faculdades foi cada vez mais se definindo de acordo com o mercado de trabalho cuja demanda de professores era maior do que a de cientistas e especialistas. As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (doravante FFCL), na sua origem não tinha o propósito de se responsabilizarem pela formação de professores (ALVAREZ, 210, p.239).

Ainda no ano de 1931 ocorreu outro fato importante nos rumos da educação do país. Anísio Teixeira assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (então sediado no RJ) a convite do então prefeito Pedro Ernesto Batista. Em seu novo posto, Teixeira deu início a várias medidas para melhorar o ensino no Rio de Janeiro nos seus vários níveis, do primário ao superior. Em 1935 criou, por meio de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Na UDF, Teixeira estimulou as atividades de pesquisa e, para tal, aproveitou a infraestrutura já existente de laboratórios, uma vez que os recursos econômicos eram escassos (Alvarez, 2010). Em janeiro de 1939, no entanto, a UDF foi extinta por decreto presidencial, e em decorrência disso, teve seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, antes denominada Universidade do Rio de Janeiro. (OLIVEN, 2002, p.32 citado por ALVAREZ, 2010, p. 241).

Com a transferência da capital do Rio de Janeiro para a recém-criada Brasília em 1961 deu-se a construção da Universidade de Brasília “com uma estrutura integrada, flexível e moderna que seguia o modelo norte-americano, organizado em forma de Fundação e departamentos” (OLIVEN, 2002, p.32 citado por ALVAREZ, 2010, p.241).

O estado de São Paulo também registrou avanços na área da educação, com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade (FFCL) em 1934, e o desdobramento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em duas instituições: a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (FFLC) e o Instituto de Educação (IE) (EVANGELISTA, 1997, p. 21 apud ALVAREZ, 2010, p. 239). Com isso, deu-se início a uma nova era no ensino superior no país no que se refere à área de pesquisas, com a contratação de professores pesquisadores estrangeiros, principalmente oriundos da Europa, uma vez que não contávamos com recursos humanos em número suficiente nos anos de 1930. Entre os professores convidados destacam-se Claude Levy-Strauss, Jean Maugue, Fernand Braudel e Roger Bastide, que posteriormente tornaram-se referência em seus campos de atuação (ALVAREZ, 2010, p. 240). Com essas iniciativas, o FFLC tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil da época. (OLIVEN, 2002, p.30 citado por ALVAREZ, 2010, p. 239).

Com a fundação da FFCL em São Paulo em 1934 e da Faculdade Nacional de Filosofia integrante da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro (FNF) em 1939 foram, conforme Alvarez (2010), “estabelecidos cursos específicos visando à formação de professores secundários” (ALVAREZ, 2010, p. 240). Assim, de acordo com o referido autor, foram instituídas duas modalidades de formação, o bacharelado e a licenciatura, como forma de atender as necessidades que o momento histórico demandava então. Alvarez (2010) complementa que tal medida produziu uma nítida separação entre conteúdo específico e formação pedagógica, e que nessa conformidade o objetivo da FFCL

era “formar ‘cientistas’, ficando ao encargo do Instituto de Educação a formação do professor” (ALVAREZ, 2010, p. 240).

Uma grande diferença da licenciatura dos cursos de Letras dessa época em relação ao modelo atual tange às opções dadas nas licenciaturas. Naquele período, eram oferecidas três modalidades formativas: línguas clássicas, línguas neolatinas e línguas anglo-germânicas e suas respectivas literaturas. O aluno ao cursar uma dessas modalidades ficava capacitado a lecionar várias línguas estrangeiras pertencentes ao grupo de línguas escolhido. Para exemplificar, um indivíduo egresso do curso de línguas neolatinas, composta pelo português, latim, francês, italiano, espanhol e suas respectivas literaturas, estava “habilitado” a lecionar qualquer uma das cinco línguas. De acordo com Pavan e Silva (2010), esse formato de currículo o tornou denso e produzia resultados duvidosos, “considerando-se que no grupo de línguas neolatinas, (...) determinava-se a aprendizagem de cinco línguas e suas respectivas literaturas” (PAVAN e SILVA, 2010, p. 190).

Esse modelo de currículo dividido em grupos de línguas afins (clássicas, neolatinas e anglo-germânicas) perdurou até a década de 1960. Com a promulgação da Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), deixou-se de ensinar Letras por grupos de línguas e foi criado o “currículo mínimo”, que estabeleceu que os estudantes passassem a ter as seguintes opções no curso de Letras: Português e Literatura da Língua Portuguesa; Português e Língua Estrangeira Moderna com respectivas Literaturas; Português e Latim com respectivas Literaturas, reduzidas para uma língua estrangeira nas licenciaturas duplas. Dito de outro modo, o novo modelo de currículo “mínimo” definiu o Português como língua obrigatória àqueles que aspirassem à docência em Línguas, com a possibilidade de uma segunda habilitação em línguas estrangeiras, desde que junto com a formação em Português.

Apesar dessa redução de cinco para uma língua estrangeira adicional ao Português, que, ao que tudo indica, trouxe um alívio ao “currículo denso e que produziam resultados duvidosos” como mencionado anteriormente, faz-se importante, contudo, realçar que nenhuma alteração foi efetuada no currículo mínimo de Português de modo a acomodar uma língua estrangeira e os conteúdos específicos que estas compreendem. Essa não alteração no currículo mínimo implicou um currículo de Língua Estrangeira desprovido de pedagogos com formação na área, assim como dos conhecimentos de Linguística e Linguística Aplicada “fundamentais para se refletir sobre o ensino de

línguas" (PAIVA, 2003 *apud* MEIRELES, 2010, p. 41). Consoante Pavan e Silva (2010), essa lacuna no currículo de Letras Português/Letras Estrangeiras foi remediada posteriormente por meio da Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, que determinou que fossem incluídas as matérias pedagógicas como Didática e Psicologia, assim como a Prática de Ensino através dos Estágios Supervisionados.

De forma a ilustrar os rumos que as Letras tomaram no momento que precedeu a promulgação da Lei 4024 de 1961, Pavan e Silva (2010) citando Fiorin (2006), nos trazem um olhar dessa época no excerto que se segue:

(...) os cursos de Letras estavam mais inclinados à reflexão poética com suas abordagens estilísticas e filológicas do que ao conhecimento pragmático da L.E. A L.E. e o estudo da história da língua eram apenas instrumentos por meio dos quais os trabalhos com os textos literários ganhavam uma maior precisão (PAVAN e SILVA, 2010, citando FIORIN, 2006).

Sucessivamente, em 1971 em meio ao regime militar é promulgada a Lei 5692/71, que conferiu o título de "Língua Estrangeira moderna" (Pavan e Silva, 2010, p.190). Pimenta (2010) destaca que vários estudos têm demonstrado que a referida Lei foi “um dos instrumentos que a ditadura militar acionou para a ‘reordenação da sociedade civil e manutenção da ordem’” (PIMENTA, 2010, p. 56), em particular para refrear os movimentos sociais por acesso ao ensino superior, na qual a solução encontrada foi a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau (PIMENTA, 2010, p. 56). A referida autora complementa que a Lei 5692/71 ignorou os rumos e as necessidades da Educação na época, que era de “consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa [que] apontava para um aspecto fundamental das políticas de ensino, que era a formação de professores e suas condições de trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 56). O resultado de tal medida foi desastroso para a Educação, como reporta a autora:

A lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria

real. As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa lei não apontam nenhum avanço na formação de professores (PIMENTA, 2010, p. 57).

Avançando na discussão para os dias atuais, nos meados da década de 1990 viveu-se no país, consoante Macedo (2014), “o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p. 1533). É neste cenário que é promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, com data de 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Conhecida também por Lei Darcy Ribeiro, a LDB é, ainda, a mais importante lei do sistema educacional pois estabelece as diretrizes gerais da educação básica para todo o território nacional, tanto em instituições de ensino público quanto privado. Composta por 92 Artigos, a LDB representou um novo momento na história do ensino no Brasil, que, nas palavras de Magno de Aguiar Maranhão, Presidente da Comissão de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro,⁵⁹ trouxe “um novo olhar sobre a formação dos indivíduos e novos modos de construir a educação formal, rever seus objetivos, fazer com que acompanhe as transformações sociais”, e dito na voz do ex-senador e educador Darcy Ribeiro, falecido em 1997, responsável pelo projeto de lei que deu origem à LDB/96: "Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar".

