



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE LETRAMENTO E SEUS  
RECENTES ESTUDOS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Deborah Nathalia Silva de Jesus

SÃO CARLOS  
2012



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

**A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE LETRAMENTO E SEUS  
RECENTES ESTUDOS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Deborah Nathalia Silva de Jesus

Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

J58cs

Jesus, Deborah Nathalia Silva de.

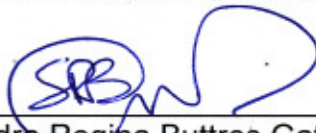
A construção de significados sobre letramento e seus recentes estudos durante a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira / Deborah Nathalia Silva de Jesus. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
153 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Professores - formação.  
4. Língua estrangeira. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

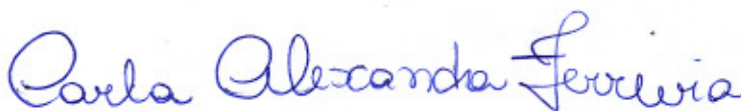
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
DEBORAH NATHALIA SILVA DE JESUS**



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Walkyria Monte Mór  
Membro titular  
USP/ São Paulo



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Alexandra Ferreira  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 27/10/2011.  
Homologada na \_\_\_ reunião da CPGL, realizada em \_\_\_/\_\_\_/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho, com muito amor,  
orgulho e saudade, à minha avó, dona  
Apparecida.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela vida e pelas oportunidades que me dá.

Aos meus pais, Ernesto e Matilde, cujo apoio e amor foram mais do que essenciais nesses últimos anos.

À professora Sandra Gattolin pela orientação, apoio e confiança, fundamentais para o meu trabalho e, principalmente, para o meu amadurecimento.

Aos participantes da pesquisa, que a tornaram possível, interessante e transformadora.

À professora Walkyria Monte Mór pela inspiração e contribuições.

À professora Carla Ferreira pela colaboração e ideias proveitosas.

À professora Eliane Augusto Navarro pelas preciosas sugestões.

A CAPES pelo apoio financeiro para a realização e divulgação desta pesquisa.

À Filomena e ao Luís, meus queridos, pela amorosa torcida.

À minha família de São Carlos, Regina, Guilherme e Titão (em memória), pelo acolhimento e carinho.

Às amigas da pós-graduação pelo companheirismo e incentivo.

## RESUMO

O período contemporâneo é marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelas transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, influenciadas pelo fenômeno da globalização. Tais transformações tiveram seu impacto também na educação do país, motivando pesquisas e novas propostas para o ensino, visando adequar os objetivos escolares às novas necessidades. Pretende-se abandonar práticas de ensino baseadas em uma visão de educação bancária (FREIRE, 1979) e inserir novos conceitos e tecnologias, como o letramento e seus estudos mais recentes, como os multiletramentos, novos letramentos e letramento crítico. A escola tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos, preparados para o convívio social e político e para as novas exigências do mercado de trabalho. Enquanto isso, o professor precisa se atualizar, conhecer, discutir e trabalhar em sala de aula com as novas orientações, além de refletir sobre sua prática. O professor de Língua Estrangeira, principalmente o de Inglês, a língua da globalização, depara-se com outros desafios, como o de afirmar o papel social e educacional de sua disciplina. Esta pesquisa se interessa, assim, por compreender como é feita a construção de conhecimento sobre as teorias que dão base às orientações curriculares, por parte de professores em formação inicial ou contínua. Para isso, serão analisados os relatos dos participantes de um curso de formação de professores de língua estrangeira que aborda essas teorias. A preocupação com a formação do conhecimento teórico pelo docente justifica-se pela sua importância para o desenvolvimento de uma prática informada e consciente, em que o professor consegue explicar o seu processo de ensino, analisá-lo e, principalmente, transformá-lo.

Palavras-chave: Letramento e seus estudos recentes. Documentos oficiais para a educação. Formação de professores de línguas.

## **ABSTRACT**

The contemporary period is marked by technological development and by economic, political, cultural and social changes influenced by globalization. Such changes had its impact on Brazilian education, encouraging researches and new proposals for education, in order to adapt it to new goals and needs of society. It is intended to leave behind teaching practices based on a banking model of education and to introduce new concepts and technologies, such as literacy and its more recent studies, such as multiliteracies, new literacies and critical literacy. The school has the responsibility of forming critical citizens, prepared for social and political interaction and for new demands of labor market. Meanwhile, teachers must be updated to understand, discuss and work in the classroom with the new guidelines for education, as well as to reflect about their practice. Foreign language teachers, especially of English, the language of globalization, have also the challenge of affirming the social and educational role of their discipline. This research is interested, therefore, in understanding how knowledge about educational theories is constructed by English teachers in initial or continuous formation. The concern with the theoretical knowledge construction by teachers is justified by its importance for the development of an informed and conscious practice, in which the teacher can explain the process of teaching, analyze it and, above all, transform it.

**Keywords:** Literacy and its recent studies. Official guidelines for education. Theoretical formation of language teachers.



## **Lista de ilustrações**

Figura 1 – Tabela de Participação -----	64
Figura 2 – Perfil dos Participantes -----	65
Figura 3 – Ambiente Principal do AVA -----	66
Figura 4 – Módulo de Ambientação -----	68
Figura 5 – Módulo 1 -----	69
Figura 6 – Módulo 3 -----	70
Figura 7 – Atividades -----	70
Figura 8 – Fóruns -----	71
Figura 9 – Disposição das mensagens nos fóruns -----	101
Figura 10 – Multiletramentos -----	113

## **Lista de apêndices**

Apêndice I – Carta-convite para os professores, coordenadores e diretores das escolas -----	146
Apêndice II – Questionário respondido pelos professores-alunos -----	150
Apêndice III – Roteiro para entrevista com os professores-alunos -----	152
Apêndice IV – Roteiro para entrevista com a professora-formadora-----	152
Apêndice V – Roteiro de tópicos para o grupo focal -----	153

## **Lista de anexos**

Anexo I – Imagem do fórum “Novos Letramentos” -----	153
---	-----

## **Lista de abreviaturas e siglas**

A – Professor-Aluno

PF - Professora-formadora

PQ - Pesquisadora

Mod – Módulo

At – Atividade

Top – Tópico

GF – Grupo Focal

GE – Grupo de Estudos

LE – Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

NPC – Nova Proposta Curricular

Gro – Graduando

GR – Graduado

Ms – Mestrando

DR – Doutor

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

EP – Escola Pública

ES – Ensino Superior

## Sumário

Introdução .....	11
Problema de pesquisa e justificativa .....	11
Linguística aplicada e contemporaneidade.....	12
Educação e mudança .....	16
Objetivo e perguntas de pesquisa .....	22
Capítulo I – Fundamentação Teórica .....	23
1.1 Os documentos e o ensino de línguas estrangeiras .....	23
1.2 Letramento e seus recentes estudos .....	27
1.2.1 Alfabetização e Letramento .....	28
1.2.2 Multiletramentos .....	35
1.2.3 Novos Letramentos .....	39
1.2.4 Letramento crítico .....	41
1.3 Os documentos oficiais e os novos conceitos sobre educação ....	43
1.4 Reflexão e formação de professores .....	53
Capítulo II – Metodologia de Pesquisa .....	58
2.1 Natureza da pesquisa .....	58
2.2 Contexto da pesquisa .....	60
2.2.1 Os encontros presenciais .....	61
2.2.2 O curso à distância .....	62
2.2.3 O grupo de estudos .....	62
2.2.4 Os participantes .....	63
2.2.5 O ambiente virtual de aprendizagem do curso de formação de professores de LE .....	66
2.2.5.1 Os módulos .....	66
2.2.5.2 As atividades .....	70

2.3 Instrumentos de obtenção de dados .....	72
2.3.1 Os diários .....	72
2.3.2 Os fóruns .....	74
2.3.3 O questionário .....	76
2.3.4 As entrevistas .....	77
2.3.5 Observação e notas .....	78
2.3.6 O grupo focal .....	78
2.4 A análise de dados .....	79
Capítulo III – Análise de dados .....	80
3.1 Percepções iniciais.....	80
3.2 Análise e avaliação do processo .....	85
3.2.1 Papéis dos professores-alunos e da professora-formadora ..	103
3.3 Desenvolvimento de conceitos.....	108
3.4 A relevância e a contribuição dos estudos .....	122
Considerações finais .....	129
Referências Bibliográficas .....	137
Apêndices e Anexos .....	146

## Introdução

Muito se tem discutido a respeito das mudanças na vida social no período contemporâneo, e também de suas implicações para as pesquisas em Linguística Aplicada, cujo papel não é mais o mesmo – tal área problematizadora, hoje pretende ir além das suas preocupações iniciais e se envolver com a compreensão dessa nova sociedade em transformação (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAMPTON, 2006).

Inserimos esta pesquisa na área de LA com funções sociais mais amplas e, por essa razão, interessamo-nos em estudar as diferentes transformações que se deram no período contemporâneo. Enfocamos as mudanças na vida profissional, privada e pública das pessoas e suas implicações para a educação no país. Interessa-nos especialmente estudar a questão do ensino da língua inglesa, que tem como função social auxiliar na reflexão sobre as questões da diversidade existente em nossa própria língua e cultura, mas cujo papel sabe-se que não é valorizado nas escolas e na sociedade.

Os documentos oficiais para a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE, 2008), se realmente preocupados com a função social da educação e do ensino de inglês, devem refletir sobre as transformações que a envolvem. Consultando-os, notamos que tais documentos são apoiados em conceitos educacionais que refletem as mudanças ocorridas no período contemporâneo. Quando aos professores a quem são dirigidos esses documentos, entendemos que não basta aos docentes ler os parâmetros, orientações, propostas e os conceitos neles inseridos, se não compreenderem e discutirem sobre eles, a fim de levá-los em consideração na prática em sala de aula.

A preocupação desta pesquisa, então, está na compreensão do processo de construção de conhecimento teórico por parte do professor a respeito dos conceitos presentes nos documentos que orientam o ensino, com

o qual acreditamos que o docente possa ter uma prática mais informada, ou seja, fazer decisões sobre seu trabalho em sala de aula de forma mais consciente, com base teórica.

### **Problema de pesquisa e justificativa**

Apresentaremos o problema e a justificativa desta pesquisa por meio de uma discussão mais detalhada sobre o papel da Linguística Aplicada na contemporaneidade, marcada por mudanças, e sobre a educação nesse contexto de transformações.

- **Linguística Aplicada na contemporaneidade**

A Linguística Aplicada (doravante LA) configura-se como uma área sensível às transformações sociais, uma vez que a pesquisa em LA, assim como afirma Moita Lopes (2006, p.85), “é um modo de construir a vida social e tentar entendê-la”. Hoje em dia, as discussões da área giram em torno do seu caráter crítico e dos novos desafios no período contemporâneo.

Pennycook (2006, p.67) é quem apresenta a visão de LA crítica, no sentido de ser objetiva e socialmente relevante, e a compreende “como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e dizer sempre problematizador”. Isso dá à LA, ainda de acordo com o autor, uma perspectiva mais ampla e dinâmica, como uma área de criação de algo novo, abrangendo temas que antes não eram incluídos, como identidade, alteridade e desigualdade, transgredindo “os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p.47). Para Moita Lopes (2009, p.19) o que temos hoje é

“uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir.”

Para Moita Lopes (2006), o grande desafio das pesquisas contemporâneas é o de produzir conhecimento científico e ao mesmo tempo colaborar para a construção de uma sociedade mais sensível à situação dos marginalizados sociais, ou ao menos para a compreensão dessa sociedade.

Moita Lopes (2006) diz que esse desafio envolve a concepção de uma coligação anti-hegemônica, que influencia a criação de um novo modo de pensar, mais crítico em relação ao poder (econômico) hegemônico dos chamados países centrais, mais ricos, e à própria modernidade, voltando os olhos para os problemas daqueles que estão à margem da sociedade, para a cultura popular, para questões locais e individuais. Para o autor, as várias pesquisas contemporâneas em lingüística aplicada que se preocupam com esses novos modos de entender a vida social demonstram que não se pode mais ignorar a relação entre o conhecimento e a dinâmica de vida das pessoas, o que elas pensam sobre a linguagem.

Portanto, para que o lingüista aplicado situe o seu trabalho no mundo, acreditamos que seja preciso não só entender os novos desafios da área da LA, mas também compreender o período que atualmente vivemos, caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico e por grandes transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, influenciadas pela globalização.

A fim de entender melhor as implicações da globalização na era contemporânea, e também para reafirmar a necessidade de repensar a LA, atemo-nos aos estudos de Kumaravadivelu (2006), para quem a atual fase da globalização se diferencia das anteriores<sup>1</sup> pela intensidade das transformações que acarreta. As principais mudanças a que Kumaravadivelu (2006) se refere, de acordo com o *United Nations Report on Human Development* (1999:29), são três<sup>2</sup>: 1) A distância espacial está diminuindo, já que nossas vidas são afetadas

---

<sup>1</sup> Para Kumaravadivelu (2006) a atual fase da globalização é a que vivemos hoje, que seria uma quarta fase, tendo em vista o trabalho de Robie Robertson (2003, apud Kumaravadivelu, 2006), que identifica três ondas da globalização, sendo a primeira a das colonizações espanhola e portuguesa, a segunda da colonização britânica e francesa e a terceira correspondente ao período pós-guerra e ao imperialismo americano.

<sup>2</sup> Nossa tradução adaptada do trecho original de *United Nations Report on Human Development* (1999:29): “1) Shrinking space. People’s lives—their jobs, incomes and health—are affected by events on the other side of the globe, often by events they do not know about. 2) Shrinking time. Markets and technologies now change with unprecedented speed, with action at a distance in real time, with impacts on people’s lives far away. An example is the rapid reversal of capital flows to the East Asian markets and its contagion from Thailand to Indonesia to Korea—and also to faraway South Africa. 3) Disappearing borders. National borders are breaking down, not only for trade, capital and information but also for ideas, norms, cultures and values. Borders are also breaking down in economic policy—as

por acontecimentos muitos distantes de nós e dos quais às vezes nem mesmo nos damos conta; 2) A distância temporal está diminuindo também, já que tomamos conhecimento do que acontece no mundo em tempo real, graças à velocidade de desenvolvimento da tecnologia; 3) As fronteiras estão desaparecendo<sup>3</sup>, não só em relação ao comércio e à informação, mas também a culturas e valores.

Kumaravadivelu (2006) chama também a atenção para o avanço tecnológico da comunicação eletrônica global, da internet, que além de ser uma ferramenta de comunicação por meio da qual são feitas trocas de informação, de capital e de cultura, permite-nos entrar em contato com novas realidades sociais para além da vida local e contribui para o crescimento econômico e para as transformações culturais.

Sobre o impacto cultural da globalização na vida das pessoas, Kumaravadivelu (2006) fala em três principais escolas de pensamento. A primeira acredita que existe o que chamam de homogeneização cultural, em que “a cultura norte-americana de consumo constitui o centro dominante” (idem, p.132). A segunda escola, por sua vez, acredita no reverso, em uma heterogeneização cultural, em que culturas locais ou “marginalizadas” (que não estão no centro) influenciam as outras, o que Giddens (2000) chama de colonização reversa. Já na terceira escola de pensamento afirma-se que há uma tensão entre o global e o local, uma tensão em que as culturas se relacionam e uma interfere na outra.

O indivíduo contemporâneo, que compõe essas diferentes culturas em tensão e inter-relação, também não escapou de influências e de

---

multilateral agreements and the pressures of staying competitive in global markets constrain the options for national policy, and as multinational corporations and global crime syndicates integrate their operations globally.”

<sup>3</sup> Acreditamos que afirmar o desaparecimento das fronteiras é arriscado e preferimos falar em hibridismo de fronteiras, pois, assim como afirma Canclini (2008, p. 29), “a palavra hibridação parece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos”.



mudanças. Autores do chamado *New London Group*<sup>4</sup> (1996) indicam que no campo do trabalho, por exemplo, fala-se em um período pós-fordista (Piore e Sabel, 1984), referindo-se às mudanças no modo de produção, em que antes imperavam as técnicas de produção em massa pensadas por Henry Ford, que não exigiam do trabalhador habilidades para algo além de operações repetitivas. Segundo os integrantes do grupo de New London, as estruturas verticais de comando e a divisão do trabalho em atividades que não necessitavam de qualificação foram substituídas e passou-se a preferir trabalhadores flexíveis e com multi-habilidades, que saibam conviver em um ambiente de hierarquia horizontal, de trabalho em equipe. Nessa perspectiva, o conhecimento se tornou mais valorizado.

A sociedade, por sua vez, começou a perceber a heterogeneidade de identidades que pode existir em um mesmo círculo social, antes massificado, e a se conscientizar do pluralismo cultural existente no mundo. Moita Lopes (2006), indo ao encontro do pensamento de que a sociedade contemporânea é composta por identidades heterogêneas, diz que

na contramão da modernidade e de sua visão de um sujeito homogêneo, algumas pessoas são cada vez mais expostas a uma multiplicidade de projetos identitários, como também à percepção da heterogeneidade identitária coexistindo em um mesmo ser social. (MOITA LOPES, 2006, p.94)

A exposição a essa “multiplicidade de projetos identitários” ocorre em grande medida por conta da própria globalização da comunicação e pelo encurtamento de fronteiras, o que permite às pessoas fazer mais trocas culturais. A cada contato que temos com novas culturas, novas línguas, novos hábitos e informações, constituímos-nos sócio-historicamente. Não podemos, então, considerar-nos seres homogêneos, ignorando as influências do mundo que nos cerca – temos, sim, identidades heterogêneas, que se transformam a partir das nossas experiências.

---

<sup>4</sup> Grupo de dez pesquisadores que se reuniram em New London (que deu nome ao grupo), composto por: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michels e Martin Nakata. O objetivo do grupo era buscar base para uma nova pedagogia a partir das especialidades de cada um dos estudiosos participantes.

Considerando que o mundo (e os modos de pensá-lo) tem mudado tanto – transformações de natureza histórica, econômica, cultural, tecnológica e política – e também tem **nos** mudado, o conhecimento, de acordo com Moita Lopes (2006), também precisa ser novo e também tem implicações sociais. Exemplos dessas implicações são os novos modos de trabalhar, de comprar, de ter lazer, de se relacionar com as pessoas e de se expressar (como por meio de blogs, páginas pessoais e mensagens instantâneas via internet).

Como reflexo dessas mudanças nas relações sociais, também as necessidades educacionais se transformaram. Paulo Freire (1996, p.28) já afirmava que é “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento ainda não existente”. Isso se relaciona ao que Barnett (2004) diz ser o desafio atual da educação, que é formar alunos para aquilo que não se conhece, uma vez que o futuro sempre foi incerto e a aprendizagem, conseqüentemente, sempre foi uma questão de aprender para lidar com um mundo desconhecido. Grandes mudanças já aconteceram em outras tantas épocas, mas agora, segundo o autor, além de serem mais vívidas, uma vez que acontecem em um ritmo mais acelerado, as mudanças são também internas, no sentido de que se relacionam tanto com o modo como vemos e vivemos o mundo quanto com o nosso senso de identidade, ou seja, com o modo como nos compreendemos como seres, como pessoas.

Como essas incertezas têm mais a ver com o *existir*, o aprendizado para o futuro tem que se dar em “termos de qualidades e disposições humanas” (Barnett, 2004, p.02), oferecendo ao indivíduo condições para viver com e responder a todas as imprevisibilidades de um mundo complexo e em constante e rápida mudança.

- **Educação e mudança**

Acompanhando, portanto, as mudanças do mundo e percebendo que os tradicionais padrões não se adequam às novas necessidades, o conceito de educação também vêm passando por transformações. Enquanto

antes se trabalhava com o conceito de igualdade, que significava eliminar as diferenças, e de hegemonia, ou da universalização de apenas uma visão de mundo, atualmente preza-se o conceito de equidade, que trabalha com as diferenças sem eliminá-las, e de autonomia, buscando um equilíbrio entre cultura local e universal. Sem promover a autonomia, afirma Gadotti (1993: 313), “a escola não poderá ser multicultural<sup>5</sup> e cumprir sua nova função social”.

Monte Mór (2009), ao discutir as mudanças na educação, com base em estudos de Cope e Kalantzis (2000), integrantes do *New London Group*, diz que a tradicional noção cívica se expandiu para “uma noção mais plural, incorporando valores globais e locais, assim como o híbrido dos discursos transculturais, legitimando novos espaços cívicos e novas noções de cidadania”<sup>6</sup> (MONTE MÓR, 2009, p.179). Segundo a autora, por educação cívica podíamos entender a educação patriota, doutrinária e inculcadora, enquanto hoje ser cidadão implica em conhecer sobre a posição que se ocupa na sociedade e participar social e politicamente da mesma, conscientes da heterogeneidade sociocultural e lingüística que a constitui.

Um novo sentido para o termo cidadania, portanto, vem sendo discutido e valorizado, principalmente por documentos curriculares oficiais – e a discussão da relação entre cidadania e a língua Inglesa nos interessa especialmente. Isso porque o idioma inglês é considerado a língua da globalização, dada a sua associação com a economia global e por desenvolver um papel reconhecido em todos os países, o que garante seu status, segundo Crystal (1997). Mas enquanto o papel social do ensino desse idioma é visto como o de promover a inclusão dos alunos na sociedade contemporânea e globalizada, o seu papel educacional nem sempre é valorizado. Por essa razão, pesquisadores como Monte Mór (2009) defendem uma revisão no ensino de LE, assumindo que ele faz parte de um compromisso educacional

---

<sup>5</sup> Multicultural aqui se refere ao fato de a escola ser um espaço que abriga uma diversidade social e cultural.

<sup>6</sup> Nossa tradução do trecho original: “The civic sense has expanded to become a plural notion, incorporating global and local values, as well as the hybrid of the transcultural discourses, legitimating new civic spaces and new notions of citizenship” (MONTE MÓR, 2009, p.179).

maior, e que se adote uma concepção de língua e cultura com perspectivas locais e plurais, não só globalizadas.

Entre os documentos principais oferecidos pelo governo federal e pelo governo do Estado de São Paulo na área de Língua Estrangeira – Inglês – estão os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ou PCN (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou PCNEM (BRASIL, 2000), as Orientações complementares aos PCN para o Ensino Médio, ou PCN+ (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ou OCEM (BRASIL, 2006) e a Nova Proposta Curricular, ou NPC (SEE, 2008), do Estado de São Paulo.

Os PCN são referenciais de qualidade do projeto educativo para o Ensino Fundamental, elaborados pelo MEC em 1998 e apoiados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996), que determina que a União, em conjunto com Estados e Municípios, estabeleça diretrizes para o ensino a fim de assegurar uma formação básica comum. Os PCN têm como objetivos servir de referência nacional para que se possam “dizer quais os ‘pontos comuns’ que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 49), e também expressar princípios e metas da educação, ao mesmo tempo em que apoiam sua revisão e/ou a reelaboração pelo professor, que operacionaliza esses princípios em sala de aula. Os parâmetros contêm tanto as teorias de ensino em que o professor pode basear seu trabalho, quanto propostas de organização de conteúdo e formas de abordagem para a prática.

Em relação ao Ensino Médio, foram elaborados os PCNEM de 2000 e os PCN+ de 2002, de caráter complementar. Ambos também têm base na LDB de 1996 e foram organizados para contribuir para o processo de inserção do jovem na vida adulta, principalmente no que diz respeito às dimensões da cidadania e do trabalho. Os documentos apresentam as competências gerais que se pretende desenvolver, além de sugestões de planos de prática, mas enfatizam que suas orientações não têm pretensões normativas.

Retomando alguns pontos de discussão dos PCNEM e ampliando outros, as OCEM foram elaboradas pelo Ministério da Educação em 2006 em conjunto com os Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos de escolas públicas e representantes acadêmicos. Seu objetivo é o de “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, s/n). Em sua apresentação, as OCEM se colocam como um material de orientação que não pretende prescrever o trabalho a ser feito pelo professor, mas que quer servir de apoio e estímulo à revisão de práticas pedagógicas, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Mesmo sendo um documento federal, disponibilizado pela Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas de Ensino Médio, o projeto não tem uma amplitude como a dos PCN. Muitos professores, até mesmo do Estado de São Paulo (onde atuam os representantes acadêmicos/ autores/ consultores do capítulo de Língua Estrangeira das OCEM), desconhecem o documento e, conseqüentemente, seu conteúdo. Acredita-se que as políticas públicas muitas vezes impedem a divulgação do documento, pois se sabe que as decisões finais sobre a educação são de responsabilidade dos governos estaduais e municipais, e não diretamente do MEC, do governo federal.

O projeto da Nova Proposta Curricular<sup>7</sup>, lançado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE-SP), diferentemente das OCEM, teve ampla divulgação e foi implementado em todo o Estado. O projeto disponibiliza para as escolas estaduais um material constituído de apostila para o aluno, caderno do professor, orientações para a gestão escolar e a proposta curricular. Os intuítos do projeto são garantir uma base comum de conhecimentos para as escolas públicas do estado e propor “princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo [contemporâneo]” (SEE, 2008, p.08), orientando gestores e professores sobre como trabalhar com o material disponível, a fim de contribuir para o

---

<sup>7</sup> O projeto é chamado de *Nova Proposta Curricular*, pois a primeira proposta data de 1988.

desenvolvimento das competências dos alunos e formar indivíduos que tenham autonomia sobre o próprio aprendizado. A partir da NPC pretende-se ainda ajudar a desenvolver uma escola que esteja aberta a aprender a ensinar, desenvolvendo um trabalho colaborativo que envolva gestores, professores e alunos.

Existem atualmente, portanto, diversos documentos tratando do ensino, incluindo do idioma inglês, o que é bastante positivo, pois muitas orientações e principalmente mais materiais para a prática educativa estão à disposição do professor. Contudo, a existência de diversas orientações também pode significar um problema na medida em que nem sempre o professor tem oportunidade de conhecer, discutir e compreender todos os documentos e as teorias que os embasam, e de adequar a sua prática às novas necessidades educacionais. Por exemplo, para utilizar de forma mais adequada em sua sala de aula as atividades do material que o Estado de São Paulo oferece, espera-se que o professor entenda as teorias que o embasam. Sendo assim, a falta de conhecimento teórico por parte do docente pode impedi-lo de trabalhar com os documentos como conjuntos de princípios orientadores para o ensino e levá-lo a compreendê-los como regras para a prática. Desse modo, o docente pode tornar-se simples reproduzidor de conteúdos propostos. Por outro lado, entendendo e refletindo sobre as propostas, orientações e parâmetros e as teorias em que se apóiam, o docente tem mais liberdade para trabalhar com eles, e mesmo que precise seguir materiais padronizados, tem condições de intervir no processo de ensino.

Aproximamo-nos, assim, dos estudos de Almeida Filho (1993; 1997; 2006), para quem não basta ao professor de línguas estrangeiras conhecer o idioma e ter uma noção de como proceder em sala de aula, mas ter outras capacidades específicas de ação a que o autor chama de competências. Segundo Almeida Filho (1993; 1997; 2006), para desenvolver uma prática profissional e reflexiva faz-se necessário, resumidamente, além do conhecimento lingüístico e implícito sobre o processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento da competência teórica, que se refere ao conhecimento a

respeito dos estudos e teorias de ensinar e aprender línguas e que está diretamente associada à competência aplicada, pois o conhecimento

capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. (Almeida Filho, 1993:21).

Entre as teorias de ensino-aprendizagem que estão presentes nos documentos oficiais – e que serão mais detalhadamente abordadas no capítulo de Fundamentação Teórica – está o letramento. O uso desse termo hoje em dia já está difundido na área de ensino e aprendizagem de língua materna, mas sua definição ainda é problemática (ver capítulo I, seção 1.2) e não é do conhecimento de grande parte dos professores, principalmente de outras disciplinas, como a de língua estrangeira, que já tem um histórico de desvalorização de seu papel social e educacional. Os documentos oficiais trazem ainda recentes estudos do letramento, que abrangem pesquisas sobre multiletramentos, novos letramentos e letramento crítico, que também podemos dizer que não são conhecidos por grande parte dos docentes.

Admitimos, portanto, que existe uma lacuna entre as orientações teóricas contidas nos documentos do governo e o trabalho do professor em sala de aula, principalmente de LE. Apesar de ser natural, uma vez que conhecimentos são construídos a todo o momento no mundo e em ritmo tão acelerado que as pessoas não são capazes de conhecer, entender e operacionalizar grande parte deles, a lacuna teórica pode ser minimizada pela formação profissional e acadêmica. O acesso a teorias de ensino-aprendizagem durante a formação inicial dos professores é essencial, assim como a aproximação de docentes já formados e atuantes em sala de aula com a universidade, por meio da formação continuada. Entendemos que é papel das universidades, lugar privilegiado de construção de conhecimento teórico, abrir espaço para o diálogo com os professores, a fim tanto de compreender a realidade da prática docente quanto de pensar em meios de contribuir com a educação e, conseqüentemente com a sociedade.

### **Objetivo e perguntas de pesquisa**

Tomando a discussão acerca da importância do conhecimento teórico para a prática em sala de aula como pressuposto, temos como objetivo desta pesquisa a compreensão do processo de construção de conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem por professores em formação inicial e continuada. Baseados em relatos feitos por docentes durante um curso de formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira, oferecido por uma universidade pública, propomo-nos a responder as seguintes questões, que irão orientar este trabalho para que o objetivo seja atingido:

1. Qual o reflexo das investigações e discussões sobre os estudos do letramento no desenvolvimento das percepções iniciais dos professores-alunos sobre o tema?
2. Quais são alguns dos desafios para a participação de professores em formação inicial ou contínua em atividades que promovam a construção de conhecimentos sobre novas teorias da educação?



## **Capítulo I- Fundamentação Teórica**

Interessa-nos, neste capítulo de revisão teórica, abordar os conceitos teóricos que embasam os documentos oficiais para a educação, mencionados na introdução deste trabalho, além de outros conceitos que, a nosso ver, auxiliar-nos-ão a analisar os dados obtidos.

Este capítulo foi dividido em quatro seções, com o objetivo de apresentar os fundamentos teóricos desta pesquisa. Na primeira seção procuramos entender como os documentos oficiais orientadores da educação abordam o ensino de línguas estrangeiras e que papel é atribuído a ele. A segunda seção foi dividida em quatro subseções, nas quais apresentamos os conceitos de letramento, multiletramentos, novos letramentos e de letramento crítico. Em um terceiro momento, buscamos entender como todos os conceitos expostos e discutidos estão apresentados nos documentos oficiais para o ensino, que termos são utilizados para explicar os conceitos e qual é o espaço dado à sua discussão dentro de cada documento. Finalmente, na quarta seção, tratamos de alguns pontos essenciais sobre formação de professores e reflexão, para melhor fundamentarmos nossa análise do corpus obtido durante um curso de formação docente.

### **1.1 - Os documentos e o ensino de línguas estrangeiras**

Na introdução desta pesquisa, afirmamos que novos significados são atribuídos à noção de cidadania e também ao papel do ensino de língua estrangeira nas escolas por autores de documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE, 2008), entre outros. Neste tópico, buscamos compreender como a cidadania é apresentada nesses documentos e qual é a ênfase dada às línguas estrangeiras, como o Inglês.

Os autores dos PCN do Ensino Fundamental, por exemplo, em sua introdução, declaram a “necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania” (BRASIL, 1998a, p.09). Cidadãos, segundo o

mesmo documento, seriam aqueles indivíduos que “interferem criticamente na realidade para transformá-la” (BRASIL, 1998a, p.45). Aos alunos, portanto, deve-se garantir o acesso a um conjunto de conhecimentos necessários para a construção e o exercício da cidadania, que deve ser entendida como:

participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998a, p.55)

A cidadania, como colocada nesse trecho dos PCN, vai ao encontro da noção de pluralismo, da percepção da heterogeneidade cultural e linguística constitutiva da sociedade. Nesse sentido é que na seção de língua estrangeira dos PCN considera-se que a aprendizagem de uma nova língua possibilita o aumento da “autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998b, p.15) e, por essa razão, foca-se no engajamento social e discursivo do aluno. A língua estrangeira é também vista como força libertadora, no sentido de que ajuda a formular contra-discursos, e seu uso é uma forma de agir no mundo e transformá-lo. A partir da aprendizagem de uma LE, o aluno passa por um processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica – o que configura parte importante para a construção da cidadania. Outras contribuições seriam o aprimoramento do conhecimento de mundo do aluno e o despertar da consciência crítica sobre a pluralidade linguística e cultural, não só em nível global, como também local.

Na mesma linha, os PCNEM e PCN+, voltados para questões do Ensino Médio, consideram que o ensino de LE permite a reflexão sobre língua vernácula, cultura e cidadania, evitando estereótipos e preconceitos, além de auxiliar na construção da identidade cultural do indivíduo.

A visão de ensino de línguas presente nos PCN demonstra o esforço para a redefinição do papel da língua estrangeira no currículo, que geralmente “não é vista como elemento importante na formação do aluno (...) [e,] em algumas regiões tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação” (BRASIL, 1998b, p.24). Essa, aliás, é uma grande reclamação dos professores de LE, que, por conta dessa falta de autoridade da

disciplina em relação ao currículo dos alunos, sentem-se desvalorizados tanto pelos aprendizes quanto pelos próprios colegas.

Fato é que a falta de prestígio das línguas estrangeiras tem raízes históricas e sua desvalorização vem sendo percebida desde o período imperial. De acordo com Leffa (1999), foi com a criação do colégio Pedro II em 1837 e a reforma de 1855, que, além das línguas clássicas, as línguas modernas, como o inglês, o francês e o alemão, começaram a fazer parte do currículo escolar. Naquele período, o ensino de línguas em geral tinha uma carga horária semanal bastante expressiva – a língua inglesa, por exemplo, chegou a ter 10 horas de ensino semanal obrigatório – mas ao longo do tempo foi perdendo espaço nos currículos da educação básica.

