



Ana Karina de Oliveira Nascimento

Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais

uma análise por meio do Pibid



Ana Karina de Oliveira Nascimento

Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais

uma análise por meio do Pibid


pimenta
cultural
2021
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 a autora.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidja Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil



Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Imagens da capa Creative_Hat, Federicap, Javi_Indy, Starline, Wa-
vebreakmedia_Micro, User17581499, Rawpixel.
com, Goodstudiominsk, Freepik - Freepik.com

Revisão Nildete Correia de Oliveira

Autora Ana Karina de Oliveira Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244f Nascimento, Ana Karina de Oliveira -
Formação inicial de professores de inglês e letramentos
digitais: uma análise por meio do Pibid. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2021. 315 p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-124-0 (brochura)
978-65-5939-123-3 (eBook)

1. Formação de professores. 2. Pibid. 3. Ensino.
4. Língua estrangeira. 5. Letramento digital. I. Nascimento, Ana
Karina de Oliveira. II. Título.

CDU: 371.13
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.233

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1



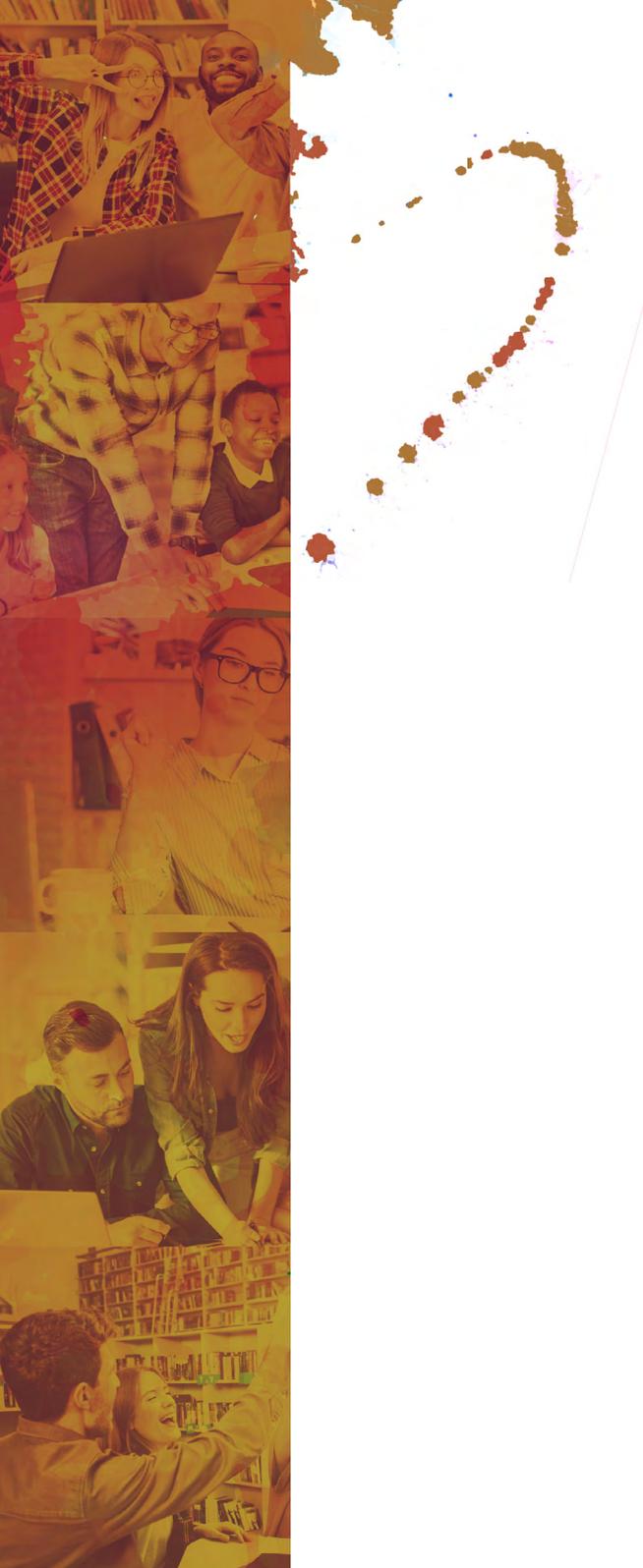
“[...] Being ‘critical’ [...] implies taking a sceptical view of the claims surrounding educational technology [...] and rejecting the notion that this is an inevitable process that is beyond challenge and change”

(SELWYN, 2014, p. 12)



Para Lara
por todo seu afeto diário
transformado em força e coragem
que foi determinante ao longo
de 4 anos de idas e vindas a São Paulo
para que mamãe se tornasse doutora





Ao meu querido sogro, Sr. Zé, que ao final da editoração dessa obra nos deixou. A dor e a saudade, nesta dedicatória, tomam a forma de homenagem a alguém com quem aprendi a conhecer e admirar mais o sertão nordestino. Representante da cultura local, contador de causos, sanfoneiro e compositor, com ele adquiri saberes que fazem parte de quem sou. Deixo aqui um trecho de uma música composta por ele e gravada pela banda sergipana Forró Maturi, vencedora do prêmio do Festival Nacional de Forró de Itaúnas - FENFIT 19ª edição, como uma maneira de homenagear os saberes não escolarizados que perpassam nossa existência, nossos afetos, nossas formas de ser e viver no mundo.

APERTANDO O COMPASSO¹

Compositor: José Rivaldo do Nascimento

Anima gente que chegou o sanfoneiro vamos
logo pro terreiro que o forró vai começar
Eu já tô vendo que tem muito forrozeiro
Mulherada no tempêro doidinha pra farrear
Vamo simhora que hoje é só alegria é forró
é poesia para o povo apreciar
Aqui no fole vou caprichando no baixo
Vou apertando o compasso pro forró não esfriar
Aqui no fole vou caprichando no baixo
Vou apertando o compasso pro forró não esfriar
Eita pro forró não esfriar
Eita pro forró não esfriar
Aqui no fole vou caprichando no baixo
Vou apertando o compasso pro forró não esfriar...

¹ A música na íntegra pode ser ouvida em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DRojAdnh6l>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AGRADECIMENTOS

A escrita da tese e agora a publicação desse livro não é um trabalho individual. É uma coleção de esforços, de saberes, de ajudas, de afetos. Por isso, agradecer é parte fundamental desta obra. Aqui agradeço imensamente:

À minha família querida, pelo incentivo de sempre, transformado em força de vontade, pela ajuda constante, pela compreensão quanto às minhas ausências: mainha e painho (Nildete e Carlos Alberto), meus irmãos Carlinha, Clarissa, Tinho e meu sobrinho João Victor, companheiro de Lara em jogos e aventuras. Mainha, em especial, por ser, além de mãe guerreira e educadora, uma incentivadora na minha viagem pelo mundo das letras, e revisora em língua portuguesa dos meus textos, inclusive deste livro. À família que ganhei de presente, pelo carinho de sempre, especialmente pelos cuidados com Lara: D. Josefina e Sr. Zé, Monara e Júlio (e agora Penélope), Mônica, Med e Flávia (e Milla), muito obrigada! A tia Juju e Lara, amigas e família, sempre incentivando e ajudando a relaxar e continuar! À família que constitui, Natel e Lara! Sempre compreensivos e cuidadosos. Ao meu companheiro de tese pós-sanduíche, sempre ao meu lado: *Jazz!*

À querida orientadora de doutorado Walkyria, pelo apoio constante, pelos questionamentos que me fizeram repensar o fazer acadêmico, por todo conhecimento compartilhado, por acreditar em mim e me ajudar a trilhar o caminho acadêmico e afetivo necessário durante o doutorado. Por estar ao meu lado sempre!

Ao professor Vanderlei Zacchi, por todas as discussões, projetos, eventos, textos, com os quais tive a chance de compartilhar com você conhecimento, mas especialmente, por me introduzir aos estudos dos novos letramentos e ter acompanhado minha caminhada,

como pesquisador competente que é, e um amigo que a academia me deu de presente. Por prefaciar este livro, resultante dos meus estudos doutorais, com seu olhar sempre crítico e atento!

Ao querido professor Lynn Mario, grande fonte inspiradora, pelos questionamentos, pelas palavras que sempre nos ensinam, pelas indicações de leitura e grandes contribuições durante a qualificação.

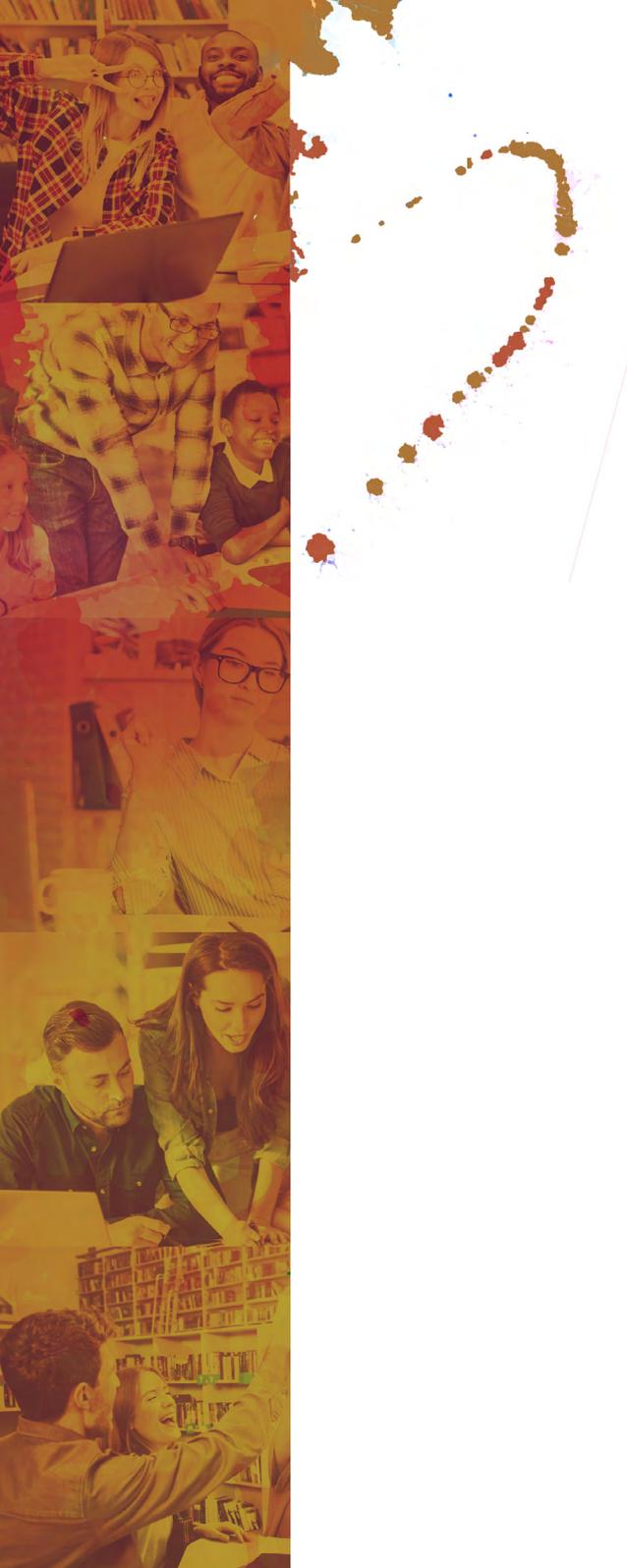
À professora Cláudia Hilsdorf Rocha, por me inspirar a repensar a formação de professores, não apenas por meio dos seus escritos mas também pelas contribuições durante a qualificação.

Ao professor Sérgio Ifa, grande interlocutor, membro da minha banca de defesa de doutorado, que sempre me incentivou a questionar por meio de suas provocações.

Aos professores José Mário Aleluia e Simone Lucena (UFS), por compartilharem comigo conhecimento e amizade ao longo da disciplina “Culturas Digitais e Formação de Educadores”.

À Universidade de São Paulo, pela possibilidade de construir meus estudos doutorais, facilitando minha estadia por meio do CRUSP, minhas refeições por meio do bandejão e meu deslocamento por meio do passe livre nos ônibus do campus. Na USP, ao Departamento de Letras Modernas, em especial, Edite e Júnior, pelas respostas às minhas tantas perguntas, pelo cuidado, pelas soluções a tantas questões burocráticas que permeiam o doutorado. Aos amigos queridos que a USP me deu ou cujos laços afetivos fortaleceu: Denise Landim, Luciana Ferrari, Livia Fortes, Leina Jucá, Sérgio Ifa, Juliana Martinez, Karla Costa, Ruberval Maciel, Andréa Mattos, Fernando Pardo.

Aos amigos inesquecíveis da “Pauliceia Desvairada”, que abriram as portas de suas casas para me acolherem, protegendo-me do frio congelante, especialmente Christianne Gally (com Antônio e Marianne) e Renata Quirino (com Marvin e Melvin).



Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo incentivo e auxílio financeiro concedido por meio da bolsa de doutorado no Brasil, que me permitiu tantas viagens a eventos, reuniões, orientações, por meio das quais aprendi tanto. Ainda, por tornar mais fácil o caminho da coleta de meus dados e a aquisição de materiais bibliográficos, fundamentais na minha caminhada nos estudos doutorais.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Fulbright Brasil que viabilizaram por meio do Programa CAPES/Fulbright Estágio de Doutorando nas Ciências Humanas, Ciências Sociais, Letras e Artes nos EUA, a realização do meu doutorado sanduíche no período de 2015-2016, quando passei 9 meses na *Montclair State University*, em *Montclair, New Jersey*, Estados Unidos da América.

To professor Michele Knobel, for accepting me as her supervisee for 9 months, in the USA. Not only for being such a careful and competent researcher and advisor, for allowing me to be part of her class as a PhD student, but also for being an incredibly lovely companion for my family and me. Still in Montclair State University, to professor Joe Russo and Carolyn Demefack for accepting me in their "Critical Basics of Media and Technology Production" classes and for being important interlocutors throughout the course. Also, to the whole staff of Global Education at Montclair State University for their hospitality and help before and during my stay at MSU. Marina Cunningham, Beth Calamia Scheckel and Domenica Dominguez, thanks for your great support.

To Dr. Diana Brydon, Canada Research Chair in Globalization and Cultural Studies at the University of Manitoba, for the financial support provided on my trip to Canada to participate in the BRCAKE – Brazil/Canada Knowledge Exchange project workshop, and to present my paper at the Congress 2014 of the Humanities and Social Sciences where I could share some of my initial thoughts on teacher education as part of my PhD studies.

Aos participantes da pesquisa, grandes e admirados interlocutores, graduandos, coordenadores e supervisores. Muito obrigada pela disposição em participar, por me deixar adentrar os espaços do Pibid, por dialogarem comigo sempre.

À UFS (Universidade Federal de Sergipe) pelo afastamento concedido das minhas atividades docentes para que eu pudesse cursar o doutorado. Ao Departamento de Letras Estrangeiras pela aprovação unânime da minha licença. Na UFS, a todos os amigos, colegas de caminhada, pela torcida e incentivo, em especial, aos companheiros do DLES, aos amigos do grupo de pesquisa e estudos com quem compartilhei textos, ansiedades e angústias, Amália (amiga-irmã e *roommate* de evento sempre), Paulo e Marlene (amigos e interlocutores). Ainda, a Elaine e Rodrigo pela animação e incentivo de sempre. Agradecimento ao amigo Israel Barnabé (*in memoriam*) com quem dividi tantas noites de vinho, buscando deixar de lado o cansaço das leituras e escrita da tese, e, que foi tão importante no meu processo de afastamento. Como sinto sua falta! Ao presente que ele me deixou, a amiga Flávia Ávila. Também a Roberto Bezerra, que embora não se encontre mais na universidade, foi crucial para mim durante o processo de seleção do doutorado.

Às amigas de todas as horas, todos os cafés, vinhos, bons e maus momentos, Andréa, Fernanda e Amanda, pelo suporte de sempre. Luciana, Gabriela, Karine, Carmen e Tereza, pela leveza, pela ajuda com Lara, pelo incentivo e carinho.



SUMÁRIO

Prefácio	19
Letramentos digitais na escola pública e a nova desordem mundial	19
Referências	24
Capítulo 1	
Introdução	25
1.1 Delimitando o Tema e Justificando a Proposta de Pesquisa	26
1.2 Objetivos	32
1.3 Metodologia e Procedimentos Metodológicos	32
1.4 Descrição do Campo Investigado	41
1.5 Perfil dos Participantes	53
1.6 O Projeto <i>Focus on Future</i>	62
1.7 O Projeto <i>English Everywhere</i>	65
1.8 As Seções	70
Capítulo 2	
Formação inicial de professores de inglês, o Pibid e os letramentos digitais	72
2.1 Formação Crítica de Professores e Letramentos Digitais	74
2.2 As Sociedades Digitais, a Linguagem Digital, as Novas Epistemologias e a Educação	85
2.3 A LDB, Formação de Professores e Letramentos Digitais	103



2.4 Pibid e Tecnologias 116

2.5 Os Letramentos (novos letramentos,
multiletramentos, letramento crítico, letramentos
digitais) no Contexto da Educação Linguística 130

Capítulo 3

**Mergulhando no universo dos letramentos
digitais do Pibid inglês da UPNE 144**

3.1 Formação de Professores e Globalização 160

3.2 O desenvolvimento de ambientes
virtuais no Pibid-Inglês 176

3.3 Neoliberalismo, Tecnologias Digitais,
Educação Linguística e o Pibid-Inglês..... 186

3.4 Projeto *Focus on Future* 221

3.4.1 Convite à reflexão.....228

3.4.2 Práticas de fora do contexto escolar
que são de interesse dos alunos.....235

3.4.3 Adoção de temáticas ligadas
às tecnologias digitais243

3.4.4 Entendimento de que o aprendizado
se dá de forma processual e coletiva.....246

3.4.5 À guisa de conclusão sobre
o Projeto *Focus on Future*249

3.5 Projeto *English Everywhere* 250

3.5.1 Levantamento de interesses/
realidade dos alunos.....262

3.5.2 Conexão/valorização
de práticas de fora da escola267

3.5.3 À guisa de conclusão sobre
o Projeto *English Everywhere*275

Capítulo 4

Considerações finais 281

Referências 293

Apêndice A -
Roteiro para entrevista semiestruturada 1 306

Apêndice B -
Roteiro para entrevista semiestruturada 2 307

Apêndice C -
Roteiro para relato sobre os projetos
pibid desenvolvidos em 2015/2 308

Apêndice D -
Roteiro para entrevista semiestruturada 3 310

Sobre a autora 311

Índice remissivo 312

PREFÁCIO

LETRAMENTOS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA E A NOVA DESORDEM MUNDIAL

Vanderlei J. Zacchi

Universidade Federal de Sergipe

Vivemos tempos difíceis e caóticos, e acho razoável supor que a maioria da população mundial pensa da mesma forma. No momento em que escrevo, o mundo enfrenta desafios que, se não novos e inéditos, estão potencializados pelos meios de comunicação de massa, hoje traduzidos nas novas redes sociais. Covid-19, *fake news*, devastação ambiental e populismo de direita são talvez os mais evidentes desses desafios, embora outros, menos visíveis, possam estar à espreita.

No cenário ampliado, os famigerados “-ismos” também voltam para nos ameaçar. Em alta ultimamente, pode-se citar: neoliberalismo, totalitarismo, messianismo. Não estou querendo pintar aqui um cenário apocalíptico ou distópico. Pelo contrário: diante de tantas ameaças e desafios, é preciso perscrutar além das aparências totalizantes e enxergar outros movimentos que não se limitem à resistência e proponham novas possibilidades e alternativas.

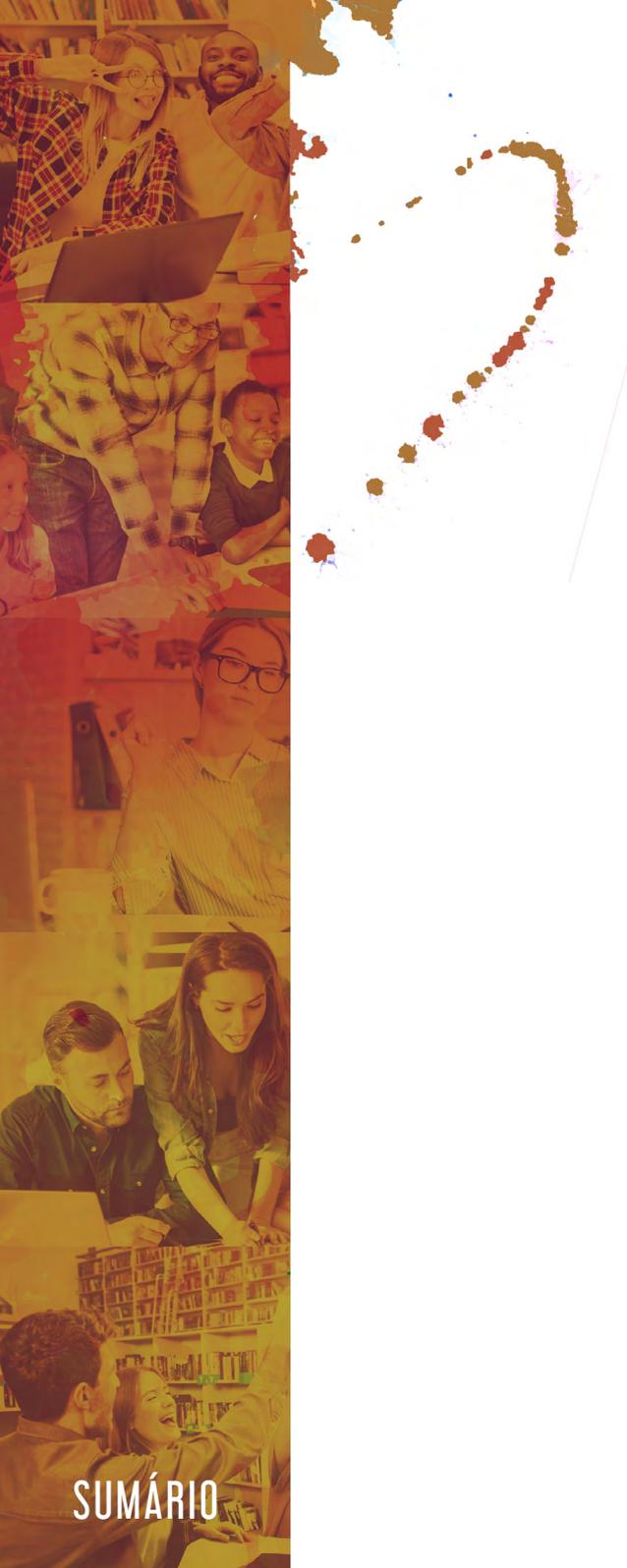
No Brasil, o cenário não é diferente. Ironicamente, chega a ser um retrato bastante fiel da situação mundial. No entanto, além dos aspectos históricos, culturais, sociais e políticos que subjazem essa situação, os acontecimentos recentes, especialmente na política, trazem contornos relevantes para esse cenário. Após mais de dez anos de



um governo que investiu pesadamente na educação, principalmente técnica e superior – e não apenas com a construção de novas unidades, mas também com a abertura de novos cursos, novas vagas para docentes e técnicos administrativos, programas como Pibid, Reuni, Prouni e Fies –, teve início um processo contrário com pesados cortes de investimentos na educação e tentativas claras de reversão das conquistas dos anos anteriores, levadas adiante por um governo que deixou bem clara ainda sua oposição à pesquisa e à ciência. Nesse período tomou corpo também a proposta de implantação da Escola sem Partido, que tinha como objetivo principal proibir as discussões de cunho ideológico em sala de aula (como se isso fosse possível), implantando uma pedagogia toda baseada na técnica.

No âmbito tanto global quanto nacional, o surgimento de uma nova ameaça veio expor a enorme divisão social e digital prevaiente. O isolamento causado pela pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade de realização de atividades remotas, na sua maioria dependentes de conexão com a Internet, colocando em evidência as diferenças entre os que têm e os que não têm. As populações menos favorecidas foram duramente atingidas em várias partes do planeta, enquanto as ações de empresas dedicadas à realização de atividades remotas sofreram forte valorização, expondo mais uma vez as contradições do sistema neoliberal em âmbito mundial. Criou-se ainda uma falsa dicotomia entre a preservação da vida – com base no recolhimento doméstico e paralisação de boa parte das atividades comerciais – e o bom funcionamento da economia – com base na continuidade das atividades comerciais e na manutenção de lucros e empregos, apesar dos riscos evidentes às vidas de pessoas pertencentes a grupos menos favorecidos e, portanto, menos protegidos.

Outra questão importante nesses tempos incertos é o surgimento, ocorrência e persistência das chamadas *fake news*. Esse fenômeno, que ocorreu também em âmbito mundial, teve forte repercussão e



influência na política, tendo interferido em resultados de eleições importantes, como as dos presidentes dos Estados Unidos e do Brasil em 2016 e 2018 respectivamente. Na sequência, continuou dando suporte a esses governantes em suas iniciativas muitas vezes polêmicas e pouco democráticas. Não apenas uma ferramenta de poder político, as *fake news* têm também sua dimensão financeira, favorecendo as *Tech giants*, detentoras de mídias de redes sociais, que se tornaram ainda mais lucrativas. Atuando na lógica do neoliberalismo, para não abrir mão de seus lucros, essas empresas deixaram de tomar atitudes suficientes para deter a disseminação de notícias de origem e autoria duvidosas. E, ao estabelecer uma política de conteúdo com base em algoritmos, ajudaram também na criação de grupos de pessoas com perfis específicos (as chamadas bolhas), gerando condições propícias para a produção e disseminação de *fake news*.

As considerações acima podem pintar um quadro apocalíptico, mas é bom lembrar que a humanidade já passou por muitos outros momentos críticos. A questão da desordem também não é em si um problema. Ela pode estar apenas sinalizando um rearranjo de forças e relações, principalmente no cenário global. Como observa Maturana (1994, p. 27), todo sistema é conservador por natureza, pois de outra forma deixaria de existir. A aparente desordem atual pode ser apenas a reação desse próprio sistema às ameaças que o rondam. Tampouco podemos prever o que sairá disso tudo, pois, como afirma Morin (2006, p. 60-61), a humanidade segue seu curso não em direção à via segura do progresso, mas a “uma incerteza insondável”.

Voltando um pouco no tempo, porém, pudemos presenciar, ao menos no Brasil, uma situação bem diversa da apresentada acima. Antes das eleições para presidente dos Estados Unidos, a ideia de *fake news* era algo bastante remoto, pouco conhecido. As tecnologias digitais, mesmo que utopicamente, ainda conservavam uma atmosfera de solução para as aflições da humanidade. Na educação, no Brasil,

o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) estava a pleno vapor, colocando escolas e universidades juntas para repensar as licenciaturas. E é esse o período coberto pela pesquisa de Ana Karina Nascimento, que originou este livro.

O objetivo do Pibid é dar a alunos de licenciatura a chance de antecipar a experiência da docência ao atuar em salas de aula da rede pública, antes mesmo de chegar o período de realização do estágio supervisionado. Com isso, oferece ainda a oportunidade de melhor articular as ações educacionais, ao envolver a escola pública e o ensino superior. Como resultado, o que se espera é a melhoria do ensino nas escolas públicas e a manutenção dos licenciandos no magistério, principalmente por meio da oferta de bolsas a graduandos de cursos presenciais, lembrando ainda que professores das escolas e professores orientadores do ensino superior também recebem bolsas.

A pesquisa abordada neste livro foi desenvolvida, entre 2013 e 2017, com coleta de dados empíricos em 2015 e 2016, com base num projeto voltado para o Pibid de língua inglesa do curso de Letras de uma universidade pública sergipana, executado numa escola de um bairro periférico de Aracaju. Assim, a pesquisa de Nascimento teve como objetivo geral investigar como o referido Pibid agiu para problematizar, na formação inicial dos professores, o trabalho com letramentos digitais. A autora, mesmo reconhecendo as transformações trazidas pelo programa, não deixa de apontar também suas deficiências, demonstrando, portanto, uma postura crítica em relação ao seu objeto de pesquisa.

É inevitável, no entanto, colocar em evidência suas características mais significativas, principalmente em face do contexto atual, conforme explicitarei acima, tais como a aproximação entre universidade e escolas, a formação contextualizada de professores, o trabalho com temáticas relevantes para cada escola ou região, entre outras. Quero chamar a atenção, entretanto, para um

aspecto específico da pesquisa: a questão das tecnologias, ou mais especificamente dos letramentos digitais.

A noção atual de letramentos tem um histórico relativamente recente, mas nos últimos anos tem havido uma profusão de ramificações em áreas específicas (letramento social, literário, emocional, para citar apenas uma pequena parcela). Os letramentos digitais, no entanto, já têm uma tradição mais estabelecida e surgiram exatamente em função do papel central assumido pelas tecnologias digitais nos últimos anos. Assim como letramento é diverso de alfabetização, os letramentos digitais não se referem ao mero domínio técnico e mecânico dessas tecnologias.

Ser letrado digitalmente implica adotar uma postura crítica às tecnologias digitais e tudo que está relacionado a elas. E ser crítico não significa deixar de usá-las, mas usá-las de maneira mais consciente. Reside aí, portanto, sua grande importância em tempos de negacionismos e *fake news*, que se criam e se espalham principalmente via mídias e redes sociais. Os letramentos digitais podem ser uma alternativa bastante viável para enfrentar problemas dessa natureza, o que por si só já justifica sua adoção nas escolas. Pensando-se em escolas públicas de regiões periféricas, torna-se ainda mais relevante, pois pode ser também um meio de inclusão e de formação de cidadãos críticos.

O presente livro traz as análises de uma pessoa que investigou a fundo essas questões, teórica e empiricamente. É uma boa referência para quem busca ideias sobre como lidar com as vicissitudes criadas pelo uso das mídias e tecnologias digitais no mundo atual. Acima de tudo, pode ter grande validade para quem trabalha com jovens e adolescentes, principalmente em funções vinculadas à educação, já que eles fazem talvez parte do grupo que mais utiliza essas tecnologias, ficando portanto altamente expostos às práticas e discursos que nelas circulam. Por fim, como consequência, podemos, quem sabe,

vislumbrar um futuro no qual não se repitam muitas das situações que estamos vivendo atualmente, no Brasil e em outras partes do mundo.

Aracaju, 26 de outubro de 2020.

REFERÊNCIAS

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje em educación y política*. 7. ed. Santiago: CED/Hachette, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Trad. Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.



1

INTRODUÇÃO



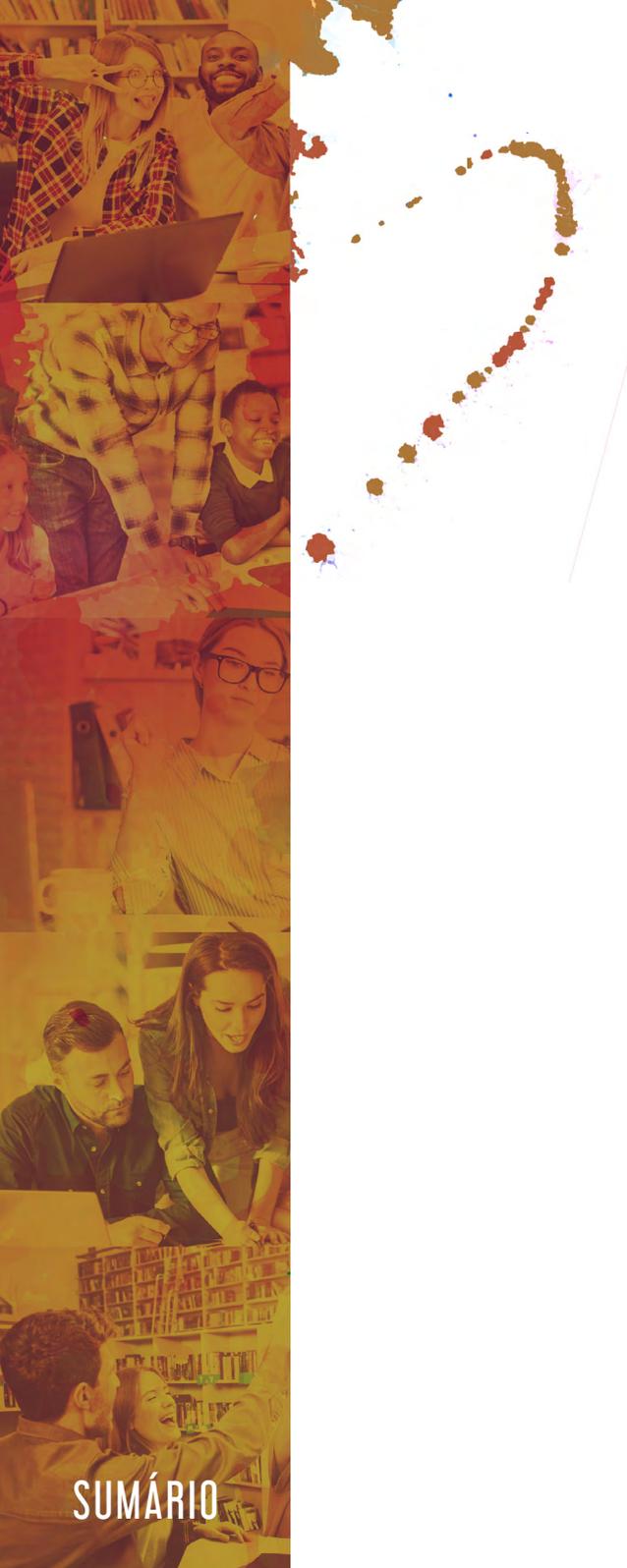
O desenvolvimento de propostas, projetos, trabalhos, ideias são, em geral, permeados por motivações das mais diversas, advindas das nossas experiências prévias: pessoais, profissionais, teóricas, ... Foi retomando as vivências acumuladas como aluna do curso de Letras Inglês da Universidade Pública do Nordeste, doravante UPNE¹, e, anos mais tarde, como professora do mesmo curso na mesma instituição, além de outras experiências profissionais com as transformações pessoais pelas quais passei, que identifique o meu interesse, a partir de 2012, por desenvolver um estudo que discutisse a formação inicial do professor de inglês com a questão dos letramentos digitais, o qual teve início em 2013. E eis que aqui teço uma teia numa tentativa de unir os vários fios os quais permeiam minha existência, recheada de paixão pela docência, em especial, pela formação de professores de inglês. Essa pesquisa, finalizada em 2017, materializa-se agora em livro, em 2021.

1.1 DELIMITANDO O TEMA E JUSTIFICANDO A PROPOSTA DE PESQUISA

Na década de 1990 é criado, no Brasil, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), objetivando introduzir, segundo aponta o site² do programa, o uso pedagógico da informática nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. A ideia do programa era enriquecer a prática pedagógica nessas escolas. Naquele momento, diversos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) foram implantados nos vários estados brasileiros (VALENTE, 2002).

¹ Para fins de garantia do anonimato da instituição e dos indivíduos que dela fazem parte e são participantes da presente pesquisa, optei por a ela me referir como Universidade Pública do Nordeste (UPNE), ao longo do texto.

² Utilizo a palavra site ao longo do texto sem itálico, entendendo-a como já incorporada à língua portuguesa no sentido de página eletrônica. Para maiores informações sobre essa e outras palavras estrangeiras incorporadas à língua portuguesa, ver: <<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/estrangeirismos-grafados-sem-italico>>. Acesso em: 06 mar. 2017.



Nos anos 2000, essas políticas são ampliadas e em 2008, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), também implementado pelo MEC, tem início, visando à promoção de conexão de banda larga nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Em 2010, tem início um novo programa, o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), objetivando o fornecimento de equipamento (computadores portáteis), um por aluno, com o intuito de promover a inclusão digital pedagógica, de acordo com informações presentes no site oficial do programa.

Essas configuram-se como iniciativas com o intuito de levar à escola pública brasileira conexão de internet e equipamentos tecnológicos, em especial, computadores. Apesar das iniciativas terem seu início em 1997, elas têm grande expansão nos anos 2000. É interessante notar que, também nesse período, mais especificamente em 2008, tem início, no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com o objetivo de aproximar a universidade, em especial, a formação inicial de professores, das escolas públicas brasileiras; isso por meio, dentre outras coisas, de práticas pedagógicas inovadoras (BRASIL, CAPES, 2008).

Em âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) lança, também em 2008, um documento intitulado Padrões de Competência em TIC para Professores (*ICT Competency Standards for Teachers*), no qual lista os padrões de competência em tecnologias da informação e comunicação (TIC) esperados dos professores, de forma a servir como guia para todos os docentes, porém focando, especialmente, nos programas de formação de professores e no seu papel para formar “alunos capacitados para a tecnologia”³ (UNESCO, 2008, p. 1, tradução minha).

As iniciativas descritas são resultantes da disseminação das tecnologias digitais em todo o mundo, especialmente a partir dos anos

³ “*technology capable students.*”



2000. Várias são as razões para essa expansão, assim como variadas são as consequências, para nós indivíduos e as comunidades das quais participamos, aí incluída a escola, o que leva à expectativa de ações pedagógicas diferenciadas dos professores. Isso porque ao passo que as tecnologias, em especial as digitais, foco nesse trabalho, passam a fazer parte da nossa vida diária, há alterações significativas no nosso modo de ser, fazer, pensar, nos relacionar e construir significados⁴.

A ideia de tecnologia que aqui adoto, segue a linha proposta por Menezes de Souza e Monte Mór (2006), de entendê-la como algo inventado pelo homem, que faz uso de um determinado instrumento de modo a ampliar suas capacidades naturais. Ainda, cujo uso adotado é contextual; portanto, socialmente construído. Assim, para além da ideia de um aparelho que venha a expandir as capacidades naturais de diferentes homens de uma mesma maneira, entendo a tecnologia como situada social e historicamente, cujos usos e significados por meio dela construídos vão ser diferenciados.

Evidencio também o meu entendimento acerca da diferença entre o uso instrumental da tecnologia e letramentos digitais. Trata-se da adoção de uma perspectiva sociocultural de letramentos digitais, a qual engloba um conjunto de práticas sociais e habilidades dos indivíduos de interpretar e gerar entendimentos diversos que sejam significativos e apropriados aos contextos específicos, para além da mera manipulação da tecnologia digital (THORNE, 2013). Trata-se, portanto, de uma perspectiva situada e crítica que leva em conta as práticas digitais e os vários possíveis letramentos que se realizam de forma diversificada a depender dos contextos. Nessa discussão,

⁴ Quando me refiro ao longo desse trabalho às tecnologias digitais, estou tratando daquelas consideradas parte da Web 2.0. Esse conceito “surgiu em meados da década de 2000 e definiu uma nova geração de plataformas online, que trazem a possibilidade de os usuários participarem ativamente dos conteúdos da web. Até então, a Web 1.0 se destacava com suas ferramentas de conteúdo estático e predeterminado, sem a possibilidade de a comunidade virtual interagir com os conteúdos através de comentários ou compartilhamentos, por exemplo”. (XAVIER; FONSECA, 2016, p. 389).

entendo ainda a estreita ligação da tecnologia com o mercado, as forças neoliberais em ação, além de questões políticas e ideológicas (SELWYN, 2014). Assim, longe de se adotar uma visão de tecnologia como a solução para os problemas educacionais, a intenção é problematizar as várias forças envolvidas quando pensamos nos letramentos digitais na formação inicial de professores de inglês, em especial a que se dá por meio do Pibid.