Abaixo, citamos alguns dos Artigos da LDB que achamos relevante ao nosso contexto de pesquisa:

O Artigo 26 trata da norma curricular para o ensino fundamental e o ensino médio, e estabelece em seu *caput* que:

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

59

Disponível

em:

<http://www.cmconsultoria.com.br/novo/iframe/ver_artigo.php?fonte=cm_new_s&codigo=24723> Acesso em 13 mar. 2016

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da *clientela* (BRASIL, 1996, ênfase adicionada).

Na verdade, o princípio curricular adotado pela LDB de 1996 na apresentação de seu caput não apresentou alterações significantes em relação à legislação anterior de 1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - Lei 5.692, de 11.08.1971), uma vez que o preceito da existência de uma base comum nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (anteriormente nomeados 1º e 2º grau, respectivamente) e uma parte curricular diversificada e flexível já estava ali contido, como mostra o excerto abaixo do Art. 4º da LDB de 1971 que dispõe:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

No entanto, a LDB de 1996 é mais clara e objetiva ao elencar as “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura” a constar na parte diversificada do currículo do curso, que sinaliza à compreensão dos gestores de educação da época que o ato de aprender é uma atividade construída socioculturalmente. Pecam, contudo, na denominação de aluno como “*clientela*” da escola, termo que remete a uma relação mercadológica entre o aluno e a instituição de ensino.

Ainda em relação ao Art. 26, o parágrafo 5º reitera a preocupação do Estado com a importância da aprendizagem da língua estrangeira na contemporaneidade, ao tornar obrigatório o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio, a ser determinada pela comunidade escolar e dentro das possibilidades da instituição de ensino, como mostra o excerto abaixo:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, *obrigatoriamente*, a partir da quinta série; o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo

da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Lei 9394/96, Art. 26, § 5º. grifo nosso).

Retomando o parágrafo 5º do Art. 26, gostaríamos de realçar a importância e inovação deste para o reconhecimento da importância do ensino de LE no país. Ele avança no processo de consolidação das políticas de ensino sobre as línguas estrangeiras ao tornar o ensino destas compulsório em parte do Ensino Fundamental e integralmente no Ensino Médio. Para melhor compreensão do avanço na compreensão da importância da LDB/96 no ensino de línguas estrangeiras, vale lembrarmos que as LDBs que antecederam a de 1996, a saber, as dos anos de 1961 e 1971, (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, respectivamente) segundo Paiva (2003), “ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências, [...] deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas”. (PAIVA, 2003, s/p). Em termos práticos, a LDB de 1971 não apenas minimizou a importância das línguas estrangeiras dentro do contexto político e histórico de sua época ao excluí-las do currículo mínimo, mas as colocou, em atitude *laissez-faire*, a encargo das instituições de ensino que tivessem condições de ministrá-la com “eficiência”, como expressa a recomendação no Art. 7º da Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (PAIVA, 2003, s/p). Desta forma, a determinação da obrigatoriedade de ensino de ao menos uma LE nos ensinos Fundamental (ainda que parcialmente) e Médio, estabelecido no parágrafo 5º do Art. 26 da Lei 9394 de 1996, marca, pelo menos em teoria, o reconhecimento da necessidade de investimento no ensino de língua estrangeira na formação dos educandos.

Quanto ao Ensino Médio, o Art. 36, inciso III da LDB/96 complementa a obrigatoriedade de inclusão de uma língua estrangeira moderna em seu currículo, e adiciona uma segunda, de caráter optativo, como se lê no excerto abaixo:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter

optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Lei 9394/96, Art. 36, Inc. III).

Outro Artigo importante ao nosso contexto é o de número 62, que dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

No Artigo 62 da LDB, a ênfase é dada à qualidade de ensino no país, pela prescrição da obrigatoriedade de formação em curso de licenciatura em nível superior para os educadores da educação básica. Treze anos depois, a Lei Federal nº 12.056 de 13.10.2009 revisitou e ampliou o Art. 62 com o acréscimo dos seguintes parágrafos: § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada dos professores do magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

Paiva (2003), no entanto, nos traz outro olhar em relação à legítima preocupação do Estado com a importância da aprendizagem da língua estrangeira durante a redação da LDB de 1996, ao lembrar o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) promovido pela ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil em Florianópolis, SC, no ano de 1996. O encontro do I ENPLE deu-se um mês antes que a LDB fosse promulgada, o que sugere que a Carta de Florianópolis, documento que se originou do referido evento e divulgada e enviada a diversas autoridades educacionais do país (PAIVA, 2003), possa ter influenciado sobremaneira a redação da LDB/96. Abaixo, apresentamos uma síntese da Carta de Florianópolis na voz de Paiva (2003):

[...] ao final do evento, é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A primeira afirmação do documento enfatiza que “todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, e após outros considerandos, propõe, entre outros itens, que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente. O documento defende, explicitamente, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno (PAIVA, 2003, s/p).

Outras legislações pertinentes ao ensino de Letras no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é ainda a mais importante lei do sistema educacional, na medida em que ela é responsável por nortear as diretrizes gerais da educação básica para todo o território nacional. Contudo, há outras legislações em vigor que são pertinentes e dão suporte a ela frente à complexidade da prática educativa, citadas abaixo:

- *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Os PCN começaram a ser elaborados em 1995 pelo Ministério da Educação e Cultura, e finalmente no dia 15 de outubro de 1997, dia do professor, é lançada em Brasília a versão final dos PCNs para 1ª a 4ª séries. Em 1998 é lançado o PCN relativo ao o ensino de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental⁶⁰.

De acordo com Souza e Dias (2010), nos PCN estão contidas “as orientações básicas e indispensáveis criadas pelo Ministério da Educação que orientam o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas brasileiras” (SOUZA e DIAS, 2010, p.1). Sem caráter prescritivo ou curricular e ancorada na LDB, o intento dos PCN é trazer

⁶⁰ O MEC iniciou a implantação do ensino fundamental de nove anos em algumas regiões a partir do ano de 2005 e deu como prazo o ano de 2010 para que todas as escolas no país se adequassem a mudança. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos> Acesso em 31 mar. 2016

orientações ao professor e a escola na organização do trabalho pedagógico e apontar propostas que ofereçam alternativas didático-pedagógicas que atendam às necessidades educacionais presente. Dito de forma simples, os PCN surgem para fazer valer o que está prescrito na LDB.

Outro documento, o *Parecer CNE/CES 492*, de 03 de abril de 2001, trata de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Com relação ao curso de Letras, o documento expressa como objetivo o de “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 29). Para isso, o Parecer CNE/CES 492 apresenta as diretrizes para o curso dividido em cinco áreas: Perfil dos formandos; Competências e Habilidades; Conteúdos Curriculares; Estrutura do Curso e Avaliação. Percebe-se também no documento uma forte indicação à flexibilização curricular como possibilidade de eliminar a rigidez estrutural do curso, imprimir ritmo e duração a ele e o uso mais eficiente dos, e aos recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2001), como expresso no excerto abaixo:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (BRASIL, 2001, p. 29).

Outras regulamentações relevantes para nossa pesquisa estão presentes no quadro 6, a seguir:

Quadro 8: Regulamentações

Regulamentação	Data	Disposição
Parecer CNE/CP n° 9	08/05/2001	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,

		em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP n° 21	06/08/2001	Trata da duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP n° 27	02/10/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP n° 28	02/10/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 1	18/02/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 2	18/02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CES n° 197	07/07/2004	Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES n° 228	04/08/2004	Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.

Resolução CNE/CP n.º 2	27/08/2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de <u>graduação plena</u> .
Parecer CNE/CES n.º 15	02/02/2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de <u>graduação plena</u> , e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de <u>graduação plena</u> , de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
Parecer CNE/CP n.º 4	13/09/2005	Aprecia a Indicação CNE/CP n.º 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixada pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002.
Resolução CNE/CP n.º 1	17/11/2005	Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de <u>graduação plena</u> .
Parecer CNE/CP n.º 5	04/04/2006	Aprecia Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Parecer CNE/CP n.º 9	05/12/2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação

		Profissional no nível da Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº 8/2009	02/06/2009	Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.