Para Leffa (1999), as reformas que desobrigavam a frequência dos alunos às aulas (não só de línguas), como a de Leôncio de Carvalho, em 1878, favoreceram a redução tanto do prestígio das LEs nas escolas quanto da carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas estrangeiras, que durante a República, até 1931, reduziu-se ainda mais, passando a menos da metade do total de horas estabelecidas em 1892 (de 76 horas anuais passou a 23). Por mais que a frequência livre tenha sido extinguida com a Reforma Francisco Campos, em 1931, a carga horária das línguas modernas não aumentou, assim como seu prestígio no ambiente escolar.

Um exemplo da pouca relevância atribuída às línguas estrangeiras pela própria legislação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que tirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras e deixou a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, afirma Paiva (2003, p.54), “observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares”. Contudo, mesmo diante de tal panorama negativo, Paiva (2003) alega que esse foi o período que o ensino da língua inglesa teve um aumento de prestígio, explicado pela intensificação das relações econômicas e culturais entre Brasil e Estados Unidos.

A LDB (lei 5692) de 1971, também não favoreceu a situação do ensino de línguas estrangeiras no país, pois deixou a cargo do estabelecimento

de ensino, conforme seu plano e suas possibilidades, a inclusão do ensino de línguas estrangeiras. Além disso, o parecer posterior do Conselho Federal, Resolução CFE n.º 08/71 (revogada), traz a seguinte recomendação:

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. (grifo nosso)

A redação dessa resolução, segundo Paiva (2003), minimiza a importância da LE, sugerindo que seu ensino seja algo não-essencial, mas dependente das condições da escola, o que, para Leffa (1999) agrava ainda mais a redução das horas de ensino de LE. Por ter caráter de recomendação e de acréscimo, o oferecimento das disciplinas de LE fica, segundo Costa (1987), sujeito a conveniências, como o caso do Estado de São Paulo, que em 1980 incluiu o ensino de LE, ainda segundo o autor, em razão da existência de recursos humanos disponíveis e não pela preocupação com o ensino propriamente dito. Nesse sentido é que Costa (1987) afirma que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo retirou o status de disciplina da LE transformando-a em atividade.

Já a LDB de 1996 (lei 9394/96), procura restaurar o status de disciplina da LE, decretando a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (art.36, inciso III). Segundo Leffa (1999), os PCN são complementares à nova LDB de 1996 e amplos em seus objetivos. Para o autor, “os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras” (LEFFA, 1999, p. 29).

Podemos dizer que não apenas os PCN, PCNEM e PCN+ mas também as OCEM enfatizam o papel da língua estrangeira e chamam a atenção para a desvalorização principalmente da disciplina de inglês oferecida pela escola pública, onde se acredita que o aprendizado não seja concretizado – mas sim nos institutos de idiomas. Os autores do documento lembram, porém, que “os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são

diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas” (BRASIL, 2006, p.90); enquanto no ambiente particular focam-se aspectos lingüísticos e comunicativos, na escola regular os objetivos são mais amplos, relacionados à cidadania. Busca-se na escola a formação de indivíduos, a consciência social, a criatividade, a abertura para o novo, a reforma na visão de mundo do aluno, a compreensão, por parte do aluno, do lugar que ocupa na sociedade.

A NPC de São Paulo toma como base bibliográfica os PCN e as OCEM e também define como papel social da LE (Inglês) o de sensibilização para a diversidade, de auxílio na construção de identidade e de acesso a bens culturais. Além disso, espera-se que o ensino de línguas proposto seja capaz de promover a autonomia do aluno, sua reflexão e formação cidadã.

A revisão do ensino de LE, como proposta pelos documentos oficiais, se estende também à inclusão de novas tecnologias e teorias da educação, como o letramento, o multiletramento ou letramentos múltiplos e o letramento crítico; o que não significa o abandono das práticas de alfabetização e muito menos a estagnação desse conceito. Pelo contrário, as mudanças sociais acarretaram em mudança na visão do que é alfabetização, do que significa ser alfabetizado e do que se trata letramento.

## **1.2 - Letramento e seus recentes estudos**

A distinção entre os conceitos de letramento e alfabetização é um trabalho que se justifica em razão da grande confusão que muitos professores ainda fazem a respeito desses termos. Contudo, a questão do letramento não se restringe a essa distinção, pois novos estudos vêm sendo realizados no intuito de continuar acompanhando as mudanças contemporâneas e já embasam alguns documentos oficiais para a educação, como os PCN, OCEM e NPC, citados acima. Nas subseções que seguem, apresentaremos os conceitos que são discutidos nos documentos e/ou que nos auxiliarão na análise de dados.

### 1.2.1 - Alfabetização e Letramento

Sobre a história da alfabetização no Brasil, Mortati (2007) cita quatro momentos, sendo o primeiro (de 1876 a 1890) caracterizado pelo uso de métodos sintéticos (sistemas alfabético, fônico e silábico) para alfabetizar, e o segundo (de 1890 a 1920) pela disputa entre esses métodos sintéticos e os analíticos (que seriam a palavração ou a sentencição, por exemplo). Em um terceiro momento (de 1920 a 1970), fala-se em métodos mistos e de verificação da maturidade para aprender a ler e a escrever e, finalmente, no quarto momento (de 1980 a 1994), introduz-se, na disputa de métodos para a alfabetização, o de base construtivista. Segundo Mortati (2007), o método pautado no construtivismo, que se oficializou como principal perspectiva de alfabetização no Brasil em meados dos anos de 1980, procura dar ênfase à interação do sujeito com o objeto do conhecimento, que no caso é a língua escrita, sendo esse processo considerado predominantemente individual.

Já Tfouni (1995), em seu livro *Letramento e Alfabetização* – no qual procura fazer a distinção entre os dois conceitos, tema até então pouco discutido no país –, fala em duas formas de se conceituar alfabetização: uma que a vê como um processo individual de aquisição de habilidades para leitura e escrita, e outra como processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

De acordo com Tfouni (1995) a primeira perspectiva descreve a alfabetização como sinônimo de escolarização, um processo de aquisição linear em que se aprende a decodificar os símbolos da escrita. Na verdade, alfabetização de fato está “intimamente ligada à instrução formal, e é muito difícil lidar com essas duas variáveis separadamente” (TFOUNI, 1995, p.15), até porque, segundo Rojo (2009, p.44) a escola é considerada como “a principal agência alfabetizadora”. A alfabetização, portanto, é definida em termos de aquisição de habilidades e não de participações em práticas sociais, essas que, aliás, acontecem não apenas no ambiente escolar, mas tem início dentro de casa, na interação familiar.

Kleiman (2005), em seu livro *Preciso ensinar o letramento?*, também fala sobre essa conceituação de alfabetização, que se refere a uma

prática, a um conjunto de saberes sobre o código escrito de uma língua, ao processo de aquisição das primeiras letras, do domínio do sistema alfabético e ortográfico, e que necessita de um ensino sistemático.

Já a segunda perspectiva a que se refere Tfouni (1995), diz que a alfabetização não é um processo linear de aquisição de códigos, mas um processo de simbolização, de representação de objetos (que são contemplados e construídos pelo sujeito), que é complexo e evolui historicamente. Mas já que a alfabetização depende de variáveis mais amplas, o que afinal significa, para a escola e para a sociedade, ser alfabetizado?

No decorrer da história da alfabetização no Brasil, ser alfabetizado já significou saber “desenhar” o próprio nome, mas é comumente definido como “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 1995, p.29). Contudo, o conceito de alfabetismo não se restringe ao conhecimento de um código, pois também reflete as mudanças da sociedade. Tanto que hoje falamos em níveis de alfabetismo, como os definidos pelo INAF, bem lembrados por Rojo (2009), que são:

**Analfabeto** - Condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases;

**Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares;

**Básico** – Pessoas classificadas neste nível são consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão e localizam informações; e

**Pleno** - Pessoas classificadas neste nível possuem habilidades que não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais.

(adaptação do texto original retirado do site:

[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por) acesso

em: 28/03/2011)

Para Mortati (2007, p.159), o indivíduo que “sabe ler e produzir textos que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita” era defendido pelo ponto de vista interacionista de

alfabetização, que, apesar de não ser oficializado como o construtivismo, foi ganhando destaque nas discussões sobre educação a partir da década de 1980. Ainda segundo a autora, ideias próximas às do interacionismo já eram propostas por Paulo Freire anos antes. Para o autor, “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura” (FREIRE, 1970, p.19), ou seja, é apropriar-se da palavra, no sentido de torná-la própria de si (SOARES, 1998), de construir seus próprios significados com ela e de transformar a realidade. De acordo com Kleiman (2005, p.16), o sentido de alfabetização pensado por Paulo Freire refere-se à introdução do sujeito em “um processo real de democratização e libertação”, contudo, tal conceito ficou restrito aos meios acadêmicos, ou seja, não chegou devidamente à prática escolar.

A título de distinção, para este trabalho consideraremos o conceito de alfabetização que chegou de fato à escola e que Tfouni (1995) define como um processo individual de aquisição do sistema escrito enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem, que se dá por meio da instrução escolar, formal.

O importante é estar ciente de que esse conceito de alfabetização não se estagnou por conta da oficialização da perspectiva construtivista (Mortati, 2007), e que o letramento, conseqüentemente, não surgiu em razão do esgotamento do termo alfabetização, ou seja, não surgiu para substituí-lo – apesar de, segundo Soares (2004), o termo letramento ter, equivocadamente, prevalecido no início das discussões. Na verdade, ainda de acordo com Soares (1998, p.46) esse novo conceito ganhou espaço à medida que o analfabetismo foi sendo superado e que o “desenvolvimento social, cultural e político [trouxe] novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades”. Tfouni (1995) lembra que também há situações em que letramento e alfabetização são tratados como sinônimos e credita o fato à sua palavra de origem, o termo em Inglês *literacy*, que até pouco tempo tinha a palavra *alfabetização* como único correspondente vernáculo.

No Brasil, o termo letramento foi introduzido na década de 1980, sendo os primeiros registros de Mary Kato (1986), que utiliza o termo para falar



da perspectiva psicolinguística de aprendizagem da linguagem, e de Leda Tfouni (1988), quando, de acordo com Soares (1998), o termo ganhou status técnico na área de Educação e Ciências Linguísticas. Porém, quando começou a ser usado mais extensivamente no Brasil (na década de 1990, com Tfouni, Kleiman e Soares – todos trabalhos publicados em 1995), o letramento era considerado um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade” (KLEIMAN, 2005, p.21), e já trazia uma série de conceitos e significações que não eram previstas pelo conceito tradicional de alfabetização.

Segundo Cope e Kalantzis (2006), o letramento não é só uma questão de uso correto da língua, do ponto de vista da forma, mas também de comunicação eficaz em diversas situações e usando ferramentas que vão além da palavra escrita. O letramento, portanto, apesar de incluir as práticas de alfabetização, não se restringe a elas, mas valoriza mais o conhecimento das funções culturais e sociais da língua e envolve capacidades que vão além daquilo que é e pode ser ensinado na escola (KLEIMAN, 2005). De acordo com Kleiman (2005), enquanto as práticas tradicionais de uso da escrita dentro da escola tem caráter individual, competitivo, e fazem uso de abstrações (que nem sempre correspondem à realidade), as práticas de letramento fora do ambiente escolar são caracterizadas como práticas situadas, coletivas e colaborativas, pois há a interação de vários participantes e a mobilização de diferentes saberes, que variam de acordo com as situações de uso.

Podemos dizer, então, que entre as principais características distintivas entre alfabetização e letramento está o fato de que o último não se interessa em investigar sob uma **perspectiva individual** o processo cognitivo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas em entender, sob uma **perspectiva mais ampla, social, cultural,**

os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.). (ROJO, 2009, p.98)

O letramento também não restringe sua investigação à relação que se dá entre o sujeito **alfabetizado** e o mundo da escrita, mas à relação

também existente entre o sujeito **não alfabetizado** e as práticas sociais de linguagem. Como bem lembra Tfouni (1995) a escrita é um produto cultural que está associado ao jogo de dominação social, e até hoje é vista como um fator que atribui poder a quem tem acesso a ela e, portanto, é um mecanismo de exclusão. Contudo, ainda de acordo com a autora (1995), podem-se encontrar em grupos de não-alfabetizados características de grupos alfabetizados/escolarizados, como a autoria. Sendo assim, não se pode dizer que nas sociedades contemporâneas haja um grau zero de letramento – vivemos em sociedades que se relacionam mais e mais e de diferentes formas com a escrita e, mesmo sem saber ler ou escrever, participamos dessas atividades de alguma forma.

Nesse sentido é que, para Soares (1998, p.24), são considerados de certa forma letrados a criança que ainda não se alfabetizou, mas que folheia livros e brinca de ler, e o adulto analfabeto, porque “marginalizado social e economicamente, mas que vive em um meio em que leitura e escrita tem presença forte” e que participa das práticas sociais que as envolvem. Ser letrado, então, não mais significa ser versado em letras, ser erudito, mas fazer participar das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que são várias e cujo uso depende do contexto e da situação.

Esse sentido de letramento ganhou força com os novos estudos do letramento, inaugurados por Street (1984), que abordam o conceito “não como uma questão de medida ou de habilidades, mas como práticas sociais que variam de um contexto para outro” (STREET, 2008, p.03). A fim de ilustrar essa nova compreensão de letramento, Street (1984) distingue dois principais modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro modelo pressupõe que o letramento está associado ao progresso, à civilização, à tecnologia, ao desenvolvimento econômico e social. Ele é chamado de autônomo porque coloca ênfase na lógica interna do texto escrito que, segundo Kleiman (1995, p.22), seria “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Entre os pressupostos do modelo autônomo estão a relação direta entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, os poderes intrínsecos da escrita e a dicotomização

entre oralidade e escrita. Para Rojo (2009), tal modelo se aproxima do que denomina de níveis de alfabetismo, ou seja, de aprendizado gradual de habilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O modelo ideológico de Street (1984), por sua vez, pressupõe que o letramento tem um “significado político e ideológico de que não pode ser separado” (SOARES, 1998, p.75), que suas práticas são cultural e socialmente determinadas e os significados da escrita dependem dos contextos e instituições em que foi adquirida (KLEIMAN, 1995). A partir disso, busca-se formar, segundo Monte Mór (2009), baseada em estudos de Luke e Freebody (1997), indivíduos que sejam capazes de

entender representações textuais, valores, ideologias, discursos, tomadas de posição, ter visões de mundo, além de entender que a leitura está relacionada à distribuição de conhecimento e poder em uma sociedade (MONTE MÓR, 2009 p.184-185)

Esses valores estão ligados à noção de cidadania em que a escola pretende basear o seu ensino. Mas o sistema escolar, que é tanto responsável pela alfabetização quanto por promover o letramento, considera qual modelo? Para Heath (1982, apud KLEIMAN, 1995) o que determina as práticas escolares é o modelo autônomo, uma vez que a escola considera a aquisição da escrita como um processo neutro. Para Soares (1998) o que acontece é que a instituição escolar, para dar conta de formar cidadãos com base nessas teorias, “fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento, que se torna fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através da escolarização” – o que dá origem ao termo letramento escolar. Esse tipo de letramento explora as práticas de uso da leitura e escrita dentro do ambiente escolar, o que não abrange habilidades necessárias para ser competente nas práticas sociais que ocorrem fora da escola.

Ligada à distinção que Street (1984) faz entre modelo autônomo e ideológico de letramento, Soares (1998) fala em duas interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento, sendo a primeira uma versão fraca, liberal, e a outra forte, revolucionária. A

interpretação fraca, que se aproxima do enfoque autônomo, define o letramento como as habilidades adquiridas pelo indivíduo e que são necessárias para que ele funcione em sociedade. Dessa visão deriva o termo *letramento funcional*, que enfatiza os conhecimentos de leitura e escrita exigidos pela sociedade para que o indivíduo atenda às suas necessidades e se adapte às suas atividades. O foco, portanto, cai sobre a natureza pragmática do letramento, sua funcionalidade, sua função de adaptação do indivíduo, passivo, a uma cultura ou grupo.

A interpretação forte, ligada ao enfoque ideológico, seria revolucionária no sentido de que não vê o letramento como um “instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (SOARES, 1998, p.74), mas que colabora para a construção de identidades, para o empoderamento do indivíduo, e do questionamento dos “valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p.75).

O letramento, portanto, não tem apenas um conceito ou interpretação que dê conta de todos os contextos de uso, mas utilizaremos neste trabalho a concepção de letramento como práticas sociais de uso da escrita que não consideram o código linguístico como único modo de construir sentidos e envolvem conhecimentos que muitas vezes não têm necessariamente relação com a leitura e a escrita de textos, mas com a inserção e participação social dos indivíduos (KLEIMAN, 2005). O letramento não é neutro, pois a neutralidade age ideologicamente a favor de uma educação bancária, inculcadora (FREIRE, 1970), em que os professores detêm o saber e não há estímulo à criticidade de alunos e docentes, considerando-os como consumidores de conhecimento. As práticas de letramento, por sua vez, envolvem construção, comunicação e negociação de significados e não se restringem a um só contexto, mas se diferenciam dependendo das situações em que ocorrem. Não se pode, portanto, pensar em apenas um tipo de letramento – haja vista a própria discussão feita sobre letramento escolar.

Para Kleiman (2005), o letramento permite aprender a continuar aprendendo; é uma ferramenta para a aprendizagem contínua. Esse aprendizado não se refere apenas a textos acadêmicos, literários, didáticos,

oficiais, mas principalmente aos textos cotidianos, que hoje em dia fazem uso de diversos outros recursos gráficos que não só a língua escrita. São textos que utilizam também vídeos, fotos, gráficos e áudio para ajudar na construção de novos sentidos, além daqueles expressados pela língua. Não são também apenas os livros que contêm os textos – eles estão presentes nos muros, nos outdoors, nos pontos de ônibus, nas telas das TVs e, principalmente, dos computadores. Faz todo sentido, então, falar não em um letramento, mas em letramentos, que se diferenciam pelos participantes e pela relação entre eles, pelo lugar da interação, objetivos, tipos de linguagem e recursos utilizados para a construção de significados. Nesse sentido, também se pode dizer que a educação deve se preocupar em formar alunos que, mais do que operar efetivamente o sistema lingüístico, saibam utilizar esse conhecimento nas práticas sociais, que estão cada vez mais envolvidas pela tecnologia.

Segundo Monte Mór (2009), o reconhecimento de que as mudanças sociais conduziram à inclusão de habilidades variadas com as quais o letramento trabalha levou pesquisadores a desenvolver estudos na área, resultando em conceitos como os de multiletramentos, novos letramentos e letramento crítico, que trataremos a seguir.

### **1.2.2 - Multiletramentos**

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), a proposta de multiletramentos deriva de duas principais percepções, uma delas relacionada à influência das novas tecnologias da comunicação na construção de sentidos. Como já discutimos, os textos que circulam atualmente são multimodais, ou seja, são textos em que a escrita representa apenas uma parcela do sentido que pode ser criado também por elementos auditivos, visuais e espaciais. O grande exemplo da intervenção tecnológica nos modos como utilizamos a linguagem é a internet, que é um dos espaços onde mais se nota a multimodalidade, já que trabalha com imagens em movimento, cores, sons e também permite a interatividade dos usuários. A internet também se configura como lugar privilegiado de organização de diferentes tipos de construções textuais, como os hipertextos, que são montados a partir de elementos de

outros textos, de forma não-linear e não-sequencial, de acordo com o que o leitor escolhe para ler e com as conexões que decide fazer.

A segunda percepção a que Cope e Kalantzis (2000) se referem diz respeito ao fato de que as mudanças favorecidas pela globalização tecnológica têm seu impacto social, cultural e econômico, e por isso a teoria dos multiletramentos valoriza também a diversidade lingüística e cultural constitutiva das sociedades.

Em relação às diferenças lingüísticas, Cope e Kalantzis (2000) citam o exemplo do Inglês (English), considerada língua global, que tem sido dividida em múltiplos e diferenciados “Englishes” por conta das diferentes origens, culturas e sotaques das pessoas que falam essa língua. Falar em uma versão padrão do Inglês hoje é, portanto, insuficiente. Para os mesmos pesquisadores, a “migração, o multiculturalismo<sup>8</sup> e a integração econômica global intensificaram esse processo de mudança [lingüística]”<sup>9</sup> (COPE; KALANTZIS, 2006, p.197) e atualmente temos maior percepção tanto das diferenças dentro das nossas comunidades locais, quanto da crescente interconexão global em que estamos inseridos.

Lidar com diferenças lingüísticas e culturais, além de interagir com elas de forma eficiente, passou a ser essencial para o bom exercício da cidadania e para o sucesso profissional nos tempos contemporâneos, e, nesse sentido, algumas mudanças no campo do trabalho, público e pessoal dos indivíduos podem ser destacadas. Segundo os autores de *New London Group* (1996), no âmbito profissional a divisão do trabalho não se baseia mais em uma estrutura hierárquica de comando e controle, ao contrário, o que hoje se estima nos trabalhadores é sua capacidade de relacionamento e negociação das diferenças, suas múltiplas habilidades e sua criatividade. Também não são mais valorizadas as qualidades físicas para o processo de produção, mas o conhecimento. No âmbito público, para Monte Mór (2009), pautada em Cope e

---

<sup>8</sup> Segundo Kramsch (2009, p.123) o multiculturalismo tem o objetivo de “diminuir as diferenças nacionais e mostrar a diversidade social, o pluralismo cultural existente no seio de uma mesma nação”.

<sup>9</sup> Nossa tradução adaptada do trecho original: “Migration, multiculturalism and global economic integration daily intensified this process of change.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p.197).

Kalantzis (2000), autores que fazem parte do *New London Group*, a vida cívica, antes entendida pela perspectiva da homogeneidade nacional, da disciplina e da uniformidade, hoje começa a ser representada na participação em eventos públicos que promovem a diversidade e o respeito às diferenças. Também no domínio individual essa multiplicidade é destacada, por exemplo, por Kalantzis (1997, apud *New London Group*, 1996, p. 17), quando afirma que:

como as pessoas são simultaneamente membros de vários grupos, suas identidades têm múltiplas camadas (...) elas são membros de múltiplas e sobrepostas comunidades - comunidades de trabalho, interesse e afiliação, de etnia, de identidade sexual e assim por diante<sup>10</sup>.

As pessoas, portanto, não participam de apenas um grupo de interesse, mas de vários – que formam as camadas ou as várias identidades que as compõem.

Em face de todos esses aspectos de multiplicidade (textual, linguística, cultural) e de mudanças nos âmbitos público, pessoal e de trabalho, também é necessário estender as transformações à noção de pedagogia, ou seja, deve-se repensar o que se ensina, tendo em vista as novas necessidades educacionais. Isso porque, segundo Lankshear e Knobel (2007, p.16),

os aprendizes precisam de novos conhecimentos operacionais e culturais para adquirir novas linguagens que dão acesso a novas práticas de trabalho, públicas e privadas em seu dia-a-dia<sup>11</sup>.

A pedagogia dos multiletramentos, proposta por *New London Group* (1996), apóia-se na percepção da diversidade constitutiva das sociedades e na compreensão de que o papel da pedagogia é oferecer uma epistemologia do pluralismo, sem que seja preciso apagar as diferenças (COPE; KALANTZIS, 2000), entendendo a importância de que os alunos

---

<sup>10</sup> Nossa tradução do trecho original: “As people are simultaneously members of multiple lifeworlds, so their identities have multiple layers (...) they are members of multiple and overlapping communities – communities of work, interest and affiliation, of ethnicity, of sexual identity and so on.” (KALANTZIS, 1997, apud *NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 17).

<sup>11</sup> Nossa tradução adaptada do trecho original: “Learners need new operational and cultural “knowledges” in order to acquire new languages that provide access to new forms of work, civic and private practices in their everyday lives” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.16)

aprendam a se posicionar, a negociar e a lidar de forma crítica com variedades lingüísticas, étnicas, culturais, de classe, etc.

Os autores integrantes do grupo de New London (1996) afirmam a relevância da introdução de uma noção de pedagogia como construção de significados, cujos modos de representação são mais amplos do que a língua por si só. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos se desenvolve a partir do conceito-chave de *Design*<sup>12</sup>, ou seja, de um processo dinâmico de construção de significados, que é composto por três elementos: 1) *Available Designs*, que são as ferramentas disponíveis para a construção de significados; 2) *Designing*, a atividade semiótica de construção de significados, de transformação dos recursos disponíveis, da busca de novos usos para os mesmos materiais, que envolve representação e recontextualização de conhecimentos; 3) *Redesigned*, um processo de ressignificação que, segundo *New London Group* (1996), nunca é uma simples reprodução (mito da transmissão de conhecimento) ou uma etapa totalmente criativa (mito da originalidade). Os três elementos dão caráter cíclico a todo o processo de *Design*, uma vez que aquele conhecimento ressignificado pode ser uma fonte de recursos para a construção de novos. Outro aspecto importante do *Design* é que as pessoas que se engajam no processo ressignificam tudo à sua volta, transformam suas relações com os outros e assim transformam-se também.

O processo de ensino-aprendizagem do *Design*, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos pensada por *New London Group* (1996), envolve a integração de quatro fatores: 1) Prática situada, que envolve a imersão em um contexto próximo à realidade, a algo significativo, e deve considerar os conhecimentos prévios do aluno; 2) Instrução aberta, que envolve o uso de metalinguagem para entender, descrever e interpretar o que se está fazendo, de forma a ter mais consciência e controle sobre o aprendizado; 3) Arcabouço crítico, que pressupõe o afastamento e o olhar crítico para o objeto, considerando o contexto cultural e social; 4) Prática transformada, em que significado se transforma dependendo do contexto em

---

<sup>12</sup> Optamos por não traduzir os termos do processo de *Design* por não termos encontrado no Português expressões que pudessem ser utilizadas de forma mais objetiva.



que for aplicado. Todos esses aspectos, segundo Cope e Kalantzis (2006) não seguem uma sequência hierárquica e linear, mas são necessários ao sucesso do processo de ensino.

A pedagogia dos multiletramentos diferencia-se, então, segundo seus autores, da pedagogia tradicional, por considerar também o contexto social e cultural, os diversos aspectos de multiplicidade, além de ver a língua não como algo estável e homogêneo, mas algo que é constantemente ressignificado. Além disso, considera o código escrito e os outros modos de representação, ou de construção de significados, como dinâmicos, sendo recriados a todo o momento de acordo com objetivos culturais dos indivíduos que os utilizam.

### **1.2.3 - Novos Letramentos**

Seguindo a linha dos estudos do letramento, podemos encontrar referências a letramento visual, oral, de informação e de mídia, por exemplo, que, de acordo com Lankshear e Knobel (2007), entendem a noção letramento como capacidade de fazer algo, no caso, de comunicar e construir sentidos também usando sinais, códigos e imagens gráficas. Um dos tipos de letramento mais em voga nos dias de hoje é o letramento digital, que pode ser entendido como a habilidade de lidar com informações em múltiplos formatos e fontes tecnológicas (Gilster, 1997), principalmente via internet, e também por um viés sociocultural, como de Scribner e Cole (1981, apud Lankshear; Knobel, 2008), para quem o letramento digital refere-se a uma gama de práticas sociais que fazem uso da tecnologia.

Atualmente, também se inserindo bastante nas discussões sobre tecnologia, pesquisadores passaram a utilizar o termo *novos letramentos*. Segundo a perspectiva de Lankshear e Knobel (2007), o uso da palavra *novos* em associação a letramentos tem ocorrido de forma diferente em comparação ao uso recorrente nos chamados *novos estudos de letramento* (Street, 1984; 1993; Gee, 1996), que se referem a uma abordagem sociocultural para o entendimento e pesquisa do letramento, como alternativa para o paradigma psicolingüístico, modelo que surgiu nos anos de 1970. Lankshear e Knobel

(2007), apesar de não aprofundarem a discussão desse sentido do *novo*, também consideram que a pesquisa que desenvolvem sobre os novos letramentos apenas pode ser efetivamente realizada a partir de uma perspectiva sociocultural.

Lankshear e Knobel (2007) entendem o adjetivo *novos* a partir de um ponto de vista ontológico, ou seja, referem-se aos diferentes tipos de materiais que são utilizados atualmente em relação aos letramentos tradicionais e ao fato das mudanças nesses materiais estarem associadas às transformações em áreas como da tecnologia, economia e comunicação.

Segundo os autores, as mudanças contemporâneas tiveram impacto nas práticas sociais e o desenvolvimento das tecnologias eletrônicas e digitais levou ao surgimento de textos pós-tipográficos, como os textos multimodais. Sendo assim, o sentido ontológico de novos refere-se às práticas que são mediadas por tipos de textos pós-tipográficos, que envolvem novos modos de produzir, distribuir e receber textos usando tecnologia, como a troca mensagens de texto por celular e o uso de linguagem semiótica digital, como os emoticons<sup>13</sup>.

Ainda de acordo com Lankshear e Knobel (2007), pode-se falar, portanto, em *new technical stuff*<sup>14</sup>, ou seja, em novos aparatos digitais, como, por exemplo, o uso de telas de computador e textos digitais ao invés de textos escritos/impresos em papel, e o uso da multimodalidade, ao invés do uso de elementos como áudio, texto, imagem e som de forma separada. Os autores, contudo, enfatizam que os novos letramentos mobilizam também (e principalmente) o que chamam de *new ethos stuff*, que envolvem “diferentes tipos de relações sociais e culturais, e surgem a partir de novas prioridades e valores” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p.25), em relação aos letramentos convencionais.

---

<sup>13</sup> Emoticons são sequências de caracteres tipográficos ou pequenas imagens que pretendem imitar uma expressão facial, ilustrando o estado emotivo de quem os utiliza, por exemplo: ☺ (feliz), ☹ (triste).

<sup>14</sup> Optamos por não traduzir os termos *new technical stuff* e *new ethos stuff* por não termos encontrado em Português expressões que possam ser utilizadas de forma mais objetiva.

Podemos dizer que os novos *ethos* são novos modos de pensar, de relacionar-se e também de entender e utilizar textos, por exemplo. Nesse sentido, segundo Lanshear e Knobel (2007), é possível pensar em algumas formas de novos letramentos sem necessariamente que o novo signifique o uso de novas tecnologias eletrônicas digitais, mas que sejam utilizados de formas diferentes, como os tão populares quadrinhos impressos de mangá, lidos de trás para frente, ou os jogos de cartas do *Pokémon*, e *Yu-Gi-Oh!*, com os quais se brinca com personagens ao invés de naipes. Pode-se dizer, então, que há práticas de letramento cronologicamente recentes que não são realizadas a partir de novos aparatos digitais, mas que podemos chamar de novas porque são feitas a partir de um novo *ethos*, de novos valores e princípios.

Lanshear e Knobel (2007) falam também em dois modos de pensar o mundo: um deles acredita que tudo ainda é feito essencialmente da mesma forma, mas de um modo mais sofisticado, com ajuda da tecnologia, enquanto o outro acredita que o mundo mudou significativamente por conta das novas tecnologias, assim como nossos modos de ver e lidar com as mudanças. Enquanto de um lado, por exemplo, a escassez de acesso a informações é valorizada, já que a inteligência é vista como qualidade de alguns indivíduos, de outro a dispersão de informações é vista como fator importante para a construção de relações entre indivíduos e do desenvolvimento da inteligência coletiva. Nesse sentido, enquanto a sociedade tipográfica, dos letramentos convencionais, valoriza a concentração de conhecimento, sua produção individual, centrada em um autor, e o acesso limitado a ele, a sociedade pós-tipográfica, dos novos letramentos, estima a inclusão, a autoria colaborativa, a distribuição, o compartilhamento do conhecimento e a participação coletiva na sua construção.

#### **1.2.4 - Letramento crítico**

Ainda seguindo as discussões dos estudos do letramento, temos o que Cervetti, Pardales e Damico (2001) chamam de letramento crítico, que se relaciona com as mudanças contemporâneas que vimos discutimos ao longo deste capítulo, principalmente em relação ao modo de pensar o mundo e

principalmente os textos. Por essa razão, há um esforço dos autores em destingi-lo da leitura crítica, enfatizando que eles têm diferentes tradições, perspectivas e objetivos educacionais.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), a leitura crítica vem de uma tradição liberal-humanista que acredita que o leitor possa identificar as intenções do autor e compreender o significado do texto. Entende-se que é possível e, no caso, até essencial para a interpretação, a existência de uma realidade que pode ser conhecida. Existe, então, a distinção entre fatos objetivos e inferências ou julgamentos subjetivos que o leitor faz; entre verdade e ficção, fantasia, opinião; entre a compreensão correta e a incorreta de um texto. O significado verdadeiro do texto, portanto, pode ser identificado, e isso é feito através da interpretação das intenções do autor, que estão imbuídas no texto. Ainda segundo os autores, quando se fala em ler entre, atrás e além das palavras presentes nas propagandas, por exemplo, foca-se e critica-se, na verdade, as motivações dos autores para com o texto, e o que se destaca é a validade da interpretação e a sua confiabilidade, sempre tendo em vista a realidade. Para Cervetti Pardales e Damico (2001), essa tradição de leitura crítica é uma atividade que pode ajudar o indivíduo a conhecer mais sobre o mundo, entender as intenções do autor do texto, decidir se a informação é válida ou não, sendo o conhecimento construído a partir de processos de construção de sentido, dedução ou análise racional da realidade.

O letramento crítico, por sua vez, não toma a realidade ou o sentido como algo que se possa extrair do texto, mas vê a construção de significados como um processo que está inserido em um contexto social e histórico, de relações de poder e de ideologia. Ele envolve, portanto, “uma visão fundamentalmente diferente de texto” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.11), pois interpreta-se o texto não mais como um produto das intenções do autor, mas em relação a como as ideologias são representadas.

