

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

ILZA LÉIA RAMOS AROUCHE

**LETRAMENTOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

São Leopoldo

2020

ILZA LÉIA RAMOS AROUCHE

**LETRAMENTOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a. Dra. Dorotea Frank Kersch

**São Leopoldo
2020**

A7711

Arouche, Ilza Léia Ramos.

Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira / Ilza Léia Ramos Arouche. – 2020. 244 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2020.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Dorotea Frank Kersch.”

1. Letramento. 2. Professores - Formação. 3. Língua inglesa. 4. Letramento digital. I. Título.

CDU 802.0

ILZA LÉIA RAMOS AROUCHE

**"LETRAMENTOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA"**

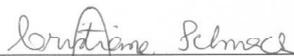
Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 9 DE MARÇO DE 2020.

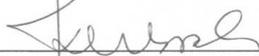
BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. REINILDES DIAS - UFMG
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. JULIANA ZEGGIO MARTINEZ - UFPR
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

À memória de minha mãe, por me ensinar a ser forte mesmo com toda fragilidade. Um Projeto sonhado e idealizado, também por ela.

AGRADECIMENTOS

À professora Dorotea Frank Kersch, minha orientadora, pelo seu profissionalismo, que me inspira a tornar-me uma educadora e pesquisadora melhor. Com ela, a cada dia, aprendo a trilhar o universo dos letramentos acadêmicos. Sou grata por sua ajuda em minha trajetória no mestrado e doutorado nos saberes compartilhados. Ainda descubro a fórmula de tanto vigor, jovialidade e bom humor.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que oportunizou o doutorado na minha área de atuação.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMASUL), instituição à qual sou vinculada, que possibilitou a concretização do doutorado.

Ao diretor do CCHSL da UEMASUL – Prof. José Sérgio de Jesus Salles pela compreensão e flexibilidade para que pudéssemos realizar este projeto de vida.

À PROPGI por agilizar os trâmites do meu afastamento para São Leopoldo quando necessário.

À professora doutora Cátia Fronza coordenadora da PPGLA, por ser sempre solícita e pelo acolhimento familiar nos almoços e jantares em família sempre nos brindando com o vinho da Serra Gaúcha.

Aos professores do PPGLA com os quais tive a oportunidade de conviver e de cursar disciplinas que me ajudaram a construir uma base acadêmica sólida desde o mestrado e, me fizeram vislumbrar novos horizontes, bem como ressignificar a docência no ensino superior.

À professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles pela contribuição acadêmica no desenvolvimento deste trabalho até a qualificação.

Ao grupo de pesquisa FORMLI, pelo convívio e discussões nas tardes das sextas – feiras.

Aos professores da comissão examinadora por aceitarem participar da defesa deste trabalho, e às professoras Cristiane e Renildes pelas contribuições no momento da qualificação.

Aos amigos da turma do doutorado, especialmente os colegas da UEMA, pelo convívio, apoio, conversas e discussões acadêmicas.

À minha amiga e colega de trabalho Elizabete Rocha de Sousa Lima, pela troca de conhecimento e incentivo nos momentos de aflição.

À Patrícia pela presteza em nos auxiliarmos nas informações e por nos representar tão bem.

Aos colaboradores – graduandos do curso de Letras português/inglês- pela cumplicidade nas aulas e empenho na realização da pesquisa.

À assistente americana Kate Burch-Hudson pela parceria na concretude da realização do Projeto.

Ao graduando Bruno e à amiga Elisa pelas transcrições dos dados da pesquisa.

Ao amigo Dr. Jean-Bosco Kakozi, filósofo e historiador, pela força e conhecimentos sobre o pós-modernismo e descolonialidade. As mídias digitais favoreceram o aprendizado sobre a temática apesar da distância. O seu português está impecável mesmo com a interferência do espanhol.

Ao prof. José Siney Ferraz Rodrigues, historiador da UEMASUL, pela aula sobre o neoliberalismo naquele jantar memorável em sua casa com a sua esposa, minha amiga Carmem e o nosso saudoso Zezinho. Enquanto assistíamos ao documentário a “doutrina do Shock”, era feita uma retrospectiva na História. Foi uma aula de um semestre de graduação em uma noite.

Ao amigo Dr. Benito Almaguer Luaiza pelas leituras, conversas casuais e sugestões em meu trabalho.

Aos amigos tão queridos da casa Cardoner com sua diversidade cultural e linguística, vi na prática os efeitos da globalização; a conversa multicultural, o incentivo “você consegue!”, tantas vezes ecoado em múltiplos sotaques e variedades. A sensação é que éramos uma grande família independente do país e da região de origem. Acordar com o canto dos pássaros, o ressoar do apito da chaleira na cozinha, ao preparar do “jantar”, as xícaras de chá nas noites frias, as risadas e as conversas jogadas ao ar eram rotinas que aliviavam as tensões. Correr, meditar em volta daquela lagoa também ajudaram a suportar a pressão do ambiente acadêmico e as angústias da alma.

Não menos importante são os amigos da minha cidade Érico, Lília, Elisa, Terezinha, e Reginaldo, para citar alguns, que aturaram as minhas queixas ao longo desses anos.

Em especial, deixo aqui a minha gratidão as amigas americanas Lilian e Kathryn por trazerem um frescor e leveza aos dias tão nebulosos dos últimos anos do doutorado, com a perda da minha “flôr”. Girls! Valeu a transgressão das saídas

para tomarmos açaí, das idas à feira, à sorveteria aos domingos; da dança na cozinha e os almoços na casa das “bonecas”. Sou grata a Lílian por fazer as traduções dos resumos dos artigos e da tese.

À Arleia, pela companhia no último ano, por ajudar nas tarefas de casa para que eu escrevesse. As gargalhadas no sofá assistindo ao nosso comediante favorito foram a melhor terapia.

Ao meu amigo João, por olhar a minha casa e as minhas gatas durante a minha ausência enquanto viajava para São Leopoldo. E, à sua esposa por apoiar esse cuidado.

Ao meu esposo, amigo, companheiro, Jean Carlos pelo apoio.

À minha irmã pelo incentivo e por ter sido a base familiar nos últimos tempos.

Viajar no meio da tormenta para o nordeste foi insano, mas conviver com a família foi tudo de bom, como diria minha mãe. Ter a oportunidade de tomar banho de mar em uma noite de lua cheia com o sobrinho Vitor supera qualquer produção acadêmica. Valeram os mergulhos naquelas águas azuis e mornas de São Miguel dos Milagres com a sobrinha Jackeline e a amiga chilena Cláudia nessa reta final do trabalho.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo geral de analisar as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs, procurando identificar se elas favorecem a educação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma instituição de ensino superior pública no estado do Maranhão. Para tanto, desenvolvemos um projeto pedagógico de letramentos intitulado *Construindo sentidos em Ambientes Digitais* na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa no curso de Letras português/inglês, onde ocorre a formação de professores, que lidam diretamente com a escola regular. O referido curso precisa estar em consonância com as transformações dos conhecimentos, informações, epistemologias e preparar o profissional de línguas para conviver em diferentes contextos sociais, com uma visão politizada, crítica diante dos desafios que se apresentam em distintos domínios econômicos, sociais, culturais e políticos e tecnológicos. A tese doutoral se sustenta numa pesquisa realizada sob o paradigma construtivista social com uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa. Recorremos também ao uso de métodos etnográficos, tendo como suporte teórico metodológico a pesquisa-ação. O corpus foi constituído em duas etapas: a primeira trata da caracterização e discussão do projeto pedagógico de letramentos compreendendo apenas uma fase; a segunda é constituída de três fases: a primeira é referente a um registro documental – um comentário escrito sobre o tema da globalização – a imigração dos refugiados venezuelanos; a segunda aborda o fórum virtual 2 – hegemonia da língua inglesa; a terceira fase é composta de um questionário. As análises dos dados foram embasadas na análise de discurso crítica Fairclough (2016), em uma perspectiva etnográfico-discursiva Magalhães (2006), Resende (2009), que privilegiam a análise textual e discursiva focando a intertextualidade e a interdiscursividade. Para realização desta pesquisa, nos respaldamos nos letramentos críticos que promovem a agência, a formação cidadã e o questionamento consciente para a transformação da realidade, assim como lida com a multimodalidade e a pluralidade cívica, como defendem Freire (1987, 2005, 2007); Gee (2015, 2017); Giroux (1997); Janks (2016); Kalantzis *et al.* (2016); Lankshear e Knobel (2010); Luke (2018); Menezes de Souza (2011); Street (2014). Os dados apontam que lidar com os letramentos críticos digitais associados com a transversalidade é um dos caminhos para promover mudanças no modo de conceber e ensinar a LI. Os graduandos construíram

sentidos em ambientes híbridos, se tornaram designers ativos e inovadores com a criação dos pôsteres interativos na plataforma Glogster, assim como mobilizaram diferentes saberes, discursos e letramentos e usaram recursos digitais para significar e interagir. Portanto, a disciplina de Língua Inglesa também pode favorecer a educação crítica (que fazem parte do cotidiano dos professores em formação, assim como pode favorecer aos letramentos digitais). O trabalho com os letramentos críticos digitais é mais efetivo quando se é abordado sob diferentes lentes teóricas e perspectivas, em uma abordagem transdisciplinar, focando os gêneros discursivos, o pós-estruturalismo – trazendo à tona a problematização e agência dos educandos e os multiletramentos que favorecem a crítica e o letramento digital.

Palavras-chave: Letramentos Críticos. Multiletramentos. Formação de Professores. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study analyzes the effectiveness of critical literacies practices mediated by Information and Communication Technologies (ICTs) and aims to identify whether they support critical and civic education in the context of teaching English in a public higher education institution in the Brazilian state of Maranhão. To this end, a pedagogical literacies project entitled *Constructing Meaning in Digital Environments* was conducted during a semester-long course "Interdisciplinary Practice of Reading in the English Language" with students from the Portuguese and English Literature and Language degree program (referred to hereinafter as "Letras"). The Letras degree program, where teacher training takes place, prepares students to be professors who teach children in primary and secondary schools, and needs to stay up-to-date with the constantly changing base of knowledge, information, and epistemologies in the field. The degree program must also prepare its students to be language professionals capable of dealing with different social contexts through critical lenses, especially in the face of challenges that present themselves through different economic, social, cultural, political and technological domains. This dissertation is based on research carried out using a social constructivist paradigm, with an interpretative and qualitative approach. Ethnographic methods with methodological theoretical support to action research were utilized. The corpus was established through two stages: the first stage deals with the literacies project's characterization and discussion and consists of only one phase, while the second stage consists of three phases. The first phase refers to a comment regarding the theme of globalization and refugee migration based on a documentary; the second phase addresses the discussion via an online virtual forum concerning English as a hegemonic language; the third phase consists of a questionnaire. The data analyzes were based on the critical discourse analysis of Fairclough (2016) and ethnographic-discursive perspectives Magalhães (2006) and Resende (2009), who favor textual and discursive analysis focusing on intertextuality and interdiscursivity. To carry out this research, we rely on critical literacy that promotes agency, citizenship formation, and conscious inquiry for the transformation of reality, as well as deal with multimodality and civic plurality as defended by Freire (1987, 2005, 2007); Gee (2015, 2017); Giroux (1997); Janks (2016); Kalantzis *et al.* (2016); Lankshear e Knobel (2010); Luke (2018); Menenzes de Souza (2011); Street (2014). The data

indicate that dealing with the critical digital literacies associated with transversality is one of the ways to promote changes in the way of understanding and teaching LI. The students constructed their understandings in hybrid environments, became active and innovative designers with the creation of interactive posters on the platform Glogster, mobilized different knowledge, speeches, and literacies, and used digital resources to interact. In this sense, the English language course also supports critical education, which is part of the daily routine of teachers-in-training, as it favors digital literacy. The work with digital critical literacies is most effective when it is approached through different theoretical lenses and perspectives, with a transdisciplinary approach that focuses on discursive genres and post-structuralism that brings up the problematization and agency of students and the multiliteracies that favor criticism and digital literacy.

Keywords: Critical Literacies. Multiliteracies. Teacher Training. English Language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fundamentação Teórica	41
Figura 2 - Ordem do Discurso	83
Figura 3 - Organização dos Conteúdos.....	115
Figura 4 - Temas Norteadores e Atividades	118
Figura 5 - Mapa Lexical.....	120
Figura 6 - Venezuelan Refugee.....	127
Figura 7 - Tarefa criação do pôster	133
Figura 8 - Pôster Globalization and Technology.....	135
Figura 9 - Pôster Globalization and Economy	136
Figura 10 - Pôster Globalization and Culture.....	136
Figura 11- Pôster English Colonialism	137
Figura 12- Pôster Globalization and English Language	138
Figura 13 - Fases da Análise da Pesquisa.....	141
Figura 14 – Dimensões da Formação Docente.....	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da relação entre questões de pesquisa e objetivos	30
Quadro 2 - Instrumentos/procedimentos registros das atividades e plataforma/aplicativos.....	100
Quadro 3 - Corpus dos dados, procedimentos, instrumentos e registros – plataformas.....	102
Quadro 4 - Subperguntas, etapas, corpus e metodologia de análise.....	102
Quadro 5 – Temas, Gêneros e Foco das Atividades das Aulas.....	108
Quadro 6 - Síntese dos Tópicos e Tarefas.....	139

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCHSL	Centro de Ciências Sociais Humanas e Letras
CEASAS	Centro Estaduais de Abastecimentos de Alimentos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENL	Estudos dos Novos Letramentos
ETA	English Assistant Teacher
FORMLI	Formação Letramentos e Identidade
GNL	Grupo de Nova Londres
IES	Instituição de Ensino Superior
L1	Língua Materna
L2	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
OCEM - LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Língua Estrangeira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
PROPGI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TI	Tecnologia da Informação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA	20
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	26
1.3 OBJETIVOS	28
1.3.1 Objetivo Geral	29
1.3.2 Objetivos Específicos	29
2 LETRAMENTOS CRÍTICOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO PELAS TICS: DIÁLOGOS COM PESQUISADORES	33
3.1 PREMISSAS DOS ESTUDOS DOS NOVOS LETRAMENTOS (NEL).....	42
3.2 ANTECEDENTES DOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS	45
3.3 MULTILETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E ORIGEM.....	53
3.4 BASE EPISTEMOLÓGICA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS	58
3.5 PRESSUPOSTOS DISCURSIVOS BAKHTINIANOS E FAIRCLOUGHIANOS...76	
4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	85
4.1.1 Contexto da Pesquisa	88
4.1.1.1 Enquadramento Geográfico e Histórico da Cidade	89
4.1.1.2 Contexto Histórico e Geográfico da Universidade	90
4.1.1.3 Trajetória do Curso de Letras.....	91
4.1.2 Participantes da Pesquisa	94
4.1.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa	96
4.1.4 Descrição do Corpus – Etapas, Unidades de Análise e Dados	101
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO.....	104
4.2.1 Proposição da Disciplina	104
4.2.2 Descrição das Aulas e Conteúdos	106
4.2.3 Modalidade do Ensino	110
4.2.4 Metodologia das Aulas	110
4.2.5 Avaliação	112
5.1 ARQUITETURA DAS AULAS EM AMBIENTES HÍBRIDOS DIGITAIS	114
5.2 ATIVIDADES PRÁTICAS DESDE A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS	117
5.3 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM AMBIENTES VIRTUAIS	140
5.3.1 Formação Crítica Cidadã - Reflecting About International Relations	141

5.3.2	Formação Crítica Cidadã: Discursos e Apreciação de Valores	148
5.3.3	Fórum de Discussão: English Hegemony	149
5.3.4	Questionário Aplicado com os Graduandos.....	162
5.3.4.1	Letramentos Digitais: Ferramentas Digitais.....	164
5.3.4.2	Formação Cidadã Crítica: Globalização	167
5.3.4.3	Letramentos Midiáticos Críticos	171
5.3.4.4	Aprendizagem Colaborativa	177
5.3.4.5	Metodologia de Ensino LI sob o Viés Crítico	180
	APÊNDICE A - PLANO DE ENSINO: DISCIPLINA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA.....	209
	APÊNDICE B - PLANEJAMENTO DAS AULAS – OBJETIVOS, AÇÕES/TAREFAS E GÊNEROS.....	213
	APÊNDICE C - COLETÂNEA 1 : THE PARADOX OF GLOBALIZATION	217
	THE PARADOX OF GLOBALIZATION.....	217
	APÊNDICE D - QUESTIONS ABOUT GLOBALIZATION - TRANSNATIONAL COMMERCE (KRISTINA KIS- KATOS’ LECTURE).....	219
	APÊNDICE E - GUIDING QUESTIONS : GLOBALIZATION.....	220
	APÊNDICE F - SITUATIONAL COMMUNICATION: AÇAÍ AND BRAZIL NUTS – THE BRAZILIAN GOLD FROM THE TROPICS.....	221
	APÊNDICE G - ARE REFUGEES ISSUES OUR PROBLEM?.....	222
	APÊNDICE H- FÓRUM 1 - VENEZUELAN REFUGEE	227
	VENEZUELAN REFUGEE FORUM.....	227
	APÊNDICE I - COLETÂNEA 2: ENGLISH AND GLOBALIZATION	228
	APÊNDICE J - FÓRUM 2 - ENGLISH HEGEMONY.....	230
	FÓRUM- ENGLISH HEGEMONY	230
	APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS GRADUANDOS.....	231
	APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE...233	
	ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA - CEP	235
	ANEXO B- REPORTAGEM: VENEZUELAN REFUGEES.....	236
	‘THEIR COUNTRY IS BEING INVADED’: EXODUS OF VENEZUELANS OVERWHELMS NORTHERN BRAZIL.....	236

1 INTRODUÇÃO

Para a realização desta pesquisa, tive uma trajetória de construção de conhecimentos, amadurecimento tanto acadêmico, quanto pessoal. O conhecimento se dá por etapas e há todo um processo: de compartilhamento e de superações. Isso significa passar por mudanças e se adaptar ao novo.

O novo sempre nos desestabiliza. Para aprendermos temos que sair da nossa zona de conforto e nos lançar ao desconhecido, sem temor, sem preconceito, sem julgamentos. A educação nos proporciona esse grande aprendizado: aprender e ensinar caminham juntos, e, nesse percurso, aprendi mais do que ensinei.

A sociedade da informação exige que sejamos criativos, inovadores, capazes de solucionar problemas e trabalhar em equipe. Essa foi a essência da disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa, a qual foi o fio condutor para a execução desta pesquisa. Lidar com as novas tecnologias é um desafio. Temos que nos preparar para atender à demanda das novas gerações, que, muitas vezes, são nativos digitais; e os multiletramentos podem ser o caminho. Os multiletramentos (KALANTZIS, et al., 2016) são compreendidos como multiplicidade de letramentos que englobam a diversidade linguística e cultural, assim como a pluralidade cívica; eles promovem agência, envolvendo o letramento impresso, a multimodalidade, as novas mídias digitais (GEE, 2015), e favorecem a criticidade nas interações discursivas em um mundo globalizado. (AROUCHE; KERSCH,2019).

Quando iniciei, esperava que a disciplina proporcionasse um olhar crítico sobre questões que fazem parte do nosso cotidiano e que, às vezes, negamos-nos ver ou que simplesmente não nos interessamos por acharmos que elas não nos afetam. A disciplina língua inglesa também pode ser um caminho para se discutir, opinar, formar opinião e exercer a cidadania e nos tornar politizados.

Indo nesse sentido, este trabalho irá trazer à tona essas questões. Por ser uma pesquisa ação, ora me dirijo ao leitor na primeira pessoa por me sentir parte integrante do processo, ora assumo o olhar de pesquisadora e me posiciono usando a terceira pessoa do plural, por acreditar que o que será desvelado tem o olhar de outros que me antecederam. A realização desta pesquisa só foi possível pela colaboração dos acadêmicos – graduandos do curso de Letras que são os participantes da pesquisa, portanto considero que não foi algo individualizado. Quando menciono Professora me refiro à professora formadora; com relação aos

universitários, eu os denomino de graduandos, quando falo de alunos é sobre os estudantes da rede básica de ensino.

A minha experiência com as TICs, letramentos críticos – multiletramentos começa no mestrado em 2013 nas disciplinas de seminários. A primeira a descortinar as possibilidades de interatividade educacional em ambientes virtuais foi a saudosa prof^a. Doutora Isis. Com ela conheci a plataforma do *Pbworks* e as ferramentas digitais como *Sobek*, *audacity* e outras. Lembro do quanto ficamos encantados em navegar por espaços virtuais até então desconhecidos por nós. Fiquei surpreendida com esse universo novo, anteriormente só sabia usar o editor de texto e as ferramentas básicas do *word*. Portanto, líamos e discutíamos artigos acadêmicos e vivenciávamos na prática no laboratório de informática.

A cada descoberta e conquista, quando conseguia realizar as tarefas de aprendizagem propostas pela professora Isis, ficava entusiasmada. Parece no mínimo peculiar uma professora formadora agindo como estudante, ávida para aprender novas linguagens. Naquelas aulas, em que discutíamos, navegávamos, criávamos e editávamos nos espaços virtuais, só pensava em ressignificar esse conhecimento para o meu contexto de trabalho.

Na disciplina no mestrado da professora Doutora Marília, fizemos discussões e resenhas de vários artigos; dentre esses destaco Dias (2015), um estudo empírico em um contexto universitário focando a oralidade na Língua Inglesa (LI) usando as TICs e os letramentos, a partir daí despertou o meu desejo de trabalhar com os multiletramentos. Isso foi reforçado posteriormente no doutorado pela prof. Doutora Dorotea, que mostrava a sua paixão incondicional pelas novas tecnologias e os multiletramentos que contagiava a todos, tanto nas aulas quanto no grupo de pesquisa FORMLI.

Por fim, no doutorado, novamente com a prof^a. Marília, li artigos que falavam dos letramentos críticos nessa visão freiriana que me tocaram profundamente (PESSOA, 2014), que aborda a questão do racismo, para citar algum. Sendo das áreas de humanas, já tinha ouvido falar de Paulo Freire, mas não tinha pensado que um professor de língua inglesa poderia trabalhar nessa perspectiva de transdisciplinaridade, em uma visão politizada, indagadora, e isso me encantou. Daí surge o meu interesse em unir os letramentos críticos e as TICs.

Assumimos assim como Jordão (2016); Duboc (2016) e Monte Mór (2018) que o letramento crítico não é um método, mas sim uma abordagem educacional de

cunho pós-moderna ou uma postura filosófica cultural com múltiplas orientações. Compreendemos, assim, que o letramento crítico possibilita os alunos/ graduandos a problematizarem questões sociais a partir de uma crítica consciente, por meio do diálogo no sentido bakthiniano, que rompa com discursos hegemônicos, e que se posicionem enquanto cidadãos, com voz e autonomia, as quais podem propulsionar ações que os ajudem a ressignificarem a sua realidade e o seu entorno. Isso implica associar a teoria com a prática

As práticas de letramentos críticos digitais, neste contexto, significam uma abordagem de ensino híbrido que inclui logicamente os princípios linguísticos-discursivos e multimodais dos multiletramentos aplicados às tecnologias digitais. Portanto, resumindo, denomino práticas de letramentos críticos digitais, a abordagem educacional que problematiza questões sociais a partir de uma crítica consciente, por meio de diálogos e possíveis ações dos sujeitos que podem transformar a realidade, construindo significações, amparados em recursos digitais.

1.1 JUSTIFICATIVA

A sociedade contemporânea vive uma efervescência econômica sócio-cultural-político-histórica e epistemológica, permeada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que incidem em novas concepções de mundo, de comunicação, de sujeito, de práticas sociais que acabam influenciando a educação (MOITA LOPES, 2006; MONTE MÓR, 2010).

Nessa perspectiva, o fenômeno da globalização atrelado às novas tecnologias cria expectativas, nos sujeitos sociais, em relação à inclusão e à participação dos bens culturais (BOHN, 2005), bem como favorece a aproximação e justaposição de distintos povos e culturas nem sempre tão harmônicas (MENEZES DE SOUZA, 2011). Dessa forma, preparar os indivíduos para conviverem com a heterogeneidade de linguagens, multiplicidade de conhecimentos e informações e subjetividades é fundamental.

Conforme Monte Mór (2010), as transformações sociais promovidas com o advento e disseminação das novas tecnologias e formas de se perceber o mundo e atuar nele induzem a um repensar sobre os conceitos de linguagem e comunicação. Há uma renovação na sociedade digital que implica a convergência de estímulos visuais e/ou sonoros, entre outras, que se integram à modalidade escrita. Isto

provoca novas percepções nos usuários da língua. Os leitores dos textos enfrentam esses novos conteúdos da sociedade digital os quais refletem ou devem refletir diretamente no currículo escolar universitário.

Nessa perspectiva, a escola, como uma das instituições mediadoras entre o estado e a sociedade, deve ter, ou tem diante de si novos desafios a serem superados. Primeiro, acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que ocorrem a uma intensidade e velocidade avassaladora, de tal forma que essa dinâmica afeta a todos os envolvidos nos letramentos. Outro desafio a ser superado seria o de capacitar o cidadão para se inserir em um mundo cada vez mais digitalizado, assim como desenvolver habilidades de leitura na sala de aula que podem não corresponder com às de outrora. Um terceiro desafio seria fazer com que os alunos assumissem uma postura crítica frente às situações discursivas, tanto orais ou/e escritas.

De acordo com os documentos oficiais nacionais para o ensino de inglês, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Língua Estrangeira – OCEM-LE (BRASIL, 2006), a escola necessita repensar as suas bases para o ensino regular, a fim de atender às novas demandas sociais e as novas epistemologias para que o seu ensino não se torne obsoleto, e, portanto, ineficiente. Os cursos de Letras, responsáveis pela formação de professores que atuarão no ensino fundamental e médio da rede pública e privada, devem estar em consonância com essas mudanças. Devem-se formar cidadãos reflexivos, preparados para viver em uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa. Isso implica considerar as disciplinas curriculares como meio para desenvolver a consciência crítica coletiva social, para que o aluno/leitor esteja aberto ao novo. Assim, poderá estabelecer o diálogo entre as culturas diversas fomentando os valores, promovendo a aprendizagem da língua.

Diante dessa ordem mundial que se estabeleceu nas últimas décadas do século XXI, houve um crescente interesse por pesquisas, tanto no exterior quanto no Brasil, que tratem dos avanços tecnológicos associados aos usos da linguagem em contextos específicos. Essas pesquisas consistem em estudos que promovem reflexões acerca da subjetividade dos indivíduos, agenciamento crítico, pluralidade, das construções de sentidos, das práticas sociais culturais (GEE, 2008, 2014, 2015; LUKE e FREEBODY, 1997; KALANTZIS e COPE, 2012, 2016; LANKSHEAR e

KNOBEL, 2010; LUKE, 2018; MONTE MOR, 2010; ROJO, 2013), ou seja, estudos que focalizam os letramentos críticos e os novos letramentos, dentre outros.

Para compreendermos o letramento crítico, começamos pelo o ‘letramento ideológico’ (STREET, 1993, 2014), se deve observar o paradigma inverso – o letramento autônomo. Este é considerado uma tecnologia neutra e universal que atribui a si mesmo o desenvolvimento da cognição, capacidade de abstração, do crescimento pessoal ou profissional do indivíduo (STREET, 1993, 2014). O foco é o desenvolvimento de capacidades linguísticas – fonológicas e sintáticas, sem a preocupação com as práticas sociais pela linguagem e a educação linguística, entendida como o uso consciente da gramática da língua e dos recursos discursivos.

A partir do treinamento e manuseio de estruturas, codificação da língua escrita e decodificação de textos, abordam-se aspectos técnicos da leitura e da escrita isoladamente. Ele privilegia o discurso dominante institucionalizado, a língua padrão regulada pela gramática normativa. Esta desconsidera a variabilidade linguística como um fenômeno social intrínseco às relações humanas. (ZILLES, 2015). Infere-se assim, que o letramento autônomo busca homogeneizar os letramentos e que desconsidera o contexto de produção e recepção de textos dos usuários da linguagem nas práticas discursivas.

Mills (2016), ao delinear as correntes teóricas que subjazem aos letramentos, argumenta que estudos na perspectiva dos letramentos críticos abordam questões sociais, como desigualdade social, estrutura de poder e agência humana. Isso coaduna com os pressupostos do ‘modelo ideológico’ – a leitura e escrita estão sempre ligados às, relação de poder – (STREET, 1993, 2014). Neste estudo se adota a concepção de Moje e Lewis (2007, p.18), que consideram agência como “construção estratégica de identidades, atividades e relacionamentos, ferramentas culturais, e recursos e histórias, como incorporadas nas relações de poder”. Portanto, a agência está relacionada à autonomia e empoderamento dos sujeitos.

Um dos cerne dos letramentos críticos é o reconhecimento da ideologia presente nos textos. Estes, não são neutros e trazem marcas de discursos, identidades e relações de poder de quem os produzem. (LUKE; FREEBODY, 1997). Nesse sentido, os textos usados no ensino são autênticos e problematizam questões do mundo real de interesse de uma comunidade linguística. (KALANTZIS et al., 2016), diferente do letramento autônomo, que lida com textos artificiais apenas para desenvolver capacidades linguísticas dos usuários da linguagem.

Adotamos os letramentos críticos sob o viés pós-estruturalista que partem da problematização, desconstrução e reconstrução de discursos e textos (LUKE, 2004, 2018). Portanto, são consideradas as interações discursivas dos participantes como eles constroem sentidos em ambientes virtuais e físicos a partir da problematização de temas transversais, assim como as identidades que emergem nessas interações.

As OCEM-LE (2006), que tratam das práticas sociais pela linguagem - a leitura, a escrita, a fala e a compreensão oral e, a educação crítica, têm fomentado pesquisas sobre os letramentos críticos no país. Duboc (2012), em sua tese doutoral, desenvolveu uma pesquisa em que propõe um modelo curricular para o ensino de língua inglesa no contexto universitário. Ela aproveita momentos em sala de aula, momentos aos quais ela denomina de brechas, para implementar ações pedagógicas em ciclos. Essas ações pedagógicas contemplam a oralidade, a compreensão oral e a produção textual a partir do livro de texto. As referidas ações foram ressignificadas e tiveram como ponto de partida a problematização de elementos modernos, a saber, exclusão, pureza, estereótipo, estabilidade, homogeneidade, generalização, identificados no currículo por meio de um trabalho de letramento crítico.

Pessoa (2014), no artigo, intitulado *Uma Abordagem Crítica ao Ensino de Inglês: engajamento pedagógico e identitário*, proporciona visibilidade à atuação de um grupo de pesquisa do curso de Letras da Universidade Federal do Goiás – UFG. O grupo tem desenvolvido pesquisas desde 2005 e um dos focos de interesse são questões referentes ao ensino crítico de línguas sob a perspectiva da “linguística aplicada crítica”. (PENNYCOOK, 2003). No referido artigo, a autora apresenta o resultado de um trabalho realizado no curso de Letras daquela universidade, onde se manifesta essa linguística aplicada crítica abordando a temática raça/racismo. O intuito de Pessoa (2014) é o de ilustrar o trabalho colaborativo e crítico que o grupo tem desenvolvido ao longo dos anos, ou seja, mostrar a efetividade de uma abordagem crítica ao ensino de língua para a formação docente.

Indo nessa direção, a motivação para a realização deste estudo surge a partir da implementação de uma pesquisa colaborativa, no ano de 2014. O foco central era as práticas de letramento em inglês como língua estrangeira em uma turma do curso de Letras da habilitação Português/Inglês em uma universidade pública, no Maranhão. (AROUCHE, 2015). O objetivo principal dessa pesquisa-ação foi

ressignificar a prática de leitura naquele contexto de forma a fomentar o exercício da cidadania por meio das interações discursivas pela professora formadora.

Ao proporcionar eventos de letramentos a partir da execução de um projeto pedagógico de letramentos, a pesquisa (AROUCHE, 2015) envolvia uma instituição pública que, por sua história e tradição, representa, em parte, a produção cultural e literária da cidade. Dentre os vários teóricos que deram embasamento à pesquisa, destacam-se Street (1984, 2014) Barton e Hamilton (2003), KLEIMAN (2008), dentre outros, que enfatizam o aspecto sociocultural das práticas de letramento e a pluralização do letramento.

Os dados gerados revelaram que os eventos de letramento situado proporcionaram aos alunos experiências em situações discursivas orais e escritas que foram além do ato de ensinar e aprender o idioma alvo. Elas fomentaram o exercício da cidadania, possibilitaram a leitura crítica, provocaram reflexões acadêmicas e os deixaram familiarizados com diferentes gêneros discursivos e abordagens de ensino. O letramento situado é circunscrito a um dado contexto com um objetivo específico que varia conforme quem o significa.

Esta pesquisa de doutoramento, pois, é uma continuidade da anterior e tem como objeto de estudo as práticas de letramento em língua estrangeira na formação inicial do professor de língua inglesa em um contexto universitário, mas com uma visão aprofundada que contempla uma abordagem crítica ao ensino de línguas e a educação crítica do professor de línguas que inclui o uso das TICs.

Práticas de letramento são compreendidas como modos em que cada cultura usa os letramentos, são abstratas, situadas e inferidas a partir de um contexto comunicacional. Elas norteiam o comportamento dos sujeitos nas interações em que ocorrem os eventos de letramentos. Estes, por sua vez, são atividades que são mediadas por textos escritos e são desencadeadores das interações discursivas dos participantes. (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000).

Portanto, me alinho aos estudos dos novos letramentos em uma perspectiva crítica, a qual enfatiza as representações de relações de poder na sociedade a partir das interações discursivas, orais e escritas, mediadas pelas tecnologias digitais. (GEE, 2015; KALANTZIS e COPE, 2016). Considerando a visão relacionada ao trabalho de formação inicial de professores de línguas, esta visão dialoga com as propostas das OCEM-LE (BRASIL, 2006) e com os autores supracitados.

Para a realização desta pesquisa qualitativa interpretativista colaborativa, foi implementado um projeto pedagógico de letramentos, em uma turma do IV período do Curso de Letras na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. (UEMASUL).

O projeto objetivou desenvolver os letramentos críticos do professor em formação inicial a partir da inserção das práticas sociais do letramento com abordagem de gêneros e temas transversais usando as tecnologias digitais, a multimodalidade.

No primeiro momento, trazemos as atividades realizadas pelos graduandos oriundos dos seguintes temas:

- a) The Paradoxo of Globalization
- b) Globalization and transnational commerce
- c) Situational communication: Açai and Brazil nuts – The Brazilian gold from the tropics;
- d) Venezuelan Refugee Crisis (Quadro 5) ¹

No segundo momento, abordaremos as atividades relacionadas com os temas English and Globalization demistifying concepts and ideas (Phillipson, 2009) e English a colonizing language (Janks, 2004).

E, por fim, analisaremos os pôsteres criados na plataforma Glogster.

Este estudo se justifica a partir de que o letramento autônomo (STREET,1993, 2014) é a base que sustenta a maioria os cursos de formação de professores (MAGALHÃES, 2012) e não responde às necessidades linguísticas-discursivas e sociais dos educandos. Outros fatores apontam a necessidade da realização deste trabalho, a saber: a carência de pesquisas na área de língua estrangeira que contemple, os letramentos críticos na prática pedagógica no ensino da Língua Inglesa no contexto do ensino formal no Brasil (DUBOC, 2012), especialmente na Região Tocantina.

O estudo poderá gerar um impacto social, desde a perspectiva que possibilita a implementação das práticas de letramento com foco em desenvolver a conscientização social e crítica dos participantes, alvo da pesquisa. Essas práticas implicam a condução dos estudantes a construir sentidos a partir das interações discursivas, sejam elas orais ou escritas. Por meio das práticas de letramentos

¹ Quadro 5

críticos portanto, partimos do conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (2011). Pretende-se impactar positivamente no pensamento crítico e consciência social no público alvo.

Por fim, se justifica a inserção do uso das TICs nas práticas de letramentos críticos na formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira, pois instrumentaliza o discente a usar essas tecnologias que ampliem as possibilidades de interação em sala de aula, usando a multimodalidade, que já faz parte do cotidiano extra sala de aula dos participantes.

Tarouco (2013), ao falar do perfil do cidadão desse novo milênio, delinea sumariamente as habilidades demandadas pela sociedade atual. Dentre essas, destaca as capacidades e pensamentos críticos relacionados às tecnologias digitais. Indo nesse sentido, Kalantzis et al. (2016, p. 41) atribuem as seguintes capacidades aos cidadãos da era do conhecimento:

- a) assumir responsabilidades;
- b) resolver problemas e inovar;
- c) trabalhar em equipe;
- d) acessar informação quando necessário e comunicar efetivamente em cenários diversos – profissional, técnico, cultural, social.

A escola deve preparar o cidadão para atender a essas demandas. No projeto realizado para esta pesquisa buscou-se cumprir com esses requisitos.

A contribuição científica do estudo sobre os letramentos críticos na formação do professor de inglês como língua estrangeira está em poder promover reflexões e ações diversas com as práticas de letramentos críticos, que conduzam a possíveis mudanças no fazer didático-metodológico dos futuros profissionais. Esses letramentos críticos, que incluem o uso das TICs, se sustentam a partir da experiência de práticas situadas, embasadas em teorias contemporâneas; especialmente, a denominada de novos letramentos, que implicam letramentos críticos, já que promovem a educação crítica e colaboram na formação do cidadão para responder às expectativas da sociedade atual.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016) é um documento balizador e referencial para a elaboração e o planejamento curricular da educação

básica regular e atende às exigências das políticas públicas estabelecidas por leis no sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, ela fornece os princípios e diretrizes para que tenhamos um ensino igualitário, inclusivo e de qualidade que visa à aprendizagem e desenvolvimento dos educandos em todos os níveis da escolarização – do ensino fundamental ao médio. Por conseguinte, contempla todos os componentes curriculares que contribuem para a formação plena do cidadão. Neste estudo, nos interessa abordar o componente língua estrangeira.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2016), a presença da língua estrangeira no currículo reforça a pluralidade sociocultural e linguística do país. Ao interagir com diferentes gêneros e línguas no contexto escolar, os aprendizes podem refletir sobre si próprios e os outros, o que contribui para a aceitação da heterogeneidade dos sujeitos. Além disso, facilita o acesso a conhecimentos de outras áreas e a interação com pessoas de distintas nacionalidades que também conheçam a língua estrangeira em estudo.

Para Rajagopalan (2006, p.70), o cerne do ensino de uma língua estrangeira é “transformar-se indivíduos em cidadãos do mundo”. Com a modernização das tecnologias digitais, interligando ambientes virtuais, cada vez mais, as fronteiras se tornam mais tênues e hibridizadas. Transitar nesses espaços requer o senso de cidadania.

Nesse sentido, a mobilidade digital tem acentuado o crescente interesse pelo inglês, fazendo com que haja uma heterogeneidade de aprendizes, o que acaba repercutindo na demanda de docentes de LE, o que incide nos cursos de formação de professores. (MATTOS, 2014). Os modelos curriculares dos cursos de formação de professores, de modo geral, parecem não corresponder às expectativas da sociedade atual de modo pleno. Duboc (2012), ao caracterizar o estado da arte da formação de professores, constata que há um hiato entre a teoria e a prática na implementação dos currículos das disciplinas específicas e comuns cujos conteúdos se configuram de forma compartimentada, homogênea e estável e, segundo ela, isso também se aplica à formação do profissional de línguas.

Na experiência acadêmica, Duboc (2012) explicita que, apesar dos quatro anos e meio de graduação da licenciatura do curso de Letras, muitos discentes tendem a não se apropriar das práticas letradas que são socializadas em salas de aula. Portanto, se evidencia na prática e na teoria (DUBOC, 2012; JORDÃO, 2014) que a maioria das discussões acadêmicas fica apenas no âmbito teórico e não faz

com que os graduandos realmente assumam uma posição crítica frente às situações sociais que emergem tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. Infere-se que a realidade social não é problematizada o suficiente e o ensino não é crítico.

Outro aspecto deve ser ressaltado. Apesar da vivência de momentos de uso significativo da língua alvo, eles não conseguem incorporar essas práticas pedagógicas que conduzem à comunicação, quando se tornam professores no ensino básico regular da rede pública e privada. Essa realidade pode ser constatada nos relatórios e nos depoimentos dos graduandos, na disciplina de estágio supervisionado em língua inglesa (AROUCHE, 2015). Segundo esses relatórios e depoimentos, aqueles professores observados, que trabalhavam com a disciplina língua inglesa na escola regular, usavam somente o livro didático, enfatizando apenas a estrutura da língua.

Isso mostra que eles continuam a perpetuar um ensino formalista, focando apenas o desempenho linguístico gramatical. De acordo com Jordão (2014), muitas das práticas docentes nas escolas brasileiras estão arraigadas a uma concepção tradicional de língua, embasadas em teorias de aquisição de línguas de cunho estruturalista com foco no ensino da gramática e na prática da leitura voltada exclusivamente para a decodificação de elementos linguísticos para a compreensão textual. Para romper com modelos, na formação de professores, que perpetuam a transmissão e reprodução do conhecimento de maneira mecanicista, é necessário que haja “uma ruptura com modelos que pressupõem homogeneidade, centralidade e ausência de diferença.” (GIMENEZ, 2011, p. 52).

Acreditamos que, para acompanhar as transformações tecnológicas de um mundo interconectado, cujas fronteiras sociais e culturais cada vez mais parecem tênues e híbridas, necessita-se ressignificar o ensino de línguas. Essas mudanças demandam novas posturas, outras práticas pedagógicas e reformulações curriculares nos cursos de formação inicial para que eles possam estar em consonância com as teorias contemporâneas que tratam da linguagem e correspondam às necessidades da “pós-modernidade”. (BOHN, 2005).

1.3 OBJETIVOS

Diante do exposto e frente a diversas indagações, a questão norteadora para este trabalho, ou seja, o problema científico a ser pesquisado é como as

práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs podem contribuir para a formação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma IES pública no Maranhão, tendo por base uma pesquisa intervencionista? Além desta, outras questões auxiliarão na definição dos objetivos geral e específicos:

- a) Como se caracteriza o ensino de LI naquele contexto de educação formal acadêmico sob a perspectiva dos letramentos críticos, com foco na construção dos sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs?;
- b) Como os participantes da pesquisa constroem sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs?;
- c) Quais as percepções dos participantes em relação às intervenções realizadas nas aulas de língua inglesa na perspectiva dos letramentos críticos?;
- d) Essas intervenções provocaram rupturas e desconstruíram ideias, percepções nos participantes da pesquisa? Como?

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs, procurando identificar se elas favorecem a formação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma IES pública no Maranhão, tendo por base uma pesquisa intervencionista.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) caracterizar o ensino de LI naquele contexto de educação formal acadêmico sob a perspectiva dos letramentos críticos, com foco na construção dos sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs;
- b) analisar como os participantes da pesquisa constroem sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs?;
- c) averiguar as percepções dos participantes sobre as práticas dos letramentos críticos mediadas pelas TICs;

- d) analisar se as intervenções nas aulas de língua inglesa sob a perspectiva dos letramentos críticos provocaram deslocamentos e desconstruíram ideias, percepções nos participantes da pesquisa e na pesquisadora.

Quadro 1 - Síntese da relação entre questões de pesquisa e objetivos

Questão Central

Como as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs podem contribuir para a formação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma IES pública no Maranhão, tendo por base uma pesquisa intervencionista?



Objetivo Geral

Analisar as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs, procurando identificar se elas favorecem a formação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma IES pública no Maranhão, tendo por base uma pesquisa intervencionista.



Questões de pesquisa	Objetivos de pesquisa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se caracterizar o ensino de LI naquele contexto de educação formal acadêmico sob a perspectiva dos letramentos críticos, com foco na construção dos sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs? 2. Como os participantes da pesquisa constroem sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs? 3. Quais as percepções dos participantes em relação às intervenções realizadas nas aulas de língua inglesa na perspectiva dos letramentos críticos 4. Essas intervenções provocaram rupturas e desconstruíram ideias, percepções nos participantes da pesquisa? Como? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar o ensino de LI naquele contexto de educação formal acadêmico sob a perspectiva dos letramentos críticos, com foco na construção dos sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs; 2. Analisar como os participantes da pesquisa constroem sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs; 3. Averiguar as percepções dos participantes sobre as práticas dos letramentos críticos mediadas pelas TICs; 4. Analisar se as intervenções nas aulas de língua inglesa sob a perspectiva dos letramentos críticos provocaram deslocamentos e desconstruíram ideias, percepções nos participantes da pesquisa e na pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O capítulo um apresenta a motivação do estudo, as perguntas norteadoras, o objetivo geral e específicos. O segundo capítulo expõe o estado da arte envolvendo os letramentos críticos, formação de professores e o ensino de línguas mediado pelas TICs embasada em artigos em periódicos, de teses e dissertações oriundos dos repositórios da Capes e de algumas universidades do País. Não fazemos um levantamento exaustivo, mas trazemos algumas pesquisas acadêmicas a partir desta década para dialogar com o nosso trabalho.

O terceiro capítulo diz respeito à fundamentação teórica que embasa este estudo, respaldado pela Linguística Aplicada, e está dividido em cinco seções que se entrelaçam. A primeira seção trata das premissas dos estudos dos novos letramentos (NEL) – a abordagem sócio cultural dos letramentos. A segunda seção diz respeito aos antecedentes dos novos estudos dos letramentos em relação a conceitos e concepções - os modelos de letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 2014).

A terceira seção apresenta os multiletramentos – novos letramentos: origem, premissas e base teórica, um dos eixos norteadores da pesquisa por envolver as TICs. Um dos conceitos abordados são o do multilinguismo, multimodalidade e *design*, que também integra os letramentos críticos.

A quarta seção aborda a base epistemológica dos letramentos críticos embasada na teoria social crítica, na pedagogia crítica e, também, nos pressupostos do pós-estruturalismo. Apresentamos as concepções e modelos pedagógicos dos letramentos críticos.

A quinta seção aborda as teorias em uma perspectiva discursiva. Bakhtin (2011) ano) aborda o dialogismo, a polifonia. A Teoria de Fairclough (2016), a análise de discurso crítica - ADC com o modelo tridimensional do discurso, que lida com os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais nos ajudam a compreender as interações discursivas dos participantes colaboradores.

O quarto capítulo está composto de duas seções. Na primeira, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, assim como os procedimentos desenvolvidos em sala de aula. Delineamos o tipo de pesquisa, o contexto da pesquisa com o enquadramento geográfico e histórico da cidade, o contexto histórico e geográfico da Universidade - os cursos, a trajetória do Curso de Letras, e caracterizamos os participantes. Destacamos, ainda, os instrumentos usados na

geração de dados – entrevistas, questionário, materiais produzidos pelos alunos, para citar alguns.

Em seguida, apresentamos um quadro com o corpus da pesquisa, as categorias e subcategorias por meio das quais os dados serão analisados. Na segunda seção, descrevemos os procedimentos metodológicos de ensino, com a descrição das aulas e dos conteúdos, a metodologia das aulas e processo de avaliação.

O quinto capítulo constitui-se da análise dos dados intitulado *Ressignificando Práticas sob a Perspectiva dos Letramentos Críticos*. Ele está dividido em duas seções. Na primeira seção, caracterizamos e discutimos o projeto pedagógico de letramentos sob a égide dos letramentos críticos implementado em 2018.2. Apresentamos os pôsteres virtuais criados pelos participantes – os graduandos. A segunda seção trata dos comentários escritos sobre o tópico *building meaning - reflecting about international relations*, das postagens do fórum *English Hegemony* e do questionário dos participantes. Cada seção possui uma questão norteadora/retórica. O questionário possui subcategorias, a saber: a) letramentos digitais: ferramentas digitais b) formação cidadã crítica: globalização, c) letramentos midiáticos críticos, d) aprendizagem colaborativa, e) metodologia de ensino de línguas sob o viés crítico; f) reflexões acerca do fazer docente.

O sexto capítulo é composto das considerações finais, e contém uma síntese dos capítulos anteriores, principalmente do capítulo em que ocorreram a descrição do projeto pedagógico de letramentos e as análises dos comentários escritos, do fórum e do questionário, resgatamos a pergunta norteadora central e elucidamos as perguntas exploratórias e respectivos objetivos.

Em seguida vêm as referências, os apêndices e os anexos.

2 LETRAMENTOS CRÍTICOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO PELAS TICS: DIÁLOGOS COM PESQUISADORES

Pesquisas acadêmicas de diversos matizes, embasadas nos letramentos críticos sob diferentes visões no campo da Linguística Aplicada, têm despontado no cenário brasileiro nos últimos anos e revelam ser um campo promissor para promover reflexões, mudanças na práxis docente, quer seja na língua materna ou estrangeira. Essas mudanças incidem em práticas de letramento que podem transformar realidades da comunidade estudantil.

Lidar com letramentos críticos e multiletramentos no contexto educacional brasileiro e pesquisar a respeito não é algo recente. Podemos citar como exemplo o lançamento de uma edição temática dedicada aos letramentos críticos e multiletramentos pelo departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal do Paraná- UFPR, no primeiro volume da revista eletrônica, Revista X, V. 1, Nº. 1, 2011.

Outro destaque é o livro organizado por Takaki e Maciel (2014), denominado Letramentos em Terra de Paulo Freire, editado pela Editora Pontes. Trata-se de uma coletânea de artigos que versam sobre os letramentos críticos associando os novos letramentos e o ensino de línguas e a formação docente.

Em julho de 2019, a UnB promoveu uma jornada internacional com vários autores renomados nacional e internacionalmente na área da Linguística Aplicada Crítica, com discussões no campo dos letramentos críticos em sessões de mesas redondas, conferências, além de apresentação de variados trabalhos com participantes de várias partes do Brasil, mostrando a diversidade e leque de pesquisas e tendências no campo da linguística aplicada, perpassando problematizações de questões sociais contemporâneas, envolvendo a linguagem, formação de professores, o uso de novas tecnologias, políticas linguísticas e o ensino de línguas. Isso nos mostra que os letramentos críticos juntamente com os multiletramentos são um campo que está em plena ascensão no país.

Fazendo um levantamento de artigos em periódicos, de teses e dissertações oriundos dos repositórios da Capes e de algumas universidades, verificamos a efetividade dos letramentos críticos, o que dialoga de algum modo com a perspectiva do nosso trabalho, voltado para os letramentos críticos, formação de

professores e o ensino de línguas mediados pelas TICs. Dentre esses trabalhos destacam-se um artigo de Silva (2016), as dissertações de Lima (2017), Santos Penteado (2018), e as teses de Oliveira (2017), Nascimento (2017) e Leite (2017) só para citar as pesquisas mais recentes.

O estudo de Silva (2016), desenvolvido na perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada versa sobre letramento científico na formação inicial do professor. Nesse trabalho, propõe encaminhamentos metodológicos que articulam teorias acadêmicas para atender à demanda da educação básica. O letramento, trabalhado nessa perspectiva, contribui para a escrita e formação crítica do graduando. Para o autor, a prática dos formadores incide diretamente no trabalho pedagógico do futuro professor, portanto, é uma necessidade que se promovam práticas reflexivas sobre o fazer docente embasadas em teorias, juntamente com a experiência investigativa.

Ecoando Freire (1996), ele assevera que, desde o início da trajetória acadêmica, é imprescindível a vivência de práticas que tornem o professor um produtor do saber, conscientizando-se de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Isso nos faz inferir que o letramento científico em uma abordagem sócio crítica, promove a reflexão, a formação cidadã e aproxima a escola da universidade, o que implica a construção de saberes e práticas significativas.

Dessas obras vale assinalar que o trabalho de Lima (2017) versa sobre “a construção de práticas de letramento crítico em um contexto de ensino médio do Instituto Federal do Maranhão”; mesmo estado onde nossa pesquisa foi desenvolvida. O estudo qualitativo intervencionista de cunho etnográfico se configura como uma pesquisa-ação. Ele busca, por meio de autobiografia, desvelar as crenças dos alunos com relação ao fazer docente no que se refere à adoção de práticas de cunho crítico e avalia como elas impactaram o alunado do ensino médio da rede pública.

Lima (2017) se embasa em uma proposta interdisciplinar de ensino. Ela dialoga com o campo da educação e traz as teorias críticas - o ensino reflexivo do Saviani (2008) para o agir-docente. A pesquisadora-professora aproveita o livro didático para explorar uma unidade didática sobre temáticas relacionadas à saúde – hábitos alimentares, padrão de beleza etc., que são relevantes e do interesse dos aprendizes e busca problematizar essas questões à luz dos letramentos críticos. Os

dados revelam que trabalhar com práticas de letramento crítico pode ser bastante promissor para a aprendizagem dos alunos e pode causar impacto positivo no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Com isso, anteriormente expressado sobre a obra de Lima (2017), se infere que uma proposta interdisciplinar de ensino pode também desencadear princípios da cidadania. O profissional de línguas pode aproveitar o próprio material didático para implementar atividades que provoquem construção de sentidos no alunado, que levem, também, à autorreflexão; assim, o ensino da língua estrangeira – inglês - se torna significativo desde o ensino básico.

A investigação de Santos Penteado (2018) mostra o quão eficaz pode ser o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa respaldada pelos letramentos críticos associados às tecnologias digitais. Ela discute a vivência em uma instituição Pública Federal no Mato Grosso, IFTM, com alunos do ensino médio, envolvendo a comunidade local, cujo objetivo é analisar a percepção dos participantes e autoavaliar a inserção de práticas sociais no âmbito escolar.

Nesse contexto, os alunos analisaram e produziram documentários, registrando, por meio de celulares, as entrevistas com os residentes sobre as condições físicas dos bairros. O intuito era propiciar práticas escolares em que se estabelecesse uma relação entre aquisição da linguagem, cidadania, relações interculturais, acrescido ao uso das tecnologias. O percurso teórico-metodológico adotado pela autora, a pesquisa-ação colaborativa, nos mostra que problematizar a própria realidade escolar pode ser o caminho para a implementação de ações pedagógicas que ressignifiquem o ensino da língua inglesa na escola pública.

A tese de Oliveira (2017), intitulada **Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico**, problematiza a instituição escola e as epistemologias tradicionais que a fundamentam. O estudo apresenta formas de se fazer educação de um jeito inovador, sob o paradigma da pós-modernidade, com a proposição de epistemologias alternativas, embasadas em teorias sobre educação, discurso, letramento, letramento crítico e agência.

A pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico envolve uma comunidade escolar no interior do estado São Paulo, cuja proposta educacional promove rupturas do paradigma da modernidade. Os dados são gerados a partir da análise dos documentos oficiais que norteiam o Projeto - a Carta de princípios e o

projeto pedagógico do espaço escolar alvo, bem com as anotações de diário de campo.

Os resultados de Oliveira (2017) apontam haver coexistência de epistemologias tradicionais e não tradicionais no Projeto estudado. Há uma grande ruptura em relação às epistemologias tradicionais no que diz respeito ao espaço físico, aos saberes, as hierarquias e aos conceitos de professor, ensino e de aula, apesar da necessidade de ressignificação da forma que se concebe o conhecimento e coletividade, a proposta educacional implementada promove a formação do cidadão crítico, agente e transformador.

No trabalho de Nascimento (2017), se discute como os letramentos digitais estão sendo vinculados à formação inicial de professores de inglês a partir de uma investigação empírica com os graduandos, coordenadores e supervisores do projeto Pibid-Inglês em uma universidade pública federal no nordeste do Brasil, por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico. A pesquisa de natureza qualitativa constitui-se a partir da análise documental de variadas fontes, dentre as quais se destaca o projeto PIBID-Inglês, dos planos de aulas das sequências didáticas, implementadas em dois subprojetos nas escolas da rede básica do ensino público pelos graduandos, tendo como instrumentos principais dos dados observação participante, entrevista semiestruturada e anotações em diários.

Este trabalho de Nascimento (2017) configura-se no campo da linguística crítica e dialoga com as ciências sociais e a educação, tendo como norte os novos letramentos. Nesse sentido, discutem-se questões das novas epistemologias digitais, que fazem parte do contexto atual social. O estudo tem um viés crítico, promove reflexões sobre o neoliberalismo e o fenômeno da globalização na educação, especialmente no que tange ao ensino da língua inglesa e, também o uso das tecnologias digitais.

As práticas de formação crítica de professores são o que sustenta a pesquisa de Nascimento (2017). Buscou-se questionar verdades, não dar respostas prontas, mas conduzir o processo de reflexão. No que concerne aos letramentos digitais, os dados revelam que, apesar dos planos dos graduandos contemplarem atividades envolvendo as tecnologias, eles não chegaram a usá-las na perspectiva da web 2.0. Os participantes usavam as ferramentas tecnológicas apenas como repositório para postar as atividades realizadas pelo grupo e não para construir sentidos. Por outro lado, as tecnologias digitais estavam presentes nas discussões das temáticas

que os graduandos levaram para as escolas onde o projeto foi desenvolvido. (NASCIMENTO, 2017).

A tese de Leite (2017) também se alinha com a nossa perspectiva de trabalho. Ela aborda os letramentos críticos na formação inicial de língua inglesa no estágio supervisionado em universidade federal no interior de Minas Gerais. O trabalho investigativo se pauta no estudo das concepções acerca do ensino-aprendizagem dos participantes, com a intersecção da teoria e prática dos letramentos críticos com o intuito de investigá-lo e fomentá-lo no contexto.

O estudo se configura uma pesquisa-ação colaborativa com uma abordagem qualitativa. A partir das discussões de textos que versam sobre os letramentos críticos, os alunos participantes, com ajuda da professora colaboradora, eles elaboram os planos das aulas com vistas a uma educação crítica e, posteriormente, alguns chegam a pôr em prática na escola regular o material confeccionado. O estudo pontua para a necessidade de uma formação crítico-reflexiva na sala de aula da universidade e um ensino com vistas à “expansão de perspectivas”.

Dialogando com os autores supracitados, o nosso trabalho versa sobre os letramentos críticos e a formação inicial de professores de línguas mediada pelas tecnologias digitais. Foi desenvolvido um projeto em uma universidade pública estadual do Nordeste em que os professores em formação inicial do curso de Letras Português/Inglês experienciaram práticas de letramento que fomentavam a formação crítica de professores, o pensamento reflexivo e a educação linguística crítica, associados às novas tecnologias digitais. O intuito era desconstruir práticas pedagógicas, problematizar questões sociais evocando a transversalidade, assim como promover o uso das tecnologias digitais de forma autoral, a partir da adoção de teorias dos letramentos críticos na vertente pós-moderna.

