

Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia

Fernanda Costa Ribas¹
William Mineo Tagata²

Resumo: Este artigo se propõe a descrever e analisar um programa de formação continuada para professores de inglês da rede municipal da cidade de Uberlândia (MG). O programa, desenvolvido em 2014, foi elaborado e implementado com base nas teorias de novos letramentos e letramento crítico, segundo autores como Lankshear e Knobel (2006), Cope e Kalantzis (2012), Janks (2013), Monte Mór (2015), dentre outros, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento de conhecimentos linguísticos e culturais dos participantes, levando-os a refletir sobre a necessidade do planejamento de atividades de ensino de língua inglesa que levem em consideração o contexto em que professores e alunos estão inseridos, e de reflexão crítica sobre a natureza situada dos processos de produção de sentidos. Os depoimentos dos participantes obtidos ao longo do programa sugerem a relevância dos estudos sobre novos letramentos para a formação continuada de professores, sobretudo por sua problematização das relações entre linguagem, identidade e multimodalidade em tempos de construção de sentidos mediada por novas tecnologias de informação e de comunicação.

Palavras-chave: Formação de professores. Novos letramentos. Letramento crítico. Ensino e aprendizagem de inglês.

Introdução

Uma aluna do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos em nossa universidade compartilhou conosco uma história pessoal que, a nosso ver, ilustra muito bem a importância dos estudos sobre novos letramentos e letramento crítico no desenvolvimento de programas de formação continuada para professores de inglês da rede pública. A aluna, na época cursando a disciplina “Letramento crítico e ensino de línguas”, era professora de português em uma instituição federal de ensino da cidade de Uberaba, onde também era responsável por uma das turmas de oitavo ano do ensino fundamental. Segundo a aluna-professora, havia um aluno em uma de suas turmas cujo desempenho geral em praticamente todas as disciplinas estava abaixo da média de seus colegas, o que gerava preocupação para todos os professores. Porém, o que mais intrigava a aluna-professora era o fato de que, apesar das notas sofríveis, esse aluno era incrivelmente habilidoso no uso de determinadas tecnologias, sendo capaz, por exemplo, de ligar e desligar o ar condicionado da sala de aula usando apenas seu *smartphone*. Como um aluno considerado “abaixo da média” por seus

¹ Doutora em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, pela Unesp. Professora associada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG, Uberlândia, Brasil. E-mail: ribasileel@gmail.com

² Doutor em Letras - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa de Pós-Doutorado pela mesma instituição. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia e professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG, Uberlândia, Brasil. E-mail: wtagata@gmail.com

professores seria capaz de tal proeza, e por que os instrumentos de avaliação utilizados nessa instituição de ensino só revelavam suas dificuldades de aprendizado? Até que ponto as provas ou testes realizados por ele seriam instrumentos adequados para medir seu progresso? E qual a relevância dos conteúdos que lhe estariam sendo “ensinados” e que ele parecia incapaz de “aprender”?

A história da aluna mostra como a escola muitas vezes acaba deixando de fora diversas formas de letramentos que utilizamos em nosso dia a dia, que poderiam e deveriam ser incorporados à sala de aula, conforme sugerem muitos estudos sobre novos letramentos (LANKSHEAR, SNYDER, GREEN, 2000; GEE, 2004; COPE; KALANTZIS, 2012). Por isso, relatamos essa história para professores de inglês em serviço com quem trabalhamos no CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. Trata-se de um órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia-MG, que tem como objetivo principal promover a formação continuada de servidores da rede de ensino da cidade por meio de ações de capacitação e aperfeiçoamento profissional na forma de cursos, oficinas, congressos, seminários, palestras e apoio técnico pedagógico.

Em 2012, entramos em contato com a coordenação do CEMEPE, dispostos a estreitar laços entre a universidade e as escolas públicas da rede municipal. Para esse fim, desenvolvemos um projeto piloto no intuito de oferecer oportunidades aos professores de inglês em exercício de aprimorar seus conhecimentos sistêmicos e culturais da língua inglesa, bem como promover o desenvolvimento de suas habilidades de produção e de compreensão orais. Entendemos que esse aprimoramento se faz necessário devido às mudanças constantes por que passam todas as línguas, ainda mais intensamente em tempos de novas tecnologias de informação e comunicação. As atividades foram planejadas e implementadas por duas assistentes de ensino de língua inglesa, bolsistas americanas da Instituição Fulbright, trabalhando sob nossa supervisão, a partir de temas de relevância para o dia a dia do professor na sala de aula. Dentre esses temas, foram trabalhados o papel da língua inglesa em tempos de globalização, sua heterogeneidade cultural e linguística, aspectos da cultura dos países de língua inglesa – em especial a cultura norte-americana – e a questão da contribuição das tecnologias de informação e comunicação para o aprendizado de línguas estrangeiras. A interação com falantes nativas da língua inglesa constituiu uma oportunidade ímpar para os professores da rede pública, que tiveram a chance de atualizar não apenas seus conhecimentos

da língua alvo, mas também da cultura a ela atrelada – conhecimentos que se esperava que os professores pudessem compartilhar com seus alunos e colegas.

A partir das experiências positivas vivenciadas com o projeto piloto, foi proposta a continuidade do projeto no ano de 2014, como parte de uma iniciativa dos líderes e integrantes do Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL), com algumas alterações em seu formato de forma a aliar ensino, pesquisa e extensão. O GPCAL é formado por alunos de graduação envolvidos com trabalhos de iniciação científica e alunos de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Desde o início do projeto no referido ano, nossa intenção era envolver os membros do grupo de pesquisa na discussão de conceitos e questões relacionadas a novos letramentos e letramento crítico, de modo que pudessem participar direta ou indiretamente do projeto CEMEPE – uma das integrantes, por exemplo, apresentou sugestões de atividades que poderiam ser usadas pelos professores de inglês da rede municipal, como veremos na próxima seção.

Além do desenvolvimento linguístico e cultural dos professores, pretendíamos criar espaços de intersecção entre diversas experiências e saberes trazidos por professores de inglês no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas. A ideia era promover análise, produção, reflexão, reconstrução e socialização de saberes, práticas pedagógicas, ferramentas e atividades de ensino de língua inglesa, de forma conjunta e compartilhada, envolvendo professores formadores, graduandos e pós-graduandos participantes do GPCAL, assistentes (bolsistas) da Fulbright e professores em exercício da rede pública. Promover o desenvolvimento dos professores de forma que suas ações e práticas pedagógicas, reflexões e processos de construção e compartilhamento de conhecimento se dessem sob a égide do letramento crítico, bem como ampliar a sensibilização social dos envolvidos, também configuraram metas de nosso projeto no CEMEPE.