Para concluirmos essa breve descrição das legislações em vigor que balizam as orientações gerais da educação básica, trazemos à luz da discussão a concepção da nova Base Nacional Comum Curricular, tema que confere grande importância na atualidade em que se manifestam mudanças e revisão curricular dos cursos de Licenciaturas. Para Macedo “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (2014, p.8).

A Base Nacional Comum Curricular 2016

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é uma proposta em andamento⁶¹ que estabelece metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira, elaborada em 2015 por equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica e capitaneada pelo Ministério da Educação (MEC). De forma objetiva, a BNCC sinaliza (em atendimento ao Plano Nacional de Educação e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) para importantes reformas na Educação, tanto em relação à formação inicial, quanto à formação continuada dos professores, assim como anuncia mudanças significativas no material didático entre outros componentes da gestão educacional (BRASIL, 2015). A prescrição de um currículo basilar único a todas as escolas brasileiras de educação básica tem, segundo o documento, o objetivo de atender aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã dos jovens do país, como expresso na introdução do documento:

⁶¹ Cronograma da BNC: 30/07/2015 – Lançamento do Portal; 16/09/2015 – Apresentação da versão preliminar; 15/03/2016 – Data limite para consulta pública; Abril/2016 – Apresentação da 2ª versão do documento; Maio/2016 – Realização de Seminários Estaduais; Junho/2016 – Apresentação da versão final do BNC. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 02 abr. 2016

[...] a Base Nacional Comum [...] é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores, do Brasil (BRASIL, 2015, p. 2).

Com a BNC dá-se continuidade às reformas educativas levadas a efeito no Brasil e nos outros países da América Latina desde o final da década de 70, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, aos novos rumos do Estado, assim como atender aos novos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã dos jovens, como dito no texto introdutório do BNC e complementado nas palavras de Belloni (2009):

As sociedades contemporâneas já estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos: um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas (BELLONI, 2009, p. 22).

Segundo o documento preliminar, o currículo terá 60% de conteúdos comuns (base comum) para a Educação Básica do ensino público e do privado. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional. No que tange aos componentes curriculares concernentes ao ensino de línguas estrangeiras, que é o foco do nosso trabalho, a BNC inova ao propor a inclusão do componente de Língua Estrangeira Moderna na área denominada “Linguagens”, a ser formada pelo agrupamento de três outros componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Na proposta de articular, os quatro componentes curriculares – uns historicamente próximos, outros nem tanto – em um termo geral e único - Linguagens -, no plural, a BNC ratifica a visão e o reconhecimento da existência da pluralidade de linguagens que se manifestam e são mediadas através das linguagens musical, visual,

corporal, verbal, tátil, para citar algumas. Além disso, identificam as práticas de linguagem como atos que se dão nos mais variados contextos e situações e que a aprendizagem destas se dá não apenas por meio da linguagem verbal, mas também valem-se das demais linguagens para a formação do indivíduo. Em adição, ao se empregar o termo Linguagens como elo integrador entre as diferentes áreas, busca-se “romper com uma lógica de organização escolar que reforça certa dissociação e hierarquia entre as linguagens” [...] (BRASIL, 2015, p. 29), como mostra o excerto a seguir:

Concebida como forma de ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos, a linguagem é, portanto, o elo integrador da área. A utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área, que recobre não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal. A integração dos quatro componentes em uma área também busca romper com um lógica de organização escolar que reforça certa dissociação e hierarquia entre as linguagens, considerando que, na vida social, os sentidos de textos, objetos e obras são construídos a partir da articulação de vários recursos expressivos (BRASIL, 2015, p. 29).

Para se alcançar os objetivos apresentados na proposta acima, à área da Linguagem é dada a importante [e difícil] tarefa de garantir ao aluno o domínio da escrita e do letramento, de forma a habilitá-lo a “participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita” (BRASIL, 2015, p.30), de tal forma a permitir “aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação” (BRASIL, 2015, p.30). Assim sendo, mesmo com o reconhecimento da existência de uma pluralidade de linguagens que se manifestam das mais variadas formas, como citado na proposta preliminar da BNC, a leitura e a escrita continuam a ocupar, sem sombra de dúvida, um espaço singular nas sociedades modernas e permeiam incontáveis práticas sociais (presenciais e virtuais). Alfabetização e Letramento, componentes transversais a todos os demais componentes curriculares são, portanto, essenciais na formação básica dos estudantes, e participam sobremaneira como meio de “assegurar o direito à formação de sujeitos e produtores

de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares” (BRASIL, 2015, p.30), como apontado na passagem abaixo:

Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar de um debate sobre transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, **interagir com hipertextos da Web**, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades (BRASIL, 2015, p.30. grifo nosso).

Grifamos “interagir com hipertextos da *Web*” no excerto anterior, com o intuito de salientar a importância do conhecimento das linguagens digitais [e as tecnologias que lhes dão suporte] nos dias de hoje como indispensável para o exercício da cidadania no mundo globalizado, que também é digital, de tal forma que a educação com e para as mídias soma-se aos esforços de “formar indivíduos mais autônomos e colaborativos, cidadãos da aldeia global e agentes de sua história e aprendizado, dominando essas duas⁶² linguagens e as usando em favor de si mesmos e da sua comunidade” (FINARDI, 2014, s/p). Assim sendo, o domínio das linguagens digitais colabora para que os jovens possam participar de forma plena no mundo contemporâneo, marcado por maior interação entre povos e culturas e ampliado pelas tecnologias de informação e comunicação, anotado na redação da BNC (2015) como se apresenta a seguir:

A atuação em espaços (presenciais e virtuais) que acontecem nessa(s) língua(s) [estrangeiras] cria oportunidades para que o/a estudante possa perceber-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras

⁶² As “duas linguagens” no texto original referem-se a da *tecnologia* e ao *inglês*.
Nota do autor.

difusas, considerando o acesso ampliado, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas (BNC, 2015, p. 68).

Lembramos que o reconhecimento da necessidade de integração das tecnologias na educação já era anunciado por diversos estudiosos da área no final do século XX. Ao citar o ‘dever’ da escola de integrar as TICs, Belloni (2009) adiciona a importância desse conhecimento como forma de compensar as desigualdades sociais e regionais causadas pelo acesso desigual a essa tecnologia. Dito pela autora (2009):

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (BELLONI, 2009, p. 10).

Ao finalizar essa seção apresentamos, de forma sintética, os objetivos gerais do Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica contidos no BNC/2015, que apresentam as expectativas que as diretrizes apresentam em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira moderna.

A componente Língua Estrangeira Moderna organiza os objetivos de aprendizagem a partir de seis campos de atuação humana, que “delineiam possíveis horizontes para a realização das práticas de linguagem” (BRASIL, 2015, p. 69). Com isso, espera-se que estes inter-relacionem entre si, o que não exclui a possibilidade de adicionar a eles outros campos afins. A escolha de seis campos de atuação tem a finalidade de “indicar prioridades na abordagem de temas, pautar a escolha de textos e atividades e direcionar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares” (BRASIL, 2015, p. 69). São eles: práticas da vida cotidiana; práticas interculturais; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e práticas do trabalho.

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem são organizados a partir de campos de atuação e de perguntas norteadoras que sugerem temáticas amplas, que deverão ser adaptadas a cada grupo de estudantes,

de forma que as práticas linguísticas se tornem relevantes e significativas para eles (BRASIL, 2015, p. 70). Espera-se com isso que os estudantes possam, ao longo do percurso escolar, interagir de forma significativa “com textos na(s) língua(s) estrangeira(s) e o desenvolvimento da compreensão e da produção oral, da leitura e da produção escrita” (BRASIL, 2015, p. 71), com vistas a propiciar aos estudantes oportunidades para:

- ✓ compreender e produzir textos orais e escritos na língua estrangeira;
 - ✓ fruir textos na língua estrangeira;
 - ✓ resolver desafios de compreensão e produção de textos orais e escritos;
 - ✓ compreender e refletir sobre características de gêneros orais e escritos na língua estrangeira;
 - ✓ apropriar-se de recursos linguístico-discursivos para compreender e produzir textos orais e escritos na língua adicional;
 - ✓ compreender e valorizar o plurilinguismo e a variação linguística;
 - ✓ refletir sobre a própria aprendizagem.
- (BRASIL, 2015, pp. 71-72).

