

INVESTIGANDO O IMPACTO DAS TEORIAS DOS NOVOS LETRAMENTOS EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Marco Antônio Margarido COSTA
Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO: O objetivo deste texto é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa¹ de pós-doutoramento, em curso, que investiga o impacto das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, incorporadas recentemente ao programa de formação docente do curso de Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Durante o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, os licenciandos são responsáveis pela elaboração e execução de um minicurso oferecido a alunos do Ensino Fundamental. O objetivo específico da pesquisa é investigar como tais teorias provocam mudanças nas práticas pedagógicas dos licenciandos, nas aulas desses minicursos, alterando ou não determinadas representações (HALL, 1997) acerca da língua inglesa e do ensino dessa língua estrangeira. Para tanto, três relatórios finais da disciplina, anteriores a 2009 (data da inclusão dessas teorias no programa da disciplina), foram analisados e, em seguida, comparados com três outros relatórios posteriores a tal ano. A referida pesquisa é realizada com base em pressupostos teóricos da Análise de Discurso de orientação pecheutiana (1997, 2002) e em reflexões sobre perspectivas críticas para o ensino de línguas, notadamente, as teorias dos novos letramentos e multiletramentos discutidas por Luke e Freebody (1997), Lankshear e Knobel (2003), Cope e Kalantzis (2000), Kress (2000, 2003), entre outros. Neste texto, em especial, focalizaremos como as propostas do plano geral dos minicursos preparadas pelos licenciandos convergem com tais perspectivas críticas. Nota-se uma diminuição da preocupação com aspectos meramente estruturais da língua inglesa e uma agregação de propósitos educacionais no ensino dessa língua estrangeira (cf. MONTE MÓR, 2009). Percebe-se ainda que os objetivos gerais dos minicursos buscam propiciar aos alunos do Ensino Fundamental um contato com diferentes realidades, levando-os a uma (re)avaliação das suas representações sobre seus contextos de origem.

PALAVRAS-CHAVE: novos letramentos; ensino crítico de línguas; prática de ensino

ABSTRACT: *The objective of this paper is to present partial results of a current postdoctoral research that investigates the impact of the new literacies and multiliteracies theories added to a preservice English Teacher Education Program of the Federal University of Campina Grande recently. During Practicum, students of this program are responsible for the conception and execution of a short-term course to Elementary students. The specific objective of the research is to investigate how such theories provoke changes in their teaching practicum experiences, modifying or not some representations (HALL, 1997) concerning English language teaching. For that purpose, three reports presented after Practicum, prior to 2009 (year in which these theories were added to the program), have been analyzed and, after that, compared with three other reports written after such year. This research is based on Pêcheux's (1997, 2002) theoretical and philosophical concepts of Discourse Analysis and on some critical perspectives for language teaching, namely, the theories of the new literacies and multiliteracies proposed*

¹ Essa pesquisa tem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

by Luke and Freebody (1997), Lankshear and Knobel (2003), Cope and Kalantzis (2000), Kress (2000, 2003), among others. In this paper, in special, we will focus on how the proposals of the main plans of the short-term courses prepared by the students of the program are aligned with such critical perspectives. A reduction of the emphasis on mere structural aspects of the English language has been observed as well as an aggregation of educational goals in the teaching of this foreign language (cf. MONTE MÓR, 2009). It is also perceived that the main objectives of the short-term courses have led elementary students to be in contact with different realities, causing them to (re)examine their representations of their own contexts.

KEYWORDS: *new literacies; critical language teaching; practicum*

Introdução

Nas décadas mais recentes, no campo da formação docente, há uma tendência de se buscar saber como o professor é formado nas instituições de ensino superior (cf. SANTOS, 2002). Pesquisas como a de Guimarães (2004), na qual a formação de professores, nos cursos de Pedagogia, Letras e História, em uma universidade pública, foi investigada, deuse com o objetivo de conhecer “o que ocorre no interior de cursos de formação de professores” (p. 19). Com o mesmo objetivo, mas, sobretudo, por acreditarmos na valorização da formação docente, realizamos uma pesquisa de doutoramento (cf. COSTA, 2008) com professores e alunos de cursos de licenciatura em Língua Inglesa de duas instituições de ensino superior, no estado de São Paulo.