Entre as filosofias que fundamentam a pedagogia dos letramentos críticos segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), estão os pensamentos: pós-estruturalista, que entende o texto como construções ideológicas, o crítico,

que vê o texto como produto de forças ideológicas e sócio-políticas, e o Freireano, que entende que as práticas de alfabetização precisam ter como preocupação central o conhecimento da palavra, entendida como “palavra e ação, viva e dinâmica, que diz e transforma o mundo” (FREIRE, 1970, p.21).

O letramento crítico, portanto, acompanha as mudanças na sociedade e admite que em toda cultura, grupo ou comunidade há interação entre ideologias sociais e identidades, e que as relações de poder trabalham a favor de alguns interesses, em detrimento de outros (HAMMOND e HORARIK, 1999). A partir disso há também uma preocupação maior com a construção de novos modos de pensar as injustiças sociais, as questões identitárias e a distribuição de poder. Paulo Freire é um dos exemplos de engajamento com a causa dos marginalizados sociais – em *A pedagogia do oprimido* (1970) o autor ressalta a importância, na alfabetização de adultos, da práxis, que é a reflexão e ação do homem sobre o mundo, para transformá-lo, e assim superar a contradição opressor-oprimido. Baseado nesse pensamento, o letramento crítico envolve o engajamento dos indivíduos na “mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política” (LUKE & FREEBODY, 1997, p.01) – quer que eles sejam agentes de mudança, ou de libertação (FREIRE, 1970).

Criticidade, então, dentro do letramento crítico, é uma atitude geral do indivíduo, uma postura mental, emocional e intelectual do leitor em interação com qualquer tipo de texto. E as questões geradas a partir desses textos, como já dissemos, tem mais a ver com o modo como as ideologias e as relações de poder são representadas neles. Nesse sentido, acreditamos ser necessário saber quais são as noções presentes nos documentos oficiais para a educação e como elas são citadas e trabalhadas por eles.

### **1.3 - Os documentos oficiais e os novos conceitos sobre educação**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental estão entre os documentos oficiais que trabalham com conceito de letramento

e uma das referências ao tema é feito no caderno de Língua Portuguesa, na parte que discorre sobre o ensino e a natureza da linguagem:

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o **grau de letramento** das comunidades em que vivem os alunos. (BRASIL, 1998c, p.19)

Admite-se, portanto, que letramento é dividido em graus, mas maiores detalhes não são dados sobre eles. Já a definição de letramento é feita da seguinte forma:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998c, p.19)

O conceito de letramento, assim como apresentado pelos PCN de Língua Portuguesa, está definido como práticas sociais que usam a escrita, mas que não necessariamente envolvem o ato de ler e escrever, e admite-se que não existem pessoas iletradas, sem contato com essas práticas. A importância que o documento dá para o conceito, por sua vez, não parece ser expressiva, pois se fala em letramento, mas a explicação como apresentada acima sobre o que isso significa é feita de forma bastante geral em uma nota de rodapé.

Já na parte de Língua Estrangeira dos PCN, o letramento é apresentado na parte de justificativa social para a inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental:

A aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998b, p.20)

O letramento aqui não é definido nem no corpo do texto nem em nota, o que deve indicar que o conceito é tomado da mesma forma que é

definido no caderno de Língua Portuguesa, o que exige do professor de língua estrangeira a leitura dos dois documentos para a compreensão do conceito. O que se pode entender a partir do trecho acima é que o letramento está ligado à habilidade de ler do aluno, que é primordial no ensino e auxilia na leitura em língua materna. Saber ler, portanto, está entre os requisitos para ser integralmente letrado.

Assim como no caderno de língua materna, também temos referências ao grau ou nível de letramento, como em:

É explorando aspectos metacognitivos da aprendizagem, que a aprendizagem da Língua Estrangeira pode ajudar na educação lingüística do aluno como um todo, aumentando sua consciência do fenômeno lingüístico, e no aprimoramento de seu nível de letramento. (BRASIL, 1998b, p.34)

Também não há descrição de quais seriam os níveis de letramento, mas pode-se inferir pelo trecho acima que eles estão ligados ao conhecimento de elementos lingüísticos. Isso também ocorre no caderno de Língua Portuguesa dos PCN+, para o ensino médio, no tópico sobre gramática:

O conceito [de gramática] refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento lingüístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios lingüísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito). (BRASIL, 2002, p.60)

Para os PCN+, portanto, o letramento se refere a um conjunto de práticas de uso da escrita, que fornece subsídios lingüísticos para complementar a gramática durante o exercício da escrita. Os subsídios do letramento não são especificados, mas entende-se que vão além do conhecimento de regras de bom uso da língua. Seu sentido, contudo, a partir do trecho acima, pode-se dizer restrito, uma vez que não se pode inferir o uso de outras ferramentas que não a língua escrita para a construção de significados.

Quanto à Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, na parte de línguas estrangeiras modernas, seus autores afirmam seguir a orientação metodológica que enfatiza os letramentos múltiplos, ou

multiletramentos, e, a partir dessa orientação, pretende-se promover “a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo para a formação cidadã dos educandos” (SEE, 2008, p.42). O significado dos letramentos múltiplos, no entanto, não é explicado pelo documento, assim como não fica evidente a relação entre tal conceito e a promoção da reflexão dos alunos. O que se procura explicar é a mudança no conceito de conteúdo da língua estrangeira moderna:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SEE, 2008, p.43)

A orientação dos letramentos múltiplos, como sugerida na NPC, aproxima-se, portanto, da noção de letramento crítico ao valorizar o reconhecimento de diferentes pontos de vista sobre o mundo, além de pensar em um processo que vai além da gramática e de funções comunicativas. Contudo, apesar de falar em atividades de produção oral, o documento ainda prioriza as competências de leitura e escrita em língua estrangeira.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio são as orientações que mais discutem as novas teorias sobre linguagem e tecnologias de uso da língua, tanto que colocam a introdução delas no ensino como um dos principais objetivos. Na parte de Língua Portuguesa, por exemplo, fala-se na proposta de ensino e aprendizagem a partir dos letramentos múltiplos, que pressupõe “conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p.28), entendendo que as práticas de linguagem não se restringem à palavra escrita, mas que envolvem “uma enorme variação de mídias, [e] constroem-se de forma multissemiótica e híbrida” (BRASIL, 2006, p.29).

Já na parte de Línguas Estrangeiras, fala-se de um projeto de letramento, “intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 98), que está relacionado à proposta de inclusão social e digital, para auxiliar no desenvolvimento da cidadania do aluno. Tal projeto pretende trabalhar com a linguagem “desenvolvendo modos culturais de ver,



descrever, explicar” (BRASIL, 2006, p.98), além de desenvolver um leitor que assume uma postura crítica diante do que lê “no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (idem, p.98).

De acordo com os autores das OCEM-LE, a escrita, mesmo sendo uma tecnologia – uma vez que se utiliza de ferramentas como papel e tinta – não acontece em um vácuo social ou cultural, ou seja, depende de seu contexto de uso e de seus usuários. Além disso, citando estudos como os de Gee (2000), os autores das OCEM-LE discutem como grupos sociais diferentes dentro de uma mesma cultura utilizam a escrita de forma diversa. Por essas razões o uso da escrita é considerado como uma série de práticas socioculturais e os seus contextos específicos de uso são chamados de comunidades de prática.

Para os autores das OCEM-LE, “a linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem” (BRASIL, 2006, p.105), referindo-se à multimodalidade. Já o conceito de multiletramento, derivado dos estudos de Cope e Kalantzis (2000), refere-se a esses “novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática” (BRASIL, 2006, p.106). O trabalho com todos esses conceitos pretende

promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e lingüística. (BRASIL, 2006, p.107)

A fim de que o trabalho em sala de aula com todos esses conceitos não se torne uma missão árdua para o professor, as OCEM-LE também sugerem temas e apresentam exemplos práticos de atividades, principalmente em relação ao trabalho com leitura visando ao letramento crítico, em que a linguagem é vista como prática sociocultural.

No trabalho com o letramento crítico, segundo os autores das OCEM-LE, não só a compreensão geral do texto, de seus pontos principais e aspectos lingüístico-textuais são considerados para a interpretação, mas as análises das representações de mundo e também a respeito das diferenças

(raciais, culturais, de gênero, etc.) presentes nos textos são enfatizadas, na busca da consciência crítica. Os autores das OCEM–LE trazem também uma análise de atividade e uma tabela comparativa entre a leitura crítica e o letramento crítico, baseada nos estudos de Cervetti, Pardales e Damico (2001), que citamos anteriormente.

Quanto a outros documentos, que são mais antigos e não tratam do letramento crítico assim como é definido atualmente, o que notamos em seus objetivos é a preocupação com a formação de cidadãos e principalmente de leitores críticos, como o caso dos PCN de Língua Portuguesa, para os quais, entre os valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem, está o “posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados” (BRASIL, 1998c, p.64). O sentido de crítico nos PCN, portanto, é o de reconhecer, por exemplo, as ideologias e possíveis preconceitos transmitidos nos textos.

No caso dos PCN de Língua Estrangeira, a ideia de criticidade é mais ligada à leitura, como no seguinte trecho:

Ao final da leitura, o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor. Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura. (BRASIL, 1998b, p.92)

A leitura crítica, que é valorizada por esse documento, portanto, é aquela feita a partir da relação entre as ideias do autor e o conhecimento prévio do aluno. Já nos PCNEM, veiculados no ano seguinte da publicação dos parâmetros para o ensino fundamental, fala-se em desenvolvimento, não da leitura, mas do pensamento crítico, como em:

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam (...) Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2000, p.13)

Para os PCNEM, portanto, ser autônomo e crítico tem relação com ser capaz de aprender a lidar com diferentes situações sociais, mas os significados específicos do pensamento crítico não são explicitados no texto.

Quanto aos PCN+, fala-se em emitir juízos críticos, o que significa formular opiniões que tenham sustentação e envolve “a reflexão sobre intencionalidades, escolhas lingüísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais” (BRASIL, 2002, p. 97). Pretende-se, assim, ainda segundo o documento, construir conhecimento reflexivo e crítico que seja encarado como instrumento de análise e compreensão de sua própria realidade.

Já a NPC, de São Paulo, a mais recente das propostas, na sua apresentação fala-se no desenvolvimento da leitura crítica do aluno em relação ao mundo, “para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido” (SEE, 2008, p. 14). Na parte de Línguas Estrangeiras, o tema da criticidade aparece quando se trata da consciência lingüística e crítica dos usos da língua estrangeira, que “devem possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade” (SEE, 2008, p.38). O significado de consciência crítica, porém, não é citado no documento.

Em geral, mesmo que nem todos os documentos tenham definido quais os significados do termo *crítico*, espera-se do professor que ele seja um mediador, que auxilie o aluno na descoberta do conhecimento, que desenvolva suas ações baseadas em saberes, técnicas e estratégias e que leve o aluno a perceber suas capacidades a partir daquilo que sabe para desenvolver seu conhecimento e participar das práticas sociais, superando, assim, a visão de educação bancária (FREIRE, 1967; 1970). Para que possa atender a todas essas expectativas, não basta ao professor a formação inicial e muito menos a estagnação do conhecimento. Por essa razão, a formação de professores tem sido assunto bastante discutido durante os últimos trinta anos (MAGALHÃES, 2002), tornando-se a preocupação principal de muitos programas de governo e de estudos acadêmicos, uma vez que se acredita que os problemas da escola

pública podem ser atenuados pela formação contínua de seus docentes (KLEIMAN, 2005).

Os PCN+ para o Ensino Médio, além de oferecer orientações gerais para o trabalho dos docentes, também enfatizam a importância da formação do professor, pois “percebe-se que o discurso oficial contemporâneo requer um profissional qualificado, e principalmente atualizado diante de teorias da linguagem que ganham espaço na escola” (BRASIL, 2002, p.85). Espera-se do professor, segundo os autores do mesmo documento, que ele tenha um bom conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido com o aluno, considerando o conhecimento prévio do aprendiz, motivando e promovendo a aprendizagem coletiva, colaborativa e significativa. Reconhece-se, no entanto, as dificuldades que esse profissional enfrenta, como a sua desvalorização, a precária infraestrutura do local de trabalho e a falta de perspectiva financeira.

Enfatiza-se, por outro lado, a importância de o professor encarar a prática como espaço de produção de saberes, um processo que deve ser essencialmente colaborativo, ou seja, contando com a ajuda de colegas professores, coordenadores e diretores. Além de se colocar como professor-educador, o profissional deve também ser professor-aprendiz.

Os PCN do Ensino Fundamental, para afirmar seu caráter não dogmático, defendem que o desenvolvimento de suas propostas depende da sua operacionalização pela escola, que deve ser local privilegiado de construção de significados e, assim como o professor, deve ter clareza de seu projeto educacional a fim de que tenha autonomia. Apesar disso, há muitos casos de professores que acreditam que os documentos contêm as respostas de como ensinar (cf. Silva, 2005). Por essa razão,

a formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação (BRASIL, 1998a, p.38)

Os PCN esclarecem que, como parâmetros, procuram criar pontos em comum para a educação no país, levando em conta a diversidade existente; e, enquanto curriculares, procuram apontar princípios e metas do

trabalho educativo – que são flexíveis. Os PCN, portanto, não se consideram modelo curricular homogêneo e impositivo que se sobreporia à autonomia do professor; o docente deve ser capaz de traduzir os princípios do documento para a sua prática de forma autônoma.

Assim como outros documentos, os PCN também admitem as dificuldades encontradas pelos professores no exercício de suas funções e, por isso, também enfatizam a necessidade de se melhorar as condições físicas e didáticas das escolas e de se estimular a participação da comunidade. Assim, auxiliando o professor com melhorias de suas condições de trabalho e motivando a formação contínua, os PCN esperam que o docente ensine o aluno a aprender, a ser responsável pelo seu próprio aprendizado, sendo sujeito de sua própria formação.

Os PCN também se preocupam em promover a inclusão digital dos alunos, além da consciência crítica sobre os efeitos da globalização na sociedade (consciência crítica da heterogeneidade sociocultural). Isso porque, de acordo com Menezes de Souza e Monte Mór, dentro das OCEM-LE (BRASIL, 2006), a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como homogêneas, estáveis, fixas. Assim, o objetivo da inclusão seria o de criar a possibilidade de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores, além de reforçar os valores do momento – tendo em vista a globalização, o mercado e suas exigências (MATURANA, 1999).

Afirmando a idéia da necessidade de mudança das práticas escolares por conta das novas tecnologias, Monte Mór (2009) aponta que

face à prática da epistemologia digital, o ensino nas escolas de ensino fundamental, assim como nas universidades, deveriam ser sujeitadas tanto a reflexão quanto a revisão, ou ambas, de modo que vá ao encontro das expectativas das novas sociedades e suas necessidades (idem, p.05).

Sendo assim, os PCN afirmam ser fundamental que o professor saiba usar o recurso tecnológico e, para isso, a participação em projetos de capacitação é necessária para que tenham sucesso na incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas. Faz-se fundamental, então, que o

professor esteja disposto a aprender sempre; que ele se coloque no papel de problematizador, ao invés de transmissor de conhecimento.

Para os PCN de Língua Estrangeira, o professor deve desenvolver nos alunos a confiança deles na sua própria capacidade de aprender e de interagir cooperativamente – aprendizagem que leva à construção de conhecimento em conjunto, entre aluno-professor e aluno-aluno.

O professor, nos PCN-LE, é ainda visto como mediador, ou seja, cabe a ele planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, garantindo aprendizagem efetiva, assumindo papel de informante e interlocutor privilegiado, que dá prioridade a certos temas de acordo com a necessidade dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem.

O que algumas pesquisas, contudo, assinalam é o baixo nível de interesse do professor em cursos de formação continuada, situação que geralmente aponta para problemas como a falta de tempo para outras leituras que não fossem as sobre o conteúdo da disciplina (ALMEIDA, 2001) e a falta de apoio de instituições como a escola e a universidade (KLEIMAN, 2001). No entanto, o que não é ignorado pelos professores, segundo Almeida (2001), é a importância das leituras (acadêmicas ou não acadêmicas) para sua autovalorização profissional. Nesse sentido entendemos, assim como Assis e Mata (2005), a importância de inserir o professor em práticas discursivas acadêmico-científicas, a fim de que sua formação inicial ou continuada seja enriquecida, que ele construa sua identidade acadêmico-profissional e que sua prática seja mais autônoma.

Por autonomia não entendemos a transmissão neutra de conhecimento produzido por terceiros, mas a construção e reconstrução de conhecimentos, de materiais e de práticas. Concordando com a afirmação de Monte Mór (2009, p.07), de que “a prática não existe isolada de uma pedagogia e de uma filosofia de educação” e que aquela prática que se pretende neutra na verdade age em favor de uma educação bancária, confirmamos o interesse com a formação de professores, principalmente no que diz respeito às novas teorias sobre linguagem, ensino e práticas socioculturais. Isso porque, como demonstram algumas pesquisas sobre os documentos oficiais, em especial os

PCN, por conta de seus conceitos ora complexos, ora simplificados, ora não bem explicados, eles oferecem problemas de compreensão da leitura do texto por parte de alguns professores (SILVA, 2005), principalmente aqueles que não tiveram formação superior ou na área de linguística aplicada. Entendendo as teorias que embasam os documentos que orientam sua prática, acreditamos que os professores possam adquirir mais segurança, confiança e liberdade para atuar. Isso porque, assim como afirma Moita Lopes (2003, p.31), acreditamos que “não se pode transformar o que não se entende”.

Kleiman (2005, p.11) diz que o profissional que melhor conhece o aluno é o professor e por isso deve-se abandonar a busca pelo método perfeito para ensinar todos os aprendizes e também a transformação de toda inovação científica em método. Parece, portanto, mais coerente pensarmos em cursos de formação que trabalhem a partir do diálogo, da construção de compreensões sobre o ensino e da reflexão.

#### **1.4 - Reflexão e formação de professores**

O ato de refletir, segundo Pimenta (2006, p.18), é “atributo dos seres humanos” e o que diferencia o homem dos outros animais, mas atualmente o termo reflexão, enquanto conceito e não atributo, vem sendo usado, principalmente na área da educação, como um verdadeiro slogan (Zeichner, 2008), adotado por diferentes ideologias, já que, segundo Smyth (1992, apud Zeichner, 2008), quem não usa tal jargão fica fora das tendências educacionais. Usa-se o termo reflexão, então, sem pensar no que realmente se quer dizer com ele e, assim, de acordo com Rodgers (2002, p.843), “ao tornar-se tudo para todos, ele perdeu sua visibilidade”.

Talvez a causa do problema do uso expandido, massificado e até impensado do termo reflexão seja justamente a falta de definição comum do conceito (RODGERS, 2002; ZEICHNER, 2008). Tal fato, segundo Rodgers (2002), leva a quatro outros problemas, que são: 1) a falta de parâmetros para diferenciar a reflexão sistemática de outros tipos de pensamento; 2) a falta de parâmetros para avaliar a habilidade de reflexão e a falta de evidências que comprovem que ela está sendo feita; 3) a questão de que termos usar ao

descrever e falar sobre a reflexão; 4) a dificuldade em pesquisar os efeitos da educação e desenvolvimento profissional do professor reflexivo tanto na prática do professor quanto na aprendizagem do aluno.

Para evitar o problema de discutir sobre reflexão sem ter em mente a sua definição é interessante buscar as origens do conceito para a área de educação e formação docente.

Dewey, com seu livro *Como pensamos* (1933), é apontado como um dos primeiros teóricos a tratar da reflexão na educação. Segundo Rodgers (2002), Dewey (1933), ao caracterizar a reflexão, citou quatro critérios de diferenciação em relação a outros tipos de pensamento. O primeiro critério ou diferencial da reflexão é que ela é um processo de construção de significados, que conecta experiências e ideias, em um processo contínuo de aprendizado. O segundo critério é que a reflexão é um modo particular de pensamento e não pode ser equiparado ao pensamento indisciplinado, como a imaginação e a crença, já que a reflexão tende a ser mais sistemática e questionadora. Além disso, ela tende ter base científica, teórica – o que a caracteriza como reflexão informada.

Ainda segundo Rodgers (2002), o terceiro critério de Dewey sobre a reflexão é o de que ela é algo comunitário, precisa acontecer na interação entre pessoas, já que sozinho o indivíduo tem poucas chances de refletir e aprender com suas experiências. Entre os benefícios da reflexão colaborativa citados por Dewey estão: a afirmação do valor da experiência do indivíduo, a possibilidade de ver as coisas de formas diferentes e o apoio para se engajar no processo de questionamento. Já o quarto e último critério de Dewey é ver reflexão como conjunto de atitudes do indivíduo, que precisa ter consciência delas e de suas emoções para discipliná-las e usá-las a seu favor.

Para outros teóricos como Pimenta (2006) e Zeichner (2008), apesar de considerar as contribuições de Dewey para as discussões sobre reflexão, consideram que Donald Schön, com o livro *O profissional reflexivo*, de 1983, foi quem marcou a re-emergência da prática reflexiva. Segundo Pimenta (2006, p.19), Schön propõe que a formação profissional não seja feita a partir da apresentação de teorias e de sua aplicação, mas que se valorize a prática



como “momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta”. Em outras palavras, a proposta seria a valorização do que Schon (1983) chama de conhecimento na ação, que por sua vez é ampliado pelo processo de reflexão na ação – que são as bases, segundo Pimenta (2006), para o professor pesquisador. Sendo assim, os cursos de formação deveriam “propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir” (PIMENTA, 2006, p. 20), e isso logo de início, não apenas nos estágios ao fim do curso, como costuma acontecer.

Entre os estudiosos que investigam o uso do conceito de reflexão na formação de professores está Zeichner (2008). Segundo o autor, a visão que se tinha da formação docente quando a psicologia comportamentalista dominava a área era de mero treinamento, em que os professores eram preparados para “se comportarem de certas maneiras, o que se acreditava ser mais eficiente para elevar o rendimento dos estudantes nas avaliações sistêmicas” (ZEICHNER, 2008, p.536). Ainda segundo Zeichner (2008), houve mudança de foco na formação docente, que passou a se preocupar com os saberes que ajudassem os docentes a compreender os pressupostos do uso de diferentes estratégias de ensino e que desenvolvesse neles a capacidade de tomar decisões que levassem em consideração o contexto de ensino e as necessidades dos alunos. Passou-se, então, a falar de ensino reflexivo.

De acordo com Zeichner (2008), o movimento pela reflexão é contra a visão do professor como participante passivo, como técnico que implementa planos de ensino feitos por outros. Acredita-se, na verdade, que a prática reflexiva envolve o reconhecimento de que o professor deve ter papel ativo, como na liderança de reformas educacionais e na produção conhecimento. Isso porque, ainda segundo o autor, as teorias feitas exclusivamente por outras pessoas que não o professor são insuficientes, uma vez que é ele quem conhece a realidade da prática em sala de aula.

A crítica que geralmente se faz aos programas de formação docente é que eles preparam o professor apenas para iniciar a carreira docente, mas não são capazes de prepará-los para todos os desafios que a carreira docente oferece. O ensino reflexivo seria uma alternativa, pois,

segundo Zeichner (2008), ele procura ajudar o professor a aprender com sua experiência e tornar-se melhor ao longo de sua carreira. Contudo, para o mesmo autor, a formação docente reflexiva ainda fez muito pouco para o desenvolvimento dos professores, e alguns pontos que colaboraram com isso foram: o incentivo dado à reprodução de práticas sugeridas por outras pessoas e a negação da preparação dos docentes para julgarem o uso dessas práticas; a limitação da reflexão dos professores a questões técnicas e exclusão da reflexão sobre os fins educacionais, bem com os aspectos moral e ético do ensino; a reflexão individualista do professor – que olha para si, para seu ensino e seus alunos, mas que desconsidera o contexto institucional e social da educação; e a ênfase na reflexão individual e não na prática/interação social com outros docentes.

Para Zeichner (2008), a formação docente reflexiva deve estar conectada a lutas por justiça social e deve contribuir para a não-reprodução inconsciente do *status quo*, da desigualdade social. Para isso, cabe aos formadores reconhecerem que, apesar de todos os professores serem reflexivos de alguma forma, a reflexão por si mesma significa muito pouco. De acordo com a perspectiva adotada neste trabalho, reflexão é uma prática organizada, informada (ou seja, deve ter base científica), que foca tanto o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor quanto o contexto em que ele ocorre, envolve a consciência de que todo ato é político e tem implicações sociais, além de ser uma prática essencialmente social, que deve ser feita de forma colaborativa. Não se trata, portanto, de treinar para a reflexão, mas de reconhecer que é improvável que os professores em formação, sozinhos e sem instrução, cheguem aos objetivos de um educador reflexivo – que, para Zeichner (2008), é a análise e transformação social e política.

Pimenta (2006) destaca que as ênfases dadas à reflexão individual e à prática como grande momento de produção de conhecimento, apesar de serem importantes pontos de discussão acerca do profissional reflexivo, configuram-se como limitações da teoria de Schön (1983). Para Pimenta (2006), além da prática, a teoria tem muita importância para o

processo de formação docente, uma vez que ela oferece variadas “perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2006, p. 24). Segundo a autora (2006), a teoria possibilita a superação do praticismo e evidencia o sentido político do ensino.

Nesse sentido é que consideramos a importância de cursos de formação que, além de preocuparem-se com a questão da prática em sala de aula, interessam-se em explorar teorias educacionais que estão na base dos materiais e orientações para o ensino e em dar oportunidades de reflexão para os professores em formação, para que possam construir significados – e é justamente esse processo de construção que nos interessa.

## Capítulo II - Metodologia de Pesquisa

Este capítulo tem por objetivo apresentar em três seções, a base metodológica que orientou a investigação sobre a reflexão dos professores de LE acerca das propostas de ensino baseadas em letramentos. Na primeira seção, descreve-se a natureza da pesquisa, seguida pela seção de descrição do contexto e do perfil dos participantes. Na terceira e última seção, são descritos os instrumentos para obtenção de dados e para análise dos resultados da pesquisa.

### 2.1 - Natureza da pesquisa

“Diferentemente dos fenômenos físicos, os atores sociais atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais em que vivem” (Hughes, 1990, p. 96)

Nesta pesquisa, optamos por considerar a investigação da abordagem qualitativa de base interpretativista como orientadora dos estudos, tendo como referencial Moita Lopes (1994, p.332), que aponta para o fato de neste tipo de pesquisa o foco ser colocado “em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado”, pois tal produto, ainda segundo o autor, não capta a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo quando o constrói.

De acordo com Triviños (1987), as pesquisas realizadas a partir da subjetividade e da interpretação qualitativa dos dados, pretendem essencialmente descrever as características de um determinado grupo ou fenômeno social, não sendo sua preocupação simplesmente o resultado/produto final, ou a testagem de hipóteses previamente estabelecidas, mas o processo, os significados que surgem da percepção desses fenômenos em contexto, da interpretação dos dados, baseada em fundamentação teórica.

Hitchcock e Hughes (1989) atentam para o fato de que o modelo interpretativista surgiu como alternativa ao modo positivista de fazer pesquisa, uma vez que esse último, derivado das ciências naturais, não era suficiente para dar conta de todas as questões das ciências sociais, já que preza a objetividade, a causalidade, a quantificação dos dados, a testagem de

hipóteses e a generalização – características inadequadas para pesquisar o homem, “um sujeito demasiado complexo para se deixar reduzir ao estado de objeto” (ANDALOUSSI, 2004, p.27). Particularmente na área da educação, cada vez mais cresce o interesse em analisar de forma qualitativa o processo de ensino-aprendizagem (TELLES, 2002) e não simplesmente o produto final de um método de ensino, com dados tratados apenas de forma estatística.

Conforme aponta Erickson (1991), o termo interpretativista abrange abordagens de pesquisa qualitativa como a etnográfica, o estudo de caso e análises feitas por meio de instrumentos tais como a observação participante e entrevistas. Moita Lopes (1994, 1996), cita duas tendências da pesquisa de base interpretativista, que são a pesquisa introspectiva e a etnográfica. Enquanto na primeira tendência pretende-se ter acesso aos processos de uso da linguagem, solicitando aos usuários que relatem seus passos no uso da língua, na segunda interessa a investigação da percepção dos participantes em relação à interação lingüística e ao contexto social, sendo utilizados instrumentos como notas de campo, diários, entrevistas e gravações em áudio e vídeo. Para Erickson (1986), o pesquisador que se utiliza da pesquisa de base etnográfica deseja responder a questões sobre o que está acontecendo no contexto investigado, como os eventos são investigados, o que eles significam para os participantes e como podem ser comparados a outros contextos, ou seja, deseja “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p.334)

Apesar de não contemplar aspectos como a obtenção de dados em ambiente natural, mas uma vez que estamos interessados em fazer parte da investigação e trazer o ponto de vista dos participantes de um dado grupo social estudado, poderíamos também caracterizar este estudo como sendo de base etnográfica<sup>15</sup>. Contudo, tomando como referência a discussão feita por

---

<sup>15</sup> O termo etnografia refere-se tradicionalmente à forma de fazer pesquisa na área da antropologia e foca a descrição da cultura de um grupo social determinado. Tal termo difere-se da pesquisa de base etnográfica no sentido de que essa última não abrange todas as características da etnografia, mas considera o ponto de vista dos participantes da pesquisa (o que inclui o observador participante) e também o contexto, no caso educacional.

Liberali (1999) e Gitlin, Siegel e Boru (1988) a respeito do papel emancipatório da pesquisa qualitativa e admitindo a pretensão intervencionista de nosso estudo, preferimos falar em pesquisa de base interpretativista que visa a aprendizagem **colaborativa**. Isso porque pretendemos participar do contexto de estudo e, principalmente, dialogar com os participantes a fim de construir sentidos de modo coletivo. Entendemos que colaboração remete à negociação e “ação colaborativa” é entendida assim como Magalhães (2002, p. 52) expõe:

“contextos de ação em que os participantes de uma interação questionam ações dos interlocutores, são questionados e, à luz das razões dos argumentos, retomam teorias, escolhas e compreensões que foram questionadas por um interlocutor”

Assim, a professora-formadora, a pesquisadora e os professores em formação são considerados participantes, negociantes, os que constroem conhecimento e debatem sobre ele. Uma vez que escolhemos ter as vozes dos atores sociais presentes na pesquisa, a opção pela pesquisa de base interpretativista justifica-se, pois, de acordo com Moita Lopes (1994, p. 331), “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo”. Neste estudo, as vozes dos participantes ocupam lugar privilegiado nas negociações, debates e apresentações de pontos de vista realizados durante o curso de formação de professores.

## 2.2 - Contexto da pesquisa

O curso de formação que é nosso contexto desta pesquisa alinha-se aos objetivos do *Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos* desenvolvido por dezessete universidades brasileiras, com um núcleo sede na Universidade de São Paulo. Entre as universidades participantes está uma universidade do interior de São Paulo que desenvolve o projeto *Formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira sob o enfoque dos multiletramentos e da transculturalidade*. Tal projeto visa contribuir para a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira por meio de um curso, que conta com reuniões presenciais e interações via plataforma digital (Moodle). O projeto se caracteriza como um curso de extensão, ou seja, uma atividade acadêmica que não faz parte

obrigatória da grade de ensino da graduação ou pós-graduação, e tem como coordenadora a própria professora-formadora do curso, que é doutora com mais de 35 anos de experiência e docente adjunta da universidade em questão.

As etapas do curso que escolhemos para contexto de pesquisa preveem o aprofundamento da discussão sobre estudos do letramento, permitindo que os participantes criem posturas crítico-reflexivas a respeito das teorias que estão presentes nos documentos oficiais para a educação e do próprio trabalho que desenvolvem em sala de aula. A seguir, estão descritas as etapas do curso.

### **2.2.1 - Os encontros presenciais**

Os encontros presenciais se realizaram no *campus* da universidade, no segundo semestre de 2010. Ao todo, foram três encontros, nos quais houve intensa troca de experiências por meio de discussões levantadas tanto pela professora-formadora quanto pelos professores-alunos, incluindo a pesquisadora.

No primeiro encontro foram feitas as apresentações dos participantes e iniciadas as primeiras conversas sobre a rotina das escolas em que alguns trabalhavam e sobre alguns projetos desenvolvidos pelos professores-alunos do curso. Eles também relataram as dificuldades a respeito do ensino de línguas estrangeiras, como desmotivação por parte dos alunos, a ideia de que na escola pública não se aprende a língua e o fato de a disciplina de língua estrangeira não ter caráter de promoção ou reprovação, o que eleva o nível de desinteresse dos alunos. No segundo encontro, o tema da falta de valorização da disciplina de línguas estrangeiras foi retomado e outros pontos como a falta de apoio dos colegas e superiores e o novo papel do professor foram levantados. O filme *Escritores da Liberdade*<sup>16</sup> foi trabalhado também no segundo encontro. Tal filme descreve as dificuldades enfrentadas por uma professora ao lecionar em uma escola de periferia em Los Angeles e as

---

<sup>16</sup> Título original: *Freedom Writers*. Filme lançado em 2007 pela Paramount Pictures (EUA).

soluções que encontra para resolver os problemas. A partir dele, iniciou-se uma discussão sobre postura em sala de aula, participação dos alunos, importância do apoio da comunidade escolar e da reflexão para a prática, além de ser introduzida a questão do letramento.

O último encontro presencial aconteceu no fim de novembro de 2010 teve mais uma vez a falta de apoio da instituição escolar ao professor de língua estrangeira como um dos focos de discussão, juntamente com os temas da nova proposta curricular do Estado de São Paulo e do letramento. Segundo os professores-alunos presentes, o caderno elaborado pelo governo do estado significou avanço para o ensino de línguas e não a perda de autonomia, mas reconhecem que o desconhecimento de conceitos como o de letramento e a falta de cursos que preparem o professor para utilizar o material significam desvantagem. A partir dessas discussões e percebendo as necessidades dos professores em formação, o curso à distância foi planejado.