Entendemos que o professor, muitas vezes, trabalha sozinho, e que o ensino de inglês nas escolas públicas é deficitário há muitos anos por uma série de razões: salas de aula superlotadas, ausência de recursos didáticos, número reduzido de aulas por semana e fatores extraclasse, como pobreza, abandono e violência, que influenciam o rendimento dos alunos. A realidade complexa nas escolas faz com que muitos professores se sintam descrentes e despreparados para enfrentar a sala de aula, devido a limitações da prática cotidiana. A insegurança em relação à própria proficiência para ensinar a língua inglesa também pode ser

um fator que limita as atividades desenvolvidas com os alunos e faz com que o ensino, muitas vezes, continue restrito a um trabalho exclusivo com o livro didático, com enfoque para a aprendizagem de formas gramaticais. Assim, acreditamos que o envolvimento dos professores em um projeto em rede pudesse configurar uma associação enriquecedora em termos de colaboração, reflexão, troca de experiências e mudanças, por meio da exposição à realidade de trabalho dos envolvidos. Esperávamos, dessa forma, que o projeto pudesse desencadear propostas e ações de intervenção positivas no currículo e nas concepções de ensino e aprendizagem de professores de inglês, com desdobramentos para a escola pública, para a universidade e para a sociedade como um todo.

Neste artigo, apresentamos algumas das ações desenvolvidas durante as oficinas quinzenais que realizamos como parte de nosso projeto de formação continuada de professores de inglês no CEMEPE no ano de 2014, visando ao desenvolvimento e aprimoramento linguístico, cultural e metodológico de professores de inglês da rede pública municipal de Uberlândia. Além disso, intencionamos promover uma reflexão sobre as contribuições dos novos letramentos e letramento crítico para o processo de formação continuada de professores de língua inglesa. Para cumprir tais objetivos, organizamos o presente artigo da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos alguns dos pressupostos teóricos dos novos letramentos e letramento crítico que embasaram nosso trabalho de formação continuada. Em seguida, descrevemos as oficinas que foram realizadas com esses professores no CEMEPE, trazendo exemplos de atividades trabalhadas nesses encontros. Na terceira seção, tecemos nossa análise a respeito das oficinas, refletindo sobre as contribuições dos estudos sobre novos letramentos e letramento crítico para a formação de professores de línguas na contemporaneidade, principalmente quando tentamos transpor tais pressupostos teóricos na forma de atividades de reflexão conjunta entre professores. Concluímos o artigo com uma avaliação da experiência relatada e nossas expectativas quanto à formulação de outras propostas de formação continuada.

Novos letramentos e letramento crítico: da teoria para a prática

Iniciamos nosso trabalho de formação continuada no CEMEPE movidos pelas leituras e discussões dos estudos sobre novos letramentos e letramento crítico que vínhamos realizando no âmbito do GPCAL na Universidade Federal de Uberlândia e do Projeto

Nacional “Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de línguas”³, coordenado pelos Professores Doutores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario T. Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo, que conta com a participação de professores de diversas universidades brasileiras. Essas leituras nos levaram ao entendimento de que letramento não é algo limitado à leitura e à escrita, ou seja, a um processo cognitivo de codificação e decodificação que se dá na mente dos aprendizes, e que é preciso pensar em letramentos, no plural, enquanto fenômeno sociocultural, uma vez que se trata de “um processo significativo de prática social do indivíduo, a partir do qual ele pode atuar em contextos interacionais de produção” (COSTA; REATEGUI, 2012, p. 838). Portanto, letramento não é algo que acontece na mente das pessoas, mas dentro da sociedade (GEE, 2010, p. 166), tornando-se impossível “descontextualizar a noção de letramento das práticas sociais inerentes a essa experiência” (COSTA; REATEGUI, 2012, p. 838). Falar em letramentos é falar em práticas de construção, comunicação e negociação de sentidos, compartilhados socialmente. Assim como essas práticas sociais mudam, os letramentos também mudam. Como ressaltam Baker, Pearson e Rozendal (2010, p. 2), “os letramentos mudam conforme a cultura muda”⁴. Mudanças nas tecnologias, nas instituições, nas finanças, na mídia, nas comunicações reverberam na natureza dos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Há 50 anos, uma pessoa que conseguisse ler um pequeno texto e responder uma pergunta literal seria considerada letrada. Hoje, essa capacidade, por si só, não bastaria para caracterizá-la como tal. Com o desenvolvimento das tecnologias, principalmente digitais, uma pessoa precisa de novos letramentos para participar do mundo, por exemplo, para ler um *email*, para fazer uma pesquisa no *Google*, para enviar mensagens de texto, dentre outras ações envolvendo essas tecnologias.

Novos letramentos se referem tanto a uma nova forma de olhar para o letramento, em contraste com a noção tradicional de letramento enquanto domínio da leitura e da escrita, quanto a novas formas de produção de sentido que surgem conforme a cultura muda, principalmente por influência das (mas não limitado às) novas tecnologias de informação e comunicação. Como ressaltam Lankshear e Knobel (2006), há novos letramentos que não envolvem necessariamente o uso de tecnologias digitais. Como exemplo, os autores citam os

³ Atualmente, o referido projeto se encontra em seu segundo ciclo, intitulado “Linguagem, educação, cultura e tecnologia”.

⁴ Esta e outras traduções neste artigo são de nossa autoria.

mangás impressos e jogos de cartas como *Pokemon* e *Yu-Gi-Oh* populares entre as crianças e adolescentes. Portanto, “novo”, na perspectiva dos novos letramentos, não se limita a uma questão cronológica, mas tem relação com um novo *ethos* ou *mindset* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), ou seja, com uma perspectiva dinâmica e situada (espacial e historicamente) através da qual as pessoas experienciam e respondem ao mundo, que enfatiza a construção e socialização de conhecimento (e não sua centralização), participação e colaboração entre os indivíduos (e menos individualização), dispersão e distribuição de *expertise*, formação de comunidades com interesses em comum, novas práticas e padrões de comunicação e, conseqüentemente, novos gêneros textuais na sociedade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, COSTA; REATEGUI, 2012, PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, BRAGA, 2013).

Lankshear e Knobel (2006) explicam que somente fazer *download* de vídeos do *Youtube*, sem necessariamente se engajar em nenhuma forma de discussão em rede, não caracteriza uma nova prática de letramento. Ao fazer isso, o indivíduo apenas se coloca como mero consumidor de uma tecnologia e não como produtor e autor, o que é uma das características do novo *ethos*. Os novos letramentos, em tempos de tecnologias digitais, envolvem ações como:

usar e construir *hyperlinks* entre documentos e/ou imagens, sons, filmes; enviar mensagem em um telefone celular; usar linguagens digitais semióticas (tais como aquelas usadas pelos personagens no jogo episódico *online* Banja, ou *emoticons* em um *email*, *chat* ou mensagem instantânea); manipular o *mouse* em um texto; ler extensões de arquivos e identificar qual *software* lerá cada arquivo; navegar mundos *online* em três dimensões; fazer *upload* de imagens de uma câmera ou telefone digital para o computador ou para a Internet; inserir texto em uma imagem digital ou animação, ou anexar som em uma imagem ou inserir som em uma imagem; construir universos multimídia *online* de *role-play*; escolher, construir e customizar o modelo de um *blog* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 25).