Em se tratando das tecnologias digitais, há uma tendência frequente ao uso dos termos tecnologias da comunicação, tecnologias da informação, tecnologias da informação e comunicação, na literatura que trata de tecnologias na educação. Adotarei, ao longo desta obra, contudo, a denominação de tecnologias digitais (TD) para facilitar o entendimento acerca do foco da pesquisa da qual este livro é resultante.

As mudanças nas formas de interagir, ser, sentir, pensar, relacionar-se, entre as pessoas, também fizeram com que a ideia e a prática de letramento digital passassem a ser discutidas a partir dos anos de 1990. Nesse momento, o conceito de letramento digital relacionava-se a um conjunto de habilidades que qualificariam o indivíduo como “letrado” digitalmente, focando no indivíduo e suas habilidades a serem aplicadas, independente do contexto. Mais tarde, por influência dos estudos de teoria social, o foco desses estudos e práticas passou a ser em letramentos digitais (no plural), entendidos como práticas socioculturais, em contraposição a uma lista de proficiências, como era visto inicialmente (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008a; JONES; HAFNER, 2012; THORNE, 2013; KNOBEL; LANKSHEAR, 2017).

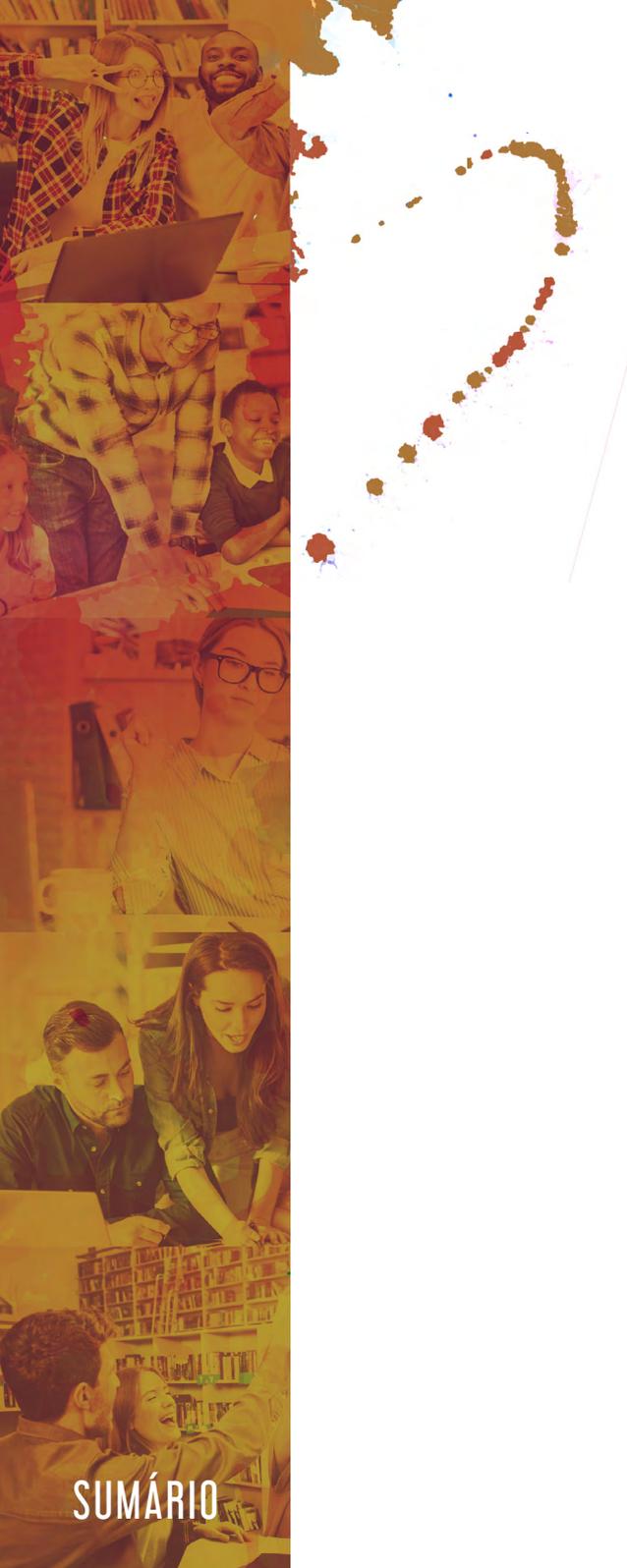
Ao mesmo tempo em que avançam os estudos e práticas de letramentos digitais, cresce a importância que hoje possui a língua inglesa em âmbito global. Diversos são os fatores responsáveis pela expansão, tanto desse idioma quanto dos letramentos digitais, que

hoje se apresentam a um número cada vez maior de pessoas, ainda que saibamos haver um número significativo de pessoas excluídas⁵.

Diante dessa realidade que se constrói, entendi como sendo relevante pesquisar como tem se materializado a formação inicial de professores, proporcionada pelos cursos de Letras com habilitação em inglês; mais especificamente, de universidades públicas. No caso dessa investigação, em particular, a pesquisa envolve o curso de Letras com habilitação em Inglês da Universidade Pública do Nordeste (UPNE), localizada em Sergipe, relacionando-o, em especial, às práticas desenvolvidas pelo Pibid da instituição, mais especificamente o subprojeto Pibid Inglês da UPNE, procurando observar como essa formação inicial tem considerado os letramentos digitais, e, em última instância, de que maneira essa formação, anteriormente inexistente, tem ou não contribuído para práticas pedagógicas de letramentos digitais. Assim, considerando que o Pibid se configura como um projeto de formação inicial que possibilita uma tendência mais autônoma ao modelo tradicional de formação de professores, tem-se como pergunta de pesquisa: O quanto e de que forma o Pibid UPNE (subprojeto Inglês) permite a problematização de elementos que os cursos de formação em geral não contemplam, tais como o trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de inglês?

A motivação principal para a realização desse estudo advém da participação no grupo de pesquisa “Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura”, ligado ao “Projeto Nacional de Letramentos: linguagem, cultura, educação e tecnologia”; além da minha prática, enquanto professora formadora da instituição pesquisada, que busca atrelar às disciplinas que leciona, práticas e questionamentos ligados aos letramentos digitais.

⁵ Para mais informações sobre exclusão digital por regiões no mundo ou mesmo países, ver: <https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_number_of_Internet_users>. Acesso em: 11 out. 2016.



O interesse por realizar pesquisa envolvendo o Pibid surgiu quando me deparei com algo instigante e diretamente relacionado à formação: as tentativas de inclusão de atividades do mundo digital propostas por estudantes em formação inicial, integrantes do Pibid Inglês da instituição pesquisada. Dessa forma, teria a chance de conhecer mais de perto as escolhas e percursos formativos dos estudantes, especialmente no que se relaciona aos letramentos digitais.

A teoria central que embasou a realização desse estudo foi a dos novos letramentos, entendidos como uma maneira diferenciada de ler o mundo, uma vez que o aspecto crítico é visto como imprescindível, ao mesmo tempo em que o conceito de leitura se amplia para além da palavra escrita e passa a considerar os diferentes indivíduos e seus diversificados contextos sociais. Nesse sentido, a escolha da palavra letramentos, no plural, juntamente com o prefixo 'novos' ocorre

porque o conceito antigo de alfabetização era ensinar a ler e escrever. Havia o pressuposto de que bastava ensinar o alfabeto que a pessoa saía escrevendo e lendo [...]. Então, na década de 70 surgiu o termo 'letramento', para se contrapor ao conceito de 'alfabetização'. Letramento era aprender como usar a escrita em determinados contextos diferentes. Escrever uma carta era diferente de escrever um conto, um currículo [...], eram formas diferentes de escrita que exigiam habilidades de leitura diferentes. Não é todo mundo que pode escrever esses vários textos de forma igual, não basta saber o alfabeto para saber ler contrato e compreender tudo na nossa língua materna. Assim surgiu o conceito de que a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 285-286).

Levando em conta a ideia de novos letramentos como práticas sociais, mostra-se relevante o desenvolvimento da pesquisa proposta dentro do campo dos estudos linguísticos, tendo em vista a importância do ensino e aprendizagem da língua inglesa, e para tal, a formação desse professor inserido num contexto cada vez mais crescente de letramentos digitais.

1.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Investigar o quanto e de que forma o Pibid-Inglês da UPNE problematiza, na formação inicial, o trabalho com os letramentos digitais.

Objetivos Específicos:

- Investigar a formação inicial de professores de inglês, tendo o projeto Pibid como foco;
- Discutir o tratamento que é dado aos letramentos digitais na formação inicial de professores via Pibid, subprojeto de Inglês;
- Examinar a compreensão do Pibid – projeto nacional (do ponto de vista documental) sobre letramentos digitais, entendendo o projeto como uma política pública de formação inicial de professores;
- Analisar a visão de letramentos digitais presente no subprojeto local do Pibid-Inglês da UPNE.

1.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se insere no campo da linguística aplicada crítica. Dessa forma, compreendendo que os fenômenos que marcam o momento contemporâneo⁶, muitas vezes agrupados, conforme

⁶ Os fenômenos contemporâneos apontados pela autora podem ser agrupados, de maneira resumida, como: transnacionalização (política e econômica), exacerbação do tripé da

destaca Fabrício (2006), sob a denominação geral de globalização, representam um conjunto de forças diversas, impossibilitando que explicações causais simplificadas sejam adotadas para tentar dar conta dos fenômenos sociais.

Assim, nesta obra focalizo a linguagem como prática social envolta em fatores contextuais. Para tanto, analiso o objeto de estudo de uma perspectiva transdisciplinar, envolvendo leituras pertencentes, além do campo da linguística aplicada (LA), especialmente o das ciências sociais e da educação, já que objetivo estabelecer conexões com as epistemologias e as questões suscitadas pela vida social na atualidade. A pesquisa associa-se, portanto, à linguística aplicada crítica⁷.

Com o intuito de melhor compreender a problemática em questão, a formação inicial do professor de língua inglesa e os letramentos digitais, buscando torná-la mais explícita, conduzi pesquisa exploratória de cunho etnográfico, delineada consoante um estudo de caso etnográfico, além de pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com André (1995, p. 31):

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição, um grupo social. [...] O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

modernidade, compressão espaço-tempo, mestiçagem de discursos e práticas, novos roteiros de subjetivação, desvalorização de compromissos comuns e individualização das ações, crescente declínio e despolíticação do espaço público (FABRÍCIO, 2006, p. 47).

⁷ Esclarece-se, concordando com o que defende Pennycook (2006, p. 67) que se entende a linguística aplicada crítica como "uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento".



Essa investigação, então, caracterizada como qualitativa⁸ tem como principais fontes de coleta de dados: observação participante nas reuniões do projeto, documentada por meio do meu diário de campo; entrevistas semiestruturadas com coordenadores e graduandos participantes do Pibid-Inglês da UPNE; e, análise de documentos. Por meio dessas três fontes de coleta de dados, busquei compreender as dimensões institucional, pedagógica e sociopolítica/cultural⁹ que permeiam o Pibid, e, de forma mais específica, o subprojeto Pibid-Inglês da UPNE.

O que estou chamando de observação participante, no caso específico, foi o meu trabalho como observadora predominantemente, mas contando com minha participação, quando fui chamada ao diálogo, ou seja, permitindo-me participar, esporadicamente. Para André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” No caso da presente pesquisa, ainda que eu não estivesse na condução do Pibid-Inglês, acredito que a minha presença no grupo, algumas participações esporádicas (quando solicitada) e o conhecimento dos participantes sobre o meu objeto de pesquisa podem ter contribuído para afetar de alguma forma o contexto, e, eu, certamente, considerando o tempo em que estive ligada ao projeto, passei por um processo de transformação de diferentes formas.

⁸ Para maiores esclarecimentos acerca da pesquisa pedagógica como investigação qualitativa, ver: Lankshear e Knobel (2008b). Segundo os autores, o que vem a diferenciar a pesquisa quantitativa da qualitativa vem a ser o fato de que esta faz um uso relativamente menor de “formas de análise estatísticas e recusa-se a restringir a coleta de dados ao uso de instrumentos altamente estruturados, refutáveis e padronizados, em ambiente descontextualizado. Entretanto, esses instrumentos de coleta de dados, assim como abordagens estatísticas para análise, são usados ocasionalmente, quando é apropriado” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008b, p. 66).

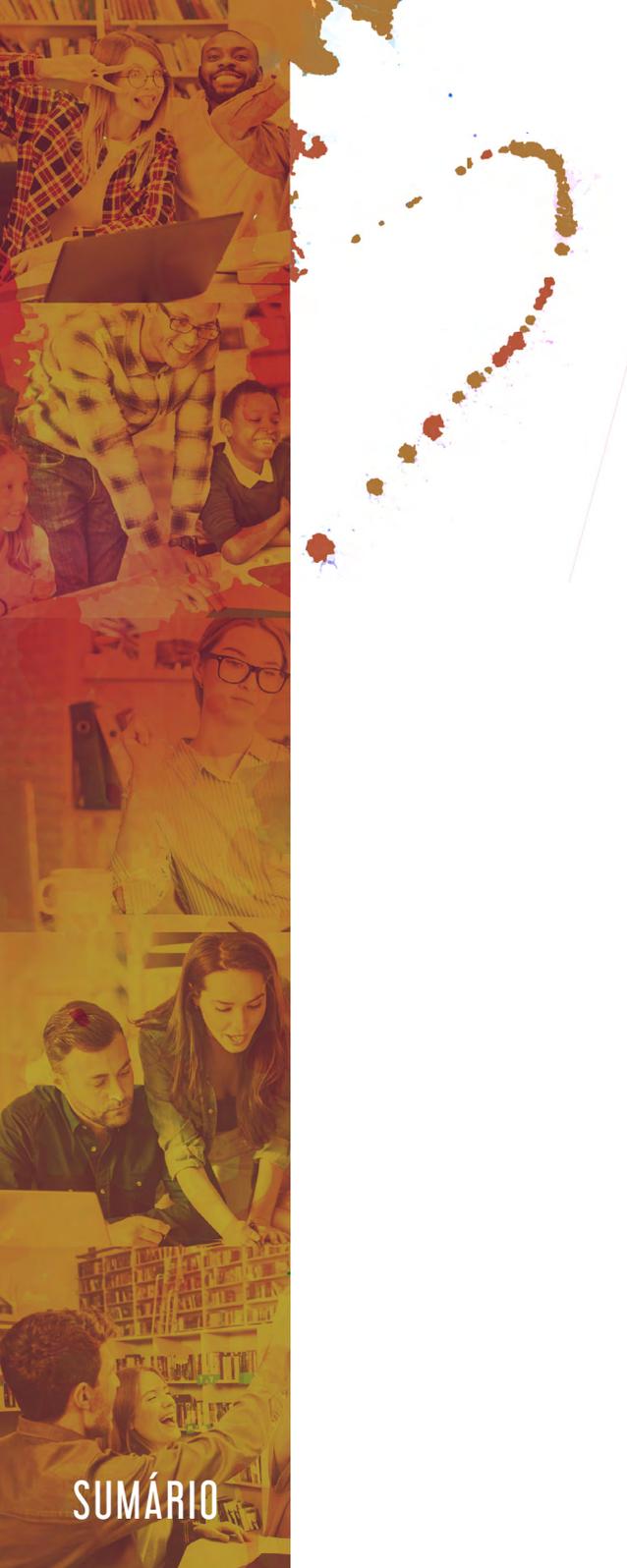
⁹ André (1995) trata dessas três dimensões quando discute estudos de tipo etnográfico em contextos escolares. Aqui entendo a universidade onde o Pibid está sendo foco da pesquisa como um lócus propício para que se analise essas três dimensões, enriquecendo, assim, a análise.



Na condução da investigação, busquei fazer uso do método dialético que, conforme Gil (1999, p.32) “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica [...] da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. [...]”. Ou seja, embora enxergando a importância de investigar os letramentos digitais na formação de professores por meio do Pibid como uma singularidade, entendi que apenas essa lente de análise não seria capaz de dar conta das mediações existentes entre a natureza da discussão dos letramentos digitais na formação inicial de professores de inglês via Pibid na UPNE e o contexto das mudanças que vêm ocorrendo no mundo atualmente. Nesse sentido, conforme aponta Fabrício (2006, p. 49), é possível visualizar a vinculação desse trabalho a uma agenda política, intervencionista e ética, “decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas”.

Com a pesquisa bibliográfica, objetivei o aprofundamento teórico necessário ao estudo acerca das modificações pelas quais têm passado a sociedade, e de maneira mais restrita a educação, especialmente no que concerne à formação do professor de língua inglesa quando consideramos as tecnologias digitais. Estudei, então, obras que versam sobre as transformações ocasionadas pelo neoliberalismo, os impactos que a globalização vem promovendo na sociedade, bem como o papel assumido pela língua inglesa e pelas tecnologias digitais hoje, no contexto do mundo globalizado de orientação neoliberal no qual os letramentos, em especial os digitais se situam, obras pertencentes, predominantemente, ao campo da lingüística aplicada, ciências sociais e educação.

Por meio de pesquisa documental, busquei aprofundar o conceito de formação inicial dentro do contexto social em



que vivemos, além de discutir a noção de letramentos digitais, especialmente no âmbito da formação de professores, notadamente por meio do Pibid. Nesse contexto, foi relevante estudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/96) no que diz respeito às tecnologias na educação, bem como no que regulamenta a respeito da formação de professores. Ainda, no que concerne ao Pibid, foi importante resgatar as finalidades, objetivos, bem como o funcionamento do programa, por meio de informações disponibilizadas pelo MEC, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além do projeto Pibid e subprojeto Pibid-Inglês da UPNE em vigor. Além desses, outros documentos foram consultados quando busquei melhor compreender a relação do Pibid local com os letramentos digitais, tais como: projetos Pibid e relatórios atuais e anteriores (institucionais e específicos de inglês, tanto de responsabilidade dos coordenadores quanto dos graduandos). A análise desses documentos foi enriquecida por meio de conversas com a coordenação geral do Pibid institucional, com os coordenadores da área de inglês, e com os graduandos participantes, os quais esclareceram dúvidas surgidas pessoalmente, por e-mail e *whatsapp*, compondo informações do meu diário de campo.

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos, a pesquisa de campo de cunho etnográfico envolveu os professores formadores da UPNE, aqueles atuando no Pibid, os supervisores do projeto (professores da escola pública), além de graduandos, por meio de observação participante, com registros no meu diário de campo. Ainda, envolvendo os coordenadores e uma amostra de graduandos envolvidos com o mesmo programa, isto é, alunos do curso de Letras Inglês, conduzi entrevista semiestruturada. A escolha por esse tipo de entrevista¹⁰ deveu-se ao fato de que nesse estudo fiz um uso

¹⁰ A entrevista semiestruturada foi escolhida haja vista o fato de esta, "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação." (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).



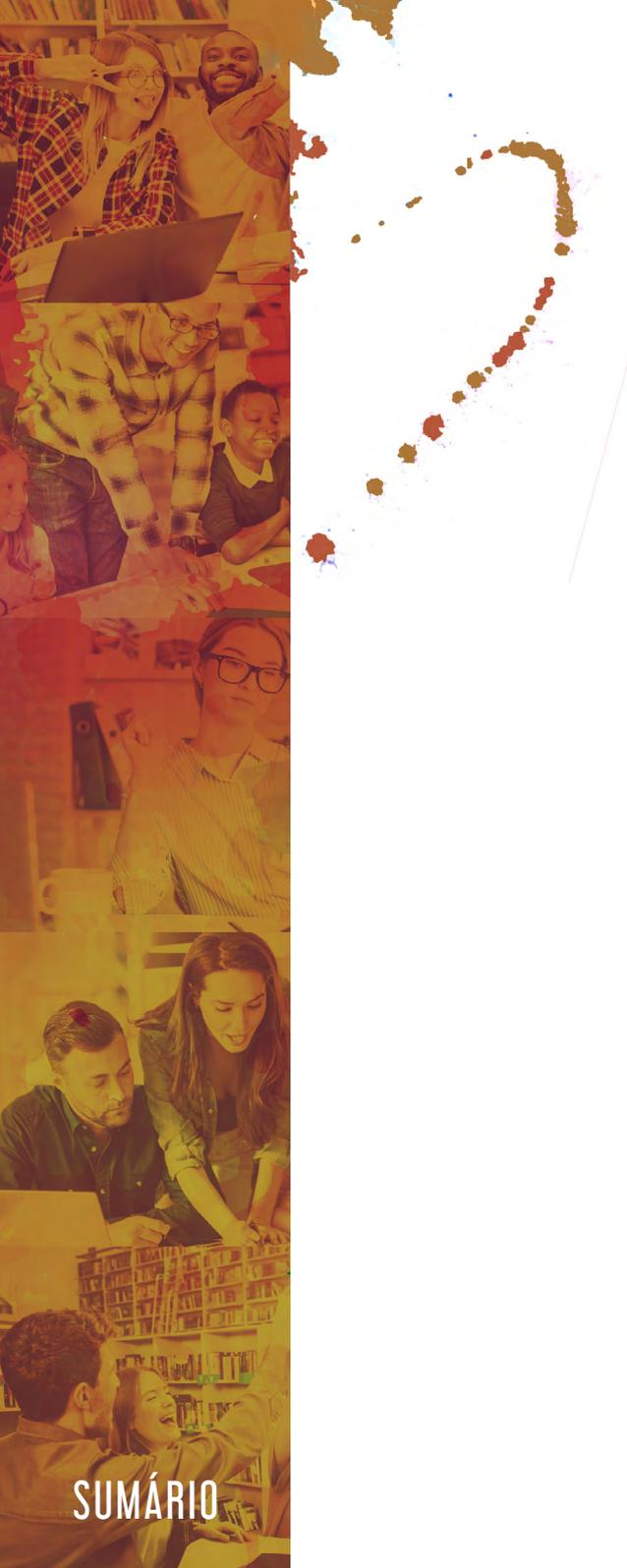
diferenciado de uma técnica de coleta de dados, comum nos estudos quantitativos que é a entrevista, porém privilegiando a perspectiva do participante, seja do professor formador, seja do graduando bolsista Pibid; o que reforça a ideia de que se trata de um estudo qualitativo. Ou seja, são parte integrante da pesquisa, técnicas e métodos de coleta e análise de dados que exigem atenção especial ao informante, ao observador e às anotações de campo.

O campo empírico foi então composto, no tocante aos coordenadores, pelos três (03) docentes¹¹ do núcleo de inglês do Departamento de Letras Estrangeiras envolvidos com o Pibid Inglês no período investigado. Refiro-me a eles, ao longo dessa tese como coordenadores ou professores formadores. Trata-se de uma amostra não-probabilística intencional¹², visto que os participantes foram selecionados tomando por base critérios pré-estabelecidos: ser professor efetivo do Departamento de Letras Estrangeiras da instituição pesquisada, atuar no núcleo de inglês do departamento e fazer parte da coordenação do Pibid-Inglês. Esclarece-se que se trata de uma amostra representativa, visto que aborda docentes diretamente ligados à questão do ensino e formação do professor de inglês e participantes do subprojeto Pibid de Inglês durante o período investigado, qual seja: ao longo de 2015 e 2016. Esses 03 participantes foram entrevistados no dia 10 de junho de 2015.

Os coordenadores fizeram parte também da observação participante, tendo em vista que foram acompanhados em reuniões do Pibid-Inglês, envolvendo todo o grupo ao longo do meu tempo de imersão como pesquisadora no campo, nos anos citados; ou ainda

¹¹ Todos os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo. Pseudônimos são utilizados ao longo da pesquisa. Aos três docentes participantes foram atribuídos os seguintes nomes: Phil; Megan; Pinterest. Todos optaram por deixar a meu critério a escolha dos pseudônimos, embora eu tenha dado a eles a oportunidade de escolha.

¹² "Amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. (Mattar, F. p. 132)." (OLIVEIRA, 2001, n.p.).

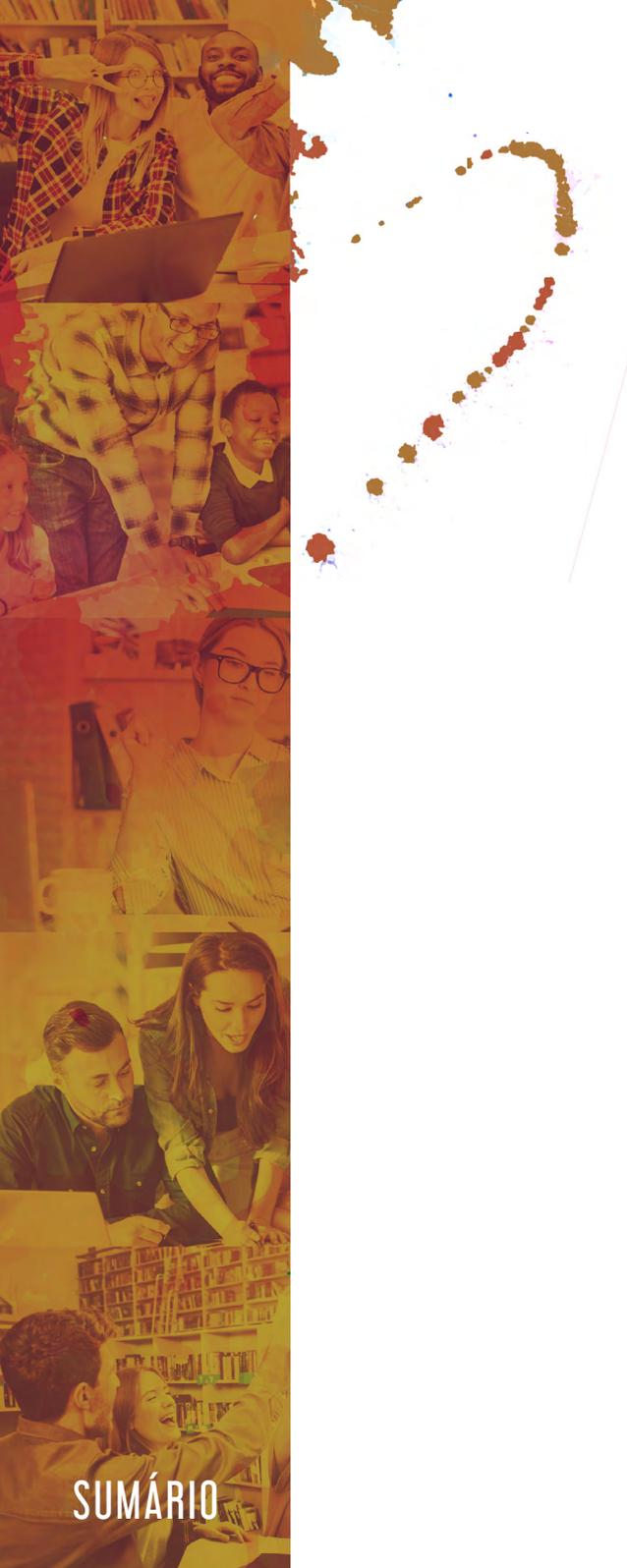


do subgrupo quando havia divisão em virtude da elaboração dos projetos a serem desenvolvidos na escola pública (quando cada 1 dos 3 coordenadores trabalhava em uma sala diferenciada com 15 graduandos) e eu, enquanto pesquisadora, acompanhava sempre o grupo no qual estavam os cinco (05) graduandos selecionados para participarem da pesquisa.

No caso dos professores em formação, ao longo dessa obra chamados de graduandos, licenciandos ou Pibidianos, eles foram acompanhados durante tarefas do Pibid, tais como: reuniões, desenvolvimento (discussão e escrita) de projetos, relatórios. Havia um total de quarenta e cinco (45) graduandos, mas especialmente cinco (05) deles foram meu foco de atenção, os quais entrevistei em dois momentos. As duas (02) entrevistas semiestruturadas foram realizadas em 26 de maio de 2015 e 26 de janeiro de 2016 respectivamente e seus roteiros se encontram no apêndice desse texto (Apêndice A e Apêndice D). Junto a esses participantes houve ainda troca de e-mails visando à obtenção de relato das ações do projeto durante a minha saída para doutorado sanduíche no exterior, cujo roteiro encontra-se no Apêndice C.

Para definição de uma amostra para participação na pesquisa, adotei os seguintes critérios para escolha dos graduandos participantes: ter demonstrado alguma afinidade com tecnologias digitais, segundo minhas observações de campo iniciais; ser bolsista Pibid há mais de um ano; além de ter expectativa de término da graduação para 2016/2 ou posterior. Assim, durante o período de realização da coleta de dados para a tese (anos de 2015 e 2016), seria possível melhor acompanhar esses bolsistas, conhecendo suas escolhas, as razões para elas, além de poder conhecer de forma mais aprofundada a sua formação, proporcionada também pelo Pibid.

Ao longo da pesquisa, entretanto, algumas mudanças ocorreram por razões circunstanciais, na composição dos participantes da



pesquisa e na forma de condução das entrevistas. Um dos bolsistas do Pibid – Oia¹³ – pediu desligamento do programa em 2015/2 (mês de dezembro). Por esse motivo, ele não participou da segunda entrevista, juntamente com os demais, realizada em janeiro de 2016, sendo entrevistado pessoalmente em outubro de 2016, acerca dos motivos de seu desligamento e não acerca da sua participação no projeto. Em 2016/1 (maio), uma outra bolsista, Homer, também solicitou desligamento do programa. Por fim, em 2016/2 (agosto), o bolsista Lucas requereu seu desligamento do Pibid. Esses dois últimos bolsistas, apesar de não estarem mais no projeto ao final do período de coleta de dados para esse trabalho, participaram da última entrevista realizada (Apêndice D), visto que ela se realizou no início de 2016. Sobre esta última entrevista, ressalto que ela foi realizada por *Skype*, uma vez que ocorreu durante o momento do meu afastamento para doutorado sanduíche fora do país. Essas foram gravadas por meio do aplicativo *Pamela for Skype* e posteriormente transcritas.

Contou-se também com um processo de reflexão tomando por base o material elaborado pelos graduandos (Pibidianos) participantes da pesquisa (projetos a serem desenvolvidos na escola pública, especialmente), tendo como foco de análise o processo de construção do projeto e não apenas o produto. Quando dúvidas surgiram e esclarecimentos se fizeram necessários, entrei em contato com os bolsistas por e-mail ou pessoalmente, sendo esse conteúdo também parte da coleta de dados. Fui analisando todos esses dados ao longo da pesquisa, à medida que eles iam sendo coletados e a eles retornei, reanalisando-os ao final do processo de coleta de dados.

O conteúdo, observado/coletado ao longo da pesquisa, foi sendo por mim analisado, de forma qualitativa, com base no que

¹³ Os cinco graduandos bolsistas Pibid, quando mencionados ao longo da presente pesquisa, assumirão os seguintes pseudônimos: Lucas; Homer; Zeus; Eva; Oia. Aos 5 graduandos também dei a opção de escolha dos seus pseudônimos. Apenas Eva optou por escolher. Os demais foram denominações minhas.



parecia ser mais recorrente. Ainda, a análise de dados, em especial quando o foco esteve nos projetos elaborados para serem usados na escola pública – Projetos *Focus on Future* e *English Everywhere*, também seguiu o que Saldaña (2009, p. 139) chama de codificação indutiva de primeiro ciclo, que consiste em observar que categorias emergem durante a coleta de dados por meio da tematização da categoria. Em seguida, as categorias surgidas de forma indutiva com base no que os dados me diziam, foram reexaminadas, como parte do segundo ciclo de codificação. Depois, trabalhei com a codificação por padrões, de forma que categorias similares fossem agrupadas conjuntamente, o que me levou a algumas categorias mais recorrentes, as quais são apresentadas e discutidas especialmente na seção 3 desse trabalho, embora também permeando as demais seções, numa tentativa de verificar o quanto e de que forma o Pibid UPNE (subprojeto Inglês) permitia a problematização de elementos que os cursos de formação em geral não contemplam, tais como o trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de Inglês.

O meu diário de campo também foi instrumento de pesquisa e objetivou o levantamento de dados e análise do processo de questionamentos trazidos à investigação por meio da minha observação participante junto ao Pibid. Nele foram registradas minhas impressões e observações sobre o processo de formação que se dá no Pibid, concernentes às reuniões do grupo, as quais envolveram coordenadores, graduandos e supervisores (professores da educação básica). Mediante análise qualitativa dos dados levantados, algumas questões foram levantadas e compõem o corpo dessa obra.

Havia ainda a expectativa de coleta de dados por meio das participações dos graduandos no blog e contribuições ao site do projeto. Entretanto, desde o início da coleta de dados, em janeiro de 2015, até o seu término em dezembro de 2016, tanto o blog quanto o site tiveram seus usos abandonados pelo projeto. Essa questão é também problematizada nesse trabalho, em especial na seção 3.

1.4 DESCRIÇÃO DO CAMPO INVESTIGADO

O Pibid é instituído por meio da Portaria Normativa n. 38/ MEC, de 12 de dezembro de 2007¹⁴, neste documento chamado de Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, sendo mais tarde nomeado Programa Institucional de *Bolsas* de Iniciação à Docência, sempre com a sigla Pibid, e posto em prática a partir de 2008. É apenas no edital 2009, todavia, que há a inserção do subprojeto de Inglês ao grupo de subprojetos apresentados pela UPNE à Capes, já que línguas estrangeiras não são apresentadas como prioritárias no lançamento do primeiro edital, conforme especifica a Portaria Normativa quando lista as áreas a serem atendidas prioritariamente¹⁵. Trata-se de um programa instituído no âmbito do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) objetivando “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, MEC, 2007, n.p.), contando com a parceria entre professores formadores (das universidades participantes), professores supervisores da rede pública e graduandos. Para sua execução, cada instituição participante se organiza por meio de um coordenador institucional, responsável por apresentar o projeto da instituição, agregando seus subprojetos por áreas do conhecimento.

¹⁴ Portaria disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.

¹⁵ Segundo o texto da portaria, deveriam ser atendidos: “§ 2o O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; II - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas.” (BRASIL, MEC, 2007, n.p.)



Para apresentar o campo de pesquisa a ser investigado, exponho algumas informações mais gerais relacionadas ao Pibid da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, recorro ao projeto Pibid institucional 2013, ainda vigente¹⁶, que é, na verdade, uma proposta apresentada em virtude do edital 61/2013 lançado pela Capes, responsável por gerenciar financeiramente o programa. A escolha por esse texto se deve ao fato de que posteriormente houve renovações desse mesmo projeto, já que não houve um edital posterior lançado pela Capes abrangendo a área de línguas¹⁷.

O documento reúne informações gerais sobre o desenvolvimento do projeto no âmbito da instituição investigada. Trata-se de um texto de 81 páginas, sendo as 7 primeiras dedicadas a aspectos mais gerais do projeto, os quais serão tratados logo abaixo e traçam um perfil do mesmo na instituição, e as demais, aos subprojetos por área, aí incluída a área de Inglês. Da página 78 a 81 são listadas as escolas públicas de educação básica, pertencentes às esferas municipal, estadual e federal, selecionadas para participarem do Pibid na UPNE.

No tocante à parte introdutória da proposta em análise, a primeira página contempla tabelas com informações institucionais necessárias ao envio da proposta. É somente ao final da página um (01) que há uma sequência de texto, subdividido em sete (07) itens, cada um encabeçado por uma pergunta. Essas perguntas referem-se

¹⁶ É importante ressaltar que houve em 2016 a publicação de uma nova portaria pela Capes – n.46 de 11 de abril de 2016 – alterando o regulamento até então vigente do Pibid. O documento foi alvo de muitas críticas até ser revogado, sem ser colocado em prática, em 14 de junho do mesmo ano. Tal atitude demonstra o clima de instabilidade política pelo qual atravessava o país naquele momento. A portaria citada pode ser acessada em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. E sua revogação em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Ambas acessadas em: 13 de out. 2016.

¹⁷ De acordo com informações fornecidas pela coordenadora institucional do Pibid na UPNE, os projetos institucionais do Pibid daquele edital, poderiam durar até quatro anos, renováveis por mais quatro.

ao que a proposta institucional deverá especificar, conforme explicita o item 4.3 do edital n.061/2013 da Capes.

A primeira pergunta refere-se ao contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido. São explicitados os 26 cursos de licenciatura dos três *campi* da UPNE, o maior e mais antigo, e dois novos e menores, ressaltando a importância dos dois últimos para atender à necessidade de formação de professores para atuarem nos municípios do interior do estado onde o projeto será implementado. Diante desse fato, justifica-se também a escolha de escolas localizadas em municípios circunvizinhos aos *campi* da instituição, com vistas a atender às comunidades locais. Esclarece-se que são escolas que ofertam ensino fundamental e/ou ensino médio, e, que atendem a públicos variados e apresentaram em 2011, um índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), variando de 2,3 a 6,9. Tal informação serve, no documento, para reforçar que se optou por contextos educacionais diversos que retratam diferentes realidades escolares presentes nesse estado brasileiro.

As informações trazidas como resposta à primeira pergunta, especialmente a participação de todos os cursos de licenciatura da instituição dos três *campi* onde há oferta, demonstram a importância que o Pibid tem recebido na instituição. Essa distribuição, que tem como consequência a escolha diversificada de escolas participantes também evidencia a ampliação no escopo da formação, a qual possibilita aos graduandos maior chance de contato e troca de experiências com os contextos locais nos quais estão inseridos. Nesse sentido, cabe resgatar a discussão acerca da relação global e local. Conforme aponta Hall (1996), é importante refletir sobre essa articulação, caminho para o qual o projeto parece apontar. De acordo com o autor,

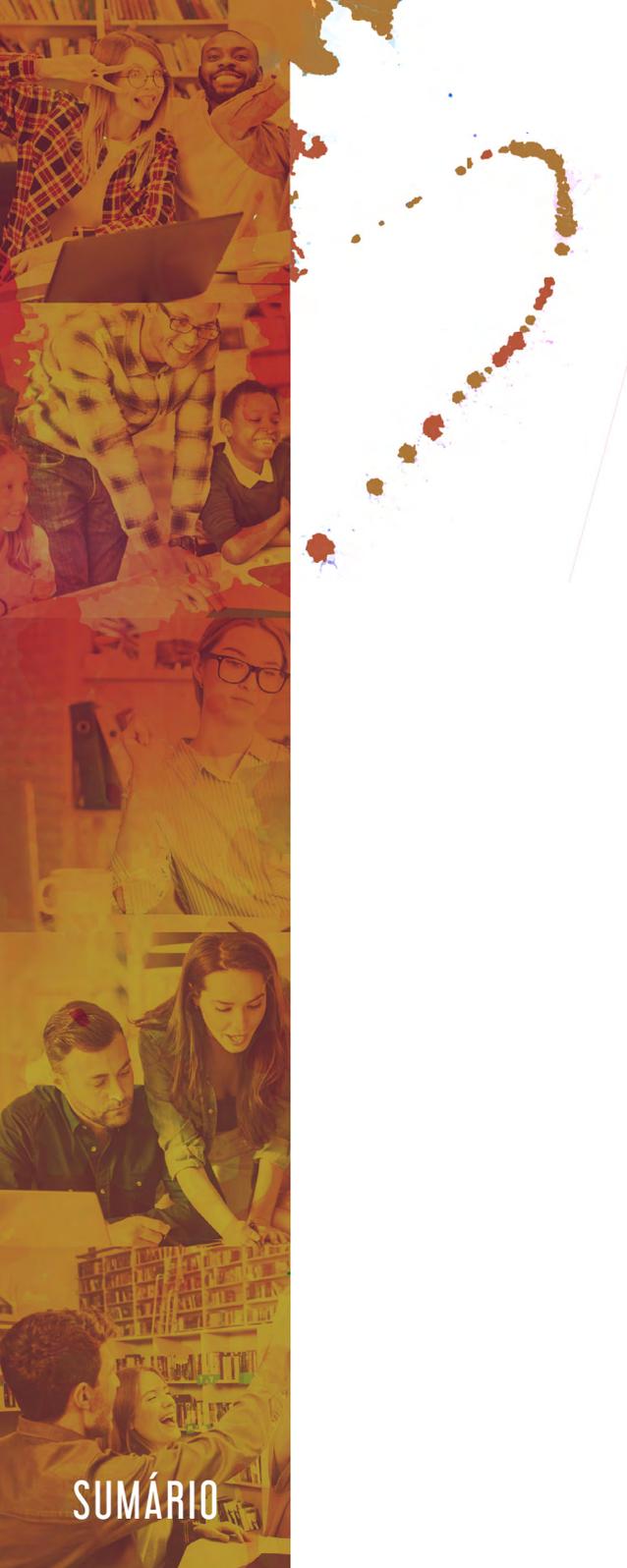
juntamente com a tendência à homogeneização global, há também um fascínio pela diferença e o marketing da etnicidade e do “outro”. Há um novo interesse no “local” juntamente

com o impacto do “global”. [...] ao invés de pensar no global substituindo o local, seria mais coerente pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local” (HALL, 1996, p. 623, tradução minha)¹⁸.