### **2.2.2 - O curso à distância**

A etapa à distância do curso aconteceu via plataforma Moodle durante o primeiro semestre de 2011. A criação do AVA foi pensada com a finalidade de oferecer oportunidade de participação efetiva a todos os professores inscritos no curso, pois foi percebido nos encontros presenciais que a incompatibilidade de horários impediria a participação de muitos docentes. Além disso, o planejamento de cada módulo foi feito com base nas necessidades e interesses demonstrados pelos professores participantes dos encontros presenciais. A descrição mais detalhada do AVA será feita na seção 3.2.5 deste capítulo.

### **2.2.3 - O grupo de estudos**

Alguns professores-alunos interessados em continuar as discussões iniciadas à distância começaram também a frequentar um grupo de estudos (GE) orientado pela professora-formadora do curso em questão. Dessa forma, o GE foi considerado por vários participantes como uma extensão do curso de formação que acontecia via Moodle, mas não era uma etapa



oficialmente vinculada a ele, tanto que a participação nas atividades do GE não era exigida dos demais. As discussões do grupo, no entanto, eram mais abrangentes do que as que aconteciam no AVA, pois o grupo já existia e debatia o tema dos letramentos há pelo menos um ano. Sendo assim, aqueles que também participavam do GE conseguiam levar para o curso à distância pontos de vista de autores não trabalhados nos módulos virtuais.

A seguir, descreveremos o perfil dos professores-alunos que se inscreveram no curso de formação e que participaram das etapas presenciais e à distância apresentadas acima.

#### **2.2.4 – Os participantes**

O público-alvo do projeto de formação, a princípio, era um grupo de professores de escolas da rede pública do interior de São Paulo, uma vez que para eles é que são destinados os documentos oficiais que orientam o ensino. Contudo, por mais que houvessemos feito a divulgação do curso nas escolas, o acesso a informações por parte de professores interessados não aconteceu, provavelmente por falha de comunicação interna. Por conta desse contratempo, somado a outras razões que serão exploradas no capítulo de análise de dados, houve o problema da falta de participação desses professores durante as atividades do curso. A partir disso, o projeto tornou-se mais amplo e procurou promover a discussão sobre as novas teorias educacionais com outros professores, não necessariamente da rede pública. Isso porque os estudos do letramento não estão presentes apenas nos documentos oficiais que orientam a ação do professor na sala de aula de escola pública – eles são reflexo de discussões sobre acontecimentos atuais, sobre a influência da tecnologia em nossas vidas e, por isso, tem conseqüências diretas em qualquer sala de aula.

O quadro a seguir mostra a relação de inscritos<sup>17</sup> e a participação deles em cada atividade proposta, tanto na etapa presencial quanto no AVA:

---

<sup>17</sup> A fim de preservar a identidade dos professores-alunos, cada um dos participantes recebeu um “nome de pesquisa”: a denominação “A” seguida de um número escolhido aleatoriamente.

Inscritos	Curso Presencial				Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle				
	1º encontro	2º encontro	3º encontro	Grupo de Estudos	Módulo de Ambientação	Módulo1	Módulo2	Módulo3	Módulo4
A1 (Gro/PIBID)		X	X	X	X	X	X		
A2 (Gro/PIBID)		X		X	X	X			
A3 (Gro/PIBID)		X	X	X					
A4 (Gro)				X	X				
A5 (GR/EP)				X				X	X
A6 (GR/EP)	X	X			X				
A7 (Ms/EP)	X	X			X	X	X	X	X
A8 (Ms/EP)	X	X	X						
A9 (Ms)	X		X		X	X	X	X	X
A10 (Ms)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A11 (Ms)	X		X	X	X	X	X	X	
A12 (Ms)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A13 (DR/ES)			X	X	X	X	X		
A14 (Gro)				X	X				
A15 (GR)								X	
A16 (GR/EP)	X				X				
A17 (GR/EP)					X				
A18 (GR/EP)					X				
A19 (GR/EP)		X							
A20 (GR/EP)	X								
Total= 20	9	9	8	10	14	8	7	7	5
Gro=Graduando, GR=Graduado, Ms= Mestrando, DR= Doutor, EP= Escola Pública, PIBID= Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Escola Pública)									

**Figura 1 - Tabela de Participação**

De acordo com a tabela acima, dos 20 inscritos, uma média de 9 professores-alunos tomou parte das atividades presenciais, incluindo o GE, e, apesar da grande participação no módulo de ambientação da etapa à distância, a média de todos os módulos do Moodle foi de 8,6. O intuito da etapa à distância, que era o de oferecer maiores oportunidades de participação efetiva aos inscritos no curso, foi atingido ao menos nos módulos iniciais, mas houve um declínio na participação dos professores-alunos no fim do semestre, por razões que serão estudadas no capítulo de análise de dados.

Considerando o número de participações dos professores-alunos e principalmente a interação com os colegas durante o curso, foi formado o grupo de participantes desta pesquisa, composto por 13 professores-alunos,

incluindo a pesquisadora<sup>18</sup>, com diferentes idades, níveis de formação e experiência profissional. A partir dos dados obtidos por meio de questionário, temos a seguinte tabela de perfil dos participantes<sup>19</sup>:

Nome de pesquisa	Idade	Formação	Experiência
A1 (Gro/PIBID)	21	Graduando em Letras	1 ano EP
A2 (Gro/PIBID)	22	Graduando em Letras	1 ano EP, 6 meses AP
A3 (Gro/PIBID)	20	Graduando em Letras	1 ano EPR
A4 (Gro)	22	Graduando em Letras	sem experiência
A5 (GR/EP)	27	Graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras	4 anos EP
A6 (GR/EP)	39	Graduação em Letras	18 anos EP, 2 anos EI
A7 (Ms/EP)	34	Graduação em Letras, cursando mestrado.	6 anos EP, 2 anos EI, 8 anos AP
A8 (Ms/EP)	30	Graduação em Letras, cursando mestrado	6 anos EP, 1 ano EI
A9 (Ms)	25	Graduação em Letras, cursando mestrado.	2 anos EPR, 6 meses EI, 1 ano AP, 3 anos PE
A10 (Ms)	24	Graduação em Letras, cursando mestrado.	1 ano EP, 1 ano EI
A11 (Ms)	24	Graduação em Letras, cursando mestrado.	3 anos EI
A12 (Ms)	24	Graduação em Letras, cursando mestrado.	3 anos EI, 1 ano AP, 1 ano PE
A13 (DR/ES)	42	Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	12 anos ES
EP=Escola Pública, EPR= Escola Particular, AP= Aulas Particulares, EI= Escola de Idiomas, ES= Ensino Superior, PE=Projeto de Extensão			
Gro=Graduando, GR=Graduado, Ms= Mestrando, DR= Doutor, PIBID= Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Escola Pública)			

**Figura 2 - Perfil dos Professores-alunos Participantes**

A heterogeneidade do grupo formado é interessante no sentido de que as interações promovidas no curso se tornam mais ricas, já que as experiências e os pontos de vista são diferentes e podem render várias discussões.

A seguir, apresentamos a interface do AVA do curso *Formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira sob o enfoque dos multiletramentos e da transculturalidade*, por meio do qual os participantes interagiram e puderam discutir conceitos e rever práticas de ensino.

<sup>18</sup> A pesquisadora também se caracterizou como participante da pesquisa e por isso seu perfil está descrito entre os professores-alunos.

<sup>19</sup> A professora-formadora, também está entre os participantes da pesquisa, mas teve o seu perfil brevemente descrito na parte 3.2 deste capítulo, sobre o contexto de pesquisa.

## 2.2.5 - O ambiente virtual de aprendizagem do curso de formação de professores de LE

Como foi mencionado anteriormente, o AVA do curso de formação de professores de LE está disponível na plataforma Moodle e é utilizado pelos professores-alunos, pela pesquisadora e pela professora-formadora para discussões e reflexões a respeito de novas teorias de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O ambiente principal é dividido em três partes: a da esquerda contém informações a respeito dos participantes e das atividades e uma área de gerenciamento da participação no curso; a parte central é destinada a oferecer orientações gerais e iniciais a respeito do curso, formas de avaliação e assuntos extras; e na parte da direita se encontram informações como atividades recentes, calendário e notícias do curso.

The screenshot shows the Moodle LMS interface for the course 'Curso de Formação Inicial e Continua de Professores de Língua Inglesa'. The interface is organized into three main sections:

- Left Sidebar (Navigation):** Contains menus for 'Participantes', 'Atividades', and 'Administração'. Under 'Atividades', there are links for 'Diários', 'Fóruns', 'Recursos', 'Tarefas', and 'Wikis'. Under 'Administração', there are links for 'Notas', 'Cancelar a minha inscrição no curso formação-inicial', and 'Perfil'.
- Central Content Area:**
  - Programação:** Displays the course title 'Curso de Formação Inicial e Continua de Professores de Língua Inglesa' and a placeholder text: '(precisamos de uma imagem bem legal para colocar aqui - nada de livro, professor com varinha na mão, lousa - aquelas coisas estereotipadas! queremos uma imagem que represente o professor de verdade - aquele olha o mundo através das janelas da sala de aula e permite que esse mundo invada sua sala)'. Below this, there are sections for 'Comece por aqui' (with links for 'Mensagem de boas vindas', 'Apresentação do curso', 'Avaliação', 'Avaliação dos fóruns', 'Frequência', 'Certificados'), 'Quadro de avisos' (with links for 'Avisos', 'Cronograma do curso'), 'Orientações' (with links for 'Orientações gerais', 'Orientações Iniciais'), 'Fóruns de Interação' (with links for 'Introducing ourselves!', 'Encontros presenciais', 'Curso de inglês'), and 'Veja também!' (with links for 'Curso de Línguas', 'Encontros presenciais').
- Right Sidebar:**
  - Calendário:** A calendar for July 2011, showing dates from 3 to 31.
  - Seleção de Eventos:** A list of events with icons for 'Gizkiol', 'C.HHO', 'Gizpo', and 'Uxikrib'.
  - Últimas Notícias:** A list of news items, including '16 Jan, 21:51: Muito importante! mais...' and '14 Jan, 17:22: Pratique seu inglês! mais... Tópicos antigos...'
  - Atividade recente:** A list of recent activities, including 'Atividade desde quarta, 13 julho 2011, 21:25: Relatório completo da atividade recente' and 'Nenhuma novidade desde o seu último acesso'.

Figura 3 - Ambiente principal do AVA

### **2.2.5.1 - Os módulos**

Os módulos do curso foram criados usando as ferramentas disponíveis na plataforma e abordam temas importantes para a reflexão sobre as novas teorias de ensino. Ao todo, foram cinco módulos abertos aos professores-alunos participantes, incluindo o de ambientação. A seguir, apresentamos as principais características de cada módulo.

**MÓDULO DE AMBIENTAÇÃO** – De modo geral, os módulos são dispostos da seguinte forma: primeiro, uma apresentação do conteúdo, seguido por um quadro contendo a carga horária e os prazos de entrega de cada atividade, que não necessariamente precisa ser respeitado, ou seja, pode haver participação depois do prazo final, e, por fim, as atividades propostas.

Nesse módulo, pretendeu-se que os professores-alunos se familiarizassem com o AVA, com as ferramentas disponíveis e que soubessem onde encontrar as informações sobre o curso na plataforma Moodle. Além de atividades básicas como o preenchimento do perfil, também foram trabalhados textos sobre Netiqueta, visto que o ambiente virtual demanda certas regras a que muitos podem não estar habituados. Tais textos se mostraram relevantes na tentativa de evitar equívocos e mal entendidos durante as interações.

1








## Módulo de Ambientação

Chamaremos esse primeiro módulo de Módulo de Ambientação, pois pretendemos que, por meio das atividades propostas, vocês se familiarizem com o ambiente, saibam onde encontrar as informações, conheçam e aprendam a usar algumas das ferramentas que temos disponíveis aqui.

Esperamos que vocês gostem e participem!

**Prazo para término das atividades deste módulo**

Atividade	CH	Entrega	Feedback 1	Revisão	Feedback 2
At.1	1 hora	19/01	22/01	--	--
At.2	0,5 hora	19/01	22/01	--	--
At.3 leitura	2 horas	26/01	--	--	--
At.3 forum	1 hora	26/01	27/01	29/01	30/01
At.3 wiki	1,5 hora	02/01	03/02	05/02	06/02

-  Atividade 1: Conhecendo a página do curso
-  Atividade 2: Preenchimento do perfil
-  Atividade 3: Netiqueta - parte 1\_leitura
-  Atividade 3: Netiqueta - parte 2\_discussão
-  Atividade 3: Netiqueta - parte 3\_wiki
-  Formação de Grupos para Wiki
-  Dúvidas sobre o conteúdo do módulo

**Figura 4 - Módulo de Ambientação**

**MÓDULO 1- Introdução à Noção de Letramento** – Nesse módulo foi apresentada a noção de letramento, que é o conceito-base para as discussões posteriores, utilizando o livro *Preciso ensinar o letramento?*, de Angela Kleiman, 2005. Um diferencial desse módulo em relação ao de ambientação é a disposição das atividades, feita em três sessões distintas, uma delas contendo orientações sobre o módulo, outra com diversas atividades, que incluem a leitura do texto de Kleiman (2005), vídeos<sup>20</sup> e participação em fóruns, e, por fim, o fórum de dúvidas.

<sup>20</sup> Foram cinco vídeos trabalhados no módulo1: 1)Paulo Freire em um minuto: discute temas geradores e a importância da ação política, 2) Formação dos Professores no século XXI: trata do desafio de educar na sociedade atual, 3)Pedagogia da autonomia: resume os pontos principais da obra de Paulo Freire, 4 e 5)O que é letramento?: procuram dar uma definição do que é o letramento.

2

## Módulo 1

### Introdução à Noção de Letramento

Nesse módulo começaremos a refletir um pouco sobre a noção de letramento, fenômeno tão falado nos últimos tempos, mas que nem todos conseguem entender a que se refere.

Espero que todos participem de forma tão ativa quanto participaram do módulo de ambientação!

**Prazo para término das atividades deste módulo**

Atividade	Carga Horária	Conclusão
At. 1.1 Fórum	1 hora	17/03
At. 1.2 Vídeos	1 hora	17/03
At. 1.3 Leitura	2 horas	24/03
At. 1.4 Fórum	1 hora	24/03

[Bom trabalho!](#)

**Orientações**

[Orientações para as atividades do Módulo 1](#)

**Atividades**

[At. 1.1 - Percepções sobre Letramento](#)

[At. 1.2 - Vídeos](#)

[At. 1.3 - Preciso ensinar o letramento?](#)

[At. 1.4 - Discussão sobre o texto](#)

**Fórum de dúvidas**

[Dúvidas sobre o módulo 1](#)

Figura 5 - Módulo 1

**MÓDULO 2- Reflexão sobre os Conceitos** – Nesse módulo foi dada continuidade à discussão sobre o conteúdo do livro trabalhado no módulo anterior, sobre letramento. A importância da construção desse módulo se deu pelo fato de que alguns conceitos discutidos demonstraram merecer mais atenção, para que fossem melhor compreendidos. Neste módulo dois tipos de atividades foram realizadas: os fóruns e uma tarefa de revisão, que serão explicados mais detalhadamente no tópico 2.2.5.2.

**MÓDULO 3- As Práticas Escolares** – Ainda com base no livro sobre letramento trabalhado no módulo 1, optou-se no módulo 3 por voltar a atenção para os capítulos que tratam das práticas de sala de aula. Um diferencial do módulo 3 em relação aos outros é, além dos fóruns, a inclusão da seção de reflexão, que tem como principal atividade a construção de diários reflexivos.

4

### Módulo 3

#### As Práticas Escolares


Nesse módulo abordaremos efetivamente os capítulos 3 e 4 do livro da Angela Kleiman. Neles, a autora se volta para as práticas de sala de aula, estendendo a discussão para a relação entre letramento e oralidade.

Conto com a participação de todos!



**Prazo para término das atividades deste módulo**

Considerando que vocês já leram os capítulos 3 e 4 no módulo passado, nesse módulo temos apenas duas atividades: o diário, que não tem data para término, e o fórum de discussão sobre tópicos relevantes dos capítulos 3 e 4.  
Esse fórum se encerrará no dia **10/05/2011**.



**Orientações**

-  [Orientações para o Módulo 3](#)

**Atividades**

-  [At. 3.1 - Leitura](#)
-  [At. 3.2 - As práticas escolares](#)

**Para refletir**

-  [Orientações sobre o diário](#)
-  [Diário Reflexivo](#)

**Fórum de dúvidas**


-  [Dúvidas sobre o módulo 3](#)

Figura 6 - Módulo 3

**MÓDULO 4- Multiletramentos e Novos Letramentos** – Nesse módulo foram trabalhados os conceitos de Multiletramentos e Novos Letramentos, além de ser realizada uma atividade prática de análise de planos de aula. Os fóruns são a principal atividade, mas há também um link para os diários reflexivos, a fim de que os participantes continuem a sua reflexão, iniciada no módulo anterior, como descrito acima.

#### 2.2.5.2 - As atividades

Sobre as atividades inseridas nesses módulos, temos:



Figura 7 - Atividades



1) Diários - Os diários são ferramentas que os professores- alunos dispõem para deixar gravadas as suas impressões sobre o curso e sobre a sua participação, além de suas dúvidas e análises, de um modo mais privativo. Isso porque o acesso aos diários é possível apenas pelo professor-aluno e pela professora-formadora, que pode também enviar feedback ao participante. No caso desse curso, o intuito de utilizar diários é o de aumentar as possibilidades de reflexão dos professores em formação.

2) Fóruns – Os fóruns são os recursos mais utilizados no curso, pois permitem a troca de ideias, experiências e opiniões, além de permitir a solução de dúvidas de forma colaborativa. Por conta da interação, cooperação e pelo significativo número de participações, essa ferramenta tornou-se o foco de nossa investigação. A seguir, temos a tabela de descrição dos fóruns segundo o módulo, a atividade e os tópicos, além do número de mensagens postadas em cada um deles:

Fóruns						
Módulo		Atividade		Tópico		Mensagens
ModA	Ambientação	At1	Conhecendo a página do curso	Top1	Sobre os boxes	7
		At3	Netiqueta- parte2_discussão	Top1	Equívocos comuns	15
				Top2	Aprender a aprender o uso de regras na internet	1
Mod1	Introdução à noção de letramento	At1.1	Percepções sobre letramento	Top1	Nossos comentários sobre o vídeo	7
				Top2	Nossas percepções sobre o letramento	10
		At1.4	Discussão sobre o texto	Top1	O que é letramento?	4
				Top2	Por que é importante compreender o letramento?	3
				Top3	O que não é letramento?	2
Mod2	Reflexão sobre os conceitos	At2.2	Retomando conceitos	Top1	Evento de letramento	3
				Top2	Imersão no mundo da escrita	10
				Top3	Tecnologia	6
				Top4	Eventos de letramento e a sala de aula	3
				Top5	É pra ensinar o letramento?	3
Mod3	As práticas escolares	At3.2	As práticas escolares	Top1	Os aprendizes	15
Mod4	Multiletramentos e Novos Letramentos	At4.1	Multiletramentos	Top1	Por que multiletramentos?	13
		At4.2	Novos Letramentos	Top1	Por que NOVOS?	9

Figura 8 - Fóruns

3) Recursos – Com essa ferramenta, os professores-alunos tem acesso aos recursos necessários para que completem as atividades, como por exemplo textos, vídeos e outras orientações.

4) Tarefas – Essa ferramenta permite que os professores-alunos enviem trabalhos, provas e tarefas à professora-formadora, que as avalia na própria plataforma Moodle.

5) Wikis - A *wiki* é um espaço de construção colaborativa, em que cada professor-aluno pode escrever um trecho e também editar o texto do colega. Nessa atividade os professores-alunos se dividiram em grupos de 4 pessoas e elaboraram um texto sobre determinado assunto dos módulos, descrevendo o que entenderam sobre o conteúdo, sua importância e outros fatores que consideraram relevantes, seguindo um roteiro para planejamento, organização e produção do texto.

Contudo, os dados desta pesquisa não se limitam aos produzidos com as ferramentas utilizadas no AVA expostas anteriormente. Apesar de serem os principais instrumentos de obtenção de dados, contamos com outros instrumentos, que estão apresentados abaixo.

## **2.3 - Instrumentos de obtenção de dados**

### **2.3.1 - Os diários**

A princípio, o principal instrumento de obtenção de dados seria o diário reflexivo, pensado para ser escrito pelos participantes desde o início do curso de formação. A relevância do diário está nas oportunidades de aprofundamento da reflexão dos professores-alunos, pois nele poderiam deixar suas impressões a respeito do trabalho desenvolvido pelo grupo de formação contínua e sobre suas próprias práticas.

Bailey (1990, p.215) define o estudo de diários como “um relato em primeira pessoa sobre aprendizagem de línguas ou experiência docente, documentada por notas regulares e francas em um diário pessoal”<sup>21</sup>. A autora,

---

<sup>21</sup> Nossa tradução adaptada do trecho original: “A diary study is a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal” (BAILEY, 1990, p.215).

contudo, não se interessa apenas pelo uso de diários como instrumentos para o ensino-aprendizagem de línguas, mas também admite que eles sejam instrumentos potenciais de reflexão no processo de formação de professores. E esse é justamente o ponto de interesse do trabalho de Porter *et al.* (1990), para quem o uso de diários em cursos preparatórios para professores é motivado por três idéias: em primeiro lugar está a importante conexão entre leitura e escrita, sendo que essa última pode ser vista como processo de descoberta; em segundo, o entendimento de que escrever é uma atividade social e cognitiva; e em terceiro, o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e o encorajamento dos professores a incluir em seus currículos o insumo do aluno, a considerarem as necessidades dos alunos e a fazer com que seu ensino seja mais direcionado ao processo e não ao produto.

Os benefícios do uso de diários que Porter *et al.* (1990, p.231-237) apresentam para os cursos de formação de professores são sete<sup>22</sup>:

1. Alunos podem expor suas dificuldades e obter ajuda;
2. Os diários promovem aprendizado autônomo, encorajando alunos a ter responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem – a autonomia é promovida pelo ato de escrever, que estimula e dá forma às idéias;
3. Alunos ganham confiança em sua habilidade de aprender, de superar dificuldades e de ter idéias originais;
4. Os diários criam oportunidade para discussões mais produtivas em sala;

---

<sup>22</sup> Nossa tradução adaptada dos pontos: “1. Students can get help with areas of course content where they are having difficulty; 2. Journals promote autonomous learning, encouraging students to take responsibility for their own learning. Autonomous learning is promoted by the very act of writing because writing both stimulates and shapes ideas; 3. Students gain confidence in their ability to learn, to make sense of difficult material, and to have original insight; 4. Journals lead to more productive class discussion; 5. Journal encourages students to make connections between course content and their own teaching; 6. Journals create interaction beyond the classroom, both between teacher and among students; 7. Journals make the class more process oriented. Student input via journals can also restructure the course content” (PORTER ET AL., 1990, p.231-237)

5. Pela prática de diários, os alunos são encorajados a fazer conexões entre o conteúdo do curso e seu próprio ensino;
6. Há a criação de um ambiente positivo, favorecido pela interação entre alunos e entre professores e alunos além da sala de aula;
7. Os diários tornam a aula mais orientada para o processo do que para o produto. Além disso, o insumo do aluno via diário pode ser analisado pelo professor, que por sua vez, tem a oportunidade de reestruturar o conteúdo do curso.

Considerando, portanto, os benefícios do uso de diários na formação de professores, a escolha deles como principal instrumento de obtenção de dados para a pesquisa estaria justificada. Contudo, alguns fatores como a introdução tardia<sup>23</sup> dessa atividade no AVA, o maior tempo exigido para a sua elaboração e a pouca participação dos professores-alunos, levaram a considerar o diário como instrumento mais adequado para complementar a obtenção de dados.

### **2.3.2 - Os fóruns**

Enquanto os diários foram considerados mais adequados como instrumento complementar de obtenção de dados, os fóruns se mostraram como ferramenta ideal para acompanhar o processo de reflexão dos professores-alunos, uma vez que as atividades começaram logo no módulo de ambientação, a frequência de participação foi maior e a interação entre os participantes foi mais produtiva. Isso porque, segundo Rozenfeld (2011, p. 203), que investiga o uso de fóruns na formação inicial de professores, o uso de tal ferramenta, entre outras características, permite “a troca de experiências entre os alunos, o trabalho colaborativo, (...) a articulação entre teoria-prática e o esclarecimento de dúvidas”.

Outra vantagem dos fóruns citada por Rozenfeld (2011) é a sua durabilidade, pois uma vez que as discussões não se encerram, apesar de

---

<sup>23</sup> O uso dos diários deveria acontecer desde o início do curso de formação, mas a ferramenta foi disponibilizada aos alunos apenas a partir do módulo 3.

poderem ter um cronograma, podem ser recuperadas. A comunicação nesse ambiente, portanto, é assíncrona, já que cada aluno pode participar em diferentes momentos, não havendo necessidade de determinação de tempo ou espaço, como acontece em aulas presenciais. Rozenfeld (2011) aponta ainda que as discussões feitas no ambiente virtual vão além das realizadas ou iniciadas em sala de aula e, por mais que o contato mais direto, físico, não seja possível, a aproximação e a interação aluno-aluno e aluno-professor são intensificadas e feitas com maior frequência.

Sobre o papel do professor (formador) nesse processo, particularmente do curso de formação em questão, geralmente é visto como o principal responsável por iniciar as discussões, mas não se configura como fonte única de conhecimento, pois os participantes, no processo de interação e reflexão feito nos fóruns, procuram colaborar com a discussão e procurar respostas para questionamentos. A utilização da ferramenta fórum ainda facilita a ação do professor-formador, pois permite “a indicação fácil e rápida pelo professor de material (...), o acompanhamento das discussões, a intervenção do professor em situações que considere necessário” (ROZENFELD, 2011, p. 203).

Outro ponto destacado por Rozenfeld (2011) é a possibilidade que as atividades em ambiente virtual, como os fóruns, oferecem aos alunos participantes de desenvolver

“habilidades no uso desse recurso tecnológico para fins educacionais, levando os participantes a uma melhor compreensão de sua organização, seus propósitos e a uma maior proficiência no que diz respeito ao gênero fóruns online” (ROZENFELD, 2011, p.204)

Essas atividades, portanto, por oferecerem oportunidades de aprendizagem, reflexão, interação e desenvolvimento de habilidades tecnológicas, podem contribuir para a formação de professores reflexivos, capazes de justificar suas ações com base em experiências próprias e alheias e em seus conhecimentos teóricos.

Considerando as razões e benefícios apresentados para o uso do fórum, tal ferramenta passou a principal instrumento de reflexão e obtenção de dados deste trabalho, mas não o único, uma vez que entendemos que os dados dão “sustentação e credibilidade à pesquisa” (VIANA, 2007, p.247) e que alguns aspectos importantes como a validade, a confiabilidade e a generalização devem ser apontados.

Como ocorre na maior parte das pesquisas de base interpretativista, a generalização não é o foco deste trabalho. Para Viana (2007, p.247), a generalização “envolve a extensão da aplicação dos resultados [da pesquisa] a contextos diversos”, além de poder ser considerada como o grau em que os resultados podem ser aplicados a uma população maior ou a grupos similares. No caso desta pesquisa, o que pode existir é um consenso de que tal contexto pode ser encontrado em situações semelhantes. Já os aspectos como confiabilidade e validade, segundo Allwright e Bailey (1991), referem-se respectivamente à consistência dos procedimentos de pesquisa (obtenção, análise e interpretação dos dados) e à preocupação com a verdade, ou seja, se os resultados podem ser atribuídos à pesquisa realizada e se podem ser estendidos para outros grupos.

Para Viana (2007), uma forma de considerar todos esses aspectos (generalização, confiabilidade e validade) é utilizar mais de um instrumento de obtenção de dados. Tal procedimento é chamado de triangulação por Allwright e Bailey (1991), para quem são necessárias ao menos duas perspectivas se quisermos obter um retrato mais preciso de determinada situação. Pensando nisso e entendendo, como Andaloussi (2004, p.27), que “a realidade humana é relativa e não está acessível por uma única via”, para que a nossa análise seja mais consistente e valorizada, pretendemos também utilizar instrumentos como questionários, entrevistas e anotações de campo.

### **2.3.3 - O questionário**

Utilizamos um questionário misto (ver apêndice II), ou seja, que envolve questões fechadas e abertas, para que se pudessemos obter

informações objetivas e também subjetivas. Apesar do menor tempo exigido por esse instrumento durante a aplicação, o trabalho na sua elaboração deve ser cuidadoso e levar em conta aspectos como brevidade, clareza e extensão (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) das perguntas e das respostas esperadas. Além disso, entendemos que o questionário deve considerar os participantes da pesquisa, para que o nível de linguagem e conhecimento teórico das questões seja compatível com o dos informantes. O principal objetivo da utilização desse instrumento, feita no início do curso, durante as primeiras aulas presenciais, foi obter informações a respeito das expectativas dos professores sobre o curso de formação continuada e sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Durante a análise de dados algumas perguntas não foram consideradas (10 a 12, ver apêndice II) por serem questões a respeito de material didático, algo que no início da pesquisa acreditávamos ser um tema relevante, mas que durante a análise não se mostrou essencial. O restante das perguntas serviu como base para a elaboração do perfil dos professores-alunos e para a estruturação do curso pela professora-formadora, de acordo com as necessidades e interesses dos participantes.

#### **2.3.4 - As entrevistas**

As entrevistas, realizadas na etapa final do curso, foram semi-estruturadas, já que possuíam uma direção geral, mas ofereceram espaço a outras questões que surgiram durante o processo. Segundo Triviños (1987, p.146), tal tipo de entrevista é favorável à pesquisa interpretativista porque esta “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Acreditamos que tal instrumento seja importante também porque permite superar estereótipos e o senso comum, e alcançar descrições mais detalhadas do sujeito, além de “permitir interações ricas e respostas pessoais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.223). Enquanto os questionários foram respondidos apenas pelos professores-alunos em formação continuada, as entrevistas foram realizadas também com a professora-formadora, para que se pudesse analisar o

desenvolvimento dos participantes do curso, além de oferecer mais uma oportunidade de reflexão a eles.

### **2.3.5 - Observação e notas**

Realizou-se ainda a observação participante das aulas do curso de formação de professores, conduzidas pela professora-formadora, para que a pesquisadora pudesse também registrar suas impressões a respeito do processo de formação contínua. Para Vieira-Abrahão (2006, p.225), quando o pesquisador assume o papel de observador participante, ele “observa-se e observa o outro, torna-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades”. Tais observações foram registradas em forma de notas de campo, ou seja, descrições dos eventos, das interações ou expressões verbais e não-verbais, ações dos participantes e ambiente físico.

### **2.3.6 - O grupo focal**

Para Morgan (1997) o grupo focal pode ser usado para complementar dados obtidos por meio de outros métodos qualitativos, sendo o objetivo dessa combinação o de contribuir para o entendimento do pesquisador sobre o fenômeno estudado. No caso desta pesquisa, o grupo focal foi utilizado como forma de complementar os dados obtidos tanto por meio das entrevistas individuais, para que os participantes pudessem compartilhar opiniões e esclarecer as dúvidas levantadas, quanto por meio dos fóruns, nos quais a participação foi considerada tímida até pelos professores-alunos (ver análise de dados).

A entrevista de grupo focal desta pesquisa aconteceu ao final do curso e foi semi-estruturada, foi realizada em português, gravada em áudio e transcrita. Os participantes convidados foram os professores-alunos que participaram mais ativamente dos fóruns do AVA (ver tabela de participação na seção 3.2.4) e os que responderam à entrevista individual, além da professora-formadora – o que resultou em um total de nove participantes, apesar do não comparecimento de outros dois. A pesquisadora desempenhou o papel do moderador, que para Gondim (2003, p.151), no grupo focal “assume uma



posição de facilitador do processo de discussão”. Para isso, a pesquisadora elaborou um roteiro de perguntas e temas com base nos objetivos da pesquisa, que na verdade serviu apenas como guia de discussão (ver apêndice V).

A característica essencial do grupo focal é a interação entre os participantes e, sendo assim, os comentários se dirigem não apenas ao moderador, mas a todo o grupo (DIAS, 2000). Para que tal interação fosse realizada, a disposição dos professores-alunos durante o grupo focal foi feita de forma circular, para que houvesse pleno contato visual entre eles e para que suas expressões corporais fossem melhor acompanhadas e anotadas pela pesquisadora, uma vez que a gravação foi feita em áudio e não em vídeo, até para evitar que houvesse maiores constrangimentos por parte dos participantes.

#### **2.4 - A análise de dados**

A análise dos dados obtidos por meio da triangulação, ou seja, por vários instrumentos de coleta, é interpretativista e tem como ponto de partida o pressuposto de que os participantes descreveram suas experiências de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, assim como também fizeram comentários a respeito de sua compreensão e desenvolvimento durante o curso de formação continuada. Baseados, então, nas notas de campo e nos comentários orais e escritos dos participantes da pesquisa feitos nos fóruns, diários, questionários e entrevistas, procuramos entender o processo de construção de conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem por professores em formação inicial e continuada. A análise realizada está no capítulo a seguir.

### Capítulo III – Análise de dados

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados obtidos, feita com base nos conceitos sobre ensino e reflexão apresentados anteriormente. Tendo como apoio as notas de observação, as mensagens postadas nos fóruns e diários do AVA e as entrevistas em grupo e individuais<sup>24</sup> realizadas com os professores-alunos, primeiramente serão investigadas as percepções iniciais dos participantes sobre as teorias do letramento. Em uma segunda seção, serão analisadas as avaliações feitas pelos professores-alunos sobre o curso de formação, seus materiais e atividades, para que melhor se possa entender o processo de reflexão e construção de significados dos discentes sobre as teorias trabalhadas. O desenvolvimento dos conceitos teóricos em relação às percepções iniciais dos professores-alunos será detalhado na terceira seção. Por fim, na quarta seção, procuramos analisar a relevância e as contribuições de todos os estudos feitos durante o curso de formação, também segundo as vozes dos participantes.