A pesquisa que dá sustentabilidade teórica e prática à nossa tese doutoral converge com as pesquisas de Lima (2017) e Santos Penteado (2018), por serem ambas qualitativas e adotarem a pesquisa-ação para intervir em suas realidades educacionais. Apesar de serem voltadas para o ensino da língua inglesa, como a nossa pesquisa, o público alvo é da educação básica regular, enquanto a nossa é para o ensino superior, especificamente, a formação inicial do professor de língua inglesa. Já o estudo de Santos (2018) lida com as tecnologias digitais, mas os seus participantes não interagem em espaços virtuais. O foco é ações para a cidadania.

Nossa pesquisa também converge com os trabalhos de Oliveira (2017) e Nascimento (2018) na medida em que a nossa proposição busca descentralização dos saberes e desenvolvimento da agência dos educandos, com base em teorias pós-modernas. Não obstante, existe uma similaridade de cuidado, pois ainda que seja sobre letramento, a pesquisa de Oliveira (2017) aborda a disciplina língua portuguesa na educação básica, que marca, também sua diferença.

O foco da pesquisa de Oliveira (2017) é a agência dos participantes, principalmente nas ações que vão além de questões linguísticas, envolvendo a transdisciplinaridade, cidadania, assim como as epistemologias que emergem no fazer docente. Apesar de a autora abordar questões referentes às novas tecnologias nas epistemologias da pós-modernidade, emergentes, não há uma preocupação em constatar se há engajamento com as tecnologias digitais. Por outro lado, em nosso trabalho, os professores são provocados a buscar na internet fontes para problematizarem as temáticas as quais apresentaram em seminários e exposições orais, além de construir sentidos em fóruns em ambientes virtuais.

Nossa pesquisa dialoga com a obra de Nascimento (2017), por ambos trabalhos tratarem da formação inicial de professores de língua inglesa, por se preocuparem com a formação crítica de professores, também abordamos o fenômeno da globalização, buscamos problematizar os efeitos da globalização na sociedade atual, trouxemos questões para serem pensadas referentes ao ensino de língua inglesa assim como as interações midiáticas digitais. Assim como na pesquisa de Nascimento (2017), promovemos questionamentos que refletem as práticas sociais pela linguagem, a educação linguística crítica, quando tratamos de questões referentes à hegemonia da língua inglesa.

Há um aspecto que diverge da pesquisa de Nascimento (2017): a sua é exploratória, ela problematiza com os graduandos questões referentes às tecnologias digitais em um programa especial- o PIBID. Em nosso caso, a pesquisa é interventiva na graduação, estamos diretamente envolvidas com os participantes, as ações que foram implementadas dizem respeito a um contexto local e situado que afeta e é de interesse da pesquisadora. A nossa preocupação é promover experiências para os futuros professores para que possam ser multiplicadores de práticas críticas que tenham como base as tecnologias digitais.

Outro aspecto que difere os dois trabalhos: os participantes na pesquisa de Nascimento (2017) planejaram ações para atuarem no ensino médio com o uso das

tecnologias, mas não chegaram a efetivar o projeto, as discussões que levantaram junto aos alunos da rede básica se referiam a como as tecnologias digitais estavam presentes no seu cotidiano, mas eles não chegaram a interagir em espaços virtuais. Em nosso caso, as aulas foram semipresenciais, utilizando ambientes virtuais. Os graduandos, além de interagirem nesses espaços, produziram materiais em diferentes plataformas, recorrendo a múltiplas linguagens (imagéticas, sonoras); ou seja, construíram sentidos, não apenas usaram as ferramentas tecnológicas.

A tese de Leite (2017) coaduna com a nossa proposição na medida em que lida com os letramentos críticos em um contexto universitário na formação inicial de língua inglesa². Ela também busca fomentar a cidadania e a formação crítica do professor. Em nosso estudo, também há a preocupação em promover a educação linguística quando problematizamos a hegemonia da língua inglesa. Há ainda a expansão de perspectivas, quando os alunos são provocados a construir significados a partir da leitura de jornais, visualização de vídeos com temáticas sociais. Alguns aspectos do seu trabalho divergem da nossa proposta. Leite (2017) desenvolve uma pesquisa-ação colaborativa em uma turma de estágio supervisionado, mas não atua diretamente nas aulas.

A autora desenvolve uma parceria com a professora-colaboradora. Em nosso caso, a professora formadora de uma disciplina de língua inglesa é também a pesquisadora. Os participantes de Leite (2017) chegam a usar um fórum para fomentar discussões acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa, mas o uso do espaço virtual não era um requisito da disciplina. Em nosso estudo, a disciplina demandava o uso do espaço virtual e de ferramentas tecnológicas, as aulas ocorrerem de maneira híbrida. No estudo de Leite, os participantes, ao abordarem as novas tecnologias, se restringem apenas ao uso ou não, e da necessidade do recurso tecnológico nas escolas-alvo do estágio. O foco não era as tecnologias digitais.

Os estudos apresentados nesta seção nos permitem inferir que, no campo da educação, as mudanças ocorrem gradativamente, independente que seja na educação básica ou superior. Romper com velhas tradições de ensino, epistemologias tradicionais, principalmente na área do ensino de línguas, demanda assumir novas identidades e posturas, isso perpassa por um processo de

² Licenciatura em língua inglesa

conscientização, reflexão e trabalho coletivo. Acreditamos que, se quisermos adotar novas epistemologias que sejam consonantes com a sociedade atual, esse trabalho, para ser profícuo, precisa começar na formação inicial de professores de modo que se crie uma cultura de mudanças.

Os estudos supracitados nos mostram que desenvolver pesquisa intervencionista sob a égide da pesquisa-ação, das teorias críticas e dos letramentos críticos, é uma das formas de conhecer, refletir sobre a realidade em que se atua no campo escolar (bem como no ensino superior) e ser um agente transformador, seja de ideias ou de ações.

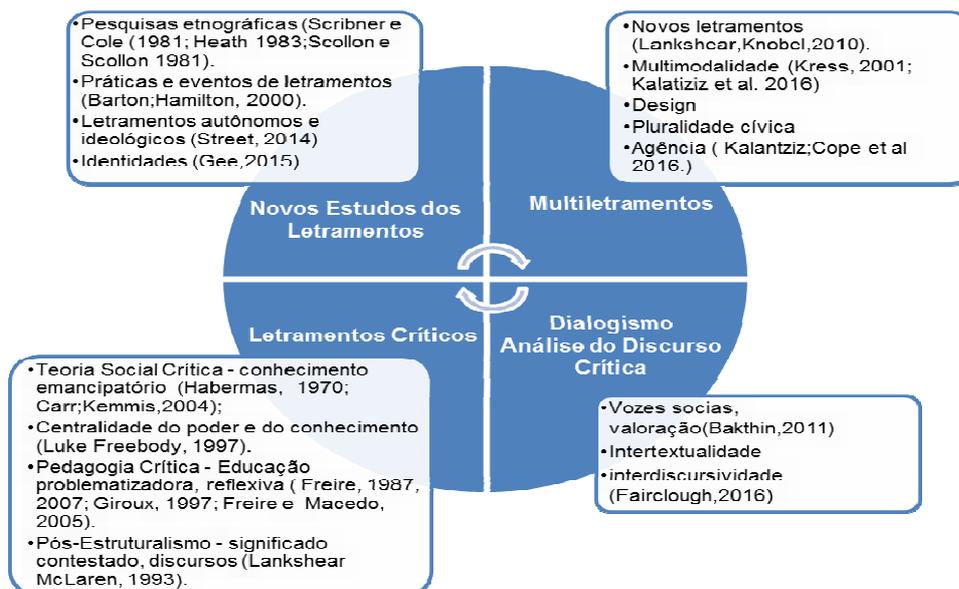
O diferencial do nosso estudo em relação aos supracitados é o fato de que desenvolvemos uma pesquisa intervencionista, embasada na pesquisa-ação em um contexto universitário, buscando fomentar a formação crítica de professores. Abordamos os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa a partir da transversalidade, com discussões de temas sociais que são pertinentes ao contexto histórico, político e econômico atual, procurando integrar teorias contemporâneas emergentes, fazendo uso das tecnologias digitais, dando a oportunidade para que os graduandos construíssem sentidos recorrendo ao uso de vários modos semióticos em conjuntos multimodais. Nessa perspectiva, não seriam apenas consumidores de textos, de gêneros diferenciados orais ou escritos, mas se tornariam leitores críticos e *designers* (KALANTZIS, et al., 2016). Salvo melhor juízo, não encontramos trabalhos que tivessem o foco de nosso trabalho de investigação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE SUSTENTA A PESQUISA

Este capítulo versa sobre o aporte teórico da pesquisa. Ele está dividido em cinco seções. A primeira trata sobre os princípios dos Estudos dos Novos Letramentos, definições de letramentos em diferentes contextos históricos. A segunda seção diz respeito aos antecedentes dos novos estudos dos letramentos e apresenta algumas pesquisas etnográficas que delineiam o quadro teórico da abordagem sociocultural dos letramentos, principalmente da década de oitenta: Scribner e Cole (1981); Heath (1983), Scollon e Scollon (1981). Também se abordam as concepções de letramentos - os modelos autônomos e ideológicos de letramentos - (STREET, 2014). A terceira seção apresenta os multiletramentos – novos letramentos: origem, premissas e base teórica com os conceitos como multimodalidade, design.

A quarta seção aborda as bases epistemológicas dos letramentos críticos – a teoria social crítica, a pedagogia crítica tendo como defensores Freire (1987, 2007) e Giroux (1997), o pós-estruturalismo que lidam com as premissas dos letramentos críticos, concepções e modelos pedagógicos. A quinta seção trata dos aspectos discursivos e linguísticos que sustentam as análises, embasados nas teorias de Bakthin (1981, 2011) que aborda o dialogismo e polifonia, assim como a teoria de Fairclough (2016) – análise do discurso crítica. que lida com a intertextualidade. Segue abaixo uma figura abaixo que mostra o entrelaçamento das teorias:

Figura 1 - Fundamentação Teórica



Fonte: Elaborada pela autora.

3.1 PREMISSAS DOS ESTUDOS DOS NOVOS LETRAMENTOS (NEL)

Conforme Gee (2015), tradicionalmente o letramento era visto como um fenômeno cognitivo, habilidade mental para ler e escrever assim como o conhecimento, não estava associado ao mundo das interações discursivas e os vários tipos de tecnologias.

Ao narrar a sua experiência em uma escola de educação em que participa de um programa de leitura, Gee (2015) destaca como o letramento era concebido no início da década de oitenta. Segundo o referido autor (2015, p.50), o foco desses programas dessa década era preparar professores para se tornarem experts em detectar e solucionar dificuldades dos alunos em leitura. Nesse sentido, a leitura era vista como uma habilidade mental, intrínseca ao indivíduo. Ler era decodificar. Os pesquisadores que seguiam essa tendência desenvolviam estudos voltados para as estratégias de leitura a fim de desenvolver técnicas para potencializar habilidades cognitivas e solucionar problemas de aprendizagem.

Essa visão um pouco limitadora da leitura, como capacidade mental, defendida na década de oitenta não seria capaz de responder às indagações dos estudiosos de fenômenos da leitura como, por exemplo, “por que crianças pobres ou de classes não privilegiadas tenderiam a ler mais tarde do que aquelas de classes sociais abastadas?” (GEE, 2015, p. 50). Infere-se que essa visão de leitura não daria conta de explicar as variáveis sociais e culturais.

Outro fator apontado por Gee (2015), que contribuiu para que a leitura fosse percebida sob uma ótica cultural e social, foi o fato de que a maioria dos estudiosos da leitura focava primariamente na leitura (escrita) como coisa aprendida e usada na escola. Não lhes interessavam como as pessoas liam e escreviam fora do ambiente escolar. Os letramentos além dos muros da escola eram renegados, deixando-os em um segundo plano, mas essa visão foi suplantada.

O letramento sob a abordagem sociocultural, conforme Gee (2015, p.60), parte da premissa de que “o letramento deve ter algo a ver com a capacidade de ler alguma coisa”. Isso implica o uso de um texto que requer habilidades específicas de um tipo de letramento. O letramento está sempre integrado, constituído de partes, de práticas maiores que envolvem ações, valores e crenças, portanto, ele não pode ser subtraído das práticas sociais mais amplas.

Barton e Hamilton (2000) delineiam os princípios do letramento de maneira concisa: o letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos; há diferentes tipos de letramentos associados a diferentes domínios de vida; práticas de letramento são modeladas pelas instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes do que outros; práticas de letramento são intencionais, premeditadas e encaixadas em objetivos sociais mais amplos e práticas culturais; o letramento é historicamente situado; as práticas de letramento mudam e novas práticas são adquiridas dentro de processos de aprendizagem informal e do senso comum, bem como na educação formal.

O letramento concebe-se em termos de práticas sociais e não como uma força autônoma desvinculada do contexto. Os defensores dos NEL são unânimes em considerar a pluralidade do letramento, que é variado e representa cada grupo social de maneira distinta. Ele não pode ser dissociado das práticas sociais às quais é incorporado sem que perca a sua significância. Outro aspecto que percebemos é que o letramento é mutável e é influenciado pelo meio; por isso, sempre será focado em um contexto histórico e cultural circunscrito política e economicamente. Ele é carregado de valores, crenças e atitudes da comunidade de prática que representa a sua identidade.

Mills (2016) pontua que uma das dificuldades em interpretar as práticas de letramento dentro de qualquer comunidade é o problema de delimitar sua constituição, quer dizer, o que constitui essa prática em específico. A Teoria de Gee

sobre Discursos (com letra maiúscula D) seria um caminho para solucionar essa questão. O teórico se refere à abordagem sociocultural da linguagem e do letramento como discurso. Sua teoria de Discurso propõe-se a “ver a comunicação interativa sobre as lentes das identidades socialmente significativas”. (GEE, 2014, p.20)

A Teoria do Discurso de Gee converge com a de Wenger (2017), que denomina de comunidade de prática. Para Wenger (2017), uma prática é sempre social e envolve o explícito, o tácito; o que é dito, o que está nas entrelinhas. Essa prática inclui a linguagem, as ferramentas, imagens, símbolos, papéis definidos; também, inclui todas as relações implícitas, as convenções diretas, pontos de vistas compartilhados. Desse modo, todos esses aspectos mencionados formam uma comunidade de prática, negociam e se alinham e estabelecem um engajamento mútuo, e isso implica assumir identidades. Percebe-se, assim, que os discursos e comunidade de prática envolvem ações, negociações de sentidos, trocas de experiências, uso de diferentes linguagens e ferramentas e construções de identidades que demarcam o grupo. Portanto, cada prática de letramento é específica ao contexto e é única.

Segundo Gee (2015, p.53), os NEL enfatizam a pluralidade do letramento, que tem diferentes práticas sociais culturalmente definidas, ligadas à tecnologia impressa. Essa concepção de letramento do NEL foi transportada às tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, Scribner e Cole (1981, p.236) definiram os letramentos como “práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema simbólico e de uma tecnologia para produzi-las e disseminá-las.” Essa concepção de letramento que aborda a tecnologia para a disseminação de textos, assim como o uso de distintas linguagens semióticas, já era um prenúncio para abordar as tecnologias e a multimodalidade.

Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2010, posição 1520) definem os letramentos como “formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdos significativos por meio de textos codificados em contextos de participação em Discursos (ou como membros de Discursos)”. Quando os autores fazem menção a textos codificados, implicitamente está se referindo ao uso das tecnologias digitais. Para ele, os referidos textos são manipuláveis, podem ser transportados, replicados e acessados em outro contexto que não seja o de sua produção imediata.

Indo nessa direção, Mills (2016) ressalta a importância do papel das tecnologias digitais nos Novos Estudos de Letramentos. Segundo ela, desde a virada do século, os acadêmicos têm aplicado essa compreensão sociocultural dos letramentos em contextos digitais de uso diário e muitas pesquisas estão sendo realizadas, seja na educação superior de forma genérica (JACOBS, 2005; O'DOWD, 2005), ou dentro de programas universitários em específico de formação inicial de professores (KOSKOS et al., 2000; ROWSELL et al., 2008). Nesse sentido é que este trabalho se circunscreve na perspectiva sociocultural e que se recorre também às novas tecnologias para desenvolver a criticidade do professor em formação inicial. No cenário nacional, há inúmeros trabalhos que seguem essa tendência a título de exemplificar, podemos citar o estudo de Kersch e Marques (2017), que desenvolvem um projeto interdisciplinar em que alunos da rede básica lidam com diferentes gêneros, dentre esses o *Lip Dup*, e constroem sentidos em ambientes virtuais. As autoras recorrem aos estudos dos novos letramentos para analisarem os dados.

3.2 ANTECEDENTES DOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

A visão de que o letramento propiciaria o desenvolvimento de faculdades cognitivas – raciocínio lógico, abstração, resolução de problemas – perdurou por séculos e quiçá alguns ainda alimentem essa ideia. Porém, na década de 80 do século XX, houve uma mudança de paradigma. Os conhecimentos, a aprendizagem, bem como o letramento passam a ser configurados em uma perspectiva sociocultural. Isso implica considerar o contexto histórico, social e cultural em que eles estão imbricados.

A abordagem sociocultural dos letramentos foi denominada de Novos Estudos do Letramento - um campo interdisciplinar, envolvendo linguistas, historiadores, antropólogos, psicólogos culturais e pesquisadores educacionais que lidaram com as práticas de letramento em diferentes perspectivas: culturais, sociais, históricas, etc. Eles entendem o letramento como algo situado, ideológico, associado às práticas sociais mais amplas circunscritas em todos os domínios – casa, igreja, trabalho e não apenas no contexto escolar (GEE, 1980, 2015; HEATH, 1983; SCRIBNER; COLE, 1981; GRAFF, 1979; STREET, 1984, 2012, 2014; SCOLLON;

SCOLLON, 1981). Esses teóricos desenvolveram pesquisas etnográficas em diferentes comunidades, solidificando os NEL.

O trabalho seminal de Scribner e Cole (1981), na publicação da obra *Psicologia do Letramento*, põe em xeque alguns pressupostos que até então eram tidos como verdades, principalmente no que se refere aos efeitos do letramento na escolaridade.

Gee (2015), ecoando Scribner e Cole (1981), narra em que consistia o estudo e que ele resultou em ganhos para a academia. Os referidos autores fizeram um estudo em uma pequena comunidade quilombola de africanos ocidentais, denominada “Vai”, nos Estados Unidos. Esse grupo desenvolveu seu próprio sistema de escrita. Eles tinham três tipos de letramento: letramento do inglês padrão fruto da escolaridade formal, letramento nativo, que era transmitido de geração a geração, baseado nos símbolos típicos daquela comunidade, e o letramento religioso islâmico – que se sustentava na memorização e prática do alcorão.

Ao estudar essa comunidade de prática, Scribner e Cole (1981) constataram que a) o letramento em si não desenvolve faculdades superiores cognitivas – abstração, raciocínio lógico, categorização etc.; b) a escolaridade formal conduz à aquisição de habilidades específicas, como a exposição oral simulada, as quais na maioria das vezes não correspondem à real necessidade dos usuários da linguagem em contextos sociais.

Conforme Gee (2015), o trabalho de Scribner e Cole (1981) mostra que muitos dos efeitos que geralmente se atribuem ao letramento são devidos à escolaridade formal do tipo ocidental. O estudo apontou que a escola capacita as pessoas a resolverem certos tipos de problemas abstratos e lógicos, mas se essas habilidades não forem exercitadas ao longo de suas vidas, elas se perderão. Argumentam, também, que as pessoas aprendem na prática; e o que eles aprendem dessa maneira, de modo específico, será incorporado na sua vida no dia-a-dia. Tipos diferentes de letramento e usos diferentes de letramento permitem que as pessoas pratiquem diferentes habilidades, portanto, tornam-se boas em diferentes coisas.

Com base nesses pressupostos constata-se que a prática de atividades específicas é que permite às pessoas o desenvolvimento de determinadas habilidades. Essas práticas devem ser contínuas para que sejam interiorizadas e são incorporadas em práticas de letramento maiores que são situadas e

representam uma comunidade linguística, que as usa para fins culturais e sociais específicos. (BARTON; HAMILTON, 2000).

São os letramentos variados e os diferentes usos de letramento que viabilizam o treino de determinadas habilidades, o que faz com que se domine um determinado campo. O letramento por si só não desenvolve as capacidades cognitivas (STREET, 2014), mas as diferentes experiências de letramento é que podem permitir ao indivíduo dominar e adquirir habilidades e competências linguísticas e comunicativas em campos diversos.

Com base no estudo apresentado por Scribner e Cole (1981), há vários tipos de letramento, não só os institucionalizados. No entanto, alguns letramentos são marginalizados, não reconhecidos pelas instituições formais. Entre os participantes da comunidade 'Vai', alguns eram letrados em sua língua, dominavam os símbolos da comunidade e conseguiam se comunicar e resolver os problemas linguísticos, mesmo não dominando o inglês padrão.

Alguns podiam não ter o raciocínio abstrato, típico dos padrões que são aplicados à escola ocidental, mas por meio de associação dos objetos a sua realidade, conseguiam solucionar tarefas linguísticas. Não se pode negar a capacidade cognitiva dos Vai, porém a forma de avaliar essas capacidades, o critério adotado nos testes inviabiliza a percepção de outras formas de cognição. Finalmente, esse trabalho de Scribner e Cole (1981) mostra claramente que o letramento tem diferentes efeitos baseados nas instituições ou culturas que o sustentam.

O trabalho de Scribner e Cole (1981) colaborou para uma virada na concepção de leitura e de letramento, deu embasamento para outros estudos, desencadeando uma mudança de paradigma, até então centrado na cognição. Com essa nova perspectiva, passa-se a valorar aspectos sociais e culturais. Nesse sentido, o contexto de uso da linguagem influencia a forma como o letramento pode ser apreendido e usado por uma determinada comunidade linguística. O estudo levou os estudiosos da área da leitura a repensarem os seus pressupostos, pois o modelo que defendiam não atendia mais às necessidades da academia e não respondia às suas indagações. A concepção dos efeitos do letramento defendida por alguns teóricos passa a ser contestada com base em estudos empíricos.

O estudo de Heath (1983) foi uma das etnografias socioculturais mais bem documentadas do início dos anos oitenta, como relata Mills (2016). A obra Maneiras

com as Palavras: Língua, Vida e Trabalho em Comunidades e Salas de Aulas, se constitui de uma pesquisa realizada em três distintas comunidades no interior em Piedmont, Carolinas. Heath comparou as práticas de letramento e falas de comunidades de crianças em Roadville (Comunidade branca) e Tracton (crianças americanas afro-descentes) e pessoas letradas da cidade. A pesquisadora documentou a linguagem das crianças e a cultura em casa que serviram para embasar e confrontar com os letramentos escolares.

Os estudos de Street (1984, 2014) estão em consonância com os autores supracitados. Street (1997, 2003, 2005, 2014), um dos maiores expoentes dos NEL, foi um dos teóricos que mais se aprofundou nos estudos do letramento na perspectiva social e desenvolveu conceitos como letramento autônomo e ideológico que ajudaram a aclarar questões de letramento. Street (2003, p.79), um dos maiores expoentes dos NEL, concebe as práticas de letramento como modos particulares de pensar sobre e fazer leitura e escrita em contextos culturais, contrapondo-se à visão mentalista do letramento.

Com a sua perspicácia, o autor desmitificou os efeitos do letramento. Ele critica o modo como alguns teóricos reivindicam que o letramento tem efeitos cognitivos isolados do contexto de uso dentro de uma determinada cultura, denominado por ele de modelo autônomo de letramento.

Por outro lado, estudos antropológicos apontam sociedades que, apesar de não serem letradas, demonstram autorreflexão e criticidade. Street (2014) apresenta fortes argumentos que sustentam a sua tese de que o letramento autônomo não provoca os efeitos cognitivos que muitos atribuem a ele.

Já, Scollon e Scollon (1981, p.51) argumentam que o “letramento do texto dissertativo é sobre uma mente racional que se comunica com outra, não sobre indivíduos idiossincráticos que se comunicam”. Daí a dificuldade de muitos em apreender esse tipo de letramento. O letramento no singular não permite várias interpretações, ele universaliza e generaliza o letramento, indicando que há apenas um caminho para se desenvolver o letramento. Aquele que é aceito e propagado pelas agências de fomento da alfabetização e educação. Atribui o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, assim como o progresso da nação à própria tecnologia.

Infere-se assim que, segundo essa concepção teórica, para que o indivíduo venha a se tornar um cidadão e a usufruir de bens culturais e materiais, basta tornar-

se uma pessoa letrada. O letramento por si só abriria as portas para o sucesso pessoal e realização profissional. Esta visão dos benefícios do letramento escolar é ideológica - são convenções adotadas em princípios e valores, que representam uma classe minoritária dominante que busca homogeneizar o letramento e o concebe como algo natural e universal. (GEE, 2015; STREET, 2014).

Nessa perspectiva, Gee (2015, p.40- 41) ecoando Street (1984), narra o estudo de Graff (1979) do papel do letramento no século 19 no Canadá em que contradiz as afirmações dos efeitos do letramento escolar. O estudo apontou que apesar dos ganhos com a aquisição do letramento, os dados estatísticos não foram significativos. Maior letramento não correspondia com o aumento da equidade e democracia, nem condições melhores para classes de trabalhadores, mas de fato servia para perpetuar estratificação social.

Outro aspecto ressaltado, de que a exclusão das pessoas no mercado de trabalho não estava associada ao grau de alfabetismo, mas sim a questões de etnia, o que se aplica até os dias atuais, em que se pode ser excluído por questões de gênero e raça. Infere-se, pois, que não é o letramento por si só que contribui para o exercício da cidadania; outros fatores sociais, culturais e políticas públicas que são ideológicas e contextuais estão imbricados no letramento. Daí a necessidade de concebê-lo em uma perspectiva ideológica.

O modelo ideológico, uma contrapartida do modelo autônomo, condiz com essas premissas. Para Street (2014, p.44), essa concepção de letramento está relacionada a práticas sociais de escrita e denotam valores, ideologias. Aqueles que a adotam são cautelosos em fazer generalizações com relação aos benefícios que são atribuídos ao letramento. Eles buscam se concentrar em práticas sociais de leitura e escrita situadas, inerentes a uma determinada comunidade linguística. Priorizam a socialização na construção de significados do letramento para os participantes envolvidos no processo. Nesse sentido, todas as instituições sociais que se ocupam com o letramento são alvo de atenção, e não apenas as instituições pedagógicas.

Outro aspecto diferencial do modelo ideológico é que os processos de leitura e da escrita que são sempre encaixados em relação de poder. O trabalho de Graff (1979) revelou que havia uma preocupação acentuada daqueles que lidavam com a educação em monitorar como ensinar o letramento e quais valores as pessoas poderiam ter acesso junto a ele. Segundo Gee (2015, p. 41), ainda na atualidade

permanece esse discurso “como tornar as pessoas letradas sem torná-las tão críticas das estruturas de poder”.

Conforme Gee (2015, p. 41), em todas as sociedades ocidentais, o letramento serviu como um instrumento socializador para a classe de baixa renda, e ao mesmo tempo era concebido como uma ameaça se mal usado por ela - poderia empoderá-las quando, na verdade, estava a serviço de perpetuar a hegemonia de uma classe minoritária. Trazendo para a nossa realidade, a escola tecnicista na década de setenta desempenhou esse papel, em nome de uma qualificação barata e massificadora estavam subjacentes práticas de letramento que atendiam a anseios de grupo dominante em manter o status quo. Portanto, por o letramento autônomo ser voltado especialmente para questões técnicas inerentes à própria tecnologia, ele não propicia uma atitude reflexiva crítica sobre as estruturas sócio culturais e políticas sejam tão propagadas em muitas instituições de ensino.

Outro aspecto inerente ao modelo ideológico de letramento é que este considera a sobreposição e interação das modalidades oral e letrada. Não há uma divisão entre a oralidade e a linguagem escrita. Portanto, uma investigação sob essa óptica das práticas letradas necessita ser realizada em uma perspectivaêmica. (STREET, 2014).

Street (2014), ao idealizar os modelos de letramento autônomo e ideológico, aponta o que cada um representa, faz com que se entenda o processo de letramento em uma amplitude maior. Nesse sentido, pesquisas sobre o letramento e os seus efeitos na prática pedagógica dependerão do enfoque de letramento que se adote. Se for abordado o letramento com o fim em si mesmo, a prioridade será aspectos técnicos relacionados à própria tecnologia, o trabalho com o texto desvinculado do contexto, com ênfase em aspectos técnicos da escrita, - o letramento autônomo.

Por outro lado, se a preocupação for o letramento envolto em práticas sociais, associado a outros fatores de ordem social e cultural que naturalmente implicam questões econômicas e políticas – o letramento ideológico, a postura pedagógica será inversa. O foco será em como as pessoas usam o letramento para fazer coisas no mundo e se posicionar frente às situações comunicativas, assumir identidades, isso sempre estará imbricado de valores e só terá sentido para aquela comunidade de prática (WENGER, 2017). O letramento pode estar a serviço da formação do indivíduo, da construção social se for associado a outros fatores, como mencionado

acima. Isso não quer dizer que não se possam considerar os aspectos técnicos da leitura e da escrita (STREET, 2014), mas que estes sejam vinculados ao contexto de uso para que tenham sentidos tanto no trabalho escolar, quanto em outros domínios em que o letramento se faça presente.

Assumimos que não se pode excluir totalmente o letramento autônomo quando se trata de ensino-aprendizagem de uma LE, principalmente no que se refere à prática de leitura nos níveis básicos. Há momentos em que se precisa recorrer às estratégias de leitura para que os discentes adquiram ferramentas e meios para potencializar a interação com os variados gêneros. Cabe ao professor recorrer a esses recursos de uma maneira comedida, que não seja um fim em si mesmo.

No caso da disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em LI, a qual estávamos ministrando, ela foi adaptada para o projeto pedagógico de letramentos. As primeiras unidades do plano de ensino seguiam a ementa antiga da disciplina (apêndice A), então, para promover o debate dentro da temática, recorriamos às estratégias de leitura *skimming*, *scanning* e a caracterização dos gêneros. Isso não quer dizer, todavia, que tínhamos ou defendíamos uma visão cognitivista da prática de leitura. Uma coisa é fazer uso dos instrumentos linguísticos quando necessários, outra é usar os textos com o propósito de focar apenas estruturas linguísticas, ou fazer exercícios para que se automatize o uso da língua, como se apregoavam antes da década de oitenta, um contexto totalmente diferente da realidade atual.

Outra pesquisa que nos ajuda a compreender e delinear o quadro teórico do estudo dos novos letramentos é o trabalho de Scollon e Scollon (1981) na obra *Narrativa, Letramento e Face em Comunicação Interétnica*, resenhado por Gee (2015), cujas premissas associam o discurso com identidade e cultura as quais incidem na prática de letramento.

Os Scollons estudaram uma comunidade linguística, os Athabaskans no Alaska, suas práticas de discurso e a confrontaram com outra comunidade no norte do Canadá e a cultura anglo-americana. A partir do conhecimento do padrão dos discursos que eram proferidos e a cultura desses povos, pode-se fazer generalizações sobre outras culturas e os efeitos das práticas de letramento.

Seguem alguns exemplos das distinções identificadas naquele trabalho. Os Athabaskans têm um modo peculiar de lidar com os discursos. Eles respeitam a individualidade e só interagem discursivamente quando conhecem a visão de mundo

do seu interlocutor. Os anglo-americanos, por outro lado, estabelecem o diálogo para conhecerem o ponto de vista do outro. Os Athabaskans, em posição de subordinação, não gostam de se expor, preferem a observação. Os adultos que são pais devem servir de modelo às crianças e demonstram as habilidades e qualidades para que elas sejam assimiladas e adquiridas. Por outro lado, na cultura anglo-americana espera-se que as crianças demonstrem suas habilidades para os professores e adultos.

Gee (2015, p. 50) mostra as implicações dessa visão para a prática de letramento nessas comunidades. Conforme Scollon e Scollon (1981), a prática de letramento dos falantes dessas variedades do inglês é embasada na educação europeia. Este, em estilo de prosa, demanda racionalidade, objetividade e uso de habilidades linguísticas, que estão intrinsecamente relacionadas com a tecnologia em si e não com o contexto de uso. Uma das características da prosa é que ela é factual, o leitor e autor são fictícios frutos da lógica textual.

Os Athabaskans, ao se envolverem em uma prática de letramento nessa perspectiva, teriam conflitos de identidades, pois necessitariam conhecer contexto e o ponto de vista dos interlocutores para construir sentidos. Eles incorporariam uma identidade nova diferente da sua realidade de mundo, das suas práticas sociais e valores. Percebe-se, assim, que essa prática de letramento em ambas as comunidades linguísticas não teria a mesma resposta. Apesar de ser a mesma situação comunicativa, seria percebida sob uma óptica diferente, portanto, o efeito do letramento seria distinto em ambas as comunidades.

Segundo Gee (2015, p.51), os Scollons (1981) argumentam que novas práticas de letramento incidem em novas identidades. Quando se ensina ou aprende não se podem rechaçar as identidades antigas em favor da formação das novas; elas podem se harmonizar, não é necessário o apagamento de uma em prol da outra. Nesse sentido é que os autores reforçam que, em um cenário multicultural, tanto na escola quanto na sociedade, nós precisamos nos conscientizar de que a predileção por determinados modos de comunicação em diferentes culturas está intrinsecamente relacionada às questões de identidades, aos valores que denotam. Temos que ser sensíveis e aceitar diferentes padrões de comunicação sem preconceito e julgamentos.

Nesse sentido, cabe ao professor em sua prática pedagógica ter a sensibilidade de saber lidar com as visões de mundo, os valores que os alunos

trazem consigo e que representam a sua identidade e os tornam únicos. Isso poderá enriquecer e somar às novas práticas de letramento que serão vivenciadas no ambiente escolar.

3.3 MULTILETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E ORIGEM

Não devemos confundir os Novos letramentos com os Novos Estudos de Letramentos. Este último, conhecido pelo acrônimo NEL é do grupo do Street (2003,2014) e tem abordagem sociocultural aos letramentos. Aqui se abordarão os Novos letramentos, o que está relacionado com a nova mentalidade aos letramentos. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2010). Os teóricos que nos ajudam a compreender essa temática são Kalantzis et al. (2016), Lankshear e Knobel (2010), Gee, (2015); Mills (2016); e Kress (2008).

Kalantzis et al. (2016, p.32) pontuam que, no final do século 20 e no primeiro decênio do século 21, ocorreram mudanças na forma da comunicação humana – inserção de novos modos de linguagem (oral, visual) junto à escrita, assim como as tecnologias digitais, a internet e as novas comunicações de mídias provocam efeitos sobre como a linguagem era reproduzida e negociada. Essa configuração comunicacional é considerada por eles como uma terceira globalização.

Lankshear e Knobel (2010) explicam que os ‘novos’ letramentos estão relacionados com uma forma de pensar emergente e em evolução, é uma questão dialética transcendente, um novo tipo de mentalidade (forma de sentir e pensar, sobre o mundo). Os novos letramentos têm características em comum com as formas tradicionais do letramento, mas diferem de algum modo. Eles não estão associados apenas às tecnologias, mas a uma postura diferenciada frente aos letramentos.

Indo nessa direção, na década de 90, estudiosos oriundos de diversos países – Estados Unidos, Austrália, Inglaterra e África do Sul, têm seu primeiro encontro para discutir sobre a educação, especificamente, o letramento naquele contexto em que emergiam novos gêneros discursivos impulsionados pelo avanço das tecnologias – internet e a propulsão da globalização incidiam em diversidade cultural e linguística.

Eles se denominam de Grupo de Nova Londres – GNL. Encabeçado por Mary Kalantzis and Bill Cope, o grupo formado por Courtney Cazden, Norman Fairclough,

James Paul Gee, Gunther Kress, Alan Luke, Carmem Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Neste primeiro encontro, produziram um artigo (1996) e posteriormente publicaram o primeiro livro (2000). Sua tese se sustenta em três argumentos – o porquê dos letramentos, o que dos letramentos e o como dos letramentos – a pedagogia.

O letramento como era apreendido, no singular, e a pedagogia tradicional do letramento já não correspondiam satisfatoriamente às demandas do contexto social e econômico da época em que emergiam as novas tecnologias da comunicação que incidem em novas formas de linguagens e interação. Nesse cenário, o GNL cunha o termo multiletramentos, que se refere à multiplicidade de letramentos – múltiplas práticas envolvendo o letramento impresso, a multimodalidade e as novas mídias digitais. (GEE, 2015).

Kalantzis et al. (2016, p. 40) explicam que os letramentos têm duas dimensões - o multilingual e o multimodal. Eles se referem ao multilinguismo não apenas no que concerne às línguas minoritárias e às línguas que têm abrangência mundial devido à globalização, mas eles apreendem o multilinguismo de uma maneira mais ampla, em que tratam a variedade de sentidos e padrões de comunicação em diferentes contextos e domínios específicos.

Esses mesmos autores consideram que no cotidiano, nas relações interpessoais, em distintos contextos- casa, escola, trabalho etc., as pessoas precisam negociar as diferentes maneiras com que usam a linguagem, ou seja, adequar o uso da linguagem de acordo com o contexto no qual está inserida, considerando os fatores sociais e circunstanciais. Nesse sentido, deve-se pensar a aquisição do letramento não apenas em uma única direção, com regras preestabelecidas, como advoga o letramento no singular, voltada apenas para a linguagem canônica, a língua nacional. Deve-se assumir a pluralidade do letramento.

A outra dimensão, a multimodalidade, está relacionada com as novas mídias de comunicação que permitem novas linguagens e configurações de sentidos a partir da interface da linguagem escrita, com modos oral, visual, áudio, gestual, tátil. Com isso, se acrescentam novas percepções aos sentidos.

Kress et al. (2001, p. 20) definem a multimodalidade como "[...] o uso de vários modos semióticos no projeto de um produto ou evento semiótico". A multimodalidade é uma característica da leitura e da escrita; uma vez que as práticas letradas (STREET, 2014) envolvem a decodificação e codificação de

palavras, ao mesmo tempo que atendem ao layout espacial do texto, incluem imagens e outros modos de representação. (MILLS, 2015).

Como vimos, a multimodalidade não está relacionada apenas aos recursos das tecnologias digitais, mas a todo e qualquer contexto que envolva sobreposição de diferentes sinais, imagéticos, sonoros e táteis, etc,. A multimodalidade está presente no dia a dia nas interações. Aprendemos a nos comunicar através de múltiplos sistemas de sinais ou modos, cada um dos quais oferece uma maneira distinta de fazer sentido (KRESS e BEZEMER, 2008).

Nessa perspectiva, Kalantzis e Cope (2012) pontuam que se precisa estender a pedagogia dos letramentos não apenas às representações do alfabeto, ou seja, a leitura linear, mas trazer textos multimodais, típicos da nova mídia digital para o currículo. Até porque nossos discentes estão familiarizados com as diversas plataformas digitais, só que, na maioria das vezes, usam-nas apenas para entretenimento, com uso lúdico. Por isso, seria importante envolver e dar destaque ao ensino híbrido para melhor preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Os preceitos dos GNL estão em consonância com os dos Novos Estudos de Letramentos, na medida em que os dois enfoques tratam dos aspectos da pluralidade dos letramentos, das práticas de letramento situadas, da diversidade de linguagens e identidades. Os multiletramentos divergem dos NEL na perspectiva em que inserem as tecnologias digitais com ênfase na construção de sentidos por meio das multimodalidades nas práticas de letramento, assim como lidam com a pluralidade cívica e agência.

Conforme os autores, a pluralidade cívica está relacionada à “escola buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalhos em que cidadão se encontram”. (KALANTZIS; COPE, 2006a, p.139).

As mudanças sociais e econômicas, juntamente com as novas tecnologias digitais, imprimem um novo ritmo na sociedade e demandam dos cidadãos habilidades, competências e conhecimento para que adquiram novas linguagens, acesso à vida cívica e ao mercado de trabalho – sejam incluídos na sociedade da informação. Então, nosso papel enquanto educadores é propiciar condições que favoreçam a formação crítica do cidadão, que desenvolvam habilidades para falar, negociar e ser capazes de se engajar criticamente na sociedade e no ambiente de trabalho.

Lankshear e Knobel (2010) afirmam que a escola continua atrelada aos letramentos convencionais e deixa os 'novos' a serem experienciados fora do ambiente escolar e em outros espaços educativos. Eles fazem a ressalva de que apesar da escola inserir as novas tecnologias continua a perpetuar velhas práticas. O que se tem chamado de síndrome do vinho velho em garrafas novas, ou seja, o uso das novas tecnologias não necessariamente indica que se trate de novos letramentos, que tampouco os alunos estejam desenvolvendo, criticando, adquirindo uma competência técnica no campo dos letramentos. A escola usa as tecnologias, mas na essência a prática continua a mesma. É um desafio para os educadores acompanhar essa evolução tecnológica e usar esses novos letramentos de maneira crítica ascendente.

Nessa perspectiva, atualmente, há uma diversidade cultural e de mídia que requerem que se assumam diferentes papéis, identidades e que se transite em vários mundos (GEE, 2015). Isso implica multiplicidade de discursos e negociação de sentidos. Deixamos de ser meros expectadores para nos tornarmos protagonistas em nossas ações [...] “Em vez de sermos passivos receptores de cultura de massa nós nos tornamos ativos criadores de informação e co-projetistas (co-designers) dos nossos próprios entretenimentos”. Editamos nossos vídeos em celulares e postamos nas redes sociais (Facebook, Youtube, Instagram), conforme Kalantzis et al. (2016, p.56). Isso aponta novos tempos, novos letramentos.

Um dos construtos usados pelos estudiosos e intelectuais dos multiletramentos (GNL, 1996) para marcarem de onde falavam e quais eram os seus posicionamentos sobre os letramentos foi o termo *design*. Essa ideia de *design* parte da premissa que a gramática é um conjunto de ferramentas que as pessoas usam ativamente para projetar a comunicação e interação, a fim de realizar atividades e alcançar propósitos. Usar essas ferramentas é um tipo de arte, assim como um pintor entende de arte, ele usa tinta, cor, luz e composição para causar um dado efeito; já o usuário da língua usa a gramática para esse fim. (GEE, 2017).

Como pontuam Kalantzis et. al. (2016, p. 221), o termo *design* é usado em um duplo sentido: design como estrutura de significado (partes que compõem uma frase, vídeo, juntamente com as conexões particulares que mantêm essas partes unidas) e *design* como agência socialmente direcionada (nossa intenção de comunicar, a mensagem que emitimos e sua interpretação por outra pessoa). Os teóricos dessa corrente preferem usar o termo *meaning-making*- construção de

sentidos -para descrever o sistema de signos em vez de usar as palavras como semiose ou semiótica. Para eles, construção de sentidos ocorre quando colocamos significantes juntos dentro de um sistema coerente que corresponde mais ou menos ao senso de mundo das nossas significações experienciadas.

Designing é o ato de fazer algo com os *designs* disponíveis de significações, seja aquele que representa o significado para si mesmo através do processo ativo e interpretativo de leitura, escuta ou visualização ou comunicação com outras pessoas, criando avisos de mensagem aos quais outras pessoas podem responder, como escrevendo, falando ou tirando foto. O ato de criação nunca é uma réplica ou cópia, mesmo que seja baseado em modelos, padrões pré-estabelecidos de criação de significado. (KALANTZIS, et al., 2016).

O *redesigned* é um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado. Os textos de *designing* tornam-se os *redesigned*, novos recursos para significações no jogo aberto e dinâmico de subjetividades e significados. *Designing* é um trabalho transformacional. Na vida do criador de significados, esse processo de transformação é a essência do aprendizado. O ato de representar o mundo e as representações dos outros no mundo transformam o aprendiz. Comunicar essas representações de volta ao mundo também transforma o aluno. (KALANTZIS, et al., 2016).

Numa abordagem de multiletramentos, o foco não é apenas na comunicação, mas também na 'representação'. As representações são sempre a priori, e a interpretação implica outra representação. Representamos e nos comunicamos através de uma gama de modos – textual, visual, espacial, significados orais e auditivos. Cada modo funciona como um sistema distinto, os significados humanos podem ser representados de forma abrangente em cada modo, por exemplo, em gesto, como na linguagem de sinais, via toque para deficientes auditivos, via toque para o com deficiência visual, para citar alguns. (COPE, KALANTZIS e ABRANHAMS, 2017).

Nessa perspectiva, os multiletramentos, por sua natureza eminentemente crítica, trabalham com ideologia e agência. Como pontuam os seus defensores, os alunos precisam pensar criticamente sobre como as formas de comunicação oral e escrita são projetadas para funcionar, significando que realizam coisas e, às vezes, manipulam as pessoas. Mas, os estudantes também precisam saber como redesenhar, transferir convenções e se tornarem *designers* no quadro do

desenvolvimento humano como pessoas agentes, ativistas, cidadãos globais que façam criações proativas. Portanto, os alunos precisam ser, antes de tudo, produtores, participantes, transformadores e inovadores. (GEE, 2017).

Em nosso trabalho, apoiamos nos multiletramentos - na multimodalidade, principalmente na construção dos pôsters virtuais pelos graduandos, mas não nos interessa aprofundar a perspectiva que propõem Kalantzis et al., (2016), de trabalhar as diferentes camadas de significações e de representações de sentidos dentro de um quadro multimodal.

3.4 BASE EPISTEMOLÓGICA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Moita Lopes (2006) afirma que se vive pós-modernismo em uma nova ordem caracterizada pelo imediatismo, individualismo, hibridismo, em que tudo se processa em um ritmo acelerado, em que as coisas materiais e culturais e até a própria construção do conhecimento e das subjetividades estão em constante mutação influenciadas pelos avanços tecnológicos. A sociedade digital demanda novas posturas, atitudes e engajamento dos sujeitos na apropriação e na produção do conhecimento.

Nesse sentido, a escola necessita de novas configurações para responder a esse modelo social atual, ou seja, é preciso promover a educação crítica. Isso perpassa a adoção de novas epistemologias, como as dos letramentos críticos. Estes se constituem a partir das confluências de algumas teorias: a teoria social crítica, da pedagogia crítica e, é influenciado pelos pressupostos do pós-estruturalismo.

O conceito de *crítico* advém dos pressupostos da Escola de Frankfurt na Alemanha, cuja visão tece severas críticas à teoria tradicional - o positivismo lógico, que parte do princípio de que o conhecimento, para ser legitimado, tem que advir de uma base científica, portanto o que não tem cientificidade é de menos valor. Para os membros dessa escola, em sua teoria crítica, o positivismo, por sua onipresença, resultou em uma racionalidade instrumental – tudo poderia ser solucionado por meio da razão, a felicidade seria alcançada por meio da razão - e na tendência de ver todos os problemas práticos como questões técnicas.

As consequências dessa visão criaram a ilusão de uma realidade objetiva

sobre a qual o indivíduo não teria controle e, portanto, haveria um declínio na capacidade dos indivíduos de refletir sobre suas próprias situações e alterá-las por meio de suas próprias ações. Então, uma teoria crítica ajudaria os indivíduos a se emanciparem do pensamento positivista por meio de ações e entendimento. (CARR; KEMMIS, 2004).

Carr e Kemmis (2004) explicitam a origem e os pressupostos da teoria crítica social de Habermas, que, ao desenvolver sua teoria, tinha como um dos principais alvos a crença positivista da unidade lógica e metodológica das ciências sociais e naturais. Para Habermas, essa visão estreita de ciência, entendendo-a como um fim em si mesmo- em avaliar todo conhecimento em termos de conhecimento científico natural, é um típico exemplo de cientificismo, o que inviabiliza a percepção que a ciência é só mais uma forma de conhecimento. Habermas (1970,1979) em sua teoria do conhecimento, procura refutar quaisquer alegações de que a ciência pode definir os padrões em termos dos quais todo o conhecimento pode ser medido. Em oposição à alegação de que a ciência oferece um relato objetivo ou neutro da realidade, ele contesta, apontando como diferentes tipos de conhecimento são moldados pelo particular interesse humano.

Sua teoria denominada 'interesses constitutivos do conhecimento' parte do pressuposto de que o conhecimento nunca é o resultado de uma "mente" que é separada das preocupações cotidianas. Pelo contrário, é sempre constituído com base em interesses que se desenvolveram a partir das necessidades naturais da espécie humana e que foram moldados por condições históricas e sociais. Conforme Habermas (1970,1979), esses "interesses constitutivos do conhecimento" são "transcendentais" ou "a priori", no sentido de que eles são pressupostos por qualquer ato cognitivo e, portanto, constituem os possíveis modos de pensamento através dos quais a realidade pode ser constituída e atuada.

Segundo Habermas (1970), os humanos têm três interesses constitutivos do conhecimento: técnico, prático e emancipatório. O técnico é o interesse em adquirir conhecimento que facilitará seu controle técnico sobre objetos naturais. O conhecimento resultante desse interesse é tipicamente o conhecimento instrumental que toma a forma de explicações científicas. O interesse técnico tem produzido conhecimento para atender a indústria moderna e os processos de produção, ele é necessário para que a humanidade desfrute das recompensas materiais da produção. O 'interesse prático' por sua vez, gera conhecimento na forma de

entendimento interpretativo que pode informar e orientar o julgamento prático. Por fim, o interesse emancipatório tem a ciência social crítica a seu serviço na liberdade e na autonomia racional. Como explica Habermas, a autorreflexão e autocompreensão podem ser distorcidas por condições sociais, então as capacidades racionais dos seres humanos para a autoemancipação só serão realizadas por uma ciência social crítica que pode elucidar essas condições e revelar como elas podem ser eliminadas. (CARR; KEMMIS 2004. p.35).

Para Lankshear e McLaren (1993), o conhecimento emancipatório condiz com um engajamento crítico que subjaz à teoria social crítica. Essa teoria apregoa que é necessário escapar da divisão do binômio teoria-prática a qual é precisamente uma reflexão ideológica de um modo de vida, na qual a 'teoria' serve para legitimar e perpetuar o *statuo quo*. Nesse sentido, o conhecimento é desenvolvido por um processo de construção e reconstrução de teoria e prática pelos envolvidos no processo cognitivo. Não se pode separar a teoria da prática. O ato de conhecer reflete e refrata o mundo; ela é sempre uma prática situada, isto é, um 'evento' incorporado ou localizado no qual é criado em um contexto específico que tem dimensões materiais e interpretativas.

Carr e Kemmis (2004) pontuam que Habermas (1970) ancorado em ideias marxistas, argumenta que o método necessário para a ciência social crítica é o da crítica. Ao reconhecer a importância da crítica, a ciência social crítica concentra sua atenção em formas de vida social que subjagam as pessoas e negam vidas satisfatórias e interessantes a alguns, servindo aos interesses dos outros. Mas, é particularmente focada nas formas de pensar que apoiam tal subjugação, seja na opressão de uma classe sobre a outra, ou no domínio de uma forma de pensar que faz tal opressão parecer não problemática, inevitável, incidental ou mesmo justificada.

Nesse sentido, a teoria social crítica tem suas raízes na experiência social concreta, pois é explicitamente concebida com a intenção principal de superar a insatisfação sentida; analisa o sofrimento das pessoas; oferece esclarecimento a eles sobre quais são suas reais necessidades e desejos. Uma teoria social crítica surge dos problemas da vida cotidiana e é construída com o objetivo de resolvê-los. (CARR; KEMMIS, 2004).

A teoria social crítica considera a centralidade do poder / e do conhecimento (LUKE; FREEBODY, 1997). Nessa perspectiva, conforme Cervetti, Pardales e

Damico (2001, p. 6), os significados são sempre contestados (nunca dados), e estão relacionados com lutas sociais decorrentes da posse desigual de conhecimento, de poder, de status e de recursos materiais. Os teóricos que comungam essa visão acreditam que essas desigualdades podem ser expostas através da crítica e reconstruídas, em parte por meio da linguagem. Vejamos outra corrente que está na base dos letramentos críticos.

Um dos maiores expoentes da pedagogia crítica foi Paulo Freire. Ele a inaugurou formalmente com a sua obra **Pedagogia dos Oprimidos**, que teve a tradução para o inglês em meados da década de setenta, período de efervescência política no terceiro mundo - movimentos dos direitos civis, movimentos estudantis internacionais, dando, assim, visibilidade aos seus postulados, que apregoam a descolonização, teoriza sobre a emancipação e conscientização e educação.

Conforme Luke (2018), o trabalho de Freire foi uma mistura filosófica incomum de idealismo hegeliano, materialismo marxista, e existencialismo cristão. O foco original de Freire foi fundamentado em um forte senso marxista de autodeterminação histórica por remediação de uma relação consciente com os meios de produção. Também se encontra uma orientação fenomenológica e existencial para a lembrança e recuperação do eu e do espírito, com o ser e a ética do cuidado diante da violência física e simbólica material opressão e filosófica.

Freire (1967), em estudos seminais, desenvolve um programa de alfabetização de adultos em um processo de conscientização que privilegia a cultura popular, voltado à classe baixa, marginalizada, com o intuito de fazer com que esse homem 'simples', oprimido, massificado, que vive em extrema pobreza sem acesso aos bens culturais, com a educação transforme a sua vida. Isso só seria possível com uma educação que promovesse a reflexão e questionamento sobre a realidade, sobre os problemas sociais em que estava inserido, a qual provocasse mudanças de postura. Desse modo, o cidadão assumiria responsabilidades frente aos desafios daquele contexto histórico da sociedade brasileira ao final da década de sessenta.

O primeiro passo seria aquele 'oprimido' perceber a não naturalização de se viver subalterno às situações de produção; perceber que poderia se integrar à sociedade como cidadão, portanto se humanizar. Deveria não aceitar os discursos, as meias verdades, que a classe dominante inculcava nos mais pobres que os levavam ao conformismo, de não buscar uma vida melhor. A conscientização é que permitiria possíveis transformações.

Freire (1987) ao falar sobre o processo de transição que a sociedade brasileira 'fechada' estava passando, tanto em termos de economia quanto ao aspecto sócio político – o processo de industrialização, a economia até então agrícola começava a se industrializar, a urbanização das cidades com o êxodo do homem do campo começava a crescer, assim como o estado novo começava a se instalar, e os partidos políticos se criavam. Essas transformações influenciavam uma nova mentalidade. De uma consciência intransitiva- voltada apenas para questões da própria sobrevivência, o homem, ao interagir em seu entorno, ampliaria suas aspirações e interesses, passaria para uma fase de consciência transitiva.

Para ele, há dois processos de consciência transitivada: consciência ingênua e consciência crítica. A primeira se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas e fragilidade na argumentação, subestimação do homem comum, um conformismo em aceitar os fatos que se apresentam. A segunda, por sua vez, tem profundidade na interpretação dos problemas, com substituição de explicações mágicas por princípios causais. Segundo o autor, para que o homem saia desse processo de consciência ingênua para consciência crítica, ele precisa ser ajudado, por meio de um processo educativo.

Freire, em sua obra **Pedagogia da Autonomia** (2007), ao falar sobre a criticidade, ele reintera o que já havia postulado. Para ele, a curiosidade faz parte da essência humana, essa busca de desvelar algo, questionar gera a criatividade. Mas há dois tipos de curiosidade: a ingênua e a crítica. – a primeira, 'desarmada' fruto do saber do senso comum, ao se criticizar, metodicamente se aproximando do objeto cognoscível, torna-se curiosidade epistemológica. Segundo ele, a promoção da ingenuidade para a criticidade não é automática, portanto, é papel do educador progressista a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil.

Em sua visão, a educação problematizadora, de caráter reflexivo, implica um desvelamento constante da realidade, que não pode ser abstraída e isolada do homem. Não pode ser concebida como um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes - educação bancária; o ato de ler e escrever não poderia se basear apenas no treino de habilidades e memorização, mas um ato cognoscente. Para ele, a passividade do ser não permite o crescimento profissional e pessoal, não é no silêncio que os homens se constituem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. (FREIRE, 1987).

Isso só é possível na interação entre educador-educando, em que trocam experiências, um em parceria com o outro se completam, pois não existe ensino sem aprendiz e vice-versa e “não há um eu que se constitua sem um não eu” (FREIRE, 1987). Para tanto, o educador tem que considerar, respeitar os saberes que o aprendiz das classes menos privilegiadas traz consigo, a escola deve propiciar a integração dos conteúdos escolares à realidade do educando, só assim terá sentido para aquele intenta aprender (FREIRE, 2007). O contexto a que Freire se reporta é diferente do contexto da realidade atual, então podemos considerar que existe aprendizagem sem ensino, pois, cada vez mais, as pessoas se tornam autodidatas. No espaço virtual, elas conseguem aprender, mas o que o Freire quer dizer diz respeito à alfabetização.

Freire e Macedo (2005), em estudos posteriores, criticam o mito da neutralidade da educação, que nega a sua natureza política- que está somente a serviço da humanidade, negando os interesses de terceiros. Para eles, educar é um ato político. É impossível realizar um trabalho de letramento divorciando a leitura da palavra da leitura de mundo. Ele reitera que ler a palavra não é precedido meramente por ler o mundo, por uma forma certa de escrevê-lo e reescrevê-lo que é de transformá-lo por meio de uma consciência e trabalho prático. Uma leitura crítica da realidade, associada, acima de tudo, às práticas políticas de mobilização constitui um instrumento de contra-hegemonia. Por isso, ler a palavra envolve uma percepção, interpretação e reescrita crítica do que se ler.

Giroux (2016), ao tecer um tributo a Freire, sintetiza a abordagem freiriana, descrevendo o que seria o movimento educacional empreendido em prol da classe popular. Este tinha o intuito de desenvolver uma consciência da liberdade, reconhecer tendências autoritárias, capacitar à imaginação, conectar conhecimento e verdade ao poder e aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla pela agência, justiça e democracia. Para ele a educação era eminentemente política porque oferecia aos alunos as condições de auto-reflexão, uma vida auto-gerenciada e uma agência crítica, a pedagogia como um projeto que engajava os alunos com o mundo no qual eles poderiam agir.

De acordo com Freire (1987), a pedagogia crítica proporciona aos alunos a oportunidade de ler, escrever e aprender com uma posição de agência para se envolver em uma cultura de questionamento que exige muito mais do que competência na aprendizagem de rotina e a aplicação de habilidades adquiridas.