Entre outros resultados, essa pesquisa mostrou a complexidade de se refletir e se compreender que a formação do professor de Língua Inglesa – como educador – ultrapassa o pressuposto de que esse professor é um falante da língua. Na primeira instituição investigada, houve destaque para a construção de um perfil de aluno que apresenta ausência de competência linguística na língua materna como também na língua-alvo. Esse fato pareceu tornar a formação docente adiada ou impossível, pois as ações pedagógicas empreendidas buscavam valorizar, primeiramente, o “preenchimento” de características consideradas básicas ou preliminares.

Na segunda instituição investigada, o aspecto que gerou o mesmo efeito de adiamento ou impossibilidade da formação dizia respeito, principalmente, à ausência de posturas críticas e reflexivas no trato de questões educacionais por parte dos alunos. Além desse efeito de adiamento e/ou impossibilidade da formação do professor de inglês, observamos também, entre os resultados, uma depreciação da licenciatura e do papel do seu professor, do ensino público e do seu professor, com uma conseqüente valorização das escolas de idiomas e do seu professor e uma grande falta de clareza acerca dos propósitos do ensino de língua estrangeira na Educação Básica.

Os resultados obtidos, ao sinalizarem aspectos da constituição da identidade de professores e alunos de cursos de formação de professores de Língua Inglesa, indicaram outros caminhos por meio dos quais é possível conhecer e compreender melhor como professores e alunos concebem o processo de formação de professores de inglês. Dessa

forma, torna-se necessário continuar a investigar discursos que moldam a representação (HALL, 1997) da formação de professores de inglês em âmbito nacional.

Como professor de um curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa), em uma instituição pública de ensino superior, desde 2009, continuamos a investigar o processo de formação do professor de inglês – como educador. Algumas representações encontradas são semelhantes àquelas descritas em nossa pesquisa de doutoramento. Assim, acreditando na necessidade e importância de provocar transformações nesse quadro, inserimos o estudo de textos sobre perspectivas críticas para o ensino de línguas, notadamente, as teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, nos conteúdos curriculares da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I do referido curso. Assumimos que tais perspectivas possibilitam problematizar algumas daquelas representações que tornam a formação do professor de línguas, como educador, uma meta decorrente (e, portanto, adiada) do cumprimento de características consideradas básicas, como o “conhecimento e domínio linguístico” e o aprendizado de “verdades únicas” aplicáveis a todos os contextos educacionais.

Considerando que cada contexto possui características próprias, que a linguagem é praticada de modo contextualizado (LUKE; FREEBODY, 1997), que diferentes sociedades usam diferentes formas para se expressarem (KRESS, 2000), que o aprendizado se dá mediante a exposição ao outro (outra língua, outro contexto, outro indivíduo etc.), cabendo ao profissional da área de linguagem desenvolver nos aprendizes capacidades de negociação nas diferentes sociedades (CANAGARAJAH, 2006), é necessário investir em práticas pedagógicas que valorizem e incorporem esses pressupostos na realidade dos cursos de formação de professores de Língua Inglesa.

Isso posto, esclarecemos que o objetivo do presente texto é mostrar parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutoramento, em curso, que investiga o impacto dessas teorias em um programa de formação docente. Mais especificamente, argumentaremos como as propostas dos planos gerais dos minicursos vinculados à disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, preparadas por licenciandos para alunos do Ensino Fundamental, convergem com tais perspectivas críticas mencionadas.

Conhecendo o contexto educacional investigado

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição pública de ensino superior com sede na cidade de Campina Grande – PB, criada pela Lei Federal nº 10.419, em 09 de abril de 2002. O curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa) é oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), que faz parte do Centro de Humanidades dessa universidade.

A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, que possui uma carga horária de cento e cinquenta (150) horas, é oferecida no 7º período do referido curso. Essa disciplina possui três momentos distintos: 1) estudo sobre ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e

sobre a formação de professores; 2) experiência docente do licenciando por meio da realização de um minicurso; e, 3) elaboração de relatório final (descritivo, analítico e crítico) sobre a experiência docente realizada ao longo do minicurso.