Apêndice 4: Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras

Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: Conceptualização e Descrição

A tecnologia sempre se fez presente na educação como ferramenta de suporte ao processo de aprendizagem. Dentre outras tecnologias utilizadas em sala de aula podemos citar os livros didáticos, a lousa e o giz, cadernos, dicionários. No caso particular do ensino da língua inglesa, as inovações tecnológicas têm sido bem-vindas por grande parte dos professores, e historicamente incorporadas aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem com o objetivo de potencializar a aquisição da língua-alvo e o domínio das quatro habilidades pertinentes a ela: oralidade, escuta, fala e escrita (ainda que raramente com igual ênfase). Outra importante razão por qual a tecnologia tem sido usada nas aulas de inglês relaciona-se com a especificidade do ensino de línguas e o entendimento de linguagem como prática social. A tecnologia, sobretudo a digital, cria a cada momento novas possibilidades de expor o aprendiz a uma riqueza de eventos e situações linguísticas reais com a língua-alvo, e assim, engajá-lo em situações onde comunicar seja algo realmente significante e necessário. Ótimo recurso para encontrar atividades que sejam interessantes, interativas e desafiadoras, o meio digital oferece ferramentas que podem assistir o professor no planejamento de atividades engajadoras, e assim, extrapolar o espaço físico da sala de aula, ao trazer situações comunicativas mais autênticas, mais significativas e contextualizadas *com e para* os educandos e o propósito pedagógico.

Com o entendimento de que nenhuma tecnologia é neutra, e sua incorporação como apoio pedagógico no ensino de língua inglesa implica, de modo geral, a associação de ao menos um método ou abordagem de ensino associado, será apresentada a seguir, uma síntese dos principais métodos que marcaram o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira nos séculos XX até o momento presente, com ênfase na LE inglesa.

Devido à grande abrangência de métodos e abordagens que têm sido desenvolvidos nesse período, destacaremos os mais ‘*consagrados*’ pela comunidade docente de LE, e que também

fundamentam outros tipos de abordagens⁶³. Decidimos apresentar os métodos de forma linear, cronológica, tão somente para melhor facilitar a explanação, sem que nossa decisão acarrete algum juízo de valor entre um método ou outro. Ao contrário, as bordas que separam os métodos não são tão bem definidas assim, podendo um procedimento influenciar outras abordagens que subscrevem a mesma filosofia educacional, ou se mesclarem, ou surgirem novos em oposição a outros, ou então, estarem em evidência em um momento histórico e em outro esquecido.

Antes de passarmos à exposição das abordagens de ensino de língua estrangeira, convém mencionar uma dificuldade terminológica entre *metodologia*, *método* e *abordagem*.

Conceituando Metodologia

Metodologia, segundo Xavier (2012) “envolve não somente a maneira como ensinar um conteúdo, mas o que está subjacente às tomadas de decisão que constituem o fazer do professor de inglês” (XAVIER, 2012, p.14) e argumenta que o termo pode ser entendido sob duas formas: como *o estudo dos métodos de ensino* e também como *o estudo das várias maneiras de ensinar uma LE/L2*. Na primeira, o estudo das várias maneiras de ensinar LE/L2 acontece por meio da formação inicial do licenciando em Letras. A segunda forma de entender Metodologia, consoante a referida autora, refere-se ao estudo, análise e discussão das diferentes práticas de ensino que os estudantes de licenciatura realizam, dentro da compreensão de que “não existe um jeito ‘certo’ ou ‘errado’, ‘bom’ ou ruim’ de ensinar uma LE” (Op. Cit. p.13).

Dentre outras definições possíveis, Leffa (2014) nos ajuda a conceituar Método e Abordagem ao lembrar que o primeiro tem sido usado no passado, de forma muito ampla, para representar “desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso” (LEFFA, 2014, p. 1), e complementa que, por convenção, convencionou-se utilizar *abordagem* (“*approach*” do inglês) como “termo mais abrangente aos pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”.

Para Xavier (2012), “Método é uma prescrição pedagógica de como o professor deve proceder sistematicamente na condução de sua

⁶³ Recomendamos a leitura sobre os Métodos Alternativos em Oliveira 2014; Souza e Dias, 2010; Richards, 1986.

aula” (XAVIER, 2012, p. 15). O conceito de *abordagem* é explicado pela autora com o exemplo do livro didático, que ao segui-lo, o professor não está seguindo um método, pois “um livro didático tem vida própria nas mãos do professor. É a abordagem de ensinar desse profissional que determina o seu uso em sala de aula” (XAVIER, 2012, p. 15).

Parece haver um consenso de que o termo *método* seja utilizado para descrever (e prescrever) os procedimentos e condutas que o professor toma em sala de aula e que variam dependendo da especificidade de cada um deles e de que, a *abordagem* refere-se mais a maneira particular com que cada professor acerca seu conteúdo. No nosso contexto de pesquisa, apresentaremos alguns dos métodos de ensino de L.E. com o pressuposto que, ao serem incorporados e utilizados pelo professor no ambiente das mídias, possibilitem descortinar novas possibilidades pedagógicas. Nesta perspectiva, adotaremos os termos *método* ou *abordagem* indistintamente para designar as aproximações de ensino fundamentadas em teorias ou atitudes específicas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras, e que serão retratadas neste trabalho. Por *metodologia*, compreendemos um termo mais amplo e que abarca, além dos métodos, os outros saberes da docência.

Métodos utilizados no Ensino de L.E.

O Método da Gramática e Tradução

Considerado por muitos como “primeiro método de ensino de línguas estrangeiras” (OLIVEIRA, 2014, p. 76), o Método da Gramática e Tradução, doravante MGT, traz suas origens no século XVI, em particular, na Europa.

O berço europeu da MGT é facilmente justificado pelo legado cultural deixado pelas culturas romana e helênica em vários campos, entre eles as artes, a música, o teatro, as ciências. Na literatura, os escritos em latim deixados por Virgílio e Cícero, assim como os pensamentos dos filósofos gregos Aristóteles, Platão, Sócrates e outros, influenciaram sobremaneira (e continuam a influenciar) a cultura do ocidente e a leitura (no original) desses autores foi, e continua sendo, essencial para a compreensão da cultura e do pensamento ocidental.

A leitura desses clássicos no original, como é preferida por muitos estudiosos, apresentava um empecilho para os leitores que não tinham domínio das referidas línguas e que recorrem então ao uso da gramática e do dicionário para superar a barreira linguística. A lógica da abordagem é simples: utilizava-se o dicionário para traduzir os textos em língua estrangeira ou vice-versa (versão), e a gramática na compreensão de suas regras e características (*i.e.* regras sintáticas e morfológicas; vocabulário, ortografia) que regem a língua estrangeira e, assim, podiam-se acessar as obras literárias clássicas.

No Brasil, o uso do recurso tradutório e gramática para leitura de obras estrangeiras é acentuado com a chegada da família real no século XIX, conforme Santos e Petit (2013). Os referidos autores se apoiam nas vozes de Mulik (2012) e Saviani (2011) e retratam esse período:

No século XIX, as línguas europeias passaram a ter mais peso no Brasil, com a chegada da família real portuguesa primeiro, e depois com a criação de grandes instituições influenciadas por modelos europeus. O Colégio Pedro II é uma dessas, com um currículo que incluía vários anos de aprendizagem de francês, inglês e alemão (MULIK, 2012). Outro exemplo é o Colégio Abílio do Barão de Macahubas, cuja “prática do francês” (SAVIANI, 2011, p.143) já aparecia no plano de estudos da instrução primária, e na secundária eram adicionados o inglês e o latim, assim como o alemão, como disciplina opcional (MULIK, 2012; SAVIANI, 2011, citados por SANTOS e PETIT, 2013, p. 4).