Dando continuidade, a pergunta dois relaciona-se às ações e estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas. Inicialmente, é explicado que muitas das instituições elencadas para fazer parte do Pibid já recebem estudantes da universidade pública investigada devido a editais anteriores do programa e em virtude do estágio curricular obrigatório; sendo, portanto, parte da rotina delas receber os licenciandos. Em seguida, explicita-se que as escolas listadas estão abertas a acolher os estudantes, inclusive durante contraturnos, nos diversos processos que permeiam o seu funcionamento, para além da atividade de sala de aula. Fica clara a compreensão do Pibid acerca da escola como um espaço plural, onde há múltiplas possibilidades de ação e de experiências de formação.

Além dos pontos citados, o espaço escolar é também entendido como parceiro no processo de formação de professores, por meio de uma relação de colaboração que ultrapassa os limites da sala de aula adentrando, por intermédio de atividades pedagógicas, administrativas e comunitárias, um espaço mais amplo, muitas vezes negligenciado na formação docente. Trata-se, portanto, de uma proposta de imersão na escola, capaz de dirimir os impactos comumente sentidos por egressos quando ingressam no ensino público, em virtude do desconhecimento acerca da realidade escolar. Prevê-se também a participação dos estudantes da educação básica em atividades na universidade, de forma que a troca e a colaboração se mostrem como uma via de mão-dupla.

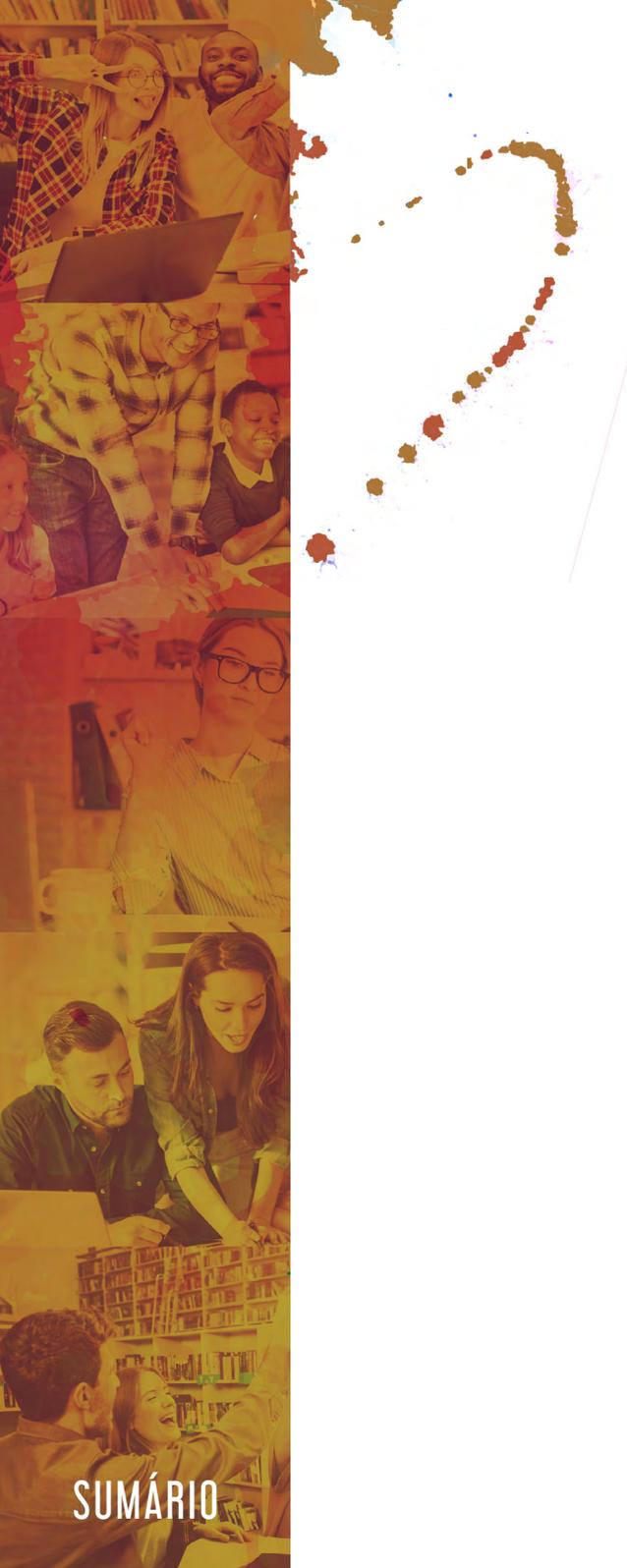
¹⁸ *“Alongside the tendency towards global homogenization, there is also a fascination with difference and the marketing of ethnicity and “otherness”. There is a new interest in “the local” together with the impact of “the global”. [...] instead of thinking of the global replacing the local, it would be more accurate to think of a new articulation between “the global” and “the local””.*



A pergunta três refere-se às estratégias a serem adotadas pelo Pibid para que o licenciando possa aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a “capacidade comunicativa do licenciando”. Logo no início dessa seção, a proposta da instituição pesquisada explicita a dificuldade percebida nos graduandos no que diz respeito a ler e escrever “corretamente” (p. 3 da proposta institucional), especialmente textos acadêmico-científicos. Nesse ponto, intrigou-me a referência à leitura e escrita consideradas “corretas”, na direção de o que se entende por isso, além da ideia de promoção da capacidade comunicativa, como se os graduandos tivessem dificuldade de se comunicar na língua portuguesa. Justifico minha cautela já que, ao meu ver, apoiada nas leituras realizadas sobre os estudos dos letramentos, saber a língua materna vai além do entendimento tradicional de língua como apenas algo fixo, abstrato e estável e seu ensino baseado na estrutura, para considerar também o seu aspecto social e as diversas possibilidades de construção de sentidos e de conhecimentos, para além dos entendimentos tradicionalmente construídos na educação. Em texto no qual discute crítica e letramentos críticos, Monte Mór (2013a) afirma:

Constata-se das atuais leituras que a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais que levam em conta as teorias e práticas de letramentos. O desenvolvimento dessa habilidade se dá num processo expansivo, de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, *de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimentos (diferentes das tradicionais e legitimadas)*, de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas. (MONTE MÓR, 2013a, p. 45, grifos meus).

A citação reforça a forma como os estudos dos letramentos visualizam a importância da crítica e a compreensão do processo de construção de sentidos e de conhecimento que diferem das tradicionalmente conhecidas. Ainda na proposta institucional, o



texto aponta ações para superar as “dificuldades” encontradas nos licenciandos, as quais envolvem apresentações públicas acadêmicas e pedagógicas, revisão de literatura e análise crítica de textos diversos, além de produções escritas e apresentações orais para o seu aprendizado e visando ao ensino, envolvendo a participação dos estudantes da educação básica, não se resumindo a textos e produções científicas. Dentre essas atividades, há destaque para a compreensão das diferentes linguagens e recursos, o que me pareceu apontar para a compreensão do aspecto multimodal da linguagem.

A quarta pergunta versa sobre a realização de seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão (professores da educação básica), ao longo dessa pesquisa chamados de supervisores, e, do Pibid (alunos da graduação). Quanto à seleção, afirma-se que os bolsistas Pibid da graduação serão selecionados por meio de edital que contemple as exigências da portaria que regulamenta o programa¹⁹, levando em conta, no seu caso e do supervisor, o interesse pela educação básica e o reconhecimento do papel social do professor.

Em relação aos supervisores, a seleção na UPNE envolve análise de currículo, entrevista e carta de intenção, considerando também o seu envolvimento com a escola.²⁰ A imersão no subprojeto de Inglês investigado me permitiu vivenciar como a seleção e o desligamento de professores de inglês da rede pública de educação básica (supervisores) ocorria no contexto estudado. De fato, como há no documento em tela,

¹⁹ Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015. De acordo com esse documento seriam requisitos para graduandos serem bolsistas Pibid: “Art. 36. Para concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos: I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura; III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES; IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES.” (BRASIL, CAPES, 2013, p. 13).

²⁰ Um exemplo de edital de seleção para supervisores da UPNE pode ser acessado em: <http://www.ufs.br/uploads/content_attach/path/5858/edital__19.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.



a seleção se dava por meio de edital, no qual deveria constar o nome da escola; ou seja, é preciso que ocorra um contato prévio com a instituição e o docente (ou docentes) que poderiam ser contemplados. Com a publicação do edital, o(s) professor(es) se inscreve(m) e é/são então submetido(s) a uma entrevista, e, com base nela, no currículo apresentado e na carta de intenção, ele(a) /eles(as) será/serão aprovado(s) (ou não) para ser(em) supervisor(es) do projeto. A entrevista parece levar em conta, especialmente, o comprometimento do possível supervisor com o projeto e com a escola onde atua, além de sua disponibilidade para trabalhar junto ao grupo. Os desligamentos ocorrem quando se observa falta de acompanhamento junto aos alunos, de comprometimento com as atividades do projeto, e, especialmente, incompatibilidade de horário para participação e engajamento nas atividades do Pibid. Até o final de 2016, o subprojeto de Inglês, cujo início se deu em 2013, contou com o desligamento de três (03) supervisores. Todos pelos motivos elencados.

No que concerne aos bolsistas Pibid alunos de graduação, a seleção se dava também por meio de etapas em virtude de um edital publicado pela coordenação geral do Pibid na instituição, elencando o número de vagas ofertadas para os subprojetos e os critérios e fases de seleção.²¹ A primeira etapa, de caráter eliminatório, envolvia o atendimento aos documentos exigidos em edital; as seguintes, de caráter classificatório levavam em conta a análise de histórico escolar juntamente com a média geral ponderada, carta de intenção e currículo comprovado (segunda fase). A terceira e última etapa (de caráter classificatório) era constituída por uma entrevista. Quanto ao acompanhamento, são mencionados como mecanismos para tal: controle de frequência (assiduidade) e a verificação de engajamento nas atividades, tanto no espaço universitário quanto escolar, por meio da participação nas atividades listadas na questão três e já trazidas anteriormente.

²¹ Um dos editais publicados na minha fase de coleta de dados para seleção de graduandos pode ser acessado aqui: <http://www.ufs.br/uploads/content_attach/path/8758/edital_2016_pibid_ingles.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.



A questão cinco versa sobre a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos. A dinâmica adotada pela instituição pesquisada, de acordo com o documento, envolve a alocação de bolsistas atuais nas escolas onde antigos Pibidianos atuam. Dessa forma, eles agora assumiriam a função de supervisores e poderiam enriquecer o processo de formação dos estudantes e deles próprios. Por meio do acompanhamento das ações do subprojeto de Inglês, observei, durante o período de investigação, que um (01) dos supervisores do projeto foi bolsista Pibid e atuava naquele momento como professor de inglês da rede estadual de ensino. Então, essa estratégia de retroalimentação parece ter sido de alguma forma adotada.

Outras estratégias de registro e acompanhamento de bolsistas egressos citados no documento, mas que não percebi ao longo da minha imersão no projeto, envolviam criação de canais de comunicação de experiências, por meio de diferentes eventos a serem promovidos pelo Pibid, e de divulgação de editais de concurso e eventuais ofertas de emprego. Ainda, o incentivo à realização de pesquisas sobre a relação do Pibid com a formação docente do egresso. Por fim, havia também a expectativa de elaboração e aplicação de questionário via *Google docs* com o intuito de averiguar o perfil docente do egresso, buscando acompanhar as atividades que por ele têm sido desempenhadas, bem como sua permanência na educação básica.

A sexta pergunta refere-se às atividades que serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto, além do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid. Havia a expectativa de realização de seminários, palestras e encontros semestrais das áreas específicas. É citado no documento um desses eventos que tem obtido êxito nas suas várias edições, e que tem envolvido um número cada vez maior de estudantes da educação básica. Uma outra estratégia de socialização pensada, que inclusive envolve a utilização de tecnologias digitais, é a criação de grupos específicos do Pibid por área e um grupo do Pibid institucional



que agregue os demais em uma rede social. A ideia seria facilitar a socialização das atividades realizadas, envolvendo no grupo, comunidade universitária e discentes das escolas de educação básica que são parte do projeto, já que no corpo do documento se reconhece a falta de publicidade das atividades realizadas pelo programa. Em virtude dessa ideia envolver letramentos digitais, resolvi procurar mais informações junto à coordenação geral do Pibid institucional sobre o funcionamento desses grupos em redes sociais. A informação que obtive foi que diante do elevado número de participantes, percebeu-se a inviabilidade de realizar a socialização por meio das redes sociais, e, que, por isso, essa ideia não estava sendo colocada em prática.

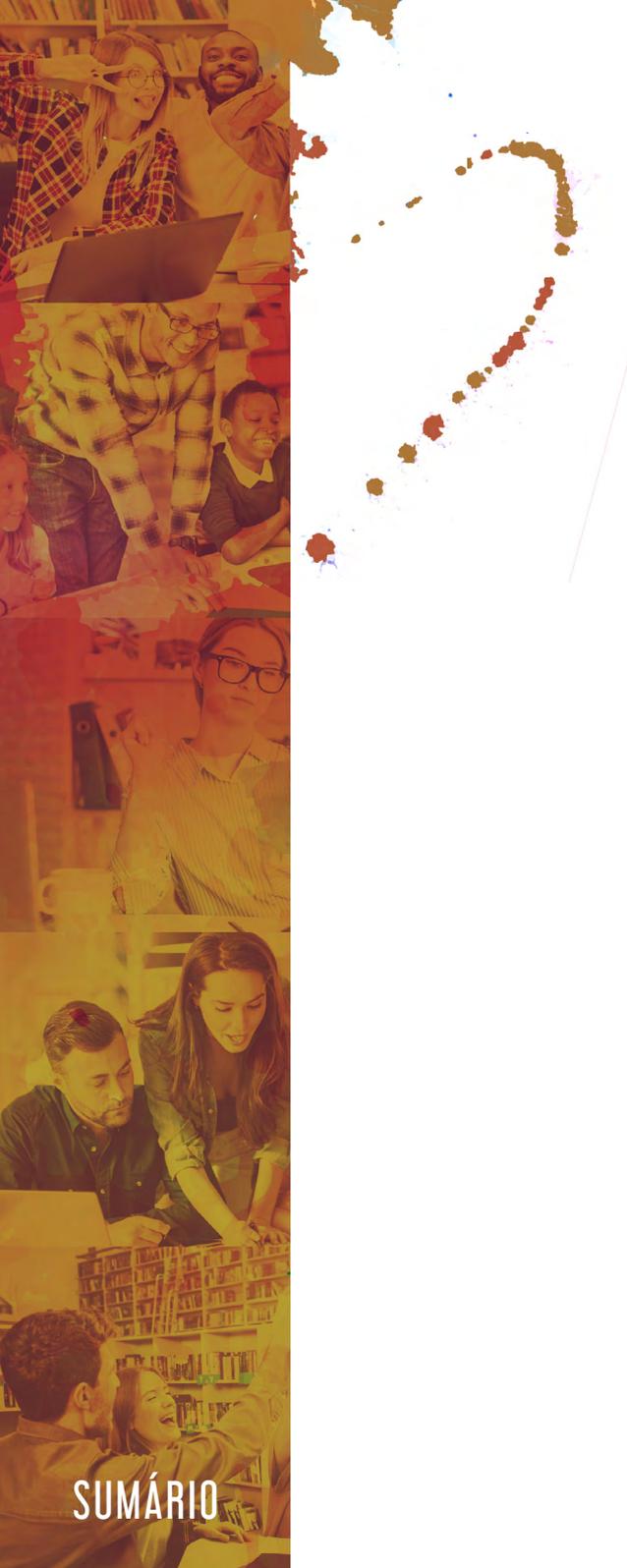
Outras estratégias de socialização mencionadas no projeto institucional incluíam: o uso da rádio universitária ou outras, a depender da possibilidade de cooperações. Do ponto de vista mais acadêmico, foram previstas também tarefas de registro das atividades em portfólio, por exemplo, e publicações de artigos e livros concernentes às produções desencadeadas por meio do Pibid. Pensou-se também na organização de blogs como forma de socializar a produção fruto do projeto.

O sétimo e último item anterior aos subprojetos relaciona-se à descrição dos resultados e impactos de projetos anteriores, caso a instituição já tenha participado do Pibid. De acordo com o documento institucional, o projeto tem repercutido não apenas no tocante ao graduando, ao atuar no sentido de despertar o interesse pelas atividades de docência, mas também por meio dos questionamentos relacionados ao funcionamento das licenciaturas no âmbito da instituição investigada. Além disso, o projeto tem contribuído para o surgimento de novos grupos de pesquisa que atuam levando em conta o incentivo à formação e carreira docentes. Ainda, a maior participação de bolsistas em eventos técnico-científicos significa um ganho na qualidade da formação oferecida pela universidade. A proposta da instituição ainda acrescenta que:



Em todos os subprojetos em desenvolvimento, foi alcançado, até o presente momento, um número considerável de resultados, desdobrados em atividades que compreendem desde a produção didático-pedagógica, como planos de aula, projetos educacionais, banners, cursos de extensão, oficinas, livro resumo [...], jogos, roteiros de aulas, roteiro de análise de livro didático, vídeos didáticos, catálogo informativo das particularidades do subprojeto e a sua respectiva importância para o Ensino Médio, fórum de debates e eventos regionais e nacionais, até a realização de atividades lúdicas, como confecção de jogos matemáticos, passando por produções artístico-culturais, tais como a criação de várias feiras literárias e vocacionais, exposição itinerante, com a crescente valorização da cultura local e regional e, por extensão, toda dinâmica de discussão fomentada junto às escolas, à própria Universidade [...] e à comunidade em geral, sobre a importância que essas ações de incentivo têm para o surgimento de propostas relativas à manutenção, à criação e à revitalização de espaços destinados ao processamento das mais diversas atividades atreladas ao ensino, tais como as reestruturações sugeridas para os Projetos Político-Pedagógicos - PPP das escolas e a proposição de mais laboratórios de ensino, inclusive nas instalações da universidade, para os cursos que, embora considerados de extrema importância, têm recebido pouco espaço físico para atividades que extrapolam o domínio da sala de aula tradicional [...]. (UPNE, Projeto Institucional do Pibid 2013. Proposta - Edital nº 61/2013, p. 7).

É possível perceber que há no documento a preocupação com a articulação educação básica e ensino superior, de forma a colaborar com a formação docente dos estudantes da universidade investigada, o que acaba por contribuir para a melhoria das condições da oferta dos cursos de licenciatura, e, como consequência para uma formação docente mais ampla e articulada com a escola pública. Ao trilhar essa trajetória do subprojeto de Inglês, foi-me possível ver o quanto esse acompanhamento do bolsista da graduação se dá de forma intensa no Pibid investigado. Com frequência presenciei conversas entre coordenadores e o grupo sobre o compromisso esperado dos graduandos,



além de ter notado desligamento de alguns por não atenderem aos compromissos firmados, mesmo após conversas sobre o assunto. A articulação da universidade com a escola pública também se mostrou muito presente no tocante às apresentações dos Pibidianos do subprojeto de Inglês em eventos nos quais trabalhos gerados como fruto do projeto discutiam várias temáticas sobre a relação teoria e prática de sala de aula, de acordo com o desenvolvimento do projeto.

É esse o contexto no qual se insere o subprojeto Pibid-Inglês da instituição investigada por essa pesquisa, datado de 2013 e que permaneceu vigente até 2018, o qual previa a realização de oito ações: 1) levantamento das características locais, conhecimentos prévios e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto; 2) articulação teoria e prática por meio da formação de grupo de estudos, com a participação de bolsistas, supervisores e coordenadores; 3) planejamento de estratégias didático-pedagógicas (envolvendo elaboração coletiva de projetos e sequências didáticas); 4) materialização das estratégias didático-pedagógicas por meio de aulas nas escolas públicas; 5) encontros pedagógicos quinzenais com os coordenadores do projeto, envolvendo todos os bolsistas (para reflexão acerca das sequências didáticas e possibilidades de realinhamentos); 6) avaliações contínuas e finais do projeto por meio de relatórios elaborados pelos bolsistas; 7) realização de investigação científica partindo das experiências vivenciadas nas escolas, tendo como resultado apresentações em congressos e publicação de textos; 8) desenvolvimento de ambiente virtual (espaço para discussões, troca de experiências e de materiais pedagógicos, registro de ações, compartilhamento de trabalhos e materiais produzidos pelo subprojeto).

Chamou minha atenção durante o acompanhamento do projeto, especialmente, o fato de que as ações 2, 3, 5 e 7 na prática ocorriam de maneira conjunta, visto que os encontros planejados para serem quinzenais, materializavam-se semanalmente por meio de reuniões

que se configuram como espaço para articulação teoria e prática (ação 2), em forma de grupo de estudos e encontros pedagógicos (ação 5), nos quais graduandos, coordenadores e supervisores discutiam teoria, atrelando à prática ou a prática docente atrelando-a à teoria sendo discutida e refletiam cientificamente sobre as relações (ação 7), planejavam projetos (ação 3), revisavam e decidiam sobre sua execução e os possíveis realinhamentos. Enfim, era espaço de parceria universidade e escola, formação inicial e continuada.

As particularidades desse subprojeto específico, junto com a forma como problematiza os letramentos digitais são estudadas ao longo desse livro, que tem com eixo central de análise a formação inicial de professores de inglês. Antes de encerrar essa subseção, contudo, apresento um quadro, que, de maneira resumida, lista as ações previstas pelo subprojeto Pibid-Inglês da UPNE sob análise.

Quadro 1 – Resumo das ações gerais desenvolvidas pelo PIBID-Inglês da UPNE

AÇÕES
1. Levantamento de informações sobre a escola e seus participantes;
2. Articulação teoria e prática (grupo de estudos);
3. Planejamento de estratégias didático-pedagógicas;
4. Materialização das estratégias didático-pedagógicas;
5. Encontros pedagógicos;
6. Avaliações contínuas e finais do projeto;
7. Investigação científica com planejamento de participação em eventos;
8. Desenvolvimento de ambiente virtual.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Subprojeto de Inglês do Pibid da UPNE

Para a materialização dessas ações, o subprojeto Pibid-Inglês enfatizava que seguia a linha a qual visualiza o ensino de inglês, como indo além dos aspectos linguísticos, envolvendo também os literários e críticos. Isso porque, segundo o documento, faz-se necessário considerar os aspectos sociais da língua, de forma a não reforçar a compreensão de língua como algo fixo e abstrato. Dessa forma, uma das

diretrizes do projeto era abordar os aspectos linguísticos inseridos nas práticas sociais nas quais a linguagem é construída, tendo como base teórica os estudos de teóricos do letramento crítico (LC) ou conforme pude observar ao longo das observações participantes, segundo a perspectiva dos letramentos, de uma forma mais ampla. As orientações teóricas conforme adotadas pelos coordenadores e, como parecem ser interpretadas pelos alunos, são discutidas ao longo dessa obra.

1.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Durante a condução da pesquisa, selecionei oito (08) participantes, atuando no projeto Pibid UPNE, mais especificamente, no subprojeto de Inglês, para melhor compreender a materialização do subprojeto, bem como responder à minha pergunta de pesquisa, acerca do quanto e de que forma o subprojeto Inglês permite a problematização de elementos, os quais os cursos de formação em geral não contemplam, tais como o trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de Inglês. Três (03) deles, os coordenadores Phil, Megan e Pinterest, foram de suma importância não apenas pela forma como estiveram abertos às minhas participações nos espaços e ações do projeto; mas também como participantes da pesquisa junto aos quais pude conduzir uma das entrevistas, entrar em contato quando algumas coisas não faziam sentido para mim, buscar mais informações, de forma a me ajudar a compreender o que estava previsto no subprojeto de Inglês do Pibid da universidade: o que havia acontecido até a minha chegada, bem como o tratamento que eles davam ao projeto, enquanto uma construção que conta com diversos atores—eles próprios, os graduandos, os supervisores das escolas públicas e os discentes dessas escolas. Sobre eles, considero importante destacar que dos três, apenas um era professor de estágio supervisionado do curso



de graduação, tradicionalmente visto como disciplina pedagógica. Os demais eram professores de língua inglesa, sendo que um deles passou posteriormente a atuar nos estágios supervisionados iniciais. Assim, embora concursados como professores de língua, por meio do Pibid, tiveram a chance de aprofundar de maneira mais clara o papel do professor de língua inglesa como professor formador também, ao longo de todo o percurso da graduação²².

O meu foco de pesquisa, entretanto, esteve, ao longo dos dois anos de coleta de dados, em cinco (05) graduandos, cujos perfis traço brevemente nas linhas que se seguem. Os dados usados, para traçar seus perfis, advêm das duas entrevistas realizadas junto aos estudantes (Apêndice A e Apêndice D), além de algumas informações coletadas no meu diário de campo, fruto das observações nas reuniões do projeto, e de conversas por e-mail ou pessoalmente.

Homer ingressou no curso de Letras Português/Inglês da UPNE em 2013, após concluir o ensino médio (em 2010) numa escola pública estadual do interior do estado, onde o campus da universidade se localiza. Sua opção pelo curso advinha do seu interesse sempre presente em aprender inglês, o que se deu fortemente por meio de música e leituras realizadas na internet. Em relação à música, Homer lembra que ainda criança, quando chegava da escola, sempre procurava um canal de TV, no qual ela pudesse assistir a clipes de músicas em inglês. Quanto à internet,

²² Sobre essa questão, vale destacar que no contexto do Curso de Letras Inglês da UPNE, não há mais algo comumente encontrado em outros cursos de graduação da área no Brasil que é a divisão entre Departamento de Letras ofertando língua e literatura e Departamento de Educação ofertando as disciplinas pedagógicas (PAIVA, 2003; JORDÃO et al., 2013). No contexto da UPNE, conforme relata Nascimento (2013, p. 96-7) em estudo acerca do curso de Letras Inglês da instituição, "no caso do curso de Letras em análise, um passo importante já foi dado, que foi a inserção das cadeiras de disciplinas ligadas à formação do professor de língua inglesa, ao Departamento de Letras. Dessa forma, especialmente os responsáveis pela disciplina estágio supervisionado, agora fazem parte do Conselho Departamental de Letras, inserindo-se de forma mais participativa, nas decisões acerca do curso, no encaminhamento de possíveis reformas do projeto político pedagógico, dentre outras coisas. De uma maneira geral, portanto, ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação do professor de inglês, passam a ter maior possibilidade de estabelecer um diálogo".

ela usou como seu principal veículo de acesso a histórias de seu interesse, as quais não contavam com suas versões em português, o que a levou a tentar traduzir com vistas a compreendê-las.

Homer relata ainda, que acredita ter sido beneficiada quanto ao aprendizado de inglês por ter tido a chance de estudar o idioma na escola desde o primeiro ano, ficando apenas no quarto ano sem estudar a língua, pois acabou sendo transferida para outra escola, nesse caso, pública, diante do fechamento da escola privada onde estudava, e, a nova escola não ofertava a disciplina para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. No sexto ano, Homer retornou para a escola privada, onde permaneceu até o final do ensino fundamental, retornando à escola pública para concluir a educação básica, durante os três anos do ensino médio.

Em 2014, com a publicação do edital Pibid da UPNE, Homer resolveu concorrer, sendo influenciada por uma das colegas de curso. Naquele momento, não sabia de que se tratava o projeto, vindo a descobrir apenas depois que se relacionava tão fortemente à prática docente, nunca antes por ela experimentada. Ao longo dos seus anos escolares, ela afirma ter sido uma excelente aluna, não apenas em inglês, sempre muito disciplinada e atenta a prazos e formas diferenciadas de aprendizado. Ao longo do projeto, esse comportamento também se mostrou uma constante nas reuniões das quais participei como observadora: cumprimento de prazos, realização de leituras, contribuições, participações nos eventos promovidos pelo projeto. Aos poucos Homer percebeu que vinha perdendo o medo pela docência, que existia previamente ao seu ingresso no Pibid.

Em meados de 2016, por volta do mês de maio, Homer teve a chance de participar de um outro programa da universidade, também com bolsa, só que com um valor de bolsa superior, o Inglês sem Fronteiras, também com aulas de inglês. Segundo ela, como já contava com dois anos de experiência no Pibid, resolveu concorrer a essa outra

bolsa e foi aprovada, optando por ela, visto que, segundo Homer, seria uma chance interessante de ter novas experiências acadêmicas e profissionais, as quais contribuiriam para uma melhor formação, e por isso acredita ter feito uma boa escolha.

Eva começou o curso de Letras Inglês em 2012, após concluir o ensino médio (em 2010) numa escola pública estadual situada no interior do estado, onde a universidade se localiza, e, onde estudou desde a alfabetização até a conclusão do ensino médio. Nos seus anos escolares, teve aulas de inglês do sexto ano até a conclusão da educação básica, tendo sempre demonstrado facilidade nas avaliações, no que concerne às correções ligadas a assuntos gramaticais, para as quais se julgava “fera”. Por outro lado, sempre demonstrou dificuldade em questões ligadas a interpretações de texto em inglês. Anterior ao ingresso na universidade, fez parte de um curso pré-vestibular ofertado pela Secretaria Estadual de Educação, momento no qual não teve aulas de inglês, uma vez que a demanda por espanhol foi maior e o estado não disponibilizou professor para a disciplina de língua inglesa.

Por acreditar ter alguma afinidade com a língua inglesa e pelo seu desejo de aprender mais, resolveu optar pela graduação em Letras Inglês. Grande foi o seu choque quando percebeu que o curso visava à formação de professores, e não apenas ao ensino da língua. Diante dessa realidade, e de suas primeiras notas baixas em provas orais no idioma no início da graduação, Eva se viu extremamente desmotivada a continuar e pensou em largar o curso. Contudo, decidiu persistir, buscando o aprendizado de inglês por meio de outras fontes, tais como músicas e séries de sua preferência sempre contando com a ajuda dos colegas da graduação.

No início de 2014, diante da possibilidade de concorrer a uma bolsa do Pibid, Eva resolveu se inscrever, influenciada, especialmente, pelos seus colegas, já que todos iriam participar da seleção. Não achou que seria selecionada; logo, foi sincera na carta de intenção que



é um dos pré-requisitos para inscrição e seleção, dizendo que gostaria de saber do que se tratava o Pibid, além de que, logicamente, tinha interesse na bolsa. Grande foi sua surpresa quando foi selecionada, o que para ela representou uma grande virada na sua carreira acadêmica. Anterior à sua entrada no Pibid, Eva experimentava a docência, pela primeira vez, numa escola particular trabalhando com inglês na educação infantil, e, as baixas notas na questão da oralidade em língua inglesa na graduação. Combinadas, essas experiências fizeram com que Eva pensasse em desistir de vez do curso e da docência. A entrada no Pibid, no entanto, especialmente a valorização das vozes dos graduandos e dos alunos das escolas, além do trabalho de construção coletiva proporcionado pelo projeto, segundo ela, deram-lhe o impulso necessário para que ela retomasse de forma definitiva seus estudos e seus projetos de docência junto ao Pibid.

Ao longo do período em que acompanhei as reuniões do projeto, Eva mostrou-se, além de muito responsável com as tarefas a cumprir, no tocante a prazos e leituras, uma bolsista participativa e sempre preocupada em valorizar os saberes e interesses dos alunos das escolas públicas pelas quais passou. Chegou a afirmar, inclusive, que o seu interesse é ser professora de escola pública, contrapondo-se às privadas, nas quais teve alguma experiência, mas não pôde contar com a autonomia que julga necessária ao fazer docente. Eva continuou no Pibid até quando pôde, desvinculando-se apenas em junho de 2017, em razão do término da sua graduação.

Lucas ingressou no curso de Letras Português/Inglês da UPNE em 2013, após ter finalizado o ensino médio em 2009 numa escola privada da capital do estado onde a universidade se localiza. Sempre estudou em escola da rede privada ao longo dos anos escolares, e Inglês sempre foi uma matéria com a qual se identificava, tendo especial interesse pelos tópicos abordados na disciplina, bem como pelo material adotado. Em razão disso, sempre se dedicou ao estudo

da língua, sendo uma das disciplinas das quais participava mais ativamente. Assim, decidi cursar Letras Inglês.

Não teve dificuldades com a língua inglesa na universidade, e afirmou ter aprendido inglês em grande parte, além da escola, em virtude das suas experiências com música e com vídeo games, que joga desde os dez anos de idade. Durante a sua infância, o graduando acrescentou que não era fácil encontrar jogos traduzidos. Dessa forma, esteve desde sempre em contato com a língua inglesa.

Em 2014, com a publicação do edital do Pibid, resolveu concorrer, já que gostaria de se envolver em algum projeto na universidade, e, como lhe foi sugerido o Pibid, ele resolveu tentar, já tendo uma noção do que seria o projeto. Mas, na verdade, o projeto foi além das suas expectativas, especialmente no que concerne à profundidade das discussões desencadeadas. Até a sua entrada no projeto, Lucas nunca havia experimentado a docência.

Ao longo do tempo em que acompanhei as reuniões do projeto e entrevistei os licenciandos, foi possível perceber o quão participativo e responsável Lucas era no Pibid, aproveitando as oportunidades para sugerir, contrapor-se, pensar em alternativas mais viáveis para os projetos desenvolvidos. Em agosto de 2016, contudo, após dois anos como bolsista Pibid, e diante da possibilidade de assumir uma bolsa de iniciação científica do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em um projeto da UPNE, Lucas optou por deixar o programa em busca de outro caminho: o da pesquisa científica.

Oia ingressou no curso de Letras Inglês em 2012, após ter concluído o ensino médio (em 2011) numa escola pública da capital do estado onde se localiza a universidade, que é fruto de uma parceria entre estado, prefeitura da capital, Ministério Público Estadual, Petrobrás e empresários locais. Tendo estudado apenas o ensino fundamental menor numa escola privada do bairro onde residia, Oia foi



aluno de escola pública durante os demais anos, e, ao longo de toda a sua trajetória escolar, teve aulas de inglês nas instituições por onde passou. O graduando foi um dos destaques da rede pública do estado, ao ser um dos seis brasileiros premiados em 2010 em um concurso histórico-literário promovido pelo Setor Educativo do Mercado Comum do Sul (Mercosul); feito que se repetiu no ano seguinte.

Em virtude dessas premiações, Oia foi a Buenos Aires e ao Paraguai, em dois anos consecutivos, com todas as despesas pagas, mas antes foi recepcionado pelo governador do estado, de quem recebeu um computador de presente, quando foi premiado pela primeira vez. Essas premiações aproximaram-no cada vez mais das letras, mas, a sua vontade inicial de ingressar no curso de Letras Vernáculas, mais tarde se transformou no desejo de estudar inglês, possivelmente, como argumentou Oia, em virtude de seus interesses por filme, séries, internet, os quais têm mantido seu contato permanente com a língua inglesa.

Em 2014, diante da chance de ingressar no Pibid, e do seu interesse em fazer parte de alguma atividade extracurricular na universidade, Oia resolveu concorrer ao edital Pibid, mesmo sem saber muito bem do que se tratava. Ao ler o edital, todavia, entendeu que o objetivo central era praticar a docência. Isso o fez ter ainda mais vontade de participar do programa, já que, para ele, funcionaria como teste, para que pudesse saber se realmente se encaixaria na docência, se era esse mesmo o caminho profissional que gostaria de seguir, visto que nunca havia experimentado a sala de aula como professor. Após um ano e meio no projeto, o graduando achava que essa seria a sua escolha, mas ainda não estava completamente convencido.

Durante as reuniões do Pibid, pude perceber que o bolsista trazia contribuições interessantes para o projeto, embora não tenha me parecido muito disciplinado quanto às leituras e aos prazos. Para a realização das entrevistas, pude contar com ele apenas na



primeira, mesmo assim, não no dia agendado, visto que o bolsista não compareceu, avisando posteriormente que havia perdido o horário. Realizamos a entrevista numa outra data. Já para a segunda entrevista, Oia já havia sido desligado do programa, embora tivesse participado do projeto daquela etapa. Mas, como não se dispôs a participar da entrevista, esta última não foi realizada com ele. O seu desligamento do programa foi esclarecido quando tive a chance de encontrá-lo pessoalmente meses mais tarde, após ser possível o agendamento. Ele havia trocado seu número telefônico, e, como não havia respondido aos meus e-mails, só retomamos o diálogo após o meu retorno do doutorado sanduíche.

Durante essa última conversa, Oia me explicou que em virtude da instabilidade gerada acerca da continuidade ou não do Pibid e alteração em suas regras, prevendo, inclusive, suspensão de bolsas, ficou em dúvida se continuaria no programa. Assim, diante da oferta de um emprego formal, deu preferência a este, que demandava sua presença em dois turnos, inviabilizando sua continuidade no Pibid. A ameaça de cortes no programa ou mesmo da sua extinção amplamente veiculada pelos meios de comunicação do país, no final de 2015, tiveram seu auge, especialmente, após a publicação de uma portaria da Capes com um novo regulamento para o Pibid (Portaria 46, de 11 de abril de 2016). Passados alguns meses, entretanto, a portaria acabou sendo revogada (por meio da Portaria 84, de 14 de junho de 2016) e as bolsas já existentes mantidas, o que fez com que Oia se arrependesse da sua decisão. No momento da conversa comigo, Oia estava prestes a fazer uma apresentação num evento promovido pela universidade, no qual estudantes atrelados à iniciação científica, no caso dele, voluntária, apresentam suas pesquisas. Oia apresentou uma comunicação oral sobre letramentos digitais na formação inicial de professores, quando tratou da existência de apenas uma disciplina na sua graduação, abordando a questão.