No primeiro momento da disciplina, os licenciandos leem e discutem: a) textos de autores que tratam da formação de professores, de modo geral, como Britzman (2003) e Morin (2006), dentre outros; b) textos de autores que tratam especificamente da formação de professores de inglês, como Carter e Nunan (2001) e Brown (2007), dentre outros; c) documentos oficiais – parâmetros e diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1998, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001; CNE/CONSELHO PLENO, 2002); e, d) desde 2009, textos apresentando perspectivas críticas para o ensino de línguas, em especial, as teorias dos novos letramentos e multiletramentos, de autores como Luke e Freebody (1997), Lankshear e Knobel (2003), Cope e Kalantzis (2000), Kress (2000, 2003), Monte Mór (2009), entre outros. Dessas leituras, os licenciandos devem selecionar alguns textos que nortearão as aulas ministradas nos minicursos e formarão a base teórica do relatório final.

No segundo momento, o referido minicurso é concebido e ministrado. Nele, cada licenciando deve atuar como ministrante e observador em, no mínimo, 20 (vinte) horas-aula, metade das quais, pelo menos, 10 (dez) horas-aulas como ministrante. Esse minicurso é direcionado a alunos do Ensino Fundamental, devendo o licenciando responsabilizar-se pelo planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, sob a orientação do docente supervisor da disciplina.

No terceiro momento, os relatórios finais da referida disciplina são produzidos, nos quais os licenciandos descrevem e analisam suas práticas pedagógicas durante a execução do minicurso. Cada relatório contém: a) uma Introdução, com a apresentação da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I e das etapas de trabalho desenvolvidas durante o semestre; b) um capítulo dedicado à descrição detalhada das fases do planejamento do minicurso, com a referência bibliográfica básica de apoio; c) uma análise a partir de relatos individuais das experiências didático-pedagógicas dos licenciandos; e, finalizando, d) cópias dos materiais utilizados nas aulas pelos alunos: planos das aulas, atividades desenvolvidas etc.

Nossa pesquisa de pós-doutoramento tem, assim, como objeto principal esses relatórios finais, com vistas a identificar, nas experiências didáticas descritas e nas reflexões empreendidas pelos licenciandos, as regularidades e/ou irregularidades que emergem em forma de materializações discursivas nesses relatos. Seis relatórios estão em análise no momento: três deles são anteriores a 2009, ano no qual houve a inserção das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos no programa da disciplina, e, os outros três, de 2009 em diante. O estudo comparativo entre os resultados apresentados nos relatórios anteriores a 2009 com os outros três visa a observar possíveis pontos de convergência/divergência entre os discursos analisados e a forma como essas referidas teorias provocam (ou não) mudanças nas práticas pedagógicas dos licenciandos e, sobretudo, qual a natureza dessas mudanças.

Reconhecendo algumas mudanças

Os relatórios em análise foram elaborados nos anos: 2004, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. Organizamos nosso estudo, focalizando: a) as propostas dos planos gerais dos minicursos; b) os tipos de atividades pedagógicas preparadas para os minicursos e c) os relatos das experiências didático-pedagógicas dos licenciandos nos minicursos ministrados. Neste texto, em especial, conforme dissemos, temos por objetivo mostrar como as propostas dos planos gerais dos minicursos preparadas pelos licenciandos convergem com as perspectivas críticas apresentadas (item “a” desse parágrafo).

Nos três relatórios iniciais analisados (de 2004, 2007 e 2008), os objetivos gerais dos minicursos foram, respectivamente: 1) “trabalhar a habilidade de leitura em língua inglesa a partir de diversos gêneros textuais, com base nos PCN”; 2) “fornecer noções básicas de leitura e compreensão de textos em língua inglesa”; e 3) “desenvolver a capacidade de ler, ouvir e compreender textos relacionados ao modo como falantes de língua inglesa se identificam em alguns contextos de comunicação, em nível elementar”.