#### 3.1 - Percepções iniciais

Os fóruns, os diários, as notas de observação e as entrevistas mostram a visão dos professores-alunos participantes do curso de formação a respeito das teorias de ensino de línguas em destaque atualmente nos principais documentos oficiais para a educação. Suas impressões iniciais indicam que muitos desconheciam os conceitos trabalhados no curso em questão, embora se discuta, por exemplo, o conceito de letramento há mais de 20 anos e que ele esteja presente em documentos oficiais para o ensino publicados há mais de 10 anos, como os PCN de 1998. Alguns motivos como a falta ou a escassez de acesso a teorias de letramento durante a formação inicial têm sido apontados como causas para o desconhecimento do conceito,

---

<sup>24</sup> Os trechos das entrevistas e os comentários postados nos fóruns presentes neste capítulo foram transcritos e/ou copiados integralmente e eventuais desvios da norma culta da língua portuguesa foram mantidos. Todos os trechos em negrito foram destacados pela pesquisadora.

como se pode verificar nos trechos retirados de um fórum do AVA sobre letramento a seguir:

Assim como pode ser o caso de muitos professores, **não tive muito contato com as teorias sobre letramento durante a graduação...** (A12 (Ms) -- Mod1, At1.1, Top2)

Vou concordar primeiramente com a A12 quando ela disse que **durante o curso de Letras não lemos nada sobre letramento.** (A9 (Ms) -- Mod1, At1.1, Top2)

Apesar de sempre ouvir algo sobre o tema, **não li nenhum texto teórico em nenhuma das disciplinas que cursei na graduação até o momento**, portanto, o tema é pouco conhecido por mim. (A4 (Gro) – Mod1, At1.1, Top2)

Em outras mensagens, percebemos o esforço dos professores-alunos para procurar ligações entre autores ou teorias vistas na graduação e os conceitos vistos no curso de formação, como em:

Confesso que **tenho tido em minha graduação pouco contato com assuntos que versam sobre a questão do letramento.** Na disciplina de Didática Geral que cursei no primeiro semestre do ano passado pude ter, contudo, uma breve introdução aos estudos de **Paulo Freire** e, após ler as impressões dos outros membros deste módulo, **percebo a forte relação existente entre suas teorias e o letramento** - muito embora este termo, ao que me lembro, não tenha sido utilizado por Paulo Freire-. (A1 (Gro/PIBID) – Mod1, At1.1, Top2)

A partir do trecho acima podemos dizer que o professor-aluno A1, apesar de não ter muito contato com o letramento, conseguiu fazer uma relação muito válida entre o conceito de letramento apresentado e discutido no AVA e as ideias de Paulo Freire. Isso porque, como citado anteriormente no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, o conceito de alfabetização como pensado por Paulo Freire (1970) se aproxima da perspectiva do letramento, pois o autor aponta que a leitura e a escrita, o ato de dizer a palavra, serve para, mais do que exprimir ideias, significar-se enquanto pessoa e compreender a realidade social e transformá-la.

Em outro trecho escrito pelos professores-alunos participantes do curso, percebemos a solução que professores formados encontram para ter acesso a estudos do letramento, o que por um lado confirma a lacuna teórica na formação inicial e, por outro, evidencia a importância da formação contínua de professores para a compreensão de tal conceito:

Meu primeiro contato com o termo "letramento" foi num texto da Magda Soares sobre o assunto, para um **curso de formação continuada de professores**, programa do governo do estado de São Paulo. Naquele momento, o que pude apreender era que letramento estava ligado à escrita e leitura de textos que circulavam socialmente. Além do conceito de código (o que ela relacionava à alfabetização), para trabalhar com a capacidade de ler e escrever textos significativos para determinado indivíduo em seu contexto social. (A13 (DR/ES) – Mod1, At1.1, Top2)

O professor-aluno A13 também expõe em sua fala as primeiras impressões do conceito de letramento e faz uma comparação com o conceito de alfabetização, que segundo o professor-aluno é referido como código, que nem sempre é significativo ou considera o contexto social. Tal relação também é citada por outros participantes, como em:

Quando eu fiz um curso como aluno especial com o N., durante as discussões tinha uma moça que falava muito sobre letramento e eu pensava comigo: “Como eu sou ignorante! O que será que é o letramento? **Será que é alguma coisa que mexe com letra? Será que é alfabetização?** O que será que é isso?” (A7 (Ms/EP) – trecho de Entrevista Individual)

Fiz uma prova e caía **esse tal de letramento. É a mesma coisa que alfabetização, não é?** (A8 (Ms/EP) – Notas da Pesquisadora – Encontro Presencial 3)

Eu sempre achei que letramento estivesse de alguma forma relacionada à alfabetização, pois já a **palavra me relembra a aprender as letras**, ou seja, aprender a escrever e ler no contexto acadêmico/ escolar. Porém, no nosso encontro presencial e com a leitura parcial do texto da Angela Kleiman **percebi o quanto minha percepção era redutiva e equivocada.** (A9 (Ms) – Mod1, At1.1, Top2)

Minhas primeiras impressões eram de que elas [as teorias do letramento] **se ligavam ao ensino da escrita fora do ambiente escolar.** (A12 (Ms) – Mod1, At1.1, Top2)

Na primeira vez que ouvi o termo letramento, no segundo dia de aula da graduação, **inicialmente relacionei-o às diferentes formas de agir no mundo das pessoas não alfabetizadas.**(A11 (Ms)– Mod1, At1.1, Top2)

Percebe-se a partir dos trechos acima que a confusão que se faz entre os termos letramento e alfabetização é bastante comum quando o conceito de letramento é visto pela primeira vez, e a conexão feita entre tal termo e a ação de “mexer com letra” ou “aprender as letras” se justifica pela

própria grafia da palavra letramento<sup>25</sup>. Contudo, reduzir o conceito de letramento à ação de “aprender a ler e escrever em contexto escolar” realmente é, como avalia A9, um equívoco, assim como a ideia de A12, que, ao contrário de A9, entende o letramento como o ensino da escrita fora da escola. Equivocada, no entanto, **não** está a ideia de A9 de que letramento e alfabetização se relacionam. Na verdade, segundo Magda Soares (1995, p.34), a relação entre os conceitos é inegável, mas ser letrado significa mais do que ser alfabetizado, pois remete ao indivíduo que se envolve em práticas sociais e “faz uso frequente e competente da leitura e da escrita”. Além disso, a noção de letramento se aplica também aos casos de indivíduos que, apesar de não dominarem o código escrito, envolvem-se em práticas sociais de uso da escrita. Sendo assim, a primeira impressão de A11, a única a relatar que estudou o letramento na graduação, de que ele se relaciona às experiências de pessoas não alfabetizadas, faz sentido, mas, como foi visto, não se restringe a elas.

O que se pode dizer a partir dos trechos de entrevistas e mensagens de fóruns apresentadas é que as primeiras percepções mais comuns entre os professores-alunos a respeito do letramento se referem à sua comparação com a alfabetização. Certamente prevendo situações como essa, vários autores como Tfouni (1995), Soares (1995; 1998) e Kleiman (1995; 2005) se dedicaram à distinção entre esses conceitos. Segundo Soares (2004), o tema da diferenciação das duas noções foi bastante recorrente nas pesquisas, principalmente de língua materna, também porque a alfabetização em certo momento perdeu sua especificidade, uma vez que quando o termo letramento surgiu, equivocadamente prevaleceu sobre o outro. A diferenciação, então, é necessária não para dissociar alfabetização e letramento, mas para definir suas características e reforçar a relação entre eles, pois apesar de a alfabetização não ser elemento absolutamente necessário ao letramento, é parte importante do processo.

---

<sup>25</sup> A palavra letramento, segundo Magda Soares (2003), é formada por: letra = palavra portuguesa para o latim littera + -mento = sufixo que indica o resultado de uma ação.

Quanto aos termos multiletramentos e novos letramentos, quando perguntados sobre as suas percepções iniciais, os professores-alunos deram os seguintes depoimentos:

**Eu não tinha um conceito prévio a respeito do que era multiletramento ou novos letramentos... eu fiquei sabendo disso através do grupo de estudos...** lembro que foi a partir disso que eu comecei a entender melhor o conceito, mas antes disso eu jamais tive contato algum com isso (A1 (Gro/PIBID), trecho do Grupo Focal)

**Eu também nem me arrisquei a ter lá nenhuma ideia do que era aquilo...** pelas figuras eu comecei a entender o que era, mas não tinha ainda ideia do que era (...) **foi pelo Moodle mesmo, né?...** (A9 (Ms), trecho do Grupo Focal)

Os trechos acima reforçam aquilo que foi tomado como pressuposto e justificativa desta pesquisa, que é a lacuna teórica enfrentada pelos professores em formação com relação a noções como a de letramento, multiletramentos e novos letramentos. No depoimento de A9 e A1, por exemplo, a plataforma Moodle e o grupo de estudos, respectivamente, foram citados como os ambientes onde ocorreu o primeiro contato dos professores-alunos participantes com as novas teorias. A falta de familiaridade com os termos em outros ambientes como as salas de aula das disciplinas de graduação, por exemplo, fez com que A9 não se permitisse sequer se arriscar a formar um conceito prévio sobre os novos conceitos.

A lacuna teórica, portanto, além de dificultar a criação de conceitos prévios, pode provocar confusões conceituais, principalmente na leitura e interpretação de documentos e orientações para o ensino. Ela pode ainda ter consequências para a prática do professor, já que a competência teórica é essencial para que o docente esteja mais preparado para planejar suas aulas, avaliar as propostas oferecidas e os materiais disponíveis e cumprir seu papel social, que não é o de inculcador, mas de problematizador.

Aproximamo-nos, então, da proposta de Almeida Filho (1993; 1997), para quem o professor que se interessa em construir uma prática consciente deve, entre outros fatores, desenvolver sua competência teórica, ou seja, os conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem, de forma que se relacione diretamente com a competência aplicada, que o permite explicar com plausibilidade o seu ensino.

Dado esse panorama, acreditamos que o ideal seria que houvesse planejamento e desenvolvimento de disciplinas sobre os estudos do letramento na formação inicial de professores. Por outro lado, os cursos de formação contínua, os grupos de estudos e congressos podem ser uma solução para o problema da falta de disciplinas que tratem mais detalhadamente temas como letramento, multiletramentos e novos letramentos.

### 3.2 – Análise e avaliação do processo

Entendendo a importância de cursos de formação que contemplem as novas teorias educacionais que geralmente não são estudadas nas disciplinas de graduação, a avaliação do curso *Formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira sob o enfoque dos multiletramentos e da transculturalidade* mostrou-se um ponto interessante de análise. Isso porque, uma vez que o objetivo do curso era o de oferecer aos professores oportunidades de reflexão sobre os novos conceitos, mais do que analisar o produto das discussões, é importante observar o processo de construção de conhecimento, o que inclui a avaliação dos instrumentos e atividades do curso pelos participantes e a análise de como esses instrumentos auxiliaram na construção de significados.

No módulo de ambientação foram trabalhados alguns textos sobre netiqueta<sup>26</sup> e as avaliações feitas pelos professores-alunos foram:

Gostei bastante de saber mais sobre a netiqueta. Eu já havia ouvido esta palavra, mas não sabia o que era exatamente. Achei interessante para que possamos evitar cometer erros que prejudiquem a comunicação. (A10 (Ms) – ModA, At3, Top1)

Achei a ideia de começar esse curso a distância por esse assunto excelente, muito apropriado. Acho que muitos dos equívocos mencionados nos textos e tb alguns cuidados, nesse meio de comunicação, são recorrentes e muitas pessoas desconhecem o assunto. (A13 (DR/ES) – ModA, At3, Top1)

---

<sup>26</sup> Netiqueta refere-se ao conjunto de recomendações para o bom comportamento e uso dos instrumentos da internet, criado para tentar evitar equívocos de comunicação no meio virtual. Os links disponíveis nesse módulo foram: <http://www.icmc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html>, <http://www.albion.com/netiquette/> e <http://gfs.1989.sites.uol.com.br/netiqueta.html>.

Os textos sobre a netiqueta eu achei interessantes, porque assim, a gente ia trabalhar com a área da informática. Vamos pensar assim: um mundo desconhecido pra essa área, tá? Porque É desconhecido! Alguns professores podem falar “ai, eu sei”, mas chega lá na hora, na prática, não sabem. (A7 (Ms/EP) – trecho de entrevista)

A importância dos textos sobre netiqueta foi enfatizada pelos professores-alunos, que entenderam a necessidade das orientações para o uso mais consciente das ferramentas da internet e para que pudessem aproveitar tanto o curso do AVA quanto outros ambientes virtuais de forma mais apropriada, evitando equívocos de comunicação. Além disso, como A7 chama a atenção, também para a prática em sala de aula o conhecimento de certas regras de etiqueta é necessário, principalmente para orientar os alunos.

Interessante foi notar que as orientações foram encaradas pelos professores-alunos também como fonte de material para o trabalho em sala de aula, como em:

Eu achei muito interessante o texto sobre netiqueta, muitas coisas eu sabia mas outras nem imaginava. Vou até imprimir pois também tenho aulas de leitura e produção de texto, e fico às vezes procurando textos interessantes para desenvolver atividades com os alunos, esse é um bom exemplo, **afinal a maioria dos meus alunos tem e-mail, ficam na internet, em sites como orkut, facebook, msn.** (A6 (GR/EP) – ModA, At3, Top1)

Todos esses elementos devem ser trabalhados nas salas de aula por ser do contexto dos alunos. Certamente pode se tornar um **tema de grande interesse deles e de motivação nas aulas.** (A9 (Ms) – ModA, At3, Top1)

Acho que o trabalho com textos que tratem da Netiqueta pode gerar ótimas discussões na sala de aula, inclusive de LEs, por ser um assunto atual e que desperta o interesse dos alunos. Acredito que o aspecto mais importante a ser abordado inclui a linguagem a ser utilizada nos diferentes meios de interação virtual, **sem esquecer de que do outro lado do monitor há outra pessoa com suas opiniões e diferenças.** (A8 (Ms/EP) – ModA, At3, Top1)

Se fizermos uso apenas do ambiente de sala de aula, **a teoria possivelmente ficará no esquecimento de uma folha de caderno, guardada em algum lugar**, sem utilidade alguma, enquanto que, se eles praticarem tais regras, fará sentido na aprendizagem e terá significado, o que os levará a conhecer e ter a oportunidade de fazer um bom uso da internet. (A7 (Ms/EP) – ModA, At3, Top2)

Isso [a netiqueta] deveria ser discutido nas escolas (e que bom que colegas deste curso já estão fazendo). **Isso também faz parte do letramento**, if I'm not mistaken. Não é mesmo? (A13 (DR/ES) – ModA, At3, Top1)



A partir dos comentários acima podemos notar que os professores-alunos entenderam a relevância prática dos textos sobre netiqueta e foram capazes até mesmo de esboçar atividades que envolvessem não só os textos, mas também o conhecimento prévio dos alunos. O material sobre netiqueta se mostrou interessante não só para atividades de leitura e produção de textos, mas principalmente para a motivação dos alunos, que em sua maioria já estão inseridos de certa forma no mundo digital, como enfatizam A6 e A9. Outro professor-aluno, A8, chama a atenção para a percepção do outro, o interlocutor – o que é essencial para a construção e percepção do eu, principalmente o eu crítico, que compreende e sabe lidar com diferenças. Já A9 fala da importância do aprendizado ir além da sala de aula, além do papel, e do conhecimento não ficar restrito a teorias, ser significativo – o que, porém, não significa a simples prática de regras, como é sugerido. Notamos também, a partir de comentários como o de A13 que, apesar dos professores-alunos não terem discutido o tema do letramento e não terem um conceito definido, ele já aparece na preocupação em pensar os textos de forma contextualizada e inserida na prática.

Podemos dizer, ainda, que, mesmo ainda não discutido no curso do AVA, o letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) de certa forma fez-se presente nas discussões, pois se fala em trabalhar os textos considerando os contextos de uso, o conhecimento prévio dos alunos e a percepção das diferenças entre os interlocutores.

Os professores-alunos também aproveitaram os textos sobre netiqueta para traçar conexões teóricas, como em:

Gostaria de comentar que a leitura dos textos sobre Netiqueta e os comentários que já foram postados me fizeram lembrar muito de Bakhtin e seus estudos sobre gêneros do discurso (...) Parece que cada meio eletrônico, assim, pode ser considerado um gênero do discurso diferente (...) A partir disso, me ocorrem alguns questionamentos: Estaríamos "letrados" para lidar com todos estes diferentes tipos de espaços virtuais? (A1 (Gro/PIBID) – ModA, At3, Top1)

Não penso que se trate de diferentes tipos de texto, mas de um outro meio, o digital. Tanto no messenger ("msn") quanto nos outros textos mencionados, é a situação de uso, que determina como escreveremos. (A13 (DR/ES) – ModA, At3, Top1)

Quanto à discussão iniciada pelo A3, eu acredito que MSN, Orkut/Facebook, Blogs e Twitter são tipos diferentes de texto sim, já que se prestam a diferentes objetivos e tem diferentes configurações, estilo e conteúdo. Mas também concordo que o que vale mais nesse ambiente é a adequação da linguagem. Se não somos totalmente letrados ainda para essas práticas, estamos ao menos em "processo de letramento" e isso é bacana. (A12 (Ms) – ModA, At3, Top1)

A discussão dos professores-alunos acima demonstra a importância da mobilização de conhecimentos já adquiridos e da interação no processo de construção de conhecimento – no caso, o debate é em torno da relação entre os novos meios de comunicação e a teoria de gêneros do discurso de Bakhtin<sup>27</sup>. Mais uma vez também notamos a tentativa dos professores-alunos em se aproximar das discussões sobre letramento, apesar de ainda não terem lido mais pontualmente sobre o assunto, principalmente em relação ao que significa ser letrado digital – o que, para os professores-alunos acima, é saber lidar com os diferentes tipos de textos e espaços virtuais.

Os comentários dos professores-alunos durante o módulo de ambientação ilustram também o processo de reflexão, que envolve tanto o contato com novos conhecimentos, quanto a relação deles com conhecimentos prévios e principalmente com a prática – uma vez que, para Schön (1983), a reflexão também depende da ação para ser completa.

Em relação aos outros textos trabalhados no curso, eles se caracterizaram por um conteúdo mais teórico a respeito do letramento e de novos estudos como multiletramentos, novos letramentos e letramento crítico.

De modo geral, os textos presentes no Moodle, como o *Preciso ensinar o letramento?*, de Angela Kleiman, foram avaliados da seguinte forma pelo professor-aluno A1:

---

<sup>27</sup> Bakhtin (1979) defende que a linguagem é um instrumento de interação humana e que o emprego da língua, a sua integração com a vida, se dá em forma de enunciados concretos e únicos que nós, integrantes da sociedade, proferimos. Cada esfera de uso social da língua produz enunciados que trazem em si marcas das condições e finalidades comunicativas para que foram compostos. Tais marcas se refletem nos enunciados através da estrutura composicional; de um conteúdo temático e também do estilo. Essas marcas indissociáveis do enunciado compõem o que Bakhtin chama de gêneros do discurso que, em outras palavras, seriam os tipos relativamente estáveis de enunciados gerados em cada esfera de atividade humana, que por sua vez possui infinitas situações de comunicação.

Acho que eles foram bem selecionados. Eles ajudavam. Acho que tudo que... Todas as coisas que foram postadas no Moodle ajudavam os participantes a entenderem melhor os conceitos que foram envolvidos depois, ao longo das questões. Era como se fosse uma espécie de suporte, mesmo... Teórico, pra gente poder ter um norte pra poder fazer as nossas discussões ao longo das atividades do Moodle. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Segundo A1, portanto, os textos auxiliavam os participantes na construção de conceitos, que posteriormente eram discutidos durante os fóruns de interação e atividades do AVA. Isso revela uma preocupação da professora-formadora em explorar os textos não como teorias a serem lidas e aceitas, mas discutidas e questionadas. As leituras, assim, acabam servindo como base para o desenvolvimento de definições sobre o que é ou não é o letramento, por exemplo, como em:

Na leitura do texto [de Angela Kleiman] pude perceber que o letramento é diferente da alfabetização, sendo relacionado a muitos contextos, como as colegas disseram, e não só à leitura e à escrita escolar. É interessante pensar que a alfabetização e a inteligência não garantem o letramento. Isso foi um ponto complicado para assimilar depois da leitura do texto, mas durante as discussões do encontro presencial ficou bem claro. Até deram o exemplo de uma pessoa que não tinha sido alfabetizada mas era uma pessoa muito viva em relação às coisas do mundo, ou seja, altamente letrada nos mais diferentes contextos. (A9 (Ms) – Mod1, At1.1, Top2)

O professor-aluno acima demonstra ter compreendido que a alfabetização relaciona-se intimamente com a escolarização, como Tfouni (1995) já apontou, e que tal processo não é imprescindível ao letramento, que é mais amplo. Podemos considerar letrada, por exemplo, aquela pessoa analfabeta que está inserida em contextos letrados e que consegue lidar com as dificuldades que surgem (SOARES, 1998) – o que vai ao encontro do exemplo citado por A9.

O professor-aluno A9 não faz menção somente ao texto como ferramenta usada na construção de significados sobre letramento, mas também cita o diálogo entre os participantes – A9 levou em conta comentários feitos por colegas para confirmar as conclusões a que chegou até o momento. Mas as interações realizadas servem não apenas para sustentar afirmações. Segundo o professor-aluno, pontos de difícil compreensão a partir da leitura do texto sobre letramento foram esclarecidos por meio das discussões feitas em grupo

durante os encontros presenciais, em que o tema do letramento também foi levantado e exemplos foram dados para tentar solucionar dúvidas e evitar equívocos. Sendo assim, pode-se dizer que não apenas as interações no AVA, mas também as discussões presenciais são de grande relevância tanto para a sustentação de opiniões quanto para o processo de compreensão de novas teorias.

Ainda sobre a etapa presencial, alguns textos também foram trabalhados e, especificamente sobre um dos textos discutidos no grupo de estudos, A11 tem a seguinte opinião:

Os textos, eu gostei bastante de ler. Esse ano a gente começou com Lankshear e Knobel. Gostei muito daqueles textos, além de serem bons de ler, eles eram muito informativos pra quem não é da área, né? Pra quem não é da computação, sei lá... Mas de um modo geral, foi bom. Foi sim. (A11 (Ms) – trecho de entrevista)

Os textos a que A11 se refere são os três primeiros capítulos do livro *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*, de Lankshear e Knobel, 2007, discutidos no grupo de estudos por tratarem de novos letramentos e a relação das novas tecnologias com a sala de aula. Essas leituras, apesar de terem sido feitas no grupo presencial, tiveram a sua discussão estendida também ao espaço digital do AVA, como a fala do próprio A11 é exemplo:

Com o tempo, e muitas leituras depois, passei a entender também que o letramento não se restringe à escrita e à leitura, mas **contempla modos diversificados e contextualizados de uso da linguagem, de modo a fazer sentido no mundo**. Ao ser tratada segundo a perspectiva dos estudos de letramento, **a linguagem permite ser recriada por seus usuários a todo momento, por meio de imagens, da Internet e de diferentes mídias**. Assim, acredito que o letramento permite a resignificação do processo de ensino/aprendizagem e da avaliação, que passam a acontecer de forma mais colaborativa e negociada. (A11 (Ms) – Mod1, At1.1, Top2)

Quando o professor-aluno A11 fala sobre novos modos de fazer sentido, de usar a linguagem, que é sempre recriada por meio de diferentes mídias, como a internet, entendemos que ele se refere ao conceito de letramento aproximando-o das ideias desenvolvidas tanto pelos multiletramentos quanto pelos novos letramentos. Isso porque, resumindo o que já foi discutido no capítulo teórico, segundo Cope e Kalantzis (2000) os

multiletramentos referem-se a textos multimodais, em que não só a escrita é responsável pela construção de significado, mas também imagens, sons, entre outros elementos. Também ligados às mudanças no modo de criar sentido, os novos letramentos, também sintetizando a investigação feita por Lankshear e Knobel (2007), envolvem o uso de novas tecnologias, como a internet, o computador, o telefone e demais aparatos digitais, além de novas formas de pensar o mundo e de construir e distribuir conhecimento. Pontes, portanto, são construídas pelos professores-alunos para ligar a teoria discutida de forma presencial e as atividades do ambiente virtual, de forma que os conceitos são revisitados, reinterpretados e ressignificados.

Além dos textos, na plataforma Moodle alguns vídeos de diversos temas, como letramento, formação de professores e a pedagogia de Paulo Freire<sup>28</sup>, também foram disponibilizados aos professores-alunos. A seguir estão alguns exemplos das discussões feitas a partir desses materiais.

Neste primeiro excerto, A12 fala sobre a relação entre os vídeos propostos e a noção de letramento.

A relação entre todos eles e o que eu penso ser letramento é direta. A educação não pode mais ser encarada como bancária, em que o conhecimento é depositado pelo professor na cabeça do aprendiz - ele é construído pela interação entre o pré-conhecimento do aluno e o conteúdo formal que a escola oferece. Sendo assim, em relação às práticas escritas, não faz sentido continuar utilizando a linguagem em sala de aula de forma descontextualizada - ela está em todo lugar, faz parte do nosso cotidiano e está cada vez mais complexa (com o uso da internet e de seus recursos audio-visuais, por exemplo). E é essa a proposta do letramento - de atentar para o significado dessas práticas na nossa vida. (A12 (Ms) – Mod1, At1.1, Top1)

O comentário acima ilustra como os vídeos tornaram-se fonte para a elaboração de pontes teóricas e de construção de significados. Para A12, a educação bancária criticada por Freire (1970) é ligada ao trabalho descontextualizado com textos, já que em ambos os casos as contribuições

---

<sup>28</sup> Como já foi dito na metodologia, foram cinco vídeos trabalhados no módulo1: 1) Paulo Freire em um minuto: discute temas geradores e a importância da ação política, 2) Formação dos Professores no século XXI: trata do desafio de educar na sociedade atual, 3) Pedagogia da autonomia: resume os pontos principais da obra de Paulo Freire, 4 e 5) O que é letramento?: procuram dar uma definição do que é o letramento.

dos alunos e o contexto cultural e social, por exemplo, não são levados em consideração. Enquanto isso, ainda para A12, a proposta do letramento – assim como o modelo pedagógico de Freire (1970) – atenta para o uso da linguagem dentro das práticas sociais. Podemos dizer, assim, que o significado de letramento construído por A12 a partir dos vídeos aproxima-se da concepção de Soares (1998, p.44), por exemplo, para quem o letramento é o “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Indo ao encontro do comentário acima, A1 fala da relevância da utilização de vídeos para auxiliar o entendimento do conceito de letramento:

(...) creio que a maior contribuição deles resida justamente nas noções que devemos ter acerca do que é ( e não é) letramento e dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que falam sobre o conhecimento construído pela relação entre a realidade do aluno, com seu conhecimento de mundo, e aquilo que se deseja ensinar, respeitando-se sempre os saberes de todo educando. (A1 (Gro/PIBID) – Mod1, At1.1, Top1)

A partir do comentário exposto acima se pode dizer que o professor-aluno A1, com ajuda dos vídeos, consegue notar a ampliação que a proposta do letramento oferece em relação à gama de fatores que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, que para A1 são o conhecimento prévio do aluno e o respeito aos interesses e realidade dos aprendizes.

Interagindo com as mensagens postadas por outros colegas, alguns professores-alunos também expõem sua opinião a respeito dos vídeos, como A9, que afirma:

Concordo com os colegas quando estes dizem que os vídeos estão completamente relacionados com letramento e **a explicação que temos sobre esse conceito, a partir dos vídeos, é ampla**: a de que letrar-se é entender, agir, interagir, ler em diversos contextos, através de inúmeras formas (imagens, textos, palavras, gestos, etc). (A9 (Ms) – Mod1, At1.1, Top1)

O trecho acima mostra que a partir dos vídeos o professor-aluno conseguiu uma ampliação do conceito de letramento que vai ao encontro do pensamento de diversos estudiosos do assunto, mesmo que o próprio aprendiz não perceba. Quando A9 diz, por exemplo, que “letrar-se é entender, agir,

interagir, ler em diversos contextos”, aproxima-se do que Menezes e Souza e Monte Mór, autores das OCEM-LE (BRASIL, 2006, p.106), afirmam referir-se ao termo letramento, que são os “usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas”. Podemos dizer ainda que, ao citar exemplos de outras formas de entender, agir, interagir e ler, colocando não só os textos, como as imagens e os gestos como meios de construir significados, A9 vai ao encontro do que Kleiman (2005) já afirmava – que o letramento não trabalha apenas com texto visto como palavra no papel, mas vai além, abrange o desenvolvimento dos sistemas de escrita que refletem mudanças sociais e tecnológicas. Esses novos usos da linguagem, aliás, são discutidos mais amplamente pelo conceito de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), que se baseia justamente na multimodalidade dos textos, cujo significado é construído a partir de outros elementos e não apenas da escrita.

Mais uma vez, portanto, percebemos que a avaliação que se faz do uso dos materiais para a ampliação das percepções iniciais sobre letramento é positiva, uma vez que traz exemplos abrangentes. Mas não só a interpretação que os participantes fizeram dos vídeos é capaz de solucionar dúvidas, tanto que muitas vezes os professores-alunos recorrem aos colegas para tentar esclarecer pontos conflituosos, como o próprio A9 fez, na continuação de seu comentário:

**O que me intrigou um pouco e que vou colocar aqui para que outros colegas reflitam, concordem e/ ou discordem de mim é o que o segundo vídeo coloca. Nele, há o seguinte trecho: ser professor é "educar as pessoas naquilo que ninguém sabia ontem e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda o que é, mas que alguns terão de saber amanhã". Me pareceu um pouco "educação bancária" esse trecho. Ao ler, entendi que é responsabilidade do professor TRANSMITIR conhecimento, informações, novidades para os alunos que precisão (ou não) disso no futuro. Principalmente quando a novidade está relacionada à tecnologia, muitas vezes é o aluno que ensina o professor e não o contrário. **Achei muito estranho esse trecho...não sei o que vocês pensaram ao refletir sobre ele.** (A9 (Ms)– Mod1, At1.1, Top1)**

Notamos que A9 não consegue fazer a leitura da ideia implícita de desenvolvimento da autonomia do aluno presente no trecho do vídeo que fala sobre a preparação do estudante para o futuro desconhecido. A dúvida de A9,

no entanto, é interessante pois demonstra a construção de significados por meio da conexão da interpretação de um vídeo com outras experiências, outros vídeos, outras leituras, como Freire (1970) e sua crítica à educação bancária, em que o professor é o detentor do conhecimento e o deposita no aluno. Para A9, assim como para Freire (idem) o conhecimento também parte do aprendiz. Esse processo de conexão entre conhecimentos novos e os já adquiridos é o que Dewey (1933) considera um dos principais diferenciais da reflexão em relação a outros tipos de pensamento. Outro ponto característico da reflexão evidenciado no comentário de A9 é a busca pela cooperação dos colegas, para que, ou apóiem seu ponto de vista, ou contribuam com outros, a fim de que se chegue a uma compreensão satisfatória.

A atividade com vídeos, portanto, para alguns se mostrou como boa oportunidade para ampliar leituras e construir conceitos de modo colaborativo, e, para outros, como motivação, como no exemplo de A7:

Os vídeos eu achei... Interessantes! E o vídeo sobre o livro Pedagogia do Oprimido do Paulo Freire eu achei muito legal, mas é aquilo: é uma pontinha, né? E você fala assim "eu quero conhecer a obra!". (A7 (Ms/EP) – trecho de entrevista)

A partir do trecho acima, pode-se dizer que o conteúdo dos vídeos, como o que continha um resumo da obra de Paulo Freire, além de iniciar e complementar discussões nos fóruns, também serviu de estímulo para a busca de novos conhecimentos e novas leituras.

Em relação às leituras que de fato foram feitas durante o curso do AVA, houve também algumas críticas, como se pode perceber em:

Porque realmente ficou assim pra mim: a teoria do letramento segundo Ângela Kleiman e... Só. Morreu ali. (A9 (Ms) – trecho de entrevista)

O comentário de A9 acima, que critica não a qualidade do texto de Kleiman, mas a falta de trabalho com diferentes textos no módulo à distância do curso, diferentes perspectivas a respeito do letramento, nos leva a refletir sobre alguns aspectos. Fazendo uma análise da etapa à distância do curso, podemos constatar que, considerando também os textos sobre Netiqueta do módulo de ambientação, o texto de Angela Kleiman se configura



como o único a abranger conceitos teóricos do AVA. Constatamos ainda que apenas a perspectiva da autora a respeito do letramento é privilegiada, apesar de ela citar outros autores, tanto que seu texto foi utilizado em três diferentes módulos do curso (Módulos 1, 2 e 3 – vide tabela de fóruns, na seção de atividades 3.2.5.2), ao invés de se trabalharem diferentes textos de diferentes autores acerca do mesmo tema.

Para a professora-formadora,

Essa falta de textos foi proposital (...) A Kleiman foi o pontapé inicial pra gente poder entender o conceito de letramento (PF – trecho de entrevista)

A formadora, portanto, reconhece a falta de textos, mas se justifica dizendo que a perspectiva de Kleiman foi utilizada apenas para dar início às discussões sobre o conceito de letramento. Contudo, como dito acima, o texto da autora iniciou mais do que uma discussão – foram três módulos – e isso é o que talvez tenha gerado mais críticas.