Para Freire (2005), a pedagogia precisa ser significativa para ser crítica e transformadora. Isso significa que a experiência pessoal se tornaria um recurso valioso que daria aos alunos a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e histórias com o que estava sendo ensinado.

Significava, também, um recurso para ajudar os estudantes a localizar-se nas condições concretas das suas vidas diárias, promovendo, ao mesmo tempo, a sua compreensão dos limites frequentemente impostos por tais condições. Em tais circunstâncias, a experiência tornou-se um ponto de partida, um objeto de investigação que poderia ser afirmado, interrogado criticamente e usado como recurso para envolver modos mais amplos de conhecimento e compreensão. (GIROUX, 2016).

As ideias freirianas são atemporais e se adequam a qualquer contexto educacional em que injustiças sociais, hegemonias linguísticas e culturais, opressão das minorias, ideologias se fazem presentes. Nos tempos atuais, em que há tanta discriminação – social de gênero, de classe, em que a intolerância se faz presente tanto onde as pessoas vivem e trabalham como é propagado nas mídias sociais e nos meios de comunicação. Trazer essas discussões para a sala de aula é papel dos formadores de professores e para qualquer educador. Autores contemporâneos como Giroux (2016), Janks (2016), Street (2014) e Luke (2018), dentre outros, revisitam seus postulados e os tomam como base para desenvolverem as suas teorias tanto no campo da educação quanto na linguística aplicada – no ensino de línguas.

O trabalho inicial de Freire não tinha a pretensão de atingir a todos; era voltado para uma audiência específica – o trabalhador de baixa renda, o homem do campo, portanto o seu plano de mobilização de alfabetização não era institucionalizado. A sua pedagogia emancipatória, libertadora foi idealizada para um contexto político e social de uma época que o país estava passando por um processo de transição e tinha um enorme contingente de pobreza.

Um teórico da área da educação que ajuda avançar nos pressupostos de uma pedagogia crítica é o norte americano Giroux (1997) com a pedagogia radical. Para ele, não apenas o poder deve ser questionado, mas também o conhecimento. Essa parte do princípio de que os alunos devem interrogar criticamente suas histórias e experiências internas.

A educação passa a ser um lócus de indagação, em que os educadores também questionam a sua práxis. Portanto, precisam problematizar as assunções que subjazem às preocupações curriculares, às relações sociais e às avaliações na sala de aula, indagando como o conhecimento é produzido e legitimado, a quem esse conhecimento serve, quem tem acesso a ele e como ele é produzido e distribuído. Semelhantemente, essas questões devem se estender a princípios e práticas que caracterizam os arranjos das instituições sociais. Fomentar essas questões ajudam os aprendizes a ter agência. (GIROUX, 1997).

Diante do cenário atual em que não há mais fronteiras, a diversidade cultural e de sujeitos se faz presente, a escola precisa ser concebida como um espaço em que os alunos aprendam e adquiram habilidades para conviverem em um ambiente social democrático. Dentro dessa perspectiva, a escola terá de ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre o seu compromisso de envolver as opiniões e problemas que dizem respeito profundamente em suas vidas cotidianas, além de cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que será capaz de ligar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos ativos. (GIROUX, 1997, 2016).

De acordo Cervetti, Pardales e Damico (2001), a pedagogia crítica concebe a linguagem e o letramento como principais mecanismos para a reconstrução social. O objetivo instrucional da educação crítica é o desenvolvimento da consciência crítica. Isso implica fazer uma leitura crítica não só de textos, mas também de mundo.

Para esses autores, através da consciência crítica, os alunos são capazes de construir suas próprias identidades e realidades sócio-políticas através dos seus próprios processos de significação e através de suas ações no mundo. A partir da leitura não só das palavras, mas também do mundo, o leitor pode construir sentidos que o conduzam à conscientização sócio-política que leva a uma transformação individual e, também do próprio entorno. Uma visão que vai ao encontro desses preceitos são os pressupostos das teorias pós-estruturalistas, que perpassam pela a teoria pós-moderna social.

O pós-modernismo tem estreita conexão com a teoria crítica. Essa escola de base francesa faz uma crítica à escola tradicional, racional, que usava a razão para submeter as pessoas ao racismo, homofobia e machismo etc. Os pós-modernistas tecem críticas sobre essa razão que foi usada nas humanidades, ciências sociais

para sustentar o poder. Foucault, o expositor mais proeminente desta escola, fala sobre as relações de poder. Ele sustenta que desde a razão se criaram estruturas que têm feito com que as pessoas sigam sendo dominadas por um grupo, por aqueles que detêm o poder e que justificam esse poder racionalmente. (KAKOZI,2019)³.

Isso está relacionado a essa razão instrumental que tem organizado o que a burguesia moderna (os capitalistas, no caso), dizendo de outro modo, tem organizado os estados nacionais modernos. O princípio da organização do estado é a razão. A organização do funcionalismo público, da máquina administrativa, reflete o modelo da organização social. O estado moderno é burguês, é capitalista. A base da modernidade é o uso da razão, e se acumula riqueza racionalmente. A razão é uma meta-narrativa que explica tudo em uma sociedade. O uso da razão tem a ver com o positivismo, capitalismo e modernismo. (FOUCAULT,2007; KAKOZI, 2019).

Lankshear e McLaren (1993), ao abordarem o pós-modernismo e a teoria social pós-moderna, traçam os preceitos e princípios que subjazem à corrente pós-estruturalista, que é um dos pilares dos letramentos críticos. Como apontam os teóricos, a apropriação da teoria social pós-modernista às várias correntes da teoria social pós-estruturalistas traz questões que contribuem e influenciam os estudos dos letramentos críticos e de pesquisas críticas sobre o letramento.

O pós-estruturalismo pode ser diferenciado de seu antecessor como segue. Os estruturalistas tipicamente concebem a linguagem como um sistema arbitrário de diferenças, em que o significado é garantido pelo próprio sistema linguístico e pelos valores dados às práticas significantes em comunidades linguísticas específicas. Portanto, o significado é descoberto ao 'decifrar' o código que explica como os elementos de um texto social funcionam juntos. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993).

O pós-estruturalismo é menos determinista. A ênfase é colocada no significado como um evento contestado, um terreno de lutas em que os indivíduos assumem posições de sujeito frequentemente conflitantes em relação às práticas significantes. Portanto, o significado consiste em mais do que sinais operando e sendo operado em um contexto. Pelo contrário, há luta por práticas de significar. Essa luta é eminentemente política e deve incluir a relação entre discurso, poder e

³ Comunicação proferida por Kakozi

diferença. Prioriza-se o discurso e as contradições envolvidas na formação subjetiva. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993).

Além disso, o pós-estruturalismo alerta para o risco de se assumir que os conceitos podem existir independentemente dos sistemas significantes ou da própria língua, ou que o significado possa existir como uma ideia pura, independentemente de sua inserção contextual na materialidade da fala, gesto, escrita, ou outro modo de linguagem. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993).

Nessa perspectiva, a subjetividade do ser humano é constituída a partir da estrutura da linguagem e do seu sistema de significação. Assim como não existe nenhuma comunidade de sinais unificada, monolítica e homogênea que produz e interpreta sinais, também não existe um eu que precede sua construção social através da agência de representação. Desse modo, os parâmetros do sujeito humano variam de acordo com as práticas discursivas, economias de sinais e subjetividades, em que indivíduos e grupos se engajam em qualquer momento histórico.

Devemos nos desprender da ideia que possuímos como agentes sociais uma consciência que nos situa além das práticas histórica e política. “Nossas identidades são constitutivas dos letramentos que temos à nossa disposição através dos quais fazemos sentido do nosso dia-a-dia da política de vida”. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 386).

Segundo essa corrente, textos precisam ser entendidos em sua especificidade histórica, política e cultural. Eles não podem ser compreendidos da mesma maneira pelos leitores porque eles ocupam diferentes posições de sujeitos (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p.391). Os textos não possuem significados em si mesmos, os significados emergem apenas em relação a outros significados e práticas dentro de contextos sócio-políticos específicos. (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 6).

Nesse sentido, compreende-se o que os discursos não são neutros, naturais, mas permeados de poder, determinados, construídos e legitimados pelas comunidades interpretativas às quais pertencem. (FOULCAUT, 2000). Infere-se, assim, que toda e qualquer prática discursiva mediada por um texto revela as marcas ideológicas de quem o constrói.

O conceito de letramentos críticos é abrangente, proveniente de várias vertentes. Não pretendemos tornar exaustiva a discussão, mas tomaremos alguns

pressupostos e conceitos para nos posicionarmos. Como ressalta Pennycook (2003, p. 34), “há várias orientações diferentes quanto aos letramentos críticos, tais como a pedagogia freiriana, as abordagens feministas e pós-estruturalistas, e as abordagens analíticas de gênero.” Indo nessa direção, os defensores dos letramentos críticos afirmam que

[...] os letramentos críticos não consistem numa abordagem única, eles demarcam uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas à mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política. (LUKE; FREEBODY 1997, p. 1).

Corroborando como Pennycook (2003), Rogers e Wetzel (2014) pontuam que uma educação crítica aos letramentos tem uma abordagem aos gêneros, aos multiletramentos e a justiça social.

Para as autoras, uma abordagem aos gêneros, aos letramentos críticos privilegia a aquisição de competência das estruturas linguísticas dos discursos dominantes pelos aprendizes (por meio da análise do padrão de textos e a maneira como essas estruturas desempenham funções sociais. Essa tradição é embasada na teoria da linguística sistêmica de Halliday (1994). Podemos citar como exemplos a análise de diferentes anúncios a um produto, ou diferentes websites para focar um tópico, a leitura e análise de biografias de um escritor por diversos autores; resenhas e leituras de contos de fadas representados nos livros e filmes, para citar alguns.

Conforme Rogers e Wetzel (2014), a outra abordagem dos letramentos críticos se sustenta nos multiletramentos que advém da proposição do grupo de Nova Londres (1996), que amplia os estudos dos letramentos com a inserção das novas tecnologias digitais e redes de comunicação globalizadas. Os autores enfatizaram diferentes modos de linguagem na apreensão dos significados nas interações discursivas – a multimodalidade, em que diferentes perspectivas concorrem, ao se ler e construir um texto - o visual, imagético, sonoro. Eles apontaram que os novos letramentos devem ser usados, criticados e estudados. Os adeptos a esta concepção dos multiletramentos começam por investigar os letramentos existentes na vida do aprendiz e buscam vias para integrar esses letramentos no currículo. Os professores que adotam esta abordagem também procuram criticar a produção e a interpretação de textos.

As autoras ainda ressaltam que uma abordagem de justiça social aos letramentos críticos é caracterizada pela problematização, que se fundamenta no diálogo entre professor e aprendizes. Essa abordagem busca transitar da análise crítica à ação social e há uma ênfase explícita no trabalho em prol da justiça social. (ROGERS; WETZEL, 2014).

Para Shor (1999), o letramento crítico desafia o *status quo* em um esforço para descobrir caminhos alternativos para si mesmo e o desenvolvimento social. Ele reitera que esse tipo de letramento - palavras repensando mundos, auto-dissidentes na sociedade - conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico, para repensar nossas vidas e para promover a justiça e equidade. Para ele, o letramento crítico desenvolve a consciência crítica.

Como aponta Luke (2018), a sociedade complexa e polissêmica na qual vivemos, saturada pela textualidade e discurso e pela complexidade de condições materiais e ideológicas da globalização cultural e econômica, demanda atualização do binário freiriano de opressão e libertação, emancipação e esperança. A conotação de 'crítico' na atualidade refere-se ao modo como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidade, poder e capital. Desse modo, a abordagem inclui a análise dos textos dominantes e seus campos sociais, produção textual ligada à política identitária e a introdução dos estudantes a metalinguagens estéticas linguísticas e estéticas para falar, desconstruir e reconstruir textos e discursos.

Wolk (2010) concorda como os autores supracitados. Para ele, o letramento crítico é sobre como vemos o mundo e interagimos com ele; trata-se de ter, como uma parte regular da vida, as habilidades e o desejo de avaliar a sociedade e o mundo. Essa crítica é especialmente focada em questões de poder. Quem o tem e a quem ele é negado. Essa crítica gira em torno de questões de raça, cultura, classe, gênero, mídia e meio ambiente na esperança de criar um mundo mais justo, humano, democrático e igualitário.

Menezes de Souza (2011), ao revisitar Freire sobre a sua visão de leitura de mundo, redefine a concepção de crítico para ele. O letramento crítico constitui-se em uma atividade de se aprender a ouvir, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso significa

que, ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando.

As verdades dos outros são tão legítimas quanto o nosso posicionamento a respeito delas, são distintos pontos de vista que partem de distintos lugares construídos sócios historicamente em uma comunidade linguística específica, em um espaço temporal único, que devem ser respeitados. Essa concepção de letramento crítico considera que produzir significação envolve a questão sócio histórica e postula tanto leitores quanto autores como igualmente produtores de sentidos. (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nessa perspectiva, para o letramento crítico, os conflitos não podem ser silenciados e muito menos eliminados em sua totalidade, eles precisam ser compreendidos como oportunidades de construção de novos sentidos e novas práticas. (JORDÃO, 2016).

Observa-se que, nos letramentos críticos, linguagem tem caráter político, e se considera a questão do poder e da ideologia presente nas práticas discursivas como cerne, compreendendo o que os letramentos críticos podem propiciar ao cidadão/leitor. Os letramentos críticos permitem a construção de sentidos nas interações discursivas ou textuais. Esses letramentos possibilitam ampliar a visão de mundo e contribuem para a mobilização social, o resgate da cidadania e o empoderamento do sujeito.

Construção de sentidos ou *meaning-making*, é definido aqui como um processo em que os aprendizes ampliam sua percepção crítica da interpretação dos eventos na relação destes com a sua realidade (AROUCHE; KERSCH, 2019). As interpretações são únicas ao se ler um texto ou assistir a um vídeo, e elas são mediadas pelas histórias e experiências sociais dos sujeitos (AJAYI, 2009). Isso implica reflexão, crítica e ação, nessa ordem. (MONTE MÓR, 2018)

O objetivo dos letramentos críticos não é dizer aos alunos o que pensar, mas capacitá-los com múltiplas perspectivas; questionar os hábitos da mente e incentivá-los a pensar e ter atitudes sobre suas decisões através de debate, diálogo, ativismo e suas decisões diárias sobre como viver para que eles ajudem a construir um mundo melhor. Fazer 'letramento crítico' implica uma auto-reflexão - tomada de consciência da sociedade, do nosso entorno, de questões que envolvem o mundo atual e a nós mesmos. (WOLK, 2010).

Nesse sentido, os professores e os alunos são vistos como possuidores de agência, capazes de transformar o mundo crítica e conscientemente, embora

sempre dentro das restrições e estruturas e políticas facilitadoras da educação e da sociedade. Mills (2016) pondera que pode se fomentar agência quando se ensina os jovens, práticas de letramentos que fornecem a base para a participação no trabalho, na comunidade e na vida familiar e são incentivados a desafiar, criticar as suposições e currículo oculto nas práticas textuais. Inferimos, assim, que agência é um construto inerente aos letramentos críticos, o que os aprendizes experienciam, e as posturas e atitudes que tomam em sala de aula poderão ser transportadas a outros domínios sociais.

Janks (2010) vê a figura do professor de letramentos como alguém que trabalha com os outros para criar um significado com ou partir de textos. Ela pontua que um professor de letramentos críticos está interessado em todos os tipos de textos (escritos, visuais e orais); ele torna os leitores telespectadores e ouvintes, e seus interesses são atendidos pelo que esses textos são capazes de provocar neles. Estes professores também ajudam os alunos a reescreverem a si mesmos em situações locais, ajudando-os a colocar problemas e a agir, muitas vezes de maneiras simples, para tornar o mundo um lugar mais justo.

O trabalho com letramentos críticos poderá ser realizado a partir da interação com práticas discursivas mediadas por gêneros diversos, como reportagens, notícias por exemplo, que envolvam temáticas que façam parte do cotidiano dos alunos, assim como é possível trazer para a sala de aula questões políticas e sociais que emergem no contexto globalizado. Isso propicia um deslocamento de ideias, posturas e de repensar do que seja viver em uma sociedade em constante transição saturada por múltiplos discursos e subjetividades e cada vez mais tecnologizada.

Conforme Mills (2016, posição 1208), as relações de poder mediam todo o pensamento e linguagem; desse modo, toda linguagem, práticas textuais e convenções linguísticas são produtos de relações de poder e luta pelo poder. Portanto, não se pode negar a natureza política e ética dos letramentos. (GIROUX, 1993).

É necessário ensinar competências sociais flexíveis e abrangentes para fins educacionais, ocupacionais e outros fins sociais, juntamente com a capacidade de desafiar o conteúdo dos textos, realizar leituras críticas. E, independentemente dos conteúdos linguísticos, abordagens bilíngues, modos ou tecnologias a serem ensinados dentro dos currículos de letramento, a pedagogia de letramentos não é inerentemente democrática ou crítica por natureza. (MILLS, 2016).

Os eventos de letramentos nas escolas são contextos sociais governados por regras que têm valores, identidades e símbolos incorporados do mundo social. Os papéis sociais e imagens circulados nos textos escolares não são naturais ou inevitáveis, mas podem ser interrogados. Abordagens críticas reposicionam professores e alunos para desconstruir tradições seletivas dominantes nas escolas e na sociedade, particularmente nos complexos ambientes textuais e multimidiáticos de navegar e remixar textos mediados digitalmente.

Janks (2016), ao tratar dos letramentos críticos, cria um modelo de letramentos críticos, que tem como construtos poder, diversidade, acesso e *redesign*. Para a autora, todas instituições sociais usam a linguagem e, é na pela linguagem que se mobilizam os significados para sustentar e manter uma determinada posição, ideia e papel que perpetuam determinados arranjos sociais. Ela reforça que, como o nosso mundo é construído na e pela linguagem, ela molda nossa compreensão dele, associado ao senso particular de um eu e dos outros. A linguagem, todavia, pode ser contestada e usada para desafiar o poder existente.

As abordagens críticas consideram vital essa relação de poder e linguagem, tanto o 'poder no discurso', quanto o 'poder por trás do discurso' - as estruturas sociais e as relações de poder que dão origem, mantêm e reproduzem a linguagem, e limitam o acesso a discursos formais para certos grupos (FAIRCLOUGH, 1989). A ideologia está imbricada no discurso, como ressalta Eagleton (1997, p.194), a ideologia "é antes de tudo uma questão de 'discurso' que de 'linguagem' – mais uma questão de certos efeitos discursivos concretos que de significação como tal". Discurso é compreendido como prática social como uma forma de ação. (FAIRCLOUGH, 2016).

Para Gee (2015) dentro de uma perspectiva sociocultural, o discurso é interação - língua em uso. Quando as pessoas se comunicam umas com as outras, elas constroem, negociam, interpretam, contestam identidades ao longo de sua existência. Portanto, usam diferentes símbolos multimodais, tecnologias, o corpo e o contexto. Isso se reflete em maneiras distintas de se comportar, sentir, valorar, pensar, acreditar, ler e escrever e atuar no mundo. Nesse sentido, os discursos moldam as pessoas e são moldados por elas - constroem as identidades que definem determinadas práticas. Identidade é compreendida "como uma pessoa se sente ser, como um indivíduo e como um membro de vários grupos sociais". (KALANTZIS et al., 2016, p.26).

Janks (2016), ao falar de diversidade, pontua que as pessoas que vivem em comunidades diferentes aprendem línguas distintas e adotam convenções sociais linguísticas diversas, têm modos distintos de construir suas realidades e assimilam outros valores e crenças. Ela ilustra a questão do poder, da hierarquização exemplificando com o uso de uma língua. Segundo ela, quando as pessoas usam mais de um idioma para se comunicar em um país, um determinado idioma é visto como a língua dominante em detrimento da outra, considerada inferior. As pessoas que falam a língua do poder fluentemente e são altamente letradas nelas estão propensas a ter mais poder e influência.

Nessa perspectiva, a língua inglesa, por sua abrangência e utilização por comunidades linguísticas distintas, não restringe o seu uso a um único contexto e espaço geográfico, já que é vista por alguns como a língua internacional (CRYSTAL, 2000; RAJAGOPALAN, 2011) com uma interação em escala mundial. Portanto, assume um papel na produção e reprodução das relações sociais que vai além da função comunicacional. (KUMARAVADIVELU, 2005; GIMENEZ, 2011).

Por outro lado, autores como Pennycook (2006) e Phillipson (2009) têm uma visão crítica com relação à denominação da língua inglesa como língua internacional e mundial. Conforme Pennycook (2006, p. 90), o referido status foi criado, promovido e sustentado para beneficiar interesses das potências ocidentais, do capitalismo global, o centro sobre a periferia, ou ideologia neoliberal. Trazer questões como essas para serem discutidas em sala de aula de formação de professores reitera a necessidade de se trabalhar o ensino de línguas em uma perspectiva de letramentos críticos.

Janks (2016) nos faz refletir sobre a acessibilidade no ensino público da escola regular, que pode ser pensado também no cenário brasileiro, quando fala das dificuldades da escolaridade na África do Sul. É mais difícil fomentar o aprendizado de uma língua estrangeira em ambientes inadequados - salas de aulas superlotadas da mesma forma é inviável obter acesso à internet se você não tem computador em casa ou na escola.

Ao falar do acesso, ela diz que este também sofre influências pelo modo como ensinamos e aprendemos. As pessoas têm diferentes estilos de aprendizagem, diferentes níveis de fluências na língua alvo, diferentes atitudes e habilidades, portanto é preciso pensar nas escolhas que são feitas para atender a diferentes aprendizes.

Janks (2016), em seu modelo, prioriza não só a leitura, mas também a escrita. Ela usa o conceito de *design* por entender que este tem uma conotação mais ampla, o construto *design* engloba a ideia de produtividade e nos permite pensar em usar uma gama de variedades de signos na construção de sentidos, incluídos nos textos, palavras, imagens, leiaute, cores, fontes, movimentos, som, dentre outros recursos multimodais. (JANKS, 2016).

Por fim, o último construto do seu modelo é o *redesign*. Apoiada em Kalantzis; Cope (2000), é um ato de transformação. Para ela, a desconstrução dos textos e práticas é estéril, a menos que se considere como reconstruí-los de modo a trazer melhorias e bem estar nas relações e interações discursivas. A partir de uma perspectiva de letramentos críticos, cada *redesign* deve contribuir para criar um mundo mais igualitário, de modo que o poder esteja a serviço de todos, e que as diferenças sejam um recurso e que todos tenham acesso aos bens sociais e as oportunidades. (JANKS, 2016).

Monte Mór (2018) pontua que, devido à diversidade cultural, tecnológica em que a multimodalidade é acentuada e novos modos de linguagens prevalecem, se trabalhe com o letramento crítico em uma expansão de perspectivas - por meio de uma expansão interpretativa - que não apenas desvele o oculto, o que se camufla, mas que o leitor esteja aberto à novas visões e possibilidades de interpretações e desconstrua discursos, que se gerem outros sentidos que não sejam os pré-estabelecidos e esperados pelas instituições segundo os seus valores.

Conforme a autora, os leitores, quando interagem com os textos, formam um habitus interpretativo, respondendo às expectativas das instituições que geram e resguardam sentidos de acordo com os seus valores, que não são permanentes. Inferimos, assim, que os professores que trabalham dentro de uma perspectiva de letramento crítico podem adotar esta concepção de expansão interpretativa, em outras palavras, assumir uma leitura crítica e não submissa.

Kersch e Lesley (2019) propõem um quadro conceitual para uma pedagogia para letramento crítico-digital, ainda se referem literalmente à questão midiática. As autoras consideram que devem ser integrados ao currículo para ser implementado de acordo a realidade escolar situacional dos aprendizes os seguintes seis princípios:

- a) multiletramentos e tecnologias;
- b) equidade e acesso as tecnologias e novas mídias;
- c) exame de múltiplos pontos de vistas e representações de grupos não dominantes;
- d) indagação centrada no aluno;
- e) narração da própria história;
- f) produção e transformação.

Concordamos e destacamos a importância desses princípios, e junto ao preparo dos graduandos para implementá-lo nas salas de aula. Deve-se procurar a forma de embasar os discentes para que estes, na formação inicial, aprendam a ajudar aos alunos a analisar a cultura digital como resultado da produção cultural. Dessa forma, os alunos aprendem a indagar os discursos e representações que emergem nas mídias digitais, e a ter voz, a opinar e fazer uma leitura crítica. Acesso e equidade estão no cerne de suas proposições, como via para promoção de justiça social. (KERSCH; LESLEY, 2019).

Percebemos assim que os letramentos críticos, apesar de serem oriundos da teoria social crítica e da pedagogia crítica, diferem de alguns pressupostos dentre os quais destacamos que os primeiros têm como princípios a corrente pós-estruturalista, e os outros dois são de base marxista. Isso vai incidir em diferentes modos de se conceber a língua(gem) e os processos interacionais dos interlocutores no ato da leitura.

Nesse sentido, na visão dos letramentos críticos, a língua é discurso, uma prática social em que se constroem sentidos. Portanto, os sentidos no ato da leitura, se dão em um processo dialógico entre o leitor e o autor de texto, em que aquele, a partir das experiências de mundo, valores e crenças, questiona e interpela o 'outro'; ou seja, os sentidos não são dados a priori, mas contestados a partir da mobilização de recursos linguísticos que variam de acordo com a concepção de mundo de quem os interpretam.

Outro aspecto que vale ressaltar é que não confundamos a pedagogia crítica com o letramento crítico. A primeira, ao lidar com o gênero faz uma interpretação mais superficial, se limita a questionar o que é revelado pelo autor. Já o segundo, vai além do que é disponibilizado no material linguístico e busca desvelar os apagamentos, em uma reflexão para além do que está posto.

3.5 PRESSUPOSTOS DISCURSIVOS BAKHTINIANOS E FAIRCLOUGHIANOS

Os pressupostos Bakhtianos como dialogismo e polifonia trouxeram novos olhares para os gêneros. Esses pressupostos, junto com a análise de discurso crítica de Fairclough, são perspectivas que podem ser consideradas quando se lida com os letramentos críticos.

O lócus de onde falamos, é o da enunciação da perspectiva bakhtiniana, e entendemos a língua como discurso e este socialmente constitutivo. Os conceitos de valorações, atitude responsiva e gêneros adotados nesta pesquisa se baseiam principalmente em Bakhtin [Voloshinov], na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e na obra “Estética da Criação Verbal”. Para facilitar a leitura, quando nos reportarmos à primeira obra, usaremos Bakhtin (1981) e, para a segunda, Bakhtin (2011).

Trazemos recortes da dissertação de Arouche (2015) para ecoar Bakhtin. Na concepção do autor (1981), a língua é uma entidade viva, situada nas práticas discursivas na interação verbal e social dos interlocutores. Para ele, o cerne da linguagem é a interação verbal. Assim, uma análise linguística acerca da linguagem, para ser plena, tem que considerar a enunciação como elemento constitutivo da linguagem, inserida em um contexto social.

Bakhtin (1981) postula que a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor. Nesse sentido, as enunciações envolvem significação atravessada por valores que são relativos. Cada vez que enunciamos, enunciamos valores, e esses variam de acordo com o grupo ou o momento histórico. Para o autor, o contexto social e econômico influencia o modo de pensar e agir. Portanto, o ato de enunciar está impregnado com as nossas impressões, positivas ou negativas. Neste estudo, nos ocupamos em apreender as valorações construídas ou desveladas que se manifestaram nas diferentes vozes dos participantes nas práticas discursivas. (AROUCHE, 2015).

Segundo Fairclough (2016) discurso, um termo abstrato, é o uso da linguagem como forma social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados. O discurso contribui para a construção das identidades sociais, das relações sociais entre as pessoas e do sistema de conhecimento e crenças. O termo

discurso pode ser concebido de maneira concreta, relacionado a interesses e áreas específicas – ou discursos, “é possível falar de discursos particulares, como discurso da educação inclusiva, por exemplo, uma perspectiva de uso linguístico”. (MAGALHÃES, MARTINS E RESENDE, 2019, p.23).

O processo discursivo tem três pilares basilares e por meio deles se reproduzem, a saber, os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais. Para lidar com esses aspectos, Fairclough (2016) idealiza uma concepção tridimensional do discurso. Ele reúne três tradições analíticas: a primeira é a análise textual e linguística, oriunda da Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social das estruturas sociais e a tradição microssociológica, que considera a prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhado.

A proposição de Fairclough (2016) é disponibilizar um quadro analítico amplo em que insira as duas perspectivas macrossociológica e microssociológica para dar conta das práticas sociais. A análise textual, de base descritiva, envolve aspectos formais do texto e a análise da prática discursiva, por sua vez, aborda os processos produtivos e interpretativos, mas não quer dizer que não se apontem aspectos formais do texto.

Fairclough (2016, p.108), ancorado na gramática sistêmico- funcional de Halliday (1978), aponta que a análise pode ser constituída de quatro componentes, a saber, vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário diz respeito às palavras individuais; a gramática, à combinação das palavras em orações e frases; a coesão trata da ligação entre orações e frases, e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais da frase. O autor ainda insere mais três componentes que serão focados na análise da prática discursiva, a saber, a ‘força’ dos enunciados - os tipos de fala (promessas, pedidos etc.) por eles constituídos; a ‘coerência’ dos textos e a intertextualidade dos textos. Os sete itens compõem um quadro para análise textual que foca a produção, interpretação além dos aspectos formais do texto. Interessa-nos, especialmente a intertextualidade.

Em nosso trabalho, iremos abordar as duas perspectivas de análise das práticas discursivas e textuais. Justificamos a inserção da análise textual devido à mediação textual da vida social, a ubiquidade dos textos nas atividades cotidianas, que incluem fala, escrita e imagem, como também o contexto de comunicação virtual possibilitado pela internet. (MAGALHÃES; MARTINS e RESENDE, 2019).

Fairclough (2016,108) considera a unidade principal da gramática a oração multifacetada. Seus principais componentes são denominados de sintagmas, sendo, portanto, uma combinação de significados ideacionais, identitários e relacionais e textuais. As escolhas que as pessoas fazem nos modelos de estruturas das orações não são aleatórios, elas têm uma implicação na significação na construção de identidades sociais, as relações sociais e conhecimentos e crenças. Dois aspectos fundamentais são a nominalização e as vozes verbais que apontam a agência, com os autores das ações expressas pelos verbos.

Ecoando Halliday, Fairclough (2016) aponta três tipos principais entre as orações: elaboração, extensão e realce. Na elaboração, uma oração elabora o sentido da outra, quer seja por uma maior descrição, especificidade, esclarecendo o sentido, reformulando ou exemplificando. Na extensão, a oração expande o sentido da outra, acrescenta-lhe algo novo, isso pode ser feito por meio de marcadores aditivos, adversativos ou de variação (e, além disso, mas, ou etc.). Na relação de realce, uma oração realça o significado da outra, qualificando-a de várias maneiras: pela referência ao tempo, ao lugar, ao modo, à causa etc.

Fairclough (2016), ao lidar com o vocabulário, usa o termo *wording*, que se refere à criação de palavras. Para o autor, 'wording,' 'lexicalização e significação captam melhor do que vocabulário porque implicam processos de lexicalização (significação) do mundo, que ocorre em tempos e épocas diferentes e para pessoas de grupos diferentes. Nesse sentido, as lexicalizações alternativas que se fazem na produção textual para significar o mundo têm um caráter político e ideológico.

Conforme Fairclough (2016, p.73), dentro do campo de enunciados de uma formação discursiva, existem relações em várias dimensões. Dentre essas há a relação de sequência e dependência de um texto particular. Isso se refere à relação intratextual – a da coesão. Esta assegura a concatenação das ideias, é responsável por promover um elo entre as orações e os sintagmas para formar um todo nos textos. Fairclough (2016) aponta várias formas de se fazer essa ligação: pode se recorrer ao uso de vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos, podem se usar mecanismos de referências e substituição por meio de pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipses de palavras repetidas; mediante o uso de conjunções, tais como portanto, entretanto, e, mas etc.

Conforme apontado por Fairclough (2016), essas estruturas linguísticas assim

como a estrutura argumentativa dos textos, que são aspectos inerentes a essas construções, variam entre os diferentes tipos de discursos e permitem mostrar as diferentes racionalidades que são inerentes a esses processos. A argumentação é um componente que permeia os letramentos críticos, portanto é aspecto de suma importância para quem defende uma formação crítico-reflexiva.

A estrutura textual está relacionada com a arquitetura dos textos, aspectos superiores de planejamento de diferentes tipos de textos. Fairclough (2016) cita as maneiras e a ordem em que os elementos ou os episódios são combinados para constituir um gênero, uma reportagem policial no jornal, ou uma entrevista para emprego. A estrutura textual trata da hibridização dos gêneros, ou seja, um texto pode se configurar com um determinado gênero, mas pode conter características de outros gêneros.

Conforme Fairclough (2016), a intertextualidade foi um termo que foi cunhado por Kristeva na década de 1960 e foi difundida no ocidente. Como postula o autor, ela se refere à propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados; os textos podem assimilar, contradizer, ecoar ironicamente.

Como pontua Fairclough, a abordagem intertextual era uma das preocupações de Bakhtin junto com a sua teoria do gênero discursivo. Ele ainda ressalta que Bakhtin, em um artigo em 1950, criticava a omissão dos linguistas em não enfatizar a função comunicativa da linguagem, e principalmente o dialogismo entre os textos.

Nesse sentido, Bakhtin (1981, p.92) postula que o diálogo é fundamental nas interações discursivas. Diálogo no sentido amplo, “não apenas aquele diálogo face a face em voz alta, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Percebemos que o diálogo aqui, tem uma conotação figurativa, pois o que ele denomina de diálogo pode até ser uma obra, ou qualquer manifestação discursiva – cultural, artística, científica e política. (AROUCHE, 2015).

O conceito do dialogismo - compreensão ativamente responsiva coaduna com os letramentos críticos. Conforme Bakhtin (2011), é por meio do enunciado que a interação verbal se realiza, isso envolve um locutor e um interlocutor. Toda e qualquer manifestação verbal, para que tenha uma significação, implica um retorno. O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou

discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. Toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta.

Faraco (2009, p. 58-59), ecoando Bakhtin, afirma que “os enunciados ao mesmo tempo em que respondem ao já dito provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionados, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações)”. Nessa perspectiva, segundo Faraco (2009), a linguagem é uma heteroglossia dialogizada, é um conjunto múltiplo de vozes sociais que estão em múltiplas relações. Estas têm uma conotação semântico-axiológica, ou seja, têm uma carga valorativa. Dizendo de outro modo, há um conflito, uma dissonância das vozes. Sempre que falamos, falamos para alguém, pois, como afirma Bakhtin (1981, p. 84, grifo do autor):

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação *ao outro*.

Isso aponta que os enunciados, - ‘os textos’ como são denominados por Fairclough (2016) – são inerentemente intertextuais, constituídos por outros componentes de outros textos. Nas interações discursivas, os interlocutores interpelam o dizer do outro para se expressar e se fazer compreendido. Os enunciados se entrelaçam e formam uma cadeia discursiva em um contínuo na comunicação. Analistas franceses (AUTHIER-RÉVUZ, 1982; MAINGUENEAU, 1987) fazem uma releitura de intertextualidade de Bakhtin e trazem dois conceitos: intertextualidade manifesta e intertextualidade constitutiva.

Conforme Fairclough (2016) na intertextualidade manifesta, os textos se interligam, constituem o outro. Eles podem apresentar marcas em sua superfície como as aspas, por exemplo. Mas, também um texto pode ser incorporado ao outro, sem que o último seja explicitamente sugerido.

Fairclough (2016) faz a distinção tipológica de diferentes modos de relação intertextuais, a saber, a) Intertextualidade ‘sequencial’ trata -se da alternância de textos ou tipos de discursos em um texto ; b) a intertextualidade encaixada em que um texto, ou tipo de discurso está contido claramente dentro da matriz de outro; c) intertextualidade mista, em que um texto, ou tipo de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável.

Dentro da intertextualidade manifesta, achamos pertinente abordar a representação do discurso, isso concerne ao modo como o discurso se manifesta, como é relatado. Conforme Fairclough (2016), os tipos de discurso diferem não somente do modo como eles representam e nas funções de discurso texto representador. Para exemplificar, o autor diz que há diferenças no que é citado, quando como e por que, entre sermões, ensaios e conversas. Uma variável principal a respeito de como o discurso vai além do ideacional ou conteúdo da mensagem para incluir aspectos do estilo e contexto dos enunciados representados.

Fairclough (2016), citando Voloshinov (1981), mostra a dinâmica das vozes do discurso representado e representador, trata do que chamamos de discurso direto e indireto. Ele ressalta que há uma variação entre os tipos de discursos, há uma fronteira tênue entre ambos que se sobrepõem, a saber, a) “em que extensão os limites entre o discurso representador e o representado estão explícita e claramente marcados; b) em que extensão o discurso representado é traduzido na voz do argumentador”. Isso indica que essa limitação é a escolha entre representação direta ou indireta do discurso.

A intertextualidade não diz respeito apenas à incorporação de outros textos, ela vai muito além. Como indica Fairclough (2016), ela pode ser considerada incorporação das relações potencialmente complexas que tem convenções: gêneros discursivos, discursos, estilos, tipos de atividades que estão estruturadas juntas e constituem a ordem do discurso.

Indo nessa direção, a intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade, termo adotado por Fairclough (2016), diz respeito às convenções discursivas que entram na produção, ou sejam, lidam com a ordem do discurso e seus componentes. O autor assevera que, dada a complexidade da natureza discursiva, não se pode limitar os gêneros, estilos ou discursos. Vejamos como o autor conceitua gênero, tipo de atividade, estilo e discurso.

Os gêneros representam o modo de apreensão da realidade e são reproduzidos discursivamente em contextos específicos; portanto, eles sistematizam as atividades sociais e de linguagem e, dessa forma, são convenções que servem a diferentes domínios discursivos orais e escritos e a eventos comunicativos. (AROUCHE 2015).

Bakhtin (2011, p. 262) define gêneros como sendo “os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade

humana”. Ele os percebe em uma perspectiva histórica, portanto, e, assim como os enunciados, eles também são de natureza social e dialógica, e podem ter características híbridas e fronteiras imprecisas. Eles “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

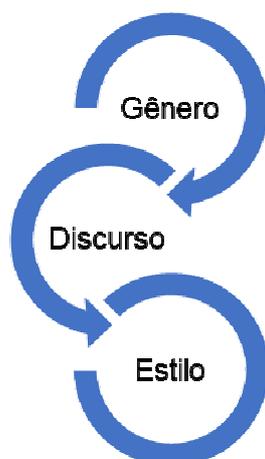
Fairclough (2016) concebe o gênero na perspectiva bakhtiniana. Para ele, o gênero é um conjunto de convenções relativamente estável associado a um tipo de atividade socialmente aprovado; como exemplo, ele cita, uma conversa informal, uma entrevista de emprego etc. Nessa perspectiva, um gênero não implica somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção distribuição e consumo de textos.

No sentido mais restrito, o gênero particular, o qual tem uma composição estrutural específica, é denominado por Fairclough (2016) de um tipo de atividade. Isso implica uma série de ações que são sistematizadas e convencionadas, e que representam distintas posições assumidas socialmente pelo sujeito e reconhecidas em conexão com o tipo de atividade.

Com relação ao estilo do gênero, Fairclough (2016) estabelece alguns parâmetros que podem variar de acordo com o tenor, o modo, e o modo retórico. Primeiro, o estilo varia de acordo com o tenor, isto significa, varia de acordo com o tipo de relação que se estabelece entre os participantes na interação. Os estilos podem ser formal, informal e casual etc. Segundo, os estilos variam quanto ao modo, isso diz respeito a linguagem que é usada, pode ser escrita ou falada, ou se é uma combinação das duas (por exemplo, escrita para ser falada- escrita como se falado) e por fim, quanto ao modo retórico, que pode ser classificado como argumentativo, descritivo, expositivo.

Magalhaes, Martins e Resende (2019), ao ilustrarem a articulação interna do momento semiótico, apontam seus constituintes, a saber “discursos (no sentido menos abstrato, como modos particulares de representação) estilos (modos particulares de identificação discursiva) e gêneros (modos particulares de ação discursiva)”. Em síntese, gêneros, discurso e estilos são os principais elementos da ordem do discurso, são conceitos abstratos denominados por Fairclough de maneiras de interagir, maneiras de representar e maneiras de ser.

Figura 2 - Ordem do Discurso



Fonte: Elaborada pela autora.

Os autores assinalam que os discursos são modos situados para a representação de eventos e práticas, que se materializam em textos. Os diferentes gêneros agem discursivamente e se concretizam nos textos. Podemos notar que os discursos e gêneros estão em uma dimensão abstrata, e os textos os realizam. Quando falamos em práticas discursivas, estamos lidando com a dimensão abstrata, subjetiva. Para alcançarmos essas dimensões, temos que acessar o nível textual.

Voltando à questão da intertextualidade, Fairclough (2016, p. 177) ressalta que ela é vital à constituição de sujeitos nos textos. A intertextualidade e as relações intertextuais constantemente mutáveis no discurso são centrais para a compreensão dos processos de constituição do sujeito. Lidar com o ethos pode envolver a heterogeneidade de gêneros e de discursos para constituir a subjetividade (identidade social do “eu”) dos participantes. Desse modo, importam não só as características de discurso específico, mas também do comportamento em geral, assim como o aspecto corporal. Por exemplo, uma pessoa em sala de aula terá uma postura, um jeito de falar, assim como suas ações que a representarão como docente. O discurso acadêmico entre professor e alunos difere do discurso conversacional do cotidiano.

Gee (2010) ressalta que nós nos adaptamos ao uso da linguagem de acordo com certos papéis e identidades que assumimos. Construimos nossa identidade aqui e agora quando falamos, incorporamos diferentes identidades de acordo com o contexto. Nós pertencemos a diferentes grupos sociais e domínios e temos diferentes papéis e modos de nos relacionarmos uns com os outros. Em cada um

dessas situações nós falamos e agirmos e somos reconhecidos como tendo a identidade 'apropriada' ou 'correta'.

Conforme Maingueneau (2008, p.64), o *ethos* essa instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso é uma voz associada a um corpo enunciante historicamente especificado. Qualquer texto tem uma 'vocalidade' específica que permite relacioná-la a uma caracterização do corpo do enunciador, a um 'fiador' que, por meio do seu 'tom', atesta o que é dito. [...] esta concepção mais 'encarnada' do *ethos* dá conta não apenas da dimensão verbal, mas também das determinações físicas e psíquicas associadas ao 'fiador pelas representações coletivas.

Inferimos assim que a voz social do 'eu' que nos representa é impregnado por tudo que interiorizamos. Isso se reflete em nosso dizer, em nossas ações e nos define enquanto ser pensante e cidadão. Nessa perspectiva, lidar com a categoria *ethos*, nos ajuda a compreender as características da identidade professoral, 'o eu', que foi construída e se manifestou nas ações dos graduandos nas práticas discursivas em ambientes virtuais.

A ADC faircloughiana apresenta fragilidades, como pontuam Oliveira e Carvalho (2013) ecoando Haig (2011), na análise das dimensões das práticas discursivas e práticas sociais não se traz a perspectiva de outros leitores. Outro aspecto é a pouca atenção ao contexto. Porém há autores/ pesquisadores que, para suprirem essa lacuna, adotam a ADC com a vertente etnográfica, que prioriza a observação e o uso de instrumentos como diários de campo que possibilitam validar a pesquisa, e inserir outras perspectivas de interpretação; usam-se o método histórico-discursivo nas análises. (WODAK, 2009; MAGALHÃES, 2006; RESENDE, 2009). Este método contempla as duas abordagens a textual e as práticas discursivas. Como sugerem Magalhães, Martins e Resende (2019), o estudo sob a perspectiva da linguística Sistêmico-Funcional pode e deve ser complementada com a pesquisa etnográfica para análise do processo social.

A ACD de Fairclough pode ter aspectos não tão positivos, mas como pontuam, Oliveira e Carvalho (2013), os ganhos para os estudos da linguagem superam as deficiências, pois contribuem para a reflexão acerca da relação entre sociedade e discurso, além de oferecer ferramentas para a análise de textos e de práticas sociais e discursivas que podem ser usadas tanto no processo de formação de leitores e escritores quanto na formação de professores de línguas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA E DE ENSINO

Neste capítulo, dividido em duas seções, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como o trabalho desenvolvido em sala de aula, a partir do qual se geraram os dados. A seção 4.1 versa sobre o tipo de pesquisa que adotamos: a pesquisa qualitativa interpretativista, por meio de pesquisa-ação; o contexto – uma sucinta descrição da cidade Imperatriz, onde a pesquisa foi realizada, com uma imersão histórica na UEMASUL, com um delineamento da trajetória do curso de Letras da instituição em questão. Além disso, apresentamos os participantes da pesquisa. Dá-se destaque ainda aos procedimentos metodológicos, aos instrumentos usados, assim como aos materiais que compõem o corpus da pesquisa. Na sequência, também, se descrevem quais são as categorias e subcategorias a partir das quais os dados serão analisados.

Na seção 4.2 se descreve o projeto pedagógico de letramentos sob a égide dos letramentos críticos implementado em 2018.2. A referida seção está organizada em cinco subseções que abordam os seguintes aspectos: a) trâmites da pesquisa e planejamento das ações para o desenvolvimento das aulas b) descrição das aulas e dos conteúdos; c) caracterização do ensino; d) metodologia das aulas; e) avaliação.

4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A tese doutoral se sustenta numa pesquisa realizada sob o paradigma construtivista social, com uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa, recorre também ao uso de métodos etnográficos, tendo como suporte teórico metodológico a pesquisa-ação.

O paradigma construtivista social é apropriado para desenvolver a pesquisa de campo, pois, como ressalta Cresswell (2010), tal paradigma parte do pressuposto de que os significados são construídos, negociados, múltiplos e emergem das interações discursivas dos participantes. Portanto, os significados são sócio historicamente situados. Isso implica reconhecer que cada contexto é único e que o mundo vai ser interpretado de acordo com as experiências, visões e interações do sujeito os quais são típicos de um dado momento.

Nesse sentido, o pesquisador busca interpretar como se dão as interações dos pares e como eles significam o mundo no aqui e agora. Neste trabalho, usamos

o termo interpretativo para referir tanto à abordagem teórica da fundamentação, quanto à pesquisa.

Conforme Erickson (1990), o que orienta o fazer metodológico do pesquisador na abordagem interpretativa no contexto escolar são os conteúdos e não os procedimentos. Para o autor, a pesquisa interpretativa a) se preocupa como os ambientes são sócio culturalmente organizados para a aprendizagem; b) considera o ensino como um dos aspectos do ambiente de aprendizagem reflexivo, assim como, c) considera as perspectivas de significado do professor e do aprendiz intrínsecos ao processo educacional.

Nesse sentido, o trabalho de campo interpretativo é minucioso e reflexivo, daí a necessidade de se recorrer a métodos etnográficos. Ele busca apreender os significados que são atribuídos pelos participantes às ações dos eventos nas práticas sociais. Dizendo de outro modo, são as ideias que os participantes constroem, são os seus pontos de vista das práticas as quais estão inseridos.

Esta pesquisa é qualitativa, como Flick (2009) caracteriza, pois existe uma apropriação de métodos e teorias, junto com a perspectiva e a diversidade dos participantes. Todo o trabalho foi marcado pela reflexão da professora pesquisadora e dos participantes, além do fato de que se usa uma diversidade de métodos, tanto na geração, quanto na análise dos dados.

No que concerne à pesquisa-ação, Tripp (2005) assevera que há uma dificuldade em se definir a pesquisa-ação por se manifestar em diversas áreas, como da administração, de educação à saúde, entre outras, para distintas aplicações, de acordo com seus interesses e o momento histórico e social.

No campo educacional, segundo Tripp (2005), ela se configura como uma estratégia para o desenvolvimento laboral de professores e pesquisadores para a implementação da práxis e o aprendizado dos alunos. Ela é tratada sob diferentes vieses em distintos países. Nos Estados Unidos, tem uma orientação mais técnica, no Reino Unido, tendências voltadas para questões curriculares, na Austrália e Brasil, uma abordagem mais emancipatória e de crítica social de Freire (1972 e 1982), dentre outras abordagens.

Na pesquisa-ação, se lida com situações concretas e imediatas de interesse de um determinado grupo ou comunidade. Nela se usam métodos da abordagem qualitativa, como observação, registros de eventos e comportamentos, com geração de dados naturalísticos. Suas abordagens são essencialmente participativas, pois

são conduzidas por e com membros da comunidade em estudo. Devido à sua natureza prática, ela tem um apelo especial para professores em sala de aula e uma orientação para a construção de teorias de aprendizagem. (BURNS, 1999).

O impacto da pesquisa-ação no trabalho professoral do profissional de línguas aponta uma série de aspectos relevantes destacados desde o século anterior, século XX, tanto por Gowsami and Stillman's (1987) como por Burns (1999), para só citar dois exemplos. Dentre alguns desses destaques ou impactos, poder-se-ia relacionar: a) os docentes tornam-se teóricos, associando a teoria à prática; b) suas percepções de si mesmos como escritores e professores são transformadas; c) tornam-se responsivos e leitores e usuários críticos da pesquisa atual, menos propensos a aceitar teorias de outros sem questionar, menos vulneráveis a modas, e mais criteriosos em sua avaliação de currículo, métodos e materiais; d) o professor se envolve para responder a questionamentos reais, desencadeia nos alunos motivação para falar, ler e escrever e tem potencial para ajudar a alcançar habilidades linguísticas maduras.

Notamos isso ao realizarmos as entrevistas: os professores se entusiasmavam para participar das entrevistas registradas pela câmera do celular, ou filmadora, alguns chegavam a comentar que ainda não tinham sido chamados para serem filmados e entrevistados.

Dentre algumas características da pesquisa-ação baseada em Tripp (2005, p.448), assinalamos: a) ela é inovadora e contínua, por ser direcionada a melhorar a prática de um grupo; b) ela é participativa e colaborativa, pois envolve todos que fazem parte do processo investigativo, de certo modo e conta com a colaboração dos interessados c) é intervencionista, pois ocorre em cenários sociais não reguláveis e não segue os cânones de variáveis; d) ela advém de um problema de uma realidade o qual se quer solucionar.

Nesse sentido, a pesquisa-ação envolve uma coprodução de conhecimento entre as partes envolvidas, que buscam solucionar um problema em prol do grupo (DENZIN,1989b). Inferimos, assim, que trabalhar nessa perspectiva requer que se aprenda a se colocar no lugar do outro e romper com hierarquizações e assimetrias.

Buscamos atuar em nosso contexto de trabalho, um ambiente de formação docente de língua inglesa em uma IES. A pesquisa se configurou inovadora por ter como norte os letramentos críticos e o uso das tecnologias digitais. Procuramos

problematizar sobre os letramentos críticos na formação docente de LI, assim como fomentar a cidadania.

No nosso objeto de estudo, os letramentos críticos lidam com formação de professores de língua inglesa em um contexto universitário, e, pela sua complexidade e heterogeneidade de sujeitos e subjetividades (KALANTZIS et al., 2016; GEE, 2015), precisamos de um suporte teórico-metodológico que atenda a demanda da pesquisa. Portanto, recorreremos ao caráter transdisciplinar e crítico da linguística aplicada para dar conta da análise e discussão dos dados. Moita Lopes (2006) assevera que, se queremos que a LA seja responsiva à vida social, ela tem que ser concebida hibridamente, dialogando com outras áreas; cria-se abertura para lidar com a linguagem sob diferentes lentes e perspectivas.

Para abordar as epistemologias pós-modernas emergentes nos letramentos críticos, apostamos nas obras de Freire (1967, 1987, 2005); Freire e Macedo (2005); Pennycook (2003); Luke (2018); Janks (2010, 2016); Wolk (2010); Giroux (1997, 2016); Menezes de Souza, (2011) e Duboc (2016), que lidam com a educação crítica – relações de poder, ideologia e ensino de línguas. Por outro lado, no ensino de línguas, as teorias sobre tecnologias digitais - multimodalidade, construção de sentidos, *design* foram sustentadas por Kalantzis e Cope (2016); Lankshear e Knobel (2010); Gee (2017); Monte Mór (2016). O trabalho de Mills (2016) enriquece as discussões sobre a formação de professores e por fim, recorreremos ao dialogismo - a discursividade de Bakhtin (1981) e análise do discurso crítica de Fairclough (2016).

O estudo das práticas de letramentos críticos no contexto da língua inglesa no ensino superior centra-se na observação das práticas discursivas mediadas pelas TICs, e na reflexão das práticas inferidas pelos participantes. Portanto, consideramos não apenas o ponto de vista da pesquisadora, mas também as relações estabelecidas entre os pares.

4.1.1 Contexto da Pesquisa

Para as pesquisas na área da linguística aplicada, é importante conhecer o contexto social onde acontecem os fatos e os aspectos linguísticos. Sua importância está no fato de que o contexto social influi nas relações que estabelecemos entre os humanos, e que se vão a manifestar evidentemente na língua. Para reduzir ou evitar

ambiguidades, e neutralizar a polissemia, se considera de vital importância compreender onde foi desenvolvida a pesquisa. Também é necessário sabermos o espaço geográfico em que nos situamos e a caracterização do nosso entorno.

4.1.1.1 Enquadramento Geográfico e Histórico da Cidade

A cidade de Imperatriz pertence ao estado do Maranhão, nordeste do Brasil, está localizada na Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense com uma população, em 2018, de 258. 016 habitantes e com PIB de R\$ 5.964.890,45 milhões. Podemos considerá-la uma cidade jovem, de médio porte, mas de grande relevância para o estado: é a segunda em termos de número populacional e de renda per capita, com o segundo maior PIB Estadual, e o 165º lugar em nível nacional. (IBGE/2018).

Imperatriz tem uma posição geográfica privilegiada no estado. Encontra-se às margens de rodovias essenciais que interligam o Estado a outros. A abertura de algumas rodovias federais, tais como Belém - Brasília, BR-010, que corta o Oeste Maranhense no território do município, BR-226, que liga Teresina à Região Tocantina, para citar algumas, alavancou a região e trouxe progresso para ela. Essas rodovias permitiram a comunicação entre a cidade e importantes polos de desenvolvimento como as cidades de Belém, São Luís, Anápolis, Brasília, Goiânia, São Paulo, além de todo o Centro-Oeste e o Nordeste.

O município ganha destaque por sua abrangência territorial, e, por seu perfil agregador, apresenta-se como entreposto comercial e de serviços, no qual se abastecem mercados locais em um raio de 400 km, e forma com Araguaína-TO, Marabá-PA, Balsas-MA e Açailândia-MA, uma importante área econômica.

O município situa-se na área de influência de grandes projetos, como a mineração da Serra dos Carajás (Marabá/Parauebas), a mineração do Igarapé Salobro (Marabá/Parauebas), a Ferrovia Carajás/Itaqui, a Ferrovia Norte-Sul, as indústrias guzeiras (Açailândia), a indústria de papel e celulose Suzano (localizada na Estrada do Arroz). (IMPERATRIZ, 2019)

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) em Imperatriz é 0,731, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Por fim, destacamos que Imperatriz é considerada um importante polo universitário, comercial e de serviços de saúde. Pela sua posição geográfica e

desenvolvimento, é considerada uma cidade multicultural, com manifestações culturais vindas dos mais diversos locais. Essa diversidade se expressa através das festas juninas, cavalgada, carnaval, festivais musicais, feiras comerciais e tecnológicas, salão do livro, festejos religiosos e tantos outros. (IBGE, 2018).

4.1.1.2 Contexto Histórico e Geográfico da Universidade

Não podemos pensar em desenvolvimento de uma região sem interconectá-la à educação. Nesse sentido, a Universidade Estadual cumpre um papel social de grande relevância ao formar profissionais para atuarem em distintos setores em áreas diversas. Mas chegar aonde se encontra, com reconhecimento da sociedade, foi um processo de conquistas, de separações ao longo de sua trajetória.

Na década de 1970, até então, a UEMA, denominada Faculdade de Educação de Imperatriz, possuía apenas cursos de Letras, Estudos Sociais, com licenciatura curta. Com vocação à formação docente na década de 1980, os cursos se expandem e tornam-se licenciaturas plenas em várias áreas, das exatas às humanas, dentre estas destacamos o curso de Letras. A instituição passa a ser denominada Centro de Estudos Superiores de Imperatriz, e posteriormente agrega outros cursos, tais como Administração de Empresas, Agronomia, para citar alguns.

A UEMASUL foi criada no dia 3 de novembro de 2016 pela Lei 10.525, instituída nos antigos centros superiores de Imperatriz, que remonta a meados da década de 1970; sua missão é alavancar a Região Tocantina e oferecer o ensino público de qualidade. A instituição passa a existir em janeiro de 2017, com uma reitoria e pró-reitorias pró-tempore por um ano. A instituição se configura em multi-campi e atende a 22 municípios da região Tocantina, com campus em Açailândia, outro em Estreito, com a sede em Imperatriz.

O campus de Imperatriz é constituído de 3 centros: Centro de Ciências Agrárias com três cursos em nível de Bacharelado: Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Florestal. O Centro de Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas é composto de quatro cursos: Matemática, Química, Biologia, Física. O Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras – CCHSL constitui-se com oito cursos; um bacharelado, o Curso de Administração e sete licenciaturas; dentre estes destacamos os cursos de Letras: Curso de Letras – Língua Portuguesa - Língua Inglesa e Literaturas e Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua

Portuguesa. Estes cursos buscam atender à demanda para formação de professores haja vista a expansão da escola regular básica.

A UEMASUL está em plena expansão e voltada para suprir a demanda da região e entorno. A título de exemplo, foram criados o curso Intercultural Indígena e o curso de Medicina em 2019, além de outros cursos nos Campi de Estreito e Açailândia. Não só os cursos foram modificados, mas também a estrutura física e espacial foram ampliados; ocorreram criação e reforma de laboratórios, entre os quais se destaca o laboratório de informática, com aquisição de máquinas e instalação rede *wifi* para acesso à internet de qualidade para a toda a comunidade acadêmica, em todo o Campus. Isso viabilizou o desenvolvimento da nossa pesquisa.