Nos três relatórios seguintes (de 2009, 2010 e 2011), os objetivos gerais foram: 1) “contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à leitura em língua inglesa”; 2) “utilizar formas não tradicionais de ensino de leitura para mostrarmos aos nossos alunos que leitura não é apenas entender a tradução de cada palavra que contém um texto, mas sim efetuar uma leitura de vários aspectos não verbais que permeiam esse texto”; e, 3) “discutir como diferentes formas de expressão cultural em Língua Inglesa interferem na construção da cidadania na atualidade, atentando para os problemas emergentes como o *bullying* e a formação de ideias pré-concebidas”.

Reconhecemos que a opção por nortear a prática pedagógica por uma única habilidade de compreensão (oral ou escrita) ou produção (oral ou escrita) deve servir apenas para fins didáticos, uma vez que elas ocorrem sempre de modo concomitante, quando vistas de uma perspectiva multimodal (cf. KRESS, 2003). No minicurso, a escolha de uma habilidade a ser abordada é livre para os alunos. No entanto, nos objetivos analisados, nota-se a recorrência do trabalho com a habilidade de leitura, que é norteadada pelas orientações dos PCN (BRASIL, 1998). Isso fica bem ilustrado no objetivo geral expresso do minicurso realizado em 2004.

Embora a escolha da habilidade de leitura seja recorrente, percebemos que a perspectiva da qual ela é vista não é a mesma. Nos três relatórios iniciais analisados (de 2004, 2007 e 2008), o desenvolvimento das ações pedagógicas com tal habilidade parece estar direcionado para a aquisição de noções básicas de leitura em língua estrangeira. Trata-se de uma instrumentalização (prévia), que envolve a noção de gênero textual (terminologia empregada nos relatórios) e alguns procedimentos estratégicos lineares de leitura (reconhecimento da estrutura textual, elementos característicos constitutivos do texto etc.) para que se possa, finalmente, “ler um texto em inglês”.

A partir de 2009, essa preocupação com a instrumentalização deixa de ser tão evidente e os relatórios apresentam noções um pouco mais ampliadas sobre leitura e problematizam a maneira pela qual ela foi se constituindo na vida dos alunos. Nesse caso, é exemplar a proposta do minicurso de 2009, que pretendia provocar “mudança de atitudes com relação à leitura”. Nos minicursos de 2010 e 2011, com a inclusão de textos não verbais variados (videoclipes, imagens etc.) de diferentes fontes de referência (não apenas livros didáticos), pode-se entender que a noção de leitura se amplia, aproximando-se da definição elaborada por Luke e Freebody (1997, p. 201), ou seja, ensinar leitura significa ensinar a “ler o mundo”. Além disso, há também a preocupação em questionar a visão de que leitura em língua estrangeira diz respeito única e exclusivamente à tradução de palavras e frases, como se pode ver no minicurso de 2010.

A fim de ampliar a compreensão acerca dos objetivos gerais dos minicursos, investigamos como eles estavam articulados com seus objetivos específicos. Iniciando pelos relatórios anteriores a 2009, o levantamento realizado tomou por base os planos de aula, em virtude de apenas um relatório ter incluído o Plano Geral do minicurso (ver Anexo A - 2008). Os objetivos específicos dos dois primeiros minicursos analisados (2004 e 2007) podem ser divididos em três grandes grupos. O primeiro envolve a familiarização com estratégias básicas de leitura, entre elas: reconhecimento da estrutura do texto (suas partes constitutivas), ideia central e informações específicas, palavras cognatas, palavras repetidas, campo semântico, marcadores discursivos, entre outras. O segundo grupo diz respeito ao trabalho com a noção de gênero textual, basicamente o reconhecimento de vários gêneros e suas características de apresentação, entre eles: carta, cartão postal, convite, carta do leitor, HQ (história em quadrinhos), *charge*, tira, cartum, panfleto, notícia, biografia, propaganda etc. O terceiro grupo tem relação com questões estruturais da língua inglesa e que, direta ou indiretamente, auxiliariam nos propósitos dos dois grupos anteriores, como é o caso do uso e forma de verbos no Passado Simples para compreender o gênero biografia, por exemplo. Além desse aspecto, outras questões abordadas são: processo de formação de palavras, ordem das palavras, grupos nominais, referentes contextuais, formas e usos do tempo verbal Presente Simples, entre outras.