No contexto contemporâneo das línguas estrangeiras modernas, o ensino do inglês com o uso do método Gramática e Tradução continua atraindo adeptos entre professores e alunos. A verdade é que, com pequenas variações e adaptações, o MGT se reveste de nova importância na era de comunicação, frente à quantidade de informações disponíveis nos meios digitais, com destaque a *internet*, e o fato do idioma que predomina nesses meios ser o inglês. As adaptações

mesmo que pequenas, como usar textos-fontes⁶⁴ mais socialmente consumidos na atualidade nos exercícios de tradução ao invés dos tradicionais textos literários (OLIVEIRA, 2013, p. 87), trazem um novo fôlego ao MGT. Afinal, se antes as pessoas usavam o método para acessar as literaturas do mundo clássico no idioma com que foram escritas, hoje essa necessidade se apresenta na busca de aprender o inglês, ainda que de forma instrumental, para acessar os conteúdos da *internet*, no *original*.

No entanto, a simplicidade da abordagem (traduzir textos) e a adaptação para a atualidade (mudança de gênero textual) trazem implicações pedagógicas quanto ao uso e limitações que o método GT oferece. O apagamento do componente oral nessa abordagem de ensino é evidente, e quiçá, seja irrelevante no contexto do aprendiz, haja vista que um dos objetivos de aprender inglês por esse método seja habilitar a pessoa a ler e não a falar.

Além da limitação no desenvolvimento das habilidades orais, Costa et al., (2015) apontam para uma fragilidade no entendimento de Método de Gramática e Tradução como um método em si, isso porque falta-lhe teorias que possam embasá-lo, como demonstra o excerto abaixo:

Contudo, não é correto considerá-lo um método, pois não possui fundamentação em nenhuma teoria de aprendizagem de línguas. Trata-se de uma mera continuação da maneira como se ensinava o latim e o grego há séculos, com o único objetivo de formar eruditos (COSTA et al., 2015, p.2).

Método ou não, ou então uma *atitude* em relação ao ensino de LE, a abordagem por meio da tradução é, ainda hoje, uma entre as várias opções disponíveis no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Assim como as demais abordagens que serão apresentadas adiante, (e que devem ser conhecidas intimamente pelos professores de língua inglesa), o MGT também apresenta pontos fortes e pontos fracos no seu uso, e a escolha de trabalhar com determinado método em específico (ou uma

⁶⁴ O dicionário online Priberam define texto fonte como um “Texto ou documento original usado como referência”. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/fonte> Acesso em 01/out. 2016.

combinação desses) deve ser uma escolha docente consciente e condizente com o desenvolvimento das habilidades e objetivos pretendidos de seus aprendizes (MORAN, 2015, p. 17).

Para concluirmos nossa discussão sobre o Método da Tradução e Gramática, apresentamos um resumo de suas principais características e disposições, de acordo com Prator e Celce-Murcia (1979, p. 3) e citado por Costa *et al.*, 2015, p.3):

1. As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e há pouco uso ativo da língua estrangeira;
2. O vocabulário é apre(e)ndido através de listas de palavras totalmente descontextualizadas;
3. São dadas explicações e análises detalhadas de minúcias da gramática;
4. Os alunos já fazem leitura de textos clássicos a partir dos estágios iniciais de aprendizagem;
5. Dá-se pouca atenção ao conteúdo dos textos, pois eles servem principalmente de exercício de análise gramatical;
6. Pouca ou nenhuma atenção é dispensada à pronúncia. (PRATOR e CELCE-MURCIA, 1979, p. 3 citado por COSTA et al., 2015, p.3).

O Método Direto

Costa et al., (2015) relacionam o surgimento do Método Direto ao amadurecimento das ciências da educação, com os estudos na área de fonética e fonologia realizados pelo inglês Henry Sweet nos anos de 1880 e 1890, e comentam a recepção desses novos estudos:

No ano de 1890 ocorreu na Inglaterra um congresso de professores de línguas modernas onde se aprovou uma resolução que estabelecia a fonética como a base do ensino de línguas. A partir deste período surge o Método Direto (COSTA et al., 2015, p.3).

Dito de outro modo, o que aconteceu nos finais do século XIX foi uma reação à ênfase que o GMT dava ao desenvolvimento das habilidades escritas em detrimento da oralidade, o que motivou professores de línguas e estudiosos da área a buscarem formas

alternativas de ensino de LE que estimulasse o desenvolvimento da fala da língua-alvo pelo aprendiz (OLIVEIRA, 2014, p. 80).

Em nosso país, a adoção do MD como metodologia para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas ocorre nos anos de 1930. Santos e Petit (2013) retomam Mulik (2012) e confirmam o fato quando nos dizem que “No Brasil, foi com a criação por Getúlio Vargas do Ministério da Educação, em 1930, que as reformas educacionais introduziram a metodologia direta (ou método direto) para o ensino de línguas [que] consistia em ‘induzir o aprendiz ao acesso direto dos sentidos, sem intervenção da tradução’” (MULIK, 2012, p.17 *apud* SANTOS e PETIT, 2013, p. 5).

Literalmente, o Método Direto recebe seu nome do fato que o ensino de LE sob essa abordagem é feito diretamente na LE alvo estudada, sem tradução ou intervenção pelo uso da língua materna. Inicialmente, o aprendiz era exposto a LE para, em um segundo momento, operar a sistematização desse novo conhecimento, que, em teoria, ocorreria de forma análoga à maneira com que adquirimos nossa primeira língua. Nas palavras de Oliveira (2014), “essa conexão direta é semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna, na qual a criança e as pessoas ao seu redor naturalmente usam a língua materna” (OLIVEIRA, 2014, p. 81).

Para isso, a língua materna deveria ser excluída da sala de aula. Sem recorrer à tradução, o professor deveria valer-se de toda e qualquer sorte de estratégias e criatividade para negociar o significado de vocabulários em LE desconhecidos pelos alunos de modo a fazer com que eles pensassem *diretamente* na língua estrangeira. Utilizando objetos, desenhos, gravuras, fotos; fazendo gestos, mímicas, simulações e malabarismos, ou então contanto até mesmo com uma inspiração divina de última hora, o professor lançava (e ainda lança!) mão de qualquer recurso disponível para alcançar esse fim.

Abaixo apresentamos as características do Método Direto segundo Richards e Rodgers (1986) e dito nas vozes de Costa et al., (2015):

1. As aulas eram ministradas exclusivamente na língua estrangeira aprendida;
2. Apenas orações e vocabulário usado no cotidiano eram ensinados;
3. A gramática era ensinada indutivamente;
4. Ensinava-se principalmente a fala e a compreensão oral;

5. A pronúncia e o uso da gramática deviam ser corretos;
6. O vocabulário concreto era ensinado por meio de objetos, demonstração e desenhos; enquanto o abstrato era ensinado por meio de associação de ideias (RICHARDS e RODGERS, 1986, pp. 9-10 *apud* COSTA et al., 2015, p. 4).

Tais características confirmam o propósito do MD em desenvolver, preferencialmente, a habilidade oral de seus alunos, de modo que o ensino da gramática não era tão privilegiado quanto no MGT. A aprendizagem das estruturas sintáticas pelo MD ocorreria, a princípio, de forma indutiva sem que o professor precisasse explicitar as regras gramaticais, mas tão somente pelo contato do aluno com a LE alvo e a sua capacidade (ou não) de aprendê-las. Dito pelas palavras de Oliveira (2014) “O aprendizado [da gramática] se dá [...] a partir das sentenças com que os alunos se deparam, eles vão criando suas hipóteses sobre as regras que regem as estruturas sintáticas da língua que estão estudando” (OLIVEIRA, 2014, p. 87).

No contexto atual, o ensino da língua inglesa exclusivamente em inglês, como propõe o Método Direto, continua sendo uma opção de muitos professores, ou mesmo uma exigência em certas instituições de ensino. Contudo, é possível notar que outra parcela de professores toma uma atitude menos radical. Tais professores permitem certa flexibilização quanto à proibição do uso da língua materna nas aulas e, amiúde, recorrem a ela quando esgotam suas opções ou percebem o aumento da ansiedade de seus alunos por não compreenderem a explicação.