As ações da UEMASUL se estendem em todo território do sudoeste do Maranhão, como mostra o programa de formação denominado “Caminhos do Sertão”, desenvolvido em parceria com prefeituras, o qual irá atender 22 municípios, promovendo a democratização do acesso ao ensino superior público e atendendo à política de expansão da educação superior do Governo do Estado. (PORTAL DE NOTÍCIAS UEMASUL, 2019).

Além desses, outros ganhos podem ser destacados: com a criação da UEMASUL, desvinculando - se da antiga UEMA, que é sediada em São Luís, adquire-se autonomia de gerenciamento em todas as instâncias, ensino, pesquisa e extensão e, nos recursos físicos e materiais. Isso tem feito com que a instituição, que já nasceu forte, se solidifique e se torne referência de universidade regional no Nordeste. Podemos citar como exemplo a criação do primeiro mestrado profissional em Letras tanto da instituição quanto da região, além da gama de projetos de extensão e de fomento à pesquisa que tem impactado e beneficiado a sociedade e acadêmica, apesar de ser a Universidade Pública mais jovem do país.

4.1.1.3 Trajetória do Curso de Letras

A história do curso de Letras se funde com a própria história da instituição em que se desenvolveu a pesquisa, acompanhando as transformações sociais e institucionais. Ela se divide em duas fases: A primeira está ligada à instituição à qual era pertencente a Universidade Estadual do Maranhão- UEMA e a segunda está

vinculada a criação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Em meados da década de oitenta, passou a licenciatura plena, com habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas. A partir de 1990, o curso de Letras começou a funcionar com duas habilitações. Em 2003, Letras com Habilitação em Português/Inglês é reconhecido pela Resolução nº 281/2003, de 25 de setembro de 2003, do CEE.

Segundo a Resolução nº 123/2013-CEE, o Curso de Letras Licenciatura de Imperatriz foi reestruturado com licenciaturas autônomas e específicas: Curso de Letras – Língua Portuguesa- Língua Inglesa e Literaturas e Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Atualmente, para atender às reivindicações da comunidade acadêmica da UEMASUL, o curso passou por novas reformulações estruturais e curriculares e desmembrou-se definitivamente da habilitação de língua portuguesa, como aponta a Resolução nº 052/2018.

Após discussões com a comunidade acadêmica, chegou-se ao consenso de que o curso de Letras precisava de reformulações, pois o curso Português/Inglês apresentava um número excessivo de disciplinas na área da literatura, o que fazia com que não fossem contempladas disciplinas específicas do inglês para o perfil do professor que se queria formar, além do fato de se assemelhar com o Letras/Português e aumentar a carga horária, incidindo em mais tempo de formação para conclusão do curso.

O lado positivo é que os estudantes saíam com duas habilitações, mas, por outro, alguns se sentiam frustrados, pois não era o que eles buscavam quando buscavam o curso. As reformas que aconteceram no curso de Letras não trouxeram perdas para o desempenho pedagógico, as disciplinas seguem sendo oferecidas paralelamente com adequação da estrutura curricular. A partir de 2020, as turmas novas que entrarem pertencerão ao curso Letras/Inglês.

O curso Letras Língua Portuguesa-Língua Inglesa e Literatura atual forma professores em língua para atender à rede de ensino regular básica - ensino fundamental e médio. Os professores saem habilitados para trabalhar com as duas habilitações. Com formação de caráter humanístico e conhecimento linguístico-cultural, o profissional de línguas pode atuar no ensino de língua e literaturas nacional e estrangeira e atuar também na dualidade da produção científica e literária no contexto nacional. O curso tem a duração de quatro anos, com 3.400 horas.

O referido curso atualmente possui 4 docentes de língua inglesa que ministram as disciplinas estruturantes do curso - as disciplinas de língua inglesa e literaturas Inglesa e Norte-americana, além de disciplinas de formação pedagógica, como metodologia científica, para exemplificar algumas.

A maioria do quadro docente (professores que ministram aulas nas duas habilitações) já obteve a titulação de doutor, no caso da língua inglesa, as últimas professoras a concorrerem neste processo estão concluindo o seu doutoramento em Linguística Aplicada pela UNISINOS, no caso a professora-pesquisadora é uma das candidatas.

O quadro docente do curso, além de contar com professores que trabalham em ambas as habilitações, ministrando as disciplinas que são comuns, tem o suporte de outras áreas nas disciplinas pedagógicas. Há um diretor para o curso de Letras/Português Inglês para atender à demanda estudantil.

Dentre as ações implementadas pelo curso desde 2018, destacamos o projeto desenvolvido em parceria com a Fulbright, em que jovens americanos graduados são assistentes de professores da Língua Inglesa – ETA (English Teaching Assistant). Eles ministram cursos de conversação e desenvolvem atividades interativas culturais que é um ganho para o curso, pois os graduandos têm a oportunidade de praticarem o inglês com falantes estadunidenses e desmitificarem o uso do idioma alvo. No projeto de pesquisa que desenvolvemos, tivemos o auxílio de uma ETA.

A disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa faz parte da estrutura antiga do curso. Tem a carga horária de 135 horas com a intersecção teoria-prática. O objetivo é fazer com que o aluno, desde cedo, já comece a vivenciar situações de ensino antes do estágio curricular, de maneira significativa e crítica.

A disciplina já teve várias versões. Anteriormente, os estudantes preparavam atividades de aulas focando as quatro habilidades no idioma-alvo – ouvir, falar, ler e escrever, e desenvolviam projetos com alunos da rede básica de ensino pública, ou seja, escolhiam determinadas habilidades, planejavam atividades e aplicavam técnicas de trabalhos em grupos ou individuais.

Com a nossa entrada no doutorado, passamos a dar um novo enfoque para práticas de letramentos críticos, um ensino reflexivo e crítico. Isso não quer dizer que se negligencie a capacidade dos alunos de usarem o idioma em práticas sociais,

mas o objetivo principal é promover uma educação crítica e fomentar a cidadania. O trabalho com as referidas capacidades dos graduandos, envolvendo a discursividade nas interações orais e escritas, é uma consequência, permeia toda a disciplina.

Em 2017.2, ao desenvolvermos um projeto piloto, a disciplina sofreu alterações tanto nos conteúdos, quanto na metodologia das aulas e na postura professoral e dos graduandos; desenvolvemos um projeto de letramentos baseado em temas transversais mediado pelas tecnologias digitais, com aulas interativas em espaços virtuais. Em 2018.1, a referida disciplina foi o campo de atuação da pesquisa da pesquisa de doutorado.

As informações geradas nas práticas discursivas, tanto no ambiente de sala de aula quanto o virtual propiciado pela referida disciplina, serviram de dados para a pesquisa. Em seções subsequentes, detalharemos o Projeto de letramentos desenvolvido.

4.1.2 Participantes da Pesquisa

Foram participantes desta pesquisa os graduandos e a professora de Língua Inglesa – que é a própria pesquisadora. Foram cadastrados no sistema no SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 29 alunos, mas apenas 19 cursaram a disciplina. Alguns, por motivos pessoais, evadiram, outros não chegaram a comparecer às aulas. Os graduandos eram, em sua maioria, jovens solteiros na faixa de 17 a 25 anos. Notamos que, nos últimos anos, muitos jovens têm concorrido ao nosso curso, havia apenas duas participantes mães. Os alunos eram moradores de bairros diversos, cinco trabalhavam no contra turno, em ocupações diversas. Dentre estes, apenas um trabalhava em uma escola de idiomas, dois trabalhavam em escola pública no ensino fundamental à noite, um aluno já estava iniciando o estágio supervisionado.

O grupo era heterogêneo tanto com relação à faixa etária, estado civil, à experiência de trabalho. Quanto ao manuseio das ferramentas digitais, alguns tinham mais dificuldades em navegar nas plataformas digitais. Não havia pré-requisito para cursar a referida disciplina, eles só precisavam estar cursando o quarto período.

A diversidade também se mostrava presente na maneira de se posicionar e argumentar diante dos fatos; havia alunos que tinham uma veia crítica aguçada e um

espírito de liderança. A título de exemplo, havia uma graduanda que já tinha uma graduação em jornalismo, que conseguia articular com o grupo e trazer questões que ampliavam os debates na sala de aula; já outros não conseguiam se expressar com tanta clareza.

Com relação ao idioma Língua Inglesa, havia poucos alunos fluentes, apenas três fluentes de fato, por já terem passado uma temporada estudando em países falantes da língua inglesa – EUA, Irlanda e Inglaterra. Havia três alunos que conseguiam se expressar no idioma com razoável facilidade, mas a maioria tinha dificuldades, não conseguia se expressar, possuindo vocabulário limitado.

O Inglês estava abaixo do nível que era requerido para a disciplina. O nível de Inglês da turma, de um modo geral, pode ser considerado básico. Portanto, para suprirem as deficiências, alguns estavam participando de um curso de extensão que o curso Letras Português/Inglês oferecia. Trata-se de um programa em parceria com a Fulbright, em que americanos graduados se tornam assistentes de professores em países falantes de inglês como língua estrangeira. A professora é do quadro permanente da instituição e trabalha com as disciplinas de Língua Inglesa. Ela já havia ministrado aula para essa turma nas disciplinas de fonética e fonologia no semestre anterior.

A escolha desses graduandos-colaboradores foi devido ao fato de que eles estão praticamente na metade do curso e ainda iriam fazer o estágio supervisionado em Língua Inglesa, portanto necessitavam de experiências significativas na prática docente que refletisse posteriormente em sua vida professoral, que lidassem com os letramentos como práticas sociais.

Isso implica em proporcionar vivências de práticas de letramento que desenvolvam competências que são exigidas no mercado de trabalho e na vida social - capacidade de interlocução e comunicação, que sejam responsivos, politizados e críticos com relação ao ensino de línguas e demandas sociais; que saibam resolver problemas e trabalhar coletivamente, além de serem produtores / consumidores críticos de gêneros midiáticos.

Apesar de o grupo ser constituído de 19 componentes, vamos optar em escolher apenas as informações de oito participantes para constituírem o corpus das análises. Os critérios para esta escolha foram a assiduidade nas aulas, a regularidade em realizar as atividades propostas, além da representatividade de diferentes níveis de Inglês.

Portanto, foram selecionados graduandos que tinham fluência no idioma e, também, aqueles que tinham o conhecimento básico e outros que estavam abaixo do que se espera para cursistas do quarto período. Entretanto, como o foco não é apenas capacidades linguísticas comunicacionais, mas sim o poder de articular e concatenar ideias, emitir pontos de vista baseados nos temas em questão, esses professores são ideais e atendem aos requisitos para serem participantes da pesquisa. Nesse sentido, os excertos para análise serão em inglês ou em português, dependendo do instrumento usado.

A pesquisadora, que é a própria professora do grupo, foi responsável por conduzir o processo de aprendizagem, elaborar a metodologia das aulas sob o viés dos letramentos críticos, elaborar o material didático, assim como escolher as ferramentas e aplicativos para serem usados, elaborar os instrumentos e adequar os procedimentos à pesquisa qualitativa, item da próxima seção.

4.1.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa

Para a realização da pesquisa, se fez necessário o uso, principalmente, dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, de tipo focal; entrevista episódica, diário de campo e *journal*. Os dados foram obtidos na interação discursiva com os participantes, quer seja via plataforma interativa, em que os professores postavam as atividades que lhes eram solicitadas ou por meio de entrevistas individuais e em grupo que eram registradas em vídeos durante e após as aulas.

Apesar de apresentarmos todos os instrumentos e procedimentos que foram usados, apenas alguns deste serão usados na análise, devido às escolhas metodológicas que faremos. Foram selecionados aqueles que representam o universo pesquisado.

Entrevista semiestruturada. Foram realizadas entrevistas individuais durante a execução das atividades propostas. Essa técnica foi usada duas vezes: primeiro, após os professores terem assistido à palestra do TEDTALK, solicitamos que fizessem uma gravação em áudio/vídeo comentando sobre o assunto, e segundo, quando eles usaram uma ferramenta mineradora de textos. Flick (2009) assevera que, na entrevista semiestruturada ou semipadronizada, é elaborado um roteiro com tópicos de interesse que possam confirmar suposições de maneira explícita, ou confrontar ideias.

As entrevistas eram para saber como os professores lidavam com as TICs com o propósito educacional e quais seriam os benefícios do seu uso nas aulas de LI. Posteriormente detalharemos essas atividades quando apresentarmos o Projeto pedagógico de letramentos. Apesar das duas entrevistas individuais nos ajudarem a delinear as aulas seguintes, optamos em não as usarem nas análises, pois temos outros instrumentos que mencionam alguns dos itens abordados.

Entrevista de Grupo Focal envolve um número pequeno de pessoas, em um curto tempo em um só momento. Conforme Flick (2009), essa é uma maneira de amplificar a entrevista e tem procedimentos diferenciados. Segundo o autor, o entrevistador assume a posição de mediador na discussão e sua função principal é impedir que participantes individuais dominem a interação, além de estimular a participação de pessoas mais reservadas a opinarem. Deve buscar obter a maior abrangência possível do tópico e deve ter equilíbrio na moderação. Isso requer flexibilidade, objetividade e precisão nos questionamentos.

Dentre as vantagens, destacamos o enriquecimento de detalhes, pois auxilia os participantes a evocarem acontecimentos e irem além dos limites das respostas de um único entrevistado, e o ganho de tempo. Este instrumento também nos ajudou na construção dos dados, o qual ficou registrado em vídeo. Ele foi usado após apresentação dos pôsteres virtuais – *glogs*, para sabermos as percepções valorativas dos alunos sobre as atividades realizadas. como eles negociaram e construíram os sentidos em sua comunidade de aprendizagem. Por escolhas metodológicas e por não haver espaço, esses dados não serão contemplados no momento, mas foram indispensáveis para a solidificação da pesquisa.

O diário de campo é um relato do cotidiano, que pode ser um diário da aula, de leitura, ou pessoal. Geralmente são textos descritivos em que o professor registra os acontecimentos para que não se esvançam. O diário pode conter “sequências descritivas e interpretativistas com especulações e avaliações que ajudam o pesquisador a interpretar os dados”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). O diário de campo foi utilizado para o registro de informações sobre os alunos e sobre fatos ocorridos em sala de aula.

Nessas anotações, buscamos registrar situações atípicas, assim como padrões de comportamentos que se repetiram nas interações discursivas dos pares, ou dos grupos, em suas produções orais e escritas, que denotem as identidades dos participantes que emergem nesses contextos. (HEATH; STREET, 2008).

Como estávamos passando por um processo de letramento digital também, decidimos nos desafiar e usar um diário virtual. Optamos por um aplicativo *Manuscript*, próprio para o MAC. O benefício dessa ferramenta é que ela gera os fragmentos digitalizados e podem ser salvos no notebook, o que facilita os registros dos dados.

Nem todos os registros foram feitos virtualmente, também nem todas as aulas foram registradas em diários de campo, principalmente já no final do Projeto, em que os graduandos já estavam na fase de elaboração dos pôsteres. Portanto, optamos em não usar esses dados.

O journal, como instrumento, foi considerado a partir da utilização sistemática dos diários virtuais que os alunos criaram durante a pesquisa. Cada unidade trabalhada tinha uma série de questões que norteavam o que eles deveriam abordar. Eles postaram esses *journals* na plataforma *PBworks*; registrando as impressões sobre as atividades realizadas, as dificuldades, limitações e superações que tiveram para o manuseio das ferramentas digitais, sobre o que aprenderam. Como falado anteriormente, nem todas as atividades propostas ficaram registradas e nem todos os alunos fizeram os *journals*. Alguns alunos apenas narravam o que tinha sido feito no dia, mas esses instrumentos foram fundamentais no direcionamento das aulas. Portanto, optamos em não usar esses dados na confrontação dos dados que iremos apresentar neste estudo.

Registros Documentais: como a disciplina está diretamente ligada à prática de leitura, foram realizadas atividades que contemplavam diferentes pedagogias de letramentos (KALANTZIS, et al., 2016). Durante as aulas, os alunos realizaram atividades que envolviam a produção escrita em língua inglesa, focando diferentes aspectos da língua inglesa: linguístico-discursivo comunicacional, como exemplos, podemos citar uma atividade que tratava sobre os efeitos da globalização na vida de cidadãos de países sul-americanos - os refugiados venezuelanos. Os registros dessas atividades foram postados nas plataformas *PBworks*.

Discussão em Grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento. Usamos este método para fomentar o senso crítico dos alunos a partir dos temas propostos. A discussão em grupo ocorreu tanto de maneira presencial, quanto nos fóruns de discussão virtuais. Presencialmente, usamos esta, para fazermos um debate sobre o lado oculto da globalização, embasado em uma situação comunicacional em que se criara uma

situação problemática sobre o uso indevido das nossas riquezas naturais. (FLICK, 2009).

O Fórum de discussão. No desenvolvimento das aulas, sentimos a necessidade de realizarmos atividades que fomentassem mais discussão e interação, portanto propomos dois fóruns de discussão virtuais. O primeiro fórum foi dedicado ao debate com relação à globalização e à questão dos refugiados venezuelanos. Como os graduandos tinham realizado uma atividade em função da qual teriam que buscar informações na internet sobre o assunto em questão, se considerou propício fazer uma discussão sobre as *fake news* e a temática dos refugiados venezuelanos. Essa atividade também propiciava uma conscientização para o uso responsável das mídias digitais.

Já o segundo fórum focou o debate em dois aspectos inter-relacionados, porém independentes de como são os casos do impacto da globalização, por um lado, e o ensino da língua inglesa por outro, naturalmente que nele se manifestava a hegemonia da língua inglesa. O objetivo era promover a educação linguística. Para a análise que sustenta as afirmações da pesquisa, achamos relevante trazermos os dados deste segundo fórum.

A escolha de realizar esses procedimentos foi devido ao fato de possibilitar mais interação com as TICs, além do fato de que os professores poderiam interagir independentemente do horário da aula.

A entrevista episódica parte do princípio de que as experiências de alguém sobre um determinado domínio sejam armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico. O primeiro se organiza em torno das experiências circunscritas a situações concretas vivenciadas pelos entrevistados, enquanto o conhecimento semântico baseia-se em suposições em relações abstraídas destas e generalizadas. (FLICK, 2010).

Esse tipo de entrevista favorece a narrativa de detalhes da situação vivenciada. Ela parte dos *inputs* que o entrevistador fornece aos participantes. Em nosso caso, fornecemos perguntas geradoras para provocar a reflexão e resgatar as experiências que os participantes vivenciaram ao longo do projeto desenvolvido. Esse método foi usado para os professores opinarem sobre a temática globalização/neoliberalismo, após terem assistido a um vídeo do TEDTALK, em que o palestrante falava sobre o mercado internacional, como destacado anteriormente. Também foi usado no final da disciplina em que elencamos alguns tópicos para que

eles discorressem e dessem opinião.

No término da disciplina, elaboramos um material e postamos em uma pasta no *PBworks*, o qual denominamos de *review* para os professores. Elencamos uma série de tópicos com perguntas norteadoras que os ajudariam a fazer uma retrospectiva de algumas atividades e ações das aulas. Esse material deveria ser respondido e postado na plataforma *PBworks* dentro do portfólio de cada participante.

Quadro 2 - Instrumentos/procedimentos registros das atividades e plataforma/aplicativos

Entrevista	Uso do Sobek	Registro em vídeo	-
Discussão em grupo	Debate sobre o lado oculto da globalização	Registro em vídeo	-
Diário de campo	Impressões da pesquisadora sobre as atividades	Registro escrito	Manuscript
<i>Journal</i>	Impressões dos participantes sobre as atividades	Registro escrito	PBworks
Registro documental	Os efeitos da globalização	Registro escrito	SOBEK
Registro documental	Reflexões acerca dos efeitos sociais e econômicos da globalização na vida de cidadãos de países da América do Sul	Registro escrito	PBWorks
Postagens Fórum virtual 1	Reflexões acerca das mídias digitais (fakenews)	Registro escrito	PBworks
Postagens Fórum virtual 2	Reflexões acerca do status e papel da língua inglesa	Registro escrito	PBworks
Entrevista Episódica	Reflexões acerca do neoliberalismo / globalização (Tedtalk)	Registro em vídeo/áudio	PBworks
Questionário	Retrospectiva das atividades /ações	Registro escrito	PBworks Manuscript
Entrevista Focal	Reflexões acerca do uso das TICs no fazer docente: a criação do pôster virtual	Registro em vídeo	PBworks

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.4 Descrição do Corpus – Etapas, Unidades de Análise e Dados

O corpus foi constituído em duas etapas: a primeira trata da construção do projeto pedagógico de letramentos – caracterização e discussão, compreendendo apenas uma fase; a segunda é constituída de três fases: a primeira é referente a um registro documental – comentário escrito do tópico *building meaning*; a segunda aborda o fórum virtual 2– hegemonia da Língua Inglesa; e o questionário postado no *PBworks*.

O projeto pedagógico de letramentos foi implementado na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa, com conteúdo e aulas em um ambiente virtual, sob a perspectiva dos letramentos críticos.

Na primeira fase da segunda etapa, o registro documental trata do comentário escrito do tópico *building meaning*, baseada em uma reportagem do Jornal New York Times *on line*, que versa sobre os efeitos sociais e econômicos da globalização na vida de residentes de países da América do Sul - Brasil e Venezuela, especificamente a questão da imigração em massa de refugiados Venezuelanos para uma cidade fronteiriça no norte do país.

Na segunda fase, outro objeto de análise são as interações discursivas escritas das postagens do fórum 2 pelos participantes, com base em um texto de Janks (2004), que trata de aspectos referentes à globalização e a língua inglesa, cujo objetivo era provocar reflexões sobre o papel e status da Língua Inglesa, principalmente no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira.

Por fim, na terceira fase, temos as análises do questionário dos graduandos a partir, do qual fazem uma revisitação às aulas – às ações/ atividades do grupo. Esse método também nos possibilita refletir sobre as identidades que foram construídas ao longo do processo das aulas, assim como nos ajuda a saber como as ações implementadas nas aulas impactaram os graduandos. Espera-se que, com esses dados, possamos elucidar as questões e objetivos propostos para este estudo. Segue abaixo um panorama geral com a primeira etapa – a construção do Projeto - caracterização e discussão, e a segunda etapa com as respectivas fases – comentário escrito, postagem do fórum e questionário da pesquisa com o corpus dos procedimentos e instrumentos.

Quadro 3 - Corpus dos dados, procedimentos, instrumentos e registros –
plataformas

Nº	Corpus dos dados	Procedimentos	Instrumento Registro	Plataforma Aplicativo
1 etapa: construção do projeto pedagógico de letramentos sob a perspectiva dos letramentos críticos				
	Projeto pedagógico de letramentos: (conteúdo e caracterização das aulas)	Caracterização e discussão das aulas sob a perspectiva dos letramentos críticos	Registro documental	PBworks
2 etapa: 1 fase: comentário escrito				
	comentário do tópico <i>building meaning</i> sobre os efeitos da globalização	Reflexões acerca dos efeitos sociais e econômicos da globalização na vida de cidadãos de países da América do Sul	Registro documental	PBworks
2 etapa : 2 fase postagem do fórum on line				
	Postagens Fórum 2 hegemonia da LI	Reflexões acerca do status e papel da língua inglesa	Registro escrito	PBworks
2 etapa : 3 fase questionário				
	Questionário	Retrospectiva das atividades /ações Construção de identidades	Portfólio Diário de campo	PBworks Manuscript

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a geração das informações que construíram os dados, foram consideradas as práticas de letramento no contexto de língua inglesa em uma perspectiva sócio-histórico-crítica,

em que se considera a pluralidade de letramentos, a diversidade de sujeitos, a heterogeneidade de discursos e de linguagens. (GEE, 2015; KALANTZIS et al., 2016).

Quadro 4 - Subperguntas, etapas, corpus e metodologia de análise

Subperguntas	Cópus	Metodologia de análise
1 etapa: construção do projeto pedagógico sob a perspectiva dos letramentos críticos		
Como se configuram as aulas de língua inglesa sob a perspectiva dos letramentos	Registro documental das aulas	Conceitos dos letramentos críticos e multiletramentos

críticos?		
2 etapa: 1 fase comentário escrito- atividade <i>building meaning</i>		
Quais apreciações valorativas motivadas por um tema transversal emergem na produção escrita dos participantes?	Comentário escrito sobre os efeitos sociais e econômicos da globalização na vida dos sul americanos	Unidades bakhtiniana de análise discursiva - valoração unidades de análise linguística ACD faircloughiana (coesão e argumentação)
2 etapa: 2 fase postagens do fórum <i>on line</i>		
Quais apreciações valorativas emergem nas postagens do fórum <i>on line</i> sobre o status e papel da língua inglesa?	Postagens/comentários Fórum 2 - hegemonia da Língua Inglesa Discussão <i>on line</i>	Unidades de análise linguística ACD faircloughiana Intertextualidade manifesta interdiscursividade
2 etapa: 3 fase revisitação das aulas		
Como a metodologia usada sob a perspectiva dos letramentos críticos impactou os participantes?	Retrospectiva das atividades/ações Construção de identidades	Unidades bakhtiniana de análise discursiva: vozes sociais e valoração. Unidades de análise linguística ACD faircloughiana interdiscursividade

Fonte elaborada pela autora

Para lidar com os dados, se adotam alguns procedimentos metodológicos de análise embasados em Magalhães, Martins e Resende (2019), que sugerem alguns passos que podem ser readaptados nas análises sob o viés da ADC:

- a) selecionar a situação social com que se pretende trabalhar;
- b) definir e recolher os textos para o corpus da investigação;
- c) identificar e selecionar aspectos gramaticais e discursivos dos textos do corpus entre os mais relevantes para o propósito da pesquisa,
- d) proceder ao exame dos textos,
- e) relacionar textos e contextos discursivos e social por meio de métodos etnográficos.

O tratamento aos dados se sustenta em dois momentos importantes, onde se faz referência ao momento de pré-análise e à própria análise. A pré-análise se constitui do agrupamento da coletânea dos dados e uma revisitação dos procedimentos metodológicos da pesquisa e das aulas. Já a análise foi selecionada pela regularidade e ocorrências de discursos e materialidade textual que atendia aos critérios da ADC, seguindo os passos acima citados. (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2019, p. 58).

As unidades de análise dos segmentos orais e escritos que sustentam a tese foram criadas pela pesquisadora com base nos temas centrais que emergiram do referencial teórico, as quais foram intituladas a) ressignificando práticas sob a perspectiva dos letramentos críticos; b) construção de sentidos em ambientes virtuais. Essas contemplam as seguintes subcategorias construídas a partir das informações advindas dos dados: a) formação cidadã crítica; b) letramentos midiáticos críticos; c) aprendizagem colaborativa d) constituindo identidade professoral; e) metodologia de ensino de línguas sob o viés crítico; f) reflexões acerca do fazer docente.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO

Para compreendermos como foi desenvolvido o projeto pedagógico de letramentos, se faz necessário relatar alguns acontecimentos que influíram na pesquisa atual. A descrição das etapas proporciona esse delineamento: a) proposição da disciplina; b) descrição das aulas e conteúdos; c) modalidade do ensino; d) metodologia das aulas, e, finalmente, considerando o controle desse processo; e) avaliação.

4.2.1 Proposição da Disciplina

Após a qualificação do doutorado, algumas mudanças ocorreram ao longo do processo, tanto com relação à mudança de orientadora quanto ao desenvolvimento da pesquisa, como já mencionado anteriormente. De volta para a minha cidade, comecei a trabalhar com uma turma do IV período com a mesma disciplina do semestre anterior, a Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa.

Decidi usar a mesma metodologia que fora usada na turma anterior, mas com

alguns ajustes de conteúdos e de uso plataformas. Portanto, em conversa com a orientadora, decidimos que a pesquisa anterior ficaria como um projeto piloto, a qual resultou em uma publicação de artigo. (AROUCHE; KERSCH, 2019).

O projeto da tese já tinha sido submetido ao comitê de ética em pesquisa da UNISINOS, aprovado conforme o CCAEE - 69062917.60000.5344, (Anexo A) percorrendo todos os trâmites legais da pesquisa com a turma anterior, que já tinha contribuído como os dados na qualificação. Portanto, como esta pesquisa é uma extensão da outra, usamos a mesma metodologia das aulas e da pesquisa, não precisando submeter novamente ao comitê de ética.

A partir de aprofundamento de leituras e mais amadurecida no processo acadêmico, optei em mudar o referencial teórico que serviria de base para as categorias de análises. Na qualificação, já havia trabalhado com os processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2016). Esses serviram de base para o artigo publicado, antes mencionado. Apesar de usar os processos de conhecimento na maioria das atividades das aulas da pesquisa atual, decidi por escolha metodológica me desafiar e mudar de teoria para análise dos dados por compreender que trabalhar sob a perspectiva dos letramentos críticos é se desafiar, lançar-se ao novo, é não seguir modelos prontos, nem engessar o ensino.

Conversei com os graduandos sobre a proposta da pesquisa e de ensino. Todos concordaram e assinaram o termo de anuência, posteriormente. Em seguida, apresentamos o projeto “Construindo sentidos em ambientes virtuais” à coordenação da Tecnologia da Informação – TI para que fossem estabelecidos os horários e acompanhamento quando fosse necessário. Como já tínhamos uma ETA acompanhando as aulas, acordamos que um técnico nos auxiliaria quando fôssemos desenvolver a oficina para a edição dos vídeos e na apresentação dos pôsteres, ou caso tivéssemos algum problema com relação ao uso dos computadores no Laboratório de informática.

Como já tínhamos trabalhado no semestre anterior com o pessoal da TI, eles já estavam familiarizados com as plataformas que iríamos usar. Então, eles cadastraram a disciplina no sistema. A assistente inscreveu os alunos nas plataformas *PBworks* e *Glogster*.

A seguir, passamos ao aspecto metodológico, de como foram desenvolvidas as aulas.

4.2.2 Descrição das Aulas e Conteúdos

As aulas que serviram de contexto para a realização da pesquisa fazem parte da disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa. Foram registradas 66 horas no SIGAA que correspondem a 11 semanas de aula. No início do semestre, trabalhamos com o livro didático, com temas que envolviam a língua inglesa e o uso das novas tecnologias iriam ser abordados, focando principalmente em estratégias de leitura e interpretação textual.

Essas aulas serviram como suporte para conhecermos o nível de inglês dos alunos, além de fazer com que eles conhecessem as plataformas digitais e se familiarizassem com aulas no laboratório de informática, mas tomaremos como dados da pesquisa as informações geradas a partir das aulas que focam o processo da globalização embasado no tópico (*Paradox of globalization*).

De início, fizemos um planejamento. Mas, quando as aulas foram ocorrendo, fomos alterando de acordo com o ritmo e a necessidade do grupo. Alguns conteúdos foram suprimidos, e outros foram acrescentados. Nessa versão da disciplina, diferente da do projeto piloto, acrescentamos quatro tarefas (*assignments*). Eram atividades mais complexas que usávamos também como parâmetro avaliativo, pois a disciplina fazia parte do currículo e se deviam seguir as orientações legais do sistema educacional da instituição; portanto, se deviam atribuir notas ao término de cada bimestre.

Com base em alguns gêneros, elaboramos as atividades para serem desenvolvidas ao longo do semestre. O objetivo das aulas sob o paradigma do letramentos críticos era propiciar discussões, debates, diálogos e reflexões. Todos eles motivados por temas transversais envolvendo as TICs os quais pudessem impactar o fazer docente e repercutir favoravelmente para a formação crítico-reflexiva.

A referida disciplina foi constituída de 3 fases com 4 unidades que versavam, direta e indiretamente, sobre os efeitos da globalização, cada unidade era composta de tarefas - uma série de atividades que compunha a temática principal e algumas denominadas de *assignment* referente à atividade principal, que tinha o caráter avaliativo e fechava um determinado tópico. Alguns tópicos se desdobraram em outras atividades no decorrer das aulas. Como estávamos trabalhando com a pesquisa qualitativa, de acordo com a necessidade, fomos recorrendo a gêneros

diversos para dar conta do que nos havíamos proposto.

Trazemos os tópicos desencadeadores das atividades nas aulas de LI. Na primeira fase, foram abordados os impactos da globalização na economia internacional na cultura local, buscamos desvelar o lado oculto da globalização a partir dos seguintes temas: a) *The Paradox of Globalization*; b) *Globalization - Transnational commerce*; c) *Situational communication: Açai and Brazil nuts – the Brazilian gold from the tropics*; d) *Venezuelan Refugee Crisis*.

Juntamente com os temas abordados nessa fase os graduandos aprenderam a navegar em diferentes plataformas e tiveram oficinas de como editar vídeos. Também receberam orientações sobre como buscar informações em sites seguros e realizar pesquisa de maneira ética. Além disso, produziram uma gama de gêneros, tais como mapas conceituais, textos informativos, palestra e situação comunicacional.

Outros gêneros foram usados durante o processo das aulas: discussões, debates, produções escritas, exposição oral e entrevistas. Não obstante, nem todos os dados serão usados nas análises, mas uma mostra representativa, pois será suficiente para atingir o objetivo do trabalho, já mencionado na introdução da tese.

Na segunda fase, os temas norteadores foram o *English and Globalization demystifying concepts and ideas* (PHILLIPSON, 2009) e o *English a colonizing language*, (JANKS, 2004). Esses faziam parte de coletâneas de artigos da Linguística Aplicada que nos ajudaram a provocar reflexões e debates. O objetivo era fazer como que os graduandos refletissem sobre o status e o papel da língua inglesa juntamente com o processo da globalização, a partir de uma sustentação teórica de autores que dialogavam com os letramentos críticos.

Na terceira fase, os alunos revisitaram a temática globalização de maneira mais aprofundada com interface com cultura, economia e educação, assim como o uso da Língua Inglesa. Eles desenvolveram projetos de letramentos fazendo uso de uma plataforma interativa – *Glogster* e criaram pôsteres virtuais e apresentaram para a turma do 2 período. Essa atividade foi o desfecho da disciplina. Posteriormente iremos detalhar o projeto pedagógico de letramentos com as respectivas atividades, que faz parte do corpus da pesquisa no capítulo posterior. Vejamos como se caracterizou o ensino naquele contexto universitário.

Quadro 5 – Temas, Gêneros e Foco das Atividades das Aulas

1 fase		
Tema	Gêneros	Foco das atividades
The Paradox of Globalization	Capítulo de livro (Coletânea acadêmica) Comentários sobre a globalização	Compreensão textual Aquisição dos conceitos de globalização. Conceito de globalização com o uso do sobek.
Globalization-Transnacional commerce	Palestra Discussão Comentário oral (gravação em áudio)	Discussão oral sobre o comércio transnacional. Reflexão sobre os efeitos positivos e negativos da globalização.
Açaí and Brazil nuts – the Brazilian gold from the tropics	Comunicação situacional baseada em um cenário pré-estabelecido	Simulação de papéis Argumentação sobre os efeitos da globalização na economia e cultural local.
Venezuelan Refugee Crisis I	Reportagem New York Times (on line)	Análise dos efeitos da crise dos venezuelanos no Brasil.
Venezuelan Refugee Crisis II Atividade building meaning	Exercícios linguísticos-discursivos Comentário escrito	Leitura salientando aspectos linguísticos, discursivos e multimodais. Argumentação sobre a questão dos refugiados na fronteira do norte do Brasil.
Venezuelan Refugee Crisis II	Mini-pôsteres	Reflexão sobre a situação dos refugiados oriundos de diversos países no Brasil

		Letramentos digitais e o uso da multimodalidade
Postagem do Fórum 1 (fake news)	Discussão on line	Reflexão sobre o uso das mídias digitais. Argumentação.
2 fase		
English and Globalization demystifying concepts	Capítulo de livro Comentário escrito com o sobek	Leitura salientando aspectos linguísticos, discursivos e multimodais. Reflexão sobre o papel e importância da LI.
English a colonizing language	artigo acadêmico digital	Reflexão sobre o papel e importância da língua inglesa.
Postagem do Fórum 2 (English Hegemony)	Discussão on line	Argumentação sobre o papel e importância da língua inglesa.
3 fase		
Revisitação da globalização: – ações para a criação do poster virtual - Glog baseado nas temáticas	artigos acadêmicos capítulos de livros documentários comentários escritos	Discussão sobre a globalização sob diferentes perspectivas: (econômica, cultural, tecnológica, educacional com a intersecção com a língua inglesa).
Apresentação dos pôsters virtuais – glogs	exposição dos pôsteres na universidade para os graduandos e professores	Letramentos digitais Agência dos graduandos

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3 Modalidade do Ensino

As aulas tinham um caráter híbrido e aconteceram na sala de aula e no laboratório, além de ter sido promovida interatividade e aprendizagem on line. A escolha em propiciar o uso das TICs nas aulas de língua inglesa se deu pela necessidade de promover novas práticas que aproximassem os alunos do universo digital com que eles, teoricamente, já estão familiarizados. O projeto piloto realizado no semestre anterior apontou que seria um ganho para os graduandos vivenciarem práticas que propiciassem o letramento digital.

Outro aspecto a ressaltar é que na UEMASUL agora existem condições que favorecem a inclusão digital no curso de Letras. O laboratório de informática possui a quantidade suficiente de computadores que poderão satisfazer à demanda, além do fato de termos uma internet com WIFI acessível a todos. Isso facilita as pesquisas dos graduandos e o desenvolvimento das aulas, pois podemos recorrer à busca de sites em tempo real e usar plataformas variadas.

Eles usaram o ambiente virtual de aprendizagem – AVA em diferentes plataformas – *PBworks*, *Sobek* e *Glogster*. Eles realizaram atividades compartilhadas entre os pares, as quais ficaram registradas e algumas serão usadas como dados, como descrito antes. Portanto poucas aulas foram registradas em vídeo, apenas aquelas em que os alunos fizeram exposições orais e discussões, além das entrevistas. Nas análises, iremos detalhar como usamos e o propósito de cada um desses ambientes virtuais.

As aulas ocorreram em dois ambientes: na sala de aula convencional e no laboratório. No semestre anterior, os graduandos haviam se queixado de que havia muitas aulas nesse espaço. Então, nesse semestre, mesclamos as aulas. Quando era apenas para lerem os textos e fazerem atividades em grupo ou para apresentarem os trabalhos, fazíamos na sala convencional; quando era para eles fazerem buscas e preparem as atividades para apresentarem, usávamos o laboratório.

4.2.4 Metodologia das Aulas

Na disciplina ofertada aos graduandos nesse semestre, adotamos diferentes perspectivas dos letramentos críticos: abordagem dos gêneros, dos multiletramentos

e busca de justiça social (ROGERS; WETZEL, 2014). Nesse sentido, com a abordagem dos gêneros, buscamos desenvolver competências linguísticas e comunicativas que aproximavam os graduandos dos discursos padronizados e institucionalizados. Focamos aspectos gramaticais e funcionais da linguagem a partir do consumo e produção de textos, em diferentes gêneros.

Com a abordagem dos multiletramentos, eles tiveram acesso a diferentes modos de linguagens, textos multimodais que os fizeram refletir sobre a importância do uso das TICs na práxis docente, além de usá-las de maneira consciente e crítica, como instrumento para ter acesso aos diferentes discursos que se materializam nos textos midiáticos. Eles questionaram a diversidade cultural que permeia as práticas de letramento que têm como base o aprendizado de uma língua estrangeira hegemônica como a língua inglesa.

E, por fim, a outra abordagem que orientou o curso, foi busca da justiça social- pós-estruturalista, que buscou promover o diálogo entre a professora e os graduandos, além de promover a resolução de problemas. Nesse sentido, a partir da transdisciplinaridade com o trabalho de temas transversais que envolviam diferentes aspectos sociais econômicos e políticos, fomentamos a educação linguística e promovemos práticas sociais situadas. Portanto, a metodologia das aulas sustentava-se em uma abordagem sócio-discursivo-crítica, que favorecia a formação cidadã.

O eixo temático norteador das ações metodológicas foi o fenômeno da globalização com uma série de atividades que convergem. Alguns temas foram focados em nível mundial, trazidos para a realidade nacional e local.

Algumas atividades, com os seus respectivos gêneros, foram usadas para trabalharmos aspectos linguístico-gramaticais e de compreensão textual, pois tínhamos que contemplar conteúdos que faziam parte da ementa da disciplina, além do fato de que os graduandos ainda estavam passando por um processo de aquisição do idioma alvo. Dentre os gêneros, destacamos os mapas lexicais criados a partir de uma ferramenta digital – Sobek, que os ajudou na compreensão e produção dos textos.

Outros serviram para dar embasamento teórico ou para desencadear as discussões – coletâneas teóricas e artigos acadêmicos. A palestra sobre a globalização e o comércio transnacional (*TED X IBEMEC*) desencadeou discussão (apêndice D) e uma tarefa em que os professores, a partir de uma questão

norteadora sobre o neoliberalismo/globalização, usaram as TICs para se posicionarem e compartilharem os seus argumentos. Outros gêneros discursivos foram trabalhados, como a reportagem *online* (*Venezuelan refugee crisis*), que gerou outros tipos de atividades – como produção textual envolvendo aspectos linguísticos e discursivos.

A criação de mini-pôsteres virtuais ajudou os graduandos a se familiarizarem com a plataforma Glogster e os preparou para a realização dos pôsteres que seriam apresentados no desfecho da disciplina. Além do fórum 1 – *Fake News*, que lhes propiciou a discussão sobre o uso responsável das mídias digitais (apêndice H), o tópico *English and Globalization* desencadeou discussões e o fórum hegemonia da língua Inglesa foi usado para fomentar a reflexão e o senso crítico. As outras atividades, como a criação de projetos de letramentos pelos graduandos, culminaram na apresentação dos pôsteres virtuais.

Durante as aulas, os graduandos também receberam orientações de como minerar os textos, editar vídeos, além de fazer buscas em sites seguros, como o Google Acadêmico. A atividade final demandou que desenvolvessem as habilidades de sintetizar ideias, argumentar, planejar as ações, de trabalhar em equipe e de usar as TICs para criarem o pôster virtual.

4.2.5 Avaliação

A avaliação foi um processo contínuo e qualitativo. As ações implementadas nas aulas eram submetidas à avaliação, tanto pela professora quanto pelos graduandos, o que ajudou nos encaminhamentos metodológicos de maneira que contemplasse o interesse e expectativas do grupo.

Os graduandos foram avaliados pela professora de acordo a sua efetiva interação, participação, autonomia e autoria nas atividades, assim como a capacidade de argumentação nas discussões e o senso crítico na produção oral e escrita. A resenha (*review*) que eles fizeram ao término da disciplina também usamos como parâmetro avaliativo. (Ver apêndice B sobre planejamento das aulas: objetivos, ações/tarefas e gêneros)

5 RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS SOB AS PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Este capítulo destina-se às análises da pesquisa e está dividido em duas seções. A primeira aborda a caracterização e discussão do projeto pedagógico de letramentos, a partir do qual se geraram os dados que servem para analisar como os letramentos críticos podem influir positivamente na educação crítica dos graduandos do curso de formação dos professores de inglês, que é objeto de estudo desta pesquisa. O projeto foi desenvolvido nas aulas da Disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa. A segunda seção trata do comentário escrito do subtópico *Reflecting about international relations*, das postagens do fórum *English Hegemony* e dos questionários – *review* dos participantes.

Para a caracterização do referido projeto, iniciamos com a descrição da arquitetura das aulas – a organização dos conteúdos em um ambiente virtual, a plataforma PBworks. Em seguida, fazemos a descrição das atividades de letramentos críticos durante as quais se usaram diversos gêneros com vários temas, que permitiram reflexões sobre questões sociais, os quais desencadearam as interações discursivas com seus objetivos e respectivas atividades docentes. Serão descritas e discutidas as tarefas docentes realizadas pelos graduandos naquele contexto. Nessa perspectiva, procura-se refletir sobre a pergunta retórica tendo em vista a teorização de Faiclough (2016): como se configuram as aulas de língua inglesa sob a perspectiva dos letramentos críticos?

Nas análises do Projeto pedagógico de letramentos recorreremos aos conceitos das teorias dos novos letramentos e multiletramentos para abordar questões referentes ao uso das TICs - os letramentos digitais de Lankshear e Knobel (2010), Kalantzis e Cope (2016) e Mills (2016). Quando lidarmos com questões referentes aos letramentos críticos – formação crítica, teremos o suporte de Freire, 2005; Freire e Macedo (2005), Lankshear e McLaren (1993), Wolk (2010), Luke (2018), Janks (2016) e Giroux (2016,1997).

No primeiro momento, trazemos as atividades realizadas pelos graduandos oriundas dos seguintes temas: *The Paradox of Globalization*; b) *Globalization - Transnacional commerce*; c) *Situational communication: Açai and Brazil nuts – the*

Brazilian gold from the tropics; d) *Venezuelan Refugee Crisis* (QUADRO 5)⁴. No segundo, abordaremos as atividades relacionadas com os temas *English and Globalization demystifying concepts and ideas* (PHILLIPSON,2009) e *English a colonizing language* (JANKS, 2004). E, por fim, analisaremos os pôsteres criados na plataforma *Glogster*. Vejamos como se configuram as aulas.

5.1 ARQUITETURA DAS AULAS EM AMBIENTES HÍBRIDOS DIGITAIS

As aulas foram desenvolvidas hibridamente, no espaço da sala de aula e no laboratório de informática. Usamos a plataforma PBworks - wiki - que permite a construção de páginas web colaborativamente, favorece a edição e o armazenamento de arquivos, tais como vídeos, imagens, gráficos e hipertextos que direcionam a outras páginas e sites. Essa plataforma possui espaços denominados *workplaces*, que podem ser públicos ou privados. A hibridização das práticas de letramento usando ferramentas digitais ocorre normalmente em espaços voluntários de participação, em que os usuários não são obrigados a reproduzir convenções textuais historicamente reificadas. (MILLS, 2016).

Uma das vantagens em usarmos essa ferramenta é que os graduandos podiam ter acesso às informações e realizar as atividades em distintos horários extraclasse, de acordo com a sua agenda de estudo, além de terem a possibilidade de interagirem com os pares, postar comentários nas atividades realizadas e trabalharem colaborativamente. Outra vantagem é que podíamos acompanhar o desenvolvimento das ações dos estudantes em tempo real, verificar o seu envolvimento com a disciplina, pois ficavam registrados os horários e as datas em que a plataforma fora acessada. Eles também, eram notificados quando alguém acessava ou modificava a página.

Criamos uma sala virtual para a disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em língua inglesa. Os graduandos foram cadastrados para terem acesso ao ambiente virtual. Uma das características, fundamental da virada digital, é a orientação dos usuários de texto para alianças sociais de práticas de letramento. Esse engajamento na atividade conjunta é denominado por Gee (2007) de espaço de afinidade. Isso implica no compartilhamento de conhecimento e experiência como base na afiliação voluntária em torno de um interesse e objetivo comum. Com a

⁴ Páginas 110-111

ascensão da Web 2.0, novas ferramentas *online* facilitaram a produção interativa de conteúdo (*blogs, wikis* e sites de redes sociais) gerados colaborativamente. (MILLS, 2016).

Como pesquisadora e ao mesmo tempo professora da disciplina em questão, criamos vários arquivos (figura 3), alguns sobre os conteúdos das aulas e outros conteriam a organização didática relacionada à pesquisa são estes:

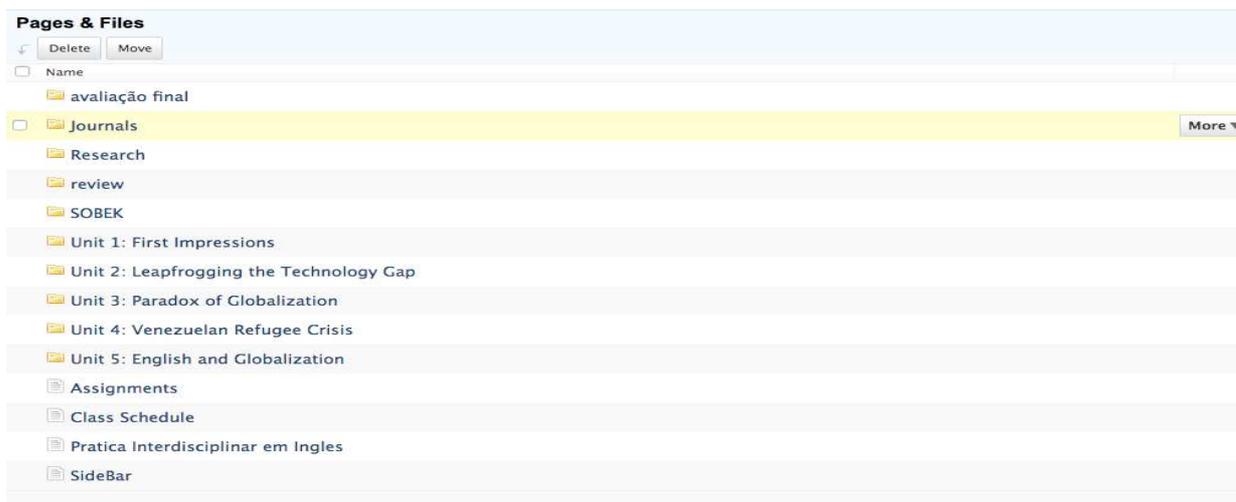
- a) Conteúdos das aulas
- b) *Journals*
- c) Pesquisa

Os conteúdos das aulas remetiam aos temas de cinco unidades que seriam exploradas ao longo do curso. Cada pasta continha o material de suporte para execução das tarefas, o texto desencadeador das atividades e um guia em inglês com procedimentos para que fossem unificadas as tarefas e postadas em tempo hábil, além do programa da disciplina, o planejamento das aulas. Os graduandos deveriam acessar a pasta e responder às atividades, criando uma página web com os respectivos nomes. Eles também postavam comentários em algumas atividades dos pares e interagiam nos fóruns.

Com relação aos arquivos sobre a pesquisa, nos *journals*, os graduandos deveriam preencher após cada atividade realizada, com um roteiro das perguntas datado. No arquivo nomeado *pesquisa* trazia o roteiro da entrevista sobre o trabalho com a plataforma Sobek, e o arquivo *review* continha o questionário. O referido questionário foi respondido pelos discentes ao término do projeto.

Segue abaixo uma das páginas do *PBworks* que continha os arquivos dos conteúdos principais que direcionavam a cada unidade, e que são apresentados aqui a título de representação da configuração das aulas:

Figura 3 - Organização dos Conteúdos



Fonte: Arquivo da disciplina da autora.

Percebemos, assim, que as aulas de LI com uma configuração embasada nos letramentos críticos mediadas pelas TICs com a interatividade virtual possibilitam diferentes organizações no modo de ensinar e aprender. O conhecimento não se restringe apenas ao material didático disponibilizado aos graduandos; mas há uma troca entre o educador e quem aprende em uma constante reflexão sobre o conhecimento que está sendo compartilhado. A título de exemplificação, a escrita dos *journals* ao término de cada atividade propicia uma constante avaliação e adaptação nas ações docentes. A acessibilidade do conhecimento fomentado em sala de aula via diferentes plataformas, independente do espaço educacional, traz maior mobilidade, flexibilidade na realização das atividades acadêmicas e instiga os graduandos a buscarem com mais frequência a interatividade com os pares e com a professora formadora.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, em conjunto com as atividades acadêmicas estudantis, os graduandos experienciaram práticas como a escrita do questionário e as interações nas entrevistas que propiciaram o letramento acadêmico. Isso poderá ajudá-los em futuros trabalhos, tanto na academia como na vida profissional, ou seja, trabalho significativo precisa ultrapassar os limites da sala de aula.

5.2 ATIVIDADES PRÁTICAS DESDE A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

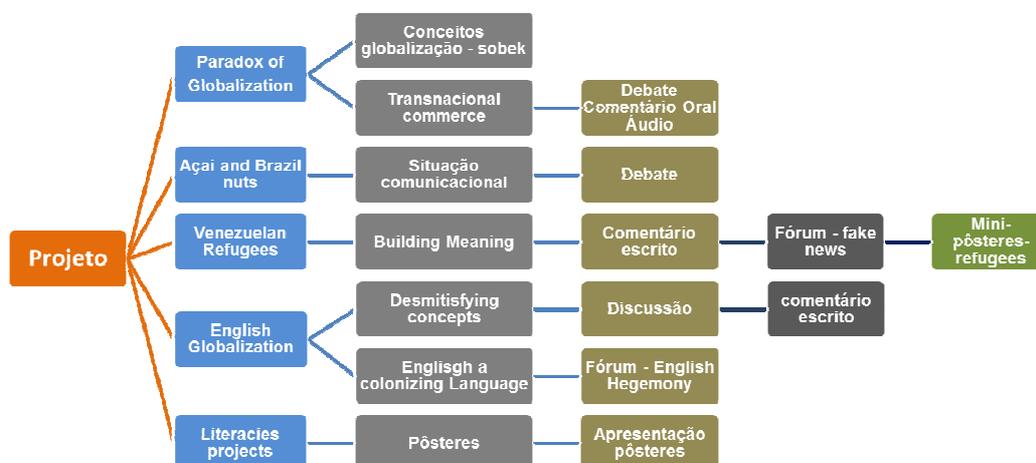
O Projeto Pedagógico de Letramentos *Construindo Sentidos em Ambientes Virtuais* tinha como objetivo propiciar práticas de letramentos críticos que ressignificassem o ensino da língua inglesa em uma IES, a partir do trabalho com temas transversais, mediado pelas TICs. O programa da disciplina foi adaptado para que o projeto fosse implementado; a essência da disciplina era a mesma, prática de leitura, mas aproveitando as “brechas” (DUBOC, 2012). Por isso, se fizeram alterações tanto na metodologia das aulas quanto no conteúdo do programa curricular, os quais se embasavam nos pressupostos dos letramentos críticos.

O objetivo era prover uma formação crítico-reflexiva que ressignificasse o ensino e aprendizagem da LI com a conscientização do nosso papel social e lugar no mundo, a partir do olhar crítico sobre questões sociais e políticas, assim como se apropriar das TICs de forma reflexiva para o fazer docente, tendo como norte a globalização. O intuito era fazer os graduandos refletirem sobre o lado oculto da globalização e seus efeitos, tanto na economia, na cultura em nosso cotidiano, compreendendo que o conhecimento se dá por um processo de construção e reconstrução na interseção da teoria e prática. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993).

A sociedade moderna nos instiga e demanda novas posturas enquanto cidadãos: que sejamos criativos, críticos e que, cada vez mais, possamos agir para transformar o nosso entorno. Nesse sentido, é fundamental trazer para a sala de aula textos que agucem o pensamento crítico dos estudantes e que os estimulem a pensar em ações para ressignificar a sua prática e que esta impacte e transforme a sociedade. Assim, conteúdos trabalhados em língua estrangeira vão transpor os limites das disciplinas, indo à busca de outras perspectivas teórico-metodológicas.

Por exemplo, a temática da globalização, que permeia a disciplina-alvo, é um tema trazido da sociologia. Nessa perspectiva, assim como a escola e a universidade precisam ir para a sociedade, assim seus temas relevantes precisam ganhar a sala de aula, que servirá de elemento catalizador de conhecimentos, saberes e atitudes não só existentes ou acumulados, senão também os novos ou emergentes. Isso precisa estar na pauta da formação de professores. (AROUCHE; KERSCH, 2019). Segue abaixo uma figura que ilustra o projeto pedagógico de letramentos com os temas norteadores e as principais atividades.

Figura 4 - Temas Norteadores e Atividades



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro tema, *The paradox of globalization*, desencadeador das discussões e comentários escritos, consistia em capítulos de livros - uma coletânea acadêmica produzida a partir das ideias de Kuramavadivelu (2006) e Kalantzis e Cope (2012), que contextualizavam o fenômeno da globalização de maneira geral, mostrando os seus efeitos positivos e negativos - o rompimento das fronteiras, aproximação dos povos e das culturas, a expansão do comércio internacional, a homogeneização da cultura. O intuito era introduzir a temática que seria abordada ao longo do curso, focando principalmente o lado oculto da globalização, além de propiciar o uso da ferramenta mineradora *Sobek* como instrumento para a compreensão e produção textual.

O objetivo era introduzir o conceito de globalização, usar estratégias de leitura na língua inglesa e refletir sobre os efeitos da globalização no mercado estrangeiro. As ações e tarefas estavam voltadas à compreensão e análise textual. De início, buscamos ativar o conhecimento prévio dos alunos com perguntas baseadas nas imagens dos slides apresentados que remetiam à culinária de diferentes nacionalidades, assim como lugares e experiências que invocavam os efeitos da globalização.

Em seguida, foi feita a leitura oralmente pela assistente americana e pela professora (apêndice C), para que percebessem a variedade linguística e apreendessem os significados e sanassem possíveis dúvidas em relação ao vocabulário. Depois, foi feita a discussão do gênero, destacando os pontos principais

a partir da interpretação dos interlocutores. Ao debatermos sobre o conceito de globalização sob diferentes perspectivas e apresentarmos os gêneros não verbais, com imagens dos naufragos na Europa, eles começaram a refletir sobre o lado oculto, sobre o qual, até então, muitos ainda não tinham pensado. Para eles, a globalização estava mais associada ao progresso, ao acesso aos bens culturais, mas isso foi sendo desconstruído ao longo das discussões na disciplina.

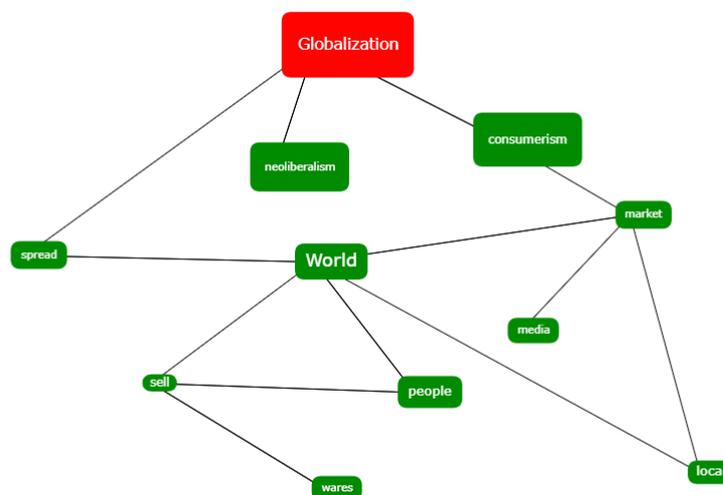
Também foi solicitado que criassem, em trio, um glossário das palavras novas, ou listassem as que lhes chamaram atenção dentro da temática abordada, com exemplos em frases e a transcrição fonética e postassem no *PBworks* no portfólio disponibilizado. Seria a primeira experiência prática na referida plataforma. O intuito era que, ao longo do curso, os graduandos ampliassem o léxico das temáticas abordadas de maneira contextualizada.