Na verdade, algumas razões para a falta de diferentes autores e perspectivas a respeito do letramento podem ser encontradas se outro aspecto for analisado: o público-alvo do curso, que era de professores de escolas públicas em formação continuada e que em tese não tinham contato com o conceito de letramento e também não teriam muito tempo disponível para realizar muitas leituras e atividades, como sugere A7:

Vamos concordar que com três turnos de aulas, além de exaustão e com certeza falta de qualidade de ensino o que mais esse professor consegue desenvolver? (...) Bem, esta é a realidade em que se encontram hoje nossos colegas. (A7 (Ms/EP) – Mod4, At1, Top1)

Nesse contexto, o uso de apenas um texto que falasse de forma simples sobre a teoria do letramento, como o faz Angela Kleiman no livro *Preciso ensinar o letramento?*, se justificaria. Contudo, como houve pouca participação dos professores de escolas públicas e a grande maioria dos participantes eram alunos de graduação e pós-graduação em serviço ou pré-serviço, tal argumento não mais se sustentou e o uso de diferentes textos com caráter mais teórico poderia ser bastante interessante. Porém, um último aspecto deve ser considerado para essa questão, que é o da baixa

participação dos professores-alunos nas discussões, principalmente nos últimos módulos abertos sobre multiletramentos e novos letramentos. Não se pode dizer que a falta de diferentes perspectivas desmotivou a participação dos professores-alunos, mas, ao contrário, é provável que mais textos e maior complexidade teórica não mudassem e até mesmo diminuíssem ainda mais o número de participações.

Ainda sobre as leituras, o professor-aluno A9 questionou também o foco dado à teoria, como em:

Sinto que as leituras tem sido muito importantes para mim, mas está contemplando apenas minha competência teórica, em razão de eu estar me dedicando aos estudos do mestrado e não à prática docente, no momento. Apesar de tudo o que eu disse acima, acho que, em alguns momentos aqui no moodle consegui visualizar como seria uma aula que incluísse o letramento e, gostei muito de ver a opinião dos colegas também sobre o assunto. (A9 (Ms) – trecho de diário reflexivo)

Ao dizer que as leituras têm contemplado apenas a sua competência teórica, A9 se refere à noção desenvolvida por Almeida Filho (1993; 1997; 2006), para quem a competência teórica remete ao conhecimento sobre pesquisas e teorias de ensinar e aprender línguas. Para o autor, a teoria deve estar ligada ao que chama de competência aplicada, que diz respeito a habilidade do professor em, a partir do conhecimento adquirido pelas leituras e estudos que fez, explicar como se dá o seu processo de ensino. No caso, A9 acredita que ainda não é capaz de fazer essa ligação, uma vez que não está inserida na prática, mas consegue, a partir da opinião dos colegas (alguns deles já atuando em sala de aula), construir uma imagem da prática.

Outros professores-alunos enfatizam o papel da interação com os colegas no processo de formação das próprias definições teóricas e principalmente de diferentes atitudes em relação à sala de aula, como em:

As discussões me ajudam também neste aspecto da formulação de atividades mais “letradas” se assim posso determinar, com a troca de experiências, de ideias e objetivos, assuntos que talvez não tivéssemos oportunidade de conhecer e partilhar de outra maneira. (A3 (Gro/PIBID) – trecho de diário reflexivo)

As discussões realizadas através do Moodle, especialmente no que diz respeito às trocas de experiências entre os membros que dele fazem parte, permitiram que eu pudesse enxergar mais claramente o

quão heterogênea é uma sala de aula, espaço em que cada aluno traz diferentes bagagens culturais, sociais e econômicas segundo sua realidade. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de diário reflexivo)

O curso de formação e as discussões/leituras feitas no grupo de estudo tem me permitido pensar a sala de aula como um lugar de interação, de troca de experiências e opiniões sobre o mundo e sobre a língua que ensinamos. (A11 (Ms) – trecho de diário reflexivo)

A interação entre os professores-alunos, portanto, é também tão importante quanto os textos e vídeos para a construção de significados e para a visualização do trabalho em sala de aula a partir das teorias estudadas. Pelo comentário de A3, que valoriza a oportunidade dada para as discussões, podemos também reafirmar a importância dos cursos de formação continuada para cobrir a falta, por exemplo, de disciplinas de graduação que trabalhem as teorias do letramento. Quanto maiores as oportunidades de discussão e interação, acreditamos que maiores sejam as chances de professores-alunos desenvolverem novas visões para a sala de aula, seja percebendo-a como espaço heterogêneo, como A1, ou como verdadeiro lugar de interação e troca de conhecimento, como diz A11.

Contudo, no decorrer da fase à distância do curso de formação, notamos um baixo número de participações das discussões, e ele se tornou motivo de preocupação tanto da professora-formadora, da pesquisadora, quanto dos próprios professores-alunos. Segundo A9:

a partir da terceira [atividade] até o quarto módulo, as atividades finais, aí ninguém mais entrou e ficou né? Eu até coloquei um ponto lá pra discussão mas ninguém discutiu. Então eu fiquei um pouco desanimada e até na última eu nem fiz, né? (A9 (Ms) – trecho de entrevista)

Nota-se, portanto, a desmotivação causada pela pouca interação e pela falta de resposta dos colegas às suas indagações. Dessa forma, mesmo que o professor-aluno esteja motivado a interagir por meio da exposição de suas opiniões e dúvidas, é compreensível que o desânimo pela falta de reciprocidade na interação supere a curiosidade de aprender e a vontade de participar.

Investigar os empecilhos à participação dos professores-alunos se mostrou interessante por ser um dado a mais para ajudar a compreender o

processo do curso de formação e como e por que ele conseguiu os resultados que obteve. Entre os motivos mais citados para a não-participação está a falta de tempo, como nos comentários a seguir:

Bem, inicialmente a minha participação era bem mais expressiva no curso... mas agora, por causa fim de semestre, eu tenho tido pouco tempo pra acessar o Moodle (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

É que esse ano foi assim... esse ano eu to dando aula. Eu dou aula numa escola como voluntária e participo do PIBID, e esse terceiro ano tá muito puxado, com atividades da faculdade... Não foi por falta de interesse, é que eu não conseguia mesmo. (A3 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Então, eu acho que tinha que participar mais, né? Mas o tempo é curto, infelizmente... (A7 (Ms/EP) – trecho de entrevista)

De acordo com os comentários acima, o excesso de atividades colabora para a falta de tempo disponível para participar do curso de formação. O comentário de A1 sobre o fim de semestre, geralmente tido como um período de concentração de avaliações e trabalhos finais e, por isso, atribulado, ilustra o que outros participantes, principalmente da graduação, colocaram como motivo principal para a pouca interação no AVA. Passado esse período, no entanto, o número de participações não se modificou entre os professores-alunos, demonstrando que não apenas a quantidade de atividades consegue justificar a ausência de atuação no AVA. Outras razões, então, foram encontradas, como:

Bem, já o meu problema é schedule, porque parece que eu tenho duas semanas mas eu esqueço das coisas que eu tenho durante esse tempo... Aí vai passando, vai passando... Falta organização porque eu não tenho data marcada como no presencial, por exemplo. Acho que o meu problema com essas coisas à distância é que como é livre, acaba...né? Adiado. (A2 (Gro/PIBID) – trecho de grupo focal)

Outra coisa que pode impedir a participação é talvez a falta de obrigação que tem as aulas presenciais (A5 (GR/EP) – trecho de grupo focal)

Segundo A2, a falta de organização e disciplina para acessar o AVA e tomar parte nas atividades e discussões também é um empecilho. Além disso, percebe-se um tom de crítica à característica “livre” do curso à distância, que, apesar de estipular um prazo limite para as atividades, não fechava os tópicos, além de sua avaliação não contar como nota para os participantes.

Sendo assim, os professores-alunos consideravam o curso como algo livre de cobranças e por isso suas atividades acabavam sendo adiadas, o que não acontece em cursos presenciais onde se têm obrigações, como afirma A5, e data marcada, segundo A2.

Outro aspecto interessante apontado como razão para a pouca participação dos professores-alunos nas atividades do curso à distância foi o modo como a interação acontecia: de forma escrita.

Eu fico empolgada pra participar, mas aquela coisa de ter que sentar e escrever... Eu acho que pensar por escrito é mais complicado, né? Mais trabalhoso. (A11 (Ms) – trecho de entrevista)

Achei que escrever foi o mais difícil, apesar de tudo porque quando você tá numa coisa presencial, você acaba falando espontaneamente (...) Você tem as idéias mas como é escrito, você tem um formato, um jeito específico e aí dá uma bloqueada. (A2 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

A13- Eu abri muitas vezes, mas eu sempre pensava: não dá pra falar disso assim superficialmente... Eu preciso de mais tempo pra pensar, pra refletir...

PF- Mas se a gente ficar esperando pra fazer um texto elaborado... Primeiro porque essa não era a ideia inicial... (trecho de diálogo entre A13 (DR/ES) e PF no grupo focal)

Segundo os comentários dos participantes, portanto, a interação escrita é mais complexa e menos espontânea do que a interação oral que ocorre em encontros presenciais e isso acaba causando, como diz A2, um bloqueio.

A professora-formadora, contudo, afirma que a ideia inicial do curso não era o de trocar textos elaborados, mas o de trocar experiências, como percebemos no trecho do texto de apresentação do curso, que diz:

Vamos oferecer textos para discussão, dicas de vídeos interessantes e de atividades diferenciadas. Além disso, nos fóruns, **teremos oportunidades para trocar ideias e experiências**, esclarecer dúvidas, dar sugestões, entre outras coisas interessantes.

Apesar disso, os professores-alunos se sentem no dever de apresentar no AVA textos organizados e relevantes e, com isso, tendem a pensar que precisam de muito tempo e trabalho para expor suas ideias de forma satisfatória e acabam desistindo ou adiando da tarefa de participar das atividades.

Outros motivos menos citados para a pouca participação dos professores-alunos foram, por exemplo, a pouca experiência com a plataforma Moodle e a sensação de obrigação de interagir com os colegas:

Eu acredito que **é mais difícil participar à distância do que se fosse tudo presencial** [ao menos] pra mim, que nunca tinha feito nada à distância, nunca tinha participado de nada do moodle. (A11 (Ms) – trecho de entrevista)

PQ – Você teve alguma dificuldade?

A11- O hábito de ter que escrever no computador... **E isso de ter que interagir com o pessoal**. Mas se eu pudesse escolher: “ah, vamos fazer presencial? Vamos fazer toda semana, uma vez por semana presencial e discutir as mesmas coisas?” – “Vamos, to aqui, meu nome é ‘pronto!’” (PQ e A11 (Ms) – trecho de entrevista)

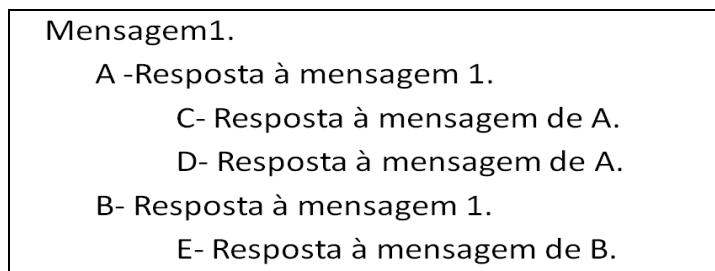
Percebemos nas falas de A11 acima uma nova crítica ao modo de interação escrita do AVA, diferente do modo em que é feita nos encontros presenciais, a que os professores-alunos estão acostumados. Uma possível justificativa para os comentários acima pode ser o fato de que em conversas orais a retomada das opiniões dos colegas é mais fácil e mais rápida do que nas interações escritas, em que, se quiser retomar falas anteriores é preciso ler os comentários e escrever o seu. O problema é que na plataforma de aprendizagem Moodle, quando o professor-aluno deseja responder a um tópico, é redirecionado para uma página que não disponibiliza todas as opiniões anteriores, o que dificulta a retomada das falas dos colegas. Além disso, a organização dos comentários na tela também foi colocada como um empecilho à participação, como se vê abaixo:

A2- Principalmente onde a gente discute, porque às vezes tem um ou dois ou às vezes... E aí fica muita coisa bagunçada, assim... Aí não tem uma ordem, mesmo que seja começando no que a A7 postou vão abrindo muitas camadas.

PF- É, porque aquele recuo aparece toda vez que você responde um comentário. Aí é questão de você saber usar aquela ferramenta mesmo.

A2- Então, o problema disso é que eu nunca sei onde é o final.  
(A2 (Gro/PIBID) e PF – trecho de grupo focal)

A dificuldade de A2 ocorre por conta da sequência em que as postagens são elencadas, que ocorre na seguinte ordem:



**Figura 9 - Disposição das mensagens nos fóruns**

Na figura acima percebemos que as respostas às mensagens ficam alinhadas na tela e são agrupadas logo abaixo da postagem a que se remetem. Sendo assim, por mais que B tenha respondido temporalmente antes de C, a mensagem de C aparecerá primeiro na tela, logo abaixo de A, a que se refere. Por essa razão, é difícil para os professores-alunos entenderem quais são as primeiras mensagens dos tópicos e a que mensagens eles devem responder.

Mesmo com as dificuldades mencionadas e a participação dos professores-alunos nos fóruns estando abaixo das expectativas, a interação nessa atividade foi bem avaliada por eles, como em:

PQ- Como você avalia os fóruns?

A11- Eu achei interessante o fato de o pessoal comentar o que o outro colocou, então pegar um gancho no comentário do outro e tal e interagir. (PQ e A11 (Ms) – trecho de entrevista)

O fórum mais, né? QUANDO havia discussão realmente, né? Várias pessoas colaboravam (...) Eu acho o fórum de discussão foi ótimo. (A9 (Ms) – trecho de entrevista. Ênfase dada pelo professor-aluno)

Nos fóruns todo mundo participava individualmente, postando as suas apreensões sobre algum tema. E isso foi o que eu achei mais produtivo lá dentro daquele espaço do Moodle. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Os professores-alunos, portanto, apesar de ainda apontarem a pouca assiduidade dos participantes, avaliam positivamente a participação daqueles que postaram suas mensagens nos fóruns, enfatizando a boa interação entre as opiniões e o trabalho colaborativo que se realizou. Acreditamos que o trabalho colaborativo, assim como é possibilitado por meio dos fóruns, é essencial para a reflexão, pois, como já afirmava Dewey (1933), ela é um processo comunitário, em que experiências são divididas, diferentes pontos de vista são levantados e o apoio para a prática reflexiva é conseguido.

Além do fórum, entre as atividades disponíveis no AVA estavam as wikis, os diários e a tarefa, que não foi realizada pelos professores-alunos, mas suas perguntas foram aproveitadas na construção do roteiro para o diário, evitando que a discussão proposta fosse perdida. A avaliação das wikis, contudo, não foi tão positiva quanto dos fóruns, como se percebe em:

Eu fiquei um pouco em dúvida de quem tinha colocado o que na wiki e eu achei um pouco estranho, assim, participar exatamente...O que colocava e se a minha contribuição tinha sido boa... Eu acho que faltou um feedback aí nessa parte da wiki, mas o restante tá tranquilo (A11 (Ms) - trecho de entrevista)

A wiki acabou sendo assim: uma pessoa fez um pedacinho, outra pessoa fez outro pedacinho... não houve discussão (A9 (Ms) – trecho de entrevista)

Nas wikis alguns que estavam no grupo nem... Não ajudavam a fazer o texto coletivo. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

De acordo com os professores-alunos, para a wiki, que é uma atividade na qual os participantes têm o objetivo de construir um texto de forma colaborativa, faltou participação de alguns componentes dos grupos e também não houve discussão entre eles para que o texto fosse construído. Pode-se inferir ainda, a partir do comentário de A11, que os objetivos não estavam muito claros, pois o professor-aluno não sabia muito bem como participar, além de não haver retorno da professora-formadora em relação ao que havia sido feito.

Quanto aos diários, o ponto negativo que se levantou foi:

Os diários são muito difíceis de você fazer. Por que? Porque você perde muito tempo. (A7 (Ms/EP) – trecho de entrevista)

Mais uma vez, portanto, o tempo para a elaboração do texto escrito foi apontado como um empecilho à participação. Contudo, bastante ênfase foi dada pelos professores-alunos ao benefício do diário:

Eu acho que eu escrevi muita abobrinha, mas eu achei que foi legal, porque a gente volta no tempo um pouco, de um certo modo, né? Parando pra pensar no que aconteceu. Mas eu acho que foram interessantes... Não sei se eu respondi todas as questões do diário bem ou... teoricamente coerente, mas acaba que minhas dúvidas também ficam refletidas nas minhas respostas, com certeza. (A11 (Ms) – trecho de entrevista)



O diário é mais legal, mais reflexivo e tal... apesar de não ter a parte do diálogo (...) Acho que o diário é também pra pensar melhor. (A2 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Percebe-se que para os professores-alunos o diário foi considerado como um momento de reflexão, de avaliação das ações realizadas, de revisão teórica e prática e também de exposição de dúvidas que restaram das discussões feitas, por exemplo, nos fóruns. A importância de tal etapa individual é a revisão das ações e dos conhecimentos anteriores, a fim de que eles se somem às novas experiências para que decisões mais conscientes a respeito do processo de ensino-aprendizagem sejam feitas, e a reflexão seja completa.

### **3.2.1 - Papéis dos professores-alunos e da professora-formadora**

Além da avaliação e análise dos instrumentos e atividades utilizados no curso de formação e uma vez que a professora-formadora se propôs a oferecer um curso sobre teorias de ensino baseadas nos estudos do letramento, é interessante investigar a interação entre a educadora e os professores-alunos a fim de analisar se ela se aproxima do que se espera de um ensino não-bancário e baseado nas novas pesquisas do letramento.

Analisando, por exemplo, as ações da professora-formadora, percebe-se que ela é quem inicia as discussões dos fóruns, mas não é quem coloca sua opinião como a última palavra, ou a mais correta. Seu papel é reconhecido pelos professores-alunos, que acreditam que seja como

uma mediadora... é a que inicia, que põe a proposta, já que é a professora do curso... mas fica como mediadora... acho que tira dúvidas mas não interfere, não... acho que ela participa como outro membro até (A13 (DR/ES) – Grupo Focal)

A não-interferência nas discussões por parte da professora-formadora faz com que ela seja considerado como outro membro do curso, que não usa da autoridade que o próprio cargo de professor carrega de alguma forma para impor suas ideias a ponto de atrapalhar a expressão do professor-aluno. Tal opinião de A13 é compartilhada por A2 como percebe-se no trecho a seguir:

o interessante é que as próprias discussões vão dando as resoluções para o que a gente tem em mente... então a PF não precisa falar: ó, é assim, não é assim... as conversas vão caminhando pro que é próximo do que é... então a gente vai discutindo e chega-se a alguma coisa.. (A2 (Gro/PIBID) – Grupo Focal)

A liberdade que a professora-formadora oferece aos alunos de se expressar sem precisar de sua interferência permite que as discussões se desenvolvam e cheguem a um ponto em comum. Para esse professor-aluno, aliás, muitas vezes o veredito da professora-formadora não se faz necessário quando os professores-alunos conseguem construir os significados que se aproximam daquilo que a teoria apresenta. Contudo, a professora-formadora afirma que:

o que eu pensava no começo era que eu não precisaria ficar respondendo toda hora, porque tem um número suficiente (de pessoas) para que haja interação e que eu participe depois, mas sem que a minha participação fosse maior... eu não pensava nisso... mas depois eu achei que sim, que eu teria que entrar mais pra que... quando eu entro parece que as pessoas participam mais um pouco... se eu não entro... né?... aí não tem muita participação... (PF – Grupo Focal)

Segundo o trecho acima, a intenção da professora-formadora realmente não era a de intervir assiduamente nas discussões, contudo, ao perceber a pouca participação dos professores-alunos, concluiu que talvez para eles sua participação fosse mais esperada. A esse respeito, A2 afirma:

eu acho que isso é um hábito presencial nosso... assim, como seu aluno presencial, eu esperava que você tomasse a iniciativa... eu acho que a gente tá levando uma cultura daqui (da sala de aula) pro moodle... mas em essência o moodle não devia ser assim (A2 (Gro/PIBID) – Grupo Focal)

Segundo o professor-aluno, portanto, a impressão de que os participantes esperavam mais intervenções da professora-formadora deve-se a transferência de hábitos presenciais, em que o professor geralmente direciona a aula e toma as iniciativas, para o contexto virtual. A2, porém, admite que o AVA tem características distintas e que o modelo presencial não se realiza no virtual.

Quanto ao papel do professor-aluno participante, ele também tem sua importância reconhecida, como no comentário de A1:

cada um com suas experiências tentava contribuir de algum modo... eu por exemplo em alguns momentos citei o PIBID e algumas experiências que eu tive lá, como a gente atua em escola pública... acho que todo mundo com as suas experiências pode trazer sim, e deve, contribuições... que às vezes se encaixa perfeitamente em algum tópico discutido (A1 (Gro/PIBID) – Grupo Focal)

Segundo A1, os participantes devem compartilhar suas experiências e dar suas contribuições, pois elas podem esclarecer ou exemplificar os tópicos discutidos no grupo. A responsabilidade de conduzir as discussões do curso, portanto, é dividida entre professor e alunos, como também indica o diálogo a seguir:

A2 - **Acho que o Moodle depende de todo mundo.** É uma coisa coletiva. Se não tiver pessoas o curso à distância não vai pra frente  
 A10 - **Depende da interação,** né? Uma pessoa sozinha não...  
 A2 - Se não tiver gente, não tem... Não acontece...  
 (A2 (Gro/PIBID) e A10 (Ms) – trecho do Grupo Focal)

No trecho acima A2 reitera o caráter colaborativo do AVA, dizendo que o curso, para ser bem sucedido, depende dos participantes e principalmente, segundo A10, de que haja interação entre eles. Nem sempre, porém, a interação é explícita, pois em alguns casos os participantes respondem aos fóruns sem retomar os comentários dos colegas, mesmo que tenham lido e pensado a respeito, como declara um dos professores-alunos durante a entrevista individual:

Eu acabo não interagindo com os comentários do pessoal... a minha forma de participação no fórum é responder a questão. Eu já percebi isso, que eu não criei o hábito de “ah, a colocação anterior foi muito interessante, eu vou aproveitar”... Geralmente eu não faço isso explicitamente. Eu posso até tá fazendo com base na leitura que eu fiz daqueles tópicos, né? Mas explicitamente, não. (A11 – trecho de entrevista)

Tal forma de participação que se limita a responder a questão proposta no fórum não é uma regra entre os participantes, já que por outro lado houve declarações como:

Eu nem olhei direito as perguntas, eu fui direto pros comentários...  
 (A10 – trecho de Grupo Focal)

Fato é que implícita ou explicitamente as opiniões dos colegas são consideradas para fins de interação e para dar dinamismo às discussões. Exemplos disso podem ser encontrados no início das postagens, como em:

Olá pessoal! Acho que a A13 sintetizou muito bem do que trata cada vídeo. Concordo com os colegas quando estes dizem que os vídeos estão completamente relacionados com letramento (...) (A9 (Ms)– Mod1, At1.1, Top1)

Complementando o que a A2 sintetizou bem, letramento é uma prática social que se dá em diversos ambientes, não só escolares (...) (A12 (Ms) – Mod1, At1.4, Top1)

Olá a todos. Lendo os dois comentários postados até então, me ocorreu um questionamento (...) (A1 (Gro/PIBID) – Mod2, At2.2, Top1)

Oi A6 td bem? Achei muito legal sua idéia e gostaria de acrescentar que seria importante ter um objetivo final essas mensagens (...) (A7 (Ms/EP)– Mod2, At2.2, Top2)

As postagens dos colegas, portanto, serviram como ponto de partida para comentários dos outros professores-alunos, que ora concordavam com a opinião dos demais e adicionavam informações, ora complementavam a fala anterior, oferecendo diferentes pontos de vista, ou ainda utilizavam os comentários para levantar questionamentos, ou mesmo acrescentavam pontos que consideravam importantes e não poderiam ser omitidos.

No fim dos comentários também se pode perceber a preocupação dos professores-alunos com as postagens dos colegas, como forma de incentivar a continuação da discussão e a apresentação de novos pontos de vista sobre o assunto, como em:

Vamos lá, gente! Quem mais??? Abraços! (A12 (Ms) – Mod1, At1.4, Top3)

Bom, não sei se é uma viagem. aguardo opiniões... Abs, (A9 (Ms) – Mod2, At2.2, Top2)

Também espero mais contribuições. =) Abraço! (A10 (Ms) – Mod2, At2.2, Top3)

Pois é colegas, gostaria de saber o que pensam a respeito (...) A13, somos multitaskers mesmo? ou somos obrigados a desenvolver várias habilidades? As desenvolvemos bem? ou superficialmente? Temos que ser especialistas em todas as áreas? ou superficialistas? (A7 (Ms/EP)– Mod4, At4.1, Top1)

As palavras finais das postagens dos professores-alunos, portanto, procuram chamar a atenção dos demais para as discussões, pedindo opiniões que confirmem o que foi dito ou mesmo que refutem e ofereçam novos pontos de vista. Além disso, a saudação final pode não só expressar o desejo de contribuição geral, como também pode direcionar perguntas para um colega específico, com base nas afirmações feitas por ele, como no último exemplo, de A7.

As saudações finais acima demonstram ter também outro motivo, que é a preocupação com a já notada falta de participação dos colegas, discutida anteriormente neste capítulo. A ênfase dada por A12, por exemplo, que usou de recursos linguísticos como a exclamação e três interrogações, demonstra alguma inquietação e ansiedade por parte do professor-aluno. Além disso, o ato de chamar a atenção dos colegas, dirigindo-se indiretamente a eles por meio de expressões como “guardo opiniões”, mostra o reconhecimento da importância da continuação da interação tanto para que as dúvidas sejam esclarecidas quanto para que as discussões possam chegar a um ponto comum, além de evitar desmotivações – ponto levantado por A9 para justificar a sua ausência em alguns fóruns.

O que podemos perceber a partir das análises é que a interação, apesar de não ter sido grande em termos de número de participantes, foi bastante relevante para o processo de construção de significados durante o curso de formação. Como exemplos desse processo estão os seguintes comentários:

A troca de idéias entre os membros do Moodle ajudou muito, assim, a refletir. Porque cada um às vezes tem uma visão até particular, vamos dizer, de letramento e isso ajuda a gente até a refletir um pouco mais sobre o que seria o letramento, né? Eu acho que é válido ver o que os outros postam e partir disso você refletir e chegar a um consenso sobre o que seria os conceitos que estão lá no Moodle. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Se é colocado um conceito lá, por exemplo, evento de letramento, eu acabo lendo o que os outros escreveram, penso sobre o que eles escreveram, se eu concordo ou não, se eu entendo daquele jeito ou se eu entendo diferente. Então eu acho que essa parte de saber o que os outros pensam, saber a opinião deles contribui, porque eu acabo construindo a minha opinião também, construindo o conceito. (A11 (Ms) – trecho de entrevista)

Para A1 e A11, portanto, a contribuição da opinião dos colegas é importante na medida em que, a partir das considerações feitas, o professor-aluno se sente motivado a construir suas próprias definições a respeito do tema discutido, não só para ir de encontro a algumas afirmações ou concordar com elas, mas para realmente compreender o conceito, atribuir significado a ele. Em outros casos, mais do que acompanhar a opinião dos colegas, os professores-alunos também fizeram perguntas a eles, construindo um espaço de colaboração:

Sempre quando alguém tinha uma dúvida – eu, inclusive –, perguntava alguma coisa às vezes, sempre alguém respondia, dava sugestões e tudo mais. A interação eu achei, assim, excelente. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Quando a gente tá lendo sozinho, assim, acaba ficando muita coisa em dúvida, então você vai discutir e vê que a pessoa tava com a mesma dúvida que você. Você vê que não é só você que tá com aquela dúvida e a pessoa comenta de alguma outra forma que ajuda você a entender o que tava acontecendo. (A10 (Ms) – trecho de entrevista)

De acordo com os participantes, a interação é também um espaço para esclarecer dúvidas e para dar sugestões que facilitem o entendimento de algum conceito. Além disso, para A10, a partir das discussões é possível ter a sensação de pertencimento, de inclusão, uma vez que também se compartilham dúvidas.

### **3.3 Desenvolvimento de conceitos**

Considerando, então, as avaliações e considerações feitas anteriormente, podemos dizer que, apesar das dificuldades e pontos negativos apontados, outros fatores como as contribuições dos colegas, da professora-formadora e dos materiais disponíveis mostraram-se de grande importância para a construção de significados durante o curso de formação. Para ilustrar e enfatizar ainda mais o que chamamos de desenvolvimento dos conceitos, trazemos os trechos abaixo. No caso a seguir, acreditamos ter ocorrido uma ampliação da definição de letramento, pois o professor-aluno A1, que inicial e

corretamente havia ligado o conceito à teoria da educação de Paulo Freire, conseguiu perceber o alcance mais amplo que o letramento tem.

Um dos aspectos do letramento que mais me chamou atenção é o de que ele não se restringe, em absoluto, às salas de aula. É algo que se estende a inúmeros contextos e práticas sociais que não estão restritas apenas a exercícios de leitura ou escrita e, **como também já foi ressaltado nos comentários postados por aqui**, envolve linguagens de várias ordens, sempre inseridas dentro de determinados contextos sociais. (A1 (Gro/PIBID) – Mod1, At1.1, Top2)

Pelo trecho acima, o professor-aluno demonstra entendimento de alguns aspectos do letramento citados por autores como Tfouni (1995), Soares (1995) e Kleiman (1995), que falam de letramento como práticas sociais que extrapolam os limites escolares. A postagem acima exemplifica ainda a consideração que os professores-alunos têm com os comentários anteriores e o papel da interação existente entre os participantes, que nesse caso é o de apoiar e afirmar novas compreensões acerca do tema discutido, o letramento.

O comentário a seguir exemplifica a importância dos materiais para a superação da confusão inicial entre o letramento e o simples domínio da língua:

Para mim, após a leitura do texto de Angela Kleiman e após ver os vídeos do youtube considero como letramento o conhecimento sobre a escrita e a mobilização desse conhecimento nos diferentes contextos, em diversos gêneros textuais e tipos de linguagem. Não é apenas dominar o código linguístico (e as regras ortográficas) mas saber interpretá-lo no contexto, dentro de práticas sociais. (A9 (Ms) – Mod1, At1.4, Top1)

O professor-aluno demonstra ter desenvolvido sua compreensão sobre o significado do letramento a partir de um texto e de vídeos sobre o assunto, relacionando-o a práticas sociais de uso da linguagem e a mobilização de diferentes conhecimentos, não apenas sobre o código linguístico – o que vai ao encontro, por exemplo, da definição feita por Cope e Kalantzis (2006), para quem o letramento não é só uma questão de uso correto da língua, mas também de comunicação eficaz em diversas situações e usando ferramentas que não se restringem à língua escrita.

Seguindo o que já foi apresentado por A9, outro professor-aluno também deixa suas impressões sobre o que é e não é o letramento:

Complementando o que a A9 sintetizou bem, letramento é uma prática social que se dá em diversos ambientes, não só escolares, e é realizada de forma colaborativa e situada (que muda de acordo com o contexto, a situação, os participantes). (A12 (Ms) – Mod1, At1.4, Top1)

Letramento não é algo pronto, é uma prática. Não é algo fácil de ser definido, mas de ser vivenciado. Não é mais um conceito a ser estudado, é uma realidade a ser enfrentada. Essa última frase se refere ao que eu acredito que seja uma necessidade, não só de estudar o conceito, mas de incorporá-lo às nossas práticas, já que as mudanças pós-modernas que tanto falamos estão aí, acontecendo, quer a gente queira ou não, e não podemos simplesmente nos basear em práticas que já não dão conta de todas as necessidades desse novo mundo. (A12 (Ms) – Mod1, At1.4, Top3)

No primeiro trecho acima, o professor-aluno A12 demonstra ter compreendido que o letramento não se restringe a práticas escolares, assim como Kleiman (2005) já apontou, pois é mais amplo – refere-se principalmente a práticas sociais que se dão fora do ambiente escolar e são situadas, colaborativas e coletivas. Já no segundo trecho, a ideia de letramento como prática social é ainda mais enfatizada por A12, quando relaciona o conceito às mudanças que estão ocorrendo na atualidade e suas novas necessidades – o que vai ao encontro do que Soares (1998) afirma ser o fator da emergência do letramento, ou seja, o desenvolvimento político e sócio-cultural, que trouxe novas e variadas práticas de leitura e escrita e novas necessidades.

Também na busca por construir sua própria definição do que seja letramento e o ato de letrar, A7 escreve em seu diário reflexivo:

Letrar alguém é muito mais que ensinar a ler, escrever, decodificar. É dar condições para que ele busque por si o conhecimento, que ele tenha sede de saber. (A7 (Ms/ EP) – trecho de diário reflexivo)

Pelo exemplo acima, mais uma vez podemos notar o esforço dos professores-alunos em diferenciar a tradicional visão de alfabetização, que implica em ensinar a ler e a escrever, encarando muitas vezes a língua como algo a ser decodificado, e o conceito de letramento, que para A7 compreende o desenvolvimento da autonomia do aluno de buscar o conhecimento. A “sede de saber” a que A7 se refere liga-se a uma das características que Kleiman (2005, p.51) atribui ao letramento: ele “nos permite aprender a continuar aprendendo”.



A reflexão individual, a partir de textos e vídeos ou também a partir de discussões em grupo foram os principais modos de construção de conhecimento utilizados pelos professores-alunos do curso de formação. Outro comentário que confirma a importância da colaboração para o desenvolvimento de conceitos é o do professor-aluno A13:

**Na última jornada de letras<sup>29</sup> que participei, na mesa redonda sobre letramento**, aprendi que o conceito vinha já de Paulo Freire, o que para mim era uma novidade, mas que fazia sentido ao que pregava Magda Soares. **Nas discussões do grupo<sup>30</sup>**, pude perceber que o conceito é ainda mais abrangente e que se estende a multiletramentos, podendo estar presente também no ensino de línguas estrangeiras. Sinto, tendo por base esse relato, que ainda tenho muito o que aprender sobre letramento. (A13 (DR/ES) – Mod1, At1.1, Top2)

Podemos notar que o professor-aluno procurou ir além do próprio curso de formação para buscar o entendimento e ampliação dos conceitos focados, por meio de discussões em grupo, que pressupõem colaboração. Com a participação em eventos e grupos de estudo, portanto, A13 relacionou o letramento com a teoria freireana e a dos multiletramentos, o que evidencia a ampliação do conceito por leituras anteriores. Outro ponto interessante do letramento descrito por A13 é a referência ao contexto de ensino de línguas estrangeiras, isso porque, por conta mesmo da confusão que se fazia entre letramento e alfabetização, o primeiro conceito foi visto inicialmente como uma teoria da língua materna e só depois ampliado.