Mais que um método então, ministrar aulas de inglês em inglês é uma atitude e uma escolha do profissional docente, independente do método que utiliza, como no exemplo da Abordagem Comunicativa, amplamente adotada na contemporaneidade. Tal pressuposto ressoa com a afirmação de Howatt (1991) trazido por Oliveira (2014), que o Método Direto ““emergiu” [...] como um rótulo genérico útil para se referir a todos os métodos de ensino de línguas que adotam o princípio monolingual como uma das bases de suas crenças” (HOWATT, 1991, pp. 207-208 citado por OLIVEIRA, 2014, p. 80).

O Método Audiolingual

O surgimento do método Audiolingual coincide com o evento da Segunda Guerra Mundial e à necessidade treinar os exércitos para se comunicarem nas línguas faladas nos países que participavam do confronto bélico. Além disso, acrescenta Oliveira (2014), a grande guerra provocou o deslocamento de um grande contingente de pessoas para outros países, criando a emergência de um método de ensino que suprisse a demanda linguística dos novos imigrantes. Como dito nas palavras do autor:

[A 2ª Guerra Mundial] gerou um fenômeno que viria aprofundar essa necessidade linguística, intensificando as pesquisas em busca de um método eficiente de ensino de línguas estrangeiras: os movimentos migratórios que levaram para os Estados Unidos um grande contingente de imigrantes, que passaram a ter a necessidade premente de aprender a se comunicar em inglês (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

O Método Audiolingual consiste no aluno ouvir frases e diálogos pré-elaboradas, que não raras vezes apresentam discursos descontextualizados e soltos, e.g. *my name is John and I work for the BBC; the book is on the table*, ou então ouvir discursos de contextos situacionais específicos, e.g. *At the restaurant; Taking the bus; Introductions*. Como parte do treinamento (behaviorista), o aluno que utiliza esse método deve imitar diálogos pré-concebidos repetidas vezes até que consiga memorizá-los e sua pronúncia esteja próxima ao falante nativo.

Conhecido em inglês como *Drill-and-Practice*⁶⁵, Repetir e Praticar é o moto do método Audiolingual. Nesse tipo de atividade e em sua época, o uso da fita cassete de áudio se insere como um recurso pedagógico inestimável em locais que propunham o ensino de inglês adotando esse método. Com poucas chances de erro, poderíamos afirmar que a tecnologia de áudio foi a espinha dorsal tanto para a operabilidade e *eficiência* do método, quanto sua propagação: ela possibilitava expor os alunos a amostras de discursos gravados por

⁶⁵ *Drill-and-Practice* às vezes recebe a alcunha pejorativa de “*Drill-and-Kill*” devido ao cansaço causado pelas monótonas repetições, e também, pela falta de estímulo mental que requer-se do aluno, que faz apenas repetir frases pré-concebidas, faladas na língua-alvo por um falante nativo.

falantes nativos para então repeti-las incontáveis vezes; além disso, o aparelho permitia gravar a fala do aprendiz e, dessa forma, o aluno podia reproduzir sua fala e compará-la com a fala da atividade *original*, a fim de testar se sua pronúncia é compatível com o *inglês padrão*⁶⁶.

A emergência e disseminação de laboratórios de áudio nas décadas de 1970 e 1980 testemunham a popularidade que o método Audiolingual alcançou em seus anos dourados. A consequência natural da expansão do método foi o aumento no número de aprendentes de inglês como língua estrangeira, ou segunda língua, com a utilização de um método simples, pré-elaborado e padrão, que requer pouco trabalho mental por parte do aluno – basicamente a repetição mecânica de sentenças e intervenção mínima por parte do professor.

Contudo, apesar da popularização do *método do exército* em sua época, houve questionamentos sobre sua eficácia e, em especial, no que tange à capacidade de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos. Paiva (2010) retoma as vozes de Warschauer e Meskill, 2000 e comenta sobre isso:

Nas décadas de 70 e 80, as aulas de LE também contavam com laboratórios de áudio, onde alunos praticavam o idioma através da exaustiva repetição de estruturas gramaticais. Esse tipo de exercício enfocava apenas o aspecto estrutural da língua, ignorando a competência comunicativa (WARSCHAUER e MESKILL, 2000 citado por PAIVA, 2010, p. 3).

Como método de ensino da língua inglesa, o Método Audiolingual se apoia em duas teorias: a teoria estruturalista da linguagem e a teoria behaviorista de aprendizagem.

A primeira concebe a língua como um sistema formado pela combinação de elementos gramaticais que se inter-relacionam (fonema, morfema, palavra, frase) na constituição da linguagem, de forma a colocar grande ênfase na gramática. A teoria Behaviorista, por outro lado, vê a aprendizagem como um processo que ocorre através de um mecanismo de estímulos externos, respostas e reforço. A junção das duas teorias resultou no Audiolingüismo, método baseado no treinamento intensivo do aluno com frases e padrões sintáticos, até que

⁶⁶ Grifamos *Inglês Padrão* em oposição à aceção de *Inglês do Mundo*, proposta por Rajagopalan, 2010. Ver página 19 desse trabalho.

este fosse capaz de memorizá-las e reproduzi-las com relativa fidelidade. Consoante Oliveira (2014), “a teoria behaviorista de aprendizagem caiu como uma luva na proposta teórica [o estruturalismo] que estava sendo elaborada por Bloomfield, Fries e companhia” (OLIVEIRA, 2014, p. 96), e que concebe as bases do Audiolinguísmo:

O método Audiolingual está formalmente sedimentado na teoria estruturalista da língua e na teoria behaviorista da aprendizagem. São duas teorias que não apenas refletem a hegemonia positivista no pensamento acadêmico da época, mas que também satisfazem a agenda político-ideológica do governo estadunidense, financiador da criação desse método (OLIVEIRA, 2014, p. 96).

As Abordagens Comunicativas (*Communicative language teaching*)

Importante consideração no direcionamento da educação à ênfase as Abordagens Comunicativas, doravante AC, se dá na ‘virada social’ (GEE, 1999) ou ‘virada sociocultural’ (LANKSHEAR, 1999). Como citado anteriormente nesse trabalho, esse amplo movimento dos anos de 1970 significou o deslocamento do foco individual e privativo (reflexo das teorias behavioristas e construtivistas) para a importância dos processos interacionais e da prática social na formação humana (GEE, 1999). Os estudos desenvolvidos na área de linguística nessa época, notadamente por Chomsky e Hymes, trouxeram o conceito de Competência Comunicativa que, como veremos adiante, é fundamental para a caracterização da abordagem comunicativa.

Os ventos que anunciam as mudanças paradigmáticas da visão de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para o foco interacional-comunicativo também são percebidas nas adaptações que têm sofrido a legislação educacional do país. Como descrito no Apêndice 1, embora um pouco tardio, não tanto pela distância geográfica do epicentro europeu, mas sim freado pelo regime militar de 1964, os ventos chegam oficialmente ao solo brasileiro em meados dos anos de 1990 na forma de sugestões e prescrições redigidas na legislação educacional, com destaque a LDB de 1996 e textos complementares, e são claramente percebidos na atualidade, conforme a

Base Curricular Nacional de 2016, como se lê abaixo e grifado pelo autor:

O componente curricular Língua Estrangeira Moderna deve garantir aos/às estudantes o direito à aprendizagem de conhecimentos para o uso, assim, *não se trata de compreender um conjunto de conceitos teóricos e categorias linguísticas*, para aplicação posterior, *mas sim, de aprender, pelo uso e para o uso, práticas linguísticas* que se adicionem a outras que o/a estudante já possui em seu repertório [...] (BRASIL, 2015, p.67. grifo do autor).