A tarefa desse tópico consistia na escrita de um fragmento que sintetizasse as ideias do texto sobre o fenômeno da globalização juntamente com um argumento, a partir do uso de uma ferramenta mineradora de texto – *Sobek*, que poderia contribuir para a compreensão e produção textual. Essa ferramenta, idealizada e implementada pela equipe de informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, é disponibilizada gratuitamente *online* com um tutorial do seu uso. O *Sobek* gera uma representação do texto com um diagrama contendo as palavras de maior ocorrência e regularidade. Ele permite a eliminação de palavras, ou que elas sejam ordenadas de acordo com a percepção do usuário e leitor do texto. Em nosso caso, denominamos de mapa lexical a organização das palavras-chave, por terem uma hierarquização de seus componentes.

Anteriormente, já havíamos apresentado o tutorial explanando o uso do *Sobek* e disponibilizado um guia de como baixar e usar o aplicativo em casa. Os graduandos já tinham vivenciado o primeiro contato com a ferramenta, na leitura de um texto didático. Nessa etapa, porém seriam desafiados a se posicionarem sobre a produção dos pares. No primeiro momento, fizeram a leitura e análise do texto com a criação do mapa lexical, em outro momento, individualmente, produziram a síntese do texto, que foi estipulado em, no mínimo, sete linhas e, no máximo, dez, pois queríamos desenvolver a sua capacidade de sintetização, que os levasse a opinar sobre o assunto, postando na pasta referente à atividade. Estipulamos um prazo para que entrassem na plataforma e comentassem sobre o teor do conteúdo ou

argumento de pelo menos três colegas. Segue abaixo um mapa lexical criado por um dos graduandos:

Figura 5 - Mapa Lexical



Fonte: diagrama de um participante a partir da tarefa docente.

Ao longo das aulas, realizamos atividades que demandavam o uso do *Sobek*. Foi solicitado o seu manuseio nos principais textos desencadeadores dos temas. O objetivo era que fossem se apropriando cada vez mais da ferramenta e que esta fosse utilizada como um auxílio em suas produções. Nesse sentido, criamos um questionário e postamos no *PBworks* para saber a opinião dos graduandos sobre a metodologia da aula de Língua Inglesa tendo como suporte esta ferramenta, como eles lidaram com ela e as dificuldades encontradas etc. O objetivo era constatar se estava sendo viável essa metodologia usada nas aulas de LI e se serviria para futuros projetos. Ao término dessa atividade, demos prosseguimento como outro tópico, interligado ao anterior, mas recorremos a um novo tipo de atividade para desencadear as ações – um vídeo com um debate.

O segundo tema, Globalization - transnacional commerce - (*apêndice D*), versava sobre a palestra proferida pela economista e pesquisadora alemã Kristina Kis-Katos no TEDtalk cujo título é “Globalization and the poor – a look at the evidence (<https://www.youtube.com/watch?v=dlldvz0jygE>). A aula era sobre a influência do neoliberalismo nos mercados globais. O objetivo era compreender os efeitos do comércio internacional em países asiáticos emergentes e em alguns subdesenvolvidos como Vietnã, Índia e Indonésia.

A palestra-alvo foi oriunda de uma produção independente *TEDtalk X event* que promove conferências, ciclos de palestras e discussões, ao vivo e *online*, com temas atuais. A economista apresentou dados estatísticos para comprovar a eficácia das políticas públicas em países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Em uma linguagem concisa, ela abordou os malefícios e os benefícios da globalização - a abertura do comércio exterior e seu impacto na vida dos moradores nos países supracitados. Para ela, devia-se buscar a veracidade dos fatos por meio de constatações científicas, e não apenas ficar no senso comum.

Achamos pertinente trazer essa palestra, pois, além de abordar a questão do comércio transnacional, a nível global e o seu impacto na economia local, a palestrante usava uma variedade do inglês que não aquelas com que os estudantes estavam habituados – americano e britânico. Ademais, esse tópico, que abordava aspectos globais da economia, seria a base para a próxima tarefa solicitada ao grupo.

A tarefa dentro do tópico tratava de questões (apêndice E) referentes ao neoliberalismo, que está intrinsecamente relacionado à globalização, a temática abordada dentro do *TEDtalk*. As três questões propiciavam reflexões que os conectavam a sua realidade, eram contextualizadas, focando os princípios do neoliberalismo/globalização e abordavam temáticas em nível global e local. A primeira tratava sobre a terceirização e a qualidade da prestação de serviços à comunidade, queríamos saber a opinião dos alunos sobre se a classe trabalhadora se beneficiava desses serviços.

A segunda falava sobre a política econômica do governo em atrair o mercado internacional as grandes indústrias para se instalarem no país, com a redução da cobrança de impostos, analisando como essas empresas impactavam a vida principalmente da classe trabalhadora e dos pobres.

A última questão estava associada ao incentivo ao consumismo – a facilidade propiciada pela globalização no acesso aos bens culturais – produtos. Foram questionados sobre como eles faziam para não se influenciarem aos chamados do neoliberalismo, ou se eles se identificavam e acabavam atendendo ao apelo do capitalismo e adquirindo os lançamentos dos últimos eletrônicos e roupas de marcas famosas etc.

Os graduandos deveriam escolher dentre as três questões, uma de sua preferência com que se identificassem e gravar em vídeo ou áudio em inglês e

postar no *PBworks*, em seguida deveriam fazer um comentário sobre o argumento de três colegas. Optamos por fazer esta atividade de oralidade por meio de gravações por dois motivos: primeiro, oportunizar àqueles que têm dificuldades de se expressar por não terem o domínio no idioma, ou por questões comportamentais, timidez, ansiedade de falar diante do grupo. O outro motivo é que os graduandos teriam oportunidade de aprender a lidar com as tecnologias digitais, pois eles precisariam registrar o seu argumento e fazer o upload do arquivo no *PBworks*.

Uma das vantagens de se trabalhar em um ambiente híbrido e multimodal, como a atividade demandava, é que os graduandos podiam aprimorar a capacidade auditiva e a oralidade no idioma alvo ao seu ritmo com o filtro afetivo baixo (KRASHEN, 1985), pois não sentiam a pressão de estarem sendo avaliados por seu modo de falar e poderiam rever e se ver e ouvir falando inglês. Além disso, a gravação do depoimento sobre a temática lhes permitia se preparem para construir seus argumentos, além de revisar o texto quantas vezes achassem necessário, antes de disponibilizá-los aos colegas. Ao final, o mais importante não é uma opinião inicial e sim a opinião final, que demonstra a evolução do pensamento crítico e, também o aprendizado do idioma.

Como já tínhamos trabalhado a temática na perspectiva global, elaboramos uma comunicação situacional baseada em um cenário pré-estabelecido em nível nacional – local, intitulada ***Açaí and Brazil nuts – the Brazilian gold from the tropics***. O objetivo era analisar os efeitos da globalização a partir de uma comunicação situacional em que se assumissem papéis e posicionamentos (apêndice F). No primeiro momento, trouxemos imagens que representavam os locais em que são colhidos os frutos para subsistência, os quais posteriormente são industrializados e comercializados na indústria cosmética, assim como imagens que contrastavam artesãs tecendo roupas e modelos famosas desfilando os vestidos de grifes. O intuito era que refletissem sobre a origem e a fabricação de alguns produtos que envolvem famílias de baixa renda, cidadãos que não têm muitas oportunidades e expectativas. Usamos as imagens como forma de despertar o interesse pelo tema, além de, a partir delas, trabalhar a oralidade.

A situação problemática idealizada emergiu a partir da criação de um cenário comunicacional regional, envolvendo diferentes atores sociais que representam diferentes cidadãos de um pequeno Vilarejo Riberinho ao norte do país os quais vivem do extrativismo do açaí e da castanha do Pará, trabalhadores rurais com filhos

pequenos, fazendeiros, empresários, moradores locais etc. Dentro da temática abordada, se levanta a questão da exploração do trabalho infantil, da mão de obra barata, e das riquezas naturais por indústrias estrangeiras, tendo como base a seguinte questão: quais as vantagens e desvantagens de permitir que essas empresas explorem as nossas riquezas?

Os graduandos foram divididos em grupos de cinco componentes que teriam representatividade dos personagens: fazendeiros, empresários, trabalhadores, crianças etc. Eles deveriam construir os argumentos, sintetizando os pontos principais em uma tabela postando os resultados no *PBworks*, apontando os prós e os contras. No segundo momento, a classe foi dividida em dois grandes grupos para debater as suas ideias. Solicitamos que postassem uma tabela com os pontos principais por escrito para ver como eles articulavam as ideias nos textos produzidos, além de fomentar o trabalho em equipe. Os alunos com dificuldades no idioma foram auxiliados pelos colegas, além da professora e da assistente. Ao longo do debate, alguns apenas leram o texto escrito, outros conseguiram se expressar no idioma-alvo com mais desenvoltura. No final, para se aprofundar no tema, aqueles que tinham restrições de vocabulário para se aprofundarem na discussão, usaram a língua materna. Vejamos agora o último tópico *Venezuela refugee crisis* dentro da primeira etapa do Projeto.

As atividades sobre o tópico *Venezuelan Refugee Crisis* tinham como objetivo principal analisar os efeitos da crise dos venezuelanos no Brasil. Elas foram divididas em duas partes. A primeira parte aborda a questão dos refugiados venezuelanos, de forma geral; A segunda parte, diferente da primeira, tratava também da questão dos refugiados, mas especificamente no Brasil

Para promover a reflexão sobre questões sociais voltadas à temática dos refugiados, elegemos como eixo desencadeador o gênero reportagem – a reportagem do jornal *New York Times* online - “*Their Country Is being Invaded: Exodus of Venezuelans overwhelms Northern Brazil*” (anexo B) - que abordava o fenômeno da imigração em massa dos venezuelanos, os refugiados, para o norte do país no Estado de Roraima e como isso impactava a vida dos residentes de uma cidade no interior do estado e os efeitos da ajuda humanitária para o governo estadual.

Esse gênero foi escolhido pelo fato de que os graduandos teriam acesso ao texto impresso e digital. Eles poderiam acessar o texto tanto no laboratório quanto

em seus celulares. Ademais, eles deveriam não apenas obter a informação que estava sendo propagada nas mídias de maneira confiável, mas também poderiam problematizar as questões sociais que estavam acontecendo no país. Além de fomentar atividades que potencializam a comunicação e, com isso, estimula o aprendizado da língua, também contribui na formação de uma educação crítica. Ensinar por meio de notícias, reportagens é também uma forma de ter um currículo engajado que ajuda os alunos a perceberem como estão conectados com a sua comunidade e com o mundo. (WOLK, 2010).

O desafio de aprendizagem proposto aos graduandos denominado *Are refugees issues our problem?* (apêndice G), consistia em uma série de atividades: a) *warm up*, b) *linguistic analysis*, c) *building meaning e assignment*, que englobavam aspectos linguísticos e comunicativos - estratégia de leitura, ampliação de vocabulário, compreensão textual na língua inglesa, bem como favorecia a reflexividade e agência.

A atividade conhecida em inglês como *warm up* começou na sala de aula. No primeiro momento, achamos importante retomar alguns conceitos sobre a globalização sob as perspectivas de alguns teóricos, reforçando o que já tinha sido discutido nos tópicos anteriores. Em seguida, foram apresentados slides com imagens dos refugiados na Europa. O objetivo dessa ação didática foi despertar o interesse pelo tema e introduzir a questão dos refugiados na América Latina. Também foram feitos questionamentos com relação à estrutura do gênero reportagem. Em seguida lançamos a imagem do referido gênero e fizemos questionamentos para facilitar a leitura do que seria explorado.

O segundo momento foi dedicado à exploração textual: trabalhamos com estratégias de leitura – *scanning*, para que os graduandos fizessem um reconhecimento do conteúdo do texto a partir da obtenção de alguns dados numéricos. Em seguida, foi abordada a análise linguística com três itens: vocabulário, gramática e compreensão textual. O objetivo didático dessa atividade foi que refletissem sobre o uso da língua e se apropriassem de conceitos e da gramática da língua inglesa de maneira consciente.

No item vocabulário, foi explorado o sinônimo das palavras, foram colocados alguns excertos do referido texto destacando algumas expressões e vocábulos para que eles, dentro daquele contexto, dessem o significado. Era uma forma de familiarizá-los com os novos vocábulos. No item da gramática, eles leram o texto e

trabalharam com a coesão textual, identificando e retirando os excertos que contemplavam algumas conjunções coordenativas e adversativas (*although, and, so*), também apontaram a função de determinados conectivos, assim como responderam às indagações do uso dos pronomes relativos (*who, where what*) em um dado contexto, trabalhando com a questão referencial.

O objetivo de trabalhar com os conectivos e os referidos pronomes é que posteriormente eles iriam produzir textos que demandariam este conhecimento. Por fim, o último item foi a compreensão textual. Lançamos uma pergunta geral que falasse qual era o conteúdo do texto, de modo que eles identificassem o problema e apontassem soluções. O objetivo era verificar se eles, de fato, tinham apreendido a temática abordada, trabalhando o poder de síntese e de argumentação. Após os graduandos terem se familiarizado com as variadas nuances do texto acima mencionado, começamos a explorar o item *building meaning*.

Esse item tinha como objetivo favorecer a reflexividade dos graduandos. Lançamos perguntas e desafios didáticos que favorecessem trabalhar com as ideologias subjacentes e a discursividade, a partir da contextualização e retomada da problemática (a massiva presença dos venezuelanos na cidade de Pacaraima e os impactos sociais e econômicos).

O referido item foi constituído de três subtópicos: a) perguntas norteadoras com duas questões, b) *being in someone shoes*, c) *reflecting about international relations* (sendo este último objeto de análise da pesquisa) - que exploravam os aspectos discursivos no texto, d) uso do *Sobek* (produção textual).

As perguntas norteadoras embasadas na problemática abordavam as ideologias subjacentes, citamos, como exemplo, uma das questões dirigidas aos educandos: quais as vozes são silenciadas? Outra questão envolvia a subjetividade do leitor, eles deveriam usar uma estrutura sintática e dar a opinião (*In my point of view...means*), o que significava um determinado vocábulo dentro daquele contexto. Por exemplo, eles deveriam explicar o que eles entendiam por democracia, intolerância, refugiados, a partir da leitura do texto.

O objetivo era que além de eles aprenderem a função comunicativa de dar opinião, eles analisassem, de acordo com os seus valores, como eles representavam esses vocábulos. Inserir os letramentos críticos à vida dos discentes os ajuda a entender sua relevância. Para tanto, os graduandos precisavam se

concentrar nas ideias e conceitos mais amplos de um tópico e não nos fatos discretos, a maioria dos quais será esquecido. (WOLK, 2010).

O item b) *being in someone shoes* trabalhava com o aspecto comunicacional. Criamos uma situação problemática em que eles teriam que se posicionar e assumir diferentes papéis: um como refugiado e outro como morador local usando uma estrutura linguística “*If I were a...I would*” e a justificativa. O objetivo era fazer com que eles refletissem e se colocassem no lugar do outro, aprendessem a usar uma nova expressão para argumentar seu ponto de vista, criando dados hipotéticos com o modo subjuntivo e o modal *would*, os estudantes ainda precisavam adquirir a gramática do idioma.

O último item d) *reflecting about international relations* parte da situação problemática do êxodo migratório dos venezuelanos para a cidade de Pacaraima, no interior do Estado de Roraima e as consequências dessa ajuda humanitária para a população e economia local. Os graduandos deveriam usar uma expressão “*In my point of view*” ou “*I think*” e os advérbios “*However*” ou “*Although*” e argumentar o seu ponto de vista. O objetivo dessa atividade era fomentar a criticidade, conectar a aprendizagem a nossa realidade, fazer com eles pensassem na situação das relações internacionais do Brasil com um país vizinho.

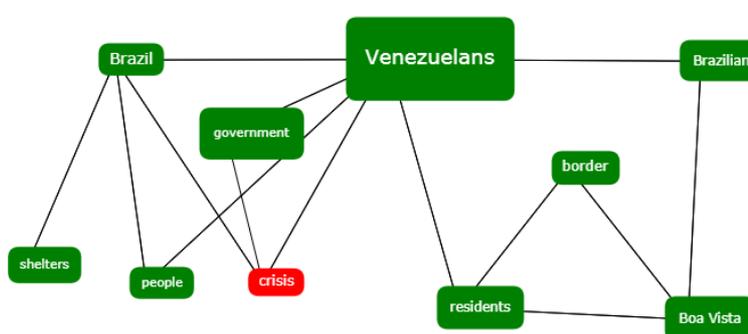
Percebemos, assim, que trabalhar com o letramento crítico, provocar esse exercício reflexivo, deslocar e desconstruir ideias e pensamentos é um processo que pode ser construído ao longo das aulas. Nas questões norteadoras, sentimos que os graduandos tiveram dificuldades para se posicionar e apontar quais vozes sociais eram silenciadas, quem o texto beneficiaria. Muitos se baseavam apenas no que estava sendo posto e respondiam literalmente, outros ultrapassavam as amarras do texto.

A atividade de se colocarem no lugar do outro, de se imaginarem como sujeitos sociais em diferentes posições, favoreceu diferentes olhares sobre as classes sociais, revelando que fazer letramento crítico reposiciona os sujeitos e lhes permite refletir, aceitar, perceber o outro como parte integrante da sociedade, de que tem um papel indispensável no núcleo social e que não pode ser menosprezado. Os graduandos foram assimilando essas ideias no decorrer das discussões dessa atividade.

Por fim, a última tarefa desse bloco, *Are refugees issues our problem?* foi a produção textual dentro da temática com o uso do *Sobek*. O objetivo era produzir

um comentário sobre os efeitos da imigração venezuelana à cidade fronteiriça no norte do Brasil. Para tanto, eles deveriam minerar a reportagem - construir um mapa conceitual e escrever argumentos. Após terem explorado o texto sob diferentes perspectivas – visual, verbal e oral etc., eles já teriam insumos suficientes para escrever uma síntese e opinar sobre o assunto. Segue abaixo uma figura com a de um texto de um participante:

Figura 6 - Venezuelan Refugee



Fonte: Produção participante 2.

A tarefa de encerramento do tópico *Venezuelan refugee crisis* consistia na criação de um mini pôster virtual na plataforma Glogster, discutindo os efeitos da crise dos refugiados que tratava sobre os refugiados no Brasil. Foram dedicadas 12 horas-aula para essa atividade. O objetivo era refletir sobre as questões relacionadas aos refugiados, principalmente da América do Sul. Os graduandos teriam que pesquisar na internet sobre o fenômeno da imigração no Brasil e como isso tinha afetado a nossa economia e cultura e apresentar para a turma, com dados estatísticos, informações e fatos.

Para a realização da atividade, foram feitas algumas recomendações: eles deveriam apresentar o número de refugiados do Brasil do país escolhido nas últimas décadas, dizer quais as cidades que escolheram para viver e o porquê, dar exemplos das famílias que vivem no país e o que elas têm feito para sobreviver e dizer como os imigrantes tinham impactado a vida dos brasileiros. Com isso, estariam conhecendo outras realidades e culturas.

Cada grupo apresentaria o mini pôster para a turma e, deixaria na plataforma *Glogster*, e os colegas deveriam fazer um comentário sobre o pôster realizado para melhorias nos projetos de letramento de encerramento da disciplina. Após a formação dos grupos de três componentes, foi feito o sorteio de alguns países: Bolívia, Venezuela, Haiti, Síria e Afeganistão. De início, tínhamos pensado só abordar os países da América do Sul e a Nigéria, mas, por sugestão dos graduandos, foram inseridos outros países de seus interesses e eliminado esse último.

As aulas aconteceram no laboratório de informática, pois para realização dessa tarefa, era necessário o manuseio das ferramentas digitais. Para tanto, os graduandos precisariam de um suporte instrucional tanto com relação ao uso das mídias digitais quanto com relação à nova plataforma – *Glogster*. Para tanto, foram realizadas duas oficinas. Aproveitamos o interesse e a fluência dos estudantes com as novas tecnologias para desenvolver seus letramentos multimodais, através de uma variedade de mídias, e modos visual, falado, escrito (JANKS, 2010).

A primeira oficina de edição de vídeo com duração de 2 horas-aula tinha como objetivo usar ferramentas digitais para editar vídeos do laboratório. Em conversa com o técnico do laboratório de informática, foi decidido anteriormente a escolha de um editor de vídeo do Windows de mediana complexidade -*Movie Maker*. Na oficina, os graduandos e a professora aprenderam a usar o editor de vídeo, como criar e converter vídeos do *youtube* e fazer *download* diretamente no computador com a ajuda do técnico e da assistente de professor (ETA).

A segunda oficina foi referente à plataforma *Glogster*, com três horas-aula, cujo objetivo era aprender a usar a referida plataforma - navegar e usar os aplicativos. O *glogster.edu* é uma plataforma interativa baseada na web 2.0, é um ambiente de aprendizagem com que se pode construir textos multimodais – pôsteres interativos. A plataforma permite trabalhar colaborativamente, postar comentários, compartilhar em redes sociais, além de ter uma biblioteca em que ficam armazenados os pôsteres. Ela tem em duas versões - a não paga com algumas limitações: menor número de usuários, editores e mídias, e a paga. Em nosso caso pegamos para este projeto a versão não paga, pois usamos o mesmo cadastro do projeto anterior, que comportava até 30 usuários.

Após os graduandos terem feito o cadastro com os seus e-mails, com o auxílio da professora e da assistente, em pares navegaram na plataforma,

visualizando alguns modelos de mini-pôsteres. Em seguida, foram criando alguns modelos, usando textos multimodais. Nesse momento, queríamos que os graduandos fossem se familiarizando com a plataforma, para que posteriormente a usassem. Então cada dupla criou um mini-pôster de maneira livre de acordo o tema que lhes interessava. Denominamos de mini, pois a produção não tinha muita informação e referências acadêmicas.

Na aula seguinte, os graduandos fizeram busca na internet dos conteúdos, assistiram e selecionaram alguns vídeos e material para inserir no pôster. Eles decidiram colocar o pôster na conta de apenas um componente, desse modo todos selecionaram o material e apenas um componente ficou responsável pela edição. No dia da apresentação, todos participaram.

Na aula de fechamento dessa etapa, eles apresentaram os pôsteres com os recursos multimodais. Eles elegeram dois participantes para expor, mas todos responderam às indagações. As informações trazidas foram além das que estavam no roteiro das perguntas. Alguns trouxeram dados estatísticos das nacionalidades e da quantidade de solicitação de abrigo no Brasil ano de 2017, por exemplo, outros abordaram o modo como os refugiados viviam em acampamentos, outros focaram a questão do trabalho escravo dos bolivianos, como vivem no estado de São Paulo. Em todas as informações obtidas, os educandos colocaram as fontes dos dados.

Sobre o tema *Venezuelan refugee crisis*, ainda, gerou-se uma atividade que não estava no planejamento inicial das aulas, denominado *Venezuelan refugee Forum* (apêndice H). Essa nova atividade tinha como objetivo refletir sobre o uso das mídias digitais. Para a realização da última tarefa desta fase, percebemos que os graduandos tiveram que buscar informações na internet para dar conta do desafio proposto, o que demandaria fazer novas pesquisas *online*. Então, se criou um fórum *online* que tratava da questão das notícias falsas, com as seguintes indagações: Você acha que podemos confiar em meios de comunicação digitais? Como você pode distinguir uma fonte de notícias real, verdadeira, que seja reflexo factual de um fato ou uma fonte de notícias falsas?

Para a realização do Fórum, como nova atividade incluída pelas dinâmicas das outras atividades, foi necessário determinar um tempo para as postagens. Eles deveriam responder e interagir pelo menos com três colegas. Até aqui abordamos a primeira fase do projeto pedagógico de letramentos. Passamos agora a uma segunda fase com uma nova temática globalização e o ensino de línguas.

O tema *English and Globalization demystifying concepts and ideas*, baseado em um capítulo de livro de Phillipson (2009), apêndice I, trata do imperialismo linguístico, aborda a expansão da língua inglesa associada à globalização e à homogeneização da cultura - a língua inglesa presente em várias áreas e como um modo de difusão da cultura ocidental norte americana e britânica, e foca as políticas para a sua difusão, como, por exemplo, os programas de exames e cursos de idiomas implementados no Reino Unido como um projeto neoliberal de educação, em que há a mercantilização da língua, reafirmando a não neutralidade da concepção de língua global. O objetivo dessa aula era discutir como a língua inglesa tem sido impactada pela globalização, assim como propiciar reflexões sobre o uso dessa língua desmitificando alguns conceitos (língua global, língua internacional e língua franca) compreendendo, assim, os mitos dos discursos dominantes. Freire (2005).

Para que os alunos se familiarizassem com a temática abordada, a técnica de leitura usada foi *a reading jigsaw* – um trabalho de leitura e escrita colaborativa. Foram formados quatro grupos com um relator. Cada grupo se responsabilizou por um fragmento do capítulo do livro. A ideia era que eles socializassem a leitura, se ajudassem mutuamente na compreensão do texto. Na primeira parte da aula, eles discutiram e anotaram as ideias principais dos parágrafos; na segunda, os relatores fizeram a exposição do fragmento; em seguida, foi aberta a discussão para o grupo. Os graduandos mais fluentes preferiram fazer a discussão em inglês, os com pouco domínio no idioma fizeram a sugestão que o debate fosse, também, em português, para que eles pudessem se aprofundar na discussão.

Na discussão, os graduandos problematizaram o domínio e a importância da língua inglesa, o quanto ela está presente em nosso cotidiano e o seu impacto na cultura dos países que a adotam como língua estrangeira. Além de perceberem que a língua pode ser um instrumento de dominação da cultura do outro. No término da discussão, fizemos algumas colocações, esclarecendo alguns pontos, que, de fato, o texto desvelava as ideologias e a não neutralidade do ensino de uma língua. Essa discussão serviria de base para a produção textual, e para o fórum que seria realizado posteriormente.

Na aula subsequente, os graduandos retomaram a temática e trabalharam com a produção textual. A tarefa era que eles usassem o *Sobek* e produzissem um novo gênero. Na primeira parte da aula, eles mineraram o artigo acadêmico,

construíram o mapa lexical a partir da sua percepção de leitor, recortando, manipulando as palavras e as hierarquizando de acordo com a sua compreensão do gênero, em seguida, construíram a síntese e opinaram sobre o tema.

Eles parafrasearam o referido artigo, destacando as ideias principais com base no mapa lexical. Alguns recorreram a outros artigos na internet para aprofundar o tema. Nas produções, eles reforçaram o que já haviam discutido, mas construíram os argumentos de maneira mais sólida, pois tinham mais tempo para processar o conhecimento, além de estarem revisitando o texto e assimilando as ideias do autor. Dentre os pontos explorados pelos professores, destacamos a influência da globalização na expansão da língua inglesa.

O tema desencadeador das discussões e do suporte a tarefa - fórum 2 *English Hegemony* (apêndice J) - foi *English a Colonizing Language* se sustenta nas discussões de Janks (2004), que versa sobre a hegemonia da língua inglesa, os impactos na educação de países que usam a referida língua como segunda língua. Promove uma reflexão para os professores de línguas sobre o paradoxo do acesso, se possibilita a inclusão do idioma e propaga a sua perpetuação como língua dominante, ou se nega o acesso ao idioma está se promovendo a não inclusão. Passamos agora à analisar a última tarefa.

O fórum *English Hegemony* foi a última tarefa dessa fase e tinha como objetivo refletir sobre o papel e status da língua inglesa. O fórum emergiu a partir da discussão do capítulo de livro *English and Globalization* (PHILLIPSON,2009) sobre a predominância da língua inglesa em detrimento das demais. Nessa temática, os professores já tinham opinado com uma produção textual, mas queríamos que houvesse uma maior interação entre os pares e que tivessem oportunidade de expandir os seus argumentos. Foram elaboradas perguntas para promover o desencadeamento da discussão relacionadas ao poder de uma língua dominante, como a língua inglesa, e o seu impacto na cultura de países em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

Para a discussão, foi dado um roteiro: eles deveriam escrever um comentário em que expressariam sua opinião e deveriam interagir com pelo menos três colegas. Também disponibilizamos um artigo acadêmico (JANKS, 2004) que abordava a questão da hegemonia da língua inglesa. Foi estipulado um prazo para que postassem os comentários no *PBworks*.

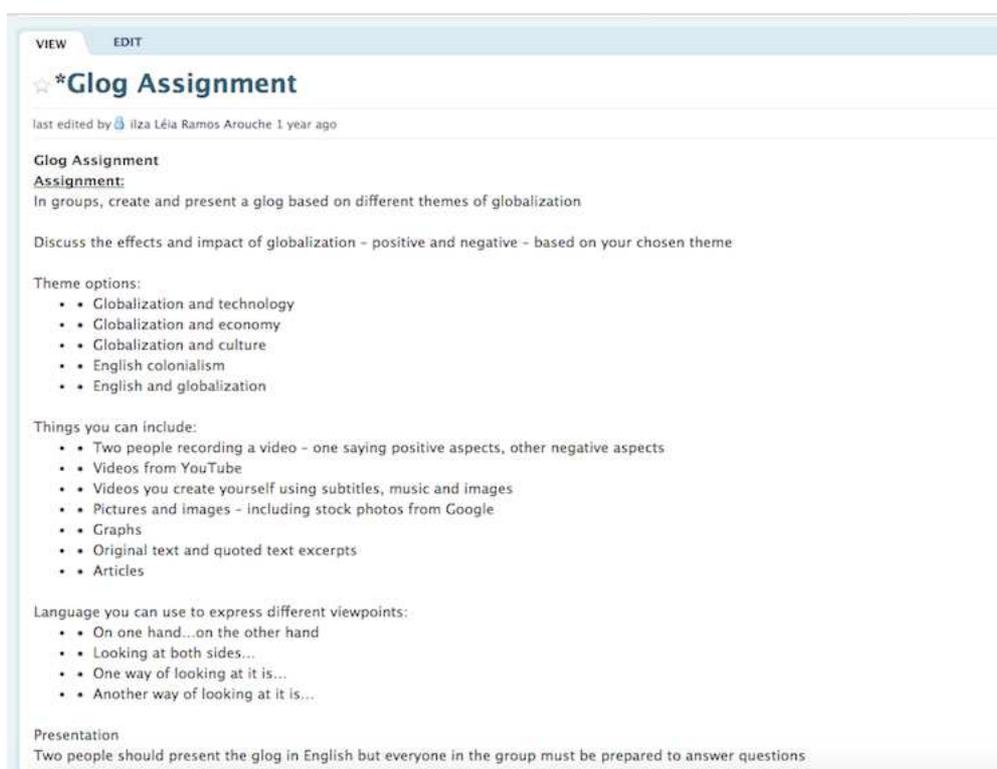
Agora passamos para a última fase, descrição dos projetos de letramentos, considerando os pôsteres como projetos. Os graduandos passaram por todo o processo da elaboração dos pôsteres virtuais e logo o apresentaram, que é o ápice do projeto pedagógico de letramentos.

O último tema *Elaborating Literacies Project* está relacionado à última fase, que é o desfecho da disciplina, com a tarefa de criação de pôsteres virtuais interativos dentro da temática da globalização na plataforma *Glogster* e apresentação para a turma do segundo período do curso de Letras. O objetivo era propiciar a intersecção teoria-prática e fazer uma retomada dos temas abordados que promovesse o desenvolvimento do letramento digital. Além disso, se pretendia que os graduandos vivessem uma experiência e se apropriassem das práticas de letramentos críticos. Foram 21 horas-aula com as seguintes etapas: planejamento, execução, apresentação.

A tarefa de criação dos pôsteres tinha como objetivo discutir os efeitos e impactos da globalização – positivos e negativos - a partir dos temas escolhidos. Cada tema versava sobre algum aspecto da globalização: *globalization and technology*, *globalization and economy*, *globalization and culture*, *English Colonialism* e *English and globalization*. Estabelecemos alguns critérios que serviriam de norte para a criação e apresentação dos pôsteres, que poderiam ser adaptados e postamos na pasta de *assignments* no *PBworks*. Eles deveriam gravar um vídeo apresentando as ideias principais e os lados positivos e negativos dentro da temática, usar vídeos do *Youtube*, criar os próprios vídeos com recursos sonoros e visuais e legendas, usar gravuras e imagens, incluindo fotos do Google. Poderiam ainda recorrer a gráficos, além de usar citações de textos e artigos.

Colocamos algumas expressões que eles poderiam usar nas apresentações. Era uma forma de eles aprenderem novas funções comunicativas: *On one hand... on the other hand, looking at both sides, one way of looking at it is..., another way of looking at it is*. E, por fim, a última recomendação foi que duas pessoas apresentariam o pôster em inglês, mas todos dos grupos deveriam estar preparados para os questionamentos.

Figura 7 - Tarefa criação do pôster



VIEW EDIT

*Glog Assignment

last edited by [ilza Léia Ramos Arouche](#) 1 year ago

Glog Assignment
Assignment:
 In groups, create and present a glog based on different themes of globalization

Discuss the effects and impact of globalization - positive and negative - based on your chosen theme

Theme options:

- Globalization and technology
- Globalization and economy
- Globalization and culture
- English colonialism
- English and globalization

Things you can include:

- Two people recording a video - one saying positive aspects, other negative aspects
- Videos from YouTube
- Videos you create yourself using subtitles, music and images
- Pictures and images - including stock photos from Google
- Graphs
- Original text and quoted text excerpts
- Articles

Language you can use to express different viewpoints:

- On one hand...on the other hand
- Looking at both sides...
- One way of looking at it is...
- Another way of looking at it is...

Presentation
 Two people should present the glog in English but everyone in the group must be prepared to answer questions

Fonte: Pasta do *Pbworks* da turma.

Na fase de planejamento, os graduandos sistematizaram as ações e definiram os papéis de apresentadores, editores dos pôsteres, relatores (um para cada grupo), e as responsabilidades de cada componente. Foram formados quatro grupos com quatro e cinco componentes de acordo com as afinidades. Em seguida, distribuimos os temas em consonância com os seus interesses. Eles distribuíram tarefas entre si, de acordo com as habilidades na escrita, no uso das TICs e a com a fluência no idioma. Escolheram quem seriam os apresentadores, editores dos pôsteres e o relator do grupo, pois foi solicitado que escrevessem um relatório do processo de criação do grupo e as ações de cada componente, pois esse seria um dos critérios da avaliação final. Todas as ações aconteceram no laboratório.

Na fase de desenvolvimento, eles iniciaram pela sistematização da escrita do projeto. Alguns construíram os objetivos, outros a justificativa e metodologia do projeto. Feito isso, começaram a fazer a busca do material para compor os pôsteres - artigos, vídeos, imagens que representassem as temáticas. Eles assistiram a alguns documentários, depoimentos e selecionaram o que se adequava ao tema. A professora postou alguns capítulos de livros, artigos acadêmicos, obras, referências de sites para dar suporte aos trabalhos. Após eles coletarem o material, começaram

a sintetizar as ideias, fazer recortes dos vídeos. Em outro momento, fizeram a gravação dos vídeos e edição dos pôsteres. Essas atividades foram realizadas em horários extra - aula, tanto no laboratório, como nas instalações da universidade e em suas casas. Essa é uma das vantagens em se trabalhar em ambientes híbridos.

As apresentações dos pôsteres aconteceram na turma do segundo período. Os professores deveriam demonstrar habilidades e competências e senso crítico construído ao longo do curso usando as ferramentas digitais. Foram 4 horários dedicados às apresentações. Como era professora da turma do segundo período, tinha negociado os horários anteriormente com uma professora de outra disciplina. A apresentação, na sala de aula, integrou as duas turmas. Além de sociabilizar o conhecimento, estávamos empoderando os professores e era uma forma de eles se preparem para lidar com públicos em futuros trabalhos. Além de usarem a língua inglesa como instrumento de comunicação e via de acesso a saberes, o ensino da LI estava sendo significativo.

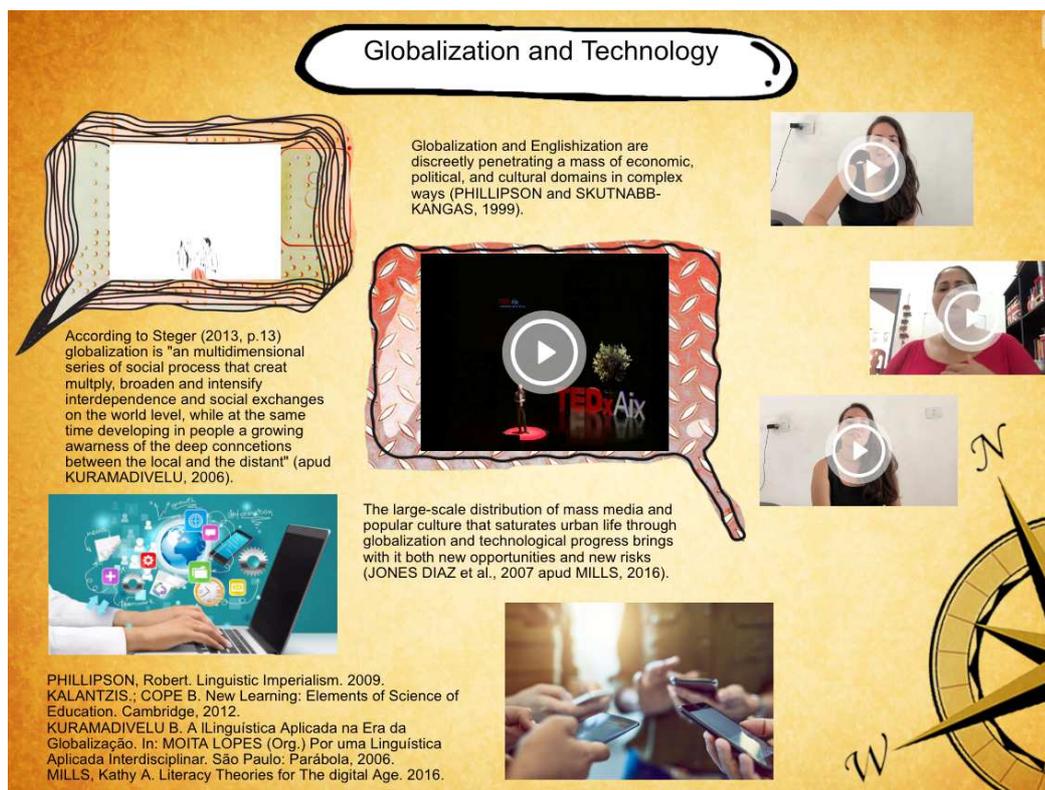
Vejamos abaixo como foram apresentados os pôsteres virtuais e o conteúdo abordado.

- Designers – Apresentação dos Pôsteres

Globalization and Technology

O primeiro pôster a ser apresentado, versa sobre a globalização e as tecnologias. Duas graduandas representaram o grupo de quatro componentes, falaram sobre os aspectos positivos e negativos da globalização a partir da gravação de um vídeo. Uma delas abordou também os pontos negativos do uso das mídias digitais, destacando o excesso de tempo que se passa nas mídias sociais. Para ilustrar o tema, elas trouxeram um vídeo do *TEDtalk* que falava sobre o paradoxo dos tempos atuais e o domínio da língua inglesa. O pôster continha informações dos artigos trabalhados na sala de aula, além de outros na plataforma *PBworks*. De início, elas passaram os vídeos com suas opiniões, em seguida exploram os textos multimodais e contextualizam as informações do pôster e interagiram com a plateia. Segue abaixo o pôster:

Figura 8 - Pôster Globalization and Technology



Fonte: Pasta de arquivo do *Glogster* da professora.

Globalization and Economy

O segundo pôster apresentado aborda a globalização e a economia. O grupo composto de três discentes é representado por dois, que trouxeram informações de um vídeo do *Youtube* que ilustra a temática em uma linguagem acessível, fala sobre o protecionismo e a liberação do mercado internacional. Eles também abordaram o mercado transnacional, a origem, o faturamento das grandes corporações da indústria da informática - *Apple* do entretenimento – *Netflix*; produtos associados com a cultura americana. Com relação aos comentários sobre os efeitos positivos e negativos da globalização, esse grupo trouxe os comentários em áudios. No final da apresentação, eles responderam aos questionamentos da sala.

Figura 9 - Pôster Globalization and Economy

APPLE
Industry: Computer Hardware, Software, Computer Consumer electronics
Genre: Incorporation
Founding: April 1, 1976, United States (California)
Locations: 453 retail stores in 16 countries
Employees: 80,300
Market value \$ 1 trillion
Revenue Increase US \$ 182.795 billion
Low Income US \$ 45.687 billion
Low Billing US \$ 47.79 billion

TRADE LIBERALIZATION

NETFLIX
Company type: publicly traded
Industry: Entertainment
Genre: Incorporation
Founded: August 29, 1997
Headquarters: Manhattan Beach, California
served: Worldwide, except China, North Korea, Crimea and Syria
Employees: Increase 5,400
Assets Income: US \$ 19.013 billion
Profit Revenue US \$ 11.692 billion
Profit: US \$ 559 million

Multinational Companies in the Globalization Market

"The trend towards creation of the impression of a global culture through production for global markets, so that products and information aim at creating 'global customers that want global services by global suppliers' can be termed 'McDonaldization' (Ritzer 1996)"

Coca-Cola
Type: Public Company
Genre: Incorporation
Founded: 1892, in Atlanta, Georgia, USA
Headquarters Atlanta, United States
Employees 100.300
Market value \$ 180.14 billion (March 15, 2017)
Assets Down US \$ 87.27 billion
Low Income US \$ 6.527 billion
LAJIR Lowers US \$ 10.656 billion
Low Billing US \$ 41.863 billion

NIKE
Type: Public Company
Industry: Footwear and Sportswe
Genre: Incorporation
Incorporation 1972 Foundation
Headquarters Beaverton, Oregon, USA
Employees 150.890
Products Shoes, clothing, accessories
Increased revenues US \$ 31.5 billion

References:
<https://www.apple.com/br/ingles>
<http://www.coca-cola.com/br/ingles>
<http://www.netflix.com/br/ingles>
<http://www.nike.com/br/ingles>

Fonte: Pasta de arquivo do Glogster da professora.

Globalization and Culture

O terceiro tema apresentado, *Globalization and Culture*, representado por quatro componentes, focou a questão da homogeneização da cultura americana. Eles retomaram os conceitos trabalhados anteriormente sobre o *status* da língua inglesa, língua global. Uma representante do grupo abordou no vídeo sobre a questão das relações interculturais entre o Brasil e Estados Unidos, a influência da mídia em propagar a cultura estadunidense. Os demais componentes exploraram as ideias trazidas no pôster.

Figura 10 - Pôster Globalization and Culture

Globalization and CULTURE

German director Wim Wenders: "People increasingly believe in what they see and they buy what they believe in... People use, drive, wear, eat and buy what they see in the movies."

Calvin Klein, McDonald's, Apple, Burger King, Pizza Hut

According to Phillipson (2009), "English might be more accurately described as a lingua economica (in business and advertising, the language of corporate neoliberalism), a lingua emotiva (the imaginary of Hollywood, popular music, consumerism and hedonism), a lingua academica (in research publications, at international conferences, and as a medium for content learning in higher education), or a lingua cultura (rooted in the literary texts of English-speaking nations that school foreign language education traditionally aims at, and integrates with language learning as one element of general education).

In the cultural issue Americans develop the diffusion of their culture, this occurs through mass communication vehicles such as American channels, serials, music and especially the cinema, which sells an image or a model to be followed dictating to the world what is due dressing, eating, shopping, watching, listening, an example of this is the multinationals that change their eating habits with fast food.

The US also dominates the consumer market. We noticed this in a number of elements such as Coca-Cola, Mc Donald's, jeans, T-shirts, sneakers, fast food, chewing gum, rock and action films, which became a symbol of world culture with the message "Made in USA".

This is due to globalization, because they interconnect all of them, forming large multinational companies.

References:
<https://historiaecolegio.wordpress.com/2012/05/30/a-influencia-cultural-dos-eua-no-brasil/>
<https://imandoueducacao.blogspot.com/2012/05/30/a-influencia-cultural-economica-politica.html>
CRYSTAL, David. English as a global language: Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
Phillipson, Robert. Linguistic Imperialism. Croom Helm (p. 30), Taylor and Francis.

CRYSTAL, David. English as a global language. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Despite the growth of the film industry in other countries in later decades, English-language movies still dominate the medium, with Hollywood coming to rely increasingly on a small number of annual productions aimed at huge audiences – such as Star Wars, Titanic and The Lord of the Rings.

Academics:
Carlos Alcântara
Júlio Lopes
Karoliny Ferreira
Luis Felipe

Fonte: Pasta de arquivo do *Glogster* da professora.

English Colonialism

O quarto pôster apresentado pelos graduandos trouxe uma contextualização histórica do processo de colonialização da Língua Inglesa envolvendo alguns continentes. Eles usaram um mapa para representar a abrangência da língua inglesa, além de apresentarem dados numéricos do número de falantes. Dois integrantes do grupo abordaram os aspectos positivos e negativos do uso da língua inglesa como língua franca. Dois graduandos falaram dos impactos positivos e negativos da referida língua nos países que foram colonizados, em uma gravação em vídeo. Na apresentação do pôster, três graduandos interagiram e discutiram as ideias com os demais estudantes.

Figura 11- Pôster English Colonialism



Fonte: pasta de arquivo do *Glogster* da professora.

Globalization and English Language

Apesar de o grupo não apresentar o trabalho final por se sentirem intimidados com a presença de outra turma, além de não estar presente o companheiro que iria representar o grupo, decidimos trazer o último pôster que foi postado na plataforma *Glogster* e contemplado pelos colegas da turma. O pôster abordou a globalização e a língua inglesa, especificamente, o seu uso em um país em desenvolvimento, a Índia, que tem uma variedade grande de línguas e dialetos. Eles abordaram a influência da língua inglesa no sistema educacional indiano, fazendo uma intertextualidade com Janks (2004), que fala sobre a hegemonia da Língua inglesa no Sul da África, - o paradoxo do acesso ao idioma. O grupo, em sua maioria, tinha um nível de Inglês básico, mas conseguiram criar o pôster de acordo com o que lhes fora solicitado. Eles trouxeram imagens que representaram a cultura, a arquitetura da Índia, e gravaram um vídeo falando dos pontos positivos e negativos, um dos aspectos negativos levantado foi a falta de acesso ao idioma pela classe mais pobre.

Figura 12- Pôster Globalization and English Language



Fonte: Arquivo da professora plataforma *Glogster*.

Após as apresentações dos pôsteres, o grupo se reuniu no dia seguinte para a última tarefa: a postagem de comentários sobre os pôsteres dos pares. No primeiro momento, a professora elogiou o desempenho e participação de todos ao

longo do processo, não só com relação ao desempenho nas aulas, à criação dos projetos de letramentos, mas também pelo envolvimento nas aulas, dando oportunidade para se expressarem. Em seguida, eles acessaram a plataforma *Glogster* e fizeram comentários sobre os pôsteres.

Na aula subsequente, no encerramento oficial da disciplina, o grupo respondeu o questionário e postou na plataforma *Pbworks*. Era uma forma de se autoavaliarem e avaliarem a disciplina. Essas informações foram usadas como *corpus* para integrar da pesquisa. Segue abaixo uma síntese dos tópicos e tarefas realizadas:

Quadro 6 - Síntese dos Tópicos e Tarefas

Date	Topic/Notes	Assignment Due
04/09	Paradox of Globalization & SOBEK	Assignment 1: <u>During the class period</u> In pairs, students will mine and analyze the text on the Paradox of Globalization using SOBEK to write a summary - minimum 7 lines, maximum 10 - synthesizing the text. <u>Due 11/09</u> The students will comment on two other group's summary/analysis, critiquing the text and use of digital tools
05/09	Krisztina Kis -Katos's lecture at TEDxIBMEC	Assignment 2: <u>Due 12/09</u> Based on the documentary TEDTalk, students will pick one of the guiding questions that the teacher has prepared and give their point of view. Record it on audio or video then up load the video onto PBWorks. <u>Due 18/09</u> Post a comment on someone else's opinion post in PBWorks
11/09	Situational Communication	Assignment 3: Prepare for a debate on globalization based on the characters involved in the situational communication (due 18/9)
26/09	Venezuelan Refugee Crisis	Assignment 4: <u>Due 9/10</u> In groups of 2-3 students, create a mini-glogs discussing the affects of refugee crises in Brazil. Look up some cases of migrants to Brazil, specifically cases related to Bolivians, Venezuelans, Haitians, or Nigerians. Show the numbers of immigrants to Brazil from one of these countries in the last decades. What are the main cities where they have immigrated to live and why? Give examples of families who lived here and what they have done to survive. Show how the immigrants have impacted Brazilian's lives <u>Due 10/10</u> Comment on another group's glog
10/10	Elaborating a literacy project	Assignment 5: Create a glog & poster <u>Due 14/11</u> <u>Poster and Presentation</u> <u>Due 27/11</u> <u>Poster report</u>
28/11	Evaluating the discipline	Evaluate the discipline and self-evaluation

Fonte: Arquivo da plataforma PBworks da disciplina da professora.

As discussões das temáticas nas práticas de letramentos críticos favoreceram reflexividade e trouxeram questões do cotidiano para o ambiente acadêmico; fazendo com que os graduandos associassem teoria e prática de um modo dialético em que o que se apreendia com a teoria era vinculado aos interesses dos graduandos.

A criação de pôsteres virtuais lidou com a multimodalidade e agregou conhecimentos, fomentou a criticidade e agência, pois os graduandos precisavam estabelecer critérios para buscar informações em diferentes sites, selecionar e editar

os dados coletados, bem como as diferentes semioses que iriam compor o cartaz. Isso favoreceu o letramento digital, além de fomentar o trabalho colaborativo e a criatividade. Os graduandos tornaram-se designers e representaram o mundo sob diferentes perspectivas e modos por meio da linguagem. Apesar da plataforma ter um template, o modo de composição do pôster era único, cada parte dependia de como era interpretado o tema pelo aluno, a textura da página de abertura, os padrões, a quantidade de itens que iriam ser usados, os vídeos, ou artigos e imagens, o que aflorou a criatividade e deu protagonismo às ações.

5.3 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM AMBIENTES VIRTUAIS

Esta seção aborda a segunda etapa da pesquisa, portanto discorreremos sobre as informações geradas nas três fases. Primeiro abordamos o comentário escrito dos graduandos no subtópico *reflecting about international relations*, em seguida analisamos as interações discursivas das postagens do fórum on line – *English hegemony* e, por fim, apresentamos os dados referentes às respostas dos graduandos ao questionário para sabermos as suas percepções sobre as atividades realizadas no Projeto.

Para os aspectos discursivos, recorreremos à teoria de Fairclough (2016) - a ADC, em uma perspectiva etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2006; RESENDE, 2009). Este método de análise nos ajudará a compreender como ocorrem as interações discursivas dos professores em ambientes híbridos mediados pelas TICs, assim como recorreremos ao dialogismo - vozes sociais e valoração (BAKTHIN, 2011).

Para lidar com os aspectos das TICs e dos letramentos digitais, o estudo se sustenta em Kalantzis, et.al., (2016); Kalantzis, Cope e Abraham (2017); Lankshear e Knobel (2017). Também, recorreremos aos estudos dos letramentos críticos. Freire (1996); Janks (2016); Wolk, (2010) ; Street (2014); Menezes de Souza (2011).

Para as análises de *reflecting about international relations*, será enfatizado uso dos dispositivos retóricos coesivos para concatenar as ideias e construir os argumentos e as vozes valorativas, buscando responder a pergunta retórica: Quais apreciações valorativas motivadas por um tema transversal emergem na produção escrita dos participantes?

Trazemos uma figura com a linha do tempo para situarmos as etapas das análises.

Figura 13 - Fases da Análise da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

5.3.1 Formação Crítica Cidadã - Reflecting About International Relations

A situação problemática do subtópico *reflecting about international relations* criada para fomentar a criticidade e cidadania dos graduandos e fazê-los a refletir sobre questões sociais atuais, se baseou na reportagem (Anexo B) que tratava do êxodo migratório dos venezuelanos para a cidade de Pacaraíma no interior de Roraima - Norte do País e as consequências dessa ajuda humanitária para a população e economia local, como destacado anteriormente. Portanto, lançamos um questionamento: se o Brasil tinha condições de ajudar os compatriotas venezuelanos, pois estávamos passando por uma crise política e econômica (APÊNDICE G).

No intuito de responder a esses questionamentos, trazemos os recortes com a posição de apenas cinco participantes. Os critérios para a escolha desses participantes foram a assiduidade nas aulas e a realização efetiva das tarefas propostas, além da materialidade linguística, objeto da análise e dos argumentos construídos. Serão analisados cinco excertos, que apontam se eles são favoráveis ou não à ajuda humanitária brasileira aos compatriotas, juntamente com os argumentos. Primeiro, apresentamos os excertos com a voz valorativa dos participantes em seguida, tecemos os comentários apontando as convergências e divergências entre os pares, e, por fim, nos posicionamos.

Os excertos foram transcritos na forma do texto original, respeitando a ortografia e sintaxe de sua produção. Os graduandos escreveram dentro de suas limitações, portanto não são objeto de análise os possíveis erros linguísticos e gramaticais, mas se conseguem usar os dispositivos retóricos para se expressarem. O que nos importa é o senso de criticidade, se eles constroem os significados usando a língua alvo.

Excerto1 Luna : (Registro escrito, *PBworks*, 2018)

Luna: "In my point of view the government has conditions to support Brazilians and the refugees. Brazil has one of the highest income tax and it is possible to invest the money to offer good education, health, transport and leisure for the citizens, however the politicians do not work for the people and generally they keep the money illegally. This money should provide all the basics necessities to everyone who lives in Brazil, a foreign or a native. Although the reality is a way far from this".

Ao ser indagado se o Brasil tinha condições para ajudar os refugiados oriundos da Venezuela, Luna se posicionou favorável. Para ela, o governo tinha condição de acolher tanto os brasileiros quanto os refugiados. "*The government has conditions to support Brazilians and the refugees*" [...]. Sabemos que o nosso país tem um contingente de pessoas que vivem em extrema pobreza, algumas vivem em regiões desoladas, como no interior do nordeste, por exemplo, devido às condições climáticas, não conseguem produzir no solo árido e manter-se dignamente, ou por outros infortúnios da vida. Outras, por falta de oportunidades de se integrarem na sociedade, vivem marginalizadas, daí a necessidade dessa ajuda humanitária, quer seja por meios para que se aprendam uma profissão, ou por oportunidade de se qualificarem para que se integrem à sociedade.

Para Luna, o Brasil tem condição de ajudar essas pessoas, por ter uma arrecadação tributária alta, assim pode investir nos serviços básicos: "*Brazil has one of the highest income taxes and it is possible to invest the money to offer good education, health, transport and leisure for the citizens*". Ela diz que isso poderia ser feito, mas, devido à má índole de alguns políticos, há um entrave. Ela usa o marcador '**however**' para mostrar ideia oposta. "[...] *it is possible to invest the money [...] however the politicians do not work for the people and generally they keep the money illegally*".

Luna constrói os sentidos quando diz que o dinheiro que é desviado pelos políticos deveria ser investido nos serviços básicos. A sua voz enunciativa indica uma proposição, sugestão que é marcada pelo modal **'should'**. *"This money should provide all the basics necessities to everyone who lives in Brazil [...]"*. Ela ressalta que, na verdade, isso não acontece. Ela recorre à conjunção coordenativa adversativa **'although'** para apontar a não efetivação do que ela considera que seria o viável. *"Although the reality is a way far from this."* Essa questão do desvio de verbas públicas pelos políticos tem sido evidenciada nos meios de comunicação – jornais televisivos e nas redes sociais. A palavra *"illegally"* remete à corrupção. Outro participante também aborda o tema da corrupção como segue a fala de P06: *"[...]financial crises come from corruption and poor government administration[...]"*. Está no imaginário coletivo essa representação negativa dos políticos, o que acaba repercutindo para fora do país nas mídias. Vejamos outro depoimento.

Excerto 2: Sandra (Registro escrito no PBworks, 2018):

Sandra: "In my point of view, Brazil has conditions to shelter refugees, since it is very extensive and has many productions and wastes a lot of food." Brazil's problem is the incompetence of the rulers, because there are many riches in the hands of a few, a lot of land in the hands of few. Brazil is a rich country, but financial crises come from corruption and poor government administration".

A participante defende que o País acolha os refugiados, pela sua extensão geográfica, produção de alimentos e por haver desperdício de alimentos. Para construir seu argumento, ela recorre à conjunção subordinada *since*, que aponta causa e efeito. *"Brazil has conditions to shelter refugees, since it is very extensive and has many productions and wastes a lot of food."* A voz de P06 revela que ela tem conhecimento que o país é continental, que é um celeiro produtor de alimentos pela quantidade que exporta.

Pensamos que o país precisa é ampliar a malha ferroviária e propiciar melhorias nas estradas federais e vicinais para que haja escoamento dos grãos para o que seja produzido no campo chegue até a mesa do consumidor em tempo hábil. Há em quase todo o País os Centros Estaduais de abastecimentos de alimentos – CEASAS que fazem as distribuições de hortifrutigranjeiros à rede de supermercados, sacolão. Também tem a agricultura familiar que abastece os

mercados, às vezes quando as hortaliças e legumes chegam à feira, já estão estragadas, ou os legumes perecem rapidamente. Outro agravante é que os consumidores têm a cultura de apenas de comprarem os alimentos mais viçosos, quer seja na feira, ou nos supermercados. Então, se jogam toneladas de alimentos diariamente fora. É a esse desperdício que P6 está se referindo.

A visão da graduanda Sandra não é tão positiva. Para ela, a falta de gerenciamento do governo é que faz com que não se tenha condição de ajudar outras nações. “[...] *Brazil's problem is the incompetence of the rulers*”. Nas entrelinhas, ela aponta que há injustiça social. Ela consegue construir o enunciado mostrando causa e efeito quando usa a conjunção subordinada ligando o período composto.” [...] *Brazil's problem is the incompetence of the rulers, because there are many riches in the hands of a few, a lot of land in the hands of few*”. Nas entrelinhas ela aponta que há uma injustiça social no que se refere a distribuição de renda: “[...] *there are many riches in the hands of a few, a lot of land in the hands of few*”. P03 concorda com ela: “[...] *there are many with nothing and few with many properties [...]*”.