No entanto, os autores alertam para o fato de haver nas escolas uma tendência de “perpetuar o velho, ao invés de se engajar com e refinar ou reinventar o novo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 55), síndrome que descrevem como “*old wine in new bottles*” [‘vinho antigo em novas garrafas’]; nesse sentido, tenta-se adaptar a tecnologia às rotinas usuais, familiares da escola, “tecnologizando” o ensino.

Para Junqueira e Buzato (2013), apesar de professores e alunos estarem mais engajados em novas práticas de letramentos, conforme adquiriram acesso a computadores e à Internet, essas práticas parecem fazer sentido mais fora do que dentro dos muros da escola. Os autores descrevem iniciativas que têm surgido fora da escola com o objetivo de desenvolver um olhar crítico sobre o poder institucionalizado por meio do emprego de linguagens múltiplas (vídeo, grafite, *rap*). Os jovens têm participado de novos letramentos marginais para abordar violações dos direitos humanos e lutar contra isso. Como consequência, o que se nota é que o que acontece na escola tem entrado em choque com outras formas de letramento que surgem no mundo, principalmente impulsionadas pelas tecnologias digitais.

Diante de um cenário caracterizado por constantes mudanças, acreditamos que as práticas de ensino precisam se adaptar de forma a incorporar práticas letradas digitais e não digitais que circulam na sociedade contemporânea. Isso requer dos professores uma aprendizagem permanente com constantes reflexões sobre e, muitas vezes, mudanças em suas rotinas pedagógicas, o que denota a importância de oportunidades de formação contínua do professor. Essas oportunidades podem levar os professores a construir conhecimento a partir da multiplicidade de informações e meios disponíveis hoje em dia para a resolução de problemas específicos em seu cotidiano escolar. Adotar um olhar crítico em relação ao seu entorno e à sua prática pode, então, auxiliar os professores a desenvolverem os olhares críticos e as habilidades estratégicas de seus alunos para que sejam agentes sensíveis às diferenças, às mudanças e à inovação (KALANTZIS; COPE; CLOONAN, 2010).

O letramento crítico surge, assim, como uma opção aos professores para desenvolverem sua própria agência e a de seus alunos na contemporaneidade, uma vez que se baseia na “ideia de empoderamento do sujeito para que ele possa, através de linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar” (SANTOS; IFA, 2013, p. 5). Mais do que uma técnica, o letramento crítico se coloca como uma orientação, uma filosofia de ensino, baseada na premissa de que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR, 2015, p. 42) e através dela é possível desenvolver um posicionamento crítico perante o mundo (SANTOS; IFA, 2013). Falar em letramento crítico é, assim, ir além do sentido funcional de uso de novos gêneros e práticas (LAMY; HAMPEL, 2007).

Segundo Comber (2001), o letramento crítico envolve o uso de linguagem para exercer poder, para atuar no mundo a partir da constante análise e uso de práticas textuais. Permite que os alunos possam ter oportunidades de construir sentido, como também interrogar quais interesses são atendidos nesse processo, compreendendo que suas próprias experiências os condicionam a construir certos sentidos e não outros (VASQUEZ, HARSTE, ALBERS, 2010).

Trabalhar numa perspectiva de letramento crítico na sala de aula significa, portanto, encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, como fotografias, músicas, conversas etc, lendo “tanto a palavra quanto o mundo em relação a poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos” (JANKS, 2013, p. 227). Trata-se também de “escrever e reescrever o mundo” (JANKS, 2013, p. 227). A habilidade crítica, para Monte Mór (2015, p. 45), se refere ao desenvolvimento de “percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas)”. Ação, comprometimento, responsabilidade, engajamento, criatividade na produção de sentidos são termos-chave quando se pensa em letramento crítico.

Foi a partir dessas considerações sobre novos letramentos e letramento crítico que procuramos propor as oficinas de língua inglesa no CEMEPE, fazendo um percurso da teoria para a prática, ou seja, pensando em como transpor tais pressupostos teóricos para as atividades de discussão com os professores e, posteriormente, um movimento da prática para a teoria, analisando, assim, os resultados que pudemos alcançar em alguns encontros, conforme deixamos evidente nas seções subsequentes.

Oficinas de língua inglesa no CEMEPE: considerações e exemplos de atividades

O primeiro encontro realizado no CEMEPE foi conduzido por nós e por duas professoras assistentes americanas, bolsistas do Instituto Fulbright, e teve a presença de oito professores de inglês da rede municipal. Neste encontro, apresentamos o projeto, com base nos objetivos que havíamos traçado, movidos pelos pressupostos teóricos expostos na seção anterior, a saber: 1) *create classes based on teacher needs and expectations (how can we help?);* 2) *increase teacher comfort and confidence in English (all four skills: reading, writing, listening, speaking);* 3) *provide materials and tools for teachers to use in their own classrooms;* 4) *create a space for collaboration and exchange of teaching ideas and*

*classroom activities; 5) develop an understanding of critical literacy for the purposes of maximizing student language and cultural learning, as well as raising social consciousness*⁵.

Resultados da primeira fase do Projeto Nacional de Novos Letramentos e Formação de professores do qual fizemos parte na Universidade de São Paulo, relatados por Monte Mór (2013), mostraram que a maioria dos programas de formação de professores no Brasil tende a priorizar conteúdos que supostamente devem ser ensinados nas aulas de inglês, como gramática e vocabulário, com foco na leitura de textos, e pouca ou nenhuma ênfase ao letramento crítico, à construção de sentido e à agência. Por esse motivo, um dos objetivos de nossas oficinas foi apresentar aos professores o conceito de letramento crítico, que foi trabalhado durante as tarefas de discussão em língua inglesa e de reflexão metodológica.

Nosso segundo objetivo era fazer uma análise de necessidades e expectativas do grupo de professores para que não lhes impuséssemos nossa própria agenda de discussão, mas procurando nos posicionar como colaboradores e não especialistas. Para tanto, elaboramos um breve questionário em que pedimos aos professores que relatassem sua experiência profissional, seus anseios e expectativas. A maioria dos oito professores se descreveu como altamente motivado em relação à língua inglesa e/ou ao seu ensino, expressando comentários como: “amo estudar línguas”, “comecei a lecionar inglês por acaso e me apaixonei pela profissão”, “sou apaixonada por tudo o que a língua me traz”, “amo a língua inglesa em todos os aspectos”, “o inglês nasceu comigo como se fizesse parte de uma outra vida”.