Zeus iniciou seus estudos em Letras Português/Inglês em 2013, logo após finalizar o ensino médio na rede pública estadual, em 2012. Anterior ao ensino médio, estudou em escola da rede privada, sendo sempre bolsista parcial. Continuamente mostrou-se uma aluna participativa e interessada, além de demonstrar facilidade no aprendizado de língua inglesa. Na escola começou os estudos de língua inglesa no sexto ano. Mas, segundo a graduanda, contou sempre com a ajuda de músicas e suas traduções disponíveis na internet, além de sites para aprender a língua inglesa, pela qual desenvolveu uma atração e vontade de aprender, desde a escola. Diante desse fato, buscou um curso particular de línguas, no qual pudesse desenvolver o aprendizado do idioma, fazendo parte dele durante dois anos, ainda no período em que cursava o ensino médio.

A sua decisão pela licenciatura em Letras Inglês aumentou ainda mais seu interesse pelo idioma, e pelas músicas, filmes e séries em inglês, além de sites que ensinavam a língua. Considera que muito do que aprendeu do idioma foi por buscar por conta própria e não esperar apenas o que vinha da escola, ou mais tarde, do curso de idiomas. Em 2014, teve a chance de concorrer ao edital Pibid. Resolveu pleitear a vaga, por entender que seria uma oportunidade interessante de tornar sua passagem pela universidade uma experiência mais prática, mais próxima do cotidiano escolar, especialmente por não ter experiência alguma como docente.

Durante as reuniões do Pibid, Zeus demonstrou ser uma das bolsistas mais compromissadas com as tarefas do projeto, além de muito preocupada com o cotidiano escolar em todas as suas facetas. Mostrou-se sempre assídua às reuniões, cumpridora dos prazos e sempre disposta a realizar um trabalho docente de forma a ensinar inglês de maneira prazerosa, respeitando os conhecimentos prévios e interesses dos alunos. O Pibid foi sua primeira experiência em sala de aula.

É possível perceber, com base nos perfis trazidos dos graduandos participantes, que todos eram recém chegados à graduação em Letras Inglês, estando ao final do seu primeiro ou no máximo segundo ano de curso. E isso foi observado também em relação a outros participantes, além dos cinco selecionados na amostra, cujos perfis foram aqui traçados. Essa realidade acredito relacionar-se à preocupação de ter a chance de se trabalhar a formação dos licenciandos, desde os primeiros períodos da graduação, o que pareceu ser mais facilmente atingido por meio do Pibid. Além disso, apenas 01 dos 05 selecionados havia tido alguma experiência docente anterior ao projeto. Apesar dos desligamentos, os 05 Pibidianos participantes da pesquisa estiveram envolvidos nos dois projetos criados no âmbito do subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, que escolhi para analisar de forma mais detida, *Focus on Future* e *English Everywhere*, os quais são descritos de uma maneira geral a seguir, mas cujas análises permeiam o corpo desse livro.

1.6 O PROJETO *FOCUS ON FUTURE*

O projeto *Focus on Future* materializou-se, na escola pública, nos três últimos meses do ano de 2014, ou seja, anterior às minhas observações no projeto. A ideia de analisá-lo aqui surgiu porque, logo que adentrei as ações do projeto no início de 2015, muito se falava e refletia, tendo como referência a realização desse projeto que estava em sua fase final (de avaliação), o qual foi referenciado não apenas nas reuniões, mas também nas entrevistas de todos os graduandos participantes da pesquisa, além do coordenador por ele responsável. De acordo com o andamento das minhas observações, registradas no meu diário de campo, e de posse das falas dos participantes, graduandos e coordenadores, bem como do documento do projeto, passei a analisá-lo, visando à resposta a minha pergunta de pesquisa: o quanto e de que forma o Pibid UPNE (subprojeto Inglês) permite a

problematização de elementos que os cursos de formação em geral não contemplam, tais como o trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de Inglês?

O objetivo do projeto *Focus on Future* era “desenvolver a *criticidade* do aluno e sua *interação* através de atividades em língua inglesa.” (Fonte: Projeto *Focus on Future*, p. 05, grifos meus). Além disso, o projeto buscava, por meio de aulas temáticas, “mostrar a *versatilidade do idioma (inglês)*; conduzir o aluno a um *maior comprometimento* e uma *maior autonomia* no seu *processo de aprendizado*” (Idem, p. 05, grifos meus). Essa versatilidade da língua inglesa é explicada em relação aos diferentes contextos e finalidades de seu uso: “sociais, profissionais, econômicos, entre outros” (Idem, p. 10). Tal objetivo específico liga-se então a: “apresentar para o aluno a perspectiva de que a aquisição da língua pode lhe proporcionar o trânsito em *diferentes situações e contextos* e à consequente *ampliação* de seu *universo cultural* e de sua *visão de mundo*” (Idem, p. 10, grifos meus). Ou seja, liga-se à oferta de um ensino de inglês pautado na “possibilidade de um *aprendizado mais significativo* e consistente da língua inglesa” (Idem, p. 10, grifos meus); de forma a “estimular os alunos a despertarem sua *consciência das próprias escolhas* e como elas afetam suas próprias vidas e as vidas de outras pessoas” (Idem, p. 10, grifos meus).

As escolhas e decisões, quanto ao projeto, foram resultado de um longo processo de observações na escola, envolvendo os vários atores que dela fazem parte, além dos graduandos que passaram a vivenciá-la. Consoante as experiências vividas no interior da escola, observou-se que “a maioria das aulas eram *focadas na gramática* e com a carga horária reduzida, não havendo espaços para discussões críticas” (Idem, p. 11, grifos meus). Levando essas observações em consideração, bem como as discussões e leituras realizadas na universidade, é que surgiu a ideia do projeto *Focus on Future*, que na escola recebeu o nome de “Aulas de Inglês”, a serem realizadas



no contraturno, durante cerca de 2 horas semanais ao longo de aproximadamente os três últimos meses do ano de 2014, envolvendo alunos do ensino médio da escola selecionada. Para participar, os alunos deveriam realizar suas inscrições para o projeto que ocorria sempre no contraturno de seu horário escolar regular. As atividades do Pibid desenvolvidas no âmbito do projeto *Focus on Future*, portanto, configuraram-se como um curso de inglês extracurricular, de caráter optativo para os interessados que se voluntariaram a participar. Dessa forma, as turmas foram compostas por estudantes advindos de turmas variadas, dentro do escopo do ensino médio da escola participante.

Para sua materialização, os discentes, juntamente com o supervisor e o coordenador do Pibid, pensaram no projeto envolvendo atividades que se coadunavam com o projeto pedagógico da escola, especialmente no que diz respeito a trabalhar textos em inglês com diferentes temáticas, abrangendo a contextualização e a interdisciplinaridade, levando em conta a realidade do aluno. Partindo desses pontos em comum, o subprojeto Pibid-Inglês buscou planejar atividades com o intuito de “instigar a curiosidade dos alunos para as informações que estão além do texto [...] tornar os alunos receptivos a novas experiências e estimular o *letramento crítico*, incentivando-os a ter consciência de suas escolhas, de como podem afetar sua vida e a de outras pessoas.” (Fonte: Projeto *Focus on Future*, p. 07, grifos meus). Nessas oficinas, 13 temas diferentes foram abordados: 1 Tecnologias; 2 Estilo; 3 Mídia; 4 Redes sociais; 5 Artes; 6 Jogos; 7 Música; 8 Tradução de Títulos de Filmes; 9 Infância; 10 Família; 11 Nutrição; 12 Esportes; 13 Propaganda.

Considerando os objetivos e a justificativa apresentados ao longo do Projeto *Focus on Future*, bem como as temáticas abordadas, ainda que não esteja explícito o trabalho com letramentos digitais, é possível perceber a ligação do projeto com a perspectiva dos letramentos que consideram as práticas sociais de fora do contexto

escolar, bem como o interesse por práticas de letramentos digitais, levando em conta as temáticas escolhidas. Destaca-se, no entanto, especialmente, o foco no letramento crítico, citado no projeto como de acordo com “as Orientações Curriculares do Ensino Médio”. (Fonte: Projeto *Focus on Future*, p. 11).

A condução das atividades do projeto, de acordo com o documento e confirmada por meio das entrevistas, envolveu a realização de tarefas de forma individual, em dupla e em trios, havendo a composição de grupos também. A ideia do trabalho individual era levar o aluno a refletir sobre os seus conhecimentos prévios, e das duplas, trios e grupos, promover a interação, a troca de “conhecimento sobre vocabulários e a compreensão do texto proposto” (Fonte: Projeto *Focus on Future*, p. 12), necessários durante os debates temáticos a serem realizados.

1.7 O PROJETO *ENGLISH EVERYWHERE*

O que veio a ser nomeado projeto *English Everywhere* teve início durante as minhas primeiras observações participantes no começo do semestre letivo de 2015/1. Tendo o período letivo da UPNE iniciado em 30 de março daquele ano²³, as primeiras reuniões de retomada, após as férias dos professores e recesso estudantil, consistiram da discussão de atividades (planos de aulas) analisadas pelos alunos, de forma a fomentar o debate sobre a aula de inglês, auxiliando na formação inicial desses estudantes e no pensar do projeto futuro que seria delineado e posto em prática ao longo do ano de 2015. Nesse momento inicial, percebi refe-

²³ Para acesso ao calendário acadêmico da instituição para 2015/1, ver: <http://presencial.ufs.br/uploads/content_attach/path/11693/calendario_academico_2015-1_sc-hu.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

rências ao projeto *Focus on Future* que havia sido o antecedente, parte das atividades relativas ao segundo semestre de 2014.

Para esse novo período letivo, o subprojeto de Inglês passou a contar com uma nova supervisora, que naquele mês havia sido selecionada para atuar no subprojeto, em substituição à supervisora parte do projeto *Focus on Future*, desligada em virtude da sua incompatibilidade de horário, especialmente às terças-feiras à tarde, quando os encontros na universidade aconteciam. Dessa forma, acompanhei o processo de seleção, apresentação e início das atividades da nova supervisora, que estaria, por meio de parceria, trabalhando na formação inicial daqueles graduandos, juntamente com os coordenadores do projeto.

Esse processo inicial envolveu conversas com graduandos, coordenador e supervisora com o intuito de se conhecer a visão desta sobre a escola onde ela atua, as turmas, horários possíveis de atuação dos graduandos etc. Assim, envolveu uma discussão mais prática sobre horários, funcionamento da escola; agendamento de primeiras visitas à instituição e observações de aula; perfil socioeconômico e pedagógico da comunidade escolar; além dos projetos sendo desenvolvidos pela instituição. Esse processo teve alguns desdobramentos.

Um dos primeiros foi a descrição da comunidade escolar com base nas primeiras observações, para fins de contextualização do trabalho a ser realizado. Essa escola pública fica localizada no bairro mais populoso da capital do estado onde a pesquisa foi desenvolvida, com uma população de mais de 38 mil habitantes.²⁴ Trata-se de um bairro que surgiu da junção de dois conjuntos residenciais, um de classe média alta e um popular, que conta com “mais de 4 mil unidades habitacionais e mais de 20 mil moradores”. Após a implantação de um campus universitário de uma instituição privada da cidade, “o bairro

²⁴ Fonte: <<http://www.brasilsabido.com.br/populacao/aracaju-se-5076.html>>. Acesso em: 11 maio 2015.



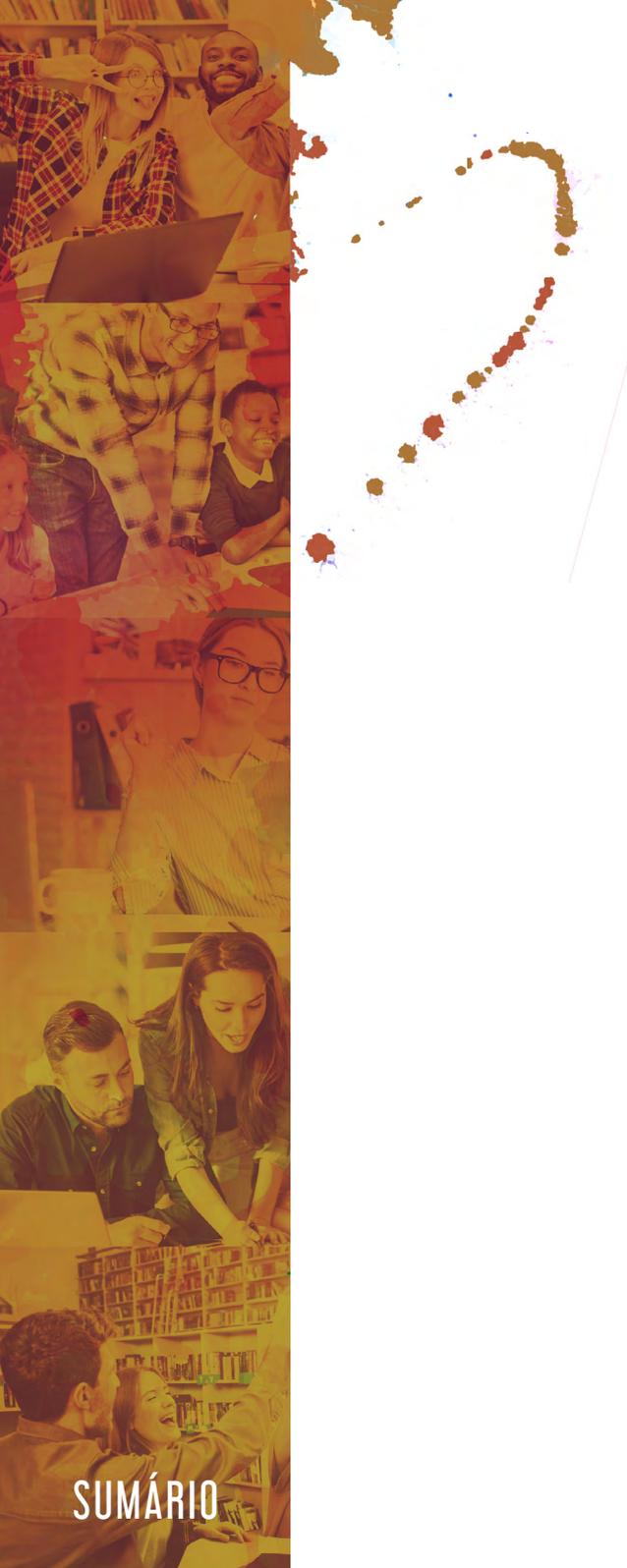
teve um grande impulso no seu desenvolvimento com a implantação de vários empreendimentos imobiliários em sua área [...]”. O bairro hoje conta com “uma ótima infraestrutura, contando com bares, restaurantes, hotéis e escolas”.²⁵ Já a escola em questão, de acordo com informações apresentadas no Projeto *English Everywhere*, trata-se de uma instituição que [...] conta com aproximadamente 482 alunos do ensino regular e 146 alunos do EJA, totalizando 628 estudantes regularmente matriculados, de acordo com o SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica.” (Fonte: Pesquisa de Campo. Documento do Projeto *English Everywhere*, p. 4).

Um segundo resultado dessas primeiras conversas e visitas à escola foi a decisão pela elaboração coletiva de um questionário a ser aplicado, junto aos estudantes da escola, objetivando conhecê-los melhor antes do início da elaboração do projeto Pibid a ser desenvolvido na instituição escolar, buscando verificar suas percepções acerca do inglês e seu ensino, com o intuito de tentar entender os conhecimentos prévios dos alunos e as suas realidades escolares.

Essa proposta dos graduandos relaciona-se a uma das linhas de ação do subprojeto Pibid-Inglês: o levantamento das características locais, conhecimentos prévios e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto. A escolha por essa linha de ação segue a lógica de que não é possível definir o que vamos tratar e como, ou seja, que conteúdos e letramentos serão abordados em sala de aula, sem conhecer melhor os alunos. Afinal, é a eles que as ações são direcionadas, de forma contextualizada e situada. E essa questão fica clara quando a escrita do projeto *English Everywhere* é concluída e em sua justificativa está dito: “Este projeto é justificado pelas necessidades que foram analisadas durante as observações das aulas de inglês do Ensino Fundamental na Escola Estadual [...]”²⁶,

²⁵ Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Farol%C3%A2ndia>>. Acesso em: 11 maio 2015.

²⁶ Essa parte foi omitida para garantir o anonimato da instituição pesquisada.



como também no questionário que foi aplicado em todas as turmas observadas.” (Fonte: Projeto English Everywhere, p. 07). Para se pensar no questionário, a dinâmica adotada foi a divisão dos Pibidianos em pequenos grupos, para que algumas perguntas fossem pensadas, as quais posteriormente foram discutidas entre todos os membros do grupo, antes da versão final, que foi aplicada junto aos estudantes da escola. Conforme consta no texto final do projeto, a dinâmica adotada poderia ser assim resumida:

[...] ao passo que as reuniões (virtuais e presenciais) aconteciam, os bolsistas [graduandos] observavam aulas para assim desenvolver um projeto que encaixasse no perfil daqueles alunos. Para isso, também foi elaborado um *questionário*, que foi utilizado para entender as experiências dos alunos com o inglês e as expectativas deles em relação ao projeto. (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 13, grifo meu).

Como é possível notar, as circunstâncias de elaboração do projeto e condução das atividades do Pibid-Inglês são mencionadas na versão final do documento, levando em conta o que se observou na escola, bem como os dados colhidos por meio do questionário. Cabe esclarecer que o processo de elaboração desse projeto foi mais longo do que se supunha inicialmente, uma vez que nesse período houve duas greves, uma envolvendo os professores da rede estadual e outra os docentes da universidade. Após o retorno regular das atividades, contudo, o grupo assim definiu o que se delineou como Projeto *English Everywhere*:

[...] após debates, sugestões e análise de dados, a decisão final foi de que o projeto tivesse como centro o “*mundo acadêmico*”. Por esse motivo, o projeto foi dividido em *cinco planos sobre as áreas do conhecimento*. As atividades serão [foram] organizadas em oficinas que terão [tiveram] como objetivo incentivar os alunos a continuarem estudando e mostrando todas as opções de cursos na Universidade. Além disso, será [foi] primordial mostrar como o inglês está em todas as partes nesse mundo acadêmico.” (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p.13, grifos meus)



De acordo com o texto do projeto *English Everywhere*, o seu objetivo geral seria levar o aluno a: “conhecer as diversas áreas de conhecimento e formação profissional, assim como as possibilidades de ocupação de diferentes espaços na sociedade por meio do desenvolvimento de oficinas e aulas de inglês com foco na reflexão crítica e nas práticas letradas” (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 06). Como dito no objetivo geral, o projeto seria desenvolvido por meio de oficinas (aulas de inglês) a acontecerem, assim como no projeto *Focus on Future*, no contraturno das atividades escolares dos estudantes, delas fazendo parte os alunos interessados que se inscreviam para participar das oficinas. Dessa vez, entretanto, o público-alvo era composto de estudantes das séries finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) da escola selecionada e não junto ao ensino médio, diferenciando-se, assim, do público-alvo do projeto anterior (*Focus on Future*). Como relata o graduando Lucas:

O projeto que saiu no papel teve o nome de “*English Everywhere*” e teve como tema geral: a presença da língua inglesa no contexto e currículo da maioria das profissões, focando em alguns cursos disponibilizados pela [UPNE]. Ele consistia de 5 oficinas, dadas semanalmente em contraturno do horário dos alunos, (1x na semana pela manhã para os alunos da tarde e 1x na tarde para os alunos da manhã). Contemplando turmas do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), sendo elas “misturadas” durante as oficinas. (Fonte: Relato de Lucas, p. 01).

Essa 05 oficinas, que por serem duplicadas, totalizaram 10, abrangeram os seguintes temas: Profissões; Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH); Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Em cada uma dessas oficinas, foram abordados: o que a área de estudos engloba; cursos ofertados pela UPNE pertencentes a essas grandes áreas; profissões relacionadas a estas áreas do conhecimento; além de possíveis atividades realizadas por profissionais das diferentes



áreas. Enquanto as oficinas aconteciam, conforme explica uma das graduandas: “eram poucas as reuniões, pois estávamos realizando as oficinas a cada semana, mas sempre eram produtivas pois discutíamos sobre os resultados das oficinas, sobre os alunos, sobre o que haveria de diferente, sobre os próximos planos de aula, etc.” (Fonte: Relato de Zeus, p. 01).

1.8 AS SEÇÕES

Para o estudo da formação inicial de professores de inglês que se materializou por meio do Pibid da UPNE e os letramentos digitais, organizei este livro em quatro seções, ao longo das quais busco relacionar teoria e prática, ou seja, dados coletados ao longo dos anos de 2015 e 2016 e perspectiva teórica, levando em conta as dimensões institucional, pedagógica e sociopolítica/cultural envolvidas no andamento do Pibid.

Na primeira seção, a presente introdução, busquei esclarecer as minhas escolhas teóricas e metodológicas e oferecer ao leitor um panorama geral do projeto Pibid na UPNE, do subprojeto Pibid-Inglês, dos participantes da pesquisa e dos projetos *Focus on Future* e *English Everywhere*, desenvolvidos por um dos grupos do subprojeto Pibid-Inglês em duas diferentes escolas da rede pública estadual local em dois momentos distintos. Na segunda seção, considerando o contexto macro de formação de professores no Brasil, busco discutir o Pibid pelo viés da formação crítica de professores, pensando na relação formação de professores e letramentos digitais. Na terceira, mergulho no universo dos projetos Pibid de formação inicial de professores de inglês, focando especialmente nos projetos *Focus on Future* e *English Everywhere*. Inicialmente problematizo uma das ações previstas pelo subprojeto, o desenvolvimento de ambiente virtual — blog e site —



em seguida, minha atenção recai sobre os desdobramentos dos dois projetos planejados pelo subgrupo de inglês, no que concerne ao quanto e de que forma o Pibid-Inglês UPNE permite a problematização do trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de inglês. Entremendo essas seções, trago uma discussão teórica acerca da relação neoliberalismo, globalização e formação de professores, e na conexão dessas forças com as tecnologias digitais e com a língua inglesa, em especial, com o Pibid-Inglês da UPNE. Ainda, minha atenção conecta-se à discussão dos letramentos, em especial os digitais, nas sociedades ditas digitais e no contexto da educação linguística, por meio da tentativa de leitura dos dados empíricos concomitante aos questionamentos teóricos. Na quarta e última seção, traço conclusões sobre a investigação que realizei.

Tentei, ao longo da escrita dessa obra, inicialmente uma tese de doutorado, estabelecer o diálogo entre os dados, com os quais fui me deparando, e a teoria, na tentativa de desenvolver um trabalho em que o diálogo contínuo entre teoria e prática fosse a base de sustentação dos meus questionamentos e me ajudasse a trilhar o caminho da “[...] descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30), tendo consciência de que estaria produzindo interpretações minhas da realidade pesquisada, influenciadas pelo meu desejo sempre presente de repensar a relação universidade e escola, universidade e formação. Portanto, apesar de acreditar que possa haver semelhanças entre o que ocorre no Pibid-Inglês no contexto da UPNE e o que se desenrola em outros subprojetos Pibid Inglês em outras instituições do país, saliento que as minhas reflexões são construções embasadas na especificidade do contexto e nas representações que construo em virtude das vivências práticas e teóricas que têm me acompanhado ao longo da minha vida acadêmica e pessoal.



2

FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES
DE INGLÊS, O PIBID
E OS LETRAMENTOS DIGITAIS



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/206532332888049155/>
<http://winkal.com/share/m/NOFF>

Estudar formação de professores, por meio de um dos seus possíveis vários vieses, requer pensar na complexidade do que está envolvido nessa formação. Nesse sentido, exige tomada de postura acerca da adoção de teoria(s) que melhor ajude(m) a explicar, compreender e agir diante das relações existentes entre formação, ensino e sua conexão com o mundo que nos cerca. Especialmente inspirada nas leituras realizadas ao longo de minha vida acadêmica, sou levada a concordar e conseqüentemente adotar a teoria dos letramentos como aquela que melhor resume as minhas ideias e que pode fornecer, a despeito dos seus elementos contraditórios, conforme discutirei nesse livro, elementos interessantes para a leitura dos dados que foram se revelando ao longo da pesquisa, a qual tem como temática os letramentos digitais na formação inicial de professores, buscando discutir essa relação no seio do Pibid.

2.1 FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES E LETRAMENTOS DIGITAIS

Pensar em formação crítica de professores requer trazer à baila questões relacionadas ao conceito de crítica. Luke (2004) discute a definição de crítico e o que as várias abordagens críticas incluem, mencionando a variedade de questões ligadas a esse grande guarda-chuva que é o termo crítico, o qual, por vezes, inclui sob uma mesma nomenclatura, visões que não comungam de justificativas semelhantes para a adoção de um viés crítico.

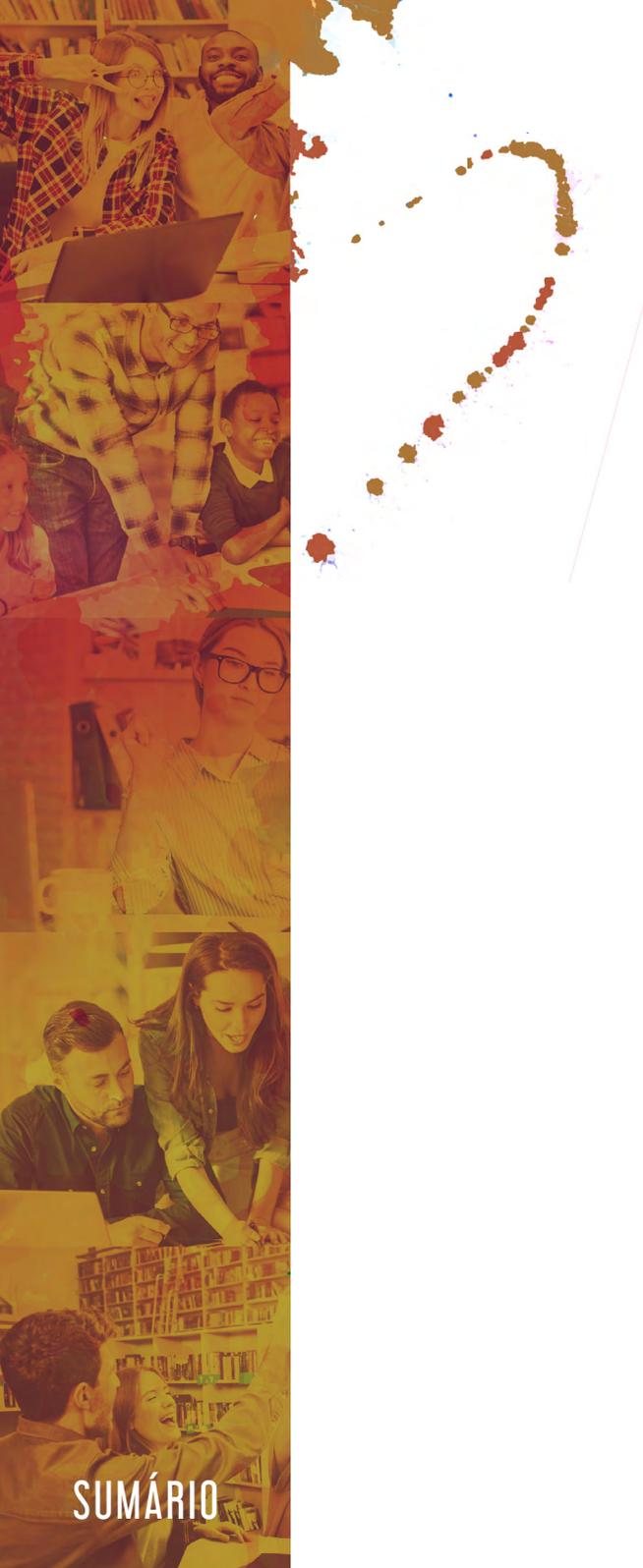
No que concerne à educação crítica, a sua origem é relacionada a Paulo Freire, que tratou da experiência prática de ser um Outro. Outros autores também escreveram sobre a temática, mas centraram seus escritos a respeito da educação crítica, levando em conta aspectos mais teóricos. Devido à relevância dos escritos de Freire, partir dos estudos Freireanos é um percurso importante para as discussões sobre crítica na atualidade, especialmente quando se considera que ainda hoje o projeto crítico permanece aberto e inacabado.

Há duas formas de conceber o crítico, segundo Luke (2004, p. 26, tradução minha): “[...] como uma tarefa intelectual, de desconstrução, textual e de análise cognitiva, e, como uma forma de revolta política, alienação e alteridade [...]”²⁷. Contudo, o autor afirma não saber o caminho que o ensino de segunda língua deve tomar, mas que é levado a crer que a área precisa fazer algo diferente do que tem feito ultimamente: “[...] ou continuará [esse ensino] sendo uma tecnologia de domesticação do ‘outro’ em nação, não importando suas pretensões científicas e humanistas”²⁸. (Ibidem, p. 28, tradução minha)²⁹.

²⁷ “[...] as an intellectual, deconstructive, textual, and cognitive analytic task and as form of embodied political anger, alienation, and alterity [...]”.

²⁸ Sobre essa questão, ver também: Kumaravadivelu (2014).

²⁹ “[...] it will remain a technology for domesticating the ‘other’ into nation, whatever its scientific and humanist pretences.”

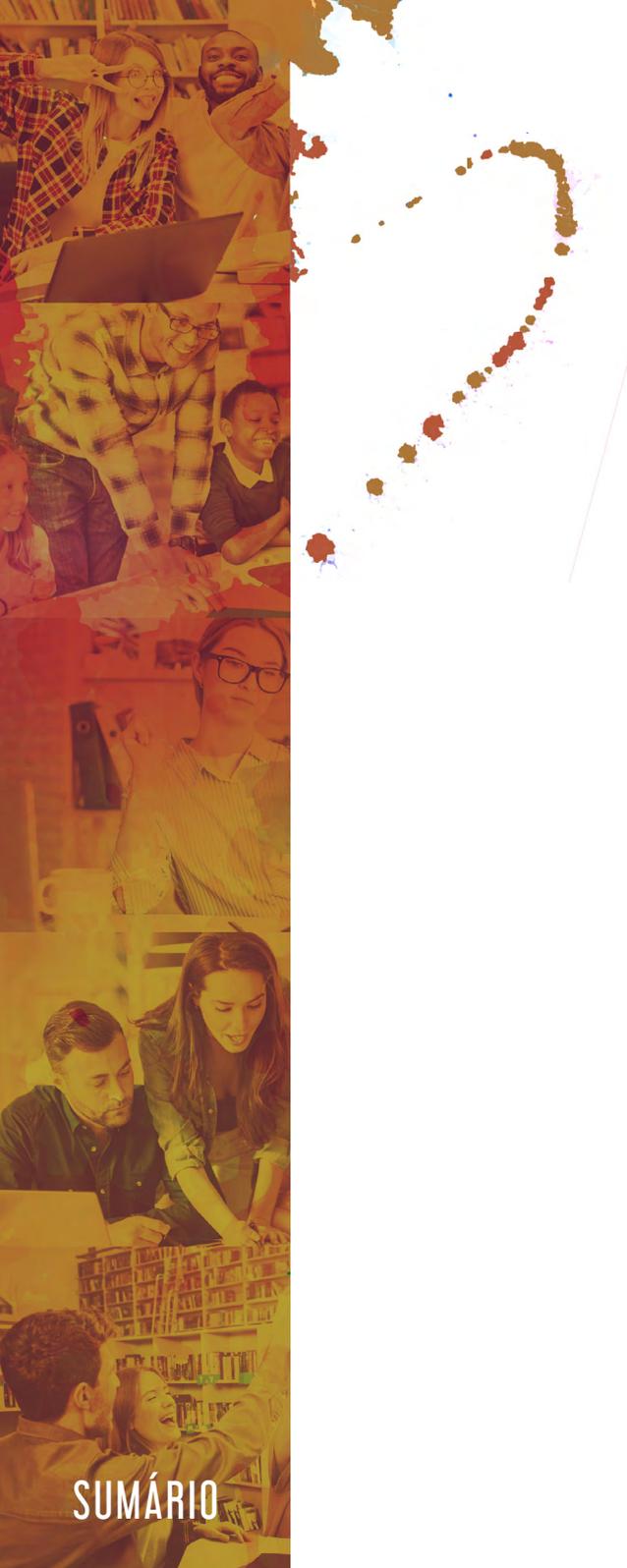


Monte Mór (2013a) complementa a discussão ao focar em duas possíveis acepções relacionadas ao termo crítico: a primeira, ligada a níveis de estudo; a segunda, à capacidade de percepção crítica dos cidadãos, independente da escolarização. No primeiro caso, apoiando-se em Gikandi (2005) a autora afirma que seria equivalente ao termo em inglês *criticism* e no segundo, *critique*. Ou ainda, conforme Barthes (1999) *apud* Monte Mór (2013a), as duas acepções seriam, respectivamente, a crítica universitária, baseada no método positivista e a crítica ideológica, conectada à subjetividade e realizando-se por meio da interpretação. O posicionamento da autora, com base em alguns estudiosos, é o entendimento de crítica como construção social.

Pensando na abordagem crítica para a educação, os estudos de Hawkins e Norton (2009) resumem a posição da teoria crítica de Habermas (1976), contrapondo-a à pedagogia crítica de Paulo Freire, ao explicar que, enquanto a teoria crítica é predominantemente abstrata, a pedagogia crítica tem uma preocupação mais concreta. Isso é notável uma vez que esta foca na ação social e na mudança educacional e realiza-se na práxis: local onde teoria e prática se juntam para produzir uma ação capaz de levar a mudanças políticas e sociais. Dessa forma, o conceito de crítica relaciona-se a “como ideologias dominantes na sociedade guiam a construção de conhecimentos e significados de formas que privilegiam certos grupos de pessoas, enquanto marginalizam outros” (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 31, tradução minha).³⁰ E é na esteira desse pensamento que são desenvolvidas as ideias de letramento crítico, entendidas pelos autores como uma filosofia comprometida com os interesses dos grupos marginalizados, tradicionalmente excluídos.

Em que pese a minha concordância com os autores supracitados acerca das ideias trazidas acima, acredito que cabe aqui uma diferencia-

³⁰ “[...] how dominant ideologies in society drive the construction of understandings and meanings in ways that privilege certain groups of people, while marginalizing others. [...]”

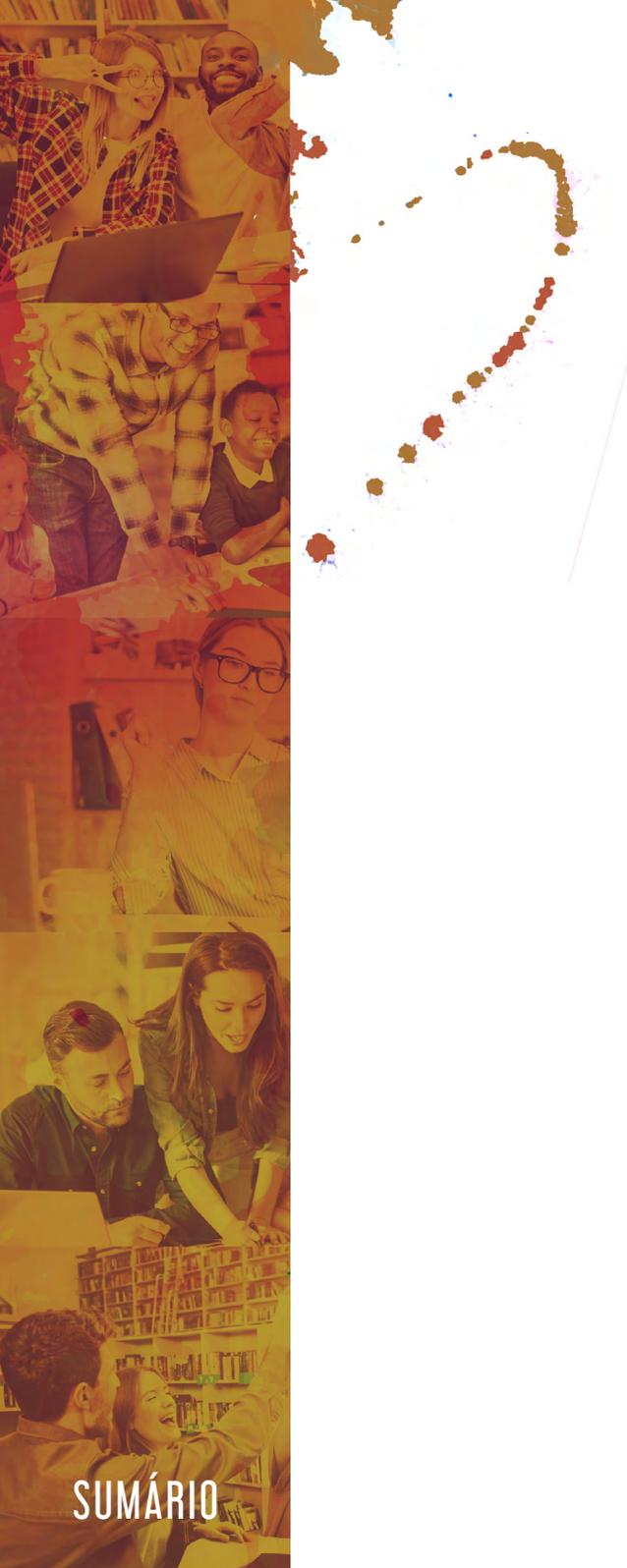


ção entre pedagogia crítica e letramento crítico (LC). De acordo com Jordão (2013), que analisa essas diferenças, levando em conta as ideias de língua, sujeito, função da educação, aprendizagem e criticidade, tratam-se de conceitos distintos, advindos de diferentes perspectivas filosóficas, cujas particularidades valem a pena ser estudadas³¹.

No que concerne à concepção de língua e construção de sentidos, *meaning-making*, Jordão (2013) entende que na pedagogia crítica a língua é um código ideológico, cabendo ao aprendiz decodificar o sentido ideológico presente no texto, já determinado pelo autor da mensagem. Por outro lado, para o letramento crítico, os sentidos são construídos na interação língua, cultura e sociedade no momento de leitura do texto, configurando-se como uma prática ideológica que se baseia em certos procedimentos interpretativos, fruto das vivências contextuais dos aprendizes. Em se tratando do sujeito, sua posicionalidade e função social, a autora diferencia o papel assumido pelo professor e sua atitude diante dos alunos. Segundo a lógica da pedagogia crítica, o professor seria aquele que, por conhecer o funcionamento ideológico da língua, auxilia seus alunos a trilhar o mesmo caminho para que ele então possa buscar a transformação social. Já para o letramento crítico, há a aceitação de diferentes ideologias, decorrentes das múltiplas formas de construção de sentidos. Para o docente, essa multiplicidade revela diversas verdades, as quais serão legitimadas de maneira diferenciada em virtude dos diferentes processos interpretativos dos leitores envolvidos.