A partir dos últimos trechos acima, consegue-se notar que a percepção inicial dos professores-alunos a respeito de letramento, que muitos

---

<sup>29</sup> O aluno A10 refere-se ao evento anual organizado por professores do Departamento de Letras e por graduandos do curso de Letras de uma universidade de São Paulo. Segundo o site da própria universidade, “a atividade tem por objetivo aprofundar e ampliar as discussões de temáticas que englobam as áreas da Literatura, Línguas Inglesa e Espanhola, Linguística, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais” (Retirado de <http://www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=3303>, acesso em 21/07/2011).

<sup>30</sup> O aluno A13 refere-se a um grupo de estudos que promove encontros quinzenais para tratar de temas como as novas teorias educacionais. O grupo é considerado pelos alunos uma extensão do curso em ambiente virtual, fazendo o papel dos encontros presenciais para aprofundar discussões e solucionar dúvidas.

pensavam se referir à alfabetização, foi ultrapassada e ampliada a partir da colaboração de colegas ou das análises individuais de textos e vídeos.

Quanto aos conceitos de multiletramentos e novos letramentos, apesar de existirem vários trabalhos sobre os temas, como o de Cope e Kalantzis (2000) e de Lankshear e Knobel (2007) respectivamente, no módulo dedicado a tais estudos no AVA não foram utilizados textos, mas figuras. Segundo a professora-formadora, a ausência de textos foi proposital, pois em sua opinião

o texto, quando colocado antes, ele vicia muito. Eu acho interessante primeiro a gente discutir, refletir, tentar descobrir sozinho o que é isso, o que é aquilo, fazer busca, né? (...) então, na verdade, o objetivo do Moodle era: **não precisa ler o texto, vamos pensar sobre isso. A discussão levaria para os conceitos.** (PF – Grupo Focal)

O objetivo da atividade que partia de figuras e não de textos, portanto, era o de motivar os professores-alunos a buscar novas informações por conta própria, de não limitar a discussão a apenas um texto e um ponto de vista, mas incentivá-los a terem autonomia do próprio aprendizado. Além disso, a professora-formadora também enfatiza a colaboração dos professores-alunos, que pela troca de opiniões podem chegar aos conceitos em questão. Contudo, o problema desse tipo de atividade é que, a não ser que os participantes estejam familiarizados com a teoria ou que o professor-formador interfira nas discussões tirando dúvidas, como a professora do curso procurou fazer, a discussão pode acabar no chamado “achismo”, o que não é interessante para a formação de professores que desejam respaldar teoricamente suas ações.

No fórum sobre os multiletramentos, foi utilizada a seguinte imagem adaptada de um site<sup>31</sup> que traz notícias e textos sobre educação:

---

<sup>31</sup>O nome do site é Disnormalidade. Disponível em: <http://disnormalidade.blogspot.com/2011/02/pedagogia-do-multiletramento.html> Acesso em: 20/08/2011.

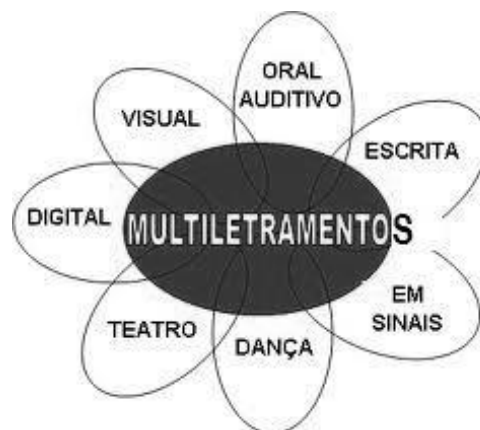


Figura 10 - Multiletramentos

A partir da imagem acima, foi pedido aos professores-alunos que comentassem a razão do termo multiletramentos e A12 iniciou a discussão:

Acredito que um dos motivos pelos quais temos o termo "multiletramentos" é o fato de os textos hoje serem multimodais ou multissemióticos, ou seja, não constroem significado apenas pelas palavras escritas, mas também por sons, fotografias, vídeos, clipes, gráficos, etc., e também por usarem não só o papel e/ou terem o livro como seu principal meio de divulgação, mas também usarem as telas dos computadores, os outdoors, os flyers, os cartazes, os tweets, os posts nos foruns... (A12 (Ms) – Mod4, At4.1, Top1)

A partir do trecho acima, pode-se dizer que A13 já possui conhecimentos prévios que lhe permitem especular sobre o que são os multiletramentos, ao contrário dos participantes A1 e A9, que afirmaram não se sentirem seguros para formar uma ideia mais objetiva sobre o assunto, como consta no tópico sobre percepções iniciais deste capítulo. A12 fala em textos multissemióticos, que são, segundo Cope e Kalantzis (2000), um dos argumentos para o desenvolvimento da noção dos multiletramentos, e dá exemplos, enfatizando que tais textos são construídos com outros elementos além da escrita, como representado na figura acima.

Evidenciando as mudanças não só textuais, A10 define os multiletramentos como:

Penso que os multiletramentos vêm para responder às mudanças na sociedade, com o desenvolvimento das tecnologias, com o grande fluxo de informações, entre outros. Assim, buscando aproximar-se da dinamicidade da realidade. (A10 (Ms) – Mod4, At4.1, Top1)

A6, portanto, considera que as mudanças sociais influenciadas principalmente pelo avanço tecnológico caracterizam-se como fatores para a criação da proposta dos multiletramentos. Para Cope e Kalantzis (2006), pesquisadores que fazem parte do grupo de New London, que desenvolveu a pedagogia dos multiletramentos, afirmam que realmente as mudanças sociais são um fator de grande relevância para a teoria, e focam na verdade na crescente importância da diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas. Tais mudanças são intensificadas pela globalização, pela integração econômica e pelas novas tecnologias de comunicação.

Outra interpretação da figura 10 acima, na tentativa de compreender o conceito de multiletramentos, foi feita por A7 no trecho a seguir:

Com as mudanças ocorridas e muitas que estão por acontecer, vemos a presença constante da necessidade de nos “letrarmos” no quesito as novas tecnologias. Essas ocorrências de novos campos de conhecimento que chamamos de letramentos múltiplos, intensifica e diversifica a circulação de informação, diminui o tempo da distancia global e talvez ate a forma de significar (A7 (Ms/EP) – Mod4, At4.1, Top1)

Quando A7 diz que os letramentos múltiplos (ou multiletramentos) são “ocorrências de novos campos de conhecimento”, podemos entender que ele se refere aos outros elementos que podem compor os textos, principalmente os tecnológicos. Percebe-se, porém, uma confusão do professor-aluno ao dizer que os letramentos múltiplos “[diminuem] o tempo da distância global”, já que o encurtamento de fronteiras por conta da facilidade da troca de informações e cultura é uma característica geralmente atribuída à ferramenta da internet e não aos multiletramentos em si. Pode-se considerar correta, porém, a opinião de que os letramentos múltiplos diversificam a circulação de informação e as formas de nos significarmos (por meio de textos).

Em situações como a relatada acima é que se pode perceber a necessidade de uma intervenção mais ativa da professora-formadora ou mesmo da sugestão de textos que discorram sobre o assunto.

Já no fórum sobre novos letramentos, a figura<sup>32</sup> em que se basearam as discussões foi a de uma foto-montagem que retratava um grupo de homens conversando com um astronauta viajante do tempo há décadas atrás. O astronauta contava sobre o uso que no futuro, nosso presente, se faz das redes sociais, em que as pessoas postam fotos e contam até o que comeram no café da manhã, e os homens, incrédulos, perguntavam se ele, assim como as pessoas do futuro, enlouqueceu.

A pergunta a ser respondida a partir da figura era: “por que novos?”, e algumas respostas foram:

"Novos" referem-se ao que é novo hoje, buscando aproximar-se da realidade, como já coloquei em outra discussão. **Mas esse conceito de "novo", se for acompanhar tudo que vem surgindo, vai mudar para "antigo/velho" com extrema rapidez.** Por exemplo, em mídias sociais até o ano passado penso que o orkut predominava, agora é o facebook e já criou-se o google +. Tudo vai mudando muito rapidamente, fica até difícil acompanhar. Quando aprendemos como mexer com um, vem outro e muda tudo. (A10 (Ms) – Mod4, At4.2, Top1)

Ao tentar explicar a razão do adjetivo “novos”, A10 cita a questão da efemeridade na tecnologia, especialmente quando trata das redes sociais. Segundo A10, a velocidade do desenvolvimento tecnológico é tamanha que a diferença entre o que é novidade e o que está ultrapassado é pouca, sendo grande a nossa dificuldade em acompanhar essas mudanças. A10, portanto, não precisou de aporte teórico para responder à questão, uma vez que as novidades tecnológicas a que se refere estão presentes em seu dia-a-dia. Contudo, o suporte que o texto teórico oferece poderia enriquecer ainda mais a discussão.

Indo ao encontro da opinião de A10, A7 fala da nossa impossibilidade de negar as mudanças ou de nos abstermos desse processo:

Vamos pensar então que o velho vem sendo melhorado pelo novo e que **a rapidez de informação nos obriga a mudar para que possamos decodificar ou mesmo se apropriar do novo, pois não há como ficar de fora.** (A7– Mod4, At4.2, Top1)

---

<sup>32</sup> Ver anexo 1.

Segundo A7, precisamos conhecer o novo para nos apropriarmos dele, não sendo uma opção ignorar as novidades. Isso nos remete àquilo que os PCN de 1998 esperam do próprio professor, que é saber usar os recursos tecnológicos a fim de que eles sejam incorporados em suas práticas pedagógicas, sendo para isso necessária a participação do docente em projetos de capacitação.

Essa necessidade – citada nos PCN – que o professor tem de conhecer os recursos tecnológicos para utilizá-los em sala de aula levou a uma interessante discussão no AVA sobre as condições dos docentes em relação à capacitação tecnológica, como vemos a seguir:

Gostaria de dividir minha inquietação sobre tais assuntos, já que tenho percebido que **a maioria dos colegas que vivem da renda que ganham não conseguem fazer parte deste mundo tecnológico e ainda sequer são letrados tecnologicamente (...)**É importante dizer que existe sim uma pequena mudança e um aumento na distribuição de novas tecnologias para os professores, mas infelizmente esse critério de tentativas de melhora na educação ainda é para uma minoria (...)Há, só para constar, **duas colegas não participam do moodle porque não sabem como utilizar esse meio de aprendizagem.** (A7 (Ms/EP) – Mod4, At4.4, Top1)

Nesse trecho, A7, que é professor da rede pública, faz um alerta para a impossibilidade de acesso de boa parte dos colegas aos recursos tecnológicos e da falta de letramento suficiente de alguns outros professores para participar do AVA. Tal depoimento chama a atenção tanto por tratar da desvalorização da profissão de professor, evidenciada pela baixa remuneração, quanto por fazer perceber que o módulo à distância do curso de formação, pensado para facilitar o acesso dos docentes às discussões, também significou um empecilho para alguns.

A7 reconhece, contudo, que há tentativas de inserção tecnológica de docentes, mas isso se restringe a uma minoria. Um exemplo dessas iniciativas é dado por A10:

Enquanto eu lia as postagens da A13 e da A1, lembrei que agora o governo dá um curso para os professores aprovados no concurso PEB-II. Esse curso é pelo computador, com duração de 4 meses, imagino que em uma plataforma como o Moodle e com 3 encontros presenciais. (...) Inicialmente, pareceu-me bem interessante para que os professores tenham, pelo menos, certa familiaridade com essa tecnologia. (A10 – Mod4, At4.2, Top1)

Os cursos para professores da educação básica (PEB) aos quais A10 se refere podem, então, ser vistos como incentivo à formação tecnológica do professor, já que é feito em grande parte de forma virtual, mas também pode significar um obstáculo a mais para o professor, se o seguinte panorama de acesso que A7 apresenta estiver certo:

na escola tem dois computadores pros professores, eles podem usar... mas os professores não tem treinamento... quando tem, assim, algum curso, é a minoria que pode fazer, entendeu? ... não tem vaga pra todos... mas, assim, em primeiro lugar a gente tem que ver o tempo, porque o tempo do professor é muito curto... ele nem prepara mais aula... a realidade é essa, entendeu? (A7 (Ms/EP) – trecho de entrevista)

Segundo A7, portanto, a realidade do professor é a de um profissional com carga horária de trabalho muito grande que o impede de se especializar, quando há vagas disponíveis nos cursos oferecidos, e de explorar as ferramentas tecnológicas a que tem acesso por falta de conhecimento ou treinamento adequado.

Para a professora-formadora, contudo, a situação que A7 discute trata-se de duas questões distintas:

uma, a desvalorização dos professores por parte da sociedade, falta de reconhecimento e respeito [nem estou me referindo aos alunos, mas aos governos], salários vergonhosos, etc... outra coisa é a profissão e sua formação. Dá para separar uma coisa da outra? é difícil... mas acho que dá; se não acreditasse nisso, não estaria insistindo nesse curso, nas conversas com alunos, no grupo de estudos, etc... Mas, é claro, vcs podem discordar... (PF– Mod4, At4.2, Top1)

Pode-se dizer, a partir do trecho acima, que a professora-formadora admite a situação desvalorizada do professor, mas não retira do docente a responsabilidade por sua própria formação. Contudo, muitos utilizam da falta de conhecimento como pretexto, como afirmam os seguintes professores-alunos:

Parece até uma certa desculpa, né? “Ahhh, não sei”. Até pra outras coisas, mas principalmente pra tecnologia: “ah, não sei mexer. Ah, não sei fazer... então eu não vou fazer... vou continuar fazendo desse meu jeito mesmo”. (A10 (Ms) – trecho de grupo focal)

Alguns eu acho que sim, né? Mais antigos, que não mexem, são resistentes. Não é que é difícil, acho que há uma resistência que pode ter, às vezes. (A13 (DR/ES) – trecho de grupo focal)

Eu acho que uma das coisas que dificulta bastante a participação das pessoas, seja no Moodle ou em outros espaços virtuais é um certo pré-conceito, nesse termo mesmo, pré-conceito que algumas pessoas tem com relação ao uso de tecnologia. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de grupo focal)

Para os participantes acima, a falta de familiaridade com a tecnologia pode ser pretexto para a não-modificação de sua prática ou também para a recusa em participar de cursos de formação continuada, por resistência ou preconceito em relação à tecnologia, principalmente por pessoas mais velhas, que não se sentem inseridos e acreditam que práticas antigas ainda dão conta de novas realidades e interesses. Falta, talvez, a compreensão de que a formação tecnológica, apesar de necessária para que se trabalhem essas ferramentas em sala de aula, não significa que os professores sejam especialistas em informática, assim como sugere A12 no trecho a seguir:

será mesmo que precisamos ser experts em novas tecnologias para poder inserir os multiletramentos no nosso ensino? Minha primeira ideia é que não... até porque, pelo pouco que entendo dessa teoria, o que importa é percebermos o quanto a tecnologia já modificou nossas vidas, nossos modos de nos comunicar, de aprender, de pesquisar. Isso não significa nem que precisamos ter computador com internet em casa - basta que tenhamos algum tipo de acesso, contato (mesmo que seja por parte de nossos próprios alunos). Lembrando também que tecnologia não é só computador e internet... é telefone, é TV e também lápis e papel. (A12 (Ms) – Mod4, At4.2, Top1)

Para A12, portanto, o trabalho com a tecnologia na sala em que se considerem as contribuições da teoria dos multiletramentos não exige que o professor domine as ferramentas tecnológicas da mesma forma que um especialista. Na verdade, o contato com esses recursos deve ser encarado de forma natural, visto que a tecnologia já modificou vários aspectos de nossas vidas, como os meios de comunicação, e que o conhecimento de novos aparatos pode ser alcançado com os alunos, em um processo colaborativo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre os usos de novas ferramentas, A12 apresenta mais um sentido para o adjetivo “novos”, com base ainda na imagem apresentada como motivação para as discussões do fórum de novos letramentos:



Bem, acho que a imagem representa bem o porquê de serem "novos" esses letramentos... nossas necessidades, interesses e ferramentas disponíveis são novas, então **também os usos que fazemos dos textos e os modos como construímos significados também são novos**. (...) existem além dos novos aparatos digitais algo que chamam de new ethos stuff – que envolvem “diferentes tipos de relações sociais e culturais, e surgem a partir de novas prioridades e valores” (Lankshear e Knobel, 2007, p.25). (A12 (Ms) – Mod4, At4.2, Top1)

No trecho acima, A12 utilizou outras leituras e autores que tratam dos novos letramentos, como Knobel e Lankshear (2007), para afirmar aos colegas que a tecnologia mudou também as formas de nos relacionarmos com as pessoas, com a linguagem e com os textos. Complementando essa ideia, A5 traz a definição que construiu com base em uma pesquisa apresentada em congresso:

Eu não fui na JELI, mas procurei no nome de Ana Paula [Duboc] e depois li o resumo da "Round Table" que ela deu para abrir o congresso (...) Lendo o resumo, parece que ela falou não só de como a tecnologia muda o jeito em que as pessoas comunicam, mas também sobre a mudança na mentalidade das pessoas-- os "new mindsets" que nós estudamos. Então talvez **"novos letramentos" não só se referem às tecnologias novas, mas também às novas maneiras de pensar e interagir no mundo...** e que o novo letramento é lidar bem com os novos mindsets. (A5 (GR/EP) – Mod4, At4.2, Top1)

A5, portanto, cita os estudos feitos por uma pesquisadora e os relaciona aos seus conhecimentos prévios sobre os *new mindsets*<sup>33</sup> (Lankshear; Knobel, 2007) para definir o que entende por novos letramentos – que se referem não apenas a novos aparatos tecnológicos, mas também a novos modos de pensar e agir no mundo.

Essas novas posturas e mudanças, recuperando uma fala anterior de A11, permitem ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão entendemos que era importante investigar nos fóruns os diferentes tipos de relações em sala de aula que surgiram a partir dos novos aparatos tecnológicos, dos novos valores e necessidades. Os participantes, então, foram

---

<sup>33</sup> Para Lankshear e Knobel (2007, p.29), mindset se refere a um “general way of thinking about the world”.

perguntados sobre o papel da tecnologia na sociedade atual e do reflexo disso na sala de aula e contaram suas experiências, como o caso de A9:

O professor relatou outro conceito aparentemente mais recente: o da pós-humanidade (...) o ser humano deixou de ser humano, pois necessita a todo tempo de suas "extensões tecnológicas". Estamos o tempo todo "conectados" seja ao celular e às mensagens que chegam através dele, seja ao computador e à internet (...) Acho que **somos totalmente pós-humanos e dependemos totalmente da tecnologia nos dias de hoje. Consequentemente os alunos dentro das salas de aulas também.** E devemos levar em conta esse fato para utilizarmos a tecnologia à nosso favor e à favor da aprendizagem dos nossos alunos. **Trazê-las para a sala de aula nos aproxima do universo deles e pode se constituir num modo prazeroso de aprender.** (A9 (Ms) – Mod2, At2.2, Top3)

No trecho acima, A9 apresenta o conceito de homem pós-humano, que segundo Felinto e Carvalho (2005, p. 03-04) é “aquele ser ou indivíduo que faz pleno uso do imenso potencial das ‘novas tecnologias’ a seu dispor”, e que aproxima das discussões sobre novos letramentos e a influência da tecnologia na sociedade. Segundo A9, a dependência tecnológica que atinge também os alunos deve ser usada a favor da aprendizagem e da aproximação entre professor e aprendiz. Já quando o participante sugere trazer a tecnologia para a sala de aula, podemos inferir que em sua opinião esse espaço escolar ainda não está inserido nessa nova realidade pós-humana, ou seja, não utiliza aparatos digitais no cotidiano do ensino. Essa constatação também é feita por outros professores-alunos, como em:

Sempre penso, ao dar aula, naquele aluno que quase dorme... Ele está entediado não só porque talvez a língua não seja de seu interesse, mas também porque ali na frente dele só tem a professora e a lousa! Nada de messenger, nada de facebook, nada de música. (A12 (Ms) – Mod2, At2.2, Top3)

A12, portanto, levanta também algumas dificuldades que o professor encontra justamente por conta dessa nova necessidade tecnológica, que muitas vezes não é preenchida pelas atividades em sala de aula e, por isso, torna a disciplina menos interessante para o aluno, pois o trabalho do professor, limitado ao uso da lousa e do giz, não chama sua atenção.

Logo em seguida ao depoimento de A12, A10 traz uma proposta de atividade, para que os obstáculos da falta de mais aparatos tecnológicos em sala de aula possam ser superados:

Algumas vezes uma pequena alteração no modo de desenvolver atividades pode torná-la mais significativa aos alunos. Por exemplo, ao ensinar sobre apresentação pessoal, pedi que meus alunos escrevessem sobre eles como se fossem escrever para um perfil de uma rede social, a qual eles têm acesso todos os dias. Assim, tentei tornar a atividade um pouco mais significativa e o resultado foi muito bom. (A10 – Mod2, At2.2, Top3)

No exemplo de atividade acima, A10 demonstra preocupação com a aproximação do conteúdo de sala de aula com os usos cotidianos que os alunos fazem da tecnologia, que basicamente é o das redes sociais. Mesmo sem ferramentas como o computador, a atividade envolveu a tecnologia, já que se utilizou das novas formas de apresentação pessoal e de interação para tornar o aprendizado da língua mais significativo, já que os alunos podem realmente utilizá-la para comunicação e, assim, a veem como algo além de regras como as do verbo *to be*. Esse exemplo de atividade vai ao encontro do que Lankshear e Knobel (2007, p.26, grifo dos autores) afirmam sobre a relação entre os novos letramentos e as novas tecnologias: de que é “possível pensar em alguns letramentos sendo ‘novos’ *sem necessariamente envolver o uso de novas tecnologias eletrônicas digitais*”<sup>34</sup>.

Já A9 oferece sugestões para outro problema, que é o da falta de conhecimento tecnológico do professor:

Fiquei imaginando, após ler um dos posts de A13 que o professor poderia usar o conhecimento dos alunos sobre as novas tecnologias para se inteirar das mesmas. Pedir para que cada grupo de alunos explicasse uma novidade diferente (tecnologicamente falando). Isso poderia animar os alunos a ensinar algo ao professor e ao professor interessaria aprender sobre as diferentes formas de comunicação, interação, diversão dos seus alunos. (A9 (Ms) – Mod4, At4.2, Top1)

Para A9, portanto, o aluno pode assumir responsabilidades pelo ensino e o professor também pode aprender com os alunos como melhorar a própria prática, em uma relação colaborativa.

---

<sup>34</sup> Nossa tradução do trecho original: “It is possible to think of some literacies being ‘new’ *without them necessarily involving the use of new digital electronic technologies*” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.26, grifo dos autores).

### 3.4 - A relevância e a contribuição dos estudos

Durante o curso, portanto, o conhecimento foi construído a partir de práticas coletivas, pois envolveu trabalho em grupo, e colaborativas, já que contou com contribuições do professor e dos alunos do curso. Tal conhecimento, segundo os professores-alunos, não tem valor apenas para a formação inicial de docentes, pois ele:

facilita bastante. Facilita no sentido de sair daquele ponto estático de “ai, deixa, deixa, tá bom, tá bom, esse é o melhor que eu fiz” – quando na verdade não tentou fazer nada. (A11 (Ms) – trecho de entrevista)

Para A11, os conceitos formados durante o curso, então, conseguem tirar o professor da estagnação, da ilusão de que não há mais o que fazer para melhorar o ensino, quando ainda há muito que ser estudado, discutido e realizado. Essa opinião é compartilhada por outros participantes, que admitem:

O mais importante é que a gente sempre tem que se atualizar, que estudar, que pesquisar, porque sempre tem estudos novos. É muito dinâmica a vida e a gente não pode parar porque a escola também é. Os alunos são sempre novos. Por isso sempre tem que estudar. O curso deu mais a idéia de uma coisa que é pra vida toda, de estudar sempre, de pesquisar, de aprender coisas que eu não sabia e na graduação eu não tive, não to tendo. (A2 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Colaborando com a opinião de A11 de que o conhecimento tira o indivíduo do estado inerte, A2 afirma que o curso levantou a importância do aprendizado contínuo, que acompanhe o desenvolvimento acadêmico-científico, da escola e dos próprios alunos. O depoimento acima também serve para ilustrar o argumento usado na introdução desta pesquisa, que considera a lacuna teórica algo natural, uma vez que a todo o momento novos estudos são feitos em todas as áreas e é um dever do educador se atualizar, estudar, para que a distância entre o que é realizado em sala não fique tão distante das próprias mudanças do mundo.

O aspecto que mais se beneficia da formação continuada do professor é a sua prática, e isso mesmo os participantes que ainda não estão em sala de aula afirmam, como em:

Eu acho, assim, que não é uma coisa só pra agora, acho que é uma coisa que eu levo pra depois, assim... Quando eu voltar a dar aula, eu espero que seja logo, quando eu conseguir me organizar com tempo assim pra voltar a dar aula, que é o que eu gosto de fazer... Então eu tenho essas coisas pra levar, assim... Essas opções, essa teoria. (A10 (Ms) – trecho de entrevista)

A teoria oferecida pelos materiais do curso é, então, vista como contribuição para a prática, pois oferece opções para o professor. Endossando essa afirmação de A10, outros professores-alunos dizem que:

Um professor que tem boa competência teórico-aplicada, que sabe quais são as teorias que embasam suas ações enquanto professor e que constantemente tenta atualizar, buscando novas teorias e tudo mais... Isso é muito válido porque só aprimora a prática didática desse profissional. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

A1 faz uma referência a Almeida Filho (1993) e sua proposta das competências essenciais para o professor, como a aplicada (conhecida também como teórico-aplicada), que diz respeito à capacidade do professor de explicar teoricamente seu trabalho e os resultados que obtém em suas ações em sala de aula. Mais uma vez, portanto, o papel da teoria para a prática do professor é enfatizada, mas também recebe adendos, como o comentário de A2, para quem

toda teoria que você estuda, todo texto teórico que você vai ler, tem que ter consciência de que não é só aplicar na prática. Que é uma reflexão pra que a prática seja diferenciada, mas **não é uma fórmula, não é uma receita**. Mas acho que **toda teoria é válida pra repensar a prática**. (A2 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

A parte que desempenha a teoria no curso, então, não é a de oferecer soluções para que a prática do professor seja facilitada, mas de oferecer oportunidades para que o próprio docente possa refletir sobre suas ações e sobre os conceitos com os quais precisa trabalhar, a fim de que encontre sua própria maneira de ensinar e de aprender. Isso já pode ser percebido em depoimentos de professores-alunos como:

Então, eu to procurando ver qual que é o sentido de fazer uma atividade. O sentido mesmo de como que aquilo vai poder contribuir pro aluno. Não contribuir gramaticalmente, mas socialmente mesmo, pro interesse dele... Contribuir mesmo, ter valor. Eu acho que eu acabei saindo mais do livro, porque a gente acaba ficando acomodado pelo fato de trabalhar com o livro. Então tem que tá

sempre melhorando e trazendo coisas diferentes. Então eu acabei sendo mais seletiva. (A11 (Ms) – trecho de entrevista)

Ajudou a pensar nos recursos que a gente poderia usar, nos meios, nos assuntos que a gente poderia abordar e ajudou no preparo das aulas seguintes. (A2 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

A partir do comentário de A11, podemos dizer que as discussões permitiram que o professor-aluno refletisse sobre sua prática, no sentido de procurar atividades que sejam significativas para ele, que tenham um valor social além de escolar. Pode-se dizer ainda que a visão sobre o trabalho com o livro também foi repensada, pois, ao invés de se acomodar, A11 procura selecionar o material com o qual vai trabalhar. Essa postura estendeu-se também ao preparo das aulas, nos assuntos levantados e nas formas de abordá-los, como no exemplo de A2. Segundo outros comentários, também a relação entre professor e aluno é beneficiada com a formação do educador:

Acho que quando o professor sabe o que ele tá fazendo **ele ganha credibilidade** (...) Eu acho que o professor **tem mais firmeza na aula** e tem um conteúdo intencionalmente preparado, assim, né? Não é só reproduzir o que tá no material e tal. Então ele sabe por que ele tá fazendo e acho que melhora até a **relação entre os dois mesmo de confiabilidade**. O aluno vê que ele tá ali e que ele não vai sair sem nada. (A2 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

Sempre quando uma aula é aplicada, nós temos que dialogar de algum modo com a **realidade do aluno**, com elementos que soem atrativos pra eles. Trazer **conteúdos que sejam relevantes** pros alunos, que façam parte da realidade deles, não seja uma coisa abstrata, que ele não vai conseguir entender, que foge da realidade dele... Acho que isso não é aula pra mim. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de entrevista)

O professor que possui conhecimentos que o possibilitem justificar suas ações acaba, segundo os participantes, ganhando credibilidade com os alunos, que reconhecem o preparo do professor e sabem que estão sendo considerados no planejamento das aulas. Já afirmava Paulo Freire (1996, p.92) que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. O conhecimento das teorias educacionais que o curso disponibiliza para discussão, então, segundo o depoimento de outros professores-alunos:

É de extrema importância primeiro para os professores saberem o que é letramento para, posteriormente, poder auxiliar seus alunos nos **usos devidos dos conhecimentos e habilidades necessários no**

**dia-a-dia, em contextos escolares e não-escolares.** (A9 (Ms) – Mod1, At1.4, Top2)

Bom, acredito que é importante que os professores e as pessoas que trabalham na educação compreendam o que é letramento para que possam planejar oportunidades de uso da linguagem que façam sentido para os alunos. **Ao trabalhar na sala de aula, seja com o texto escrito, seja lançando mão das novas tecnologias, temos de procurar desvendar a realidade e não escondê-la, numa prática que associa a leitura da palavra à leitura do mundo – mundo que muda rapidamente.** (A11 (Ms) – Mod1, At1.4, Top2)

Diria que não é só importante compreender o letramento, como uma prática social de uso da escrita, mas também os outros diversos tipos de letramento, que levam ainda mais em consideração a influência das novas tecnologias nos nossos modos de viver o mundo. E essa compreensão deve ser de todos, não só de nós, professores. E é justamente por isso que nosso papel é importante e que nosso entendimento desses conceitos é essencial: **para auxiliar alunos, enquanto cidadãos, para que estejam preparados para viver, trabalhar, comprar, estudar, se relacionar nesse mundo em constante mudança.** (A12 (Ms) – Mod1, At1.4, Top2)

A9 acredita que compreendendo o letramento os professores são capazes de auxiliar os alunos a lidar com situações que extrapolem o contexto escolar, mas mesmo dentro de sala de aula, como afirma A11, o trabalho de escrita e leitura, por exemplo, deve visar a escrita e a leitura do mundo. O mundo, por sua vez, ainda segundo os professores-alunos, está em constante e rápida mudança e influenciado por novas tecnologias e novos modos de ver e vivê-lo, e talvez por essa razão A12 afirme que é importante entender não só o letramento, no singular, referindo-se à escrita, mas também seus outros tipos, que consideram a influência dos novos aparatos tecnológicos, provavelmente fazendo referência aos novos letramentos e multiletramentos, por exemplo. Quanto à conclusão a que esses professores-alunos chegam, ela acaba sendo a mesma: a de que por meio do conhecimento, a prática docente pode auxiliar ainda mais os alunos a se prepararem para os novos desafios que o futuro guarda.

Quanto a importância do letramento para os aprendizes, os participantes têm as seguintes opiniões:

A questão do letramento desempenha importância aos alunos pois é por meio dele que estes poderão se inserir em diversos contextos sociais que, em algum momento, exigirão deles o domínio de certas habilidades envolvendo questões de leitura, escrita, produção ou edição de textos dos mais variados tipos. A prática do letramento,

assim, está longe de ser restrita apenas ao ambiente das salas de aula. (A1 (Gro/PIBID) – trecho de diário reflexivo)

Acredito que o aluno precisa compreender o que é letramento para pensar de forma crítica sobre os resultados das atividades que realiza e principalmente para tentar / permitir-se ver o mundo com o olhar do outro, de um ângulo diferente daquele a que está acostumado, e sem permitir ser dominado pelas opiniões e visões veiculadas pela mídia. (A11 (Ms) – trecho de diário reflexivo)

Segundo A1, para o aluno o letramento tem importância operacional, no sentido de envolver habilidades que o tornem capaz de usar a leitura e a escrita de forma apropriada em diferentes contextos, não apenas em sala de aula. Já A11 acredita que a compreensão da noção de letramento permite que o aluno desenvolva sua criticidade ao tentar analisar um assunto a partir de diferentes pontos de vista, não simplesmente aceitando visões prontas veiculadas pela mídia. O comentário de A7 liga-se ao que vem sendo chamado de letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), que entre suas principais características está o reconhecimento por parte do leitor dos aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos presentes no texto.