No entanto, problemas contextuais parecem abalar essa motivação. Ao descreverem as abordagens de trabalho com seus alunos, os professores relataram que enfrentam problemas de falta de infraestrutura nas escolas (por exemplo, laboratórios de informática deficientes), de equipamentos (*data-show*) e de materiais que possam atender às necessidades dos alunos. Com isso, o ensino de leitura acaba sendo o foco das aulas, pois, segundo um dos professores, “o sistema educacional da prefeitura e do estado não te permite ir muito além”. Atividades de compreensão e produção oral também são realizadas, mas esse trabalho é descrito como um desafio e é feito “na medida do que consigo”, como ressalta um dos professores.

⁵1) criar aulas baseadas nas necessidades e expectativas dos professores (como podemos ajudar?); 2) aumentar a confiança e conforto dos professores na língua inglesa (nas quatro habilidades: leitura, escrita, escuta, fala); 3) prover materiais e ferramentas para os professores utilizarem em suas próprias aulas; 4) criar um espaço para colaboração e troca de ideias de ensino e atividades de sala de aula; 5) desenvolver uma compreensão sobre o letramento crítico com o propósito de maximizar a aprendizagem linguística e cultural dos alunos, bem como promover sua consciência social.

O desinteresse dos alunos também parece frustrar os professores que, apesar de gostarem da língua inglesa e de ensiná-la, acham que não conseguem fazer os alunos sentirem a mesma motivação pela língua que eles. A desmotivação dos alunos, na visão dos professores, é causada pelos fatores do ambiente escolar anteriormente descritos, falta de maturidade típica da idade e número reduzido de aulas semanais. Tais problemas contextuais parecem afetar a crença desses profissionais quanto ao papel do inglês na vida dos alunos: metade dos professores acredita que a língua inglesa não é tão presente ou relevante para seus alunos, mas deveria ser, pois, nas palavras de alguns professores, “o inglês está em todo lugar” e “permite ampliar a visão de mundo dos alunos”. Como enfatiza uma das professoras: “Nas séries iniciais (6º ano) eles estão totalmente motivados, querem aprender porque desejam se comunicar, assistir um filme, ouvir a música que gostam. Infelizmente, ao perceberem que isso não acontece tão facilmente ficam desmotivados”. Temos, portanto, um conflito entre uma visão ideal de ensino, pautada na crença da relevância da língua inglesa na contemporaneidade, e uma visão pessimista, descrente, desencadeada pelos problemas que os professores enfrentam diariamente nas escolas.

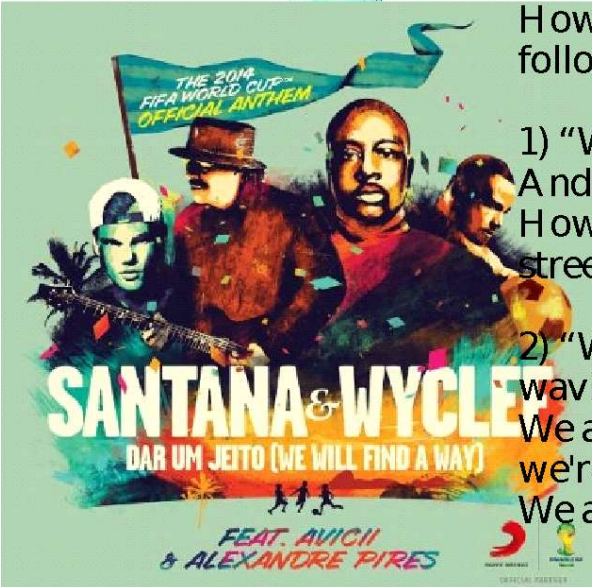
Por meio dos depoimentos dos professores, é possível perceber os anseios que trouxeram para o grupo de formação, no sentido de tentar “lutar pela qualidade do ensino de inglês na escola pública”. Essa preocupação em motivar os alunos a gostarem da lingual transparece nas sugestões de temas que os professores nos disseram que gostariam de discutir ao longo das oficinas: a) *The US movie/music industries*; b) *The communicative approach to English language teaching (activity ideas)*; c) *Political correctness*; d) *Slang/Phrasal Verbs/Idiomatic expressions*; e) *Classroom management*; f) *Teaching ideas—how to motivate students in learning English*; g) *World Cup—activity ideas for beginners*; h) *Multiculturalism large scale projects (African culture)*; i) *American Food (Restaurant Culture)*; j) *Use of authentic materials*; k) *Facebook, other media and technology in the classroom*; l) *Pop Culture*; m) *Human Rights*⁶.

A variedade de tópicos sugeridos pelos professores salta aos olhos. De questões metodológicas – como por exemplo, ideias para implementar um ensino comunicativo em sala

⁶a) As indústrias da música e do cinema norte-americanos; b) A abordagem comunicativa no ensino da língua inglesa (ideias de atividades); c) O politicamente correto; d) gírias/ verbos preposicionados/expressões idiomáticas; e) gerenciamento de sala de aula; f) ideias de ensino—como motivar os alunos a aprenderem inglês; g) Copa do Mundo—ideias de atividades para alunos iniciantes; h) Projetos em larga escala sobre multiculturalismo (cultura africana); i) Comida americana (cultura de restaurante); j) Uso de materiais autênticos; k) *Facebook*, outras mídias e tecnologia na sala de aula; l) cultura pop; m) direitos humanos.

de aula de escola pública ou para motivar os alunos para o aprendizado da língua – a aspectos linguísticos e sugestões temáticas, esses tópicos nortearam a preparação de atividades das oficinas, que foram realizadas quinzenalmente nas dependências do CEMEPE. Em um dos encontros, uma integrante do GPCAL, doutoranda do Programa em Estudos Linguísticos e professora de língua inglesa de um instituto federal, apresentou sugestões de atividades sobre a Copa do Mundo de 2014 que ela havia trabalhado com seus alunos, atendendo a pedidos dos professores. Eis algumas das atividades preparadas e apresentadas pela doutoranda.⁷

A primeira atividade (Figura 1) baseia-se na música oficial da Copa do Mundo 2014. A proposta da atividade era que, após ouvirem a música e lerem a letra, os alunos deveriam responder as seguintes questões:



How do you interpret the following excerpts:

- 1) "When you got nothing to eat
And you find it hard to sleep
How you struggling on the streets"
- 2) "We're celebrating and we're
wavin' all our wrath
We are united even though
we're different flags
We are one voice, one heart"

Figura 1 - Atividade de música sobre a Copa do Mundo
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iK6LEFjg2oo>

Em seguida, os alunos realizariam uma atividade de produção oral (Figura 2), em que poderiam praticar as formas afirmativa e interrogativa do verbo *to be* em pares, além do

⁷ Agradecemos à Profa. Cristiane Manzan Perine por ter preparado e apresentado suas atividades em uma oficina no CEMEPE, além de permitir sua reprodução neste artigo.

vocabulário relacionado à nacionalidade, fazendo perguntas uns aos outros sobre astros do futebol, conforme as gravuras.