Tal característica do LC conecta-se às discussões acerca do entendimento de verdade valorizado por epistemologias digitais em contraposição às epistemologias tradicionais, as quais serão discutidas na subseção seguinte. Assim, a lógica do LC se afina de forma marcante com as ideias de epistemologias digitais, foco

³¹ Cabe esclarecer que em seu texto, Jordão (2013) procura diferenciar letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. Entretanto, em virtude dos objetivos desse livro, desconsidere as características pertencentes à abordagem comunicativa trazidas pela autora.



do presente trabalho. Afinal, práticas segundo o letramento crítico relacionam-se a “[...] levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 293). Nesse sentido, questionar ou refletir sobre as verdades que permeiam o acesso, permanência, propósitos e participantes no ensino superior, tendo como pano de fundo a inserção da língua inglesa no mundo acadêmico, é atuar segundo o letramento crítico, por meio do questionamento das verdades com as quais os estudantes da comunidade escolar envolvida com o projeto *English Everywhere* estavam acostumados a lidar. Assim, reafirma-se que:

Para o LC, as verdades são sempre contingentes, situadas em práticas sociais e determinadas em e por contextos de prática localizados em tempo e espaço específicos. Viver sob a égide do LC significa então perceber que somos, simultaneamente, algozes e vítimas da sociedade, ou melhor, que não somos vilões nem heróis, uma vez que essas categorias são essencializações construídas, que não expressam quem *somos*, mas sim onde *estamos* posicionados. Com isso, instaura-se um espaço de agência a partir do qual podemos criar, aprender, re(a)presentar, mesmo que não o façamos “livremente”, como se não tivéssemos comprometimento com nossa história, nossa cultura, nossos cenários políticos, mas ainda assim sendo criativos, estabelecendo relações diferentes de formas diferentes, construindo novos procedimentos interpretativos e reformulando os “velhos”. (JORDÃO, 2016, p. 50).

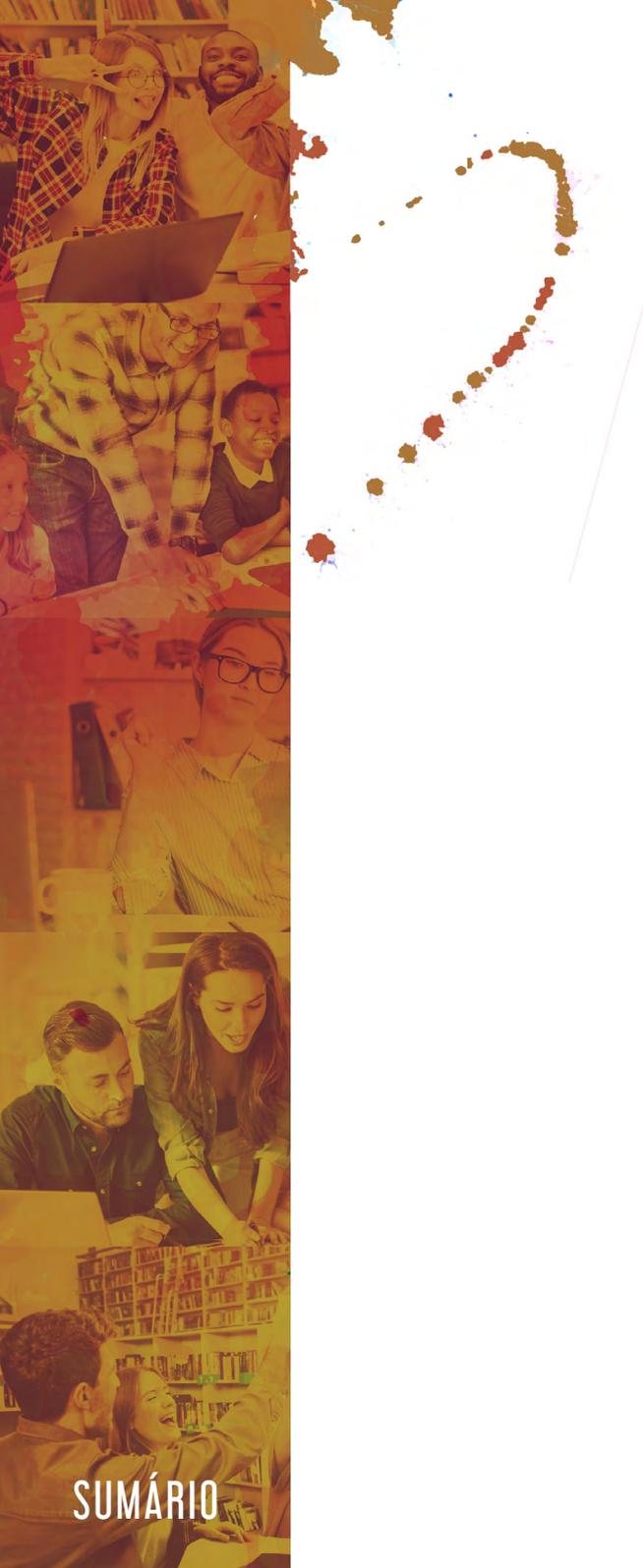
Em se tratando do conhecimento, criticidade e aprendizagem, Jordão (2013) afirma que, para a pedagogia crítica, o conhecimento envolve diferenças de classe social. Destarte, a aprendizagem deve se dar no sentido de permitir que as classes menos favorecidas tenham acesso ao conhecimento produzido pelas elites, já que esse sim tem valor. Assim, lida-se com a ideia de necessidade de homogeneizar. Já para o letramento crítico, as diferenças são vistas como produtivas e a possibilidade de atribuição de sentidos diversos, faz do conhecimento um saber múltiplo e socialmente construído nas diferentes comunida-

des interpretativas. Dessa forma, “[...] não cabe às classes populares ‘alcançarem’ o conhecimento produzido pelas classes dominantes: cabe a todas as classes compreenderem os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes [...]” (Op. cit., p. 80).

Em relação à função da educação, a mesma autora afirma que para a pedagogia crítica, a função da escola seria libertar os estudantes da opressão existente em virtude da ideologia, o que naturalmente resultaria na defesa de princípios, tais como a justiça social e igualdade, por exemplo. Já para o letramento crítico, é papel da escola problematizar práticas de construção de sentidos, promovendo o desconforto, e, entendendo a heterogeneidade como uma realidade, o que nos permite um constante reposicionamento de ideias, valores e crenças.

O letramento crítico, enquanto uma prática engajada, é tratado por Morgan (2009) no contexto do ensino de inglês para fins acadêmicos, por meio da tarefa principal da disciplina “Língua e Vida Pública”: a escrita de um ensaio de pesquisa criticando a cobertura midiática de uma questão social. A experiência apresentada pelo texto baseou-se no ensino crítico de inglês para fins acadêmicos, por meio do qual o aprendizado da língua desenvolve-se concomitante ao questionamento crítico. Dessa forma, conclui o autor, foi possível rever a forma como estudantes veem a escrita de um ensaio, haja vista o fato de que o texto ganhou outra relevância, especialmente porque foi construído fazendo uso da internet, que possibilitou o acesso a vozes comumente excluídas da mídia tradicional. Trata-se de um estudo que ainda que não mencione explicitamente, insere-se no campo de estudo dos letramentos digitais.

De forma semelhante, Morgan (2010) discute as ideias de Sarah Benesch quanto ao ensino crítico de inglês para fins acadêmicos, baseado nas perspectivas de análise de necessidades e análise de direitos (*needs and rights analysis*), demonstrando que, na



experiência da autora, seus estudantes foram capazes de melhorar suas habilidades linguísticas acadêmicas (análise de necessidades), ao mesmo tempo em que foram encorajados a discutir tópicos, tendo como base perspectivas críticas (análise de direitos). Dessa forma, conclui o autor, é possível fomentar nos estudantes o papel de agentes de mudança, que eles adotarão ou não, mas, “[...] é responsabilidade do professor levar à consciência dos alunos as relações de linguagem e poder, mesmo em casos nos quais aluno e professor possam não concordar com a análise social e os resultados pretendidos [...]” (MORGAN, 2010, p. 43, tradução minha).³² Assim, acentua-se a necessidade de uma formação crítica do professor.

Hawkins e Norton (2009) defendem a necessidade de formação crítica de professores, salientando o fato de que o conceito de ‘crítico’ torna-se ainda mais acentuado, quando se pensa em professores de língua e apresentam duas razões principais para tal: por conta do público com o qual lidamos, muitos dos quais são indivíduos marginalizados na comunidade, e, ainda, devido ao nosso material de ensino; a língua, que pode servir para marginalizar. Afinal, a língua não é neutra. Ao contrário, é rica de sentidos e intenções. Dessa forma, uma formação crítica do professor aumentaria as possibilidades de se trabalhar junto aos estudantes de forma a “[...] desconstruir a língua, os textos e os discursos, com o intuito de investigar a que interesses eles servem e que mensagens são expressas, sejam elas explícita ou implicitamente. [...]” (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 32, tradução minha).³³

Em se tratando de práticas de formação crítica de professores, de acordo com Hawkins e Norton (2009), estas devem buscar promover consciência crítica, autorreflexão crítica e relações pedagógicas críticas. Os autores então apresentam uma série de

³² “[...] *It is the teacher’s responsibility to make this awareness of language and power available, even in cases where teacher and student might not agree with the social analyses and outcomes pursued [...]*”.

³³ “[...] *deconstruct language, texts, and discourses, in order to investigate whose interests they serve and what messages are both explicitly and implicitly conveyed. [...]*”.

exemplos de uma gama de locais, inseridos em diferentes programas de formação. Aqui destaco o contexto de percepção crítica e como exemplo mais marcante o de Pennycook (2004).

A ideia de percepção crítica perpassa pela conscientização acerca de como as relações de poder estão postas na sociedade e o quanto contribuem para desigualdades educacionais. Nesse sentido, Hawkins e Norton (2009) apresentam três casos que exemplificam processos de formação de professor, focados em tornar visível ao professor em formação, relações desiguais de poder envolvendo seus estudantes e o quanto essa realidade pode afetar os seus alunos.

O exemplo, merecedor de destaque trazido, é aquele também relatado por Pennycook (2004), o qual foca na prática pré-serviço do professor (*practicum*) e seus novos e possíveis entendimentos quando se atua na tentativa de se estabelecer a união entre teoria e prática para possibilitar uma nova compreensão desse *practicum*, que o autor passa a denominar de *praxicum* (*practicum* + práxis). Nesse contexto, defende-se a importância, para o desenvolvimento da percepção crítica do professor, de se criar momentos críticos, capazes de levantar questões de poder e autoridade, proporcionando chances de discussão e reflexão crítica, ampliando as possibilidades de transformação social.

Na argumentação que traz a respeito da defesa de construir momentos críticos durante a formação do professor, Pennycook (2004, p. 6) afirma a relevância de reconhecermos que muito do que se observa na prática do professor é proveniente de suas experiências enquanto estudantes, aprendizes de língua e professores em formação. Assim, conclui o autor, aprender a ensinar é algo muito mais amplo, indo além do aprendizado de técnicas e da aquisição de conhecimento, já que envolve aprender a atuar num espaço que é socialmente construído e a dialogar com nossas próprias experiências. É nesse sentido que vai sua defesa da importância de momentos críticos como forma de intervenção na prática do professor em formação.



A esse respeito, rememoro uma das reuniões do Pibid-Inglês, que me forneceu elementos para concordar com as ideias de Pennycook (2004), concernentes à relevância de momentos críticos. Na reunião específica, houve uma subdivisão dos graduandos e fiquei em um dos grupos com um coordenador (o que se repetiu em vários outros momentos e reuniões), dois supervisores e quinze licenciandos. Nesse encontro específico foi conduzida uma conversa envolvendo os participantes sobre, dentre outras coisas, os desafios enfrentados pelo Pibid.

Um dos desafios relatados foi a dificuldade de se entender as atividades do Pibid como parte integrante do ensino da disciplina escolar e não como algo separado, como se as atividades realizadas pelos graduandos fossem algo estranho em relação ao trabalho realizado pelo professor, não sendo consideradas como aula de inglês. No dizer de alguns, pela experiência que vivenciaram no ano anterior, era possível ouvir comentários de alunos do tipo: “no dia em que não temos bolsistas do Pibid, aí sim temos ‘aula de inglês’” (Fonte: diário de campo). Tal relato foi trazido à tona em virtude da informação de que as turmas de ensino médio de uma das escolas selecionadas possuíam apenas uma hora de aula semanal. Os graduandos começaram então a discutir que se fossem atuar nas turmas de uma só aula, eles correriam o risco de trabalhar o conteúdo da professora, afastando-se do projeto Pibid.

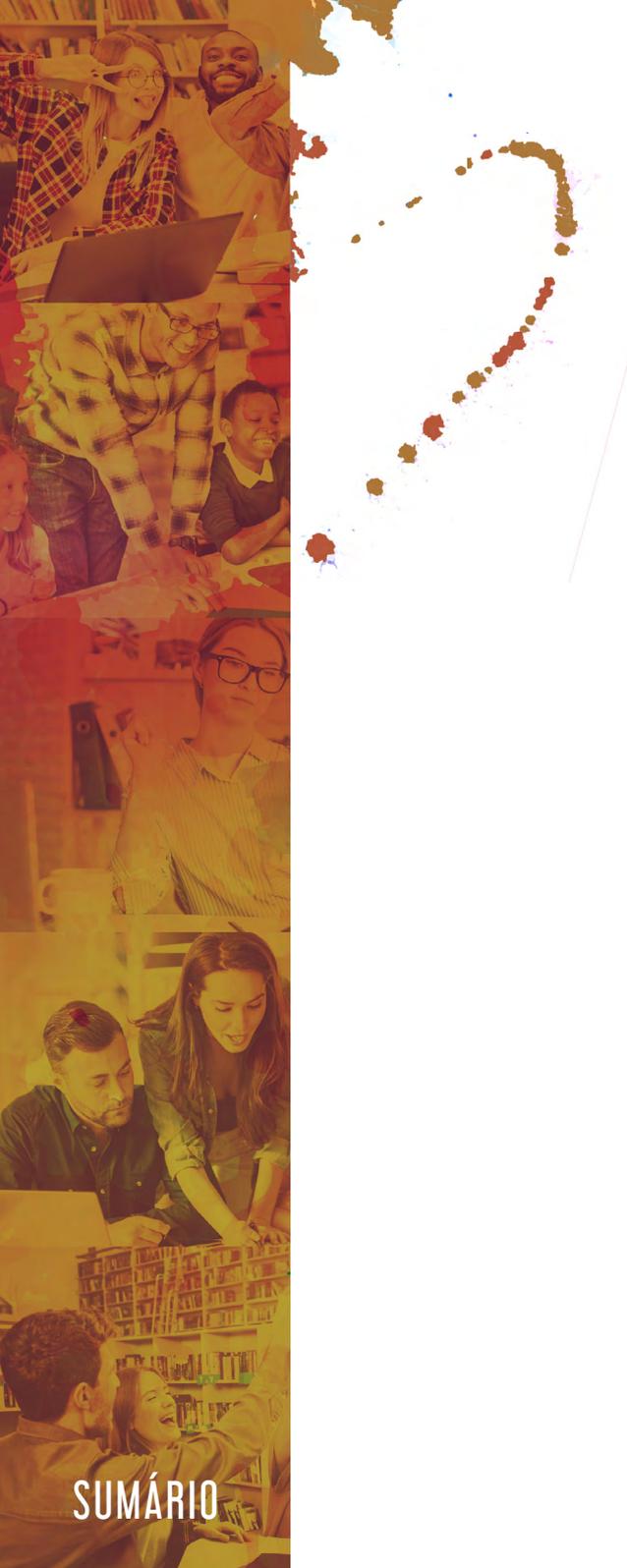
Aproveitando-se desse momento crítico, a coordenadora liderou uma discussão no sentido de questionar os bolsistas acerca do papel do Pibid, enquanto um projeto de parceria com a escola e não como algo que chega à escola e se distancia das práticas e projetos dos professores. Adotando uma postura questionadora, afastando-se da ideia de detentora de um entendimento homogêneo, a coordenadora aproveitou para conectar a discussão às metáforas da aquisição do conhecimento linguístico: a da escada (linear) e a do espiral (não-



linear), e como eles pensavam que isso se dava nas suas práticas na escola pública, para, então, deixar os alunos refletindo sobre como eles estavam entendendo o que estava se passando, de forma a levá-los a pensar sobre suas verdades e repensar as relações de poder que pareciam se desenhar na conexão universidade (Pibid) e escola pública. Considero esse, um dos momentos mais ricos de observação, pois pude perceber o quanto os bolsistas saíram da reunião refletindo sobre o seu papel enquanto Pibidianos, incluídos num contexto de escola pública, e com ela precisando dialogar numa perspectiva da multiplicidade de sentidos a ela atribuídos. Entendo que a tentativa de despertar o professor em formação para esses momentos críticos, de forma não diretiva (PENNYCOOK, 2004), pode dar margem à criação de ricas experiências, capazes de encorajar esses docentes a se verem como agentes de mudança, provocando, assim, o desenvolvimento de agenciamento neles próprios e possivelmente em seus estudantes.

Ainda que eu perceba, por sua vez, a relevância da defesa da importância de proporcionar ao professor em formação momentos críticos, pautados num modo de intervenção não diretivo, prática que traz à tona outras possibilidades, partindo da discussão de escolhas feitas em sala de aula, vejo também que essa alternativa requer, do professor formador, experiências e vivências de formação. Isso porque é uma atividade pautada muito mais na observação feita no momento, o que se conecta ao conceito de brechas (DUBOC, 2012), do que numa antecipada preparação do formador/pesquisador, ainda que essa preparação anterior seja fundamental. Não estou me colocando aqui, contrária à existência de momentos críticos, mas apenas levantando esse alerta.

Nesse contexto, entendo que as mídias digitais podem ser um caminho para o desenvolvimento desse tipo de perspectiva, uma vez que elas podem favorecer, a depender do trabalho realizado, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica por parte dos envolvidos no processo educacional, aqui ligando-se à lógica de práticas de letramentos digitais.



Um exemplo interessante, de uso de mídias digitais para o desenvolvimento de letramento crítico nos estudantes, foi trazido por Morgan (2009) e já mencionado anteriormente, quando o mesmo conduziu uma de suas disciplinas de inglês para fins acadêmicos, propondo a escrita de um ensaio de pesquisa como trabalho final, objetivando criticar a cobertura midiática de um tema social. Para embasar esse trabalho crítico, o autor fez uso da internet, lócus que permite a interação com diferentes publicações, indo além da cobertura jornalística dominante. Para tanto, distribuiu entre os seus estudantes, conforme apresentado no apêndice 1 do seu texto, listas de fontes críticas de mídia presentes na internet, além de ter incluído em seu curso uma tarefa sobre como criticamente avaliar materiais encontrados em *websites*.

Com base no relato do autor, é possível perceber que a sua prática perpassa pelo conceito de letramentos digitais, uma vez que o uso da internet se dá de forma a colaborar para se refletir criticamente sobre a sua adoção e o seu conteúdo, com o intuito de conjecturar sobre as diversas verdades veiculadas. Afinal, o conceito adotado nesse trabalho entende letramentos digitais como envolvendo, para além das habilidades do manuseio dos equipamentos, dentre outros fatores, avaliação de informação, análise crítica e síntese de conteúdo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008a), além de se configurar como um conjunto de práticas sociais.

Nesse contexto, os letramentos digitais são compreendidos como práticas sociais situadas e diversificadas diante da difusão e do crescente uso das tecnologias digitais, e, em especial, da internet. Ao se considerar essa heterogeneidade, vale destacar o que afirma Morgan (2009, p. 319-320, tradução minha), no seu texto anteriormente citado: “em um mercado altamente restrito – no qual a posse dos sistemas de informação é concentrada – tecnologias digitais como a internet são particularmente apropriadas para o questionamento crítico, promovendo acesso a vozes marginalizadas

pela mídia dominante [...]”³⁴. Ao mesmo tempo, o autor alerta para o fato de que o uso da internet, por si só, não garante o engajamento crítico, já que os usos que dela são feitos são primordiais. Daí a importância das práticas de letramentos digitais.

Nesse sentido, vale a pena destacar a discussão do uso de um vídeo do Youtube sobre globalização em aulas de inglês com fins acadêmicos, trazido por Chun (2012). A análise da prática de uma professora em dois cursos que ocorrem em épocas distintas revela mudanças no seu fazer pedagógico e em como ela conduz o uso do recurso midiático presente na internet, sugerindo interpretações críticas da parte dela mesma e dos estudantes, devido à forma como ela dirige as atividades relacionadas à exibição do vídeo. A experiência revela como a mediação à qual a professora teve acesso entre um curso e o subsequente direcionou a construção diferenciada de significados dela mesma e dos seus estudantes, ainda que tenham sido percebidas tendências à uniformização de interpretações, o que vai de encontro à lógica do letramento crítico.

A trajetória dessa professora trazida pelo autor supracitado, entretanto, traz à baila a discussão que une a importância do desenvolvimento de letramentos digitais com a necessária formação crítica de professores de língua inglesa, nesse caso particular, reforçando as conexões que esse trabalho busca estabelecer, especialmente ao tomar o Pibid como objeto de estudo. Entendendo que a educação contemporânea insere-se em um contexto também de sociedades digitais, compreendo ser relevante discutir, o que será feito na subseção que segue, especialmente, a linguagem digital, a qual contribui para alterações nas epistemologias existentes, e, conseqüentemente, nas formas de entender a construção do conhecimento.

³⁴ “In a highly restricted marketplace – where ownership of information systems is concentrated – digital technologies such as the internet are particularly suited for critical inquiry, providing access to diverse voices marginalised by mainstream media [...]”.

2.2 AS SOCIEDADES DIGITAIS, A LINGUAGEM DIGITAL, AS NOVAS EPISTEMOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

Não é de agora que se discutem as sociedades digitais e sua relação com a educação. Há alguns anos, Luke (2000) publicou texto em que abordou *cyber-schooling* e mudanças tecnológicas – os multiletramentos para os novos tempos – perpassando por questões que têm sido levantadas quando se considera as tecnologias da informação e a comunicação mediada por computador. Para tanto, a autora tratou de noções relacionadas às tecnologias e suas relações com as práticas sociais, do fenômeno da compressão tempo e espaço³⁵ e das interações e comunidades de aprendizagem sem a presença do corpo e suas implicações para a educação. Nesse texto, a autora já fazia um alerta no sentido de que “[...] a menos que os educadores tomem a frente no desenvolvimento de pedagogias apropriadas para estas novas mídias eletrônicas e formas de comunicação, os experts corporativos serão os responsáveis por determinar como as pessoas aprenderão, o que elas aprendem e o que é letramento” (Ibid, p.71, tradução minha)³⁶.

O entendimento das sociedades enquanto digitais parece requerer, portanto, ao meu ver, a compreensão de que as tecnologias digitais não existem no vácuo. Ao contrário, seus efeitos são resultantes dos usos que delas os indivíduos fazem em seus diferentes contextos, sendo pouco previsíveis e uniformes, já que dependem, por exemplo, das oportunidades de acesso e participação. Considerando então o seu

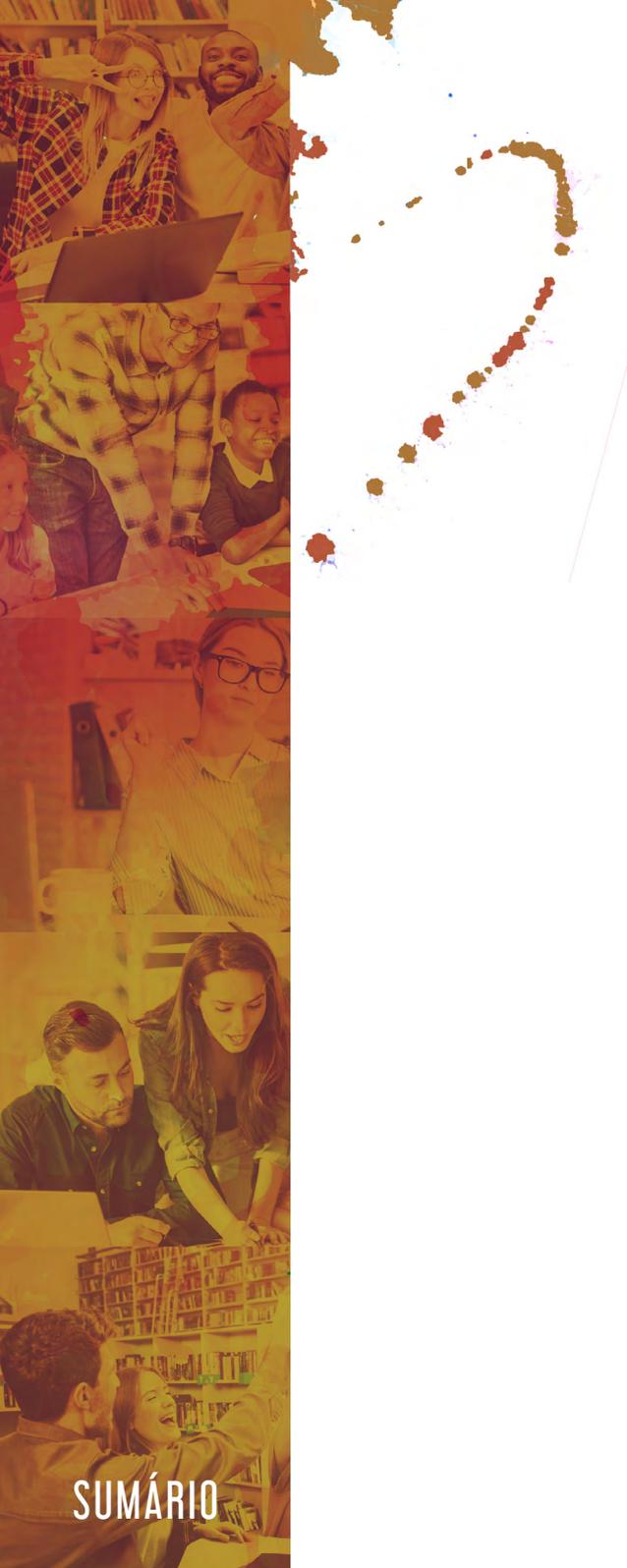
³⁵ De acordo com Luke (2000), que apresenta as ideias de Harvey (1989) para dar suporte à sua argumentação, as tecnologias têm alterado substancialmente as categorias tempo e espaço, e, dessa forma, a maneira como representamos o nosso mundo. Exemplos vão na direção da instantaneidade da informação e das facilidades de seu armazenamento.

³⁶ “[...] unless educators take a lead in developing appropriate pedagogies for these new electronic media and forms of communication, corporate experts will be the ones to determine how people will learn, what they will learn, and what constitutes literacy.”

caráter intrinsecamente social, as TD dão novas formas às relações em sociedade, ao mesmo tempo em que sofrem transformações por meio dessas práticas sociais através das quais seus usos são mediados.

Diante dessa crescente digitalização, há uma tendência ao aprofundamento da relação espaço-tempo que tende à compressão. Nesse contexto, relações como o público e privado são reconfiguradas, de forma a se adequar a novos modelos de vida em sociedade. De maneira similar, diferentes possibilidades de trabalho no ambiente privado das residências são hoje parte de algumas famílias, aprofundando as diferentes relações público e privado. Essas alterações sugerem, no que tange à educação, novas e variadas formas de organização do tempo e do espaço: da biblioteca aos mecanismos de busca disponíveis na internet, dos encontros face-a-face aos encontros virtuais, por exemplo, ainda que o modelo de escola tradicional/industrial com base nos mesmos espaços e tempos, ainda prevaleça em detrimento da *cyberschool*.

Cabe mencionar, que os cursos de formação de professores também se mantêm distantes de novas e variadas formas de se conduzir as práticas pedagógicas, ainda prevalecendo também um modelo tradicional de educação. Tal observação nos leva, considerando que o Pibid se configura como um projeto de formação inicial o qual possibilita uma tendência autônoma ao modelo tradicional de formação de professores, ao seguinte questionamento: o Pibid permite a inserção de elementos que os cursos de formação em geral não contemplam? Entendo que sim, uma vez que, ainda que se tenha um projeto (documento) que guia o trabalho de formação a ser realizado, percebi que as ações vão se desenvolvendo a depender dos contextos, das realidades com as quais o projeto se depara, com os perfis das escolas, das comunidades, dos graduandos etc. Assim, as práticas dos coordenadores, especialmente, de Pinterest, cujo trabalho acompanhei mais de perto, conforme pude observar, seguem uma lógica não diretiva (PENNYCOOK, 2004).



Seguindo a mesma tendência, Luke (2000) desenvolve a ideia de que a língua se torna cada vez mais híbrida com o advento das tecnologias digitais, agregando novos vocábulos pertencentes a essa lógica digital e experimentando construções textuais multimodais facilitadas pelas tecnologias, exigindo, para participação nessas práticas sociais, novas formas de letramento. Relacionando a discussão à questão pedagógica, a autora aborda os pontos positivos da inserção de práticas digitais ao ensino de uma maneira mais ampla e mais especificamente, ao ensino de uma segunda língua, argumentando em relação a quanto tal ensino pode se beneficiar com práticas reais, envolvendo participantes diversificados via linguagem digital e ampliando as possibilidades de aprendizagem que podem deixar de se dar de forma exclusiva via professor, alterando assim, o seu papel. É nesse contexto que se entende que:

a 'revolução da informação' está aqui e está para ficar. Consequentemente, cabe aos educadores serem informados sobre os diversos assuntos em voga com o objetivo de se tomar posições fundamentadas sobre a implementação de tecnologias da informação no desenvolvimento de sua formação profissional que lhes dê suporte, e no desenvolvimento teórico e prático de uma ciberpedagogia dos multiletramentos e multimídias. Igualmente importante é a necessidade de dar a todos os alunos instrumentos crítico-analíticos com os quais eles possam avaliar as consequências socioculturais e políticas das mudanças tecnológicas. [...]. (LUKE, 2000, p. 90-91, tradução minha).³⁷

A autora está tratando de uma abrangente formação do professor, objeto desse trabalho, mas, conforme será dito logo adiante a respeito dos alunos, numa formação que contemple também aspectos concernentes ao desenvolvimento de letramentos digitais, ao dar aos estudantes, possibilidades de refletirem crítica e analiticamente sobre as tecnologias. Pensa-se, deste modo, em

³⁷ "the 'information revolution' is here and it's here to stay. It is therefore incumbent upon educators to be informed about the many issues at stake in order to take informed positions on IT implementation, on the development of supportive teacher professional development, and on the theoretical and practical development of a Multiliteracies and multimídia cyber-pedagogy. Equally importante is the need to give all students the critical analytic tools with which to assess the sociocultural and political consequences of technological change. [...]."

formação de professores conectada às tecnologias, afastando-se da compreensão do uso da tecnologia pela tecnologia.

Durante uma das observações das reuniões do Pibid-Inglês na instituição pesquisada, como parte da tarefa de apresentar um plano de aula elaborado por outrem e analisá-lo à luz das discussões já realizadas no projeto, um grupo de bolsistas apresentou uma aula intitulada “Twitter nas aulas de língua inglesa”, retirada de um sítio eletrônico que disponibiliza conteúdo de aulas para professores.

De acordo com a apresentação dos estudantes, o objetivo do plano de aula era trabalhar a troca de informações pessoais em inglês, fazendo uso de sentenças e perguntas com pronomes interrogativos, por meio da criação de *tweets* e respostas a outros *tweets*. Para essa prática, a rede social *twitter*, que se configura como uma prática de *microblogging*³⁸, seria usada como um ambiente mais próximo de uma comunicação real dessa natureza. Durante a apresentação do plano, os bolsistas levantaram uma reflexão acerca do papel do professor, bem como, quanto a tratar da questão dos riscos de se fazer parte de uma rede social como o *twitter*. Assim, para além da questão técnica, do uso da tecnologia pela tecnologia, a atividade, além da prática linguística, poderia se configurar como um momento de reflexão acerca dos propósitos e riscos de fazer parte do *twitter*, e, da internet. A análise dos alunos em formação conecta-se à ideia de letramentos digitais, ao entender aquela prática, a qual faz uso de tecnologias digitais, como uma prática social, cujo uso, para além do aspecto linguístico, engloba questões de outras naturezas que poderiam ser levadas em conta pela prática do professor.

A essa discussão levantada pelo grupo, um dos coordenadores acrescentou uma problematização, no sentido de que a crítica dos

³⁸ “Microblog é uma forma de blog, onde os usuários postam mensagens muito curtas para visualização por meio de uma rede de pessoas. O uso de um blog é considerado “micro” quando permite a inserção de textos de até 200 caracteres ou menos. Um dos sites de microblog mais populares hoje em dia é o Twitter. [...]”. Fonte: <<https://www.justaskgemalto.com/br/o-que-e-microblog/>>. Acesso em: 23 maio 2017.



bolsistas focou na ferramenta em si, e não no conteúdo que estava sendo trabalhado (perguntas com pronomes interrogativos e a troca de informações pessoais) como algo que expõe os indivíduos. A esse questionamento do coordenador, acrescento a minha percepção de que talvez a opção pelo *twitter* tenha sido vista como algo que, ao atrelar o uso da tecnologia ao ensino de inglês, poderia se tornar mais atraente para os estudantes, sem, no entanto, se refletir sobre o fato de que se poderia estar naturalizando a troca de informações pessoais, via *twitter*, na vida dos estudantes da educação básica.

Os propósitos do *twitter* enquanto uma rede social, bem como os usos sociais que dele são feitos diariamente pelos seus usuários, por sua vez, não parecem ter sido levados em conta pelo plano de aula, nem abordados pelos bolsistas durante a discussão. Assim, a impressão que dá é de que práticas engessadas estão sendo reforçadas para fins de uso da língua, deixando de lado os usos sociais que constituem o funcionamento da rede. Não se estaria dessa forma reforçando a simples inserção da tecnologia, desconsiderando as práticas sociais a ela associadas?

Ao tratar sobre práticas diárias e aprendizado social, Lankshear e Knobel (2011a, p. 227, tradução minha), apoiando-se nos escritos de Hagel e Brown (2005) diferenciam o que compreendem como os paradigmas *pull* e *push* de aprendizagem e defendem que “[...] ao invés de buscar ditar as ações, modelos ‘pull’ buscam levar às pessoas na periferia as ferramentas e os recursos (incluindo conexões com outras pessoas), necessários para que possam tomar iniciativa e de forma criativa lidar com as oportunidades quando elas surgem”^{39,40} Ao longo das reuniões do Pibid, das quais participei como observadora participante, entendo que houve tentativas

³⁹ “[...] Rather than seeking to dictate the actions that people must take, pull models seek to provide people on the periphery with the tools and resources (including connecting to other people) required to take initiative and creatively address opportunities as they arise [...].”

⁴⁰ A argumentação principal trazida pelos autores vai na direção de que, pensando em aprendizado social, é crescente a necessidade de se ver a aprendizagem por um novo prisma, que se afaste do modelo comum de ‘push’, de alimentar o aluno com informações para um modelo ‘pull’ que possibilita a participação por meio de ações.

nesse sentido, inclusive no caso do *Twitter*. Entretanto, há que se levar em conta os desafios inerentes a práticas dessa natureza, que também se mostraram presentes ao longo do projeto, resultantes, muitos deles, das experiências prévias dos participantes, por exemplo, demonstrando que nem tudo funcionou, ao longo do Pibid, como se esperava.

Mills e Chandra (2011, p. 37, tradução minha) acrescentam à discussão sobre usos de microblogs na educação ao afirmarem que:

O pequeno corpus de estudos sobre microblogging tem apontado para os benefícios de usar plataformas como Twitter para permitir a comunicação móvel entre estudantes e facilitadores de cursos em regiões remotas (Al-Khalifa, 2008). Outros estudos compararam respostas em microblogging à escrita de diário convencional, observando que os alunos escreveram sobre um tópico com mais frequência durante um período de tempo mais prolongado usando microblogging, conduzindo a um maior engajamento cognitivo com tópicos científicos e diálogo entre as comunidades de sala de aula (Ebner & Maurer, 2008). Mais recentemente, Ebner, Leinhardt, Rohs e Meyer (2010) têm explorado os potenciais de microblogging no apoio à aprendizagem baseada em processos por meio do rápido feedback de outros alunos e professores que a tecnologia pode promover e à transferência de aprendizagem entre contextos formais e informais de aprendizagem. [...]”.⁴¹

Por outro lado, apesar de Mills e Chandra (2011) considerarem que há um pequeno número de estudos sobre microblogs na educação, é interessante notar o que Nascimento e Knobel (2017) discutem quando conduzem estudo sobre letramentos digitais na formação inicial de professores. De acordo com as autoras, os dados encontrados revelam uma tendência a se explorar letramentos digitais na formação inicial de

⁴¹ “The small corpus of microblogging studies has pointed to the benefits of using platforms such as Twitter to enable mobile communication between students and course facilitators in remote regions (Al-Khalifa, 2008). Other studies have compared microblogging responses to conventional journal writing, observing that students wrote about a topic more frequently over a more extended period of time when using microblogging, leading to deeper cognitive engagement with scientific topics and dialogue among the classroom community (Ebner & Maurer, 2008). Most recently, Ebner, Leinhardt, Rohs, and Meyer (2010) have explored the potentials of microblogging to support process-oriented learning through the rapid feedback from other students and teachers the technology affords, and the transfer of learning between formal and informal learning contexts. [...]”.

professores atrelados a letramentos mais convencionais fortemente marcados pela escrita alfabética. Assim, especulam as autoras:

O predomínio de mídias digitais baseadas em texto, como blogs [aqui incluindo microblogs], wikis, fóruns de discussão e grupos de Facebook - neste conjunto de estudos pode estar relacionado à sua natureza: elas são fáceis de usar, prontamente disponíveis, não exigem muito da conexão de internet, há escrita documentável envolvida, e elas podem ser usadas de uma forma mais tradicional, baseada em textos escritos. Portanto, essas mídias digitais podem muito bem enfrentar menos resistência por parte dos professores em formação em comparação com outras mídias digitais, uma vez que podem acabar se apresentando como menos “confrontantes” ou “exigentes”. Este padrão centrado no texto também pode ser resultante das datas de publicação [dos trabalhos investigados]. Wikis e blogs foram populares nas salas de aula durante a primeira metade da década de 2010, com outros serviços, redes e espaços de interação entrando em voga mais recentemente (por exemplo, Facebook como um meio instrucional). (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017, p. 80, tradução minha).⁴²

Kalantzis e Cope (2012) têm a acrescentar a essa discussão, ao analisarem “os propósitos dos letramentos”, ou de maneira mais ampla, o porquê da educação, quando tratam das transformações dos seus objetivos na vida diária em tempos de mudança, focando nos letramentos para o trabalho, discussão que perpassa pelo entendimento do pós-fordismo e das novas formas de comunicação no mundo do trabalho, aqui incluídas formas advindas dos recentes aparatos tecnológicos.