Apesar do tema do letramento crítico não ter sido discutido de forma pontual durante o curso de formação, seu conceito está presente, como já foi dito neste trabalho, em um dos documentos para a educação do país, as OCEM-LE (BRASIL, 2006), e também aparece em outros comentários dos professores-alunos e também da professora-formadora, como se pode notar na sequência abaixo:

Pensei bastante e decidi que conversaríamos sobre os problemas que eles encontram no dia a dia, pois é isso que gostamos de fazer. Então a aula apenas foi iniciada com um tema e as questões surgiam de acordo com as colocações [dos alunos] (...) Alguns questionamentos que surgiram: Porque não legalizar a maconha no Brasil? Quando uso maconha eu fico feliz. O que você entende por ser feliz? O assunto "drogas" foi algo que jamais pensei que teria condições de abordar do modo que foi abordado. As histórias contadas nos aproximaram (...) depois de ouvir bastante e discutirmos sobre o assunto, também pude dividir com os alunos minhas dúvidas (...) Eles ouviram e argumentaram, sabe por que? Eles tinham espaço para isso, alguém para ouvir. (A7 (Ms/EP) – Mod3, At3.2, Top1)

Não tenho dúvidas de que essa atividade e a forma como ela foi conduzida balançou tanto os alunos quanto vc (...) pelo que venho lendo as atividades estão caminhando para a promoção do



letramento crítico - para que isso ocorra, seria legal que esses alunos pensassem: qual é o seu papel na sociedade em que vive [como usuários de drogas ou não]? Etc. (...) O significado de se consumir ou não se consumir drogas deve ser "understood in the context of social, historic, and power relation"; a construção de sentidos "is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means of transformation" [Cervetti, Pardales, Damico; grifos meus]. (PF – Mod3, At3.2, Top1)

Gostei muito do projeto posto em prática pelo A1. Assim como a PF propôs acho que questões mais críticas deveriam ser abordadas para que os alunos pudessem enxergar a possível influência de suas ações na sociedade, pois eu acredito que desse modo poderíamos chamar esse processo de letramento crítico, certo? **Não é só a discussão em si, mas como o aluno se enxerga agindo como age na sociedade, quem ele influencia (ou não), prejudica (ou não), enfim.** (A9 (Ms)– Mod3, At3.2, Top1)

A sequência acima foi retirada de um fórum do AVA sobre práticas escolares e A7 expôs uma atividade realizada em sala e que afirmou aproximar-se das práticas sociais dos alunos fora do contexto escolar. O tema das drogas foi sugerido pelos alunos e as discussões foram abertas e tiveram grande participação, segundo A7, pelo fato de o tema ser comum ao cotidiano deles e por entenderem que sua voz era ouvida. A sugestão da professora-formadora foi a de que, para aproximar a atividade da prática de letramento crítico, o professor poderia propor outras questões que levassem em conta o contexto histórico, social e de relações de poder, assim como sugerem Cervetti, Pardales e Damico (2001). Acompanhando a discussão, A9 demonstra ter compreendido um dos aspectos do letramento crítico, que o de ir além do texto, além da discussão por si, e reconhecer os nossos papéis sociais e as influências que sofremos.

A partir das análises feitas, podemos afirmar que o conhecimento por parte dos professores sobre as teorias do letramento tem relevância principalmente no que tange às contribuições para a prática, tanto em relação à promoção de um ensino mais consciente do professor quanto do aprendizado autônomo do aluno. Nesse sentido, mesmo que os conteúdos e as lições sejam previamente planejados por outras pessoas que não os próprios professores, os docentes ainda conseguem ter autonomia sobre o material a ser trabalhado e sobre sua prática em sala. O conhecimento sobre as teorias em que se

baseiam os documentos para o ensino, que o curso de formação procurou oferecer, é importante, pois segundo A7:

quando saiu essa proposta curricular, eu imprimi a proposta, eu li ela toda, eu fui entender o que eram os letramentos múltiplos, porque eles realmente colocam de uma forma muito simplória, né? Então eu fui, busquei saber um pouquinho, né, do que era aquela teoria. O resuminho que colocam ali pro professor já ajuda, mas é pouco. (A7 (Ms/EP) – trecho de entrevista)

O comentário acima de A7 reforça mais uma vez a ideia da relevância da busca por conhecimento e do importante papel que os cursos de formação continuada desempenham diante da carência de disciplinas de graduação que trabalhem com novos estudos, como o caso dos diversos tipos de letramento, e também da falta de definições aprofundadas sobre as teorias citadas nos documentos oficiais. Os cursos de formação continuada são também cada vez mais essenciais tanto para evitar a estagnação do conhecimento do professor, quanto para que ele tenha contato com novas teorias, materiais e tecnologias para o ensino, a fim de que seu trabalho seja cada vez mais relevante para a sociedade, para o aluno e para si.

## Considerações Finais

Retomando a discussão levantada na introdução deste trabalho, reconhecemos a importância do conhecimento teórico a respeito de conceitos que embasam documentos curriculares oficiais para a prática do professor, e o objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de construção de significados sobre novas teorias do letramento por professores em formação inicial e contínua. Tendo como base as análises realizadas a partir do corpus obtido durante a participação em um curso de formação, foi possível responder às perguntas de pesquisa, sendo a primeira delas a seguinte: **qual o reflexo das investigações e discussões sobre os estudos do letramento no desenvolvimento das percepções iniciais dos professores-alunos sobre o tema?**

De acordo com o relato dos professores-alunos, a maioria deles entendia o letramento como um conceito que se aproximava de alfabetização, processo de aprender as letras, a ler e a escrever, que se dá em contexto escolar, a partir de um ensino formal. Outros, por sua vez, pensavam no letramento como o aprendizado se dá fora da escola ou que tem a ver com o modo como as pessoas não-alfabetizadas agem no mundo. A partir de vídeos, textos e, principalmente, das interações entre colegas e também com o professor-formador, tanto nos fóruns do AVA quanto em encontros presenciais, pudemos notar que os professores-alunos foram ampliando suas ideias e criando diferentes definições para o conceito. Letramento passou a ser visto pelos professores-alunos como prática social de uso da linguagem, que envolve conhecimentos adquiridos não só na escola, mas também fora dela, que não tem necessariamente a ver com o exercício de ler e escrever e também utiliza outros modos de construção de significados que não apenas o código linguístico. Os professores-alunos compreenderam, portanto, que o letramento é diferente de alfabetização – o que, ao mesmo tempo em que não garante o letramento, é essencial para que o indivíduo seja plenamente letrado. Assim, tanto as pessoas alfabetizadas como as não-alfabetizadas são levadas em consideração pelos estudos do letramento, que, aliás, são diferentes de acordo com cada contexto e situação. As definições a que chegaram os

alunos-professores estão de acordo não só com a perspectiva do livro *Preciso ensinar o letramento?* (KLEIMAN, 2005), trabalhado na etapa à distância do curso, mas também, como consequência, com as discussões que deram base a ele e que vêm sendo realizadas no Brasil desde a década de 1980, com ênfase nos trabalhos da década de 1990, como os de Tfouni (1995), Soares (1998) e Kleiman (1995).

Segundo os professores-alunos, até pela pouca noção do que seria o letramento, eles não tinham nenhuma ideia prévia formada a respeito dos multiletramentos e novos letramentos. Pelas diferentes etapas do curso, tanto presenciais quanto a distância, é que algum significado pode ser atribuído a esses termos. Diferentemente da forma como o letramento foi introduzido aos alunos, ou seja, por meio de um texto e de vídeos, a discussão do tema dos multiletramentos e novos letramentos teve como ponto de partida o uso de imagens e, no caso do conceito de letramento crítico – outro tema levantado no curso –, os exemplos da prática de alguns professores-alunos.

Por multiletramentos, os participantes entenderam ser as diferentes formas de fazer sentido além da escrita, como o uso de elementos visuais, sonoros e gestuais; formas que, aliás, estão bastante ligadas à tecnologia e às mudanças da sociedade. As transformações derivadas do desenvolvimento tecnológico, é importante destacar, foram o foco das discussões sobre o conceito de multiletramentos, tanto que elas se desdobraram em questões como a da necessidade do conhecimento sobre instrumentos digitais por parte dos professores, a fim de que o uso em sala de aula de aparelhos eletrônicos como o computador seja popularizado.

A multimodalidade dos textos e a questão tecnológica tiveram tamanha ênfase que outro aspecto importante do conceito de multiletramentos destacado pelo *New London Group* (1996), não foi igualmente considerado: aquele a respeito da consciência da multiculturalidade constitutiva das sociedades, assim como das diversidades lingüísticas, étnicas, sexuais, etc. que também a compõem.

Quanto à noção de novos letramentos, o adjetivo novos também foi ligado às novas tecnologias, principalmente em relação à rapidez do seu

desenvolvimento e das mudanças que acarreta. Os professores-alunos deram como exemplo o uso das mídias sociais, que se inovam tão depressa que dificulta o seu acompanhamento, e também o ritmo bastante intenso da produção de conhecimento no mundo, o que nos obriga à constante atualização, a fim de evitar a estagnação.

Além das novas ferramentas disponíveis para a construção de significados, os professores-alunos chegaram também à conclusão de que novos também são os usos que se faz dos textos, os valores que atribuímos às coisas e as relações que estabelecemos uns com os outros. Assim como Lankshear e Knobel (2007), que desenvolveram a recente noção de novos letramentos, os professores-alunos deram ênfase para os *new mindsets*, ou novos modos de pensar e de agir no mundo cada vez mais tecnológico.

Já no caso do letramento crítico, nenhum módulo foi aberto para o debate mais específico do assunto, o que não impediu que o tema fosse levantado, até porque todos os temas trabalhados no curso se relacionam e dialogam. O assunto do letramento crítico surgiu a partir de um exemplo de atividade realizada em sala por um professor e de uma sugestão da professora-formadora para desenvolver ainda mais a criticidade dos alunos, sujeitos dessa aula. O significado atribuído ao conceito pelos participantes foi que esse tipo de letramento foca na compreensão do contexto social, histórico e de relações de poder que estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, também nos textos.

Podemos dizer, então que o reflexo de todas as discussões e atividades que trabalharam com o letramento e seus recentes estudos nas primeiras ideias dos professores-alunos sobre o assunto foi grande e satisfatório. Por mais que nem todos os conceitos tenham sido trabalhados de forma específica ou tenham contado com o apoio de materiais diversificados, e de uma gama mais ampla de referências teóricas, os professores-alunos ampliaram e/ou construíram definições de forma coerente com as teorias que tratam mais profundamente delas. Além disso, aspecto igualmente importante foi o fato de os professores-alunos terem demonstrado o aprendizado sobre o trabalho coletivo, a construção colaborativa de conhecimento e a

responsabilidade pela própria formação e desenvolvimento de competências teóricas (ALMEIDA FILHO, 1993), visando o melhoramento da prática.

A segunda pergunta que pretendemos responder com base na análise de dados é: **quais são alguns dos desafios para a participação de professores em formação inicial ou contínua em atividades que promovem a construção de conhecimentos sobre novas teorias da educação?**

Segundo os professores-alunos, o tempo – na verdade, a falta dele – acabou sendo um dos maiores problemas enfrentados por eles para a realização das atividades do curso e, conseqüentemente, para o processo de construção de significados. Atividades fora do curso de formação, como o trabalho, as disciplinas da graduação ou da pós e também outros cursos de extensão foram apontados como os fatores determinantes para a falta de tempo disponível. Sem tempo, muitos deixavam de participar das interações que se davam nos fóruns do AVA, acarretando em outro problema: a desmotivação dos colegas.

A falta de obrigação em participar do curso foi outra razão apontada para a pouca interação. Disseram os professores-alunos que, diferente de cursos e/ou de etapas presenciais, em que há compromisso maior em estar presente e participar, até porque acontecem em dia e horário definidos, na etapa à distância do curso em questão a dificuldade estava em programar-se para participar – até porque os fóruns ficam abertos mesmo depois de terminado o tempo previsto para a conclusão da atividade. Além disso, acreditamos que a falta de interesse de alguns professores-alunos pode ser explicada pela própria natureza do curso de formação, que é de extensão, ou seja, não é obrigatório para a grade dos alunos de graduação ou pós e também não conta para a promoção profissional de professores de escolas públicas, e por isso não é valorizado.

Alguns professores-alunos apontaram também para o fato de o curso, ao menos em sua etapa à distância, focar em apenas um ponto de vista a respeito do letramento, o que pode desmotivar o aluno que busca no curso diferentes perspectivas. O privilégio dado a uma visão, contudo, pode ser

explicado por vários fatores, como o nível de conhecimento dos alunos, o tempo disponível para a leitura e compreensão do conceito, o desempenho dos alunos em atividades de compreensão e também a complexidade do tema, e tudo isso leva à necessidade de se fazer um recorte.

Ainda em relação à etapa à distância do curso de formação, os professores-alunos relataram a dificuldade em participar dos fóruns porque os tópicos devem ser respondidos de forma escrita, que para os professores-alunos é algo mais complexo e exige maior reflexão e planejamento do que a fala espontânea. Sendo assim, poderíamos dizer que o ideal talvez fosse pensar em um curso presencial, por ter a vantagem de ser espontâneo, não exigir linguagem formal, além de contar com gestos, entonação e expressões faciais para facilitar a compreensão. Contudo, o módulo à distância do curso, sabemos, foi pensado justamente para resolver o problema da falta de tempo dos professores, principalmente de escolas públicas, facilitando a participação de todos, uma vez que a etapa presencial do curso não contou com a presença de muitos docentes. Além de permitir aos participantes o acesso a todas as atividades do curso, independentemente do local ou horário, o AVA tem a vantagem da permanência, da conservação, por exemplo, das opiniões dos colegas sobre os tópicos, o que permite ao professor-aluno ler, refletir e responder a elas quando lhe for possível.

A interação no Moodle, contudo, tem como problema o modo como as mensagens dos fóruns, por exemplo, são elencadas na tela, o que muitas vezes não corresponde a uma ordem cronológica e acaba confundindo o participante, que não sabe a que comentário responder. As wikis, que também têm a intenção de promover a interação e a construção colaborativa e cooperativa, não tiveram muito sucesso porque, segundo os professores-alunos, os objetivos da atividade não estavam claros e faltava-lhes o conhecimento daquela ferramenta.

A falta de familiaridade com o layout e as atividades do AVA, com a internet e até mesmo com o computador é considerada uma lacuna de conhecimento que, aliás, foi apontada como motivo para a não-participação de alguns professores de escolas públicas. Alguns professores-alunos acreditam

que parte daqueles que não têm muita familiaridade com as ferramentas tecnológicas têm, na verdade, um bloqueio ou até aversão à tecnologia, por não se considerarem inseridos nessa nova realidade e por acreditarem que práticas antigas são suficientes para dar conta de novas necessidades.

A falta de conhecimento sobre o uso da tecnologia, portanto, pode também significar um desafio para a formação de professores e ser usada como pretexto para a manutenção de práticas que poderiam ser aprimoradas pelo conhecimento tecnológico e também sobre os conceitos atuais da educação.

Entendemos que, apesar de todos os desafios encontrados para a participação dos professores nas atividades do curso de formação, a interação entre os participantes mostrou-se bem-sucedida. Aliada a textos, vídeos e imagens, as discussões presenciais ou nos fóruns do AVA permitiram que os professores-alunos construíssem seus significados a respeito de conceitos importantes para a educação, uma vez que dão base aos principais documentos orientadores do ensino, como se nota na resposta à primeira pergunta de pesquisa. Ao compreender o que se espera deles, acreditamos que esses professores-alunos possam ter mais autonomia sobre seu ensino, no sentido de saber tomar decisões mais conscientes, entendendo o que podem fazer, manter ou mudar, a fim de responder às novas necessidades. Acreditamos também que, ao entender as bases teóricas das orientações dadas a eles, os professores sejam capazes de questioná-las e avaliá-las e formar suas próprias opiniões. Isso se estende não só aos documentos, mas também aos materiais que temos que utilizar em sala, não só da rede pública, mas também privada. Nesse sentido, mesmo tendo que lidar com materiais e métodos fechados, sempre podemos adaptar o ensino à nossa maneira particular de trabalho, que reflete nosso entendimento de mundo e de educação. Vamos, assim, ao encontro da opinião de Paulo Freire (1996, p.25), que afirma ser necessário que “subordinado, embora, à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, (...) de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do bancarismo”.



A construção de conhecimento, como notamos na análise, foi feita de forma coletiva e colaborativa, marcada pela troca de informações e opiniões entre os participantes. Lankshear e Knobel (2007) falam desse novo modo de construção de conhecimento, que chamam de pós-tipográfico e que envolve participação coletiva, autoria colaborativa e preza a distribuição e o compartilhamento de informações, principalmente com o apoio dos novos aparatos tecnológicos. Podemos dizer também com base na análise de dados realizada, que o modo como os significados foram construídos assemelha-se ao processo de *Design* pensado pelos autores do grupo de *New London*, uma vez que os conceitos foram discutidos, questionados e ressignificados pelos participantes, que procuravam muitas vezes encontrar exemplos mais práticos para ilustrá-los. Fazendo assim, os professores-alunos também repensavam sua prática, ou imaginavam propostas para práticas futuras – transformando de algum modo a si mesmos como professores, por um processo de reflexão.

Sendo o ensino um ato político (FREIRE, 1970), que deve contribuir para a não-aceitação inconsciente das desigualdades (ZEICHNER, 2008), a formação reflexiva, segundo Pimenta (2006), deve pautar-se não apenas na prática – pois se corre o risco de permanecer no praticismo – mas também na teoria. Isso porque ela faz com que possamos ter perspectivas mais amplas, social e culturalmente contextualizadas, até de nós mesmos como profissionais.

Em relação ao processo de construção de significados, o *Design* (NEW LONDON GROUP, 1996), podemos dizer que o curso de formação, contexto desta pesquisa, procurou abranger alguns fatores, como a prática situada, pois os conceitos muitas vezes eram tratados por meio de exemplos práticos, a instrução aberta, já que as teorias eram trazidas justamente para que se entendessem os termos teóricos utilizados nos documentos para a educação, e o arcabouço teórico, pois nas discussões os exemplos eram estimulados a serem analisados com certo afastamento, para que se reconhecessem cada um dos pontos do processo de ensino, a fim de aprimorá-lo.

A prática transformada, um dos fatores para a construção de significados e para a reflexão ser completa, porém, ficou como uma limitação, talvez não do curso, que não tinha esse objetivo, mas desta pesquisa, que não teve meios para acompanhar essa etapa, já que a maioria dos professores-alunos não estava em serviço e a análise prática das discussões teóricas não pode ser realizada. No entanto, ao contrário de ser apenas uma limitação, o acompanhamento e análise do reflexo e das (possíveis) contribuições das discussões teóricas para a prática em sala de aula se configura como um encaminhamento de pesquisa. Consideramos, portanto, este trabalho como parte de um projeto maior a ser desenvolvido.

Além disso, outro encaminhamento importante desta pesquisa está relacionado à importância dos estudos dos letramentos também na formação inicial, não apenas na contínua, como focamos aqui. Isso porque, uma vez que se espera do professor o conhecimento para lidar com as orientações curriculares que recebe, é necessário que subsídios, suportes sejam oferecidos a ele ainda na graduação, a fim de que o desenvolvimento da qualidade do ensino não fique tanto sob responsabilidade dos cursos de formação continuada, que dependem do interesse, disponibilidade e disposição do professor para superar alguns desafios, como os que analisamos nesta pesquisa.

Enfatizamos, assim, a importância de investigações como esta, tanto para que cada vez mais sejam divulgados os novos conceitos e posturas da educação, que refletem as mudanças do mundo e da sociedade, quanto para que propostas sejam pensadas com base nos resultados obtidos, no sentido de transformar o processo de ensino-aprendizagem, para que ele esteja cada vez mais próximo da realidade dos alunos e das novas necessidades sociais, econômicas e culturais.

## Referências

ALLWRIGHT D.; BAILEY, K.M. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed. 1998 [1993].

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. 2006. p.9-19.

\_\_\_\_\_. ALMEIDA FILHO, J.C.P Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Ensino e Pesquisa**. APLIEMGE, v.1, 1997

ALMEIDA, A. L. C.. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In.: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 115 -138.

ANDALOUSSI, K. E. **Pesquisas-ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia**. Tradução de Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula. In: KLEIMAN, A.B.; MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. New York: CUP, 1990. p. 215 – 226.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979 [2003]. p. 261-306.

BARNETT, Ronald. Learning for an unknown future. In: **Higher Education Research & Development**. UK: Routledge, 2004. p. 247 — 260.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Introdução. Brasília, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Brasília, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa.** Brasília, 1998c.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL, MEC, SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.** Brasília: MEC, SEB, 2006. p.87-124.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade.** Tradução Heloíza Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. **A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.** 2001. Reading Online, 4(9). Disponível em: [www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti). Acesso em Junho de 2011

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N.H. **Encyclopedia of Language and Education.** 2. ed. Volume 1. Springer Science and Business Media LLC, 2006 [2008]. p. 195-211.

\_\_\_\_\_. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

COSTA, D. N. M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau.** São Paulo: EPU/EDU, 1987.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** Cambridge: CUP, 1997.

DEWEY, J. **How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.** Boston: D. C. Heath, 1933.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos.** João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. p. 141-158.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) **Handbook of research on teaching.** 3. ed. New York: Macmillan, 1986.

\_\_\_\_\_. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.) **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom.** Massachussets: D. C. Health and Company, 1991. p. 338 – 353.

FELINTO, E.; CARVALHO, M. **Como ser Pós-Humano na Rede: os Discursos da Transcendência nos Manifestos Ciberculturais.** Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. 2005. Disponível em [www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/37/37](http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/37/37), acesso em: 20/08/2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967 [1976].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 [2005].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 [2006].

GADOTTI, M.. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses.** Second Edition. London: Taylor & Francis, 1996.

\_\_\_\_\_. New people in new worlds: networks, the new capitalism and

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

GIDDENS, A. **Runaway World**. New York: Routledge, 2000.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: Wiley, 1997.

GITLIN, A.; SIEGEL, M.; BORU, K. **Purpose and method; rethinking the use of ethnography by educational left**. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana, 1988.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161.

HAMMOND, J.; MACKEN-HORARIK. M. **Critical literacy: Challenges and questions for ESL Classrooms**. TESOL Quarterly, 33, 1999, p.529-543.

HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. **Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research**. New York, NY: Routledge, 1989.

HUGHES, J. A. **The Philosophy of social research**. London: Longman, 1990.

KATO, M. A. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Os significados do letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento?**. Campinas, SP: Cefiel/Unicamp, 2005.

KRAMSCH, C. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de BARBOSA, L., M., A. In: **Contexturas n.15**. São José do Rio Preto – SP: APLIESP, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística na era da globalização. In: Moita Lopes (org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129–148.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning**. England: Open University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **Digital Literacies**. Concepts, policies and practices. 30 v. New York: Peter Lang, 2008.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**. n. 4. APLIESP, 1999. p. 1-20.

LIBERALI, F. C. **O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. 1999. 179 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LUKE, A e FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: S Muspratt, A Luke e P Freebody (Eds), **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, 1997.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. NY: Routledge, 1996 [2003]. p. 09-38.

MAGALHÃES, M. C. C. O Professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001 [1999].

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

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G.. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea – problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada (IN)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 85- 107.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada (IN)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13- 44.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de lingüística à Linguística Aplicada Interdisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: Gonçalves, Gláucia R.; Almeida, Sandra R. G.; Paiva, Vera L. M. O.; Rodrigues Junior, Adail S. (Org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.



MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 1997. (Qualitative research methods, v. 16). 80 p.

MORTATTI, M.R.L. Letrar é preciso, alfabetizar...não mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T.M.K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep, 2007. p. 155-168.

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; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIORE, M. & SABEL, C.F. **The Second Industrial Divide**: possibilities for prosperity. Nova York: Basic Books, 1984.

PORTER, P. A. et al. An Ongoing Dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990. p.227-240.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.

RODGERS, C. **Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking**. Teachers College Record, v. 104, n. 4, 2002. p. 842-866.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROZENFELD, C. C. F. **O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: uma proposta de análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem.** Tese de Doutorado em Linguística. Araraquara: UNESP, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1984.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action.** London: Temple Smith, 1983.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular. Língua Estrangeira.** São Paulo: IMESP. 2008.

SILVA, S. B. B. Leituras de Alfabetizadoras. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M. (org). **Letramento e Formação do Professor – Práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2005. p. 143-164.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 [1998].

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003 [1995]. p.27-45.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Campinas: Autores Associados, n. 25, 2004.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** New York: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cross-Cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: UEL, 2002.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED NATIONS REPORT ON HUMAN DEVELOPMENT. **Human Development Report 1999**. New York: Oxford University Press, 1999.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.219-231

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: Julho de 2011.

## Apêndices e Anexos

### **Apêndice I – Carta-Convite para os professores, coordenadores e diretores das escolas.**

30 de setembro de 2010.

Prezados Professores, Coordenadores e Diretores

Venho, por meio desta, apresentar um projeto de formação continuada que eu tento implementar há alguns anos, e agora com mais ênfase.

Gostaria de partilhar, em especial com professores de inglês do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio das redes pública e privada de ensino, um pouco da experiência que tenho ganho nessas funções. Mais do que isso, tenho percebido o quanto eu ainda tenho a aprender com vocês, pois, por mais que eu e meus alunos pensemos no ensino de inglês e busquemos conhecer melhor esses contextos de ensino, falta-nos o contato com os principais envolvidos, que são os professores.

Entre os muitos fatos que motivaram esse projeto, os documentos e propostas que vem sendo propostos pelos governos federal e estadual são os que mais se destacam.

Gostaria de saber um pouco sobre o impacto que ele vem causando nessa parcela da sociedade, entender melhor a aceitação ou rejeição do material distribuído a alunos e professores da rede estadual de ensino.

Nos eventos da APLIESP, nas oportunidades que oferecemos para discutir as políticas públicas, há professores favoráveis e contrários a essa nova proposta. A partir dos debates, e também das leituras dos documentos [PCN, OCEM-LE, Nova Proposta Curricular do Estado de SP, entre outros] parece que todo documento lançado despeja um rol de teorias novas, pouco conhecidas de todos nós, e isso nos leva a questionar a validade de algumas ações.

Como professora de inglês há 35 anos parece-me que há vantagens e desvantagens nessa proposta. Mas isso é só impressão, pois ainda não tivemos oportunidade de ouvir os envolvidos.

Bom, tenho falado muito da proposta, mas ela não é nosso único objetivo. Nossa preocupação, de verdade, é que o inglês não é mais uma necessidade – é um pré-requisito de todos nós, e, em especial, dos jovens que saem em busca de novas oportunidades [e aqui não estou me referindo só ao mercado de trabalho, mas às inúmeras oportunidades, trazidas pelo desenvolvimento tecnológico, que se colocam frente aos jovens].

Não pretendo me estender demais; portanto, retomo aqui o objetivo desse contato: convidar professores de inglês a participar de um projeto de formação continuada, cujo foco volta-se para a prática de sala de aula e para a adaptação e aplicação de material didático a partir do entendimento e da reflexão crítica acerca dos conceitos veiculados pelos documentos oficiais. A proposta do curso segue anexa.

Agradeço muito por sua atenção e coloco-me à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Saudações.

PF

Links que possam interessar:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4768949H4>

[www.apliesp.org.br](http://www.apliesp.org.br)

<http://projetonovosletramentos.blogspot.com/>

**PROPOSTA PARA O CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA  
DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS  
DA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

- Natureza:** Curso de extensão, gratuito ao nosso público-alvo.  
Estamos tentando contato com a **CENP** (Coordenadoria de Estudos Pedagógicos) da **SEE** (Secretaria Estadual de Educação), e, caso haja interesse, há a possibilidade de transformar a proposta em Oficina Pedagógica.
- Público-alvo:** Professores de línguas estrangeiras (não apenas inglês) da rede oficial pública do estado de SP e professores em formação ou início de carreira.
- Duração:** 8 meses
- Objetivos:** Teorização e transformação da prática  
Planejamento de ensino e planos de aula  
Avaliação de recursos e materiais didáticos  
Elaboração/adaptação e aplicação de materiais didáticos
- Metodologia:** Serão propostas oficinas presenciais, de quatro horas de duração cada, no início e ao final do curso. Nela visaremos os objetivos acima por meio de práticas colaborativas. Tais oficinas podem ser realizadas nas dependências de uma universidade ou **em local de mais fácil acesso dos professores, sem qualquer custo a eles.**  
Entre as oficinas iniciais e finais, continuaremos com as discussões e reflexões realizadas a distância, por meio de fóruns em ambiente virtual. Estima-se uma carga de quatro horas semanais para essas tarefas.  
Após a segunda rodada de oficinas, prevista para fevereiro de 2011, refletiremos sobre a prática de sala de aula por meio de diários dialogados à distância. Para tanto, são previstas quatro horas semanais de dedicação por parte dos envolvidos.

Se solicitados, poderemos: 1) realizar oficinas intermediárias, e 2) nos deslocar até as escolas para reuniões esporádicas e/ou acompanhamento do professor em sala de aula.

Cronograma: Os dias da semana e datas a seguir **são apenas uma sugestão** e poderão ser adaptados de acordo com a preferência e disponibilidade dos interessados.

23 e 30 de outubro e 06 de novembro 2010 .....	Oficinas presenciais.	12 horas
Novembro, dezembro 2010 e Janeiro 2011 .....	Discussões e reflexões a distância.	48 horas
31/01 a 04/02/2011 .....	Oficinas presenciais	20 horas
07/02 a 30/06/2011 .....	Apoio pedagógico	48 horas

**Apêndice II – Questionário respondido pelos alunos****Questionário**

Identificação: \_\_\_\_\_

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação profissional e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1- Quais línguas estrangeiras você já estudou, onde (escola regular ou instituto de idiomas) e por quanto tempo?

( ) Inglês \_\_\_\_\_

( ) Espanhol \_\_\_\_\_

( ) Francês \_\_\_\_\_

( ) Outro(s). Qual (quais), onde e por quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2- Assinale abaixo o tipo de instituição em que atua/atuou e, em seguida, mencione o tempo de duração de sua experiência:

( ) Escola pública de ensino fundamental e/ou médio. \_\_\_\_\_

( ) Escola particular de ensino fundamental e/ou médio. \_\_\_\_\_

( ) Escola de idiomas. \_\_\_\_\_

( ) Aulas particulares. \_\_\_\_\_

( ) Outras: \_\_\_\_\_

3- Você já participou de algum curso de formação contínua? Em caso afirmativo, mencione se você foi quem procurou o curso ou se o mesmo foi oferecido a você por algum órgão superior, citando-o.

( ) sim \_\_\_\_\_

( ) não

4- Caso tenha respondido afirmativamente a questão 3, qual é a sua opinião a respeito do curso que participou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Que tipo de orientação/formação, em sua opinião, um professor de línguas deveria ter?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6- Que tipo de curso de formação contínua você gostaria de participar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7- De que forma você acredita que os cursos de formação podem contribuir para a sua prática?



---

---

8- Se pudesse participar do planejamento de um curso de formação continuada, quais seriam suas sugestões? (Em relação a conteúdo, duração, objetivos, etc.)

---

---

9- Caso seja professor de escola pública estadual, você utiliza os cadernos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação? Por quê?

---

---

10- Caso não seja professor de escola pública estadual, que material utiliza?

---

---

11- Qual a sua opinião a respeito do material didático que você utiliza?

---

---

12- Para você, qual deveria ser o papel do livro didático no ensino?

---

---

13- Em que aspectos do seu ensino você acredita que sua experiência no aprendizado de uma LE interfere:

( ) prática em sala de aula

( ) planejamentos de aulas

( ) modo de tratamento dos alunos e de suas dificuldades

( ) outros: \_\_\_\_\_

---

---

14- Como você compreende a postura dos alunos que encontra nas salas de LE?

---

---

15- Há aspectos positivos na dinâmica de sua sala de aula? Quais são eles?

---

---

16- Há dificuldades que enfrenta em sala de aula? Quais são elas?

---

---

Obrigada por responder a esse questionário!

### **Apêndice III – Roteiro para Entrevista com os alunos**

- 1- Como você avalia a sua participação no curso?
- 2- Como você poderia melhorar a sua participação?
- 3- Quais conceitos foram mais difíceis de serem compreendidos, se algum?
- 4- Você acredita que as atividades do curso facilitaram a compreensão de certos conceitos como o de letramento?
- 5- Quais atividades, entre os fóruns, as wikis e os diários, foram mais proveitosas para você?
- 6- Como você avalia os fóruns e a interação entre os participantes?
- 7- Qual a sua opinião sobre os textos e vídeos trabalhados?
- 8- Qual dos assuntos/módulos você achou mais interessante? Por quê?
- 9- O curso atendeu as expectativas que você tinha no início e que colocou no questionário inicial?
- 10- Você considera que o curso te levou a refletir sobre a sua prática? De que forma isso se deu?
- 11- Quais as maiores contribuições para a sua prática que a sua participação no curso proporcionou, se alguma?
- 12- Você acredita que o conhecimento dessas novas teorias educacionais facilita seu trabalho como professor? Como?
- 13- Para o aluno, qual seria a grande vantagem de ter um professor conhecedor dessas teorias?

### **Apêndice IV – Roteiro de Entrevista com a professora-formadora**

- 1- Quais eram os objetivos iniciais do curso? Você considera que eles foram alcançados?
- 2- Como foi pensada a divisão dos módulos e temas do curso?
- 3- Como foi a escolha dos textos e vídeos trabalhados?
- 4- Em que medida a opinião dos alunos influenciou na organização e planejamento do curso?
- 5- Como você avalia as atividades, particularmente os fóruns?
- 6- Como você avalia a participação dos alunos no curso?
- 7- Qual papel você, como professora formadora, teve no curso? Como se avalia?
- 8- A que você atribui as dificuldades encontradas, se alguma? Sugestões para resolvê-las ou amenizá-las?
- 9- Quais foram os pontos positivos?
- 10- Quais as maiores contribuições que o curso pode proporcionar ao aluno?
- 11- De que maneiras o curso deu oportunidades de reflexão ao aluno?

## Apêndice V – Roteiro de tópicos para Grupo Focal

- Como os alunos utilizam o AVA? Frequência e motivo.
- Por que os alunos não participam assiduamente das atividades?
- Dificuldades com a plataforma digital, uso de tecnologia, conceitos teóricos?
- Papel do professor-formador e papel do aluno.
- Como foi feita a interação?
- Avaliação do curso em relação às ideias iniciais sobre as teorias de ensino.
- Prática – reflexos, mudanças.
- Razões para desmotivação.
- Reflexão e ação – foi alcançada?

## Anexo I- Imagem do fórum Novos Letramentos