ASK A FRIEND:
Where is he from?
What is his nationality?



Argentina - Argentinian

Italy - Italian

Portugal - Portuguese

South Korea - South Korean

Figura 2 - Atividade de produção oral sobre a Copa do Mundo
Fonte: Imagens do *Google*

A terceira atividade elaborada pela doutoranda (Figura 3) visa ao desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos, a partir de um texto autêntico, retirado da Internet. Após a leitura, os alunos deveriam responder um exercício de múltipla escolha sobre o tema principal do texto, que consistia em escolher uma entre três opções que melhor representava o tema do texto: 1) to invite tourists to visit Brazil to take part in the World Cup; 2) to advise people not to come to Brazil, because the country is not prepared to host the World Cup; 3) to advertise the high quality of the government's actions in the organization of the World Cup⁸.

⁸1) convidar turistas a visitar o Brasil para participar da Copa do Mundo; 2) aconselhar as pessoas a não vir para o Brasil, pois o país não está preparado para sediar a Copa do Mundo; 3) anunciar a alta qualidade das ações do governo na organização da Copa do Mundo.

DEAR **NON-BRAZILIAN** FRIEND,

Please take it seriously:

**DON'T COME
TO BRAZIL
WORLD CUP 2014.**

Our governors have wasted billions building stadiums that should cost half and won't bring any improvement for the life quality of the population. Meanwhile, people are dying in the hospital lines due to lack of infrastructure. Violence against regular civilians is out of control, specially in touristic cities like Rio and São Paulo. Airports, public transportation, hosteling and other services can't handle our own intern needs, so go figure what is gonna happen in the world cup when thousands of tourists come.

BRAZILIANS ARE SICK OF IT. THIS WORLD CUP IS GONNA BE MESSY, TOURIST-DECEIVING AND DANGEROUS, NOT MENTIONING DISRESPECTFUL TO OUR PEOPLE, CONSIDERING ALL OF OUR CURRENT GIANT PROBLEMS.

If you still have doubts, take a quick look on any digital brazilian newspaper right now.

IF YOU HAVE A FRIEND PLANNING TO COME TO BRAZIL, PLEASE ASK HIM TO TAKE A QUICK READ ON THIS.

Figura 3 - Texto para atividade de compreensão escrita sobre a Copa do Mundo

Fonte: <https://www.101greatgoals.com/blog/brazilians-tell-the-world-dont-come-to-the-2014-world-cup-finals/>

A apresentação de atividades relacionadas à Copa foi bem recebida pelos professores, que manifestaram o desejo de usá-las com seus alunos, assim que pudessem reservar os equipamentos necessários para uso em sala de aula. Quando a palestrante perguntou aos professores sobre a adequação das atividades às turmas que lecionavam, bem como sobre seus pontos positivos, os professores elogiaram a possibilidade de prática de diferentes habilidades linguísticas, embora um deles tenha revelado descrença quanto à capacidade de seus alunos de oitavo ano de realizarem as atividades, por falta de conhecimento da língua inglesa. No entanto, todos foram unânimes em reconhecer o alto nível de motivação que o tema poderia gerar em sala de aula - afinal, “é o tipo de coisa que meus alunos estão acostumados a fazer fora da aula, por interesse mesmo”, como disse uma das professoras.

Além de discutir os possíveis reflexos da temática da Copa do Mundo na motivação de aprendizes, procuramos também na oficina discutir formas de apresentar tal temática utilizando tecnologias digitais, e considerando as especificidades dos contextos de atuação dos professores. Nossa opção por criar um espaço para a reflexão sobre a importância das

novas tecnologias de informação e comunicação no ensino de línguas, e para a elaboração de atividades de ensino mediado por essas tecnologias, parece ter sido acertada, a julgar pelas reações favoráveis dos professores ao material apresentado. Ao final do encontro, dissemos-lhes que um dos objetivos das oficinas era justamente encorajá-los a desenvolverem materiais e atividades que pudessem ser usados para esse fim. Nesse momento, uma das professoras mostrou-se preocupada com sua falta de familiaridade com novas tecnologias digitais – uma característica que pode se estender também a outros participantes que não se manifestaram na frente dos colegas, como a professora que, após o encontro, veio tirar dúvidas sobre como preparar apresentações em *Powerpoint*. Por outro lado, outros professores revelaram maior familiaridade com novas tecnologias, como é caso da professora acostumada a usar a plataforma *Edmodo* sempre que conseguia reservar o laboratório de informática de sua escola – pelo menos uma vez por mês.

De modo geral, baseando-nos em nossas impressões durante as oficinas realizadas, podemos afirmar que todos os professores se mostraram receptivos à ideia de utilizar novas tecnologias como ferramentas de ensino e de aprendizagem e, portanto, viam possibilidade de realização de oficinas sobre o assunto com bons olhos. Desde 2012, por iniciativa da coordenadora de inglês do CEMEPE, foram realizadas palestras e oficinas com o objetivo de familiarizar os professores com algumas ferramentas tecnológicas, como, por exemplo, a plataforma *Edmodo*. Além disso, parece haver consenso quanto à necessidade de incorporar as novas tecnologias ao aprendizado, de modo a aproximá-lo da realidade dos alunos fora da sala de aula, aumentando a motivação dos alunos para aprender – e também mostrar a relevância da língua inglesa em um mundo globalizado e cada vez mais dependente das tecnologias. O comentário feito por uma das professoras durante uma oficina – de que “os alunos só querem saber de *Facebook*” – corrobora nossas impressões e nos fez refletir sobre até que ponto a presença ubíqua das tecnologias na vida dos alunos deve guiar irrefletidamente as escolhas ou decisões pedagógicas – para nós, trata-se de uma questão digna de escrutínio e cuidadosa reflexão. Eis algumas das questões que propusemos para discussão com os professores: de que formas as tecnologias podem mudar os papéis de professores e alunos, e a natureza dos processos de ensino e de aprendizagem? Em que medida devem nos levar a reformular nossas metas e expectativas educacionais? Como podem influenciar a constituição de nossas subjetividades?