Com relação ao minicurso de 2008, quase que a totalidade dos objetivos específicos alinha-se com propósitos direcionados para a produção oral. A abordagem de temas, tais como: apresentações, cumprimentos, profissões, informações pessoais etc. foram mobilizados para tal fim.

Na sequência, voltamo-nos para os relatórios realizados a partir de 2009, abordando-os da mesma forma que fizemos com os dos anos anteriores, ou seja, articulando as propostas dos minicursos com os objetivos específicos dos mesmos, entretanto, dessa vez, tomando por base o Plano Geral de cada minicurso (ver amostragem no Anexo B).

Uma característica comum aos minicursos de 2009 e de 2011 é a inclusão de temas norteadores, a saber: “Adolescente e internet, saúde física e mental, identidade”, em 2009,

e “Cultura, Identidade e Língua Inglesa no mundo”, em 2011. Nesses mesmos minicursos, os objetivos específicos foram, respectivamente, “mostrar ao aluno que há várias possibilidades de leitura de um mesmo texto; despertar uma leitura crítica, ou seja, considerar aspectos extralinguísticos (sociais, culturais, históricos), provocando um posicionamento do aluno” e “identificar formas de expressão cultural de Língua Inglesa; desenvolver estratégias de compreensão oral e escrita em Língua Inglesa; compreender os processos de construção da identidade de comunidades de Língua Inglesa e sua relação com o preconceito”.

Outra característica encontrada é que não há a predominância dos três focos mais evidentes (estratégias de leitura, gênero e estrutura gramatical), observada nos minicursos anteriores a 2009. Eles estão diluídos entre outras questões abordadas. O trabalho com gênero está presente, mas funcionando como meio para se atingir propósitos que se alinham com uma perspectiva de cunho mais educacional no ensino de Língua Inglesa. Em outras palavras, uma perspectiva que propicia ao aluno discutir e refletir sobre sua formação como cidadão inserido em um contexto específico com características específicas, as quais podem ser exploradas e, porventura, transformadas (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

O trabalho com estratégias de leitura também se apresenta de forma mais diluída e incorporada às atividades de leitura, isto é, não se constitui como um objetivo específico em si. Desse modo, a abordagem dessas estratégias, juntamente com a exploração de questões linguísticas tornam-se mais ancilares. Nesse sentido, vemos contribuição (convergência) da leitura dos textos sobre perspectivas críticas para o ensino de línguas estrangeiras, pois percebemos um deslocamento de uma abordagem linguística ou instrumental para uma abordagem educacional (cf. MONTE MÓR, 2009).

Percebe-se também, nos minicursos a partir de 2009, um aumento de objetivos que buscam incorporar diferentes perspectivas de leitura. Para isso, há a inclusão de textos não unicamente verbais (videoclipes, capas de jogos eletrônicos, *blogs* diversos, conversas de salas de bate-papo, páginas de comunidades virtuais etc.), que foi recorrente nesses três minicursos. Entendemos que essa inclusão é fruto das leituras e discussões sobre novas formas de aprender, que levam a novas formas de pensar, preconizadas pelos novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; KRESS, 2003, entre outros).

Algumas noções começam a despontar como, por exemplo, em 2010, a de “construção de sentidos”, que, da forma como aparece, no nosso entendimento, diz respeito à exploração e análise de conteúdos veiculados por meio de recursos multimídia; e, as de “leitura crítica e reflexiva” e de “desenvolvimento de criticidade”, que, no contexto, fazem referência, respectivamente, à exploração de vantagens e desvantagens de um determinado recurso de multimídia (jogos eletrônicos) e a uma tomada de posição com relação aos conteúdos veiculados por diferentes meios de comunicação. Ao empregar essas diferentes formas de textualidade, as propostas buscaram provocar uma ampliação nos modos de leitura, questionando a concepção de que leitura é um processo de decodificação linear de palavras, cujos sentidos são equivalentes entre línguas.