⁴² “[...] *The dominance of largely text-based digital media—like blogs, wikis, discussion boards and Facebook groups—in this set of studies might be related to their nature: they are easy to use, readily available, low on bandwidth needs, there is documentable writing involved, and they can be used in a more traditional print-based fashion. Therefore, these digital media might well face less resistance on the part of pre-service teachers compared to other digital media since they can end up being less “confronting” or “demanding.” This text-centric pattern might also be a product of publication dates, too. Wikis and blogs were popular in classrooms during the first half of the 2010s, with other services, networks and interaction spaces coming into vogue more recently (e.g., Facebook as an instructional medium).*”



A esse respeito, uma contextualização interessante em relação ao lócus de realização da pesquisa de que trata esse livro foi a alteração na forma de materialização do trabalho docente no seio da universidade pública pesquisada. Por volta de 2014, a instituição aboliu os registros escritos de cadernetas escolares nas quais se encontravam os registros de aula (conteúdos, datas, notas e frequências das disciplinas). Tudo passou a ser informatizado, acabando com a possibilidade de uso do diário impresso.

A mudança relatada, aparentemente apenas administrativa, levantou uma série de outras questões acerca do trabalho docente, visto que o novo sistema implementado trouxe variadas alterações, não apenas no tocante ao trabalho do professor, ao possibilitar, por exemplo, registro de atividades em tempo real, de frequência, avisos de datas de avaliação, *upload* de materiais das aulas, dentre outras opções, mas também da relação professor-aluno, ao permitir fácil contato professor-aluno e aluno-professor (via mensagem eletrônica), além do registro de falta do professor pelos próprios alunos. Tal alteração, em que pese a tendência deste último recurso como mecanismo de controle, levantou uma interessante discussão no seio da instituição a respeito dos letramentos para o trabalho, das alterações no papel do professor, e, em virtude disso, das nossas ações como formadores de professores, no caso dos cursos de licenciatura.

Cumpra chamar atenção, em virtude do objeto dessa pesquisa, que as tecnologias digitais, se analisadas detidamente, e, mais especificamente no mundo do trabalho, tendem a se configurar como mecanismos de controle. E isso me parece ser reforçado por meio da informatização do trabalho docente na UPNE. Reafirma-se, assim, o papel da tecnologia na manutenção do controle por meio da disciplina, característica do neoliberalismo, sobre o qual me debruçarei na seção 03. Percebe-se, nesse contexto, a tecnologia como robotização do trabalho docente, mostrando-se estruturante e estruturadora.



Kalantzis e Cope (2012) complementam a discussão, porém trazendo a ideia dos letramentos para a cidadania, que requerem uma reflexão sobre letramento na era do nacionalismo, sobre globalização e diversidade, e ainda sobre a transformação do status do governo na sociedade contemporânea; e, por fim, nos letramentos para a vida em comunidade, discussão que engloba os letramentos necessários para negociação de sentidos e convivência em comunidade, levando em conta as diversas identidades, o equilíbrio do agenciamento nesse novo ambiente comunicacional, a vida e a comunicação em diversas comunidades e finalmente novos letramentos para tempos de mudança.

Um ponto que chama atenção na discussão proposta por Kalantzis e Cope (2012) é o tratamento dado pelos autores no que se relaciona aos letramentos para a 'sociedade do conhecimento'. Logo que li, fiquei a me questionar se o uso do termo sociedade para designar as várias sociedades, seria apropriado para a discussão. Ainda, fiquei a refletir se estaríamos tratando de sociedades do conhecimento, visto que, disso depende qual o conceito de conhecimento adotado. Pereira (2011), em que pese a minha desconfiança quanto ao uso da palavra sociedade (no singular), parece-me mais coerente ao denominá-la sociedade da informação, visto que, ao meu entender, as sociedades digitais atuais caracterizam-se muito mais pela disseminação de informação do que pela construção de conhecimento, ainda que haja abertura de novas possibilidades para tal.

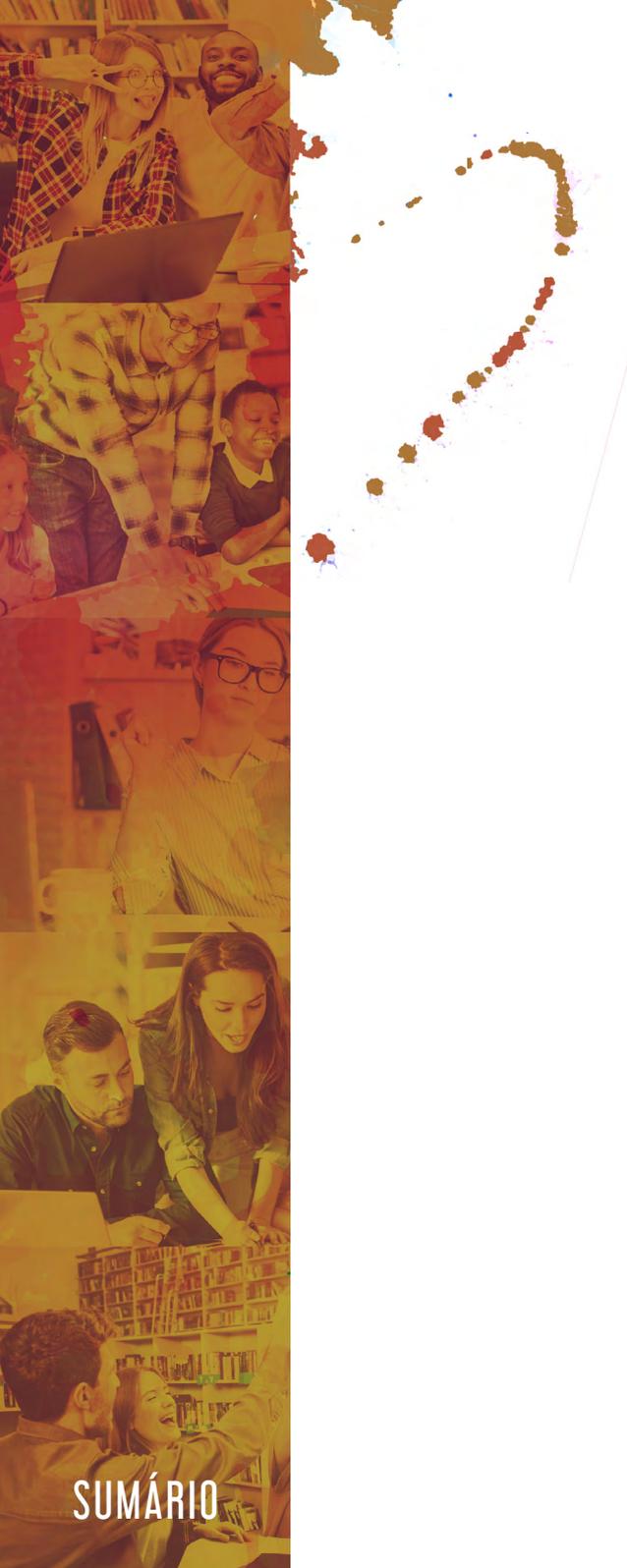
Ao tratar da necessidade de inclusão digital, Pereira (2011) entende ser letrado digitalmente como ser capaz de participar nos usos e costumes de um outro grupo social, gozando dos mesmos direitos e deveres. Nesse sentido, trata-se dos usos sociais da tecnologia, que vão além das habilidades para uso mecânico do computador e conclui que "precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento" (Ibid, p. 17). Acredito que aqui vale uma ressalva quanto à expressão do autor em



relação a extrair e não a construir conhecimento. Traçando um paralelo com o texto já citado de Luke (2000, p. 79), é interessante notar que a autora afirma que “[...] argumentos sobre a democratização da informação e acesso da comunidade global tornados possíveis pelas novas tecnologias da comunicação devem ser vistos com cautela”⁴³, já que a exclusão digital, como tratada por Pereira (2011) é uma realidade. Então, considero pertinente questionar: poderíamos chamar as sociedades atuais de sociedades do conhecimento? Parece-me que não, ainda que eu ache que caminhamos para isso, e, nós, professores formadores, podemos desenvolver programas de formação de professores que possam ir nessa direção.

Na discussão acerca das sociedades digitais e a educação, vale a pena destacar a diferenciação apresentada por Lankshear e Knobel (2011b) no que concerne aos estudos de novos letramentos em contraposição aos novos estudos de letramentos. Inicialmente, todavia, acredito ser relevante pontuar que o que chamo de “novos” letramentos, segundo Lankshear e Knobel (2011a), refere-se a uma mudança paradigmática e ontológica de se entender os letramentos. No sentido paradigmático relaciona-se à perspectiva sociocultural como um novo paradigma teórico e de investigação para os estudos de letramentos, em contraposição a uma perspectiva psicolinguística. Trata-se de uma nova abordagem para se pensar os letramentos como uma prática social. Num sentido ontológico, refere-se às diferenças existentes entre práticas de letramento convencionais e as atuais, marcadas por mudanças diversas, especialmente formas pós-tipográficas, além de transformações tecnológicas, midiáticas, econômicas etc, principalmente, a partir das tecnologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011a; ZACCHI; STELLA, 2014).

⁴³ “[...] arguments about the democratisation of information and global community access made possible by new communication technologies must be viewed with caution.”



Considero pertinente destacar ainda, que entendo que novos letramentos não necessariamente implicam o uso de tecnologias digitais, embora meu interesse nesse trabalho esteja naqueles novos letramentos que se desenvolvem em ambientes digitais. Para Lankshear; Knobel e Curran (2013, p. 1, tradução minha), há exemplos de letramentos que não se relacionam ao mundo digital, mas, que são considerados novos em termos cronológicos, não ontológicos, “com uma ou mais das seguintes características: são formas relativamente recentes - ou recentemente populares - de práticas de letramento; elas foram recentemente concebidas como letramentos; só recentemente elas foram consideradas como letramentos com que a educação formal deve se envolver.”⁴⁴ Exemplos de “novos” letramentos nesse sentido são *scenario planning*⁴⁵ e *zines* (ou ainda *ezines*)⁴⁶ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011b); *fan fiction*, remixes de mídia analógica e jogos de carta de estratégia (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013).

Giroux (1997) vem reforçar a discussão acerca das sociedades digitais e das linguagens digitais presentes ao longo dessa subseção, ao empreender uma reflexão acerca da ‘Linguagem da Escola’ por meio da defesa da necessidade de rompimento com a escolarização tradicional e chamando para a adoção de teorias alternativas, situando, assim, a discussão das sociedades digitais dentro do contexto da educação, o que traz consigo a necessidade de tomada de decisões. Assim, conclui o autor: “em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre sociedade, as escolas e a emancipação” (Ibid, p. 40).

⁴⁴ “with one or more of the following characteristics: they are relatively recent—or recently popular—forms of literacy practice; they have only recently been conceived of as literacies; only recently have they been considered as literacies with which formal education should engage.”

⁴⁵ De acordo com Lankshear & Knobel (2011b, p. 185), cenários são narrativas sucintas que descrevem futuros possíveis e caminhos para o futuro baseados em hipóteses e suposições plausíveis.

⁴⁶ Publicação que conta com imagens e textos, em pequena escala, de baixo custo, geralmente articulando, de maneira engraçada, conteúdos sociais e culturais, que se afastam do padrão veiculado pela grande mídia (Lankshear & Knobel, 2011b, p. 188).



As observações de campo revelaram que têm sido nesse contexto que o projeto Pibid-Inglês investigado tem se desenvolvido, por meio de práticas que permitem aos professores em formação, questionarem suas perspectivas em relação às escolas, às sociedades nas quais eles se inserem e que rumos desejam para a educação, da qual em breve farão parte como docentes, levando em conta aspectos emancipatórios.

Diretamente conectada ao entendimento da necessidade de práticas educativas emancipatórias e que levem em conta novas maneiras de pensar, e, portanto, de uma educação diferenciada, está a discussão acerca da compreensão da existência de novas epistemologias resultantes do processo de digitalização das sociedades. Lankshear e Knobel (2003) tratam das epistemologias digitais, partindo da concepção tradicional de epistemologia enquanto o estudo das origens, pressuposições, natureza do conhecimento sustentado por valores de verdade, confiabilidade e validade. Trata-se, então, de crenças na verdade científica, no conhecimento propositivo (saber que), procedimental (saber como) e explicativo (saber porque).

Lankshear e Knobel (2003), no entanto, propõem a revisão da ideia de epistemologia tradicional, diante dos desafios impostos pela linguagem digital e pelas possibilidades de mudança no que concerne à construção de conhecimento via digitalização. Esses desafios, conforme os autores, podem se dar em quatro dimensões principais, ainda que outras também sejam possíveis: nas mudanças no que vai ser conhecido, nos processos de conhecer, na constituição dos aprendizes e nas formas de aprender.

Em se tratando do que será aprendido, os autores apresentam exemplos referentes a como o mundo sofre alterações quando é construído com base na ideia de átomos aos bits. O que decorre dessa mudança são novas formas de fazer, conhecer e viver que alteram irreversivelmente as relações com o aprendizado: das fotografias em



preto e branco às fotografias digitais, do mundo físico das bibliotecas ao mundo digital dos sites de busca. Tais alterações modificam o que será conhecido, os conhecimentos a serem tidos como importantes, desafiando as epistemologias tradicionais. Por exemplo, a experiência hoje de se comprar um livro numa livraria presencialmente, difere em vários aspectos, de fazê-lo na mesma rede de livraria, mas online. Esta última experiência envolve conhecer que o livro não será folheado no todo, mas apenas nas partes tornadas disponíveis (uma escolha feita por outrem), que o processo de compra envolve sempre um conjunto de sugestões, que partem de compras feitas anteriormente por outros clientes, diferentemente da experiência presencial etc.

No que concerne às mudanças nas concepções do conhecimento e nos processos de vir a conhecer, Lankshear e Knobel (2003), apoiando-se nas ideias de Lyotard (1984) de pós-modernidade e o consequente enfraquecimento do valor das metanarrativas, afirmam que segundo a epistemologia tradicional, o conhecimento possuía valor de uso, que na lógica das epistemologias digitais, assumem valor de troca, sendo legitimado pelo princípio da performatividade. Assim, o conhecimento é valorizado se ele é passível de ser vendido, se é eficiente, e não se ele é uma verdade, como pregava a lógica das epistemologias tradicionais.

A epistemologia da performance seria o conhecimento entendido enquanto a habilidade de realizar algo (*perform*). Relaciona-se, portanto, à capacidade de saber o que fazer, quando há a ausência de um modelo, o que se intensifica no mundo que se mostra cada vez mais digital. Liga-se, então, à ideia de inovação e da chamada economia da atenção, a ser tratada adiante. Há de se considerar, contudo, que:

[...] Esse é o princípio de otimização da performance de instituições sociais de acordo com o critério de eficiência, [...] da 'otimização sem fim da relação custo-benefício' [...]. Elas [as instituições] são legitimadas pelas suas contribuições à maximização da performance do sistema. É uma lógica que se autolegitima. Em outras palavras, a performance a ser medida e demonstrada se torna o seu próprio fim.

As implicações para a função *educacional* do conhecimento são vastas. Até recentemente, a educação era tida como um direito de bem-estar universal sob um modelo socialdemocrata. Agora tem sido reconstituída em termos instrumentais e mercantilistas como um grande contribuidor para e um subsetor da economia: de fato, um dos principais negócios da economia pós-industrial. (Lankshear; Knobel, 2003, p. 163, tradução minha).⁴⁷

Segundo essa lógica, então, o foco das instituições educacionais poderia se deslocar para eficiência do conteúdo a ser trabalhado. A esse respeito, embora traga essa discussão aqui, não significa que concordo com essa nova lógica. Ao contrário, tenho críticas à supervalorização do conhecimento como valor de troca. Isso não significa dizer, entretanto, deixar de trazer tal discussão à baila ou mesmo desconsiderar essa tendência contemporânea, que se conecta ao atual modelo das políticas neoliberais que serão discutidas posteriormente. Ao contrário, entendo como ainda mais necessárias formas diferenciadas de formação de professores, como a que parece se materializar no Pibid, pelas possibilidades que se abrem também no tocante a práticas de agenciamento.

Retomando o debate sobre epistemologia, no que tange à constituição dos aprendizes, novos conceitos relacionados à prática de construção coletiva, em contraposição ao individualismo, são postos, tais como: conhecimento ubíquo, prática coletiva, inteligência em rede, comunidades de prática voltadas para o coletivo, os quais denotam uma tendência ao trabalho em equipe e de forma multidisciplinar. E, ao mesmo tempo, aumentam a dependência

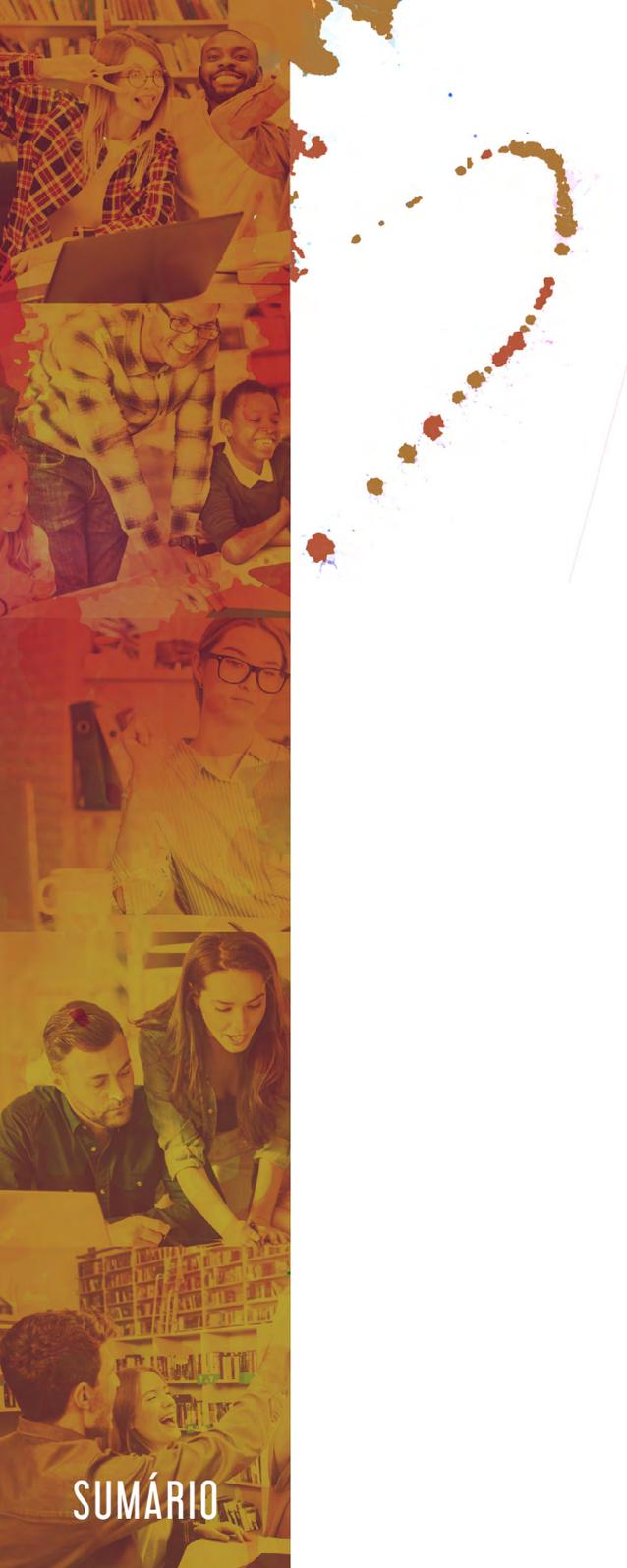
⁴⁷ “[...] This is the principle of optimizing the overall performance of social institutions according to the criterion of efficiency, [...] ‘the endless optimization of the cost/benefit’ [...]. They [the institutions] are legitimated by their contribution to maximizing the system’s performance. This is a logic that becomes self-legitimizing. In other words, enhanced measurable and demonstrable performance is seen as its own end. The implications for the educational function knowledge are far-reaching. Until recently, education was regarded as a universal welfare right under a social democratic model. It has now been reconstituted in instrumental and commodified terms as a leading contributor to and subsector of the economy: indeed, one of the main enterprises of the post-industrial economy.”



dos indivíduos em relação às tecnologias e aos vários serviços a ela ligados. Trata-se, portanto, de mais um exemplo de alterações no conceito de epistemologia. Essas, inclusive, tendo muitas de suas características sendo absorvidas pelo ou advindas do mundo empresarial, visando, obviamente, a interesses próprios.

Em se tratando das diversificadas formas de aprender, Lankshear e Knobel (2003) comparam o conceito de epistemologia presente na educação e nas salas de aula, centrada no texto, no livro, enfim, no tempo e espaço escolares, com o conceito de epistemologias digitais, as quais caracterizam-se pela proliferação de novas práticas sociais resultantes da existência de computadores em rede, os quais promovem um acesso diferenciado ao conhecimento e reforçam a existência de diversificadas comunidades de prática. Nesse contexto, o conhecimento pode se materializar em mundos virtuais, contar com construções de sentido cada vez mais naturalmente multimodais e com uma emergente lógica de economia da atenção, segundo a qual, originalidade ou pelo menos tentativas de atingi-la tornam-se máximas ao se pensar o conhecimento.

Lankshear e Knobel (2003, p. 117), então, apoiando-se nas ideias de Goldhaber (1997) de que a 'a economia é governada pela escassez', afirmam que a base da nova economia será a atenção e não a informação, já que aquela, diferentemente desta, tende a se tornar escassa, especialmente com a expansão da internet e com a dispersão por ela proporcionada. Isso porque a atenção só pode ser provida por meio dos humanos. Assim, os pesquisadores expandem o entendimento acerca da economia da atenção, ao afirmarem que as tentativas das pessoas de dar, receber e manter atenção, algo que se acentua com as tecnologias digitais, têm sido responsáveis por novas práticas sociais, e, conseqüentemente novos letramentos. Esclarecem, entretanto, que velhas tecnologias de atenção, como teatros e concertos, continuam importantes, mas, que a internet seria um grande



exemplo de uma nova tecnologia de atenção. É nesse sentido que é traçado um paralelo com a originalidade, já que para ganhar atenção, ela se torna um ingrediente relevante. Nesse contexto, a criação de memes e a cultura da convergência são exemplos de originalidade que atrai a atenção e facilmente se conecta à ideia de sucesso.

Ainda que a minha vivência social me leve a concordar com os autores no que concerne a uma nova lógica no tocante à atenção, intensificada pelas tecnologias digitais, tendo a suspeitar da importância atribuída à informação quando comparada à atenção. Concordo que a atenção parece assumir um papel de maior força; entretanto, vejo também que a informação é um dos meios utilizados também, e talvez primordialmente, para se atrair e manter atenção, especialmente se consideramos a atual situação política brasileira e sua relação com as mídias. Ainda, percebo como sendo por meio de informações veiculadas, que a originalidade aflora, e não partindo do nada.

Em se tratando da educação escolarizada, contudo, Lankshear e Knobel (2003) alertam para o fato de que a economia da atenção, nesse contexto, tem sido entendida como um problema. O dilema centra-se na necessidade de diminuir e ao mesmo tempo aumentar atenção, a depender de onde esteja o seu foco. Destarte, fazendo-se importante a escola repensar a maneira como lida com a questão da atenção. Nesse sentido, concordo com os autores que a interface entre tecnologias digitais e novos letramentos, pode ser um interessante ponto de partida. No entanto, alertam Lankshear e Knobel (2003, p. 130), isso se coloca como um desafio para as tradicionais formas de pensar o fazer escolar, tradicionalmente imerso nas ideias de homogeneização e controle, sob a justificativa de se obter a atenção dos estudantes.

As ideias sobre epistemologias digitais questionam, então, o conceito tradicional de epistemologia e apresentam alguns desafios impostos a nós educadores, que vão na direção do desenvolvimento do conhecimento considerando o coletivo e os

elementos multimodais; da desconstrução do conceito de verdade; e de uma epistemologia da performance, a qual realiza-se na quebra de regras, na inovação, na bricolagem, na tomada de atitude diante do desconhecido. As implicações dessa discussão, tanto para a educação de maneira mais ampla, quanto para a formação de professores, de maneira mais restrita, são muitas. Afinal,

[...] práticas sociais que estão se desenvolvendo fora da escola em ambientes digitalmente ricos parecem estar privilegiando modos de saber que são mais orientados no sentido procedimental e de performance do que proposicional, mais colaborativos do que individuais, e mais interessados em fornecer um impacto na atenção, imaginação, curiosidade, inovação, etc, do que em buscar a verdade por meio da crença na razão ou da demonstração de sua justificabilidade. [...] (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 175-176, tradução minha).⁴⁸

Minha imersão no subprojeto Pibid-Inglês revelou o quanto as práticas de formação do projeto alinham-se aos princípios de performance, colaboração, imaginação, desde a concepção inicial dos projetos a serem construídos e executados nas escolas até os projetos desenvolvidos no ambiente escolar. O *English Everywhere*, em especial, uma atividade visando à construção de um jogo eletrônico, acabou por surpreender os graduandos, diante das criativas ideias dos estudantes, os quais, atrelaram seus conhecimentos sobre jogos digitais a outras temáticas, tais como a mitologia, de forma a criar jogos inovadores. Essa criação teve como suporte a abertura proporcionada pelo projeto, quanto à sua forma de entender o que está envolvido quando se pensa na construção do conhecimento.

Ainda pensando nessa lógica das epistemologias digitais, Leander (2013) tem a contribuir com a discussão, uma vez que aborda

⁴⁸ [...] *Social practices that are evolving beyond the school within digitally saturated milieux seem to be privileging modes of knowing that are more performance- and procedure-oriented than propositional, more collaborative than individualistic, and more concerned with making an impact on attention, imagination, curiosity, innovation, and so on, than with fostering truth, engendering rational belief, or demonstrating their justifiability [...]*"



as contradições existentes entre a implementação de um programa de uso de *laptops* conectados à internet sem fio numa escola privada para meninas nos Estados Unidos e as práticas de uma educação tradicional. Por meio de exemplos, o autor demonstra que as atividades propostas, ainda que fazendo uso do mundo digital, enquadravam-se na lógica temporal e espacial da escola tradicional: salas divididas por paredes, aulas de cerca de 50 minutos etc. Dessa forma, a escola em questão, ainda que buscando agregar a tecnologia às suas práticas, conservava o ideal da epistemologia tradicional.

Leander (2013), portanto, conecta a discussão sobre a intensificação da relação espaço-tempo, trazida anteriormente, ao espaço e tempo escolares, ao demonstrar, por meio da pesquisa que realiza, que uma das questões principais, advindas da integração da digitalização ao fazer escolar, é menos a técnica, ou seja, de equipamentos, e mais espacial e temporal. Em outras palavras, para evitar que as estudantes deixassem de fazer uso dos seus *laptops*, os professores escolarizaram o espaço e o tempo *online*, apesar de todas as características que lhes são peculiares. Assim, os docentes reproduziram os tradicionais espaços e tempos escolares, negando as diferenças que caracterizam o mundo *online*, tais como: simultaneidade ao invés de sequenciamento; comunicação síncrona e não assíncrona; a existência de múltiplos espaços para o desenvolvimento da aprendizagem; a não fixidez de fronteiras para a busca do conhecimento; a quebra na questão do que é autorizado, da informação que é disponibilizada; a importância dada à comunicação como parceira na obtenção de informações e não apenas a informação de forma mais isolada.

Os dados coletados e analisados pelo autor têm certamente a contribuir quando se considera a inserção das tecnologias digitais na escola. Os resultados também contribuem para reflexão acerca da formação de professores, uma vez que as resistências apresentadas quanto a alterações no espaço e tempo escolares, ainda que haja



outros fatores importantes, tais como a política da instituição, a pressão de pais etc, muito se relacionam à forma como os docentes visualizam seu papel e o da digitalização. No âmbito do projeto Pibid, essa é uma das questões abordadas, tendo em vista o seu papel formador e inovador. É nesse sentido que defendo a importância da problematização e possível inserção de práticas de letramentos digitais na formação inicial. O caminho para essa formação, ao meu entender, seria pelo viés de práticas educacionais pautadas nas ideias dos novos letramentos, aqui inseridos os letramentos digitais, a serem discutidos ainda nessa seção. Antes, porém, percorro o caminho da formação de professores, conforme entendida pela LDB e as relações que se estabelecem (ou não) com letramentos digitais.

2.3 A LDB, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTOS DIGITAIS

Gallo (2008), em sua obra *Deleuze & a Educação*, propõe dentre outras coisas, levar o leitor a operar por deslocamentos, ou seja, retomar conceitos do filósofo Deleuze, deslocando-os para o campo da educação, desterritorializando e reterritorializando-os. Nesse percurso, são propostos quatro deslocamentos, os quais serão aqui recontextualizados para fins da discussão proposta. São eles: pensar a filosofia da educação como uma criação conceitual, discutir o conceito de rizoma para pensar o currículo e a organização educacional, refletir acerca da relação educação e controle, e, ponderar a respeito de uma educação menor.

Em se tratando da ideia da filosofia da educação como uma criação conceitual, o autor supracitado resgata os conceitos de Deleuze & Guattari de se pensar na perspectiva criativa da filosofia para os estudos de filosofia da educação, os quais têm comumente se desenvolvido tão



somente como reflexões, as quais, nem todas se mostram filosóficas. Assim, uma filosofia da educação, numa perspectiva deleuzo-guattariana, seria resultado do cruzamento do plano de imanência⁴⁹ da filosofia com o plano de composição da educação. Dessa forma, trata-se de “[...] um plano de imanência circunscrito pelos e circunscritor dos problemas educacionais; um personagem conceitual comprometido com a educação e que caminhe por suas vielas [...]” (GALLO, 2008, p. 57-58). Ou seja: interpreto que nesse deslocamento, o autor ressalta a importância de se buscar uma filosofia da educação criativa e criadora de conceitos, assumindo seu viés filosófico.

Quanto à discussão do conceito de rizoma para se pensar o currículo e a organização educacional, esse deslocamento refere-se ao afastamento de um entendimento do saber como mecanicamente, cartesianamente construído e aproximação de formas de construção de saber rizomáticas, as quais aproximam-se ao funcionamento caótico e múltiplo do cérebro humano. Assim, para Gallo (2008), pensar a educação de acordo com o conceito de rizoma, criado por Guattari no final dos anos de 1970, é um deslocamento possível, que envolve entender a educação e o currículo de formas não-disciplinares, caracterizados pela ideia de construção transversal, e, portanto, rizomática do conhecimento. Mostrando-se contrário, então, às lógicas de compartimentalização e fragmentação do saber. Esse deslocamento proposto pelo autor relaciona-se diretamente às ideias de epistemologias digitais, em contraposição às tradicionais, conforme discutido anteriormente.

Em se tratando da relação educação e controle, partindo da ideia desenvolvida por Deleuze acerca das sociedades de controle, Gallo (2008) argumenta sobre a educação e a escola como mecanismos de controle e cita, como exemplo, o método, tão amplamente discutido

⁴⁹ Nas palavras de Deleuze: “O plano de imanência é ao mesmo tempo o que deve ser pensado, e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensado no pensamento. É a base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. É o mais íntimo do pensamento e todavia o fora absoluto”. (DELEUZE; GUATTARI, 1991. p. 78).



e reverenciado nos cursos de formação de professores, como uma máquina de controle do que vai ser ensinado.⁵⁰ Ainda, discute a fragmentação disciplinar, por ser fator facilitador do controle quanto ao acesso e ao domínio do saber por parte dos estudantes. É nessa linha que rememoro a discussão acerca do uso de testes padronizados para verificar/controlar o que têm se aprendido, os quais, segundo apontam alguns discursos macropolíticos, podem vir a se estender ao saber relacionado à carreira docente, reforçando estratégias de poder⁵¹.

No tocante ao deslocamento para uma educação menor, o autor supracitado parte do conceito de Deleuze e Guattari de literatura menor, entendida como produzida por uma minoria se apropriando de uma língua maior, indicando, portanto, subversão e sendo caracterizada pela desterritorialização da língua, pela ramificação política e pelo valor coletivo. Nesse sentido, ao propor o deslocamento para a educação, Gallo (Ibidem) explana o que entende por educação maior e educação menor. Para o autor, a primeira relaciona-se às políticas públicas de educação, e todos os documentos dela resultantes, ao passo que uma educação menor se situa no âmbito da micropolítica, dos diversos cotidianos educacionais, dos variados contextos de sala de aula. Também caracterizada pela desterritorialização, ramificação política e valor coletivo, a educação menor atua tendo como base a resistência, por meio de brechas e de singularidades, buscando a emergência de novas possibilidades.

Aqui o conceito de educação menor conecta-se às ideias de momentos críticos de Pennycook (2004), discutidos na subseção

⁵⁰ Kumaravadivelu (2014) também argumenta acerca da força do método e do material didático na formação de professores e no trabalho a ser desenvolvido pelo professor, como mecanismos de controle.

⁵¹ Aqui estou me referindo à discussão acerca da implementação, no Brasil, da proposta que estabelece um exame nacional para os professores da educação básica (Enameb), segundo o Projeto de Lei 6114/2009, que em dezembro de 2014 obteve parecer favorável da sua relatora da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Ver: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>>. Acesso em: 11 fev. 2015.



anterior. E é partindo desses deslocamentos que pensei em analisar a LDB no que concerne à formação de professores no Brasil e ao uso de tecnologias na educação (aqui entendidas como tecnologias digitais), dialogando com o campo empírico escolhido, o Pibid- Inglês, tendo como foco os letramentos digitais, e sua relação com a formação inicial de professores de inglês ofertada pela UPNE por meio do Pibid. A proposta é, entendendo a educação menor como uma possibilidade, promover o diálogo entre educação maior e a singularidade, o menor, daí emergindo uma discussão que, embora não pertencente ao campo da filosofia da educação, busque pensar os saberes como interconectados (rizomáticos), desterritorializados, ramificados politicamente e com valor coletivo, ainda que percebamos a força do controle tão presente no campo educacional.

Antes de adentrar no que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei n.9.394/1996) apregoa acerca da formação de professores, é relevante resgatar o que a LDB aponta como sendo os objetivos da educação superior, locus privilegiado de formação de professores⁵². Seriam finalidades do ensino superior, conforme o capítulo V, intitulado da Educação Superior, artigo 43 da LDB:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do *espírito científico e do pensamento reflexivo*;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a *participação no desenvolvimento da sociedade brasileira*, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da *tecnologia* e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

⁵² Aqui aponto como locus privilegiado, devido ao fato de que a lei admite e reconhece a formação de professores oferecida em nível médio na modalidade normal como mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental (artigo 62 da LDB).

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, LDB, 1996, n.p., grifos meus).

É possível perceber, por meio das finalidades apontadas como inerentes ao ensino superior, a inserção de práticas científicas e reflexivas buscando o desenvolvimento científico e tecnológico, o qual não se dá apenas durante a formação inicial, mas deverá se prolongar ao longo do exercício profissional, a ser permeado pelo desejo de aperfeiçoamento contínuo. Tudo isso, objetivando não apenas a inserção profissional, mas também a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Pelas finalidades expressas, é possível perceber a importância atribuída à questão tecnológica, bem como à formação nos cursos superiores, a qual, devido ao foco desse trabalho, restringir-se-á à formação docente.

Em se tratando da formação dos profissionais da educação, a LDB lista, no artigo 61, parágrafo único, os seus fundamentos, traçados com o intuito de atender às especificidades e objetivos das diversas etapas e modalidades de ensino da educação básica, quais sejam:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a *associação entre teorias e práticas*, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (Ibid, n.p., grifos meus).

Como é possível observar na citação, os fundamentos da formação de professores, de acordo com a LDB, conectam-se à sua preparação para a atuação profissional, por meio da associação teoria e prática e inclui o aproveitamento de experiências prévias. Em que pese a minha discordância acerca de como esse aproveitamento tem sido posto em prática, em alguns cursos de formação de professores em instituições de ensino superior, não vou me deter a essa discussão aqui, tendo em vista a pesquisa já realizada por Boa Sorte (2014), com a qual concordo.

De acordo com o autor, que analisa a formação de professores focando, em especial, no curso de Letras Inglês, o aproveitamento de experiências anteriores, muitas vezes tem se resumido à entrega de uma declaração de uma escola de que o graduando lá atuou durante um certo tempo, dando direito a créditos de estágio supervisionado. Dessa forma, não se configura como uma prática de ensino acompanhada por um professor formador, como é o caso dos estágios, nos quais os graduandos contam com observação e orientação de um docente da graduação. Isso não quer dizer, entretanto, que considero não haver aprendizado em experiências anteriores, porém, há elementos importantes trazidos ao trabalho docente, por meio do professor formador, que são perdidos quando esses aproveitamentos são postos em prática da maneira relatada pelo autor citado. Para fins da discussão a que se pretende aqui, contudo, o que mais interessa diz respeito à

associação teoria e prática, claramente posta na lei em estudo, como um dos fundamentos da formação de profissionais da educação.

Dando continuidade, a LDB, em seu artigo 62, discorre acerca da formação docente a ser promovida pelas diferentes esferas do poder público, União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Em especial, chamam atenção, nesse artigo, as informações que se relacionam diretamente à formação inicial, quais sejam:

[...] § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, *subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância*. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de *acesso e permanência em cursos de formação de docentes* em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

(BRASIL, LDB, 1996, n.p., grifos meus).

Diante das informações relacionadas à formação de professores presentes no artigo 62 da LDB e aqui destacadas, sobressai a relevância da formação de professores, cabendo às várias instâncias governamentais optarem por formas de facilitar o acesso, bem como a permanência de estudantes em cursos de formação para docência. Estes, por sua vez, serão ofertados preferencialmente de maneira presencial, todavia, podem ser oferecidos à distância, de maneira coadjuvante. Nesse ponto, utilizando-se de tecnologias que propiciem o desenvolvimento dessa modalidade de educação. A esse respeito, vale destacar que essa é a primeira passagem na lei em questão, na qual se menciona a possibilidade de associação de tecnologias na formação inicial de professores; entretanto, isso apenas é citado quando a tecnologia está associada à educação à distância, considerada auxiliar à educação presencial. Ou seja, não há uma regulamentação no sentido de que se adotem práticas de formação presenciais atreladas às tecnologias.



Em se tratando do ensino atrelar-se a práticas tecnológicas, há duas passagens na lei, quando consideramos a educação básica, mais especificamente na seção III, que trata do ensino fundamental e na seção IV, que trata do ensino médio, a respeito dessa questão. No artigo 32 da LDB, é trazido o objetivo do nível fundamental, que é a formação básica do cidadão por meio de: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a *compreensão* do ambiente natural e social, do sistema político, da *tecnologia*, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; [...]” (BRASIL, LDB, 1996, n.p., grifos meus).

Para o ensino fundamental, então, pensa-se em compreender a tecnologia, o que dá até margem a se entender como uma abordagem crítico-reflexiva em consonância com as ideias de letramentos digitais. Por outro lado, “compreender” também pode ser entendido como ser capazes de meramente fazer uso das ferramentas. Dessa forma, em virtude da amplitude da ideia trazida pelo verbo compreender, cabe a cada instância que interpreta a lei, entender o que se quer dizer. Logo, reafirmo a relevância da formação do professor, no sentido de permitir, que compreensões mais abrangentes possam se tornar uma realidade na educação.