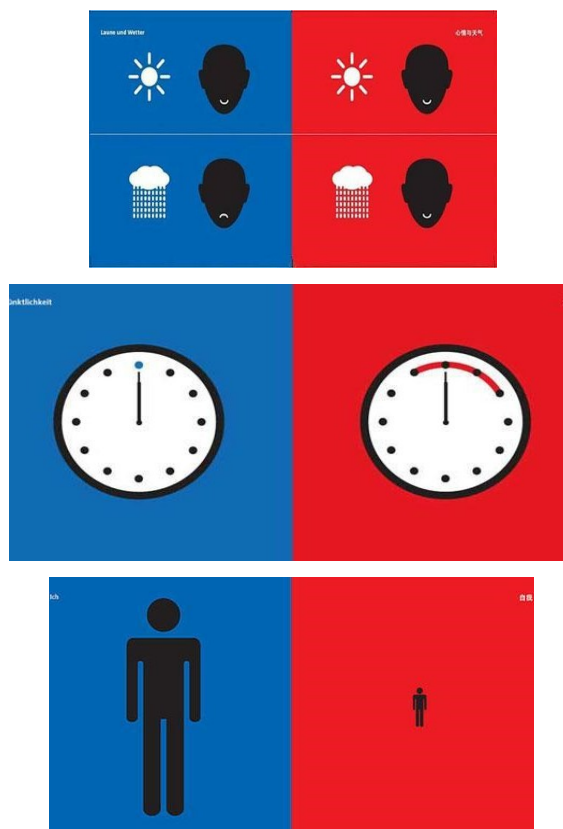
Uma oportunidade de reflexão sobre o processo de construção de subjetividades aconteceu em uma das oficinas, preparada em conjunto com as professoras assistentes da Fundação Fulbright, que conduziram o encontro. As atividades desse encontro visavam ao desenvolvimento do letramento crítico dos participantes - como vimos, um de nossos objetivos para o projeto. Por isso, a oficina teve início com uma discussão, em inglês, baseada nas seguintes questões: *“What makes us who we are? How do the words and opinions of others influence how we see ourselves? How can we use this understanding to inform classroom practice/best serve our students?”*⁹. A nosso ver, tal discussão poderia promover o letramento crítico dos professores-participantes e encorajá-los a fazer o mesmo em sala de aula, no sentido de conscientizá-los de que nossas identidades e interpretações - longe de serem dadas, naturais ou desinteressadas - são sempre construídas na e pela linguagem, podendo ser reconstruídas de outras formas (MOITA LOPES, 2006).

Após uma breve discussão baseada nas questões acima, foi pedido a cada professor-participante que preparasse uma breve apresentação oral, em inglês, a partir das seguintes questões: *“Where are you from? Where is your family from? Does your family keep any cultural traditions? What is your ethnic/racial background?”*. Para terminar a oficina, as professoras assistentes projetaram um *slide* de *Powerpoint* com uma lista de expressões utilizadas para descrever raça ou etnicidade nos Estados Unidos, como “white”, “black”, “negro”, “mulatto”, “asian”, “nigger”, “afroamerican” e “latino”, entre outras. Em seguida, houve uma discussão, feita com o grupo todo, sobre quais expressões deveriam ser evitadas, levando em conta as questões *“Why are these words unusable?”* e *“Why is it so important for Americans not to use these words (to be “politically correct”)?* Os professores foram, então, questionados sobre a existência ou não de termos, em português, relacionados a identidades de raça e etnia que poderiam ser considerados “politicamente corretos”. Como a discussão foi restringida pelo término da oficina, não houve tempo para uma problematização mais detalhada do que consiste o “politicamente correto”, a que interesses serve, ou de como nossos valores e preconceitos estão imbricados na linguagem. A fala de uma professora-participante, para quem termos como “negrita” ou “japão” não carregam nenhuma conotação negativa ou ofensiva, sugeriu a necessidade de voltar ao assunto em outras ocasiões, de forma a “desnaturalizar” a linguagem, em uma perspectiva de letramento crítico. Por outro lado,

⁹*“O que nos torna quem somos? Como as palavras e opiniões dos outros influenciam como nos vemos? Como podemos usar esse entendimento para informar uma prática de sala de aula que sirva melhor nossos alunos?”*

para outra professora-participante, nossas escolhas de palavras, a forma como nos referimos a outros e até a nós mesmas, nunca são desinteressadas, porque refletem nosso posicionamento, nosso ponto de vista; esse depoimento sugere que a professora estava a par da natureza política da linguagem - apontada, como já vimos, por Monte Mór (2015), e que o objetivo dessa oficina foi parcialmente atingido.

Na oficina subsequente, nossa intenção foi a de engajar os professores-participantes em uma discussão sobre estereótipos nacionais, suas implicações político-ideológicas, e o que eles nos revelam sobre nossa própria cultura. Após uma breve discussão motivada pelas questões “*what does it mean to be Brazilian?*” e “*what does it mean to be American?*”, as professoras assistentes da Fulbright projetaram uma série de imagens produzidas por Yang Liu, uma artista chinesa radicada em Berlim, e informaram aos professores-participantes que, através dessas imagens, a artista pretendia representar as diferenças entre ocidente (em azul) e oriente (em vermelho). Eis algumas dessas imagens:



Figuras 4, 5 e 6 - Imagens vetoriais da artista Yang Liu

Fonte: <http://www.fubiz.net/2015/04/02/differences-between-eastern-and-western-cultures/>

As professoras assistentes da Fulbright pediram aos professores-participantes que discutissem, em grupos, as seguintes questões: “*What do you think the point of the artist is? What differences between east and west is she trying to depict?*”. Após dez minutos de trabalho em grupos, as assistentes da Fulbright abriram a discussão para o grupo todo. No caso da figura 4, um dos professores-participantes comentou que, em sua opinião, a artista pretendia retratar a diferença de atitudes de ocidentais e de orientais em relação à vida, sugerindo que os orientais eram mais otimistas. Por isso, não houve surpresa por parte dos professores-participantes quando lhes foi revelado que a figura 4 era intitulada “*Mood and weather*”. No caso da figura 5, outra professora-participante comentou que a intenção da artista lhe parecia ser retratar a relação de ocidentais e orientais com horários. Assim, a revelação, feita pelas assistentes da Fulbright, de que a figura 5 se intitulava “*Punctuality*”, só causou surpresa a uma professora-participante, que questionou a pontualidade dos brasileiros. Já no caso da figura 6, nenhum dos participantes soube explicar o significado da obra, intitulada “*Self*”. Uma das assistentes da Fulbright procurou enfatizar a diferença no tamanho das figuras humanas nos dois lados da figura, porém em vão. Após a revelação do título da obra, uma das professoras-participantes questionou a mensagem da artista - que o ocidental seria mais individualista que o oriental, a julgar pelos diferentes tamanhos da figura humana de um lado e de outro - e sua validade ou veracidade. Logo em seguida, um professor-participante procurou corroborar a visão da artista, referindo-se ao fato de que, em países orientais como o Japão, os indivíduos valorizam mais o bem-estar coletivo do que o individual, ao contrário do que às vezes acontece no ocidente. Embora a discussão não tenha se alongado por falta de tempo, o comentário do professor-participante sugere ter havido uma experiência de uma prática de letramento trazendo a oportunidade de letramento crítico, pois permitiu aos participantes desenvolverem sua sensibilidade em relação a diferentes formas culturais de ver o mundo, e criticidade em relação aos próprios modos de agir e se relacionar com outras culturas.