No minicurso de 2009, aparece também a noção de “leitura crítica”, que compreendemos dizer respeito a uma interpretação de aspectos positivos e negativos do uso da internet (um dos temas norteadores desse minicurso). No minicurso de 2011, emergiram questões como “construção de identidades”, “multiculturalismo” e “preconceito” que foram traduzidas em propostas de atividades que propiciaram ao aluno um contato com diferentes realidades de falantes da língua inglesa de diversas partes do mundo, levando-o a (re)avaliar seu contexto de origem. Julgamos que essas propostas atendem ao objetivo geral do minicurso (construção da cidadania na atualidade) ao tomarmos, novamente, contribuição de Menezes de Souza e Monte Mór (2006) sobre cidadania, que diz respeito à compreensão sobre o lugar ou posição que uma pessoa ocupa na sociedade. Ou seja, ser cidadão significa entender as condições sociais, históricas, culturais etc. que fazem com que um indivíduo tenha e forme suas opiniões e, sobretudo, se e como quer revê-las.

Considerações finais

Reiteramos que nossa pesquisa de pós-doutoramento, em curso, investiga o impacto das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos em um programa de formação docente. Neste texto, voltamo-nos, particularmente, para as propostas dos planos gerais dos minicursos vinculados à disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I preparadas por licenciandos para alunos do Ensino Fundamental. Nosso objetivo foi demonstrar como entendemos que tais propostas convergem com perspectivas críticas para o ensino de língua estrangeira por meio de um estudo comparativo entre minicursos ocorridos antes de 2009, ano no qual houve a inserção dessas teorias no programa dessa disciplina, com outros três minicursos oferecidos após essa inserção.

Nota-se, de modo mais evidente, uma diminuição da preocupação com aspectos meramente estruturais da língua inglesa e uma agregação de propósitos educacionais no ensino dessa língua estrangeira. Com isso, a instrumentalização por meio de estratégias de leitura, juntamente com a identificação de diferentes gêneros discursivos no trabalho com textos verbais deixam de ser centrais e passam a figurar como auxiliares para se abordar questões educacionais. A inclusão de temas norteadores nos minicursos bem como o surgimento das noções de “leitura crítica e reflexiva” e “desenvolvimento de criticidade”, aqui entendidas como práticas de “reposicionamento do olhar”², são ilustrativas dessa abordagem educacional citada.

Outro aspecto que se destaca diz respeito à noção de leitura como um processo de construção de sentidos, no qual é possível promover um diálogo entre diversas materialidades textuais que, por fim, ajudam a transformar a concepção de leitura como processo de descobrimento de sentidos.

² Expressão utilizada pela professora Dra. Walkyria Monte Mor no curso “Interpretação e Linguagem”, ministrado no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, São Paulo, em 2011.

Para a formação de professores, evidencia-se a pouca importância da linearização no processo formativo, ou seja, a formação de um educador não é uma etapa decorrente de um aprimoramento linguístico, de um preenchimento de “lacunas conteudísticas” ou de uma preparação técnica modelar – representação recorrente encontrada, conforme expusemos inicialmente. Essa perspectiva parece ter contribuído para a Prática de Ensino, no sentido de problematizar a noção de aula e de professor modelares, valorizar a elaboração e construção conjunta (entre professor e alunos) de planos de aulas contextualizados e, finalmente, incluir a noção de que a Língua Inglesa pode ser vista como um meio pelo qual se aborda e se discute questões de naturezas diversas, tarefa que parece restrita a outras disciplinas oferecidas na Educação Básica. Para esse aspecto, acreditamos na necessidade de se compreender que todo o corpo docente dos cursos de Letras está, igualmente, envolvido no processo de formação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 mar.2012.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. Albany: State University of New York Press, 2003.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3.ed. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2007.

CANAGARAJAH, S. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S. PENNYCOOK, A. (Eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual matters Ltd., 2006, p. 233-239.

CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES492.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2008.

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

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. New York: Sage Publications, 1997.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literary learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

_____. Literacy and multimodality. In: KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003, p. 35-60.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, G. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. Cresskill: Hampton Press, Inc., 1997, p. 185-225.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 177-189.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102.