Em relação ao ensino médio, na seção IV, artigo 36, afirmava-se que o currículo do ensino médio deveria observar as seguintes diretrizes: “I – [...] a *educação tecnológica básica*, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [...]” (BRASIL, LDB, 1996, n.p., grifos meus). Entretanto, com a alteração da lei em 2017, em virtude da reforma do ensino médio, essa passagem foi eliminada. Foi acrescentado, porém, um trecho ao longo do artigo 36, que trata do ensino médio, o qual se relaciona

à tecnologia, seguindo a linha do que é proposto para a formação de professores, referindo-se apenas aos recursos de educação à distância de forma compensatória, como pode se ver na passagem:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) [...] VI - cursos realizados por meio de *educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias*. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, LDB, 1996, n.p., grifos meus).

Atualmente, na lei, portanto, são então mencionadas as tecnologias, como fazendo parte da formação do aluno da educação básica no nível fundamental, conforme visto anteriormente, e são também reconhecidos no ensino médio, cursos mediados por tecnologia. Ainda, destaco que, no que concerne ao currículo, este é assim descrito:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - *linguagens e suas tecnologias*; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - *matemática e suas tecnologias*; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - *ciências da natureza e suas tecnologias*; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - *ciências humanas e sociais aplicadas*; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - *formação técnica e profissional*. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

(BRASIL, LDB, 1996, n.p., grifos meus).

Em comparação com o ensino fundamental, no ensino médio, além da tecnologia como recurso para compensação no caso da educação à distância, no que concerne ao currículo, as linguagens, a matemática e as ciências da natureza são apresentadas como atreladas às suas tecnologias. Aqui, traço um paralelo com a forma como a tecnologia, no contexto do ensino fundamental e no que concerne ao ensino de línguas, é vista por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Neste documento, a tecnologia se apresenta como ferramenta, instrumento, conforme pode ser visto na seguinte passagem: “Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, *invade* todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, *a tecnologia* no mundo todo.” (BRASIL, PCN, 1998, p. 49, grifo meu). Dessa forma, entendo haver uma separação: língua é algo e tecnologia é outra coisa, apresentando-se separadamente.

No caso da alteração da LDB, no que concerne à reforma do ensino médio, o entendimento de linguagens e suas tecnologias leva-me a crer que estabelece-se uma relação de interdependência, por meio da qual a linguagem constrói a tecnologia e vice-versa. Entendo ainda que esse movimento relaciona-se ao que Monte Mór (2015) chama de terceira geração de letramentos no Brasil, a partir dos anos 2000, a qual vem a significar uma mudança na concepção de educação, como um projeto que considera os contextos, as diversidades e as práticas sociais, incluindo as tecnológicas. Nesse contexto, a publicação das OCEM (BRASIL, 2006) vem a ser significativa, em virtude da vertente dos letramentos que permeia o documento, e, segundo a qual, “as tecnologias [...] não são simplesmente universais e globais, mas intrinsecamente conectadas a contextos nos quais se inserem e são por eles modificadas [...]” (BRASIL, OCEM, 2006, p. 99-100).



Ainda no campo das políticas públicas, tendo início na década de 1990, mas acentuando-se a partir dos anos 2000, o Brasil experimentou o lançamento de programas governamentais relacionados às tentativas de inserção de tecnologias na escola, tais como o Proinfo⁵³ em 1997, o qual é remodelado em 2007, sendo transformado no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (com a mesma sigla – Proinfo)⁵⁴, cujo principal objetivo é promover o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Esse programa, atualmente, agrega outros programas tais como: Programa Um Computador por Aluno (Prouca)⁵⁵ e o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)⁵⁶. Tais programas têm sido implementados nas escolas, ainda que de forma diferenciada, a depender das condições de cada município brasileiro, mas sem que a essas ações tenham sido atreladas alterações nos cursos de formação inicial de professores, ou mesmo na própria formação continuada dos professores que já atuam na educação básica, no sentido de ultrapassar o entendimento da tecnologia como ferramenta e entendê-la como produção de sentidos.⁵⁷

Em se tratando da formação de professores em serviço direcionada para o uso de tecnologias na escola, há dois grandes programas governamentais existentes: o e-Proinfo e o Proinfo Integrado. De acordo com o sítio eletrônico do MEC, o primeiro “é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção,

⁵³ Ver: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em: 18 set. 2014.

⁵⁴ Ver: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

⁵⁵ Programa criado em 2010, por meio da lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017

⁵⁶ “O Programa Banda Larga nas Escolas foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Decreto 6.424.” Para mais informações, ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6585-informativo2-programa-banda-larga-escolas&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2017.

⁵⁷ Para maiores informações sobre formação continuada de professores e tecnologias digitais no município onde a presente pesquisa se desenvolve, ver: Oliveira (2007).

administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos [...]” (Fonte: sítio eletrônico do MEC, n.p.)⁵⁸. Já o segundo, trata-se de um programa voltado para a formação, com foco no “uso didático-pedagógico das [...] TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, [...] Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais” (idem).

Embora o foco desse livro seja a formação inicial de professores, considero pertinente a menção a esses programas em virtude das suas propostas, as quais relacionam-se à temática da formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais, e, pelo fato de as ideias dessas práticas serem capazes de nos levar a refletir sobre o quanto a formação inicial pode se valer dessas construções já presentes na formação em serviço, ainda que uma série de críticas possam ser a elas tecidas. Por exemplo, em se tratando dos possíveis usos na formação inicial, graduandos podem acessar e utilizar ferramentas como o Portal do Professor (ambiente virtual com recursos educacionais para facilitar o trabalho do professor), o Domínio Público (biblioteca virtual de referência) e o Banco Internacional de Objetos Educacionais (repositório com coleção de objetos educacionais em vários formatos e para todos os níveis de ensino). Entretanto, por uma opção de foco, a análise aqui apresentada tem como foco a formação inicial⁵⁹.

Retomando a análise da LDB, que vinha sendo desenvolvida, volto ao artigo 62 da lei, o qual trata da formação docente a ser promovida, em nível superior, pelas diferentes esferas do poder público. Em especial, destaco:

⁵⁸ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=811>. Acesso em: 22 out. 2014.

⁵⁹ Para informações referentes ao uso das tecnologias no âmbito da formação continuada, ver: Oliveira (2007).

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante *programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, LDB, 1996, n.p., grifos meus).

Aqui, observa-se o incentivo à formação de professores da educação básica, por meio do Pibid, programa objeto de estudo desse trabalho, e sobre o qual me debruçarei na próxima seção, focando no subprojeto de Inglês do Pibid da UPNE, disciplina pertencente à área de linguagem, mais especificamente línguas estrangeiras modernas, as quais passaram a ter seu ensino obrigatório, com a LDB de 1996, iniciando na quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental, até o término do ensino médio (artigos 26 e 36 da LDB). Mas, que, a partir de 2017 com as alterações na LDB, refere-se, no ensino fundamental, ao ensino de inglês como obrigatório, e esta língua acompanhada de uma outra no ensino médio. Essa alteração na lei será problematizada mais à frente, considerando o que tal decisão parece denotar num contexto de políticas neoliberais, novas formas de colonialidade e perspectivas globalizantes.

A análise do projeto leva em conta as ações desencadeadas pelo subprojeto de Inglês e não apenas o documento elaborado como projeto para pleitear, junto à Capes, a participação da área. A ideia, tomando-se por base, Gallo (2008) e o deslocamento por ele proposto como educação menor, é promover o diálogo crítico-reflexivo entre educação maior, as políticas públicas de educação e os documentos daí resultantes, e a educação menor, da micropolítica, dos variados cotidianos educacionais, dos diferentes contextos de sala de aula, com as quais os bolsistas do Pibid se deparam. Assim, objetiva-se conhecer e atuar nas singularidades, buscando a emergência de novas possibilidades, levando em conta o que os Pibidianos têm

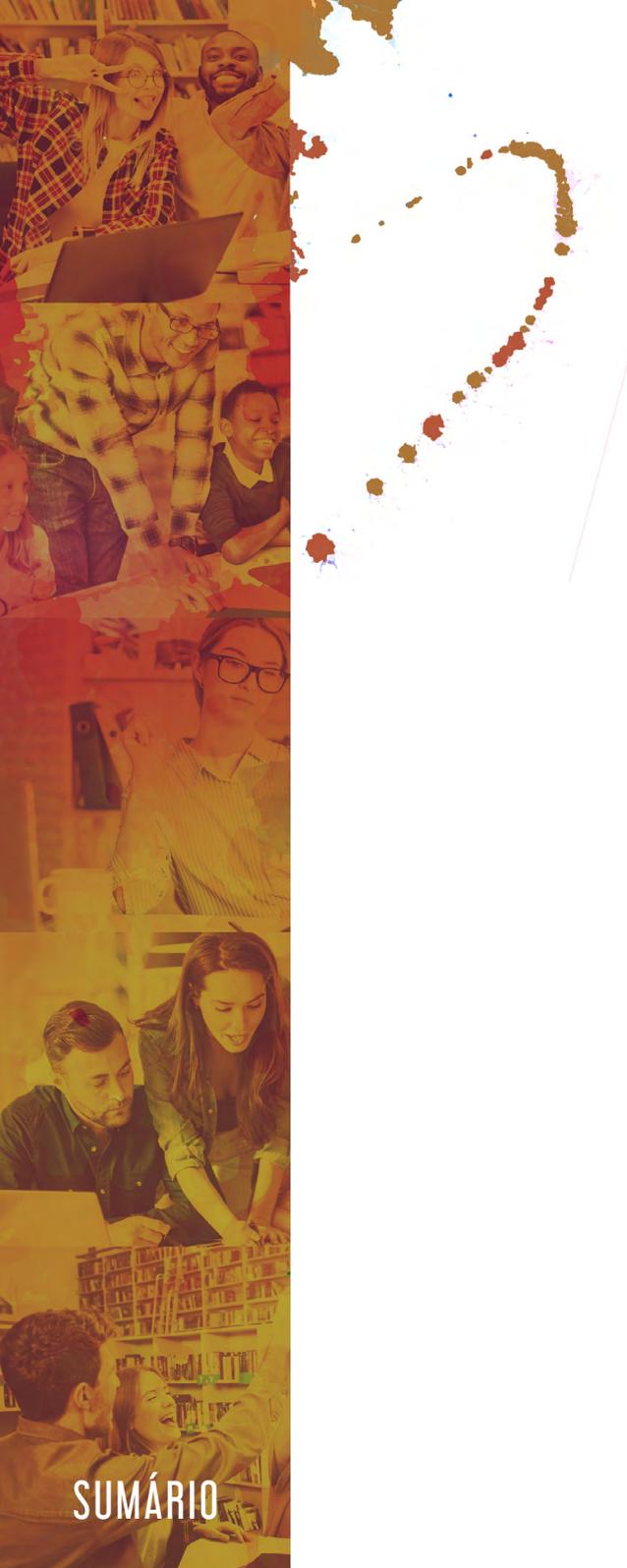
vivenciado, em termos de atendimento a uma educação maior e das suas atuações em salas de aula nas escolas públicas, e seus aprendizados no contexto da materialização do subprojeto Pibid Inglês da UPNE (educação menor).

2.4 PIBID E TECNOLOGIAS

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em seu sítio eletrônico⁶⁰, o Pibid objetiva dar a licenciandos a chance de antecipar a experiência de ser professor, de atuar em salas de aula da rede pública, indo além das horas estipuladas para o estágio supervisionado. Desse modo, visa a melhor articular as ações educacionais, ao envolver escola pública (sistemas estaduais e municipais) e ensino superior. Dessa forma, pensa-se contribuir para a melhoria do ensino nas escolas públicas, além de incentivar licenciandos a se manterem no magistério, especialmente nas áreas mais carentes de profissionais com formação, tais como: ciências e matemática (fundamental maior), e, física, química, biologia e matemática (ensino médio) (Fonte: sítio do MEC, n.p.).

Isso se dá por meio da oferta de bolsas a graduandos de cursos presenciais, que, segundo o MEC, “se dediquem ao *estágio* nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública” (BRASIL, MEC, sítio eletrônico, n.p., grifos meus). Para o seu funcionamento, há o pagamento mensal de bolsas aos coordenadores de áreas nas universidades, aos alunos dos cursos de licenciatura e aos supervisores, que são os docentes das disciplinas nas escolas públicas, nas quais, de acordo com o MEC, “os estudantes universitários irão atuar”. (Fonte: sítio do MEC, n.p.).

⁶⁰ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=468>. Acesso em: 25 fev. 2015.



É possível perceber nessa breve apresentação do Pibid, construída com base na informação disponibilizada pelo próprio MEC, que se admite uma maior necessidade de articulação das universidades com a educação básica, em especial com o ensino público, bem como a carência de professores com formação em algumas áreas, tais como as citadas. Além disso, pela informação disponibilizada pelo Ministério, pode-se entender o Pibid com as mesmas funções do estágio supervisionado, dele diferenciando-se pela não obrigatoriedade e pelo pagamento da bolsa. Cabe indagar, então, como as universidades têm visto o papel do Pibid e o papel dos estágios supervisionados. Afinal, é passível de se entender que um Pibidiano poderia ser dispensado do estágio supervisionado. Mas seria esse o objetivo do programa? Haveria uma repetição de conteúdos e experiências? Nesse sentido, vale a pena investigar como a UPNE tem entendido a questão, e, especialmente, como ela tem sido tratada no âmbito do curso de Letras Inglês.

A esse respeito, lembro-me que, em uma das reuniões do Colegiado dos cursos de Inglês da UPNE, levantou-se essa discussão por conta do pedido de um estudante de dispensa do estágio supervisionado, com base na sua atuação no Pibid. Naquele momento, o Colegiado foi unânime em indeferir o pedido do graduando, tendo como base o entendimento de que as ações realizadas ao longo do Pibid, ainda que, como o estágio, promovam a ida às escolas públicas e o trabalho nas salas de aula, o seu objetivo e suas ações diferem do estágio, centrando-se muito mais em experiências inovadoras e que se relacionem com o cotidiano escolar, do que com práticas mais sistemáticas em sala de aula, como tem se revelado o estágio supervisionado.

Lima (2012) problematiza a chegada do Pibid nas universidades, em especial, a sua relação com o estágio supervisionado, por meio dos seguintes questionamentos: “O Pibid é Estágio? Pode substituir o Estágio? Seria um tipo de Estágio ideal? Na busca pela formação de

qualidade, aonde as ações do Pibid e a realidade do Estágio curricular vão se encontrar?” (LIMA, 2012, p. 244, sic). Na visão dessa autora, da qual também compartilho, pela natureza do Pibid é complicado estabelecer um diálogo, visto que o estágio é parte integrante do

[...] projeto político pedagógico, como componente curricular *obrigatório* para *todos os alunos* dos cursos de formação de professores. [...] Já o Pibid, como Programa financiado, com bolsas para os professores e alunos que dele participam oferece uma infraestrutura de boa qualidade, objetiva ser um avanço na valorização e incentivo à docência, privilegiando um grupo de bolsistas e professores das escolas e da universidade (LIMA, 2012, p. 236-237, grifos meus).

Partindo desse ponto, a autora questiona a distribuição desigual que se dá por conta do Pibid, formando um grupo de “alguns privilegiados”, os quais têm maior acesso a possibilidades de formação. Nesse sentido, questiona: “[...] já observamos os alunos divididos em três blocos: os bolsistas de iniciação científica, os bolsistas do Pibid e os demais alunos. É na sala de aula que os três grupos se encontram. [...] Quem cabe no projeto de formação da licenciatura do qual somos formadores e defendemos? (LIMA, 2012, p. 243). Seguindo um raciocínio semelhante, Romero (2016, informação verbal; 2017)⁶¹ faz uma leitura do quão desigual o Pibid se mostra nacionalmente: em termos de distribuição nacional da participação no Pibid das várias IES brasileiras e do número de bolsas no interior de cada curso de formação docente, o que forma um certo grupo de privilegiados; além das línguas contempladas, havendo a predominância do português e inglês.⁶²

⁶¹ Informação fornecida por Romero (2016) no VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), em 2016.

⁶² De acordo com Romero (2017, p. 69), “Em todo o país, as línguas contempladas nos subprojetos do Pibid, além da língua materna que, como se esperaria, figura em primeiro lugar, aparecem, quantitativamente, na seguinte ordem: inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e Libras. Português como língua materna está presente em 215 campi, do total de 284 participantes do programa. Inglês é a língua adicional mais frequente, com o projeto de formação desenvolvido em 112 campi. Segue-se o Espanhol, em 69 localidades e o Francês ocupa espaço mais reduzido, em apenas 18 espaços. [...]”

Ainda que perceba a possibilidade de fragmentação, Lima (2012) se mostra uma defensora do Pibid, ao entender que a intenção do Pibid:

[...] é louvável, no sentido de incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação dos alunos da licenciatura que participam do programa. Positivo também é a proposta de integração com a escola no sentido de inserir o bolsista no cotidiano destas instituições. Como programa de caráter inovador, pode transformar os professores recebedores dos alunos que participam do programa em (co)formadores e de ações de apoio à formação docente na universidade que dele participa. (LIMA, 2012, p. 243-244).

Ainda que perceba o lado positivo da iniciativa e os ganhos, que são reconhecidos por aqueles que atuam ou desenvolvem pesquisas sobre o Pibid (JORDÃO *et al*, 2013; CHIMENTÃO; FIORI-SOUZA, 2013; LIMA, 2012, ROMERO, 2016, 2017; GATTI *et al*, 2014), há de se considerar que há uma divisão entre aqueles que têm acesso ao Pibid, fazendo parte do programa, e a grande massa de estudantes da graduação que não têm a mesma chance. Nesse sentido, vale a pena a ponderação:

Da mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino, desenvolvidas de forma precarizada agridem a boa qualidade da formação docente, enquanto o PIBID permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente. (LIMA, 2012, p. 244).

Nesse sentido, Romero (2017, p. 67) entende que o Pibid seria um aprimoramento do estágio supervisionado curricular, um modelo que deveria estar disponível a todos os graduandos, docentes da educação básica e professores formadores. Contudo, ao entender que dificilmente, por questões orçamentárias, o programa se estenderia para todos os graduandos, a autora então questiona as possibilidades de diálogo e trabalho conjunto entre as duas possibilidades de formação, levando em conta que:

[...] Enquanto um reduzidíssimo número de privilegiados vivencia a rica dialética escola real – teoria – significados construídos pelos diversos atores, todos os demais licenciandos continuam a seguir práticas de Estágio Supervisionado com inúmeras restrições e falta de incentivo. Discrepâncias gritantes com exatamente o mesmo propósito de formar para o desafiador exercício docente.

Jardilino (2014) lucidamente aponta seis disparidades entre estagiários regulares e bolsistas do Pibid: (a) frequentemente os estagiários dizem não serem bem recebidos nas escolas, tanto que algumas inclusive se recusam a recebê-los; (b) quando não é a escola que os recusa, muitas vezes são os professores; (c) por serem “colocados” dentro de uma sala de aula, sua atuação é geralmente entendida como a de meros observadores, sem a eles ser dada a possibilidade de intervir; (d) somente bolsistas do Pibid contam com recursos e condições financeiras para desenvolver atividades; (e) por estarem de fato vivenciando um estágio docente, os bolsistas pleiteiam substituição ou redução do estágio supervisionado obrigatório; (f) diferentemente dos estagiários regulares, os bolsistas tem a vantagem de poderem vivenciar a prática desde o início de seu curso.

Com o intuito de complementar as informações acerca do funcionamento do Projeto Pibid, o sítio eletrônico da Capes⁶³, coordenação, que por meio da Diretoria de Educação Básica Presencial é desde 2007⁶⁴ responsável pela concessão das cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto, foi também consultado. Às informações já trazidas na página do MEC, a Capes acrescenta, no tocante aos bolsistas, além dos graduandos, supervisores e coordenadores de área, mais duas participações com bolsa: o coordenador de área de gestão de processos educacionais, também professor da licenciatura, com a função de auxiliar na gestão do projeto na instituição, além

⁶³ <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/Pibid>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

⁶⁴ As atribuições da Capes, cujo trabalho era anteriormente ligado apenas à pós-graduação no país, expande-se para a formação de professores a partir de 2007, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.

do coordenador institucional, mais um professor de licenciatura, responsável por coordenar o projeto na Instituição de Ensino Superior (IES). Tal estrutura foi alterada no edital de 2018, a partir do qual passou a existir apenas um coordenador institucional.

Para serem atendidas, as IES devem submeter à Capes projetos de iniciação à docência, quando da publicação de editais de seleção. Acrescenta-se ainda a informação de que tanto instituições públicas quanto privadas com e sem fins lucrativos, desde que ofertem cursos de licenciatura, podem participar. Sendo selecionadas, as IES devem então proceder às seleções para escolha dos bolsistas do Pibid.

Em se tratando da definição do programa, a Capes afirma que o Pibid é “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (Fonte: sítio eletrônico da Capes, n.p.). Para que isso ocorra, os projetos apresentados pelas instituições de ensino superior devem “promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (Idem). Percebo que a menção ao estágio, tal como se observa no sítio do MEC, não ocorre. Ao contrário, ressalta-se que a inserção dos estudantes nas escolas é algo pensado desde o princípio da sua formação e não necessariamente desenvolvido como parte do estágio supervisionado. Ainda, menciona-se o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, em parceria com o professor da licenciatura e da educação básica, as quais não são especificadas, porém, dão margem a se entender que há uma gama variada de possibilidades de tarefas a serem conduzidas.

Ainda no sítio eletrônico da Capes, são trazidos os objetivos do programa Pibid. São eles:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

- contribuir para a valorização do magistério;
- *e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;*
- *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;*
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus *professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial* para o magistério; e
- *contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Site Eletrônico da Capes, n.p., grifos meus).*

Observa-se, com a leitura dos objetivos elencados, a relevância que é dada à parceria universidade e escola, portanto, ensino superior (formação inicial de professores) e educação básica. É possível se inferir, com base no texto, a importância da inserção da escola na formação inicial de professores, desde o ingresso do graduando na IES, com vistas a ampliar sua formação docente, para além dos muros da universidade e do discurso comumente mais teórico dessas instituições. Seria um caminho para diminuir, as distâncias historicamente criadas, da dicotomia teoria versus prática, ou seja, entre a teoria estudada nas IES e a prática de sala de aula presente nas escolas de educação básica. Nesse sentido, são mencionadas não

apenas a integração teoria e prática, mas também o papel do professor da educação básica como coformador dos futuros professores, e, o da escola como protagonista nesse processo.

Referente ainda aos objetivos, são mencionadas oportunidades de se experimentar dentro do ambiente de sala de aula, na escola pública, levando-se em conta também práticas tecnológicas. Assim, em virtude do meu objeto de pesquisa, é pertinente refletir acerca do que se entende como tecnologia, no contexto desses objetivos traçados pela Capes. Estar-se-ia tratando de inserir práticas que fazem uso dos laboratórios de informática da escola, que discutam a tecnologia nas nossas vidas, que questione os usos sociais que temos feito das tecnologias digitais? Enfim, o que a inclusão de experiências tecnológicas quer significar é um dos pontos que me interessou investigar, em especial, como essa questão se desdobra no Pibid-Inglês da UPNE.

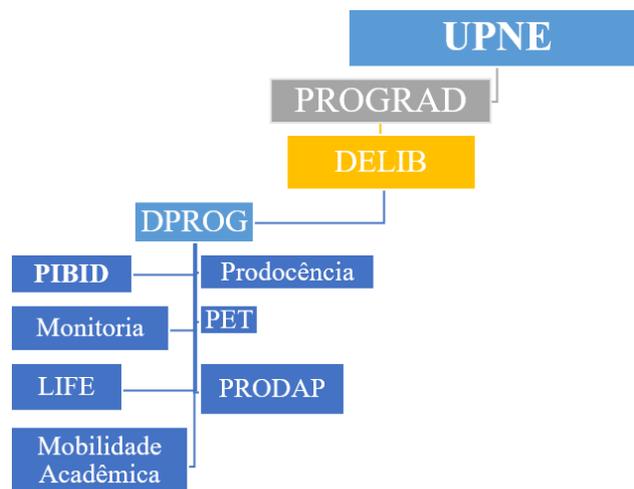
Para então compreender a materialização do Pibid na UPNE, busquei, inicialmente, conhecer o que o sítio eletrônico da instituição mostrava, enquanto um dado oficial disponível para a sociedade. Na página eletrônica, é possível encontrar a vinculação do programa aos setores da universidade, conforme os organogramas abaixo. Percebe-se que o Pibid é um dos Programas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Nessa, há um Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB), e, vinculado a ele, uma Divisão de Programas (DPROG), ao qual vincula-se o Pibid. Assim, de acordo com o organograma da UPNE, o Pibid é um dos programas de graduação, a exemplo do PET, monitoria, LIFE, Prodocência, PRODAP e Mobilidade Acadêmica, todos vinculados ao DPROG. Em virtude da sua vinculação, entrei em contato com a coordenadora geral do programa Pibid na instituição naquele momento, a qual me confirmou algumas informações por e-mail, bem como via encontro presencial e acrescentou que a coordenação geral do projeto funciona numa estação (composta por computador, mesa, telefone), numa das salas destinadas à PROGRAD, mas não exclusiva do Pibid.

Figura 1 – Organograma da PROGRAD/UPNE



Fonte: <<http://prograd.ufs.br/pagina/organograma-prograd-14715.html#/-/1/>>

Figura 2 – Organograma do DPROG/UPNE



Fonte: Autoria da pesquisadora

Ainda na página eletrônica da instituição, mais precisamente no *link* da PROGRAD, quando ingressamos no item Pibid, deparamo-nos inicialmente com as finalidades do programa, assim destacadas⁶⁵:

O Programa de Iniciação a Docência (Pibid) [...] visa inserir licenciandos, supervisores das escolas e coordenadores de área no *contexto dialógico com as tecnologias da comunicação e da informação*, na perspectiva de formação dos acadêmicos, futuros professores. A segunda dimensão formadora do programa corresponde ao desafio de *fomentar a necessária melhoria nos índices de êxito escolar a partir da disponibilização de tecnologias educativas* e de aportes didáticos facilitadores da aprendizagem no contexto da escola básica, propiciando o desenvolvimento dos saberes docentes em contextos de aprendizagem práticos (Fonte: sítio eletrônico da UPNE, n.p., grifos meus).

Percebo, pela passagem trazida da página eletrônica da UPNE, que as finalidades do programa, de acordo com a instituição, em que pese o enfoque na articulação formação no ambiente universitário com o contexto prático da escola pública, o que dialoga com as informações encontradas nos sites do MEC e da Capes, desses distancia-se no tocante ao enfoque que é dado às tecnologias. Nesse texto em particular, diferente daqueles analisados anteriormente, as tecnologias da comunicação e da informação parecem possuir um local de destaque, uma vez que são citadas duas vezes nessa pequena passagem sobre as finalidades do programa; e, posicionando-se como o primeiro item mencionado como capaz de promover a melhoria nos índices de êxito escolar.

Conclui-se então, que nesse ponto, a finalidade do Pibid, conforme trazida nesse documento, destoa dos demais, ao dar um tom que parece atribuir às tecnologias um papel que, a meu ver, elas não têm. Afinal, acredito que não é tecnologia que vem a modificar radicalmente a educação, todavia, ela certamente pode contribuir,

⁶⁵ UFS. Sítio Eletrônico. Apresentação PIBID. Disponível em: <<http://prograd.ufs.br/pagina/Pibid-3711.html>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

se seus usos venham a ser pensados num contexto de atribuição de significados, atrelados a reflexões significativas para a vida do estudante. Dessa forma, adentrando numa prática que perpassa pela ideia de letramentos digitais, de usos da tecnologia de forma a colaborar para se refletir criticamente sobre a sua adoção e o seu conteúdo, entendendo-os como um conjunto de práticas sociais.

Em seguida, logo abaixo da apresentação inicial, a página apresenta os objetivos do programa:

- Incentivar a formação de professores para a educação básica, *especialmente para o ensino médio*;
- Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- Promover a articulação integrada da Educação Superior do Sistema Federal com a Educação Básica do Sistema Público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- Estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nas licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- Fomentar *experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação*;

- Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (Fonte: sítio eletrônico da UPNE, n.p., grifos meus).

Os objetivos trazidos mostram-se similares àqueles apresentados no site da Capes, sem um destaque maior dado às tecnologias e sem acréscimos ao que já foi trazido anteriormente. Percebe-se uma dissonância entre a finalidade inicialmente apresentada do Pibid no site da instituição e os objetivos posteriormente traçados, no tocante às tecnologias. Além disso, os objetivos do programa não esclarecem de quais recursos de tecnologia da comunicação e informação, como citados nas finalidades, se está tratando.

Há algo, contudo, que diferencia essa passagem das informações trazidas pela Capes: a menção ao ensino médio como foco para a educação básica, diferentemente da Capes que não especifica um nível de ensino. Essa questão, acredito que se deva ao fato de que a parceria do Pibid UPNE é com a Secretaria de Estado da Educação do estado, e, segundo a LDB (1996), o ensino médio é que é prioritariamente de responsabilidade do estado, apesar de sua obrigação de assegurar o ensino fundamental também (LDB, 1996, n.p. Artigo 10, inciso VI). Os projetos *Focus on Future* e *English Everywhere* foram realizados, respectivamente, junto a turmas do ensino médio e fundamental. Assim, acredito que essa decisão depende muito do contexto de oferta das escolas participantes.

Dando continuidade, a página traz informações sobre o que é necessário para participar como bolsista Pibid na instituição, para posteriormente listar os cursos de licenciatura da UPNE atendidos

pelo Programa, desde a sua implementação na instituição em 2008⁶⁶. Os dados revelam um crescimento significativo no quantitativo de cursos de licenciatura da instituição, atendidos pelo Pibid. Do Pibid 2007, seis (6) cursos faziam parte do programa. Em 2009, nove (9) cursos foram contemplados. Em 2011, vinte e seis (26)⁶⁷ cursos foram selecionados para participar do programa. Ou seja, todos os cursos de licenciatura da UPNE, de três dos seus campi, foram contemplados e passaram a fazer parte do Pibid. Esse mesmo número, 26 cursos, a totalidade das licenciaturas da instituição, foi mantido por meio de novo edital publicado em 2013.

Em se tratando do número de bolsistas Pibid na instituição, o aumento no quantitativo de cursos participantes se deu concomitante ao aumento do número de bolsas, conforme pode ser visto na tabela que segue:

TABELA 1 – Quantitativo de bolsas Pibid na UPNE

ANO	BOLSAS				
	COORDENADOR INSTITUCIONAL	COORDENADOR DE GESTÃO	COORDENADOR POR ÁREA	GRADUANDO	SUPERVISOR
2007	1	-	06	75	15

⁶⁶ Aqui estou me referindo ao chamado Pibid 2007, visto que a chamada pública para as IES participarem foi publicada no diário oficial em 13/12/2007, na página 40. Mas, o programa só se efetiva nas instituições em 2008.

⁶⁷ Na verdade, há 37 cursos de licenciatura na UPNE e todos foram contemplados pelo Pibid em 2011. Esse número de 26 é quando são retiradas as repetições devido aos turnos em que são ofertados, além das habilitações duplas, como é o caso de Letras Português/Inglês e Inglês, e, Letras Português/Espanhol e Espanhol. Essas exclusões referem-se, inclusive, às exigências do edital da Capes para seleção de instituições e seus subprojetos, segundo o qual, “cada projeto poderá possuir apenas um subprojeto por área da licenciatura/habilitação em cada campus/polo” (BRASIL, Capes, edital n.061/2013, p. 4). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

2009	1	-	09	Cerca de 200 ⁶⁸	20
2011	2	-	26	348	52
2013	1	3	65	1225	129

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Relatórios Finais do Pibid da UPNE

Desse quantitativo, é importante destacar que o subprojeto de Inglês foi selecionado em 2009, sendo contemplado com vinte (20) bolsas Pibid para alunos dos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês, passando a fazer parte do projeto na instituição. Em 2011, o subprojeto teve continuidade, com o mesmo número de bolsistas. Já em 2013, um novo projeto foi submetido à coordenação geral do Pibid, que, então, encaminhou à Capes o projeto institucional, o qual foi aprovado, concedendo 45 bolsas de iniciação à docência, 5 bolsas de supervisão para professores da educação básica e 3 bolsas de coordenação de área, para professores da licenciatura em Letras Inglês. Esse subprojeto é o que é o foco nesse livro. E é sobre ele e seus desdobramentos que me debruçarei na seção seguinte (3). Focarei no projeto do Pibid UPNE de 2013, mas antes tecendo alguns comentários acerca do subprojeto de 2011, que foi o mesmo de 2009, o primeiro apresentado pela área de Inglês. Em especial, busco analisar de que maneira os letramentos digitais são tratados no projeto Pibid 2013, focando na formação inicial dos graduandos por meio das experiências que permeiam a materialização do subprojeto Inglês do Pibid nas escolas da rede pública. Antes, porém, discutirei os letramentos no contexto da educação linguística.

⁶⁸ Esse número exato não foi encontrado no Relatório PIBID 2010. Portanto, refere-se a um número aproximado, pelo que lembra a coordenadora institucional do Pibid na UPNE.

2.5 OS LETRAMENTOS (NOVOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTO CRÍTICO, LETRAMENTOS DIGITAIS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Relacionando a crítica aos letramentos críticos, Monte Mór (2013a), de maneira semelhante a Luke (2004), percebe as teorias Freireanas enquanto fundadoras de um projeto de educação crítica e ressalta que nelas se baseiam as teorias do letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos. Dessa forma, retoma que o conceito de crítica, por ela adotado, relaciona-se ao de *critique* tratado anteriormente, que do ponto de vista da linguística aplicada (LA) refere-se a uma LA transgressiva, conforme propõe Pennycook (2006). Nesse sentido, Monte Mór (2013a) afirma a importância da construção de sentidos, autoria, agência e cidadania ativa, que podem ser articuladas ou construídas ao longo de práticas educacionais envolvendo a crítica no sentido de *critique*, e não de *criticism*.⁶⁹

No Brasil, na segunda metade do século XX, a partir dos anos de 1980, Monte Mór (2015) identifica três gerações referentes à concepção de letramento no país, as quais, não se anulam mutuamente. Ao contrário, ainda que caracterizadas de maneira diferenciada, coexistem até os dias atuais. A primeira se relaciona à ideia de letramento como alfabetização, cujo foco está no entendimento do código linguístico, mais precisamente na metodologia fônica, segundo a qual aprender a ler e escrever conectava-se à junção de letras, sílabas, palavras, frases, desconectadas das vivências dos

⁶⁹ Para uma discussão sobre agência no contexto brasileiro, com foco na formação de professores, ver: Monte Mór (2013b).



alunos.⁷⁰ Desse modo, era considerado letrado o aluno que, ao final de um ciclo, era capaz de juntar as partes e ler e escrever, segundo um exame avaliativo. Tal visão ia na contramão das propostas de Paulo Freire da década de 1960 e interrompidas pelo golpe militar.

A segunda geração entende que letramento vai além do código linguístico, sendo fortemente influenciada pelas ideias de Street (1984), no que concerne à sua crítica ao modelo autônomo de letramento—o qual não englobava necessidades mais amplas e contextuais, compreendia letramento como neutro e universal, uma habilidade técnica, e, entendia ser letrado, como sendo suficientemente capaz de oportunizar aos indivíduos acesso a bens culturais, linguísticos, econômicos, ou seja, como sendo capaz de alterar outras práticas sociais e cognitivas—e sua defesa de um modelo ideológico de letramentos. Essas ideias foram acolhidas por pesquisadores brasileiros especialmente quanto à não naturalização de letramento e por entendê-lo como contextual, configurando-se, portanto, como práticas sociais (MONTE MÓR, 2015; STREET, 2003).

A terceira geração de teoria e prática de letramentos no contexto brasileiro ou novos letramentos (STREET, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) que se instala no país, na segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, sendo edificada com a retomada dos estudos de Paulo Freire que naquele momento encontra terreno propício no país, conecta o tradicional, entendido como não mais respondendo às necessidades brasileiras, a um projeto educacional que respeita a diversidade dos estudantes e busca avançar, levando em conta o contexto social brasileiro, das diversidades locais, considerando, também a globalização e as práticas digitais. (MONTE MÓR, 2015).

⁷⁰ Vale ressaltar que essa descrição da realidade do ensino de línguas aqui trazida não se restringe ao Brasil, Knobel (1997, p. 325, tradução minha), por exemplo, analisando o contexto escolar australiano, conclui após acompanhar atividades de escrita de estudantes de escolas regulares naquele país que “[...] para muitos alunos, as oportunidades de aprendizagem de línguas na escola muitas vezes tornam-se apenas tarefas de codificação e decodificação ou de ‘fazer as tarefas escolares’ (cf, Freebody 1992; Luke 1993a). [...]”



E é essa ideia, da terceira geração dos estudos de letramentos no Brasil, que se conecta com a discussão aqui dos letramentos digitais na formação inicial de professores. Além disso, a aceção do termo crítica que norteia esse trabalho, liga-se à ideia de *critique*, a qual situa-se no escopo de uma LA transgressiva, que se permite construir interpretações etnográficas por meio do considerar do que o 'outro' tem a negociar de sentidos com o pesquisador em uma relação em que ambos se modificam e se refazem continuamente.

Menezes de Souza (2011b) também tomando como base as ideias desenvolvidas por Freire, tais como conscientização, a relação entre palavra e mundo, "rigorização", o eu e o não-eu sociohistóricos, busca redefinir o conceito de "crítico" e como consequência o de letramento crítico, ao reforçar o seu aspecto temporal e histórico, além de seu papel ético e político na educação.

A adoção desse enfoque crítico implica entender o outro enquanto inserido no seu contexto sociohistórico, além de apelar para nos ouvir, quando tentamos entender o outro, o que demonstra a complexidade dos conflitos e a impossibilidade de eliminar as diferenças. Nesse sentido, o trabalho com letramento crítico, conforme redefinido, tem muito a contribuir com a educação, e de maneira mais ampla, com o entendimento das relações sociais.

Discutindo a crítica, mas focando na questão da língua, poder e pedagogias, Janks (2010) trata do letramento crítico enquanto uma abordagem sociocultural para o ensino de línguas, para a qual diferentes nomenclaturas têm sido utilizadas, tais como: letramento crítico; linguística crítica, conhecimento crítico de línguas, linguística aplicada crítica; estudos em novos letramentos, multiletramentos e letramentos multimodais. Contudo, de acordo com a autora, posição com a qual concordo, os letramentos são muito mais do que uma abordagem ou método de pesquisa, configurando-se como abordagem pedagógica, portanto, relacionando-se a exemplos de

práticas, e é por meio delas que faz mais sentido teorizar e é possível fazê-lo levando em conta que a história do campo de estudos de letramento crítico é suficiente para se ter um repertório de práticas.

Nesse sentido, retomando as ideias de Freire de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (LUKE, 2004; MONTE MÓR, 2013a; MENEZES DE SOUZA, 2011b), Janks (2010) traz exemplos de prática relacionados à questão. Um deles, no âmbito da linguística aplicada crítica, concerne às escolhas linguísticas que fazemos, por exemplo, quando utilizamos a terminologia língua estrangeira, língua do outro. Tal escolha, diferentemente do que pregava Saussure, não é arbitrária, e sim motivada. Nesse contexto, que práticas poderiam levar os aprendizes a perceberem criticamente as escolhas linguísticas feitas e as razões para elas? Por que não usar o termo língua adicional? Poderíamos estar contribuindo para o apagamento ou naturalização de uma relação de forças existente se assim fizessemos? São exemplos de práticas que seguem uma linha de raciocínio semelhante que podem levar os aprendizes a perceberem criticamente as escolhas linguísticas feitas por falantes e as razões para elas.