Essa questão mostra a disparidade entre a classe considerada privilegiada e àqueles que vivem à margem da sociedade. Pode-se mencionar aqui a questão fundiária, que tem desencadeado vários conflitos entre distintas classes, isso é bem presente no norte do país, em que poucos fazendeiros são donos de enormes áreas de terras, às vezes não tão produtivas, enquanto outros lutam para adquirirem uma pequena propriedade para produzir o seu sustento. Podemos considerar outro agravante o fato de fazendeiros empresários do ramo do agronegócio comprarem os pequenos lotes de terras daqueles que não têm condição de manter suas propriedades. Podemos citar como exemplo as extensas áreas de plantio de soja e eucalipto no sul do Maranhão, que favorecem esses grupos corporativos, em detrimento aos cidadãos que vivem sem expectativas de uma vida melhor na redondeza. Vejamos, o recorte abaixo que serve de contraponto aos dois anteriores:

Excerto3 Joana: (Registro escrito, PBworks, 2018)

“In my opinion, we are not in position to shelter refugees from neighboring regions because there is a lot of unemployment, lack of infrastructure, overcrowding of hospitals and poor education, lack of security among others. Although it was possible to cut off the expenses and benefits of politicians who already have a very high salary and are full of privileges,

and also if the division of income were equal, unfortunately there are many with nothing and few with many properties”.

Joana discorda das duas anteriores Luna e Sandra. Para ela, não temos condição de oferecer abrigo aos refugiados do país vizinho devido à situação do próprio país - falta dos serviços básicos para a população. Ela usa o advérbio de negação **'not'** para se opor: *“In my opinion, we are **not** in a position to shelter refugees from neighboring regions”*. Ela usa o marcador **because** para justificar. *“because there is a lot of unemployment, lack of infrastructure, overcrowding of hospitals and poor education, lack of security, **among others**”*. Ela não chega a elencar todos, mas fica subentendido que há uma carência de serviços básicos em vários setores **“among others”**. P3 é consciente da situação do país em que vive, devido à estagnação econômica, que tem impactado a vida de muitos jovens que não têm oportunidade para iniciar a vida profissional, ou aqueles que não estão qualificados. Desse modo, não podem exercer plenamente a cidadania.

Ela usa o quantitativo **“a lot”** para reforçar essa ideia *“there is a lot of unemployment”*. Mas, ela diz que esse quadro poderia ser revertido e propõe o corte da regalia dos políticos que se beneficiam com os altos salários. Ela marca isso com a conjunção coordenativa concessiva *“[...] **although** it was possible to cut off the expenses and benefits of politicians who already have a very high salary and are full of privileges”*. Para a participante, o que os políticos recebem como salários seria suficiente. Ela usa o advérbio **“already”** para dar essa ideia e o intensificador **‘Very high salary’**. Sabemos que os políticos, principalmente os que legislam no país, principalmente no congresso, recebem auxílio moradia, alimentação, gasolina para transporte, entre outros.

As participantes Luna e Joana têm uma proposição e ao mesmo tempo fazem uma crítica em relação aos políticos. Para elas, uma das possibilidades para solucionar o conflito entre a população do estado de Roraima e os venezuelanos e ajudá-los, seria, para Joana, cortar as verbas dos benefícios básicos destinadas aos políticos. *“it was possible to cut off the expenses and benefits of politicians”*. Concordando com Luna, cuja voz valorativa demonstra indignação da atitude de alguns políticos, ‘Luna’ assevera *“The politicians do not work for the people and generally they keep the money illegally”*. *“The money should provide all the basics necessities.”*

Alguns políticos que possuem cargos de governadores, senadores, entre outros que deveriam representar os interesses da população no executivo e no legislativo, são também responsáveis em gerenciar o dinheiro público, mas acabam desviando verbas. Podemos citar, como exemplo, as exorbitantes quantias que são depositadas em paraíso fiscais, como têm sido noticiadas nas mídias, no escândalo da lava jato. Essas ações acabam por desgastar a imagem e a credibilidade de alguns políticos perante a população. Outra participante, assim como 'P3', também não concorda que o país tem condição de ajudar os compatriotas venezuelanos como mostra o recorte abaixo:

Excerto 4: Sofia (registro escrito, PBworks, 2018)

"In my point of view, we are welcoming people. However, we do not have structure to provide refugees, the government needs to invest first in the country and then we can help others. We need to understand that just opening the country to them is not enough, they need opportunities to make a life."

A participante Sofia justifica por que não concorda que ajudemos os imigrantes. No discurso inicial, sua voz enunciativa valora positivamente os brasileiros. *"we are welcoming people"*. Ela representa a identidade dos brasileiros como um povo, hospitaleiro, receptivo. Este estereótipo está em nosso imaginário devido aos vários povos, judeus, italianos, japoneses, dentre outros que buscaram asilo e foram acolhidos e construíram suas vidas, formaram colônias em distintos estados do Brasil. Apesar dessa afirmação, ela não acredita que tenhamos infraestrutura para ajudá-los. Isso fica claro quando ela se posiciona e usa o advérbio trane adversativa, não? *'However': "We are welcoming people. However, we do not have structure to provide refugees"*. Nas entrelinhas, a voz enunciativa está dizendo que não basta termos vontade para agir em favor do outro, precisamos de condições favoráveis: *"We need to understand that just opening the country to them is not enough"*.

A participante Sofia revela agência em sua voz quando usa o pronome pessoal da terceira pessoa do plural **'we'**: *"we are welcoming people"*, *"we do not have structure..."*, *"we need to understand [...]"*. Ela se refere a nós, o povo brasileiro. Nesse momento, ela constrói sentidos quando representa a nossa identidade positivamente e faz a proposição de que primeiros devemos arrumar "a nossa casa" para depois acolhermos os que necessitam, no caso, os estrangeiros. As pessoas

precisam ter qualidade de vida com empregos dignos não apenas ter os itens básicos da subsistência.

A Participante P09 também aborda a questão identitária e valora positivamente o povo brasileiro quanto defende a ajuda aos compatriotas: “*As a people as human beings of a **rich and sovereign nation** we should take part a humanitarian aid*”. Diferente de P10 que fala do perfil do povo brasileiro “*we are welcoming people*”. Ela tem uma visão mais ampla, pensa em termos da essência humana que é por natureza boa, “*people as human beings.*” Essa voz enunciativa denota patriotismo quando diz “*a rich sovereign nation*”, configura-se em discurso nacionalista. P09, nas entrelinhas, equipara o Brasil a outras grandes potências que vivem em democracia, quando ela diz que somos soberanos. Ela, ao fazer a proposição de oferecermos ajuda humanitária, também está demonstrando alteridade, solidariedade e, ao mesmo tempo, constrói os sentidos.

Com base nos depoimentos dos participantes supracitados, percebemos que eles demonstram raciocínio que aponta um processo de reflexividade e criticidade, típico de um ambiente universitário em que se está formando cidadãos. Eles não apenas criticam ou expõem a situação problemática, mas justificam os posicionamentos, que consideramos aqui neste contexto, como argumentos pertinentes e propícios. Alguns dos estudantes chegam a propor solução para a situação que envolve as relações entre os dois países Brasil e Venezuela.

Eles demonstram maturidade acadêmica para analisar os fatos, além de suas vozes enunciativas apontarem que não estão alheios às situações política e econômica do seu próprio país. Os estudantes construíram sentidos quando interpretaram a questão norteadora que lhes fora apresentada (apêndice G), quando valoram sobre a situação política estabelecida entre os refugiados e a população de Boa Vista. Desse modo, a língua inglesa nesse contexto está servindo como via de construção da cidadania.

Os participantes demonstraram habilidades linguísticas no idioma alvo quando conseguiram criar períodos compostos usando os conectivos, tais como: *However, although, because* etc., como fora solicitado. Conseguiram apresentar relações de causa e efeito. Em seus depoimentos escritos, os educandos também estavam sendo letrados na LI.

Nas vozes enunciativas, emergiram questões envolvendo o governo, política pública, distribuição de renda, desigualdade social, os refugiados venezuelanos, os

políticos brasileiros, crise financeira e econômica, identidade, alteridade o que deu força e potencialidade ao uso dos letramentos críticos que permitem essa flexibilidade de pensamento e diferentes posicionamentos de acordo com a visão de mundo de cada um. Além disso, problematizam questões da vida diária que nos engendram socialmente e de interagir com as múltiplas plataformas e a possibilidade de rever nossas opiniões uma e outra vez.

5.3.2 Formação Crítica Cidadã: Discursos e Apreciação de Valores

Nesta seção, analisamos as postagens do fórum de discussão: *English hegemony*. O objeto de análise são as interações discursivas escritas das postagens do fórum *English hegemony* pelos participantes, com base em um texto da Janks (2004), que trata de aspectos referentes à globalização e à língua inglesa, cujo objetivo era provocar reflexões sobre o papel e status da Língua Inglesa, principalmente no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira, como mencionado anteriormente.

As unidades faircloughianas eleitas são a intertextualidade manifesta (representação do discurso – direto e indireto) e interdiscursividade, que trata dos variados discursos, portanto, as análises são de caráter linguístico-discursivo. Essa perspectiva de análise nos ajudará a compreender como ocorrem as interações discursivas dos professores em ambientes híbridos, mediados pelas TICs.

As análises estão relacionadas com a ordem do discurso e estão divididas em 3 momentos, que se entrelaçam. Primeiro focamos o gênero – maneira de interagir - a coesão textual e da estrutura frasal, os aspectos de coesão e argumentação; intertextualidade e interdiscursividade. Segundo, abordamos o discurso- maneiras de representar -- (os tipos de discursos) e valorações e, por fim, a última camada de análise é o estilo - maneira de ser, a construção de identidades cujos tópicos analíticos são voz ativa e passiva, pronomes, transitividade e modalidade. (FAIRCLOUGH, 2016).

A pergunta norteadora é: quais apreciações valorativas emergem nas postagens do fórum *on line* sobre o status e papel da língua inglesa?

As postagens dos professores são assíncronas. Com um total de 75 comentários. Para as análises, trazemos os comentários de cinco graduandos - 6 recortes, o critério para escolha foi os diferentes níveis de inglês e a materialidade

textual que atendia ao critério das unidades de análise. Os nomes dos participantes são fictícios para preservar o anonimato.

5.3.3 Fórum de Discussão: English Hegemony

O fórum de discussão sobre a hegemonia da língua inglesa ocorreu após termos trabalhado com aspectos econômicos e políticos da globalização, trazendo aos participantes a discussão sobre a Língua Inglesa que está imbricada no fenômeno da globalização. O fórum fazia parte de uma atividade avaliativa – um *assignment*, os professores deveriam se basear em um quadro situacional e responder às perguntas motivadoras.

Foi estipulado um prazo para que eles postassem seus comentários. Uma das recomendações era que eles escrevessem um pequeno parágrafo respondendo aos questionamentos. Eles deveriam opinar, usando o vocabulário e a gramática que já tinha sido trabalhada em sala de aula. Outra recomendação é que eles interagissem com pelo menos três colegas, comentassem sobre a opinião dos pares (Apêndice J). Colocamos um link do texto de Janks (2004) no *PBworks* como suporte às discussões.

Seguem abaixo o quadro situacional e as questões motivadoras:

We cannot deny the need to speak the English today- but there are issues that need to be explored, such as the predominance of one language over others. The text on “English and Globalization addresses the hegemony of English; Have you ever thought about the role of the English in this perspective before? Seeing not only its importance as it can be used as instrument of communication but as a mean of oppression, of provoking asymmetries in cultures of countries that do not use it as a language one but as second and/or foreign language?

What are the possible impacts of the English on other cultures that use it as a foreign language, or second language in developing countries?

Buscando responder ao quadro situacional e à questão motivadora supracitada, um participante se posicionou:

Excerto 1: Tom postagem on line 1 (Registro escrito, at 2:28 pm on Nov 14, 2018).

“In my point view, the English language is a necessary language for all, as it is a language present in the international market, in educational events worldwide and in relations between countries, which generate a strong influence in the developing countries, causing these countries sometimes “imitate” the culture of the native English-speaking countries, thus resulting in a domination of English in several countries. It is therefore important that language teachers, in addition to only teaching the language, also teach respect for different cultures and customs, by linking the teaching of a language to the student’s daily life”.

O relato está estruturado em um parágrafo constituído de três períodos. O autor do texto faz uso do processo de elaboração para construir os sentidos, adiciona informações à oração que aponta a importância da Língua Inglesa, [...] *“the English language is a necessary language for all”*. A oração subsequente tem a função de caracterização descritiva. Ele recorre também ao uso da conjunção *“as”* para concatenar as ideias, como segue: *“the English language is a necessary language for all as it is a language present in the international market, in educational events worldwide and in relations between countries[...], which generate a strong influence in the developing countries .*

O discurso representado se configura em linguagem escrita, o modo retórico é de argumentação. Prevalece o discurso acadêmico marcado pelas expressões *“language teachers”*, o verbo *“teach”* e a estrutura nominal *“the teaching of a language”*.

A voz acadêmica se manifesta no início do texto marcada pela modalidade subjetiva que configura a agência com o uso do pronome *“My “In my point view.* Mas, ao longo do texto, há um distanciamento e prevalece o uso do pronome da terceira pessoa do singular *“It”, It is a language.* O enunciador usa a modalidade objetiva com a expressão *be+ adjective* que aponta o não comprometimento com o que está sendo dito *“[...]it is importante that[...].”* E, também recorre à nominalização com sintagmas preposicionados e nominais. *“[...] by linking the teaching of a language to the student’s daily life”.*

O enunciador atribui a outro participante - o professor - a responsabilidade de fortalecer a cultura do país que adota a língua estrangeira. Ele constrói os sentidos por meio da proposição de que se insira no ensino de línguas a cultura local e os costumes do cotidiano do alunado. Ele faz uso dos operadores argumentativos *only, also,* que configura em discurso crítico *“[...] It is therefore important that language teachers, in addition to only teaching the language, _also teach respect for different*

cultures and customs, by linking the teaching of a language to the student's daily life". A escola deve propiciar a integração dos conteúdos escolares à realidade do educando, só assim terá sentido para aquele intenta aprender. (FREIRE 1996).

A voz valorativa acadêmica aponta para o respeito à diversidade cultural e costumes como forma de fortalecimento da cultura local, configurando discurso cidadão. Há uma difusão massiva da cultura estrangeira, principalmente estadunidense, por meio de filmes, séries e músicas nas mídias, que fazem parte do universo dos jovens brasileiros. Isso fortalece a cultura do outro em detrimento à nossa, fazendo com que os jovens valorizem a cultura estrangeira.

O discurso midiático difundido de que a produção cultural estadunidense e europeia (filmes, músicas e séries) é de excelência reforça a adesão à cultura do outro. Uma forma de romper com essa hegemonia cultural, como proposto pelo participante, é, juntamente com o ensino da língua alvo, falar da cultura do 'outro' e inserir a nossa cultura. Nesse sentido, por exemplo, quando o professor de Língua Inglesa trabalha com os contos de fadas, contos infanto-juvenis universais, poderá trazer os contos nacionais, regionais para serem narrados, apresentados, ou os alunos podem fazer readaptações desses contos de acordo com a realidade, dessa forma o ensino da LI terá sentido para aquele que aprende. Vejamos ao relato de outro participante.

Excerto 2: Kate - postagem *on line* 19 (Registro escrito, 1:02, Novembro15, 2018)

"In my point of view, learning English is very important both in educational and professional factors, but it is necessary to have a cultural awareness about this language and it is up to the English teacher to pass in a simple and clear way to the students that in the same way that we have the curiosity to know the culture of the other, we must have to know our culture and always use it. Of course, foreign habits that are seen in a positive way is necessary for us to adopt, since we are constantly learning, but if there is no clarification about this second language, several countries may lose their local culture due to the lack of appreciation of their natives. This practice is common in Brazil, because we end up valuing what the media punctuates as "necessary" and consuming, without realizing, the American culture. This is more worrying in developing countries that are in a phase of political, intellectual and ideological changes, risks of leaving aside the cultural identity of their country for lack of attention and knowledge about their local culture."

A enunciadora ressalta a importância do aprendizado da língua inglesa para se atuar nos campos educacional e profissional. Ela usa o intensificador “very” para acentuar o status de língua dominante. “[...] *learning English is very important both in educational and professional factor*. O discurso em relação ao inglês como língua internacional é difundido na academia. Para que se tenha acesso aos periódicos de renome, as últimas descobertas da ciência ou se obter informação em nível global, que são propagadas na língua inglesa, que para que se estabeleçam contatos com o comércio exterior, se faz necessário o conhecimento da referida língua.

A enunciadora faz uso da extensão para expressar seu ponto de vista, recorrendo às conjunções coordenadas adversativa e aditiva ‘but’ e ‘and’. Ao apontar a necessidade do aprendizado da Língua Inglesa, faz uma concessão de que o aprendizado do idioma alvo seja concebido juntamente com uma consciência cultural. Portanto, o esquema retórico usado é de argumentação: “*learning English is very important both in educational and professional factors, but it is necessary to have a cultural awareness about this language*” e atribui a outro participante, o professor, a tarefa de fomentar essa consciência cultural nos estudantes. “*It is up to the English teacher to pass in a simple and clear way to the students*”. A promoção da ingenuidade para a criticidade não é automática, portanto, é papel do educador progressista a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. (FREIRE, 2007).

Kate usa o discurso crítico, que denota reflexividade, o ethos acadêmico se posiciona como alguém detentor do conhecimento e expressa certa autoridade; ela usa o pronome pessoal “we” “our” e a modalidade deôntica com o auxiliar modal “must”, que imprime obrigação para marcar o seu posicionamento e, o advérbio “always” como marcador argumentativo quando diz que devemos ter curiosidade de conhecer a cultura do outro e também a nossa:

(Excerto 2: Kate - postagem *on line* 19 (Registro escrito, 1:02, Novembro15, 2018) “ [...] *in the same way that we have the curiosity to know the culture of the other, we must have to know our culture and always use it.*”

A escolha lexical “always” imprime uma valorização positiva à nossa cultura, e gera o entendimento que antes de sabermos a cultura do outro precisamos conhecer a nossa. Ainda falando da cultura do “outro”, a enunciadora faz uso de estratégias linguísticas como realce e o uso da voz passiva para provocar outros efeitos de sentidos. No enunciado que segue, a construção do período composto estabelece a relação de causalidade com as orações subordinadas marcada pelo advérbio

conjuntivo “since”, “because” que justifica o benefício da aquisição de alguns hábitos estrangeiros para uma formação cidadã: “*Of course, foreign habits that are seen in a positive way is necessary for us to adopt, since we are constantly learning*”. “*This practice is common in Brazil, because we end up valuing what the media punctuates as “necessary” and consuming*”.

A enunciadora usa a conjunção coordenada adversativa para contrastar a ideia de uma relação de realce *but*. Percebe-se a prioridade da subordinação no início do período composto com a conjunção “*if*” para provocar um efeito no leitor, imprimir uma condição, e ela recorre à modalização com o uso do auxiliar modal “*may*” indicando uma probabilidade: “[...] *but if there is no clarification about this second language, several countries may lose their local culture to the lack of appreciation of their natives.*”

A voz do mundo da vida se mescla com a voz educacional quando usa a expressão *of course e learning*. Ao falar sobre os hábitos estrangeiros, a enunciadora usa a construção da oração na voz passiva e se exime do que está sendo posto e usa a expressão modalizadora deôntica *is necessary* em “*Of course, foreign habits that are seen in a positive way is necessary for us to adopt, since we are constantly learning*”. A interdiscursividade se apresenta também no campo semântico que remete a escola marcado pelo léxico *learning*: “*we are constantly learning*”. Há uma contradição, uma luta de posicionamentos de sujeitos, ao mesmo tempo em que ela modaliza e usa a voz passiva, ela se insere enquanto sujeito ativo quando usa o pronome “*we*”. Percebe-se, também, o uso do operador argumentativo, o advérbio “*constantly*”, para reforçar o argumento.

A voz enunciativa justifica o porquê da valorização da cultura do outro para ela: nos deixamos influenciar pelo discurso midiático e atendemos ao apelo do consumismo, o qual legitima a cultura do outro, sem tormarmos consciência do fenômeno: *This practice is common in Brazil], because we end up valuing what the media punctuates as “necessary” and consuming, without realizing, the American culture*. Ela usa o léxico modalizador ‘*necessary*’ entre aspas para confrontar o discurso midiático. A necessidade no caso atenderia a quais interesses? Nota-se aqui um processo de reflexividade do eu acadêmico.

A enunciação recorre à extensão para justificar o seu posicionamento na oração

subsequente, em que prevalece o discurso crítico que tem um tom de preocupação. Para a enunciação, os países em desenvolvimento poderiam ser mais afetados por estarem passando por mudanças sociais e políticas, além de desconhecerem a cultura local: *This is more worrying in developing countries [that are in a phase of political, intellectual and ideological changes, [risks of leaving aside the cultural identity of their country for lack of attention and knowledge about their local culture].*

A voz acadêmica usa a modalização com processo verbal de relação com verbo no presente do indicativo “is”, “are” além de usar nominalização com sintagmas preposicionados e nominais: *in a phase of political, intellectual and ideological changes, risks of leaving aside the cultural identity, for lack of attention, about their local culture.*

A voz valorativa do enunciador aponta que o caminho para que se fortaleça a cultura local é conhecê-la, desse modo não correrá o risco de assumir que a cultura do ‘outro seja superior, ou que a valorize em detrimento a cultura local.’ Há uma tendência em maximizar a cultura estrangeira, principalmente a estadunidense. Podemos citar, como exemplo, quando se divulgam datas comemorativas, como festa de *Halloween* na mídia, que ocorrem em diferentes ambientes sociais. As pessoas aderem sem refletir sobre o que está por trás dessas festas, que o contexto da comemoração desse evento no calendário para os americanos tem um sentido, que, trazido para a nossa realidade, fica destoado.

Trazemos agora outra participante que, no caso, está respondendo à discussão do fórum, interagindo em relação a uma opinião da colega:

Excerto 3: Joana - postagem *on line* 21 (Registro escrito, 9:57 , Nov 17,2018)

“I agree with you, Kate because learning the English language should contribute to the educational process as a whole, transcending the acquisition of a set of language skills and also raising awareness about the functioning of the mother tongue and our own culture, as well as developing the students' perceptions about the nature of language as it broadens their worldview and helps them build respect for differences between peoples or social groups with their various ways of ‘reading the world”.

A participante interage com os pares, tem uma atitude responsiva e fala diretamente com o interlocutor, usa o pronome “you” e o nome ‘Kate’. Ela concorda com o posicionamento da colega e aborda sobre a contribuição da aprendizagem da

Língua Inglesa. Ela constrói dois períodos e usa realce para desenvolver a ideia da oração, ela recorre aos dispositivos de coesão, “and also”, “as well as” para adicionar uma ideia. No primeiro período, prevalece o uso de reduções das orações com o uso dos sintagmas no gerúndio. No segundo período, a enunciativa usa uma oração simples, com a conjunção coordenada aditiva para unir os dois períodos. “*It broadens their worldview and helps them.*”

Ligando o letramento ideológico explicado até aqui com o posicionamento de Street (2014) pode-se considerar que o texto tem uma linguagem acadêmica formal, com o esquema retórico de argumentação. Há um discurso crítico, a interdiscursividade com o letramento ideológico, a enunciativa afirma que o ensino de Língua Inglesa deveria transcender a aprendizagem de habilidades e englobar aspectos sociais e culturais: “*Learning the English language should contribute to the educational process as a whole, transcending the acquisition of a set of language skills and also raising awareness about the functioning of the mother tongue and our own culture*”. O letramento ideológico está relacionado com práticas sociais situadas da escrita e leitura e denotam valores, ideologias. (STREET, 2014).

Anteriormente, em meados da década de noventa, no ensino de línguas em muitas instituições públicas no ensino regular e universitário, havia uma preocupação em apenas desenvolver habilidades comunicativas nos falantes da língua estrangeira. Priorizavam-se as quatro habilidades, de audição oral, fala, leitura e escrita; acreditava-se que isso era suficiente. Apesar de muitos ainda terem essa visão, atualmente percebe-se que o discurso na academia já vem sendo modificado no curso de Letras, principalmente com aqueles profissionais que já vivenciaram uma formação em um curso de pós graduação que abordam os letramentos em uma perspectiva social crítica, como no caso da IES alvo deste estudo.

Já se fomenta um discurso que rompe com a ideologia e o mito do falante da LI, “perfeito, fluente.” Nesse sentido, o ensino da língua alvo é visto de uma maneira holística, com foco em preparar o cidadão para a vida, para conviver com a diversidade cultural, e articular diferentes saberes tendo a língua alvo não apenas como instrumento de comunicação, mas, acima de tudo, desencadeadora de ações e atitudes críticas frente às situações e problemas sociais. A voz social da participante aponta que as discussões, as leituras e as práticas de letramentos críticos realizadas em sala de aula na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em

que foi desenvolvido o Projeto já impactaram, de algum modo, os graduandos. Sua postura crítica condiz com a perspectiva do letramento ideológico.

Percebe-se a intertextualidade manifesta com o letramento crítico, a enunciativa recorre à citação direta entre aspas e reporta a frase clássica de Freire *'reading the world'*. Isso reforça a posição do eu acadêmico, que se coloca em uma posição reflexiva, cujo esquema retórico é argumentação – com o uso elemento coesivo “as”. Há interdiscursividade com um discurso de cidadania com um tom de tolerância, quando a enunciativa defende que o ensino da L2 prime em ampliar a visão de mundo e respeitar as diferenças do modo de atuar e interpretar o mundo: *As it broadens their worldview and helps them build respect for differences between peoples or social groups with their various ways of 'reading the world'*. Percebe-se um tom de tolerância no discurso.

As verdades dos outros são tão legítimas quanto o nosso posicionamento a respeito delas. São distintos pontos de vista que partem de distintos lugares construídos sócio historicamente em uma comunidade linguística específica, em espaço e tempo únicos, que devem ser respeitados. Ou, como afirma Menezes de Souza (2011, p.3), “Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando”.

Percebe-se a agência da enunciativa quando inicia o texto com o pronome “I” em que se posiciona, em acordo com as ideias de um colega. Há um processo mental cognitivo *agree*, porém, ao longo do texto, a enunciativa recorre à modalidade subjetiva, o que torna nebuloso o seu dizer, com uma proposição com baixa afinidade. Ela usa o auxiliar modal ‘should’ no futuro do pretérito, que denota obrigação: *Learning the English language should contribute to the educational process as a whole*. A enunciativa usa uma gama de sintagmas no gerúndio, nominais e preposicionados que aponta baixa afinidade com o que está propondo: *“the acquisition, of a set of language skills, raising awareness, about the functioning, of the mother tongue, our own culture,* o que aponta baixa afinidade com o que está propondo.

Excerto 4 : Luna - postagem 33 (Registro escrito, 10:05, Nov 21, 2018):

“Joana as you said English is the language that better represents dominance because it is spoken in almost everywhere and it is our duty keep and recognize our culture at the same time we have to learn other one to be part of the world”.

O comentário da participante ao interagir com um par se configura em discurso indireto, isso é marcado pelo uso do nome próprio Joana e o processo verbal do verbo dizer no passado “said”. A enunciativa parafraseia a frase da interlocutora Joana, “*as you said English is the language that better represents dominance*”. Ela recorre aos processos de realce e usa o conector que estabelece uma relação causal na oração para explicar o porquê da dominação da Língua Inglesa. “[...] *because it is spoken in almost everywhere*”, ela modaliza com o advérbio “*almost*”. Sabemos que a língua inglesa está presente em todos os continentes e é falada cada vez mais em diversos países, quer seja como L1, L2 ou estrangeira; com o advento da globalização e avanço tecnológico, principalmente com a internet, ela alcança um número maior de falantes, mas nem em todos os rincões desse planeta o idioma é usado.

Há a interdiscursividade do discurso crítico com a proposição da enunciativa de que se reconheça a nossa cultura e ao mesmo tempo se aprenda a outra língua: *It is our duty keep and recognize our culture at the same time we have to learn other one to be part of the world.*” O eu acadêmico é marcado com o vocabulário *to learn*. Percebe-se agência do sujeito com o uso dos pronomes pessoais em “*our duty* e *our culture*” e “*we*”; a modalização dêontica subjetiva é expressa pelo vocábulo *duty* e o processo relacional *have*, que imprime obrigação apontam para o alto grau de afinidade.

A voz social acadêmica valoriza a nossa cultura como meio de preservar a nossa identidade, mas tem a percepção de que, para que façamos parte dessa aldeia global, sermos incluídos em diferentes espaços- educacional e social - precisamos conhecer a cultura do outro e aprender/usar a língua que ainda tem maior representatividade em diferentes nações e contextos – midiáticos, acadêmico, tecnológico, para citar alguns.

Excerto: 5 Luna - postagem *online* 63 (Registro escrito, 3:08, Nov 21, 2018)

“I think the English language was always a way of dominance. If we read the world history we can notice that developed countries have it as a mother tongue or as a second language, and it demonstrates power. It is not only used to communicate, but to domain the trade around the world and to highlight the cultural differences. And in my opinion the impact of the English language on other cultures is an important phenomenon and must be studied, because people have been studied it to find a better job, to travel, to negotiate and to make good business. But there is also a bad

side because in some places people do not buy local products and they prefer "American" products because they are influenced by that culture".

O comentário é construído em um único parágrafo e está estruturada em um período simples e três compostos. O tópico frasal aponta sobre a temática que é o domínio da Língua Inglesa: *I think the English language was always a way of dominance*. Nota-se a elaboração no primeiro período composto, como estratégia para aclarar a afirmação posta na oração anterior: *If we read the world history, we can notice that developed countries have it as a mother tongue or as a second language*. A enunciadora também faz uso da extensão, estabelece a relação de adição com a conjunção coordenada aditiva “and” como segue: “[...]and it demonstrates power”.

No segundo período se estabelece uma relação adversativa na oração com a conjunção coordenada adversativa “but”: *It is not only used to communicate, but to domain the trade around the world and to highlight the cultural differences*”. No terceiro período detecta-se a mesma ocorrência: *But there is also a bad side*. Nota-se uma relação de causalidade nas orações dos períodos subsequentes, com o conector *because*, como segue: “[...] because people have been studied it to find a better job, to travel; [...] because in some places people do not buy local products and they prefer "American" products because they are influenced by that culture.”

Há a interdiscursividade do discurso acadêmico formal, o que se percebe pelo uso dos sintagmas *mother tongue, second language* e o verbo no particípio passado “studied”. O Eu acadêmico se expressa com a racionalidade da academia, constrói a oração com um esquema de explanação, ao contextualizar historicamente que a língua inglesa tem sido a língua dos países dominantes; infere-se assim a língua colonizadora. Sabe-se que a Inglaterra, em seu apogeu, no período da revolução industrial, formou algumas colônias, e a língua foi imposta a vários países como Índia e alguns países da África, como a África do Sul.

Nota-se aqui a interdiscursividade do discurso de comoditização - a língua como capital simbólico. O eu acadêmico se enuncia com esquema retórico de argumentação marcado pelo operador argumentativo “only” quando ressalta que a língua inglesa não é usada somente na comunicação, mas como instrumento para dominar o comércio e destacar as diferenças culturais. (..) *It is not only used to communicate, but to domain the trade around the world and to highlight the cultural*

differences. Penso que quando as pessoas usam mais de um idioma para se comunicar em um país, um determinado idioma é visto como a língua dominante em detrimento a outra, considerada inferior. As pessoas que falam a língua do poder fluentemente e são altamente letradas nelas estão propensas a ter mais poder e influência. (JANKS, 2016)

A agência é representada pelo uso do pronome pessoal da primeira pessoa “I” e ocorre a modalização subjetiva com o advérbio *Always* e o processo mental cognitivo *think* no presente do indicativo”, em que o eu da academia se autoriza a falar com um certo conhecimento *I think the English language was always a way of dominance*. Nota-se também agência quando o enunciador usa o pronome possessivo adjetivo possessivo “my” no sintagma preposicionado “in my opinion” e a modalização subjetiva, também se cristaliza com o processo relacional “is” no presente do indicativo na terceira pessoa do singular e, com o auxiliar modal *must*, que imprime um tom de obrigação e uma alta afinidade com a proposição do eu acadêmico de que o impacto da língua inglesa sobre as outras culturas é um fenômeno que deve ser estudado.

Em outra oração, o discurso crítico se sustenta, com a voz social que se autoriza a criticar. A enunciativa usa a modalização objetiva para não se comprometer com o que está sendo posto quando fala das desvantagens. Ela recorre ao processo existencial: “there is”, “there is also a bad side”. Também usa a modalização objetiva categórica com o verbo no presente do indicativo “buy” e “prefer”. Ela modaliza com o sintagma proposicionado *in some place*. A agência é construída com outro participante que é representado na voz ativa “people” e o pronome “They”, que se refere às pessoas na sociedade e não à enunciativa. O agente é representado na voz ativa com processo concreto, objetivo *buy, in some places people do not buy local products*, com processo mental ou subjetivo *prefer - they prefer 'American' products*. Há uso da construção na voz passiva com o processo relacional atributivo “are” - (*They are influenced by culture*).

A enunciativa constrói sentidos quando se posiciona com relação ao status da Língua Inglesa como língua dominante. O eu acadêmico valoriza e aponta a abrangência da referida língua e como ela tem impactado a vida das pessoas em diferentes áreas – a educacional, no lazer e no comércio – e o que ela pode facilitar nas relações internacionais e apresenta um contraponto. Com o discurso crítico, quando fala dos aspectos negativos, usa a conjunção adversativa “but” para

construir o seu argumento: *But there is also a bad side because in some places people do not buy local products and they prefer "American" products because they are influenced by that culture.*

Percebe-se que a participante consegue fazer uma retomada com o que foi trabalhado durante o semestre nas aulas da disciplina em que foram feitas discussões sobre a influência do comércio transnacional das grandes potências mundiais tais como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra na economia nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento e o impacto no comércio e cultura locais. A voz do ethos acadêmico aponta a ideologia que permeia o discurso social de considerar melhor o que vem de fora, de outros países, quer seja insumos culturais ou materiais. Também há o discurso midiático moldado pelo capitalismo que influencia e estimula o consumismo de produtos e da cultura estrangeira.

Percebe-se aqui que o participante passa por um processo de reflexividade, e desafia o poder ao contestar a hegemonia americana quando usa o adjetivo pátrio entre aspas. *'American'*. Muitas vezes, os consumidores adquirem produtos pela internet, ou no local, quando viajam para o exterior, e acreditam que estão comprando um produto de origem dos Estados Unidos, ou outro país em destaque que representam os países do centro, mas na maioria das vezes, o produto foi fabricado nos países periféricos com mão de obra barata. A indústria dos países ricos recebe esses produtos e os exporta para os demais; é comum as pessoas comprarem roupas, utensílios com etiquetas *made in* Índia, Taiwan, Brasil etc.

Excerto:6 Mário -postagem 65 (Registro escrito, at 10:35 p.m on Nov 21, 20)

"In my opinion, English language is so useful to improve your fluency, to get a great job out of the country, know new cultures and be able to discuss matters pertaining to North Americans if we want. But sometimes the North Americans themselves misrepresent the concept of "learning new languages to know the world," and mask it with a message that implicitly says "we want you to learn English just so we can make a profit on it and you get the his money working for us, using English, of course, "I intend to gradually transform an existing nation into a new America, provoking an acculturation of the other countries". An example of this is that many people do not even know that Coca-Cola is not a Brazilian multinational".

Neste recorte, queremos destacar o modo como o discurso é representado. O enunciador usa a intertextualidade manifesta, em alguns períodos, fazendo uso do discurso direto. Isso é marcado pelo verbo de processo verbal no presente do

indicativo “says” e as orações entre aspas (...) ‘*we want you to learn English just so we can make a profit on it and you get the his money working for us*’, “*I intend to gradually transform an existing nation into a new America, provoking an acculturation of the other countries*’(...)”.

O texto é escrito em uma linguagem acadêmica formal. As orações declarativas com um tom de descontentamento, apresentadas na voz cautelosa da academia, dão uma espécie de racionalização à argumentação. Portanto, prepondera o discurso crítico, como revela a marca textual com o léxico “acculturation”, “learning”; mas também se percebe a intertextualidade com o discurso da globalização *learning new languages to know the world*, e o discurso nacionalista: *I intend to gradually transform an existing nation into a new America*.

Na construção das orações complexas, o enunciador recorre à elaboração, quando enuncia a importância da língua inglesa e diz a razão: [...] *useful to improve your fluency, to get a great job out of the country, know new cultures and be able to discuss matters pertaining to North Americans*, também estabelece uma relação de realce - c com a oração subordinada de condição “if we want”. O enunciador recorre também à extensão quando usa a conjunção coordenada adversativa ‘But’, que traz um contraponto ao enunciado anterior que mostra os benefícios de se ter domínio da Língua Inglesa ressaltado na voz acadêmica modalizada com o advérbio “sometimes”: *But sometimes the North Americans themselves misrepresent the concept of "learning new languages to know the world*. A modalização subjetiva categórica se faz presente em outro enunciado com o verbo “to be” no presente do indicativo *English language is so useful* e pela agência, marcada no sintagma preposicionado “in my opinion”, que configura em um esquema retórico opinativo.

A voz enunciativa valora de maneira positiva o aprendizado da Língua Inglesa, recorre ao intensificador “so” e ao adjetivo “useful”, que tem uma carga semântica que denota agregação, mas essa voz não se deslumbra com a cultura alheia do país de maior poder político e econômico. Percebe-se isso pela crítica acentuada que pressupõe a ideologia de dominação. O produtor de texto escolhe o processo mental cognitivo “intend” e a relação de agente “I” para significar a hegemonia: *I intend to gradually transform an existing nation into a new America, provoking an acculturation of the other countries*.

Diante do que foi analisado, constata-se que a discussão no fórum virtual promoveu os letramentos críticos na língua inglesa dos participantes. Eles

construíram sentidos, interagiram com os pares e se posicionaram diante da questão que foi levantada sobre a hegemonia da língua inglesa e sua influência sobre a cultura do outro. As interlocuções dos graduandos apontam que eles conseguiram compreender a proposição de Janks (2004), o texto base que serviu para fomentar a discussão, além de terem interiorizado as discussões que foram realizadas embasadas em Phillipson (2009), que abordam a globalização e o imperialismo linguístico. Isso os ajudou a desmitificarem a língua inglesa. Concordamos com todos os que pensam que fazer 'letramento crítico' implica uma auto-reflexão - tomada de consciência da sociedade, do nosso entorno, questões que envolvem o mundo atual e a nós mesmos. (WOLK, 2010). Isso passa por buscar informações em fontes seguras, embasar-se teoricamente para que se construa argumentos fortes nos posicionamentos.

Ao nos conscientizamos de que vivemos em uma aldeia global e que as ações que fazemos em nível local podem tomar proporções que afetam globalmente, passamos a refletir sobre o nosso papel enquanto professores, de não formamos pessoas alienadas. Isso implica refletir o modo como se concebe o ensino e aprendizado de uma língua como a LI.

Os graduandos trouxeram para as discussões interdiscursividades com diferentes tipos de discursos: crítico, acadêmico, ideológico, midiático. Usaram uma linguagem acadêmica escrita formal para se posicionarem com construções de orações complexas. Eles revelaram agência e construíram identidades que representam um eu cidadão que assume um ethos professoral que tem a responsabilidade de ensinar a L2 como instrumento de comunicação; como um falante de uma língua estrangeira que sabe da importância de se falar a Língua Inglesa que tem um amplo alcance por ser a língua de maior representatividade no contexto global, mas conscientiza-se de que, enquanto falante desta, precisa valorizar a sua própria língua e cultura.

5.3.4 Questionário Aplicado com os Graduandos

Nesta seção, analisamos as respostas ao questionário, denominado de *review* (apêndice K), que foi aplicado aos alunos no fechamento da disciplina alvo deste estudo. O objeto de análise são as percepções deles sobre as práticas situadas no contexto das aulas de Língua Inglesa mediadas pelas TICs. Portanto, o

referencial que nos ajuda a compreender os fenômenos das práticas discursivas são os novos letramentos e multiletramentos (KALANTZIS, et. al., 2016; COPE, KALANTZIS e ABRANHAMS, 2017); letramentos críticos (FREIRE, 1987; 2007; CERVETTI, PARDALES e DAMICO 2001).

As análises são apoiadas na ADC em uma perspectiva etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2006; RESENDE, 2009) e lidam com a interdiscursividade, a ordem do discurso, focando o gênero – maneira de interagir, o discurso – maneira de representar e estilo, maneira de ser, juntamente com as práticas de letramentos críticos. Interessam-nos os tipos de discurso, as representações dos atores sociais, a constituição das identidades e as ideias que emergem na interação discursiva - as valorações. Indo nessa direção, as unidades de análises são vozes ativa e passiva, modalização, transitividade, nominalização. Este método de análise nos ajudará a compreender como ocorrem as interações discursivas dos professores em ambientes híbridos, mediados pelas TICs.

Decidimos aplicar o questionário, assim como recorreremos a outros métodos como a entrevista focal, para que os professores refletissem sobre as práticas de letramento que vivenciaram com o Projeto e como este os impactou, e valorassem a experiência com o uso das TICs e sua intersecção com a LI e o fazer docente .

Serão analisados fragmentos de quatro participantes. O critério da escolha desses quatro para representar o grupo foi pela participação em todas as atividades propostas, e por representarem todos os níveis de Inglês, do iniciante ao avançado.

Os textos selecionados são artefatos que representam as práticas de letramento da comunidade de prática da IES alvo deste estudo. As questões motivadoras do questionário são um total de 14. Alguns itens têm uma série de perguntas, mas comentaremos aqui apenas 4, que totalizam 28 recorte, os quais sintetizam as discussões, principalmente aquelas que mostram aplicabilidade na docência da LI e dialogam com as unidades de análise.

Os temas explorados no questionário são a ferramentas digitais, a plataforma *PBworks*, o fórum virtual, o trabalho colaborativo, a globalização e o ensino da LI, a pesquisa na internet, e a metodologia usada na sala de aula. As subtemas em consonância com os temas que emergiram foram: a) letramentos digitais: ferramentas digitais b) formação cidadã crítica: globalização, c) letramentos midiáticos críticos, d) aprendizagem colaborativa, e) metodologia de ensino de línguas sob o viés crítico; f) reflexões acerca do fazer docente.

5.3.4.1 Letramentos Digitais: Ferramentas Digitais

Durante as aulas, usamos os ambientes virtuais de aprendizagem nas plataformas *PBworks* e *Glogster* embasadas nos multiletramentos (KALANTZIS e COPE, 2012, KALANTZIS et al.,2016). Essas plataformas nos ajudaram a propor novos desafios aos graduandos. Um dos questionamentos realizados aos discentes foi com relação ao uso das TICs nas aulas de LI. Pedimos a eles que avaliassem o uso das TICs nas aulas de LI. Seguem abaixo as opiniões do participante:

Kate: (Review, registro escrito, 2018)

“The use of new technologies made it possible to discipline a new vision and a better use of the students in relation to textual productions and interpretations, since, with the use of new tools, the students were able to display their understandings in different ways and through various digital, audio, videos, texts, graphics. The oral part of the course is important, but it is necessary to take into account the different levels of mastery of a second language that they have in a room, with the digital tools it is possible to reach these students in a total way, allowing a total range of the class”.

Kate avalia de maneira positiva o uso das TICs nas aulas de LI, o que lhe permitiu- um novo olhar em relação à disciplina e propiciou experiências significativas com relação à prática de produção e interpretação: *The use of new technologies made it possible to discipline a new vision and a better use of the students in relation to textual productions and interpretations.* Durante as aulas. os graduandos tinham o suporte das ferramentas digitais que propiciavam a edição de textos, assim como o *PBworks*, que favorecia a interação discursiva *online* por meio dos fóruns, ou dos *journals* que os faziam refletir sobre a aprendizagem, além de outros recursos como o editor de textos e dicionários on line, tradutores e os textos não verbais apresentados no *power point*, que os ajudavam a compreender melhor o que estava sendo explorado nas discussões e nas exposições das aulas .

Nota-se o discurso acadêmico quando o enunciador recorre a termos técnicos como “textual productions, interpretations” marcado pela nominalização com sintagmas nominais e preposicionados: *The use of new technologies, a new vision, a better use, of the students, in relation to textual productions, interpretations, with the use of new tools.* Na oração subordinada marcada pelo conector “since”; a

enunciadora usa o sintagma preposicionado para dar um efeito, que ressalta a importância das ferramentas digitais: *Since, with the use of new tools, the students were able to display their understandings in different ways and through various digital, audio, videos, texts, graphics*. Os estudantes são os atores do processo relacional “were able to”, que representa como eles construíram sentidos em diferentes modos e linguagens no ambiente virtual.

O letramento digital é marcado pelo uso de vocábulos tais como: various digital, áudio, vídeos, texts, graphics. Uma das nossas preocupações ao longo da disciplina era propiciar o letramento digital, fazer com que os graduandos transitassem em diferentes espaços midiáticos, e fizessem uso da multimodalidade, pois representamos e nos comunicamos através de uma gama de modos e textual, visual, espacial, objeto orientado incorporado, significados orais e auditivos (COPE, KALANTZIS e ABRANHAMS, 2017). No dia a dia escolar, os discentes lidam com gêneros que estimulam os diferentes sentidos: visuais, orais, auditivos, táteis. Lidar com diferentes modos de construir sentidos estimula o aprendizado da língua alvo.

As aulas em ambientes híbridos com o uso da multimodalidade facilitaram o desenvolvimento da oralidade na LI e beneficiou aqueles alunos que tinham baixa competência linguístico-comunicativa no idioma alvo. A estratégia de se usar dispositivos para que gravassem os seus depoimentos e postassem na plataforma *PBworks* facilitou as interações discursivas entre os pares como mostra a participante: *“The digital tools it is possible to reach the students in total way”*.

A identidade construída é de um professor que percebe a importância do uso das TICs no processo escolar, e que, acima de tudo, é solidário e se preocupa em propiciar oportunidade a todos se inserirem no processo educativo na LI. As pessoas têm diferentes estilos de aprendizagens, diferentes níveis de fluência na língua alvo, diferentes atitudes e habilidades, portanto é preciso pensar nas escolhas que são feitas para atender a diferentes aprendizes. Há modalização catégorica objetiva com um processo relacional “is” e “have”, a enunciadora se afasta para se posicionar e usa o pronome “they”: *The oral part of the course is importante, but it is necessary to take into account the diferente levels of mastery of a second language that they have in a room*. Vejamos o posicionamento de outra participante.

Luna: (Review, registro escrito, 2018):

“In my opinion use new technologies in classes is really important because in most of the cases students have access to it and link it with real life is necessary. Thus they can see the importance of learn and this can be done in a great way.”

A enunciadora assume a inserção das TICs na vida do alunado, o que é apontado pelo intensificador “really”. Nota-se o discurso de inclusão. A agência é marcada pelo uso do pronome possessivo adjetivo “my”. A modalização subjetiva categórica em um processo relacional “is” aponta alta afinidade: *In my opinion use new technologies in classes is really important*. A voz professoral é acentuada em um discurso crítico em um modo retórico argumentativo marcado pelo conector “because”, modalizado com o adjunto adverbial “in most case”. O discurso sobre tecnologia é expressado com “*link it with real life is necessary.*” Trazer as TICs para o fazer docente é lidar com algo que já é naturalizado na nova geração digital, que, por meio de dispositivos móveis, os pertencentes a essa geração se tornam protagonistas no universo midiático, editando vídeos, se tornando *youtubers*. “Em vez de sermos passivos receptores de cultura de massa nós nos tornamos ativos criadores de informação e co-projetistas (co-designers) dos nossos próprios entretenimentos” (KALANTZIS, et. al., 2016, p.56).

Joana: (Review, registro escrito, 2018)

“In my opinion, the use of new technologies is necessary and important, because young people are already used to using them, and thus motivates them to learn more by putting into practice something that already has a certain mastery”.

A enunciadora, em um discurso argumentativo em uma relação de causa, marcado pelos conectores “because” e “already” ressalta a importância de favorecer essa cultura digital que é tão familiar aos jovens, essa geração que vive em um ambiente saturado por diferentes linguagens e semioses e que já lidam com as TICs de uma maneira tão naturalizada. A modalização categórica imprime um tom de quem fala com propriedade com alta afinidade, marcado por “is + adjetivo”: *In my opinion, the use of new technologies is necessary and important*. “Young people” é o agente em um processo relacional *young people are already used to using them*. A agência também se materializa com o pronome adjetivo possessivo “my”. A enunciadora também modaliza com baixa afinidade e com indeterminação em sua

proposição como segue: “certain” em um processo relacional “*has a certain mastery*”.

Tom: (Review, registro escrito, 2018):

“The use of the new technologies in the classes is something positive, since we can combine teaching and technology in favor of the practice of reading in English and language”.

O participante valora positivamente o uso das TICs, ele modaliza o seu dizer com o pronome indefinido “something” em um processo relacional no presente do indicativo “is”. Estabelece uma relação causal com o advérbio since. O pronome “We” é o agente da construção ativa “*we can combine teaching and technology*”. A modalização subjetiva “can” aponta probabilidade. O discurso acadêmico é acentado com os sintagmas preposicionados “in favor of the practice of reading in English and language”, que configura em letramento escolar “practice of reading”.

O depoimento do participante aponta que a vivência com as TICs já os impactara, a sua proposição está relacionada com a experiência que teve ao longo da disciplina com alguns textos base. Quando trabalhávamos com compreensão textual, solicitávamos aos graduandos minerarem o texto, criarem mapas conceituais com as palavras-chave, recorrendo à ferramenta *Sobek* para facilitar a produção textual.

5.3.4.2 Formação Cidadã Crítica: Globalização

A disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa tinha como eixo desencadeador a globalização. Ao longo do curso, foram focados diferentes aspectos da globalização, como, por exemplo, o seu lado oculto. No trabalho final do Projeto, os graduandos apresentaram os pôsteres virtuais abordando aspectos sociais, culturais e econômicos. Portanto, perguntamos-lhes se os temas trabalhados em sua intersecção com a economia, cultura, tecnologia e a língua inglesa os conscientizaram do papel social como um cidadão. Vejamos os seus posicionamentos:

Kate: (Review, registro escrito, 2018)

“Yes, the subjects made possible a new world view on these topics and all their variations because they are extremely relevant subjects but they are

not worked in the classroom and I believe that in vocational training as a teacher and as a citizen it is necessary a deepening and discussions in classroom environment in the university environment because a lot of these issues are not passed cleanly to the community and from there enters the role of the university in providing this community with information without “manipulation with theoretical underpinnings to from there people take their positions and opinions on the subject in speech”.

Kate teve uma atitude responsiva ativa para com o questionamento e se mostra favorável à abordagem de temas sociais de cunho reflexivo: *Yes, the subjects made possible a new world view on these topics and all their variation.* Quando ela fala a respeito da nova visão desses tópicos e suas múltiplas variações, se refere a como trouxemos novos olhares sobre a globalização – explorando o seu lado oculto, focando temáticas como as dos refugiados e da exploração da mão de obra barata e do trabalho infantil, para citar alguns. Como mostra outra participante, *[...] to be able to perceive the two sides of globalization, and that often behind certain objects or things there is a person being exploited”.*

O discurso crítico na voz acadêmica emerge com o realce na oração subordinada de causalidade marcada pelo advérbio conjuntivo “because” e o argumento, modalizado pelo advérbio “extremely”. Ela faz uma ressalva em um tom de descontentamento da não efetivação da abordagem a temas específicos de outras áreas na sala de aula, como mostra a extensão na oração marcada pela conjunção coordenada adversativa: *[...] but they are not worked in the classroom.* A participante fez a disciplina nessa turma, e já está para terminar o curso, daí o seu posicionamento que temas com esses não são trabalhados, mas já está havendo um repensar no curso de Inglês, em que os professores formadores estão se qualificando em pós-graduação strito sensu e começam a implementar novas práticas.

A voz professoral está representada no discurso da academia, marcado pelo léxico “vocational training”, “community”, “teacher”, “university”, “theoretical underpinnings”, assim como pelo argumento construído com a proposição que aponta um alto comprometimento, e responsabilidade por meio da modalização subjetiva explícita, “I believe”. A modalização categórica deontica é expressa no presente do indicativo “é +adjetivo, “is necessary”; “I” é o agente do processo mental cognitivo “believe”.

O ethos professoral formador se manifesta em um discurso acadêmico, como um ser consciente e reflexivo. Este é construído a partir de argumentos que favorecem a formação de um profissional de línguas e do cidadão que atue com conhecimento embasado em teorias que sustentem suas convicções e posicionamentos, que problematizem questões sociais e envolvam a comunidade em discussões que provoquem a reflexividade: *I believe that in vocational training as a teacher and as a citizen it is necessary a deepening and discussions in classroom environment in the university environment because a lot of these issues are not passed cleanly to the community.* Segundo Freire (1987), não é no silêncio que os homens se constituem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão, por isso a passividade do ser não permite o crescimento profissional e pessoal; ele o paralisa, o deixa estagnado na sua evolução.

Estabeleceu-se no imaginário coletivo dos acadêmicos do curso de Letras Inglês que o curso priorize aspectos linguísticos e comunicativos, portanto alguns graduandos criam resistência em trabalhar com temas transversais, por exemplo, quando desenvolvemos o projeto piloto do doutorado, um graduando comentou que não sabia por que estávamos trabalhando questões como neoliberalismo, que aquilo deveria ser para os alunos do curso de História, mas, ao término da disciplina, esse argumento foi confrontado por outro aluno no desfecho da disciplina que se posicionou dizendo da importância do modo como a disciplina Língua Inglesa fora trabalhada, com temas tais como neoliberalismo e globalização, pois temáticas de cunho reflexivo eram abordados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes –ENADE.

Ao término disciplina, aqueles graduandos resistentes reconheceram ao valor de se focar os temas transversais e ter essa visão politizada em um curso superior nas áreas das humanidades-Letras. Outro posicionamento que pontua essa questão da reflexividade é a voz social de outro participante no recorte abaixo:

Tom: (Review, registro escrito, 2018)

“Yes, in half a point, the English language worked in a transversal way, besides being a grammar discipline, spelling is an important language and can be worked on transversally, making the student reflect on the environment in which he lives”.

A voz acadêmica sustentada em um letramento ideológico ressalta a importância da transversalidade nas aulas de LI: *The English language worked in a transversal way*. Uma das características proeminente da disciplina alvo deste estudo foi o diálogo com outras áreas do saber, os temas abordados evocam a interdisciplinaridade, mas trabalhar dentro dessa perspectiva é um processo que está sendo construído, também pela professora formadora.

O enunciador se posiciona com uma voz professoral que ainda percebe o ensino de línguas em uma abordagem formalista, isto é, focado no discurso acadêmico pautado no letramento autônomo: *“Besides being a Grammar Discipline, spelling is an important language”*. O participante tem um nível de inglês básico e ainda está adquirindo a estrutura linguística do idioma alvo, daí a modalização categórica da sua proposição *“spelling is an important language”*. Isso não quer dizer que não se possam considerar os aspectos técnicos da leitura e da escrita (STREET, 2014), mas que estes sejam vinculados ao contexto de uso para que tenham sentido tanto no trabalho escolar, quanto em outros domínios em que o letramento se faça presente.

Nota-se que o graduando está passando por um processo de transformação, que sua formação está sendo impactada e ele já está assimilando esse novo ethos de letramento crítico que considera a língua como prática social. Sua proposição de trabalhar a língua em uma perspectiva transversal aponta nessa direção. Ele usa a modalização objetiva - uma probabilidade, *“can be worked on transversally”*, e o discurso reflexivo corrobora a construção do eu-professoral que valoriza o contexto e a realidade do alunado, característica do letramento ideológico: *making the student reflect on the environment in which he lives*. O ensino da LI, para ser significativo, deverá partir das experiências de vida e do mundo do alunado, pois a educação problematizadora, de caráter reflexivo, implica um desvelamento constante da realidade, que não pode ser abstraída e isolada do homem (FREIRE, 1996). Vejamos outro recorte.

Luna: (Review, registro escrito, 2018) *“It made more aware about it because I’m already worried about all these themes”*.

A voz enunciativa se coloca como alguém que tem consciência do seu papel social cidadão e fala com certa autoridade, em um discurso argumentativo, marcado pelas unidades linguísticas *“more aware”* e *“all”*. Para ela, as discussões e as temáticas abordadas só potencializaram o que ela já exercitava. Ela usa a oração

subordinada marcada pelo conjuntivo que aponta causalidade, e o advérbio “*already*” para construir o argumento: *It made more aware about it because I'm already worried about all these themes*. Ela usa a modalização categórica subjetiva e fala de uma posição de um Eu que assume a responsabilidade, portanto “I” é o agente do processo relacional no presente do indicativo; ela usa uma linguagem escrita como falada, com o verbo “to be” na primeira pessoa na forma contrata, confrontando a voz da academia. A participante fala com propriedade, pois ela, diferente dos demais colegas da turma, já tem uma formação acadêmica, o curso de jornalismo, e já atua na área, daí o seu posicionamento que já tem uma preocupação com todos esses temas. Ela, em todas as discussões realizadas, demonstrou um senso crítico muito aguçado, um eu-acadêmico politizado.

Joana: (Review, registro escrito, 2018)

“Yes, because to be able to perceive the two sides of globalization, and that often behind certain objects or things there is a person being exploited, that is often the hidden negative side thinks much more, despite several positive and important points”.

As percepções dos participantes sobre as atividades que tinham como cerne a globalização revelam que as práticas de letramentos críticos ajudam a dar voz aos participantes, fomentam a criticidade, pois elas desenvolvem capacidades nos graduandos de argumentar e se posicionar.

5.3.4.3 Letramentos Midiáticos Críticos

Foi solicitado aos graduandos fazerem buscas na internet para enriquecer as discussões e o pôster virtual. Indagamos se eles eram objetivos nessas pesquisas ou se deixavam levar pelo fascínio da internet e se vagueavam. O intuito desse questionamento era fazer com que refletissem sobre o modo como eles lidam com o universo virtual.

Vejamos aos posicionamentos dos participantes, (Review- registro escrito, 2018):

“I was objective because I'm always objective. I know the deadline, so I do the activities on time and I want to finish it as soon as possible”. (LUNA).