O interesse dos professores-participantes em desvendar o significado das imagens produzidas pela artista chinesa nos levou à constatação da importância do letramento visual e do letramento crítico na formação continuada de professores. Esse interesse também nos fez perceber a necessidade de incluir no planejamento de atividades de ensino de inglês certos temas, como estereótipos nacionais, além dos temas sugeridos pelos participantes das oficinas.

Uma formação continuada de professores de inglês à luz dos novos letramentos e do letramento crítico: da prática para a teoria

A experiência com as oficinas de língua inglesa nos fez perceber que a superação de modelos e práticas pedagógicas tradicionais pode ser um processo longo e difícil. Por exemplo, apesar de os professores participantes terem se mostrado abertos ao trabalho com letramento crítico e letramento digital nas escolas, eles nos apresentaram fatores típicos do contexto escolar público que poderiam dificultar qualquer tipo de mudança, como salas superlotadas, desinteresse dos alunos, falta de computadores ou de conexão com a Internet, não-familiaridade dos próprios professores para lidar com recursos tecnológicos, dentre outros. No entanto, se trata de um processo desejado e verbalizado pelos professores nas oficinas, principalmente em se tratando do contexto escolar público, caracterizado por uma longa história de fracasso e descrença quanto à possibilidade de aprendizagem da língua inglesa. O caminho para a mudança é árduo e tortuoso, mas, como atesta Mattos (2013), através do trabalho colaborativo e da introdução de novas teorias que possibilitem que o professor discuta, reflita, teste e avalie outras possibilidades em sua prática pedagógica, acreditamos ser possível amenizar as dificuldades nesse processo e oferecer contribuições para a formação continuada de professores de língua inglesa nas escolas públicas. Foi o que pretendemos quando trabalhamos o letramento crítico com os professores de inglês nas oficinas, a partir da apresentação e discussão de atividades de língua inglesa pelas professoras ministrantes.

Entendemos que os cursos de formação continuada devam encorajar os professores a usar e a produzir seus próprios materiais e atividades, tendo em vista suas realidades educacionais. Por esse motivo, quando foram apresentadas aos professores algumas atividades de língua inglesa referentes à Copa do Mundo, nossa intenção não era oferecer receitas prontas que pudessem ser replicadas em suas aulas. A contextualização é uma exigência dos estudos de novos letramentos e letramento crítico, que percebem língua e letramento como práticas sociais contextualizadas, construídas a partir dos diferentes sentidos produzidos e socializados por diferentes pessoas e grupos sociais. As atividades sobre a Copa do Mundo serviram, portanto, para desencadear discussões sobre como esse tema poderia ser trabalhado pelos professores em seus contextos de atuação, considerando os recursos que teriam disponíveis na escola e na sala de aula para tal. Para Cope e Kalantzis (2012), por exemplo, o

letramento crítico deve, sobretudo, promover valores democráticos, de modo que os interesses, expectativas, crenças e valores dos alunos sejam o mote da aula de línguas, idealmente menos centrada em conteúdos ou habilidades desvinculados de seu contexto de uso, e mais preocupada com questões pertinentes à realidade social do aluno.

Percebemos na fala de um dos professores certa ânsia em incorporar tecnologias, principalmente digitais, como forma de motivar os alunos, uma vez que eles “só querem saber de *Facebook*”. A incorporação de tecnologia não deve ser vista como mais uma habilidade que os professores, bem como seus alunos, precisam desenvolver na contemporaneidade. Considerando que a realidade social brasileira é marcada por diferenças sociais, a inclusão de novas tecnologias e novas formas de letramento presentes no mundo digital se torna complexo e, como aponta Braga (2007), seria ingênuo acreditar que o uso de computador e da *internet* nas escolas pode mudar a realidade brasileira. Não é apenas com ferramentas tecnológicas que se promove mudança. Além disso, seria utópico falar de tecnologia para professores que, como apontado no questionário, sofrem com problemas de falta de infraestrutura nas escolas, tendo dificuldade para reservar laboratórios de informática e *data-show* para desenvolverem suas aulas. Também de nada adianta propor um curso de formação com o objetivo de desenvolver as habilidades dos professores em utilizar o computador em suas aulas. Portanto, nas oficinas, procuramos levar os professores a refletirem sobre como as tecnologias podem ser criticamente exploradas nas aulas de inglês para atingir propósitos específicos em contextos específicos. Para atingir esse objetivo, questões como “de que formas as tecnologias podem mudar os papéis de professores e alunos, e a natureza dos processos de ensino e de aprendizagem?” e “Em que medida elas devem nos levar a reformular nossas metas e expectativas educacionais?” foram debatidas em um dos encontros.

Segundo uma perspectiva de letramento enquanto prática social situada (GEE, 2004, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; COPE; KALANTZIS, 2012; MONTE MÓR, 2015), iniciamos as oficinas com uma discussão sobre “quem somos e o que nos torna quem somos”. Conceitos como identidade, cultura, raça, etnia e herança foram discutidos com os professores, abrindo espaço para a socialização de suas histórias de vida e seus *backgrounds* culturais e raciais. Esse tipo de discussão permitiu ver os professores como seres humanos com sentimentos, crenças e experiências singulares, posicionados em termos de raça, sexo e classe social. Possibilitou também levar os professores a refletir sobre sua identidade (como se reconhecem) e como esta influência a maneira como entendem o mundo e produzem

sentidos, sobre seus papéis e sobre como se veem com base em suas interações nos contextos em que atuam. Dessa forma, avaliamos que conseguimos trabalhar o conceito de “situado” no sentido de “adaptado à realidade do professor”, das posições de onde fala e em suas condições de trabalho. Para nós, enfatizar a situacionalidade de nossas posições, interpretações e visões de mundo contribui para o desenvolvimento daquilo que Souza (2011) considera “ler se lendo”, ou seja, um estado de atenção ao modo como interpretamos o que lemos (baseando-nos em nossas leituras anteriores e experiências de vida), que pode ser diferente das leituras e interpretações de alguém situado em outro contexto. De forma semelhante, Cope e Kalantzis (2012) acreditam que o letramento crítico pode levar professores e alunos a desenvolver um “olhar para dentro” (*inward-looking*), de maneira que sejamos capazes de reexaminar nossas atitudes e posturas diante de pessoas com orientações políticas, religiosas ou sexuais diferentes das nossas, pessoas de raças e nacionalidades diferentes, ou de pessoas com deficiências físicas, por exemplo.

Podemos entender também o “situado” no sentido de perceber a língua e os letramentos como práticas sociais situadas e dinâmicas, que se modificam de forma rápida com as novas tecnologias. Ao longo das oficinas, procuramos asseverar que a língua é mais do que um sistema abstrato, descontextualizado, e que em diferentes situações de uso, por falantes situados em diversos contextos socioculturais, certas regras podem não ser aplicáveis. Por exemplo, as palavras “black” e “nigger”, discutidas em uma das oficinas, não são neutras, mas carregam certas conotações político-ideológicas. O uso de “nigger” por um branco norte-americano sulista é diferente do uso da mesma palavra por um rapper negro de uma grande cidade do mesmo país. Tal palavra pode soar extremamente ofensiva ao ser usada por um branco para se referir a um negro. Esse tipo de sensibilização foi feita durante as oficinas. Acreditamos que ao tratar a língua como algo vivo, dinâmico e presente nas interações cotidianas, mediadas ou não pelas tecnologias, os professores participantes podem despertar o interesse de seus alunos para o aprendizado da língua.