Outra consideração importante a ser feita concerne aos métodos de ensino de inglês e às tecnologias que tradicionalmente lhe deram apoio. Os Métodos da Gramática e Tradução, Direto e Audiolingual (doravante tratados de Métodos Tradicionais, tão apenas para diferenciá-los dos métodos comunicativos que surgem nos anos de 1970), não são, exclusivamente, os únicos métodos utilizados anterior às abordagens comunicativas das décadas de 1970, mas outras abordagens foram (e continuam sendo) utilizadas. Em geral, são adaptações e variações dos métodos acima mencionados, ou mesmo combinações entre eles, mas que, no entanto, acompanhavam os preceitos teóricos de sua época e eram apoiadas por tecnologias populares de seu tempo, *e.g.* dicionário, lousa, gravador de áudio. Isso vale dizer que os primórdios da abordagem comunicativa nos anos de 1970 presenciaram o nascimento do computador, e vários estudos começam a ser realizados para a inclusão destes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, entre eles mais notadamente o CALL – *Computer Assisted Language Learning*⁶⁷.

As considerações expostas acima, e que nos ajudam a compreender o contexto em que se insere a abordagem comunicativa, são úteis na medida em que nos fornecem subsídios para compreender

⁶⁷ Os estudos sobre *Computer Assisted Language Learning* (CALL - em português, aprendizagem de língua assistido por computador), trazem grandes colaborações sobre o uso computadores no ensino de L.E. No entanto, aplicados os critérios metodológicos e de delimitação desse trabalho, traremos o tema de forma breve na seção intitulada Métodos de Ensino de Inglês. Recomendamos a leitura de Chappelle (2009), Kern e Warchauer (2000), Warchauer e Healey (1998) para o aprofundamento sobre o tema.

que todos os processos constitutivos das teorias que apoiam o ensino da língua inglesa, sejam eles formativos, procedimentais ou metodológicos, se encontram ancorados em seu momento histórico, bebem das teorias educacionais em voga e vão, teoricamente, ao encontro das necessidades formativas de seus alunos. Isso não implica, no entanto, que o novo deva substituir o velho, e assim devemos descartar os métodos tradicionais e abraçar decididamente as abordagens comunicativas. Ao contrário, insistimos que o conhecimento das possibilidades e limitações de todos os métodos é imprescindível ao docente de língua inglesa, assim como vital no planejamento de aulas e no cumprimento e sucesso dos objetivos pedagógicos estabelecidos. No contexto das mídias (com destaque da *internet*), o conhecimento dos métodos (que faz parte dos saberes pedagógicos) aliado ao letramento digital e, é claro, contando com a disponibilidade de recursos tecnológicos e conectividade em sala de aula, abrem ao professor um leque infinito de possibilidades de mediar e construir conhecimento com seus alunos de forma interessante, engajadora e colaborativa dentro do ambiente virtual.

Vejamos então as Abordagens Comunicativas:

As Abordagens Comunicativas são, antes que um método, uma atitude em relação ao ensino de L.E. influenciada por vários movimentos iniciados nos anos de 1970, e que tinham em comum a comunicação e interação como matérias-primas centrais em pesquisas relacionadas à aprendizagem de línguas, ou dito de maneira mais apropriada, à *aquisição da língua estrangeira*, conforme proposto por Krashen (1981). Tal pressuposto encontra eco nas palavras de Oliveira (2014) ao dizer que:

[...] não existe um nome, não existe um teórico específico que possamos associar emblematicamente ao ensino comunicativo de línguas, pois diversos teóricos contribuíram para o desenvolvimento de propostas metodológicas de cunho comunicativo (OLIVEIRA, 2014, pp. 139-140).

Por conveniência e familiaridade, seguiremos a utilizar Abordagens Comunicativas (AC) como termo genérico (termo guarda-chuva) que abriga outras propostas comunicativas, *e.g.* a abordagem natural, a abordagem comunicativa, abordagem por conteúdos, abordagem baseada em tarefas, abordagem nocional-funcional,

abordagem lexical, a abordagem comunicativa intercultural entre outras (OLIVEIRA, 2014; FINARDI e PORCINO, 2012; XAVIER, 2012; RICHARDS, 2006), e que, consoante Richards (2006), “pode ser entendido como um conjunto de princípios sobre os objetivos no ensino de línguas, como os alunos aprendem uma língua, os tipos de atividades de sala de aula que melhor facilitam a aprendizagem, e os papéis dos professores e aprendizes na sala de aula” (RICHARDS, 2006, p. 2. tradução nossa⁶⁸).

A conceptualização de Richards, apesar de breve, é clara em indicar o afastamento das Abordagens Comunicativas em relação aos Métodos Tradicionais. Contrário aos MT, os princípios que embasam as AC vislumbram o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras de forma mais ampla, mais holística, que, formado por “um conjunto de princípios” (construído por um conjunto de atores) seja capaz de atender aos diferentes aspectos da docência e dos processos educativos e, sobretudo, habilite o aprendiz a se comunicar de forma competente na língua-alvo estudada.

Competência comunicativa é o que se espera do estudante de L.E. na perspectiva das AC. O termo, desenvolvido dentro da área de linguística, ou mais precisamente, na subdisciplina de sociolinguística (RICHARDS, 2006, p. 9.) inclui, consoante o referido autor, os seguintes aspectos sobre o conhecimento linguístico:

- saber como usar a língua(gem) para diversos propósitos e funções;
- saber como variar o uso da língua(gem) de acordo com a situação e participantes (*e.g.* saber quando usar discurso formal ou informal, ou quando usar a língua(gem) de forma apropriada na escrita em oposição a comunicação oral);
- saber como produzir e compreender diferentes tipos de textos (*e.g.* narrativas, relatórios, entrevistas, conversas);
- saber como manter a comunicação em caso do conhecimento da língua ser limitado (usando, por

⁶⁸ No original: “[...] can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom”.

exemplo, estratégias comunicativas).
(RICHARDS, 2006, p. 3. tradução nossa⁶⁹).

É praticamente manifesto que as teorias ou as atitudes que ancoram as Metodologias Tradicionais (notadamente a behaviorista e a estruturalista) ficavam aquém de lograr o desenvolvimento linguístico de seus alunos para uma comunicação efetiva e apropriada, como elencado acima por Richards, por meio da reprodução de falas memorizadas ou pela aprendizagem de vocabulário e estruturas sintáticas.

O conceito de *competência comunicativa*, cunhado em 1972 por Dell Hymes (OLIVEIRA, 2014; BORGES e PAIVA, 2011 *apud* FINARDI e PORCINO, 2014), surge, de acordo com Oliveira (2014), “a partir de sua reação [Hymes] contra algumas ideias de Chomsky e reelaborado por alguns linguístas” (OLIVEIRA, 2014, p. 49), e forja o termo competência comunicativa, com o entendimento que não bastava apenas *falar* a língua estrangeira, mas fazia-se necessário utilizar os recursos linguísticos aprendidos em LE de forma competente e adequada ao propósito comunicativo que o aprendiz se encontrava, de forma que o termo foi cunhado, como coloca Oliveira (2014), para “se referir aos conhecimentos que o falante-ouvinte possui da sua língua e às habilidades que ele tem para usar esses conhecimentos em situações comunicativas concretas” (OLIVEIRA, 2014, p. 50), e o atribuiu quatro aspectos: possibilidade formal, exequibilidade, adequação contextual e possibilidade de ocorrência.

Usaremos a tirinha a seguir (imagem 4) para ilustrar os quatro aspectos da competência comunicativa proposto por Hymes.

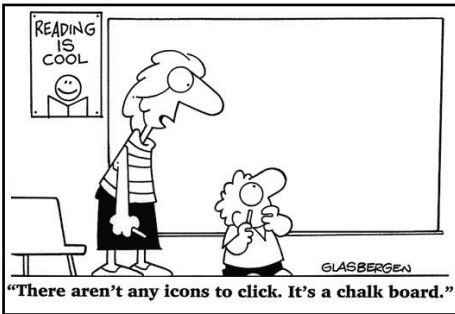
⁶⁹ No original: “ - Knowing how to use language for a range of different purposes and functions;

- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication);

- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations);

- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one’s language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies)”.

Imagem 4. “Não há ícones para clicar. Isso é um quadro negro.”