“I was very objective in my researches, searching for sites and articles that have the credibility to be able to be used as theoretical reference to be valid”. (JOANA).

“ In my research for the production of the virtual panel I followed an objective research methodology so that my opinion could be verified, searching on secure sites”.(TOM).

“I was objective because the subjects proposed for the creation of the virtual poster needed attention and careful work because the data collection should come from safe sources, it is in English, not to mention that there was a script to be followed, so there was no time to other things than the proposed activities”. (KATE).

De acordo com os posicionamentos dos participantes, eles eram objetivos quando navegavam na internet na busca de algum conteúdo como mostra este enunciador: *“I was objective because I’m always objective”*. As vozes corporificam a racionalidade da academia e constituem a identidade do eu-pesquisador ético e comprometido que busca a cientificidade na constatação dos fatos, que procura cumprir com os prazos como mostra o discurso científico representado pelos itens lexicais: “[...] deadline, research methodology”, “theoretical reference” data collection” e, pelo depoimento do participante que segue: *“I followed an objective research methodology so that my opinion could be verified, searching on secure sites”*. A agência é marcada pelo pronome pessoal “I” e o adjetivo possessivo “my”. Ele usa a modalização subjetiva explícita “could” que aponta probabilidade. O eu tecnológico é cauteloso: *searching on secure sites*.

Os recortes aqui apresentados mostram que os discentes dizem que procuravam ter foco nas aulas e que não se enredavam nas tramas da internet, mas isso não era generalizado. Alguns dos acadêmicos muito jovens se perdiam e acabavam vagueando em sites de entretenimento; algumas vezes a professora pesquisadora tinha de lhes chamar atenção. Uma das dificuldades nas aulas do laboratório era fazer com que aqueles “dispersos” ficassem concentrados nas tarefas e aprendessem a otimizar o tempo.

De início, notou-se uma ocorrência maior dessa dispersão, mas, com o tempo, alguns foram achando natural estar em um ambiente virtual e foram mudando a postura, além do fato que eram estabelecidos prazos para postarem as atividades, então muitos aproveitavam o término do horário para se atualizarem, como falam os participantes : *“there was a script to be followed so there was no*

time to other things than the proposed activities". “[...] *I know the deadline*". Uma das vantagens em se trabalhar com plataformas *wikis* é que se pode gerenciar o cumprimento das atividades.

A professora também negociava com os graduandos que, em alguns momentos, quando eles já tinham realizado as tarefas que eram estabelecidas, seriam liberados para eles usarem a internet em outras atividades, pois nem todos tinham acesso à internet, ou a um computador fora da universidade. Assim, eles aproveitavam os horários no laboratório para atualizarem as atividades, ou para assistirem algo do seu interesse.

Durante as aulas, pedimos aos graduandos para buscarem informações em sites na internet e sugerimos que confrontassem as informações antes de usá-las nas atividades propostas - pôster virtual. Portanto, indagamos se esta prática os influenciaria em outras interações no espaço acadêmico ou em um trabalho.

Segue abaixo o posicionamento dos quatro discentes: (Review- registro escrito, 2018):

“Yes, for sure, even I always do this. I’m really worried about the information I read, and I share”. (JOANA).

“Yes, because the technology inside and outside the school is advanced and one can integrate teaching and technology in a century of new advanced technologies” (TOM).

“Yes, because it encourages students to be real researchers, I believe that the deeper you go into a subject, the more you have to discover about it and from there to broaden your view of the world and improve the building of opinions on important issues”.(KATE).

“Yes, I always tried to confront the information to clear all doubts, this practice is always necessary”. (LUNA).

Os participantes foram unânimes em afirmar que a prática de confrontar informações seria realizada no futuro “yes”, e alguns já afirmaram ter essa preocupação e adotar esse procedimento. Como mostra o comentário de Joana: *“I always do this. I’m really worried about the information I read, and I share.”* O enunciador recorre à modalização subjetiva explícita marcada pelo advérbio “always” e “really”. “I” é o agente em um processo de ação “do”, “read”, “share” e o processo relacional com o verbo no presente do indicativo com a primeira pessoa na forma

contrata 'm. O discurso acadêmico aponta um eu-docente consciente que procura confrontar as informações, a voz do mundo da vida se mescla com a voz da academia "for sure". Outra participante tem o mesmo posicionamento: "*I always tried to confront the information to clear all doubts, this practice is always necessary*". Ela usa a modalização subjetiva explícita em que assume a responsabilidade do seu dizer com o advérbio de frequência "I always" em um processo de ação "tried"; a enunciativa é categórica e modaliza com o advérbio *always* e recorre ao processo relacional "is". A voz da ciência se manifesta como um eu que busca a veracidade dos fatos, "to clear all doubts". Faz parte da cultura digital buscar informação no *Google* sobre qualquer conteúdo, muitas vezes, os usuários também compartilham informações sem verificar a sua procedência.

Uma das preocupações da professora foi orientar os graduandos para fazerem as pesquisas, recorrendo a sites confiáveis e buscarem no *Google* acadêmico artigos para respaldarem as suas discussões e ilustrarem os pôsteres virtuais, além de termos postado artigos de autores que lidavam com os letramentos críticos, com Janks (2004) e Phillipson (2009). Isso é apontado na voz no discurso científico na oração subordinada "*because it encourages students to be real researchers*". O ethos científico é reforçado na agência "I" com a modalização subjetiva explícita em um processo mental cognitivo "*I believe*" e na argumentação com o uso adjetivo indicando superioridade: "*the deeper, the more*".

Uma das dificuldades que se tem na academia é fazer com que os graduandos busquem fundamentar suas discussões de maneira mais aprofundada, às vezes alguns se limitam apenas ao texto-base que é disponibilizado e não recorrem às referências bibliográficas que são sugeridas pelo professor formador; mudar essa postura é um processo que tem que ser trabalhado ao longo do curso.

Uma das vantagens de se trabalhar com plataformas virtuais como *PBworks* é que se pode disponibilizar o conteúdo e *links* que estimulem os graduandos a pesquisarem. Através da consciência crítica, os alunos são capazes de construir suas próprias identidades e realidades sócio-políticas através dos seus próprios processos de significação e através de suas ações no mundo. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO 2001).

Percebemos que as discussões com as temáticas em torno da globalização e o modo como a disciplina alvo foi conduzida os ajudaram a ter consciência da necessidade do rigor científico - de lerem periódicos, artigos, de vivenciarem o

letramento acadêmico. Logo esses professores estarão concluindo a graduação e terão que produzir um texto acadêmico para a conclusão do curso, além do mais, alguns possivelmente poderão fazer uma pós-graduação em Letras, já que agora temos um mestrado na própria instituição, ou eles poderão concorrer a uma vaga em outras universidades para essa finalidade.

Desse modo, a voz da academia corporificada na racionalidade da ciência situa a pesquisa como parte integrante do processo educacional: “ [...] *the deeper you go into a subject, the more you go into a subject, the more you have to discover about*” ; “[...] *to broaden your view of the world and improve the building of opinions on important issues it*”. Portanto, a identidade construída é de um eu-investigador com uma “consciência crítica transitivada” (FREIRE, 1987, p.15). Fomentar a criticidade no espaço acadêmico é preparar o professor para ser atuante na sociedade e na vida.

Com o intuito de provocar os graduandos e fazer com que refletissem sobre o modo como usam as mídias digitais, questionamos qual o critério que eles usam para avaliar a informação que eles buscam na internet.

Segue abaixo os recortes dos quatro participantes. (Review, registro escrito, 2018):

“I always look for sites that have a prestige in the fields that work, in this case, the first glogster researches related to refugees, I went on renowned sites in the field like The New York Times, Euronews, among others”.
(KATE)

“Truthfulness and trust in the site”. (TOM)

“I just check if the articles are published in university magazines, who is the person what she does or studies, to make sure the research is valid”.
(JOANA)

“I check only trustful websites. As a journalist I know which one contains good and true information”. (LUNA)

Segundo os participantes, eles têm a cautela de buscar em fontes confiáveis as informações: “ *I always look for sites that have a prestige in the fields that work*”. O uso da modalidade subjetiva explícita com o advébio “always” aponta alta

afinidade e comprometimento do enunciador. Procuramos incentivar os graduandos a diversificarem as suas buscas na mídia em sites que tivessem respaldo no universo jornalístico. O primeiro texto que trouxemos para ser trabalhado em sala de aula, que abordava a questão dos refugiados, foi do New York Times.

Propusemos aos graduandos uma tarefa em que eles teriam que pesquisar sobre os refugiados no Brasil. Eles deveriam criar um pôster virtual e apresentar para a turma. O discurso jornalístico *“I went on renowned sites in the field like The New York Times, Euronews,”* deixa claro que a participante se conscientizou da necessidade de enriquecer o conteúdo das apresentações do pôster em fontes seguras. Também o outro participante também mostra isso ao afirmar que tem como critério de seleção da informação a veracidade e a confiança *“Truthfulness and trust in the site.”* Vejamos outro posicionamento: *“I just check if the articles are published in university magazines, who is the person what she does or studies, to make sure the research is valid”*.

O discurso acadêmico se cristaliza nos vocábulos *“articles”, “university magazines”, “published”, “research”* com a voz da academia construída com a agência ativa do pronome “I” em um processo de ação “check”. O ethos docente corporifica a racionalidade científica que busca a comprovação dos dados e a validação do estudo: *“who is the person what she does or studies, to make sure the research is valid.”* O letramento crítico é desvelado quando o enunciador diz que se interessa em saber quem é o produtor do texto e a área de atuação.

Com a possibilidade de qualquer pessoa produzir textos e disponibilizar na internet, corre-se o risco de se consumir textos especulativos, do senso comum, carregado de ideologias. Isso é rotineiro nas redes sociais, em que se compartilham informações, algumas vezes falsas, sem a verificação da origem e o contexto. Daí a necessidade de fomentar nos graduandos a cultura de fazer buscas em sites como *Google* acadêmico, entre outros, que têm respaldo na academia, além do fato de os artigos e periódicos serem constantemente atualizados. O recorte seguinte também vai nessa direção: *“I check only trustful websites. As a journalist I know which one contains good and true information”*.

A voz professoral corporifica a racionalidade da comunicação com o discurso midiático, usando o léxico *“websites”, “information”, ‘Journalist’*. As orações explicativas na voz do jornalismo dão a espécie de argumentação que favorece a construção do ethos- jornalista. A enunciativa fala com a voz da autoridade da

comunicação que lida diariamente com a notícia e que sabe em quais fontes se apoiar. Ela usa a modalização subjetiva explícita com o adverbio “only “ e “as” . “I” é o agente do processo de ação “check” e do processo mental cognitivo “Know”: *As a journalist I know which one contains good and true information.* A título de ilustração, em uma das apresentações do mini pôster virtual em que o seu grupo abordava os refugiados bolivianos, a participante apresentou uma pesquisa minuciosa sobre como os bolivianos viviam no estado de São Paulo, trazendo vídeos e depoimentos baseados em dados estatísticos e citando as fontes dos dados.

A identidade da participante é forjada em sua prática que lida diariamente com textos jornalísticos, em que transita em diferentes espaços midiáticos, com letramentos específicos o que lhe confere autoridade para falar com propriedade, conhecimento e que tem a competência acadêmica discursiva da área. Lankshear e McLaren (1999, p.386) afirmam que “Nossas identidades são constitutivas dos letramentos que temos à nossa disposição através do qual fazemos sentido do nosso dia-a-dia da política de vida”.

Os letramentos podem contribuir para a nossa formação, o que consumimos como leitores ajuda construir subjetividades. O que lemos pode representar parcialmente o que somos, pensamos, e isso refletirá em ações da nossa vida cotidiana, que pode ou não contribuir para o bem coletivo.

5.3.4.4 Aprendizagem Colaborativa

A disciplina sob o viés dos letramentos críticos foi idealizada de modo que as atividades de sala de aula eram sempre realizadas em grupos e em pares. A escolha dessa estratégia metodológica era para fomentar o espírito de coletividade, trocar experiências. A ideia era que aqueles graduandos que tinham mais desenvoltura para se comunicar, que tinham o senso crítico mais apurado, ajudassem os demais, além do fato de que cada uma tinha determinada habilidade, e, juntos, poderiam completar o todo.

Indagamos aos professores se as atividades realizadas em pares e nos grupos facilitaram a aprendizagem e o entendimento dos tópicos abordados. Seguem abaixo os recortes: (Review, registro escrito, 2018).

“Yes, they facilitated a lot, because as soon as I had a question, my colleagues helped me, besides said had the exchange of experiences”.(JOANA)

Luna: “Yes, because they were an opportunity to discuss the theme.”
(LUNA)

“Yes, because when we perform the activities in groups or in pairs, teaching becomes interactive and dynamic, and an aid in the difficulty of the other” (TOM)

“Yes, because the groups were divided by affinities and different levels of English so, those who had an advanced level assisted in the construction of sentences, verbal agreement, pronounces, not to mention that in the presentations everything that was produced was valid, attitudes such as this excites the students who have language difficulties. (KATE)

Os participantes foram unânimes e afirmaram que, sim, como aponta o advérbio “yes” em todas as declarações. P1/Joana usa o modo retórico argumentativo, o intensificador “a lot”, e a oração com a função de causalidade com o advérbio conjuntivo “because” e “as soon as” para justificar o seu posicionamento. Ela usa esses marcadores no início da oração subordinada para ressaltar a importância da ajuda entre os pares *“because as soon as I had a question, my colleagues helped me”*.

Muitas das atividades da disciplina alvo ocorreram no laboratório de informática, mas este não possuía computadores para todos os usuários, então uma forma de suprir essa deficiência era organizar as atividades em pares. Portanto, sempre que elas ocorriam na sala de aula, os alunos se organizavam em pequenos grupos, quando não, eles formavam duplas ou trios. Por exemplo, nas atividades em que se usavam textos *online*, eles liam juntos, quando precisavam minerar um texto, ou editar, fazer um glossário, eles elegiam quem o faria.

Quando trabalhávamos um texto impresso, formavam-se grupos e os graduandos primeiramente liam os textos silenciosamente, em duplas, em seguida a assistente, e/ou a professora, e/ou um graduando lia em voz alta com alternância de voz para eles verem a variedade do inglês entre o falante americano e o brasileiro. Então, aclarávamos as possíveis dúvidas, em seguida os professores em formação, discutiam entre si o tema abordado.

Às vezes perguntávamos se todos tinham entendido o texto. Aqueles mais tímidos ficavam em silêncio, ou diziam que sim, mas, pela nossa experiência,

víamos que eles se sentiam envergonhados em dizer que não compreendiam e recorriam aos pares, como afirma Joana: *“as as soon as I had a question, my colleagues helped me”*; isso também é apontado na voz docente Kate: *“those who had an advanced level assisted in the construction of sentences, verbal agreement, pronounces”*; bem como o participante Tom: *“an aid in the difficulty of the other”*.

A voz professoral no discurso pedagógico revela um ethos docente solidário que se preocupa com o crescimento de todos. Podemos citar, como exemplo, a título de ilustração, quando algum graduando tinha dificuldade para acessar a plataforma *Pbworks*, ou usar o *Sobek* para minerar os textos, eles recorriam à assistente e à professora, além de se ajudarem mutuamente, orientando quais os passos que deveriam seguir para ter êxito no manuseio da ferramenta digital.

Em uma das tarefas, solicitamos aos graduandos que gravassem em casa um áudio/vídeo e disponibilizassem no *PBworks*. Um graduando tinha gravado um áudio e postado para que todos fizessem comentários, mas não conseguíamos ter acesso. Então, um graduando explicou para a turma como deveria converter o arquivo para que se pudesse acessá-lo. Notamos aqui uma relação não verticalizada entre o formador e os graduandos, a transferência de poder e agência, típico dos letramentos críticos.

Geralmente, nas atividades de sala de aula, havia um texto base que poderia ser impresso, ou *online*, um texto jornalístico, um vídeo, um artigo científico dentro da temática da globalização, relações internacionais sobre o comércio local, os refugiados, hegemonia da LI, para citar alguns. Para Luna, as atividades em grupos propiciavam a discussão *“because they were an opportunity to discuss the theme”*.

O enunciador constrói sentidos com a oração declarativa com modo retórico argumentativo marcado pelo advérbio conjuntivo *“because”* em um processo relacional *“were”*. Na leitura do gênero nos grupos, cada um trazia o seu conhecimento prévio e experiência e tinha um olhar e o modo particular de interpretar o texto, e isso ampliava a compreensão e a discussão. As interpretações são únicas ao se ler um texto ou assistir a um vídeo e elas são mediadas por suas histórias e experiências sociais (AJAYI, 2009, p. 211). Em outro recorte o participante afirma: *“Yes, because when we perform the activities in groups or in pairs, teaching becomes interactive and dynamic, and an aid in the difficulty of the other”*.

Um dos marcos da disciplina foi a apresentação de pôsteres virtuais. Isso propiciou o letramento digital e trouxe dinamicidade nas ações dos graduandos, pois, para as apresentações, eles tinham que se mobilizar para realizar as tarefas de aprendizagem, como mostra a voz acadêmica na oração subordinada *when we perform the activities in groups or in pairs, teaching becomes interactive and dynamic*. O discurso pedagógico na voz docente é marcado pelo léxico: “activities”, “teaching”, “groups”, “pairs” e pela agência “we” em um processo de ação performativa “perform”.

Esses momentos foram enriquecedores, pois havia um compartilhar de conhecimentos e saberes. Isso dava agência aos graduandos e os estimulava a apreender, como aponta o discurso argumentativo marcado pelo pronome indefinido “*everything*”. O enunciador com a voz da academia fala com propriedade e, usa modalização objetiva categórica na oração passiva “*everything that was produced was valid*”.

Mesmos aqueles que tinham dificuldades no idioma alvo destacavam-se, pois para se chegar ao o resultado final dos pôsteres, cada um contribuiu ao seu modo, quer seja no planejamento das ações, fazendo relatório de como as atividades foram realizadas, ou com busca em sites especializados, ou gravando vídeos, editando o material, ou apresentando oralmente para os demais colegas. Como valora a voz docente: “*attitude such as this excites the students who have language difficulties*”. Percebe-se, assim, que os discursos e comunidade de prática envolvem ações, negociações de sentidos, trocas de experiências, uso de diferentes linguagens e ferramentas e construções de identidades que demarcam o grupo.

5.3.4.5 Metodologia de Ensino LI sob o Viés Crítico

Ao longo do período letivo, os graduandos tiveram a experiência de interagir em ambientes virtuais, leram textos jornalísticos com temas sociais, textos acadêmicos e temas sociais atuais. Para fazermos os professores refletirem sobre o fazer docente e sabermos como as atividades realizadas durante o período letivo os influenciaria em sua carreira como profissional de línguas, criamos um tópico sobre a metodologia usada em sala de aula. Portanto, indagamos se a maneira como a disciplina foi trabalhada os ajudou a refletir sobre o papel da língua inglesa na

formação inicial, assim como se os ajudaria em sua profissão no futuro. Vejamos os recortes com seus posicionamentos.

Luna: (Review, registro escrito, 2018)

“Yes. I think it was the most interesting discipline so far. We discussed themes that are important, and I guess it made people think outside their own world. It also helped us to learn strategies to use in classes and in the future, we can use it to prepare a teacher training”.

A participante Luna tem uma atitude responsiva ativa e valora de maneira positiva o modo como foi desenvolvida a disciplina-alvo. Ela usa o superlativo do adjetivo para ressaltar isso, *“the most interesting”*. Para ela, essa foi a disciplina mais interessante cursada até aquele momento: *“Yes. I think it was the most interesting discipline so far”*. O enunciador recorre à modalização subjetiva explícita que aponta o alto grau de comprometimento e que deixa transparecer que isso é apenas o seu ponto de vista, *“I think”*, ao mesmo tempo abrandando o seu dizer *“I guess”*; portanto, *“I”* é o agente do processo mental cognitivo *“think”* e *“guess”*. O discurso acadêmico proferido revela uma dialética entre a voz acadêmica e a voz professoral, quando o enunciador ora se insere e ora cita “o outro” este jogo linguístico é realizado com o uso do pronome coletivo *“we”* e o adjetivo possessivo *“their own”* e o objeto indireto *“us”*. O discurso pedagógico, marcado pelo - objeto direto *to learn strategies*, e o adjunto adverbial *“in class”*, aponta que a formação docente também foi alvo das aulas.

O discurso acadêmico aponta que as discussões realizadas nas aulas provocaram a reflexividade, o que se espera em um espaço acadêmico universitário: *It made people think outside their own world*. As questões sociais discutidas, tendo como pano de fundo a globalização, mostraram realidades que revelaram desigualdades e injustiças sociais como a do fenômeno da imigração dos refugiados venezuelanos em Paracaíma no norte do Brasil, assim como a exploração da mão de obra barata local nos países pobres, para citar alguns. Isso deslocou os sujeitos e criou um senso de empatia e solidariedade para com os outros no grupo. Vejamos outro posicionamento que vai de encontro a esta visão.

Tom: (Review – registro escrito, 2018)

“In my view, the discipline shows us that as language teachers we have the responsibility of having students understand English as a language”

that is not only the study of a language, but rather as a language that makes the student think about the social problems”.

A avaliação do participante sobre a disciplina é construtiva e aponta satisfação a do que foi realizado nas aulas. O discurso educacional é marcado pelos sintagmas nominais “language teachers”, “students”, “the study of a language”. A voz da docência assume a responsabilidade de conscientizar os estudantes do papel da língua inglesa como instrumento de reflexão que extrapola o aspecto linguístico: *English as a language that is not only the study of a language, but rather as a language that makes the student think about the social problems*. O argumento é construído pelo marcador explícito de modalidade explícita subjetiva “*In my view*”, e pela agência do pronome coletivo “we” em um processo relacional com a modalidade deôntica explícita subjetiva “have”.

O ethos professoral que se instaura e assume a língua em perspectiva social rompe com paradigmas e ideologias estruturalistas: [...] *a language that makes the student think about the social problems*. Portanto, a identidade docente representada é de mediador que tem a tarefa de conduzir o alunado no processo de ensino aprendizagem da LI. Isso só é possível na interação entre educador-educando, em que trocam experiências, um em parceria com o outro se completam, pois não existe ensino sem aprendiz e vice-versa e “não há um eu que se constitua sem um não eu”. (FREIRE, 2007, p.41).

A voz acadêmica revela que o participante constrói sentidos e que assimilou e interiorizou os letramentos críticos implementados no curso. Isso também é reforçado na voz de outro participante que pontua a efetividade e o impacto do curso em sua formação: “[...] *the course was handled lightly, reflecting on current themes and this helped me a lot in my training as a future Portuguese/English teacher*”. Quando a participante fala que o curso foi conduzido de uma maneira ponderada, ela quer dizer que o professor formador teve a preocupação de respeitar as limitações do grupo com relação ao seu nível de inglês, de modo que as discussões eram intercaladas em português e inglês de acordo com a situação. Se eles queriam aprofundar em seus posicionamentos e tinham dificuldades podiam usar a língua materna, mas sempre eram incentivados a se expressarem na L2, respeitando o ritmo de cada um. Também, foram dadas oportunidades para todos opinarem

independente do senso de criticidade que possuíam. Como revela o comentário do próximo participante.

Kate: (Review – registro escrito, 2018)

“Yes, I found that the discipline in the virtual environment made it possible for all students to reach out because there were no activities that favored only one group or worked only one strand, only hearing or speaking, but there was a democracy allowing students to construct their opinions at home and sent by videos and studios avoiding embarrassments and even blocks of learning acredito that if this form of work of the discipline extended to many disciplines of the course, mainly the English ones, would allow a better reach of student learning and the indices of withdrawal of materials and the delay at the end of the courses would reduce in a grandiose way, because through platforms it was possible to access the activities of where we were, by the cell, answer and send, the discipline was beyond the walls of the university, this favors the university of the century XXI that studies, works, many have children or live in cities away from the campus where they study”.

A disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura nesse semestre, assim como no anterior, foi reconfigurada de modo que contemplasse os multiletramentos. Uma das inovações foi o ensino aprendizagem do idioma alvo em distintos espaços, em ambientes físicos e virtuais com uso de ferramentas digitais - plataformas interativas como já mencionamos anteriormente. Isso impactou as interações discursivas nas aulas de LI, pois possibilitou uma abertura para se usar diferentes estratégias de aprendizagem.

O discurso sobre a tecnologia na voz acadêmica, com a modalização subjetiva explícita, revela a efetividade das práticas de letramento: *I found that the discipline in the virtual environment made it possible for all students to reach out*, principalmente, no que se refere à estratégia docente de se usar a multimodalidade, que favoreceu à agência aos professores. Isso é enfatizado pela enunciadora por meio da modalidade objetiva categórica implícita em um processo existencial “there was” e o vocábulo “democracy: *“there was a democracy allowing students to construct their opinions at home and sent by videos and studios avoiding embarrassments.* Representamos e nos comunicamos através de uma gama de modos - visual, espacial, significados orais e auditivos - e, textual (COPE, KALANTZIS e ABRANHAMS, 2017). Representamos o mundo e a nós mesmos por meio da linguagem de maneira particularizada de acordo com a nossa visão de mundo e do outro, usando diferentes modos de comunicação, que englobam

diferentes sentidos: visual espacial, corporal, oral. Isso favorece retratar a realidade em diferentes nuances, ou seja, construir sentidos em espaços virtuais.

A participante, assim como muitos do grupo, tinha dificuldade em se expressar na LI, então, para favorecer esses graduandos que se sentiam intimidados para estar diante dos pares, solicitamos que, em algumas atividades, como no vídeo do TEDtalk e na criação do pôster virtual, eles gravassem áudio e/ou vídeos e postassem na plataformas os posicionamentos.

Essa estratégia poderia contribuir para o desenvolvimento das habilidades orais e auditiva, pois permitia que eles revisitassem e corrigissem as suas falas quantas vezes fossem necessárias. Isso lhes trouxe mais confiança para articular ideias, além de propiciar os letramentos digitais. Como pontua a participante: “[...] *allowing students to construct their opinions at home and sent by videos and studios avoiding embarrassments*”. Isso significa que, como destacam Kalantzis, et al., (2016, p.224), o ato de representar o mundo e as representações dos outros no mundo transformam o aprendiz. Comunicar essas representações de volta ao mundo também transforma o aluno”.

A abordagem dos multiletramentos favorecia uma abertura para lidar com diferentes linguagens, estilos de aprendizagem, bem como propiciava o trabalho com as quatro habilidades básicas em um ensino e aprendizagem da LI (auditiva, oral, leitura e escrita) e a transversalidade. A voz acadêmica corporifica a racionalidade tecnológica em que se recorre às ferramentas digitais, construída na argumentação na oração de realce –subordinação marcada pelo advérbio conjuntivo “because”: *Because through platforms it was possible to access the activities of where we were, by the cell, answer and send.*

O discurso acadêmico revela a identidade de um eu-docente que tem uma visão proativa, futurista e está em consonância com a sociedade da informação que está extremamente conectada em rede e em contínua transformação. Isso é representado no enunciado com a modalidade categórica em um processo relacional “are”: *The discipline was beyond the walls of the university, this favors the university of the century XXI that studies, works”, “[...] many have children or live in cities away from the campus where they study”.*

As mudanças sociais e econômicas, juntamente com as novas tecnologias digitais, imprimem um novo ritmo à sociedade e demandam dos cidadãos habilidades, competências e conhecimento para que adquiram novas linguagens,

acesso à vida cívica e ao mercado de trabalho. Desse modo, pressupõe-se que a universidade, para acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico, tem que renovar-se, isso implica novas posturas e mentalidades e engajamento dos sujeitos na apropriação e produção do conhecimento. Os graduandos precisam ser, antes de tudo, produtores, participantes e transformadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, desenvolvemos uma pesquisa sob o paradigma construtivista social, com uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa. Recorremos ao uso de métodos etnográficos, tendo como suporte teórico metodológico a pesquisa ação. Tivemos como instrumentos entrevistas e um questionário, assim como comentários escritos.

Para a geração das informações que construíram os dados, foram consideradas as práticas de letramento no contexto de língua inglesa em uma perspectiva sócio-histórico crítica, em que se considera a pluralidade de letramentos, a diversidade de sujeitos, a heterogeneidade de discursos e de linguagens. (GEE, 2015; KALANTZIS et al., 2016).

O corpus da pesquisa se constituiu do projeto pedagógico de letramentos, caracterizando e discutindo as atividades realizadas pelos graduandos – as tarefas de aprendizagem - os *assignments*, cujo ápice foi a apresentação dos pôsteres virtuais interativos à comunidade do curso de Letras Português /Inglês, assim como um comentário sucinto embasado em temáticas da globalização- a questão dos refugiados venezuelanos no interior do norte do país, a postagem no fórum sobre a hegemonia da língua inglesa e o *questionário* que revisitava as atividades realizadas na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura aa Língua Inglesa.

As análises do cópús selecionado foram embasadas na ADC em um perspectiva etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2006; RESENDE, 2009) que focava intertextualidade e a interdiscursividade, a ordem do discurso, maneira de interagir, maneira de representar e maneira de ser. que convergem ao pensamento e princípios bakthinianos. Este método de análise nos ajudou a compreender como ocorrem as interações discursivas dos discentes em ambientes híbridos, mediados pelas TICs.

Os letramentos críticos (FREIRE, 1987, 2007, GIROUX, 1997, Luke, 2018) podem influir na consciência crítica do cidadão e prepará-lo para lidar com as situações discursivas orais e escritas em que a linguagem é a mola propulsora e constitui o ser. Portanto, o lócus de onde falamos é da enunciação. (BAKTHIN, 2011). Uma das potencialidades dos letramentos críticos é favorecer a agência, o protagonismo dos graduandos e a pluralidade cívica. (KALANTZIS, et.al., 2016). Devemos fazer com que se indaguem e problematizem questões na universidade

que fazem parte do nosso cotidiano. A passividade do ser não permite o crescimento profissional e pessoal, “não é no silêncio que os homens se constituem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p.44).

A questão central que a pesquisa buscou responder era “como as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs podem contribuir para a formação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma IES pública no Maranhão tendo por base uma pesquisa intervencionista?”. O objetivo geral proposto foi analisar as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs, procurando identificar se elas favorecem a formação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma IES pública no Maranhão. Esse objetivo geral deu origem a três outros objetivos específicos que serão expostos como seguem a continuação.

O ensino da LI respaldado nas práticas de letramentos críticos digitais se configura em uma abordagem educacional em que os participantes envolvidos em práticas de letramento, tendo como norte temas transversais, interagiram em variados ambientes digitais (na plataforma *PBworks* e *Glogster*) e usaram recursos digitais que lhes permitiram serem não apenas consumidores, interpretadores, mas produtores de textos, de gêneros tornando-se designers, inovadores. (KALANTZIS et al., 2016; GEE, 2017).

As aulas foram planejadas de modo que os conteúdos fossem apresentados em ambientes híbridos, ora na sala de aula convencional, ora no laboratório de informática e, também os graduandos interagiram discursivamente em ambientes virtuais através dos celulares ou computadores em suas casas. Isso trouxe uma maior flexibilidade tanto com relação ao ritmo de aprendizagem de cada participante quanto com relação ao tempo de desenvolvimento dos desafios de aprendizagem propostos.

Para dar destaque a algumas percepções da pesquisadora sobre o projeto implementado sob o viés dos letramentos críticos assim como a pesquisa realizada e as contribuições para a práxis docente, retomamos alguns aspectos neste capítulo que nos ajudam a elucidar a questão norteadora deste trabalho. Dentre esses, destacamos:

O trabalho com os letramentos críticos pode ser mais efetivo quando são abordados em diferentes lentes teóricas e perspectivas em uma abordagem transdisciplinar, focando os gêneros, o pós estruturalismo e os multiletramentos. Com os gêneros lidam-se com as ideologias que permeiam os textos; o pós-

estruturalismo traz à tona a problematização e agência dos educandos e os multiletramentos que favorecem a crítica e o letramento digital.

No curso de Letras/português inglês, os graduandos precisam lidar com os gêneros, trabalhar com eles, o que implica que o professor formador precisa aproveitar os espaços em que se está apresentando um novo gênero e questionar os graduandos sobre sua composição e função, ou seja, caracterizá-lo para que se apropriem de maneira natural do gênero. Outro aspecto fundamental é que se fomente a questão das ideologias que permeiam os gêneros, aproveitar a discussão das temáticas, o momento da compreensão textual para lidar com os aspectos da interação textual - leitor e autor.

Esse é um momento de construção e reflexão que faz com que os graduandos se coloquem no lugar do autor e questionem o posicionamento defendido no texto e a quem ele favorece. Ao fazerem esse exercício na leitura dos textos, os discentes poderão levar para as suas vidas a mesma prática, procurando questionar determinadas atitudes quando estiverem em situações sociais que demandem um posicionamento e uma postura crítica. Dessa forma, os letramentos críticos estão a serviço do alunado e terá sentido as vivências do espaço acadêmico.

Outro aspecto pontuado neste trabalho é a educação linguístico. É necessário trabalhar a gramática da língua alvo de modo que os graduandos reflitam sobre o uso de determinadas estruturas linguísticas, vocabulário de maneira contextualizada. Mas é importante também que tragam essas discussões quando necessárias para a compreensão textual, não ensinando a gramática com um fim em si mesma, ou trabalhando determinadas funções comunicativas apenas com o propósito de abordar a gramática. Quando fazemos com que os graduandos reflitam sobre o uso da língua, rompemos com essa visão de memorização de regras sobre a língua, ou de organização conteudista baseada na sistematização da gramática da língua inglesa, iniciando por estruturas básicas para a mais complexa. Em nosso caso, mostramos que pode se mesclar, partindo de estruturas complexas às mais simples, de acordo com o que é acentuado no gênero que se está trabalhando.

Dentro da abordagem pós-estruturalista, o estudo aqui revela que o letramentos críticos priorizam a educação crítica, pois os discentes problematizam questões sociais que fazem parte do cotidiano, que está acontecendo na vida real como aponta com a discussão sobre o processo da globalização sob diferentes perspectivas cultura, social, econômica, que foca também o seu lado oculto. Desse

modo, os graduandos refletem, assumem posicionamentos, se politizam e se tornam cidadãos.

A educação crítica foi construída ao longo do processo, quando os graduandos refletiram sobre os conteúdos trabalhados, e se posicionaram nos *journals* sobre o modo como as atividades são executadas e o que aprendem. Esse exercício diário de se fazer uma retrospectiva ao término das principais tarefas solidifica o aprendizado na LI, favorece a agência e o diálogo entre a formadora e os graduandos, assim como direciona a professora nas estratégias de ensino subsequentes.

Por fim, destacamos os multiletramentos, em que o uso das ferramentas digitais possibilitou aos graduandos o letramento digital. O conhecimento, a troca de saberes e informação foram viabilizados com o uso da multimodalidade, principalmente na criação dos pôsteres virtuais.

Um dos aspectos a ser ressaltados é o uso de dispositivos tecnológicos como os celulares a que os graduandos podem recorrer para desenvolverem habilidades comunicativas orais e auditivas. Eles podem gravar recortes de áudio /e vídeos com antecedência e apresentar aos colegas posteriormente. Isso não só os ajuda a refletirem sobre o teor do que produzem como sobre o seu avanço para com o idioma alvo.

A possibilidade de usar as ferramentas digitais nas aulas de LI e a multimodalidade que favorece a comunicação em diferentes canais trazem riqueza para as apresentações dos conteúdos, pois podemos associar informações não verbais, imagens áudios, vídeos com informações, depoimentos que ilustram as discussões e tornar as aulas mais dinâmicas. Esses dispositivos podem ser um aliado no ensino-aprendizagem da LI, mas é importante ressaltar que se vá criando nos graduandos uma cultura digital responsável, que o uso seja para fins educativos. Essa conscientização precisa ser feita ao longo das disciplinas na graduação.

A criação de pôsteres virtuais foi uma das possibilidades apresentadas aos discentes para interagir em ambientes híbridos na LI sustentada na transversalidade. Isso aponta que, ao trabalhar com recursos digitais, os letramentos digitais potencializam as capacidades criadoras e fomentam atitudes proativas no engajamento de um projeto em que a busca pelo conhecimento é um processo linear em que a formadora e os discentes se ajudam e fazem escolhas em conjunto.

A criação dos pôsteres virtuais pelos graduandos aponta que os letramentos digitais são o caminho para se inovar no ensino da LI; os graduandos que já fazem parte dessa cultura digital sentem-se desafiados e estimulados a aprender. Mesmo que se renovem as tecnologias ou as ferramentas digitais, a filosofia dos letramentos críticos permanecerá. Essa capacidade de interagir, negociar e criar em ambientes virtuais, problematizar questões sociais podem fazer parte da bagagem do futuro professor.

O professor de línguas pode recorrer às ferramentas digitais, como da plataforma Sobek, para potencializar a leitura e produção escrita. Isso aponta que o ambiente digital pode ser um aliado para o ensino-aprendizagem de uma língua. O curso de formação de professores pode também contribuir para a formação do cidadão da sociedade da informação, aquele que sabe lidar com questões práticas, que age em prol do coletivo, que toma decisões, resolve problemas, que tem um senso de criação.

Outro aspecto a ser ressaltado é o uso de plataformas interativas como *PBworks* que ajudam nas interações entre o professor formador e os discentes, assim como favorecem a organização de todo o processo de ensino-aprendizagem da LI. O acompanhamento da execução das atividades, o feedback do Professor e dos pares em tempo real trazem um senso de compartilhamento e de responsabilidades que incentiva todos a quererem fazer parte daquela comunidade de prática.

Os diferentes desafios de aprendizagem propostos aos graduandos formam uma rede de conhecimentos em que cada atividade proposta favorece o desenvolvimento de capacidades de interagir, argumentar, criar em um processo gradativo e contínuo em que sempre se retoma o que foi trabalhado em um momento anterior, ou seja as atividades não são estanques. Isso fortalece a práxis docente e a aprendizagem dos alunos.

No que concerne à pesquisa, o trabalho com a transdisciplinaridade, principalmente, no que se refere a aspectos linguístico-discursivos, como os proporcionados pelas teorias bakhtinianas e faircloughianas trazem riqueza na apreensão e compreensão dos dados. Os letramentos críticos associados a aspectos discursivos como dialogismo e ethos que refletem as vozes sociais – as identidades que foram engendradas nas práticas de letramentos críticos e as que se manifestaram ao longo do processo, juntamente com as valorações, crenças dos

graduandos ajudam a delinear o perfil dos graduandos na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa. Compreendemos, assim, que as práticas de letramentos críticos contribuem para a formação crítica e as práticas sociais pela linguagem.

O uso da língua portuguesa e a da língua inglesa nas discussões das temáticas apontam que nos letramentos críticos, o foco não é apenas a linguagem, o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, mas a formação cidadã que permeia todo o processo, pois o que se espera formar é um indivíduo que, a partir de uma tomada de consciência de seu papel social, possa contribuir para mudar a sua realidade e favorecer um convívio harmonioso com diferentes modo de conceber a vida, ou lidar de maneira politicamente correta com o seu entorno, principalmente conviver e aceitar as diferenças. Isso passa por aceitar que as línguas são cordões que se entrelaçam na sociedade, o processo da globalização e o avanço tecnológico nos mostra que cada vez mais estamos interligados. Percebemos que não há uma língua ou cultura superior, mas algumas, por questões circunstanciais, políticas e econômicas, se destacam em um momento da História humana.

Uma das potencialidades dos letramentos críticos é favorecer a agência, o protagonismo dos estudantes, fazer com que questionem a sua realidade, o mundo e se tornem sujeitos ativos, designers que construam novas realidades e novos saberes. Desse modo, os conteúdos foram nucleados em unidades a partir do tema da globalização, portanto, emergiram nos eventos de letramentos distintos gêneros discursivos (documentários, vídeos, aulas expositivas, discussões em grupos, textos orais e escritos), pois nos representamos e nos comunicamos através de diferentes canais e modos – , visual, espacial, auditivos e oral (Isso proporcionou uma desmitificação que o ensino da LI no curso de Letras seja embasado apenas no como letramento autônomo, ou tradicional. ou como se queira denominar que a leitura e produção textual necessita ser de cunho formalista respaldado por conteúdos livrescos e que se limitem à mera interpretação textual.

A segunda questão e o objetivo de analisar como os participantes da pesquisa constroem e negociam os sentidos nas interações discursivas orais, escritas e imagéticas mediadas pelas TICs podem respondidos como segue.

Os graduandos construíram sentidos quando criaram os mapas lexicais no *Sobek* e produziram seus textos escritos a partir das discussões com os pares.

Também quando eles pesquisaram, selecionaram, criaram o conteúdo dos pôsteres virtuais e apresentaram perante os grupos, passando por um processo de *redesigned*, de transformação do saber. Isso aponta que podemos usar as ferramentas digitais como recurso e estratégia para potencializar a capacidade de criação e significar os letramentos nas interações discursivas na LI.

Os graduandos negociaram os sentidos quando discutiam seus pontos de vistas e se posicionavam diante dos temas abordados, a saber, os efeitos da globalização no comércio transacional, na economia local, a exploração do trabalho infantil, da mão de obra barata; os refugiados ou demais imigrantes, como a hegemonia da língua inglesa.

Um aspecto a ressaltar é que eles, em ações conjuntas, decidiam e negociavam os papéis que cada um desempenhava quando formavam pares ou em grupo na realização das tarefas. A título de exemplificação, podemos citar que eles decidiam quem da dupla usava o editor de texto para realizar as tarefas no laboratório de informática. No *assignment* final, cada componente, de acordo com as suas capacidades, ficou responsável para um tipo de atividade. Alguns buscaram informações em sites especializados, como *Google* acadêmico, outros sintetizaram o material, outros ficaram responsáveis por fazer a gravação de vídeo. O graduando que tinha mais facilidade em manusear as ferramentas digitais foi incumbido de montar o pôster; aqueles que tinham mais facilidade de se comunicarem apresentavam perante o grupo.

Com isso, percebemos que lidar com os letramentos críticos na LI é fomentar a aprendizagem colaborativa e oportunizar a todos o trabalho em equipe, a desenvolver o senso de coletividade, e potencializar as capacidades de acordo com a aptidão e destreza, independente, do nível de proficiência na língua alvo. O trabalho em equipe dos grupos e a aplicação do questionário e as entrevistas realizadas desvelaram que cada participante tem em sua essência um potencial a ser explorado, a vir a tornar-se um cidadão crítico capaz de agir e transformar o seu entorno. É necessário que cada um seja estimulado para que aflore essa veia crítica. Esse é um trabalho que tem que ser realizado ao longo do curso universitário. Então é papel do professor formador proporcionar meios para que se cultive esse espírito de altivez, de solidariedade e alteridade.

A próxima pergunta exploratória era sobre quais as percepções dos participantes em relação às intervenções realizadas nas aulas de língua inglesa na

perspectiva dos letramentos críticos, tendo como objetivo averiguar as percepções dos participantes sobre as práticas do letramentos críticos mediada pelas TICs, a partir do que se destaca o que segue.

As respostas dos participantes denotam que as atividades realizadas tiveram um efeito positivo nos participantes, eles foram favoráveis no modo como as aulas foram conduzidas. O uso dos letramentos digitais teve aceitação dos participantes, assim como os temas abordados provocaram a reflexão e os fizeram pensar e se conscientizar do papel do professor como aquele que medeia o saber, aquele que busca associar a teoria com a prática, assim como lida com questões sociais que fazem parte da vida diária.

Diferentes identidades foram reveladas na voz professora, assim como distintos discursos emergiram: discurso midiático, discurso crítico, discurso tecnológico, discurso acadêmico, entre outros. O ethos professoral que se manifestou em sua maioria pelos participantes ao longo da disciplina é um “Eu “que sabe da importância de se usar as ferramentas digitais. Alguns ainda se deixam levar pelo fascínio pelas TICs e se perdem nesse manuseio, com buscas de sites de entretenimento que não estão ligadas às tarefas de aprendizagem propostas pela Professora. Portanto, isso revela que pesquisas sobre os letramentos midiáticos podem ser realizadas nessa IES para que se mude a mentalidade do como e por que usar as mídias digitais.

Com relação ao status da língua inglesa, o ethos que se revelou foi do “eu” que sabe da importância de se falar uma segunda língua, mas que não deixa de valorizar a sua língua e a cultura materna. Nesse sentido, nas práticas de letramento, não priorizamos apenas a LI, mas, de acordo com o contexto e as limitações dos participantes, usávamos as duas línguas, rompendo com esse mito de que, nas aulas de LI não pode ser integrada a língua portuguesa. Cabe ao professor formador adequar o uso da língua de acordo com a situação comunicativa e os usuários da linguagem. Trabalhar com os letramentos críticos é ter esse senso de flexibilidade e tolerância. Só assim poderemos amenizar futuros traumas em se aprender a LI, principalmente em nossa região em que os alunos que adentram a universidade vêm da rede pública e não tiveram acesso a um curso de idiomas.

O ethos professoral formador se manifesta em um discurso acadêmico, como um ser consciente e reflexivo; este é construído em cima de argumentos que favorecem a formação de um profissional de línguas e do cidadão que atua com

conhecimento embasado em teorias que sustentem suas convicções e posicionamentos, que problematiza questões sociais e envolve a comunidade em discussões que provoquem a reflexão.

Por fim, a última questão “essas intervenções provocaram rupturas e desconstruíram ideias, pensamentos nos participantes da pesquisa? Como? tem como objetivo correspondente “analisar se as intervenções nas aulas de língua inglesa sob a perspectiva dos letramentos críticos provocaram deslocamentos e desconstruíram ideias, pensamentos nos participantes da pesquisa e na pesquisadora.

O trabalho aqui apresentado aponta que as intervenções nas aulas de LI provocaram deslocamentos e desconstruíram ideias em todos os participantes, principalmente na Professora. Vejamos algumas ponderações:

Na trajetória no desenvolvimento do projeto pedagógico de letramentos, enquanto formadora de professores, me dei conta também de que a língua inglesa pode ser um instrumento de comunicação e de politização, que também podemos trazer um ensino real e significativo para os graduandos. Devemos evitar na politização entrar nas questões partidárias e ideológicas de esquerdas e direitas. Não obstante, devemos destacar o debate de política geral, como forma universal de desenvolver valores universais de respeito, honestidade, responsabilidade, e muitos outros valores que nunca terão viés partidário.

Na pesquisa realizada, nas discussões realizadas com o grupo, buscou-se respeitar o posicionamento dos participantes de acordo com as suas crenças e vivências, por exemplo como quando trabalhamos com o processo da globalização, desvelamos o lado oculto, apresentando os dois lados, o lado positivo e o negativo, e os graduandos, a partir de um processo de reflexão, se posicionavam.

Ao lidar sobre a hegemonia da língua inglesa, os graduandos apresentaram os benefícios de se falar uma língua de alcance mundial, mas que também a cultura é a língua materna dos falantes brasileiros teria quem ser valorizadas.

Os participantes, ao longo da disciplina, com as discussões que foram realizadas, deram-se conta de situações do cotidiano que envolvem a economia e cultura global que podem afetar toda uma sociedade. O lado oculto da globalização trouxe à tona questões sociais que geralmente não são pensadas em um ambiente acadêmico no curso de Letras na disciplina da LI, principalmente com a professora. Isso provocou rupturas no modo de conceber a disciplina, que até então, alguns dos

participantes só pensavam em desenvolver habilidades comunicativas na disciplina na LI, que as aulas de inglês não poderiam servir para fomentar a criticidade e desenvolver a cidadania, o espírito de liderança, a solidariedade entre os pares.

Outro aspecto a ser ressaltado: a abordagem dos letramentos críticos favorecerá o deslocamento do pensamento dos participantes sobre o status da LI. Muitos tinham a percepção de que a língua dominante era apenas uma língua internacional, que era neutra a sua propagação nos países em desenvolvimento. Com as discussões sobre a tendência da mídia em homogeneizar a cultura predominante, trouxeram um alerta para que sejamos mais seletivos ao consumirmos a cultura do “outro” e que se valorize o que temos de regional e local. Desmitificou-se, ainda, o fato de que os falantes da LI precisam ter um inglês que se aproxime do falante nativo.

Uma das características em se trabalhar sob o viés dos letramentos críticos é perceber que, o conhecimento não está acabado ele é construído e ressignificado e que lidar com os letramentos é um contínuo aprendizado que o educador e educandos trilham juntos na esteira do conhecimento. Isso só é possível na interação entre docente e discente em que trocam experiências, um em parceria com o outro, se completam. Outro aspecto a ser ressaltado é que a experiência vivenciada com os graduandos e a professora nos ambientes virtuais em sala de aula aponta que não necessariamente quando se usam as novas TICs, e se se interage com as mídias digitais e seus aplicativos, os usuários estão preparados para desenvolverem atividades significativas de aprendizagem em espaços virtuais; só assim prepararemos futuros profissionais para lidarem com as TICs que já fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens que estão na escola.

A experiência no universo digital em sala de aula aponta que a professora passou por um processo de letramento digital, aprendeu a superar as suas limitações com ajuda de alguns educandos que já eram fluentes digitais e da assistente americana. Uma coisa é usar os recursos básicos das mídias digitais, outra é se propuser a construir sentidos em ambientes interativos. Percebemos que lidar com os letramentos digitais é se desafiar continuamente. Sempre aprenderemos algo novo, pois a sociedade da informação está em contínuo movimento, sempre novos recursos digitais trarão desafios para os seus usuários. Em cada contexto histórico, novas práticas serão aperfeiçoadas.

De uma coisa podemos ter a certeza: a sociedade global com a sua amplitude ancorada nas TICs não poderá retroceder. Cabe a nós nos adequarmos nesse modelo social, mas sem jamais esquecermos que o primordial é a essência humana, como nos comportamos uns com os outros. Portanto, precisamos de sujeitos politizados que saibam se posicionar frente as questões sociais, que desenvolvam competências de interagir em diferentes espaços e aceitar as diferenças e a diversidade, sendo necessário humanizar o ensino.

A visão da professora formadora sobre o ensino-aprendizagem da LI foi ressignificado e impactado. De uma postura de apenas aplicar o que havia em livros didáticos, passou a produzir o próprio material. Isso lhe trouxe mais auto-confiança para dialogar com os pares e com os graduandos. A professora tornou-se mais criteriosa na seleção dos temas a serem trabalhados. O ensino passou a ter uma perspectiva mais crítica com a abordagem por meio de gêneros, desse modo os conteúdos refletem inquietações do contexto social o qual vivemos e, compactuam com os anseios e expectativas dos graduandos.

Outro aspecto a ser pontuado é que, com a abordagem dos letramentos críticos nas aulas, a professora atribuiu não somente a si a responsabilidade de compartilhar informações, de tomar decisões, havia um senso de coletivo de construção de ideias e saberes, o que reforçava a agência dos graduandos.

Ao direcionar as práticas de letramentos críticos digitais na formação inicial de professores de língua inglesa, estou dando também uma contribuição para a Linguística Aplicada, já que ficou provado que elas poderiam incidir na educação crítica dos jovens e adolescentes, o que acarretaria a formação de um mundo melhor. Melhor dizendo, se sugere que, no desenho curricular da formação em licenciatura, se insira a competência para que os graduandos saibam trabalhar os letramentos críticos digitais. Portanto, não apenas professores da área da informática deveriam direcionar suas aulas para desenvolver capacidade de interagirem em espaços virtuais e usarem os recursos digitais como ferramentas para aperfeiçoarem as estratégias de ensino-aprendizagem na LI, mas todos quando aparecerem as possibilidades na disciplina na licenciatura de Letras.

É importante que as práticas de letramentos críticos digitais sejam fomentadas nas licenciaturas, para que esse graduando esteja preparado para enfrentar os desafios tanto profissionais quanto acadêmicos, caso queira dar prosseguimento em seus estudos em uma pós-graduação.

A contribuição dessa pesquisa também aponta, dentro da LA, que podemos associar a análise do discurso aos letramentos críticos para enriquecer as pesquisas qualitativas. Para implementar as práticas de letramentos críticos – essa abordagem educacional, quer seja na graduação Letras /Inglês, ou para a escola regular, sugerimos alguns princípios ou nortes. Os professores podem trabalhar temas transversais que englobem outras áreas de conhecimento e saberes. Dialogar com outros profissionais das áreas das humanas que podem contribuir para um maior enriquecimento de temas abordados no curso de Inglês é muito salutar.

Os professores das licenciaturas deveriam buscar embasamento teórico em periódicos e revistas acadêmicas que abordam os letramentos críticos, os multiletramentos e trazer esses tópicos para serem discutidos com os graduandos de modo que assimilem essas teorias e vejam resultados de pesquisas que fomentam e sustentam os letramentos críticos digitais para que se criem uma *ethos* professoral pesquisador.

Destaca-se também a importância de envolver outros profissionais do curso de Letras/Inglês ao desenvolver os projetos de letramentos críticos digitais. Usar variados gêneros dentre esses destacamos os artigos jornalísticos renomados, compará-los com outros menos conhecidos, e contrastar as informações que, além de serem atualizados, trazem recursos da multimodalidade, como imagens áudios e vídeos que ajudam na compreensão textual e desenvolvem as capacidades auditivas e de compreensão textual. A pesquisa comprovou que é positivo na educação crítica fomentar o protagonismo e autoria com desafios de aprendizagem, que recorram aos multiletramentos e a multimodalidade.

Usar plataformas wikis e criar portfólios com *journals* para que os graduandos adotem uma rotina de refletirem sobre o que estão aprendendo, e avaliando o processo de ensino continuamente juntamente com o professor formador, constitui uma recomendação própria da experiência obtida na pesquisa. Os professores que trabalham nas licenciaturas devem usar plataformas wikis principalmente fóruns nas aulas da LI para criarem aulas híbridas que favoreçam a não limitação das horas-aulas estipuladas pelo sistema acadêmico e, com isso, criar um *ethos* professoral sobre as tecnologias que fomente discussões acadêmicas que extrapolem o espaço escolar.

Para concluir, seria importante um levantamento das ferramentas digitais e atividades que outros pesquisadores vêm desenvolvendo e usando para usar em

outras disciplinas, considerando sempre o perfil do grupo. Aliar ADC e o dialogismo bakhtiniano aos letramentos críticos pode ser um caminho para fomentar o pensamento crítico, lidar com as ideologias e os discursos hegemônicos, assim como desvelar os variados discursos e identidades que circulam nos ambientes virtuais.

Não poderia, por fim, deixar de comentar o aprendizado que a pesquisa de doutorado me proporcionou: passei também por um letramento acadêmico. Antes da pós-graduação, não havia uma preocupação em navegar por mares desconhecidos, nas áreas da humanidade. Com a pesquisa, tive que me desafiar e aprender de maneira formal sobre temas tão complexos como o neoliberalismo, pós-modernismo, globalização, para sustentar os argumentos nas aulas, assim como elaborar o material para o projeto pedagógico de letramentos. Para as análises, tive que me superar e aprender a fazer análise do discurso em uma perspectiva crítica. Essas experiências só vieram a consolidar a necessidade de se trabalhar na graduação a transdisciplinaridade. Não podemos replicar o ensino que tivemos na graduação no curso de Letras. Portanto, considero que estou preparada a enfrentar novos desafios na academia.

Sintetizando o que foi discutido ao longo deste capítulo, este trabalho pode vir a contribuir em diferentes contextos e situações pedagógicas. Ele contempla múltiplas facetas da formação docente e dialoga com outras áreas e disciplinas. Ele poderá ajudar a refletir sobre a reestruturação de currículo das licenciaturas de Letras, as metodologias das aulas, o desenvolvimento do professor e a cultura digital.

Esta pesquisa possibilita repensar a reestruturação curricular das licenciaturas em Letras ao demonstrar na prática que um modelo de plano de ensino em que a organização dos conteúdos e da língua têm como eixo norteador os gêneros, sistematizados por temáticas, concebendo a língua como discurso - práticas sociais, influi no pensamento crítico e propicia a educação linguístico-discursiva e cidadã, ou seja, fomenta a pluralidade cívica.

A metodologia das aulas centrada em projeto de letramentos por meio de gêneros aponta como ressignificar o fazer docente do profissional de línguas, em que este constrói sua realidade, partilha saberes e não se prende às respostas prontas do livro didático. Desse modo, fomenta o protagonismo, a criatividade e desenvolve a agência tanto do docente quanto dos discentes.

O estudo contribui para o desenvolvimento do professor e fornece uma base teórica sólida ao apresentar resultados da pesquisa que apontam que a identidade do professor é forjada em um espaço pedagógico em que ele se humaniza e torna o ensino não tão horizontal, a partir de uma educação problematizadora e ensino reflexivo – que consistem a essência dos letramentos críticos.

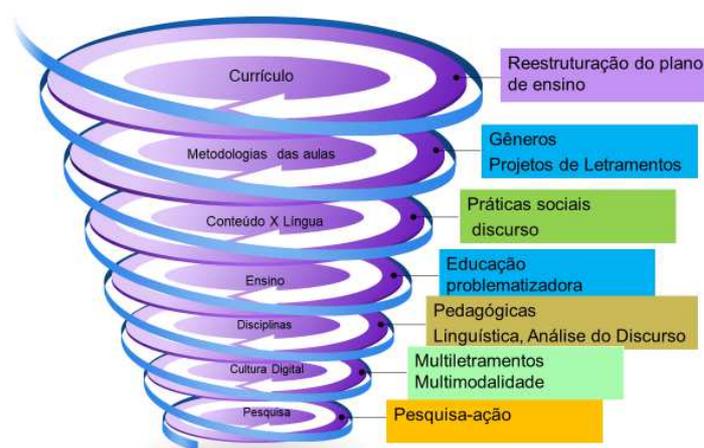
Outro aspecto que o estudo contempla é a questão da cultura digital. Ele promove os letramentos digitais com aulas em ambientes híbridos – físicos e virtuais - com a inserção dos multiletramentos e o uso da multimodalidade. Faz com que os graduandos reflitam sobre o uso das TICs de forma consciente e ética. Desse modo, permite o diálogo com o campo tecnológico tão necessário na sociedade da informação.

O estudo dialoga com outras áreas como a pedagogia, quando discute correntes teóricas do campo educacional, a linguística, ao abordar a corrente pós-estruturalista, e a análise do discurso, quando propõe um modelo teórico discursivo linguístico ADC para análise de dados. Ele fomenta a transdisciplinaridade, tendo como norte a transversalidade baseada nos letramentos.