ANEXO A – PLANO DE CURSO (2008)

Título do minicurso:*Easy English***Objetivo Geral:**

Desenvolver a capacidade de ler, ouvir e compreender textos relacionados ao modo como falantes de língua inglesa se identificam em alguns contextos de comunicação, em nível elementar.

Objetivos específicos:

Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de:

- Cumprimentar alguém e responder a cumprimentos
- Se apresentar e apresentar outras pessoas em momentos diversos
- Se identificar utilizando dados pessoais em algumas situações do cotidiano
- Compreender pequenos diálogos apresentados em CDs.

Conteúdo programático:

Apresentação de estruturas linguísticas e vocabulário básico referente a:

- Como cumprimentar e responder aos cumprimentos de alguém em diversos momentos do dia
- Como se apresentar e apresentar alguém em contextos diversos
- Como informar dados pessoais: idade, nacionalidade, naturalidade, local de trabalho/estudo e endereço
- Como se despedir de alguém

Metodologia:

Serão realizadas aulas expositivas dialogadas onde haverá o desenvolvimento das diversas habilidades linguísticas, com ênfase na compreensão de leitura e de textos orais.

Avaliação:

A avaliação será feita de maneira contínua e em dois momentos pontuais:

1º momento: pré-teste realizado no primeiro dia de aula

2º momento: atividade relacionada ao conteúdo programático do curso, no último dia de aula.

Recursos didáticos:

Quadro-branco e marcador, apostilas, *datashow*, DVDs e CDs, aparelho de som.

Referências:

AMOS, E.; PRESCHER, E.; PASQUALIN, E. **Our way**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MARQUES, A.; TAVARES, K. **New Password: read and learn**. São Paulo: Ática, 2002.

MORINO, E. C.; FARIA, R. B. **Hello – Stage 5**. São Paulo: Ática, 1999.

OXEDEN, C.; LATHAN-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **New English File** (Elementary teacher's book. New York: OUP, 2004.

SWAN, M.; WALTER, C. **The new Cambridge English course**. New York: CUP, 1990.

[Endereços eletrônicos diversos]:

<http://letras.terra.com.br/zeca-baleiro/43674/> Acesso em 13.02.08.

www.google.com/imagens disponível em 04/03/2008.

www.orkut.com disponível em 04/03/2008.

ANEXO B – PLANO DE CURSO (2011)

Título do minicurso:

English in a Multicultural World (EMW)

Público-alvo:

Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas.

Tema:

Cultura, Identidade e Língua Inglesa no mundo

Detalhamento do tema:

As culturas existentes entre povos falantes da Língua Inglesa e sua influência na construção de identidades.

Objetivo Geral:

Discutir como diferentes formas de expressão cultural em Língua Inglesa interferem na construção da cidadania na atualidade, atentando para os problemas emergentes como o *bullying* e a formação de ideias pré-concebidas.

Objetivos específicos:

- Identificar formas de expressão cultural de Língua Inglesa;
- Desenvolver estratégias de compreensão oral e escrita em Língua Inglesa;
- Compreender os processos de construção da identidade de comunidades de Língua Inglesa e sua relação com o preconceito.

Conteúdos:

- As condições de produção dos textos (autor, público-alvo, suporte, gênero etc.);
- Os gêneros entrevista, notícia, verbete, diálogo e canção: características sócio-comunicativas e formais;
- Funcionamento textual-discursivo das classes gramaticais “pronomes”, “adjetivos” e verbo;
- Multiculturalismo e a Língua Inglesa;
- A Língua como identidade cultural;
- *Bullying*: choque de identidades no espaço escolar.

Avaliação:

A avaliação, de natureza continuada e formativa, será feita através da observação da participação oral discente na interação em sala de aula, da observação da resolução das questões da atividade de compreensão e da observação das respostas apresentadas no *Journal* e no questionário de sondagem.

Referências:

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. 3. ed. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras:** para além do método. São Carlos: Pedro & João Ed.; Cuiabá: EdUFMT, 2008.

KERN, R. **Literacy and language learning.** Oxford: OUP, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, Alexandria: Virginia, USA, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.