(Fonte: Google images)

Dentro do conjunto de leituras possíveis associadas aos elementos semióticos da ilustração, a comunicação oral da professora com o aluno apresenta o aspecto nomeado por Hymes de *possibilidade formal*, ou seja, é adequada às regras formais da língua (conhecimentos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos). Para mais, sua explicação é própria para o contexto social e cultural no qual é produzido, (sala de aula, descompasso tecnológico, *gap* geracional), o que o linguista chama de *adequação contextual*. Além de contextualizada, e claro, descontado o humor proposto pela tirinha, a *possibilidade de ocorrência* desse tipo de frase existe, faz sentido no contexto atual e alcança o propósito comunicativo esperado - o que dificilmente ocorreria caso tal frase fosse dita nas mesmas circunstâncias nos anos de 1970. Por fim, o aspecto *exequibilidade*, ou viabilidade, concerne à habilidade do falante em produzir sentenças que não causem dificuldades na prática comunicativa, geralmente por serem longas ou complexas. Sob esse ponto de vista, o enunciado da professora é exequível, e de compreensão facilitada.

O Ensino Comunicativo nos dias de hoje

Desde seu início nos anos de 1970, os Métodos Comunicativos têm sido revistos e atualizados, em parte devido aos avanços nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que se têm realizado e, também, gerados pelas novas demandas educacionais na era da comunicação e do conhecimento (LÉVY, 1999).

Consoante Richards (2006), as Abordagens Comunicativas (AC) descrevem os princípios gerais do ensino de L.E. a partir de diferentes teorias, paradigmas educacionais e tradições, o que torna difícil caracterizar a prática de ensino de línguas sob essa abordagem, pois lhes faltam um *design*, um conjunto de regras e etapas que sejam peculiares às AC (RICHARDS, 2006). Ao invés, o referido autor propõe dez suposições ou variantes que fundamentam as práticas atuais no ensino de línguas comunicativo, apresentadas a seguir:

1. a aprendizagem da segunda língua é facilitada quando os aprendizes estão engajados em comunicação significativa e interativa;
2. o uso eficaz de tarefas e exercícios fornecem oportunidades aos estudantes de negociar significado, expandir seus recursos linguísticos, perceber como a língua(gem) é usada e tomar parte em trocas interpessoais significativas.
3. a comunicação significativa é resultado do processamento de conteúdos que sejam relevantes, engajadores, úteis e interessantes e para os estudantes;
4. a comunicação é um processo holístico que geralmente requer o uso de várias modalidades ou habilidades linguísticas;
5. a aprendizagem de línguas é facilitada tanto por atividades que envolvem a aprendizagem indutiva ou a descoberta de regras subjacentes à utilização e organização da língua(gem), assim como por aquelas que envolvem a análise e reflexão sobre a língua(gem);
6. a aprendizagem de línguas é um processo gradual que envolve o uso criativo da língua(gem) e de tentativas e erro. Apesar de os erros fazerem parte da aprendizagem, o objetivo último da aprendizagem é ser capaz de usar a língua(gem) nova tanto com acurácia quanto fluência.

7. os aprendizes desenvolvem suas próprias rotas na aprendizagem de línguas, progredem em ritmos diferentes e possuem necessidades e motivações diversas para aprenderem uma língua estrangeira;
8. a aprendizagem de línguas bem sucedida envolve o uso eficaz de estratégias de comunicação e aprendizagem;
9. o papel do professor na sala de aula de línguas é a de facilitador, que cria um clima de sala de aula propício à aprendizagem de línguas, oferece oportunidades para os alunos usarem e praticarem o idioma, e também para refletirem sobre o uso da linguagem e aprendizagem de línguas;
10. a sala de aula é uma comunidade onde os alunos aprendem através da colaboração e do compartilhamento. (RICHARDS, 2006, pp. 22-23. tradução nossa⁷⁰).

As variantes destacadas acima deixam claro que outras dinâmicas são necessárias na proposta comunicativa de ensino de línguas ao compararmos com os Métodos Tradicionais. Se antes as aulas

⁷⁰ No original: “1. Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication. 2. Effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used, and take part in meaningful interpersonal exchange. 3. Meaningful communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging. 4. Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities. 5. Language learning is facilitated both by activities that involve inductive or discovery learning of underlying rules of language use and organization, as well as by those involving language analysis and reflection. 6. Language learning is a gradual process that involves creative use of language, and trial and error. Although errors are a normal product of learning, the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently. 7. Learners develop their own routes to language learning, progress at different rates, and have different needs and motivations for language learning. 8. Successful language learning involves the use of effective learning and communication strategies. 9. The role of the teacher in the language classroom is that of a facilitator, who creates a classroom climate conducive to language learning and provides opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning. 10. The classroom is a community where learners learn through collaboration and sharing’.

apelavam em parte a exercícios repetitivos ou de tradução, a abordagem comunicativa requer que professores e alunos assumam novos papéis em relação à aprendizagem e que novas dinâmicas sejam aplicadas em sala de sala.

Como visto anteriormente, as atribuições do professor que utilizavam os Métodos Tradicionais variavam, grosso modo, ora como monitor de programas pré-elaborados, ora pelo ensino de regras gramaticais. O professor detinha o *poder* do conhecimento e, em diferentes graus, assumia a posição central em sala de aula. Na Abordagem Comunicativa, ao contrário, o professor é visto mais como um agente facilitador no processo de construção do conhecimento ao lado de seus alunos. Dito nas palavras de Richards (2006), “os professores agora tiveram que assumir o papel de facilitador e monitor, ao invés de ser um modelo de discurso e escrita correta e aquele com a responsabilidade principal de fazer com que os alunos produzam sentenças livres de erros [...]” (RICHARDS, 2006, p. 5. tradução nossa⁷¹).

Como o objetivo do ensino comunicativo é desenvolver a competência comunicativa do aluno de LE, exercícios repetitivos deixaram de ocupar o tempo de aula dos alunos e foram substituídos por atividades que lhes promovessem oportunidades comunicativas mais próximas possíveis do *mundo real*. Logo, os aprendizes assumem novos papéis na abordagem comunicativa ao serem deslocados do antes espaço individual de aprendizagem para uma aprendizagem colaborativa e compartilhada, da dependência ao professor no insumo de conteúdos à autonomia e responsabilidade em sua aprendizagem, como assegura Richards (2006):

Os aprendizes agora tinham que participar em atividades de sala de aula que são baseadas em abordagens cooperativas ao invés de individuais. Os alunos tiveram que ficar confortáveis em ouvir os seus pares em tarefas de trabalho em grupo ou em pares, ao invés de confiar apenas no professor como modelo. Esperava-se que eles assumissem

⁷¹ No original: “And teachers now had to assume the role of facilitator and monitor. Rather than being a model for correct speech and writing and one with the primary responsibility of making students produce plenty of error-free sentences, the teacher had to develop a different view of learners’ errors and of her/his own role in facilitating language learning”.

um maior grau de responsabilidade em sua própria aprendizagem (RICHARDS, 2006, p. 5. tradução nossa⁷²).

Na condução das AC, outras práticas em sala de aula dão lugar aos exercícios de *drilling* e estudos das estruturas gramaticais, o que traduz em novas atividades e dinâmicas de sala de aula. Os aprendizes são estimulados a trabalhar em grupos pequenos ou em pares na realização de atividades comunicativas, tais como jogos, entrevistas, dinâmicas de grupo, brincadeiras, encenações, entre outras, preferencialmente com materiais autênticos e em atividades que reflitam a vida real e as necessidades comunicativas de seus alunos, como menciona Richards (2006):

E as dinâmicas de sala de aula também mudaram. Ao invés da predominância do ensino centrado no professor, professores foram encorajados a fazer maior uso de atividades em pequenos grupos. Atividades em pares ou em grupos deram aos aprendizes maior oportunidade de usar a língua(gem) e desenvolver a fluência (RICHARDS, 2006, p. 16. tradução nossa⁷³).

⁷² No original: “Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group work or pair work tasks, rather than relying on the teacher for a model. They were expected to take on a greater degree of responsibility for their own learning”.

⁷³ No original: “And the dynamics of classrooms also changed. Instead of a predominance of teacher-fronted teaching, teachers were encouraged to make greater use of small-group work. Pair and group activities gave learners greater opportunities to use the language and to develop fluency”.