A necessidade de inserção de textos multimodais (KRESS, 2000) e pertinentes à realidade social do aluno foi o que motivou a discussão das atividades sobre o tema “Copa do Mundo”, descritas na seção anterior. Sem excluir o ensino de gramática (verbo *to be*) e conteúdos geralmente presentes nos livros didáticos (países e nacionalidades) com os quais estão familiarizados, os professores foram apresentados a outras alternativas de trabalho com textos multimodais, com um foco em diferentes habilidades linguístico-comunicativas nas

aulas do ensino fundamental ou médio. Por exemplo, a imagem que ilustra o álbum oficial da FIFA pode abrir espaço para uma problematização sobre características culturais e estereótipos comumente associados ao povo brasileiro. O “jeitinho brasileiro” evidente na letra da música “Dar um jeito” (*We will find a way*), tema da Copa, pode fomentar essa discussão. Explorar como os alunos interpretam e atribuem sentido a excertos da música, com base em suas experiências de vida e informações que circularam nas redes sociais a respeito da Copa (por exemplo, o texto *Don't come to Brazil*) permite conscientizá-los acerca de como atribuímos sentido ao que lemos e das diferentes formas de ver o mundo de alguém situado em outro contexto. A discussão sobre as imagens produzidas pelo artista chinês também contribuiu para desenvolver essa sensibilidade, ou seja, quanto à possibilidade de interpretações divergentes, na medida em que cada professor interpretou as imagens tendo em vista suas visões de mundo. Dessa forma, acreditamos que os professores podem alertar seus alunos a reconhecer a relatividade de valores e convicções adotados por uma comunidade, indo além do ensino de normas e regras fixas da língua inglesa que sabemos ser comum nas escolas brasileiras.

Considerações finais

Com os constantes avanços científicos e tecnológicos, os conhecimentos se tornam obsoletos rapidamente e o conceito de educação de professores como algo definitivo precisa ser revisto. Sendo assim, receitas prontas sobre como ensinar uma língua estrangeira não são suficientes para preparar os professores para os desafios diários. O professor precisa ter flexibilidade e sensibilidade para se adaptar a diferentes situações e escolher as soluções adequadas a seu contexto de atuação. Assim, entendemos ser necessário, num projeto de formação continuada de professores, dar voz aos participantes para debaterem e compartilharem suas experiências docentes, envolvendo-os em situações que permitam o desenvolvimento profissional autônomo e o aprimoramento de estratégias na identificação, solução de problemas, planejamento de ações e materiais e reflexão. A nosso ver, as teorias sobre novos letramentos e letramento crítico têm muito a contribuir nesse sentido. Partindo das necessidades e expectativas dos professores, bem como peculiaridades de seus contextos de atuação, entendemos que a colaboração entre professores formadores, graduandos e pós-graduandos, como almejamos com este projeto no CEMEPE, permitiu que se criasse um

ambiente de confiança e reconhecimento, abrindo espaço para negociações de sentido relacionadas às teorias e às práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

É essa perspectiva de formação continuada, baseada nos estudos sobre novos letramentos e letramento crítico e envolvendo reflexão, colaboração e ação, que desejamos que continue direcionando nossas próximas iniciativas. Assim, os docentes poderão construir práticas a favor da aprendizagem de seus alunos, de modo situado e crítico, tornando-se mais permeáveis a novos olhares e abordagens, tendo a reflexão colaborativa como um instrumento de transformação.

Referências bibliográficas

BAKER, E.A.; PEARSON, P.D.; ROZENDAL, M.S. Theoretical perspectives and literacy studies: and exploration of roles and insights. In: BAKER, E.A. (Ed.). *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York, London: The Guilford Press, 2010, p. 1-22.

BRAGA, D.B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Developing critical social awareness through digital literacy practices within the context of higher education in Brazil. *Language and Education*, v. 21, n. 3, p. 180-196, 2007.

COMBER, B. Negotiating critical literacies. *National council of teachers of English*, v. 6, n. 3, p. 1-2, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

COSTA, P.S.C.; REATEGUI, E.B. Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de *Fanfiction*s. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n.4, p. 835-859, 2012.

GEE, J.P. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: BAKER, E.A. (Ed.). *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York, London: The Guilford Press, 2010, p. 165-193.

_____. *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.

JUNQUEIRA, E.S.; BUZATO, M.E.K. New literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality. In: _____ (Ed.). *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. New York: Peter Lang, 2013, p. 1-21.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education enquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CLOONAN, A. A multiliteracies perspective on the new literacies. In: BAKER, E.A. (Ed.). *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York, London: The Guilford Press, 2010, p. 61-87.

KRESS, G. *Multiliteracies: designs for social future*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2000.
LAMY, M.N.; HAMPEL, R. *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and techno-literacy*. Managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead, New York: Open University Press, 2006.

MATTOS, A. M. A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D.P.; MELLO, H.R. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 21-61.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2006.

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

_____. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Org.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 126-146.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n.4, p. 811-834, 2012.

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

SOUZA, L. M. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. Z. e HALU, R. C. (Org.). *Formação "desformatada"*. Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.

VASQUEZ, V.; HARSTE, J. C.; ALBERS, P. From the personal to the worldwide web: moving teachers into positions of critical interrogation. In: BAKER, E.A. (Ed.). *The new*

literacies: multiple perspectives on research and practice. New York, London: The Guilford Press, 2010, p. 265-284.

New literacies and English teacher education in the city of Uberlândia

Abstract: This paper aims to describe and analyse a teacher education programme for English teachers in the city of Uberlândia (MG). The programme, developed in 2014, was devised and implemented on the basis of new literacies and critical literacy theories, according to Lankshear and Knobel (2006), Cope and Kalantzis (2012), Janks (2013) and Monte Mór (2015), among others, with a view to contributing to the improvement of participants' linguistic and cultural knowledge, leading them to consider the need to plan English language teaching activities that take into account the contexts in which teachers and students are located, and to critically reflect upon the situated nature of meaning making processes. Participants' feedback collected throughout the programme suggests the relevance of new literacies studies to teacher education, especially for its consideration of the relationships between language, identity and multimodality in times of meaning making mediated by new information and communication technologies.

Keywords: Teacher education. New literacies. Critical literacy. English teaching and learning.

Recebido em 19 de janeiro de 2018.

Aprovado em 02 de maio de 2018.