O estudo também poderá ser um guia para os professores da rede pública desenvolverem pesquisa intervencionista – a pesquisa ação, pois apresenta de forma pedagógica conceitos e procedimentos que lidam com os instrumentos e dados da pesquisa de forma dialética em que se prioriza a triangulação dos dados.

Segue abaixo uma figura que ilustra as dimensões da formação docente que podem ser contempladas com esta pesquisa:

Figura 14 – Dimensões da Formação Docente



Fonte: Elaborado pela autora

REFERÊNCIAS

- AROUCHE, I.L. R. **Letramentos em língua estrangeira no ensino superior: práticas sociais e uso de narrativas para ressignificação da leitura em LE e formação do leitor crítico**. 182 f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RG, 2015.
- AROUCHE, I.L. R.; KERSCH, F.D. Formação Inicial de Professor de Língua Inglesa: multiletramentos e construção de Sentidos em ambientes virtuais. *In: Literatura e Repressão Política/Formação de Professores de Línguas*. LIMA, Diogênes C, de. ; Santos, Janaina. J.de (org.). **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, art. 4, p. 507-531, jan/jun. 2019.
- AUTHIER-RÉVURZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. C. M Cruz e J W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, n. 25-42, 1990.
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1979). p. 261-306.
- _____.; VOLOSHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981[1929].
- BARTON, D.; HAMILTON M. Literacy practices. *In: BARTON D. et. al. Situated literacies*. Reading and writing in context. London: Routledge, 2000, p.7-34.
- BARTON, D.; HAMILTON M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres, Nova York: Routledge, 3ed. 2003.
- _____.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BOHN, H.I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada *In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (org.). Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 11-23.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**.
- BURNS. Anne. *Colaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, 1999.
- BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagem, códigos e tecnologias. MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular (2ª versão revista)**. Brasília, DF: SEB/MEC/CONSED/UNDME, 2016.
- CERVETTI, G; PARDALES, M.J; DAMICO, J.S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical literacy. *In Reading*

Online, v.4, n.9, Apr, 2001. Disponível em <http://www.readinggonline.org/article/s/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em julho. 2016.

CRESWELL, J.W. Projeto de pesquisa: **métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge: Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; ABRAMS, S.S. Multiliteracies Meaning-Making and Learning in the Era of Digital Text. *In*: SERAFINI F.; GEE E. **Remixing Multiliteracies**: Theory and Practice from New London to New Times. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2017. *E-book*.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge University Press, 2000.

DIAS, R.; PIMENTA, S.M. O. Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 711-733, 2015.

DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS UFPR. Letramentos críticos, multiletramentos. **Revista X**, Curitiba, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <http://https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/1232>. Biblioteca digital de periódicos. Acesso em 10 Out.2019.]

DENZIN, N.K. The Research Act. 3ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989b.

DUBOC, A.P.M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N.H; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2014.p. 209-229.

_____. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: Jesus D. M. de.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016, 57-79.

EAGLETON, T. **Ideologia**. Trad. S. Vieira; L.C. Borges. São Paulo: Unesp/Boitempo, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative methods. *In*: Robert L. L; FREDERICK, F. (org.). Quantitative methods, qualitative methods. v.2, New York "Mcmillan, 1990.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Vigiante e Punir. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987/2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17a edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.

FREIRE, P. The importance of the act of reading. In: Freire, P.; Macedo, D. **Literacy: Reading the word and the world**. London: Routledge, 2005. *E-book*. Disponível em: <https://b-ok.cc/s/freire> .Acesso em: agosto. 2019.

GIROUX, H. Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. In: Freire, P; MACEDO, D. **Literacy: Reading the word and the world**. 2005.

_____. Pedagogy and the politics of home: theory, culture, and schooling. Colorado: westview, 1997.

GOWSAMI. D. J. Stillman. **Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an agency for Change**. Upper Montclair, NJ: BoyntonKook, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, [1996], 15 ed., 2007.

GEE, J.P. What video games have to teach us about learning and literacy. 2. Ed. New York: Palgrave, McMillan, 2007.

_____. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 3.ed. London: Routledge, 2008. *E-book*.

_____. New digital media and learning as an emerging area and 'worked examples' as one way forward. Cambridge, MA: MIT press, 2010.

_____. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. London: Rotledge. 2014. *E-book*. <https://b-ok.cc/s/gee>. Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. **How to do discourse analysis: a toolkit**. 2 ed. Newyork: Rouledge, 2014. *E-Book*. <https://b-ok.cc/s/gee> .Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. **Literacy and Education**. New York: Routledge, 2015. *E-Book*.

_____. **Identity and diversity in today's world: multicultural education**, Review. v.9.n.2 p.83-92, 2017. *E-book*. <https://b-ok.cc/s/gee>. Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. A Personal Retrospective on the New London Group and Its Formation. . In: SERAFINI F.; GEE E. **Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2017. *E-book* .

_____. **Introducing discourse analysis: from grammar to society**. London: Rouledge, 2018.

GIMENEZ, Telma. Permanência e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: **Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão múltiplos olhares**. LIMA, D. C. de (org.). São Paulo: Parábola, 2011. p.47-5.

GIROUX, H. Literacy and the politics of difference. *In*: LANKSHEAR. Colin; McLaren Peter L. **Critical literacy**: politics, praxis, and the postmodern. New York: State University of New York Press, 1993. p. 367-377

Graff, H. J. **The literacy myth**: Literacy and social structure in the 19th century city. New York: Academic Press, 1979.

HALLIDSAY, M. A.K. **Hallidsy's introduction to functional grammar**. New York: Routledge, 2014.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On Ethnography**: Approaches to Language and Literacy Research. New York: Teachers College Press, NCRL, 2008.

Heath, S. B. **Ways with words**: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

AGÊNCIA IBGE. Disponível em :[https:// agencia de noticias./ibge.gov.br](https://agencia.de.noticias./ibge.gov.br)

JACOBS, C. **On being an insider on the outside**: New spaces for integrating academic literacies. *Teaching in Higher Education*. v.10. n. 4, 2005, 475–487.

JANKS, H. Literacy and power. New York: Routledge, 2010. *E-book*. <https://b-ok>.

_____. The Access Paradox. Adelaide: AATE/ALEA joint IFTE Issue.n.139, feb. p. 33-42, 2004. disponível em [http://Janks, H. \(2004\) >The access paradox=](http://Janks, H. (2004) >The access paradox=).

_____. Panorama sobre letramento crítico *In*: Jesus D. M. de. ; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem crítica e abordagem comunicativa. *In*; TAKAKI, N.H; MACIEL, R.F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p.195-207.

_____. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? *In*: Jesus D. M. de. ; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016, p.41-53.

JR. J.R.L.B.; SATO, D.T; MELO, I. F. de. (org.). Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas. São Paulo: Párbola, 2018.

KALANTZIS, M., COPE, B., CHAN, E.; DALLEY-TRIM. **Literacies**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016.

KALANTZIS M.; COPE, B. A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design. Palgrave Macmillan UK., 2016.

_____. **NEW LEARNING**: elements of a science of education, Cambridge, 2012.

_____. Changing the Role of Schools. In: Cope, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Features*. Nova York: Routledge, 2006a, p.121-148.

_____. 'Education is the new philosophy'to make a metadisciplinarity claim for the learning sciences. In: REID, A. HART, E. PETERS, M.(ed.). *A companion to research in education*. Springer, Dordrecht, 2014.

KERSCH, D.; LESLEY, M. **Hosting and healing**: A framework for critical media literacy pedagogy. *Journal of Media Literacy Education*. v. 11, n. 3, p. 37-48, 2019.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 343-362, jul./dez. 2017.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KOSKOS, K.; BOEHLEN, S. e WALKER, B.J. Learning the art of instructional conversation: The influence of self-assessment on teachers' instructional discourse in a reading clinic. **The Elementary School Journal** 100 (3),229-252. Channel View Publications, 2000. *E-Book*.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics a postcolonial perspective. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005. p. 11-23.

KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4. ed. New York, Longman.

Kress, G.; Bezemer, J. **Writing in multimodal texts**: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*. v. 25, n. 2, 2008, 166–195.

KRESS, G; Van LEEUWEN, **Theory. Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LANKSHEAR. Colin; McLaren Peter L. *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press, Albany, 1993.

LANKSHEAR. C.; KNOBEL, M. **New Literacies: everyday practices & classroom learning**. 2 ed. Mcgraw Hill, 2006.

_____. **Nuevos Alfabetismos.:** Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula (Spanish Edition) Madrid: Morata, 2010.

LEITE, P. M. C.C. **“Nossa! nunca imaginei preparar uma aula desse jeito”**: os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte,

2017. , Disponível em: [http:// https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/](http://https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/)
Acesso em: 30 set. 2019.

LIMA, E. M. S. dos. A construção de práticas de letramentos críticos em um contexto de ensino médio do instituto federal do Maranhão. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura, Araguaína, 2017. Disponível em: [http:// https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/](http://https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/) Acesso em: 30 set. 2019.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen &Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, 1997. p1-8.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B ; TOOHEY,K. (ED.). **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p.21-29.

_____. **Critical Literacy, Schooling, and Social Justice: The Selected Works of Allan Luke**. New York: Routledge, 2018. *E-Book não paginado*.

MAGALHÃES, Letramento, Intertextualidade e Prática Social Crítica. In: MAGALHÃES. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012. p.17-68.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A.R. RESENDE V. M .de. Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa. Brasília; Editora UnB, 2019.

MATTOS, A.M.A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R.F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 171-191.

MENEZES DE SOUZA. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (Org.). **Formação de professores de línguas: expandindo expectativas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MILLS, K. A. **Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses**. Bristol: Channel View Publications, 2016. *E-book (não paginado)*.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo, Parábola, 2008.

MOJE, E., LEWIS, C. Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. In: C. Lewis, P. Enciso; E. B. Moje (Eds.), **Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. (p. 15– 48).

MOITA LOPES. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.85-105.

MONTE MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**. R. Let & Let. Uberlândia- MG, v.26, n.2 ,p. 469-476 Jul. Dez. 2010.

_____. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. JORDÃO, C.M; MARTINEZ, J.Z; MÓR, W.M. (org.). Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 315-335.

OLIVEIRA, A.M.; CARVALHO, M.A.B. Fairclough. In: OLIVEIRA (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Párabola,2013. p. 280-309

OLIVEIRA, Luciana F. **Epistemologias Educacionais Emergentes: um olhar crítico**. . 221 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [http:// catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/) Acesso em: 20 set. 2019.

MORGAN, W. **Critical Literacies in the classroom: the art of the possible**, New York: Routledge, 1997.

NASCIMENTO, A. K. de O. **Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais: uma análise por meio do Pibid** .240f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, Disponível em: [http:// catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/) Acesso em: 20 set. 2019.

PESSOA, R.R. **A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement**. RBLA, Belo Horizonte, v.14, n. 2, p.353-372, 2014.

PENNYCOOK, A Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M.J. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S. PENNYCOOK, A. (orgs.). **Desinventing and Reconstituting Languages**. III Series, Multilingual Matters LTD, 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. **Linguistic Imperialism Continued**. New York and London; Routledge, 2009.

PORTAL DE NOTÍCIAS UEMASUL, 2019. Disponível em :<https://www.uemasul.edu.br>.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? : uma questão múltiplos olhares**. LIMA, D. C. de (org.). São Paulo: Párabola, 2011. p.55-65.

ROGERS, R.; WETZEL, M.M. **Designing critical literacy education through critical discourse analysis** : pedagogical and research tools for teachers researchers. New York: Routledge, 2014. *E-book* (não paginado).

ROSOWSKY, A. **Heavenly Readings: Liturgical Literacy in a Multicultural Context**. Bristol: Multilingual Matters, 2008.

ROJO, R.H.R. Gêneros Discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos . In: **Escola @ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. Roxo, R. H. R (org.). São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS PENTEADO, R.C dos. **Práticas de letramentos críticos**: repensando a aula de língua inglesa no ensino médio, um estudo de caso no IFMT . 97f .Dissertação.(Mestrado em Estudo de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem , Cuiabá, 2018, Disponível em: [http:// https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/](http://https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/) Acesso em: 20 set. 2019.

SCOLLON, R. ; SCOLLON, S. W. Narrative, literacy, and face in interethnic communication. Norwood, NJ: Ablex. Scribner, S.; Cole, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SCRIBNER, S. AND COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. Letramento crítico e multiletramentos. **Revista Práticas de linguagem Palmas**, v.6 especial – Escrita discente- 2016.

SHOR, I. What is critical literacy? Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, v.1, n.4, 1999. Disponível em < <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>.

SOBEK. Disponível em < [http://sobek. Ufrg.br/](http://sobek.ufrg.br/)> <http://sobek.ufrgs.br/>. Acesso em : 07 Out.2018.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Eventos de letramento e prática de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Trad. e org. I. Magalhães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in comparative education, Teachers college, Columbia University v. 5, n.2, p. 77-91, 2003.

_____. Cross Cultural Approaches to Literacy. Cambridge: Cambridge University Press. Ed, 1993.

_____. **Literacy in theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University

Press, 1984.

TAROUCO, L.M.R. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. In: BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**, Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

Tripp, Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press, 21 ed. 2017.

WODAK, R. Discourse as the recontextualization of social practice. A guide *In*: WODAK, R. MEYER, M. (org.). *Methods of critical discourse analysis*. 2. Ed. Londres: Sage, 2009, p. 144-161.

WOLK, S. Teaching for Critical Literacy in Social Studies: *The Social Studies*. v.94, n.3 .p. 101-106, 2003.

ZILLES, A.N M. S.; KERSCH, D. F. Onde: prescrição, proscrição, descrição e ensino. In: ZILLES, N.A.M.S.; FARACO, C.A. et al. (org.). **Pedagogia da Variação**

**APÊNDICE A - PLANO DE ENSINO: DISCIPLINA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR
DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

 <p>Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão</p>	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO		
PLANO DE ENSINO			
Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras			
Curso Letras Português/Inglês			
Disciplina: Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa	Código:ULET142		
Carga Horária 135	Créditos		
Professor (a): <i>Ilza Léia Ramos Arouche</i>	Matrícula: <i>00006450</i>	Titulação: <i>Mestre</i>	
Semestre Letivo/Ano: <i>2018.2</i>	Horário: Vespertino		
1. Ementa:			
Concepção de leitura. A leitura e o contexto escolar, uma visão crítica. A avaliação do ensino de leitura. Planejamento do ensino de leitura. Elaboração e dinamização dos projetos de leitura.			
2. Objetivo Geral:			
Refletir sobre práticas letradas em língua inglesa em uma perspectiva social crítica para construção de saberes e contribuir para formação crítica do professor em formação inicial, bem como proporcionar a inserção ao letramento digital para desenvolver metodologia de ensino de leitura em língua inglesa.			
3. Objetivos Específicos:			
<p>Usar estratégias de leitura para desenvolver a competência leitora;</p> <p>Fomentar a leitura crítica para formação docente a partir de textos semióticos e multimodais;</p> <p>Usar as ferramentas digitais para ter acesso às informações, assim como para suas produções, promovendo assim, a autonomia e a aprendizagem colaborativa;</p> <p>Fazer busca na internet de maneira consciente e responsável ;</p> <p>Participar de fóruns de discussão, a partir da leitura de textos interdisciplinares de cunho político e crítico-social;</p> <p>Produzir e apresentar materiais com base em textos interdisciplinares e transversais, multimodais em gêneros discursivos variados em uma abordagem crítica, usando recursos digitais;</p> <p>Elaborar projeto de letramentos;</p> <p>Elaborar relatórios sobre atividades realizada.</p>			

4. Conteúdo Programático	CH
UNIT 1 READING SKILLS AND STRATEGIES 1 First Impressions 1 Reading comprehension 1.1.1 Interpreting cultural differences 1.2 Strategies 1.2.1 Reading without knowing every word 2.2 Analyzing Paragraphs for the Main idea and its development 1.2.3 Understanding the meaning of words from context 1.3 Vocabulary building 1.3.1 Understanding the meaning of words from context 1.3.2 Analyzing suffixes	6
2 Leapfrogging the Technology Gap 2.1 Checking comprehension 2.1.2 Discussing information technology 2.2 Strategies 2.2.1 Skimming for the general idea 2.2.2 Scanning for definitions of key terms 2.2.3 Identifying the pattern of organization in a reading 2.2.3 Outlining the specific details from a reading passage 2.3 Vocabulary building 2.3.1 Analyzing compound adjectives with hyphens	6
UNIT 2 BUILDING CITIZENSHIP 2.1 Neoliberalism: More recent times 2.2 The paradox of globalization 2.3 English and globalization: demystifying concepts and ideas 2.4 English: a colonizing language Caracterização dos Gêneros Uso de gêneros diversos (capítulos de livros, coletâneas acadêmicas, debates, palestra, comentários orais e escritos, documentários, artigo acadêmico , reportagem, notícia, artigo jornalístico, mapa lexical, pôsteres , exposição oral e relatos)	40
UNIT 3 THEORIES 3.2 Multiliteracies 3.3 Letramentos críticos 3.4 Novos Letramentos Uso de gêneros variados (capítulos de livros, coletâneas acadêmicas, exposição oral , debates).	44
UNIT 4 PROJECT OF LITERACY	6

<p>4.1 Elaboration of interdisciplinary reading project using multimodality – TICS</p> <p>4.2 Elaboration of class plans</p> <p>4.2 Presentation of the literacy projects</p> <p> Use de gêneros diversos (capítulos de livros, coletâneas acadêmicas, debates, palestra, documentários, artigo acadêmico, reportagem, notícias, pôsteres, artigo jornalístico, exposição oral relatos)</p>	
<p>Carga Horária Total na Sala:</p>	<p>100</p>
<p>Estudo dirigido:</p>	<p>35</p>
<p>Carga Horária Total:</p>	<p>135</p>
<p>5 Procedimentos Metodológicos:</p>	
<p>A metodologia das aulas se baseia na abordagem aos gêneros e aos projetos de letramentos. No qual se prioriza a reflexividade e problematização, bem como os multiletramentos (Kalantzis and Cope 2012, 2015), o qual enfoca a comunicação linguístico-discursiva , o uso multimodal da linguagem mediadas pelas tecnologias digitais. Desse modo, promove-se a construção de sentidos nas variadas linguagens e gêneros discursivos, a autoria e autonomia dos alunos baseado em tarefas colaborativas (NUNAN,1989) para resolução de problemas na construção de saberes. Nesse sentido, faz-se uso da e-blending learning, pois as aulas serão semi-presenciais.</p> <p>Nesse sentido a prática de leitura em LE tem um viés transdisciplinar e crítico. Serão realizadas atividades que contemplam a reflexão e a prática do ensino da leitura em uma perspectiva social e crítica por meio dos gêneros discursivos recorrendo a multimodalidade. De início serão trabalhados textos de cunho social que instrumentalizem os alunos com estratégias de leitura para desenvolverem a competência leitora em língua inglesa. As aulas serão teóricas e práticas, nesse sentido algumas atividades serão realizadas no laboratório de informática e on line. Os alunos irão participar de discussões em sala de aula e em fóruns em ambientes virtuais, discutindo temáticas relacionadas a questões sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem a educação, a formação cidadã, o uso e o ensino de línguas nos tempos atuais, assim como as discutirão as teorias que fundamentam os multiletramentos</p> <p>Será oferecido uma oficina instrumentalizando os graduandos usarem as ferramentas tecnológicas, as plataformas, os aplicativos digitais. Os discentes realizarão tarefas colaborativas a partir da leitura de gêneros diversos envolvendo as multimodalidades da linguagem, usando diferentes plataformas e mídias para construir sentidos. As atividades serão compartilhadas entres os grupos e pares.</p> <p>Por fim, Os alunos elaborarão projetos de letramentos cujos planos de aulas seguem os princípios dos multiletramentos e, no final da disciplina apresentarão os projetos de letramentos aos universitários do curso de Letras. Eles apresentarão um relatório final sobre como foram executadas as ações do projeto.</p>	

<p>6. Recursos Didáticos</p>	
<p>Quadro branco Data Show Computadores Softwares educativos</p>	
<p>7. Avaliação A avaliação tem um enfoque qualitativo. Os alunos serão avaliados pelo professor de acordo a sua efetiva interação, participação, autonomia, e autoria nas atividades propostas como mostra os procedimentos abaixo: Os alunos deverão usar estratégias de leitura e sintetizar ideias embasados em textos semióticos e multimodais. Eles deverão argumentar, participando ativamente nas discussões em sala de aula e nos fóruns virtuais a partir das interações discursivas orais e escritas com base nas temáticas transversais. Os alunos deverão produzir textos multimodais usando diferentes plataformas, mídias e gêneros diversos, apresentando nos ambientes virtuais. Será analisado a capacidade de construir sentidos usando as ferramentas tecnológicas, assim como o senso crítico do aluno e o teor dos conteúdos apresentados. O aluno deve demonstrar o seu letramento digital. Os alunos devem elaborar projeto de letramento, com linguagem multimodal, fazendo o uso dos recursos tecnológicos. Os alunos deverão apresentar os projetos pedagógicos aos professores e alunos do curso de Letras português/inglês. Eles deverão responder aos questionamentos. Os alunos apresentarão um relatório final das ações realizadas na execução do projeto.</p>	
<p>8. Referência Básica HAUGNES, N. & MAHER, B. North Star: Focus on reading and writing (Basic/Low Intermediate). White Plains, NY: Addison-Wesley Longman/Pearson Education, 2004. PHILLIPSON, Robert. Linguistic Imperialism Continued. Taylor and Francis. Edição do Kindle,2009. KALANTZIS, MARY. New Learning. Cambridge University Press . 2nd ed., 2012. KALANTZIS, et al. Literacies. Cambridge , 2ed., 2016. WEGMANN Brenda; KNEZEVIC, Miki. Mosaic 1 Reading. McGraw-Hill, 2007.</p> <p>Referência Complementar CRYSTAL, DAVID. English as a global language. Cambridge University Press, 2nd ed. 2003 BROWN, H. Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. Longman. New York,2001. DUDENEY, Gavin; HOCLY, Nick; PEGRUM, Mark. Letramentos Digitais. São Paulo: Parábola, 2016.</p>	

APÊNDICE B - PLANEJAMENTO DAS AULAS – OBJETIVOS, AÇÕES/TAREFAS E GÊNEROS

Dias	Tópico	Objetivos	Ações /tarefas e Assignments	Gêneros de atividades
29/08 04/09	The Paradox of Globalization	Introduzir o conceito de globalização e refletir sobre os efeitos da globalização no mercado estrangeiro. Usar estratégias de leitura para compreender o texto	<p>Tarefas 1-4</p> <p>Questionar sobre experiências prévias e Contribuir com tempestade de ideias sobre a palavra globalização;</p> <p>Buscar a definição da palavra globalização na Wikipedia;</p> <p>Analisar a coletânea acadêmica sobre globalização.</p> <p>Criar um glossário dos termos.</p> <p>Minerar a coletânea acadêmica sobre a globalização e formar opinião.</p> <p>Assignment 1</p> <p>Sintetizar a coletânea acadêmica “<i>The Paradox of Globalization</i>” usando o Sobek</p>	Slides Capítulo de livros Enciclopédia-Wikipedia Mapa lexical Glossário virtual
05/09	Globalization commerce transnacional	Compreender os efeitos do comércio internacional nos países em desenvolvimento assistindo um vídeo do TED x IBMEC	<p>Tarefas 5-7</p> <p>Assistir e analisar a palestra;</p> <p>Discutir opiniões sobre corporações transnacionais</p> <p>Assignment 2:</p> <p>Postar opinião gravada em áudio ou vídeo baseado em uma questão norteadora que remete a palestra do TEDtalk</p>	Palestra Discussão oral Exposição oral
3 ^a 11/09 12/09	Situational communication: Açaí and Brazil nuts – the Brazilian gold from the tropics	Analisar os efeitos da globalização a partir de uma situação comunicacional	<p>Tarefa 8:</p> <p>Representar diferentes papéis sociais e Debater os efeitos da globalização na economia local</p> <p>Debater sobre os efeitos da globalização,</p>	Simulação oral de papéis sociais Debate

			expressar diferentes pontos de vistas.	
19/09	Venezuelan Refugee Crisis I	Analisar os efeitos da crise dos venezuelanos no Brasil Fazer análise linguística	Discutir sobre a estrutura do gênero notícia e reportagem. Usar estratégias de leitura para compreender a reportagem. Identificar os (pronomes relativos, advérbios da LI no texto)	Notícia
25/09	Venezuelan Refugee Crisis II (exercises) Building meaning	Desempenhar papeis sociais a partir da criação de funções comunicacionais Escrever um comentário sobre os efeitos da imigração venezuelana à cidade fronteiriça no norte do Brasil	Tarefa 9 e 10 Representar papéis sociais, usando estruturas linguísticas por escrito Minerar a reportagem usando o Sobek e escrever argumentos	Representação de papeis sociais Comentário escrito
26/09	Video Editing Workshop	Usar ferramentas digitais para editar vídeos	Aprender a editar vídeos	Textos multimodais
02/10	Glogster Workshop	Aprender a usar a plataforma Glogster	Manusear as ferramentas da plataforma Glogster	Textos multimodais
03/10		Fazer busca na internet de textos	Assignment 3 : Criar mini-glogs que abordem a questão dos refugiados oriundos de vários países. Selecionar textos (vídeos, artigos) para o pôster virtual e apresentar	
09/10	English and Globalization: Demystifying Concepts and Ideas English: a	Discutir como a Língua inglesa tem sido impactada pela globalização;	Usar estratégias de leitura para compreensão textual	Capítulo de livro

	Colonizing Language	Discutir sobre o tema		
16/10	The Paradox of Globalization (continued) Workshop Use the Glogster p	apresentar os glogs com a temática sobre refugiados de diferentes países (Haiti, Bolívia, Síria etc, residentes no Brasil.	Assignment 3 Apresentar os glogs Discutir a temática Postar comentários nos glogs dos colegas	Pôsteres
17/10	Venezuelan Refugee Forum (Fake news)	Refletir sobre o uso das mídias digitais	Tarefa 9 Discutir sobre o uso das mídias digitais (fake News)	Discussão <i>on line</i>
23/10	English hegemony :Forum 2 Elaborating literacies Project	Refletir sobre o papel e status da língua inglesa no mundo globalizado; Planejar as ações	Tarefa 10 Discutir sobre o papel e status da língua inglesa Sistematizar as atividades que serão elaboradas Definir os papéis e ações de cada membro do grupo	Discussão <i>On line</i>
24/10	Elaborating literacies project	Elaborar os objetivos e a metodologia Fazer busca na internet	Assignment 4 Criar um glog com a temática globalização Fazer busca na internet Selecionar o material para o pôster (artigos, imagens, vídeos)	Relato Artigos acadêmicos Coletânea Acadêmica Relatos

				Textos multimodais
30/10	Elaborating literacies projects	Fazer busca na internet por fatos	Assistir documentários, relatos e selecionar material	Documentários Relatos
31/10		Sintetizar os dados		
06/11	Reviewing	Revisar o material elaborado	Ajustar os pôsteres virtuais	
07/11				
13/11	Poster Presentation	Apresentar os pôsters para a comunidade acadêmica	Assignment 4 Demonstrar habilidades e competências e senso crítico construído ao longo do curso, usando os letramentos digitais.	
14/11	Self-evaluation and evaluation of the discipline	Avaliar os trabalhos	Tarefa 11 Postar comentários sobre os pôsteres	
21/11	Interview Review	Avaliar a disciplina e se auto-avaliar. Fazer uma retrospectiva de algumas ações	Participar da entrevista focal Escrever sobre a experiência vivenciada nas aulas	

APÊNDICE C - COLETÂNEA 1 : THE PARADOX OF GLOBALIZATION

THE PARADOX OF GLOBALIZATION

Globalization is a phenomenon that affects contemporary life. It influences our way of thinking about living and acting. It is closely related to neoliberalism. It was through globalization that neoliberal theory leaped and spread in many parts of the globe. After World War II, increased consumption and the advancement of production technology led society to consumerism.

According to Steger (2013, p.13) globalization is “a multidimensional series of social processes that create multiply, broaden and intensify interdependence and social exchanges on the world level, while at the same time developing in people a growing awareness of the deep connections between the local and the distant”.(apud KURAMAVADIVELU, 2006).

In this direction, Kalantzis and Cope (2012, p.121) when talk about globalization punctuate its contradictions. For them, the paradox of globalisation is that, although it seems to lead to cultural uniformity – a McDonald’s in every neighbourhood – its universalising spread also produces startling diversification. Neighbourhoods are constantly changing, as a consequence of global migration. The local community comes to feel like a microcosm of the whole world. And since 1989, global markets are such that there is almost no place in the world where you cannot sell your wares and no place in the world from which people are unable sell their wares into your local market. There is almost no place in the world to which you cannot journey in a few days and almost no place in the world that is not instantaneously to be seen or heard at the other end of a telephone call, or the Internet link, or a television reporter’s camera.

Kalantzis and Cope (2012, p.121) also argue that If your workplace is part of a global enterprise, you need to be able to get on with parts of the organization located in different places, and even move to live there if needs be. If your goods can be sold at the other end of the Earth, you need to find out about the kinds of people who might be purchasing them if they are going to sell well. If global tourism is one of the new boom industries, you need to be tolerant of the quirks of visitors from distant

places and respectful of cultures you visit. If the big news is now as much global as it is local and national, you need to become an aware global citizen.

Globalization as a result of neoliberalism seeks to homogenize culture and it has fostered individualism and consumerism. Reflecting on globalization helps us understand how we are influenced by the media and the appeals of capitalism.

People are driven by their interests and consumerism dictated by the market.

To what extent should we be slaves to the media and attend to the calls of the capitalist world of this global village?

REFERENCES

KALANTZIS M.; COPE B. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge, 2012.

Kuramadivelu B., *A Linguística Aplicada na Era da Globalização*. In: MOITA LOPES (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

**APÊNDICE D - QUESTIONS ABOUT GLOBALIZATION - TRANSNATIONAL
COMMERCE (KRISTINA KIS- KATOS' LECTURE)**

Questions about globalization and transnational commerce (Kristina Kis-Katos' lecture)

- a) What does international trade bring to people around the globe?
- b) Does international trade benefit poor people in the developed countries?
- c) What are the economist opinions?
- d) Who are benefited from trade in high – income country?
- e) Who are benefited in low – income country?
- f) What happened in Vietnam when it has opened its market for international trade ?
- g) How about India? What has happened when it liberalizes its trade regime, when opens the free trade and reduces the level of the protection?
- h) When did Indonesia liberalize its trade regime?
- i) What happens when a country opens its market for the international trade?
- j) What are the consequences when the regime of regulation of market in a country opens its trade for international corporations? Is it good? For whom?
- k) What happens to poor lives when the country opens its trade for foreign corporations?
- l) According to the economist Krisztina, what is necessary to one understands the effects of globalization, specially the effects of international trade to developed countries, like those in the case study in Asia? Only to know people opinion is enough?
 - m). What is her conclusion in the end of the documentary? Does poor get benefit from international trade specially what concerns the wages?

APÊNDICE E - GUIDING QUESTIONS : GLOBALIZATION

Guiding Questions

Globalization as a product of neoliberalism fosters individualism, consumerism and competitiveness among citizens, this increasingly promotes social inequality in the world on an unprecedented scale.

Based on the documentary you have watched, we bring these questions to you to think about globalisation and its effects in our society. Choose one of them and give your point of view. You can record your response and post it on PBWorks.

1. Outsourcing is one of the hallmarks of globalization. Do you believe that outsourcing brings quality to the services provided? Does it really benefit the worker, especially the low-skilled worker? Justify your response.
2. In order to pay low taxes and receive incentives from the government, large companies in international trade often prefer to install their industries in developing countries which charge low taxes and the governments of which encourage the businesses to enter the national market. As a result, the international companies put pressure on the local and national markets. Additionally, there are cases where some big international corporations exploit cheap labor. Do you think it is good for the locals, the installments of these industries, i.e. shoe industries, textile industries, automotive industries? Do the poor benefit? Who do you think has gained more with these industries in those developing countries?
3. Living in a more and more "global village" with access to varied consumer goods, how can one not become dependent on trends despite the appeal of capitalism? Or does one adapt to the neoliberal model influenced by globalization and wear designer clothes, buy the latest mobile phone etc.? Give your point of view.

APÊNDICE F - SITUATIONAL COMMUNICATION: AÇAÍ AND BRAZIL NUTS – THE BRAZILIAN GOLD FROM THE TROPICS

Situational communication:

Imagine a village in the interior of the state of Pará, where villagers live on Brazil's nut and açaí crops for their subsistence. In the vicinity farmers use cheap labor from rural workers to plant and harvest exploit child labor. One of the actions of the community was the creation of a cooperative in which some villagers process the nuts and the açaí and sell to the big foreign companies, this contributes to the increase of the family income. At the same time the local city has raised taxes from these benefits. Different regions of the country and foreign countries begin to consume these products for food and cosmetic industry, which has increased the demand, super valued the price in the final consumer. Nowadays locals and people from neighboring cities can no longer eat the nuts and take the açaí as in times past.

That said, we ask:

What are the advantages and disadvantages of allowing these companies to exploit our wealth?

Comments:

You will fill in an attached chart 2, pinpointing the advantages and disadvantages of globalization and position yourself in front of the facts by discussing in a group

After completing the chart, the class will be divided into two large groups that defend their positions.

You should use these expressions on the class debate/discussion to express different viewpoints:

Language you can use: Seeing both sides

On one had.... On the other hand

One way of looking at it is.... Another way of looking at it is...

Yes, but the flip side of the issue is...

APÊNDICE G - ARE REFUGEES ISSUES OUR PROBLEM?

Are refugees issues our problem?

I. Warm Up

- Have you ever read news on internet in English? What type?
- Can you name famous news sources in English from the US? The UK?
- How is news structured? What kind of sections are found in news sources?
- Do you know the countries which have a border with Brazil?
- Have you heard about what is going on in Venezuela recently?
- What economic conflicts and problems are going on there?

II. Linguistic Analysis

We will read the news article "**Their Country Is being Invaded': Exodus of Venezuelans overwhelms Northern Brazil.**" The article points out Brazil is effected by Venezuelan refugees.

1. Scan the text and find out what these numbers refer to:

80 _____
 5,000 _____
 1.8 million _____
 93 _____
 50,000 _____
 130 _____
 1,000 _____
 90 _____
 50 _____
 2015 _____

2. Vocabulary

Based on the article, let's see with the meaning of some words.

a) The governor of Roraima, Suely Campos discussing her fears regarding the massive migration of Venezuelan to Roraima, says: "I'm **looking after** the needs of Venezuelans to the detriment of Brazilians".

Can you give a synonym for look after?

It _____ means

b) "Once they cross, many **cram into** public parks and plazas teeming with makeshift homeless shelters, raising concerns about drugs and crime."

Can you give a synonym for cram into in the second paragraph?

It _____ means

c) "As public spaces became increasingly **clogged** with Venezuelans, the federal government in February took the unprecedented step of tasking the military with assuming control of the response to the refugee crisis."

Can you give a synonym for clogged in the third paragraph?

It

means

3. Grammar

1. Reread the text and find **linking words**, conjunctive adverbs that expresses contrast (ex. but, however). Write the fragments and underline the conjunctive adverb.

a)

b)

c)

2. What is the function of the adverb **“so”** in this excerpt:

“We band together to get into a strong mind frame”, she said, **“so** we don’t break down in tears.”

- a) contrast b) consequence c) result d) adding

3. What is the function of **“and”** in the following excerpt:

“With that, my family can eat well for three whole days, “ she said proudly. **“And** I mean well. Breakfast, lunch **and** dinner

- a) contrast b) adding c) result d) comparison

4. In these fragments the author used the word **“where”** and **“who”** without a question mark. Do you know why? In this context the word **“who”** refers to people or a place?

“Roraima was a place **where** you could sleep with your door open at night, he said. That is no longer the case.”

“On a recent morning, squatters **who** took over the Simón Bolivar plaza, one of the largest, were preparing meals on small wood burning stoves.”

4. Comprehension

Answer these comprehension questions in full sentences:

a) What is the article about?

b) What are the problems?

c) Can you think of any possible solutions?

III. Building Meaning

Venezuela is one of the countries that borders Brazil. It has been suffering from a serious economic and political crisis. This has affected the lives of its population and has generated an exodus to neighboring South America countries. Some have escaped to Brazil, this exodus has interfered with the routine of many Brazilian residents. The crisis has especially affected residents in a small town called Pacaraima that is located near the entrance to Brazil.

1. Based on the information from the article answer the following questions:

a) Whose knowledge is this?

b) Whom might this perspective benefit?

c) What perspectives are missing?

d) What voices are silenced?

2. According to the article you have just read, what do the words **democracy**, **refugee**, and **prostitute** means to you?

Give your own opinion, use the expression "In my point of view...means..."

3. Being in Someone Shoes

Setting 1 - Dilemma of a woman

Imagine you are a refugee, a mother with a toddler and two old parents, who used to have a stable life with a good job, a place to live and conditions to support your family. Suddenly the country entered into a deep political and economic crisis and it was getting hard to survive there. So in search of better life you decided to go to a neighboring country without knowing anybody. Upon arrival in the town you have chosen, every time you looked for a job, people denied to help you. Would you prostitute yourself to help your family? If not, what would you do?

Use this expression to justify your answer: "If I were a...I would..."

Setting 2 – Dilemma of a local resident

You live in a small town in the northern of Brazil, one day you wake up and notice your city has been invaded by thousands of immigrants, some of them have no money and they are starving and in search of a job, shelter and medical care. At the beginning, the local residents tried to help them but now they feel overwhelmed. In some areas there have been conflicts between the locals and the refugees. If you were a local what would you do?

Use the expression to justify your answer: "If I were a...I would..."

4. Reflecting about International Relations

Brazil has been experiencing political and economic difficulties such as unemployment, and there have been cuts in some areas such as higher education and social services lately. Do you think we have the conditions to shelter refugees from other countries? If the leaders have failed in providing the good conditions for Brazilians, how can they support people from neighboring countries?

Use these expressions in your answer: "In my point of view" or "I think" and the adverbs "However" or "Although"

IV. Assignment

Learning Goal: Reflect about issues related to refugees in South America

Task: Research the phenomenon of refugee migration to Brazil and how this has affected our economy and culture.

Assignment:

Look up on internet some cases of migrants to Brazil, specifically cases related to Bolivians, Venezuelans, Haitians or Nigerians.

Show the numbers of immigrants to Brazil from one of these countries in the last decades.

What are the main cities where they have immigrated to live and why?

Give example of families who lived here and what do they have done to survive. Show how the immigrants have impacted Brazilian's lives.

You should post a video and make a comment on someone else's video.

APÊNDICE H- FÓRUM 1 - VENEZUELAN REFUGEE

Venezuelan Refugee Forum

Due 17/10

We have read a news article from New York Times on Venezuelan refugees. The New York Times is considered a reliable source.

Do you think we can trust digital news media outlets?
How can you distinguish a factual news source from an opinion or a fake news source?

Assignment

1. Write a short paragraph answering the above questions as a comment below. Give your point of view using the vocabulary and the grammar constructions we have discussed in class.
2. Reply to at least 3 other classmates' comments

APÊNDICE I - COLETÂNEA 2: ENGLISH AND GLOBALIZATION

English and Globalization : Demystifying Concepts and Ideas

This is a collection of excerpts from the book – **Imperialism continued** written by Phillipson (2009). You can use some of these fragments to enrich your work on the creation of the poster. You should paraphrase and synthesize the ideas.

English as a Global Language', a seemingly neutral designation that appears to presuppose that the term 'global' is unproblematical, and that we all know what it refers to. Neither premise is correct. The sociology of language has to do better than that. And you don't have to be a sociologist to register that our world is increasingly dominated by Coca Cola, CNN, Microsoft and the many transnational corporations for whom the key language is English, and who through processes of McDonaldization (see below) are seeking to create and imagine, in Benedict Anderson's sense (1983), a global consumerist culture, a single market.

Globalization has economic, technological, cultural and linguistic strands to it. The globalization of English in diverse contexts, post-colonial, post-communist and western European, is one such interconnected strand in asymmetrical flows of products, ideas and discourses. Thus we live in a world in which 80% of films shown in western Europe are of Californian origin, whereas 2% of films shown in North America are of European origin (Hamelink 1994: 114).

The trend towards creation of the impression of a global culture through production for global markets, so that products and information aim at creating 'global customers that want global services by global suppliers' can be termed McDonaldization (Ritzer1996), which means 'aggressive round-the-clock marketing, the controlled information flows that do not confront people with the long-term effects of an ecologically detrimental lifestyle, the competitive advantage against local cultural providers, the obstruction of local initiative, all converge into a reduction of local cultural space' (Hamelink 1994,p.112).

In the contemporary world the imagined community of the nation-state is being superseded by global and regional alliances and governmental, non-governmental and private organizations. It is now the world that is being imagined and shaped by media magnates, transnational companies, drafters of human rights documents, and a variety of grassroots interests (for instance internet, music, amateur radio, Preisler 1999). At the heart of globalization is the 'tension between cultural homogenization and cultural heterogenization' (Appadurai 1990, 295).

Globalization and Englishization are discreetly penetrating a mass of economic, political, and cultural domains in complex ways (Phillipson and Skutnabb-Kangas 1999). As well as being a means of communication and a marker of identity, English is a big commodity, second in importance to the British economy after North Sea oil. Commodities are marketed in a range of ways, some overt, some more covert.

The British and American variants of TESOL are significant agents in the spread of English, taking over where colonial education left off. Their origins and formative professional ideologies are now well documented (Phillipson 1992; Pennycook 1994, 1998). The significance and role of the English teaching profession in the current intensive phase of globalization is under-explored and emphatically needs closer scrutiny. Exploring it is a tricky and messy business because of the interlocking of language with so many other dimensions, in education, the media, 'aid', and multiple commodification processes.

Reference to English as a lingua franca generally seems to imply that the language is a neutral instrument for 'international' communication between speakers who do not share a mother tongue. The fact that English is used for a wide range of purposes, nationally and internationally, may mislead one into believing that lingua franca English is disconnected from the many 'special purposes' it serves in key societal domains.

English might be more accurately described as a lingua economica (in business and advertising, the language of corporate neoliberalism), a lingua emotiva (the imaginary of Hollywood, popular music, consumerism and hedonism), a lingua academica (in research publications, at international conferences, and as a medium for content learning in higher education), or a lingua cultura (rooted in the literary texts of English-speaking nations that school foreign language education traditionally aims at, and integrates with language learning as one element of general education).

English is definitely the lingua bellica of wars between states (aggression by the US and its loyal acolytes in Afghanistan and Iraq, building on the presence of US bases in hundreds of countries worldwide). The worldwide presence of English as a lingua americana is due to the massive economic, cultural and military impact of the USA. Labelling English as a lingua franca, if this is understood as a culturally neutral medium that puts everyone on an equal footing, does not merely entail ideological dangers— it is simply false.

When English is used so extensively, confirming its dominance in many domains, this serves to make the learning of English more attractive than learning other languages. The UK has a vested interest in promoting this trend, and the increased influence that follows with it, as well as economic benefits. 'The English language teaching sector directly earns nearly £ 1.3 billion for the UK in invisible exports and our other education related exports earn up to £ 10 billion a year more', writes Lord Kinnock in a Foreword to David Graddol's book *English Next* (2006), commissioned by the British Council.

Global English, like globalisation, and like the European Union, is a normative project. 'English' can also be seen as project, process and product. The project involves establishing it as the default language of international communication, and ensuring its increasing use intranationally in business, the media, education, and EU affairs.

Phillipson, Robert. *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge 2009.

APÉNDICE J - FÓRUM 2 - ENGLISH HEGEMONY

Fórum- English Hegemony

We cannot deny the need to speak the English today - but there are issues that need to be explored, such as the predominance of one language over others. The text on "English and Globalization" addresses the hegemony of English; Have you ever thought about the role of the English in this perspective before? seeing not only its importance as it can be used as an instrument of communication but as a means of oppression, of provoking asymmetries in cultures of countries that do not use it as a language one but as a second and/or foreign language?

What are the possible impacts of the English on other cultures of countries that use it as a foreign language, or second language in developing countries?

Assignment

1. Write a short paragraph answering the above questions as a comment below. Give your point of view using the vocabulary and the grammar constructions we have discussed in class.

2. Reply to at least 3 other classmates' comments

- You can also read the text " The access paradox" by Hilary Janks to support your view on the following link:

.[http://Janks, H. \(2004\) >The access paradox=](http://Janks, H. (2004) >The access paradox=. English in Australia Number 139, February, 2004. Pages 33- 42. Adelaide: AATE/ALEA joint IFTE Issue). English in Australia Number 139, February, 2004. Pages 33- 42. Adelaide: AATE/ALEA joint IFTE Issue.

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS GRADUANDOS

Digital Tools Interview

Do you think that the lessons in the computer lab were useful and that the teaching of English can be enhanced by the use of digital tools?

How did the activities in our classes help you master digital tools?

What is your assessment of the use of new technologies in LI classes?

PBWorks Interview

Did the use of PBWorks platform influence you? Did it encourage you to study the discipline more?

How often did you access the platform outside the classroom? During class time?

Did the participation in the virtual forum help you to develop your English writing and argument skills?

Collaborative Work Interview

Did the activities carried out in pairs and in groups facilitate your learning and understanding of the topics covered?

Are you the type of student who prefers to do activities with peers or do you learn better when you do the activities by yourself?

Social issues and citizen training Interview

Did the themes of globalization and its intersection with the economy, culture, technology and the English language make you aware of your social role as a citizen?

FORUM

Hegemony of the English language

We cannot deny the need to speak the English language today - but there are issues that need to be explored, such as the predominance of one language over others. The text, "English and Globalization", addresses the hegemony of the English language.

Have you ever thought about the role of the English language in this perspective before? For example, seeing English not only its importance as an instrument of communication, but as a means of oppression and a means of causing asymmetries in cultures of countries that do not use English as a first language but as a second and/or foreign language?

What are the possible impacts of the English language on other cultures of countries that use it as a foreign language or second language in developed countries?

The use of Internet

In our classes you were asked to search the internet to substantiate your virtual poster and your discussions in English. Did you have success in this research, or did you get carried away by the fascination of the internet and get distracted?

What criteria did you use to evaluate the quality of the information you found on the internet?

Do you generally evaluate the quality or relevance of the information you find on the internet, or just focus on the content you were requested to find by the teacher?

You have been asked to look up information on websites and to compare information you find before using them in the proposed activities (glog, for example). Do you think that this practice will influence you in other interactions either in the school space, outside of school or in future work?

The Methodology used in the classroom Interview

During these four months, you have had the experience of interacting in virtual environments, reading journalistic articles with social themes, academic texts, and discussing current social issues.

Do you think the way the discipline worked has helped you to reflect on the role of the English language in teacher training, as well as help you in your profession in the future?

APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Letramentos Críticos na Formação Inicial de Professores de língua estrangeira”, realizada por mim, Ilza Léia Ramos Arouche, professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da professora doutora Ana Maria Stahl Zilles.

A presente pesquisa tem por objetivo propor estratégias de ensino para revitalizar o ensino de Língua Inglesa no contexto formal acadêmico de forma que articule o global e o local e contribua para a educação linguística e crítica. Este trabalho se justifica à medida que possibilita a implementação da prática de leitura para desenvolver a conscientização social e crítica dos participantes alvo da pesquisa, assim como conduzir os estudantes a construir sentidos, a partir das interações discursivas (orais e escritas), por meio de gêneros discursivos diversos. Além disso, tem a intenção de possibilitar a inserção do letramento digital como recurso pedagógico para promover o acesso aos conhecimentos que se constroem também no ambiente virtual.

A sua participação se dará por meio de autorização para que suas interações e produções realizadas no contexto escolar, sala de aula na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa, e no laboratório de informática desta IES, bem como, as atividades postadas no ambiente virtual possam ser analisadas. Algumas aulas serão registradas em áudio e/ou vídeo. Você poderá ser solicitado a fazer seu próprio diário com as suas impressões das atividades realizadas, além de ser entrevistado por mim.

As informações referentes à sua identidade serão rigorosamente confidenciais. Sua imagem não será divulgada, seu nome será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que possamos realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado. Você poderá, a qualquer tempo, informar que não tem mais interesse em participar e desvincular-se da pesquisa, mesmo após os registros dos dados.

Esta é uma pesquisa de risco mínimo, podendo gerar desconforto quanto aos questionamentos dos fóruns virtuais e entrevistas. Caso sinta-se constrangido, inibido na entrevista, com dificuldade para falar diante da gravação em áudio e/ou vídeo, não deixe de se manifestar para que eu possa garantir-lhe a tranquilidade necessária. Os alunos com baixos níveis de proficiência na língua inglesa, com dificuldades para argumentar poderão usar a língua materna para expressar-se nas discussões nos fóruns virtuais, nas aulas e nas entrevistas. Aqueles que se sentirem aptos poderão escolher a língua inglesa para responder aos questionamentos das aulas e entrevistas.

A participação no estudo não acarretará gasto financeiro. A participação nesta pesquisa é voluntária e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou

penalidade. A desistência da participação da pesquisa, como disse acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo, pelos telefones (99) 981 115533 e (99) 35249849, ou pelo e-mail. ilzaleia@uemasul.edu.br . Este documento será assinado em duas vias, ficando uma em poder do participante e a outra comigo.

Imperatriz-MA, ____ de _____ de 201__.

Nome completo do/da participante

Assinatura do/da participante

Ilza

Léia

Ramos

Arouche

Pesquisadora responsável



Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 <http://www.unisinos.br>
.br

ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA - CEP

Título da Pesquisa: LETRAMENTOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pesquisador Responsável: Ilza Léia Ramos

Arouche

Área
Temática:

Ve

rsão: 3

CAAE: 69062917.6.000

0.5344

Submetido

em: 10/08/2017

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Situação da Versão do

Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador

Responsável

Patrocinador	Financiament
Principal:	o Próprio



ANEXO B- REPORTAGEM: VENEZUELAN REFUGEES

‘Their country Is Being Invaded’: Exodus of Venezuelans Overwhelms Northern Brazil

By ERNESTO LONDOÑO APRIL 28, 2018



Venezuelans cross the border into Brazil.

PACARAIMA, Brazil — Hundreds turn up each day, many arriving penniless and gaunt as they pass a tattered flag that signals they have reached the border.

Once they cross, many cram into public parks and plazas teeming with makeshift homeless shelters, raising concerns about drugs and crime. The lucky ones sleep in tents and line up for meals provided by soldiers — pregnant women, the disabled and families with young children are often given priority. The less fortunate huddle under tarps that crumple during rainstorms.

The scenes are reminiscent of the waves of desperate migrants who have escaped the wars in Syria and Afghanistan, spurring a backlash in Europe. Yet this is happening in Brazil, where a relentless tide of people fleeing the deepening economic crisis in Venezuela has begun to test the region's tolerance for immigrants.



By The New York Times

This month, the governor of the northern Brazilian state of Roraima sued the federal government, demanding that it close the border with Venezuela and provide additional money for her overburdened education and health systems.

“We’re very fearful this may lead to an economic and social destabilization in our state,” said the governor, Suely Campos. “I’m looking after the needs of Venezuelans to the detriment of Brazilians.”

The tens of thousands of Venezuelans who have found refuge in Brazil in recent years are walking proof of a worsening humanitarian crisis that their government claims does not exist.

They also constitute an exodus that is straining the region’s largely generous and permissive immigration policies. Earlier this month, Trinidad deported more than 80 Venezuelan asylum seekers. In Colombian and Brazilian border communities, local residents have attacked Venezuelans in camps.

During the early months of this year, 5,000 Venezuelans were leaving their homeland each day, according to the United Nations. At that rate, more Venezuelans are leaving home each month than the 125,000 Cuban exiles who fled their homes during the 1980 Mariel boat crisis and transformed South Florida.

As Venezuelans began resettling across Latin America in large numbers in 2015, for the most part they found open borders and paths to legal residency in neighboring countries.

But as their numbers have swelled — and as a larger share of recent migrants arrive without savings and in need of medical care — some officials in the region have begun to question the wisdom of open borders.

Ms. Campos said she took the “extreme measure” of suing the federal government because the influx of Venezuelans led to a spike in crime, drove down wages for menial jobs and set off an outbreak of measles, which had been eradicated in Brazil.

At least 93 people were killed during the first four months of this year, already exceeding the 83 violent deaths recorded last year, Ms. Campos said. And law enforcement officials say drug trafficking in the region has increased as destitute Venezuelans have been drafted into Brazilian smuggling networks.

The population of Boa Vista, the state capital, ballooned over the past few years as some 50,000 Venezuelans resettled here. They now make up roughly 10 percent of the population. At first, residents responded with generosity, establishing soup kitchens and organizing clothes drives.

By last year however, local residents in Pacaraima, the border town, and Boa Vista, the state capital, which is 130 miles from the border, felt overwhelmed.



Brazilian soldiers help Venezuelan migrants carry their belongings to buses as they relocate to Sao Paolo.



Families cook and rest at a migrant shelter exclusively for indigenous migrants in Pacaraima.

“Boa Vista was transformed,” said Mayor Teresa Surita. “This has started generating tremendous instability.”

On a recent morning, squatters who took over the Simón Bolívar plaza, one of the city’s largest, were preparing meals on small wood burning stoves. Some napped in hammocks while others stared blankly, having nowhere to go and nothing to do.

The mood was grim. A stomach bug had spread through the camp, leading to bouts of vomiting and diarrhea. Adding to their discomfort, neighboring residents, in an act of defiance, had burned a row of bushes near the plaza that the Venezuelans had been using to defecate.

As she watched smoke billowing across the campsite, Ana García, 56, said she could scarcely believe her new reality in Brazil.

She was a homeowner who ate well and lived comfortably on a social worker’s salary in the Venezuelan city of Maturín. But as her paycheck became worthless last year because of soaring inflation, she quit her job of more than a decade, hoping to get a payout large enough to go abroad.

Instead, she walked away with an amount that was so little it only enabled her to buy a small bag of rice, half a chicken and a banana. As food became increasingly scarce, Ms. García set out on a nearly 600-mile journey with her 18-year-old daughter, hitchhiking most of the way.

The first night she slept in the plaza, Ms. García said, she broke down in tears before crawling under a black tarp she now shares with her daughter.

“I never thought we could find ourselves in this situation. We’re not used to living like indigents,” Ms. García said, her eyes welling. “But Venezuela is destroyed. People are dying of hunger.”

As public spaces became increasingly clogged with Venezuelans, the federal government in February took the unprecedented step of tasking the military with assuming control of the response to the refugee crisis.

“There is no historical parallel for this,” Col. Evandro Kupchinski, the spokesman of the task force, said as military personnel cleaned up a stadium that had been taken over by Venezuelans, preparing to turn it into an official shelter. “We’re coming up with solutions as we go.”



A worker for a nongovernmental group organizes hundreds of Venezuelan migrants waiting in line for a dinner of rice and chicken provided by the Brazilian military. They were waiting to be relocated to other cities from a soccer stadium serving as a temporary shelter for migrants in Boa Vista.



Venezuelan migrants spend the night sleeping in the street.

Since February, in collaboration with the United Nations, the Brazilian Army has been building temporary shelters with spacious white tents across the city. By the end of May, it hopes to have 11 shelters with a capacity for some 5,500 people.

Venezuelans who have been vaccinated and registered at one of the shelters may apply to be resettled in larger cities in Brazil via a military flight. But that process is off to a slow start because of funding constraints.

The United Nations recently asked international donors to pitch in \$46 million to address the crisis during the remainder of this year, but so far it has only secured 6 percent of that goal.

On a recent morning, Mercedes Acuña, 50, said she felt blessed to have been among the first admitted into a shelter. She arrived in Brazil two months ago, rail thin, after an anguishing period during which she joined an ever-growing mob in the capital, Caracas, picking apart piles of garbage for bits and pieces of discarded food.

Ms. Acuña said she had nothing but gratitude for the Brazilians who have helped her, but she has come to agree with those who say it's time to shut the border.

"I realize we're all in need," she said. "But their country is being invaded."

At the General Hospital of Roraima, the director, Samir Xuad, says the daily patient population has surged from 400 per day to 1,000 over the past couple of years.

That requires working his employees so hard that some of them end up getting sick, too, said Mr. Xuad, adding that he had lost more than 20 pounds from the stress. Medical supplies as basic as syringes and gloves have run out, he said, and during particularly busy periods, patient gurneys line up in hallways.

"We try to make magic," he said. "But it's difficult."

Outside of work, he said, residents of Boa Vista have become fearful of crime and wary of the mobs of aggressive window washers who approach drivers at stop lights.

“Roraima was a place where you could sleep with your door open at night,” he said. “That is no longer the case.”

Throngs of Venezuelan prostitutes now work the streets of a residential area that has become an ever-expanding red light district.



Families cook and rest at a migrant shelter exclusively for indigenous migrants in Pacaraima.



Venezuelan migrants work as window washers and sell items in the streets of Boa Vista.

On a recent evening shortly after sundown, three young women stood on a dark street corner, eyeing passing cars and motorcycles.

Among them was Camilla Suárez, 23, who worked at a waxing salon in Caracas until a few months ago. As food grew scarce, Ms. Suárez, who has a toddler, figured that she stood a better chance of providing for her child and her parents by working in Brazil.

“I knew Brazilian women liked getting waxed,” she said.

But as she walked around Boa Vista during her first few days looking for work, doors slammed in her face everywhere she went, she said.

Soon, sex work became a last resort to stay afloat financially and manage, every once in a while, to send some money home.

“There are lawyers, nurses here among us,” Ms. Suárez said.

To steel themselves, she and her roommates have a ritual to endure the work they find soul-crushing.

“We band together to get into a strong mind frame,” she said, “so we don’t break down in tears.”

On a good day, they return to the rented room they share with the equivalent of \$90 each. That covers rent and food for a week, plus about \$30 to send home.

“With that, my family can eat well for three whole days,” she said proudly. “And I mean well. Breakfast, lunch and dinner.”



Venezuelan migrants walk between Pacaraima and Boa Vista, Brazil — a long and arduous journey that takes several days on foot.

CreditMeridith Kohut for The New York Times

Lis Moriconi contributed reporting from Rio de Janeiro.

Reference

<https://www.nytimes.com/2018/04/28/world/americas/venezuela-brazil-migrants.html>