Em se tratando das práticas, Comber (2006) *apud* Janks (2010), com base em Bourdieu, afirma que os professores envolvidos com letramento crítico apresentam tanto um *habitus* crítico quanto um repertório crítico de atividades. Dessa forma,

[...] educadores na linha de letramento crítico ensinam aos seus estudantes tanto como se engajar nas formas como o significado é produzido quanto a como resistir a significados que beneficiam alguns às custas de outros. Em suas salas de aula, leitura, escrita e *designing* juntam-se para fazer a diferença ao serem conectados às formas de ser, fazer e valorizar que servem aos interesses de todos. (JANKS, 2010, p. 55-56, tradução minha).⁷¹

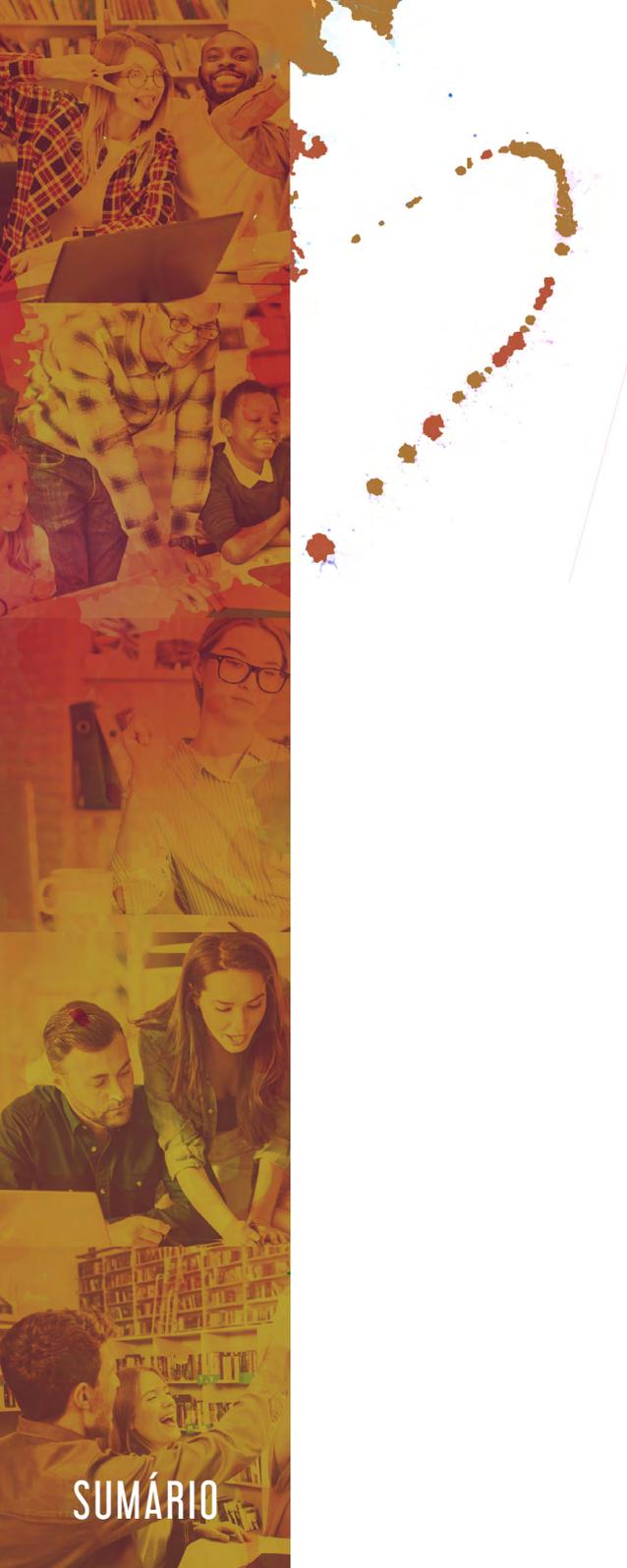
⁷¹ “[...] critical literacy educators teach their students both how to engage with the ways in which meaning is produced and how to resist meanings that benefit some at the expense of others. In their classrooms, reading, writing and designing are put to work to make a difference by being linked to ways of being, doing and valuing that serve the interests of all.”



As minhas observações, bem como minhas leituras do subprojeto Pibid-Inglês, além dos projetos criados pelo grupo para execução nas escolas públicas, deixaram clara a linha teórica embasada no letramento crítico, adotada pelo projeto investigado. Nesse sentido, o projeto *English Everywhere* foi uma experiência rica de novas formas de leitura, escrita e *designing* de maneira a levar os estudantes da escola pública a repensar o fazer e saber escolarizados, e como este pode se conectar à vida de uma maneira mais ampla e à vida acadêmica e profissional de uma maneira mais específica, levando os estudantes a repensarem a valorização (ou não) dos estudos universitários e possivelmente a quem serve mantê-los longe dessa possibilidade.

As ideias de Janks (2010) trazidas acima conectam-se ao sentido de construção de conhecimento sociohistórico, conforme tratado por Menezes de Souza (2011b), de *critique*, como abordado por Monte Mór (2013a), bem como com às concepções de Freire, tratadas por Luke (2004). É nessa corrente de analisar criticamente as práticas sociais que se insere a discussão acerca dos letramentos digitais. Erstad (2013), por exemplo, estuda as trajetórias de construção de narrativas transmidiáticas (*remixing*) no contexto do seu país, a Noruega, de forma a relacionar a ideia de letramentos digitais à produção midiática e ainda discutir as implicações do desenvolvimento dessa nova realidade, na forma de se pensar e praticar a educação escolarizada.

Como *remixing*, que aqui entendo como narrativas transmidiáticas, o autor se refere à reconstrução por parte dos espectadores, leitores, de novas e inovadoras produções inspiradas em conteúdos veiculados pelos diversos meios midiáticos, numa combinação de variados recursos semióticos. Trata-se da capacidade de criação e divulgação de materiais, papel cada vez mais amplamente assumido pelos espectadores. Aqui, a discussão conecta-se às ideias de novas epistemologias, performatividade e economia da atenção, conforme tratados na seção 2.2.



Para avançar na análise sobre os usos dessas possibilidades de criação transmidiáticas pela educação formal, não se restringindo ao contexto extraescolar, Erstad (2013) discute os letramentos digitais, foco dessa pesquisa. Para o autor, os letramentos têm se transformado, ao longo dos anos, em virtude de alterações socioculturais. No caso específico dos letramentos digitais, relacionam-se não apenas à habilidade de fazer uso das tecnologias digitais, inclui também a capacidade de refletir criticamente sobre os seus usos em diferentes contextos, englobando conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas ao uso sociocultural da tecnologia digital. Refere-se, dessa forma, aos estudos dos letramentos digitais, tomando como ponto de partida, as práticas dos indivíduos com a tecnologia e o papel da educação.

Segundo Lankshear e Knobel (2008a), uma pesquisa abrangendo artigos, apresentações em conferências, aparições em blogs e wikis, revelou que a expressão letramento digital no singular, em oposição ao termo no plural, era naquele momento, o padrão adotado. Com vistas a entender o que faz mais sentido devido à sua abrangência, os autores propuseram que se discutisse o conceito de letramento digital, de forma a ficar claro o que ele abarca.

Anos mais tarde, Knobel e Lankshear (2017) retomam essas ideias e definições discutidas, numa tentativa de diferenciar o entendimento de letramento digital (no singular) de letramentos digitais (no plural), afirmando que a ideia de letramento digital (no singular) passa a ser discutida no início dos anos de 1990, devido à influência do crescimento no acesso à internet, ao computador pessoal e às mudanças na internet de uma interface mais textual para uma mais imagética. Naquele momento, havia duas grandes definições para letramento digital (no singular). A primeira:

[...] visava identificar um conjunto finito de habilidades, procedimentos e desempenhos que poderiam ser adotados

como um padrão universal para a consideração e certificação como “digitalmente letrado”, no sentido de ser capaz de usar uma gama de ferramentas digitais em um nível de proficiência básica. A segunda abordagem expressou como seu ideal ser capaz de compreender, gerenciar, comunicar e avaliar ideias e informações de maneira eficaz dentro dos novos ambientes de hipertexto e multimídia que transcendiam os ambientes tradicionais de letramento composto de texto e imagens estáticas. A leitura, a escrita e a compreensão envolviam agora combinações de texto, imagens estáticas e em movimento, som, etc., e eram vistas como letramento digital. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017, p. 217, tradução minha).⁷²

Ambas as definições de letramento digital, ainda que diferentes, apresentam, como ponto em comum, o entendimento de ser letrado digitalmente como possuindo uma habilidade, ainda que complexa, mas aplicável a diferentes contextos e situações. Assim, “[...] se alguém possuísse letramento digital, poderia aplicá-lo em diferentes áreas de experiência: um letramento aplicado a diferentes cenários e materiais.” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017, p. 217, tradução minha)⁷³.

Já a ideia de letramentos digitais (no plural), ganha força a partir dos anos 2000, fortemente influenciada pelas teorias de letramentos socioculturais, sendo letramentos digitais compreendidos como um conjunto de práticas socioculturais, distinguindo-se, portanto, de uma lista de verificação de competências. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017; JONES; HAFNER, 2012; THORNE, 2013). Essa mudança de concepção é fortemente influenciada pelo aumento significativo do número de

⁷² “[...] aimed to identify a finite set of skills, procedures, and performances that could be adopted as a universal standard for being regarded and certified as “digitally literate,” in the sense of being able to use a range of digital tools at a level of basic proficiency. The second approach expressed an ideal of being able to understand, manage, communicate, and evaluate ideas and information effectively within the new hypertext and multimedia environments that transcended traditional literacy environments of text and static images. Reading, writing, and comprehending now involved combinations of text, still and moving images, sound, etc., and was seen as calling for digital literacy.”

⁷³ “[...] If someone had digital literacy they could apply it in different areas of experience: the one literacy applied to different settings and materials.”

dispositivos móveis pessoais e com preços acessíveis ligados à internet, devido ao aumento da acessibilidade em várias partes do mundo às conexões sem fio, juntamente com a popularização das redes sociais e a ideia de necessidade de estarmos conectados com outros. (KNOBEL; LANSHEAR, 2017; RHEINGOLD, 2010; VARIS; BLOMMAERT, 2015).

Essas mudanças trouxeram, de acordo com Jones e Hafner (2012), diferentes *affordances* e restrições relacionados a nossos modos de ser, fazer, pensar, significar e relacionar. Por exemplo, tendo em vista o último, com a difusão das tecnologias digitais, um novo tipo de relação com autores pode ser criado através de blogs. Afinal, relacionar-se com autores, quando apenas livros impressos estavam disponíveis, era uma experiência diferente de se relacionar com os autores de blogs hoje em dia. Isso porque os fãs tinham uma pequena chance de conversar com os autores. Na atualidade, entretanto, é fácil o acesso aos escritores de blogs por meio de comentários, mensagens etc.

O entendimento de letramentos como social e contextualmente situados, compreende, então, diversificadas formas de ler e escrever (falar, ouvir, ver, etc.) que vão além do texto escrito e realizam-se por meio de diferentes práticas, a depender das comunidades e dos contextos nos quais elas se desenvolvem (KNOBEL, 2015; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; STREET, 1984). Esses letramentos, realizam-se por meio de práticas sociais, são sempre múltiplos e modificam-se de acordo com o objetivo e contexto de quem está construindo significado, além de como os recursos de criação de sentidos são utilizados. Assim, as práticas sociais são entendidas como “padrões e recursos socialmente estruturados, e socialmente estruturantes, que formam o núcleo da atividade da vida diária [...] [Ou seja] maneiras de entender e fazer as coisas no mundo” (THORNE, 2013, p. 193, tradução minha)⁷⁴.

⁷⁴ “socially structured, and socially structuring, patterns and resources that form the core of everyday life activity [...] ways of understanding and doing things in the world”.



Uma vez expandido para letramentos digitais, esse conceito envolve, por exemplo, compreender que manter um blog para viajantes mochileiros é uma prática diferente de criar uma animação *stop motion*. Essas práticas requerem diferentes conteúdos, diversificados saberes relacionados a criações do que se considera interessante e pertinente nessa prática, além de diferentes recursos de criação de sentidos, de forma a ser socialmente reconhecida como parte de uma prática específica. Por exemplo, recomendar um luxuoso *resort* num blog para viajantes mochileiros não faria sentido. Assim, reconheço e parto do princípio de que há letramentos diversos e não um letramento associado a um único conceito ou prática e por isso identifico aquele conceito que considero ser o que melhor reflete o meu entendimento sobre letramentos digitais. Afinal, segundo essa perspectiva:

Alguém que é altamente proficiente em usar texto para entender, fazer e compartilhar significados em um domínio (por exemplo, apreciação musical) pode ser inteiramente inepto em outro domínio (por exemplo, estratégia econômica). Diante disso, os teóricos socioculturais argumentam que existem muitos letramentos diferentes, com diferentes normas de proficiência: cada uma exigindo diferentes tipos e misturas de habilidades, conhecimentos e experiências.

Nesta perspectiva, os “letramentos digitais” referem-se às muitas maneiras diferentes pelas quais as pessoas criam, compartilham e negociam significados usando ferramentas e recursos de tecnologias digitais, em contextos diferentes, para propósitos diversos e onde existem normas variadas de proficiência. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017, p. 217, tradução minha).⁷⁵

⁷⁵ “Someone who is highly proficient using text for understanding, making, and sharing meanings in one domain (e.g., musical appreciation) might be entirely inept in another domain (e.g., economic strategy). Given this, sociocultural theorists argue that there are many different literacies, with different norms for proficiency: each requiring different kinds and mixes of skills, knowledge, and experiences. From this perspective, “digital literacies” refers to the many different ways in which humans create, share and negotiate meanings using tools and resources of digital technologies, within different contexts, for diverse purposes, and where there are varying norms for proficiency.”



É considerando os avanços nos estudos de novos letramentos que vejo as discussões sobre letramentos digitais, entendidos como formas de ler e compreender os vários aspectos envolvidos, quando o indivíduo participa do mundo digital. Explicito que vejo os letramentos digitais como parte de novos letramentos, porém nem sempre o contrário, conforme afirmei anteriormente, uma vez que estudos documentam que nem todas as práticas de novos letramentos dependem do uso do mundo digital (CERVETTI, DAMICO; PEARSON, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011c). No entanto, meu foco nesse trabalho está nas práticas de letramento que se conectam ao mundo digital. Portanto, em letramentos digitais.

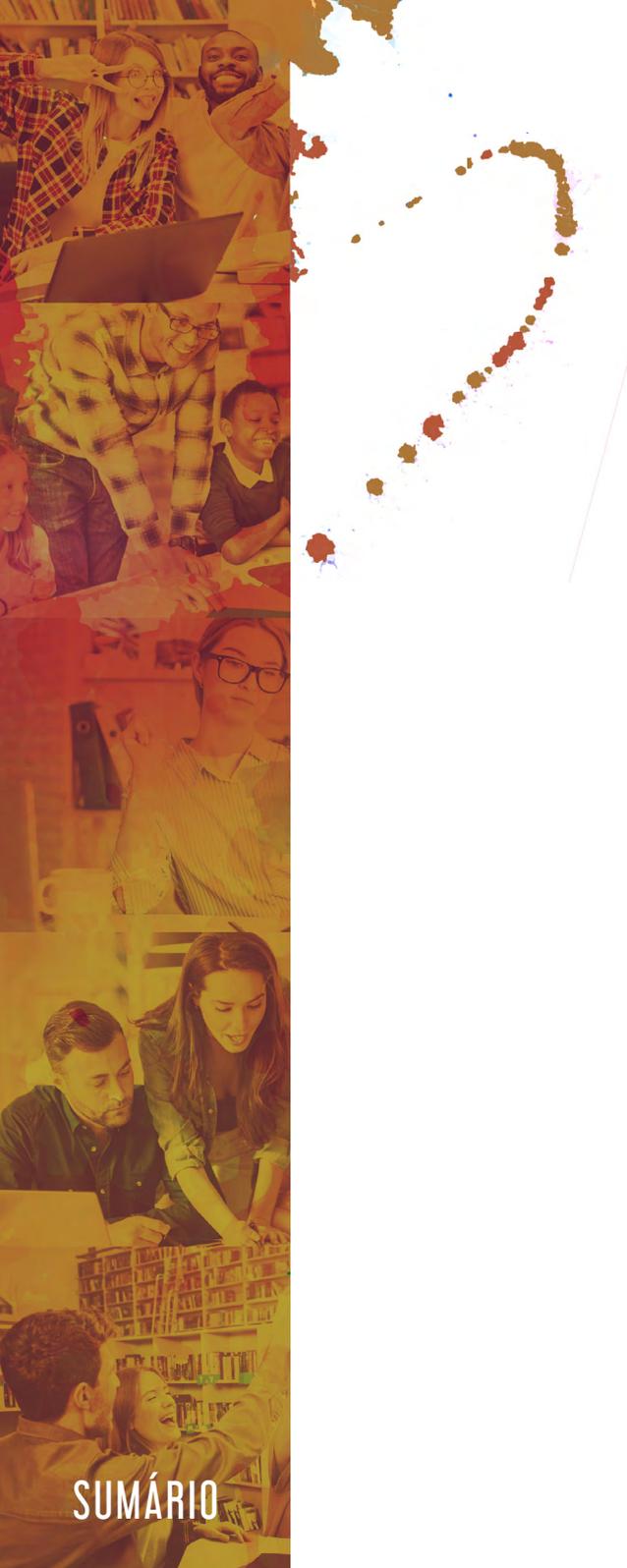
A fim de deixar claro o que eu entendo como novos letramentos que presumem o uso da tecnologia digital (letramentos digitais), baseio-me na caracterização de Knobel (2015) desses letramentos como compartilhando duas características principais: novas configurações técnicas e novo ethos. A primeira refere-se aos códigos digitais que são a base dos fundamentos técnicos dos novos letramentos. A segunda diz respeito ao quanto os novos letramentos digitais são participativos, colaborativos e dispersos; mostrando-se, portanto, mais sociais e menos individuais, em termos de publicação e autoria, quando comparados aos letramentos tradicionais. Eu conecto esses estudos à formação inicial de professores, pois considero que é relevante entender como nossos alunos constroem sentidos, uma vez imersos no mundo digital. Assim, considero relevante que a formação inicial de professores problematize essas questões, de forma que os graduandos saibam, o que os letramentos digitais implicam, especialmente se consideramos a crescente digitalização das sociedades.

Conectado a essa discussão, um dos registros de minha observação participante em uma das reuniões do Pibid, fornece elementos interessantes para se pensar nos letramentos digitais no ensino de língua inglesa. Nessa reunião específica, os 45 bolsistas foram subdivididos



em três subgrupos, cada um contando com um coordenador e pelo menos um supervisor. No grupo em que optei ficar, do qual, os graduandos participantes dessa pesquisa fazem parte, os licenciandos fizeram relatos acerca do que observaram sobre a escola pública, recém escolhida para fazer parte do projeto, que havia sido visitada por alguns deles na semana anterior. Um dos fatos relatados foi a surpresa de alguns deles, quanto ao conhecimento de inglês demonstrado por muitos dos estudantes, observável por meio do vocabulário por eles utilizado dentro e fora da sala de aula, bem como de algumas frases encontradas na escola ou de algumas respostas dadas a provocações da professora em língua inglesa. Em conversa durante a reunião, envolvendo também a supervisora, professora da disciplina, discutiu-se que muito do que se observava, vinha da exposição dos estudantes a TV a cabo e internet.

Nessa mesma reunião foi decidida a elaboração de um questionário para levantamento de informações acerca dos estudantes, conforme já mencionado anteriormente. O que destaco aqui, quanto a essa tarefa, é que no momento da discussão, envolvendo todo esse subgrupo, composto por quinze bolsistas, como sétima pergunta, um dos Pibidianos solicitou que houvesse uma questão relacionada à tecnologia, tendo em vista o relato da supervisora e as observações de alguns bolsistas. A pergunta inicialmente foi assim formulada: Que tecnologias você usa e como auxiliam no seu aprendizado de inglês? A essa pergunta seguiu-se um debate, em decorrência da pergunta do coordenador, sobre de que tecnologias o estudante estava falando. Houve em seguida uma pequena discussão acerca do conceito de tecnologia e os bolsistas pareceram concordar que um artefato como o livro, conforme citado por um deles, seria também uma tecnologia. Assim, apoiando-se na leitura que haviam feito das OCEM, os estudantes concluíram que qualquer artefato criado pelo homem para ampliar suas capacidades naturais poderia ser considerado tecnologia. Diante da discussão, o bolsista que havia proposto a pergunta, então esclareceu que tinha



em mente a ideia de tecnologias resultantes de aparelhos eletrônicos, visto que pensava em videogames e celulares, especialmente, para aquele público. Assim, sugeri a seguinte pergunta que foi aprovada por todos: “A quais tecnologias eletrônicas você tem acesso? Como elas podem lhe ajudar a aprender inglês?” (Fonte: diário de campo).

Nesse momento, um dos bolsistas comentou uma situação que presenciou na escola, envolvendo dois alunos que falavam sobre uma pesquisa. Ao que parece, um dos estudantes da escola vinculada ao Pibid reclamava sobre algo relacionado a alguma pesquisa que precisava realizar. Foi então, que uma das alunas perguntou se ele não sabia onde pesquisar, acrescentando logo em seguida que bastava pegar o celular e buscar, para então, finalizar com a pergunta: Você usa o celular para quê? (Fonte: diário de campo). Tais acontecimentos sugerem a incorporação do uso das tecnologias digitais por esses estudantes, alterando suas práticas sociais, tanto no que tange à aprendizagem de inglês quanto à forma como constroem o conhecimento. Relaciona-se, assim, à ideia de novas epistemologias discutida anteriormente, especialmente no que Lankshear e Knobel (2003) chamam de mudanças nos processos de conhecer, uma vez que, segundo os autores, a construção do mundo de átomos a bits traz consigo mudanças na forma como vivemos, tendo como consequências formas diferenciadas de conhecer, fazer, que alteram como aprendemos. Nesse caso específico, relaciona-se a como aprendemos por meio de pesquisas. Ao invés da ida à biblioteca para consulta de livros, tem se tornado cada vez mais comum a busca online, o que desafia as epistemologias tradicionais.

Nesse sentido, é relevante considerar a visão sociocultural de letramentos digitais entendido como um conjunto de práticas sociais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017; 2008a; JONES; HAFNER, 2012; THORNE, 2013). Segundo essa concepção, a grande diversidade de blogs seria exemplo capaz de explicar a dificuldade de defini-los por um único conceito, visto que, sendo sua construção social, diversos têm

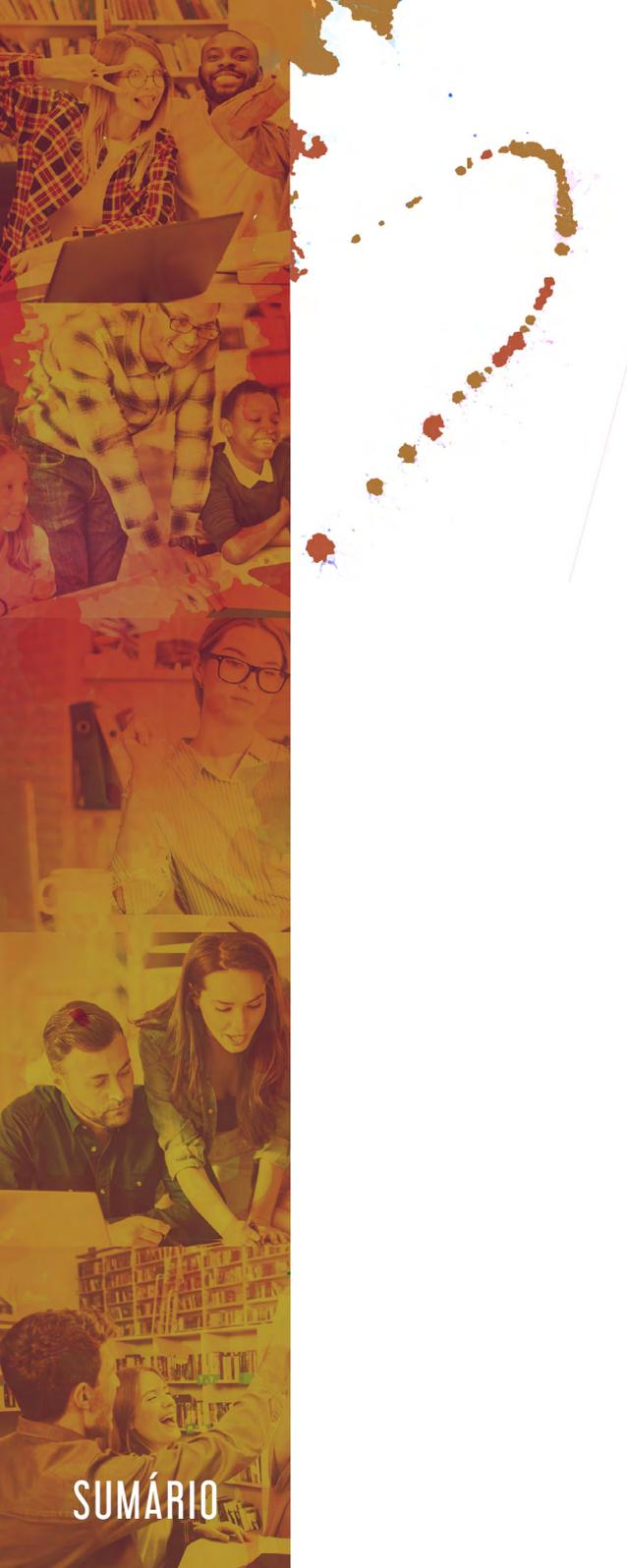
sido os seus usos, e não apenas aquele primeiro, ligado ao formato eletrônico de um diário pessoal.

Numa perspectiva sociocultural, os letramentos relacionam-se às diferentes formas de ler e escrever e os entendimentos culturais que permitem a compreensão mútua. Assim,

engajar-se em práticas situadas nas quais o sentido se constrói a partir da construção de relações é engajar-se em práticas de letramento, ou melhor, letramentos, já que somos todos aprendizes de mais de um. Entender esse ponto é compreender a importância de apreender que 'letramento digital' também deve ser visto como letramentos digitais. Por esta razão, quando tomamos um conceito extensivo de 'letramento digital', tais como o de Gilster, podemos ver que 'a habilidade de entender e usar a informação em múltiplos formatos de uma gama de fontes quando apresentada via computadores' tomará diversas formas de acordo com as muitas e variadas práticas sociais a partir das quais diferentes indivíduos são capazes de entender e usar as informações e comunicações. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008a, p. 07, tradução minha).⁷⁶

Segundo apontam os autores supracitados, a compreensão de letramento digital como uma prática social situada requer que se passe a fazer uso do termo letramentos digitais (no plural), diante das diversas práticas sociais possíveis em virtude da difusão e do crescente uso das tecnologias digitais. Dessa forma, os letramentos digitais são compreendidos como indo além de apenas um conjunto de habilidades técnicas, e esse entendimento "complexifica e contesta a noção de letramento como uma habilidade principalmente cerebral-local, envolvendo um indivíduo engajado na tarefa de decifrar e produzir

⁷⁶ "[...] Engaging in these situated practices where we make meanings by relating texts to larger ways of doing and being is engaging in literacy—or more accurately, literacies, since we are all apprenticed to more than one. To grasp this point is to grasp the importance of understanding that 'digital literacy' must also be seen as digital literacies. Hence, when we take an expansive conception of 'digital literacy,' such as Gilster's, we can see that 'the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers' will take diverse forms according to the many and varied social practices out of which different individuals are enabled to understand and use information and communications".



linguagem criada graficamente” (THORNE, 2013, p. 193, tradução minha).⁷⁷ Isso significa, conforme Buzato (2012, p. 785), o prevaletimento dos contextos, os quais têm sido comumente “caracterizados por uma relação dinâmica entre modelos culturais abstratos [...] e artefatos tecnológicos, sistemas de representação e relações sociais postos em ação, em determinados tempos e espaços, por meio do que chamamos de eventos de letramento”. E acrescento que esses contextos precisam ser entendidos como heterogêneos “e, portanto, loci de conflito, da contaminação e da demarcação de limites entre culturas, tecnologias, semioses e discursos”. (LATOURL, 1996 apud BUZATO, 2012, p. 787).

É nesse ponto, que a formação inicial de professores se conecta com as práticas de letramentos digitais, uma vez que compreendo ser relevante os futuros docentes entenderem as tecnologias digitais na educação, como uma prática social, as quais, por diferenciarem-se de tantas outras e em virtude de suas características peculiares, exigem uma forma de pensá-las, que vá ao encontro dos sentidos tratados ao longo desse trabalho. Dessa forma, não se restringindo a reproduzir modelos pertencentes à lógica da educação tradicional. Nesse contexto, estudar as práticas de letramentos digitais na educação e buscar entender como professores em formação, pertencentes ao curso de Letras Inglês da UPNE e integrantes do Pibid, visualizam e planejam suas práticas docentes conectadas aos letramentos digitais torna-se uma meta relevante.

⁷⁷ “complexifies and contests the notion of literacy as primarily a brain-local skill involving an individual engaged in deciphering and producing graphically rendered language”.



3

MERGULHANDO
NO UNIVERSO
DOS LETRAMENTOS
DIGITAIS DO PIBID
INGLÊS DA UPNE



Fonte: <http://fotosparaofacebook.com/hoje-voce-pede-a-senha-do-wi-fi/>

A primeira proposta de subprojeto Pibid/UPNE de Inglês foi apresentada à coordenação geral do projeto institucional em 2009, tendo sido contemplada pelo edital da Capes. Esse primeiro projeto, do qual fiz parte como uma das coordenadoras, ficou vigente de 2009 a 2011, quando houve a chance de concorrer a um novo edital, neste mesmo ano. O subprojeto foi contemplado novamente e estendeu-se até 2013, quando foi finalizado. Minha participação, contudo, encerrou-se em 2012. O subprojeto contava com 20 bolsistas, 3 supervisores nas escolas, 1 coordenador-geral da área de Letras, e mais 2 coordenadores-colaboradores, eu e mais um outro colega da área de língua e literatura inglesa.

Tendo como eixo norteador a ideia de práticas leitoras no ensino–aprendizagem de língua inglesa, o projeto pretendia levar às escolas atividades de leitura e produção de textos, muitas tendo início na infância e relacionadas a diversificados contextos socioculturais, muitas vezes negligenciados pela educação escolar. Assim, as turmas, entendidas como comunidades de leitores (FISH, 1980), ao interagirem, poderiam oferecer aos graduandos interessantes *insights* acerca de práticas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem de inglês, as quais seriam postas em prática e fariam parte do repertório de experiências de formação docente dos Pibidianos. Leitores aqui entendidos como aqueles que fazem uso de diversificados tipos

de textos, resultantes de diferentes modos, para além, mas não excluindo, o tradicional texto escrito.

Para o desenvolvimento do foco em práticas leitoras, o projeto contou, em uma primeira etapa, com a sondagem/levantamento das práticas leitoras e seus processos de formação em leitores dos docentes (supervisores do Pibid) e dos graduandos, envolvidos com o projeto, nos contextos familiar, escolar, profissional e sociocultural. A essa etapa seguiram-se encontros presenciais de discussão teórica, envolvendo os graduandos e os coordenadores do projeto, uma vez por semana na universidade, buscando articular conceitos trabalhados na graduação àqueles pertinentes ao projeto, tais como: leitura, práticas leitoras, letramentos. Concomitantemente seguiram-se postagens num blog criado especificamente para o projeto, no qual coordenadores e licenciandos interagiam; além de idas às escolas para construção do perfil da comunidade, observações de atividades dentro e fora de sala de aula (levando em conta os vários participantes da comunidade escolar: alunos, pais, professores e demais profissionais de educação atuantes na escola), seguidas de planejamento compartilhado das atividades docentes; e, desenvolvimento de projetos envolvendo turmas específicas e toda a escola. Estas últimas atividades acompanhadas pelos supervisores, professores da educação básica. Esses projetos envolviam a escolha dentre as práticas leitoras estudadas durante o momento de preparação, levando em conta as atividades que mais se conectavam com os grupos observados.

O subprojeto de Inglês, para atender ao edital 2013 da Capes, cuja materialização acompanhei por meio de observação participante ao longo de 2015 e 2016, apresenta um foco um pouco diferente daquele primeiro, descrito anteriormente. Neste, a ênfase, de acordo com o documento do subprojeto, estava na promoção de um ensino de inglês capaz de ir além dos aspectos linguísticos, englobando os literários e críticos. A justificativa para tal, como apresentado no

documento, relaciona-se à necessidade de visualizar os aspectos sociais da língua, para além do seu entendimento como algo fixo e abstrato. Ou seja, abordar os aspectos linguísticos, mas inserindo-os nas práticas sociais nas quais se constrói a linguagem segundo a perspectiva do letramento crítico.

Durante uma apresentação em evento no qual teve a chance de discutir o subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, um dos coordenadores apresentou os seguintes conceitos como norteadores do projeto:

- **LÍNGUA:** não é neutra, nem transparente. A língua não é um meio de comunicação, mas de construção de sentido, de ideias, valores na interação.
- **OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO E ENSINO DE LE:** criar espaços para os alunos terem acesso a sentidos para além de suas comunidades linguísticas, em que o aprendizado da língua aconteça de maneira contextualizada, em que os aspectos linguísticos (sintáticos, semânticos, fonéticos) sejam apresentados de forma que sejam entendidas que suas escolhas não são aleatórias, mas a partir das ideias, dos valores, dos sentidos que queremos passar (AUGUSTO DE SOUZA, 2016, slide 11, informação verbal).⁷⁸

Essa apresentação reforça o entendimento do conceito de língua conforme trazido no documento do projeto datado de 2013, apesar da não citação da questão da literatura. Essa ausência também foi percebida ao longo da pesquisa de campo, durante a qual não observei elementos que atrelassem o ensino de inglês à literatura. Espelho que tenha ocorrido um realinhamento no projeto. Talvez tal mudança se relacione à saída de um dos professores do subprojeto, cuja área de estudo centrava-se na literatura de língua inglesa.

⁷⁸ Informação fornecida durante a III Semana Acadêmico-Cultural da UPNE, em 2016.



Para esse edital de 2013, foram ofertadas 45 bolsas para graduandos⁷⁹, 05 bolsas para supervisores e 03 bolsas para coordenadores. Estes últimos, foram 01 professor da área de literatura, 01 professor de língua inglesa e 01 professor de estágio supervisionado de inglês, todos pertencentes ao quadro de professores efetivos do Departamento de Letras Estrangeiras da UPNE. Cerca de um ano após a composição do novo grupo, entretanto, o coordenador ligado à literatura, afastou-se do Pibid, por ter assumido uma vaga de professor numa outra universidade federal. Diante disso, sua vaga foi preenchida, a partir de 2014, por mais 01 professor de língua inglesa. Assim, ao longo da pesquisa de campo, os coordenadores eram 02 da área de língua inglesa e 01 da matéria de ensino estágio supervisionado, ainda que uma das professoras de língua estivesse naquele momento também assumindo algumas disciplinas de estágio supervisionado.

Para sua realização, o projeto previu oito ações a serem desenvolvidas, envolvendo conhecer a escola pública nos seus variados aspectos (e todos que dela fazem parte), conforme já trazido anteriormente⁸⁰ e agora reiterado: levantamento das características locais, conhecimentos prévios e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto; articulação teoria e prática; planejamento de estratégias didático-pedagógicas; sua materialização por meio de aulas nas escolas públicas; encontros pedagógicos quinzenais com os coordenadores do projeto, envolvendo todos os bolsistas; avaliações contínuas e finais do projeto por meio de relatórios elaborados pelos bolsistas; realização de investigação científica com base nas experiências vivenciadas nas escolas; além de desenvolvimento de ambiente virtual (Fonte: Subprojeto Pibid Inglês UPNE 2013).

⁷⁹ Conforme especifica o Edital 007/2014/PROGRAD da UPNE.

⁸⁰ Ver nesta obra: Quadro 1 - Resumo das ações gerais desenvolvidas pelo PIBID-Inglês da UPNE.



São descritas ainda cada uma dessas ações, de forma a esclarecer como elas seriam desenvolvidas. No tocante à articulação teoria e prática, o subprojeto prevê a formação de um grupo de estudos, com a participação de bolsistas, supervisores e coordenadores, com foco na discussão acerca de conceitos teóricos e metodológicos envolvidos no ensino de línguas, incluindo as ideias sobre letramento crítico. Essa ação conecta-se à realização de pesquisa científica, visto que a ideia é que os graduandos sejam levados a refletir sistematicamente a respeito da teoria estudada e da prática vivenciada, daí resultando em ressignificações a serem tornadas públicas por meio de apresentações em congressos e de textos a serem publicados. Essas duas ações articulam-se de forma direta com o planejamento de estratégias didático-pedagógicas, as quais são previstas de serem realizadas por meio de encontros visando ao planejamento coletivo de sequências didáticas, envolvendo a orientação de coordenadores e supervisores, assim promovendo o diálogo teoria e prática, universidade e escola pública. Ainda, o subprojeto explicita que as atividades elaboradas buscarão promover o letramento crítico e literário em inglês, levando em conta os contextos específicos.

A minha inserção como observadora no campo empírico, mais especificamente nas reuniões do subprojeto Pibid-Inglês, que interpreto como sendo o grupo de estudos e os encontros para planejamento colaborativo citados no texto do subprojeto, os quais acontecem num mesmo tempo e espaço, revelou a materialização do diálogo teoria e prática, escola pública e universidade. Sobre a relação teoria e prática, muitos graduandos mencionaram, ao longo das entrevistas, essa conexão articulada no Pibid, inclusive por meio da comparação do que vivenciam no projeto com a sua experiência da graduação. De acordo com os licenciandos, o projeto vem a contribuir com a formação deles à medida em que permite que eles vivenciem a prática docente mais cedo durante a graduação, e, busquem aliar suas práticas às teorias que vêm sendo discutidas no projeto, as quais também têm seu papel:

Então, o Pibid é muito importante, tá sendo muito importante pro meu crescimento porque através dele eu posso é... me aproximar mais da realidade já que na graduação a gente vê muita teoria, mas é a partir dele que eu tô conseguindo me aproximar mais da realidade, me aproximar mais dos alunos em relação à pesquisa, é... projetos que a gente tá fazendo nas escolas, então tá sendo muito importante mesmo [...] porque a gente trabalha também a parte teórica no Pibid. (Fonte: Entrevista 01 com Zeus, p. 1).

[...] o Pibid tem representado a... o primeiro contato com a prática dentro da graduação porque antes a graduação... ela é muito teórica, antes de tudo ela é muito teórica [...] E nesse ano já deu pra ter experiências de um ano todo [...] na prática na escola [...] e um aluno de Letras, por exemplo no sexto período que ainda não foi pra escola, ainda tá no teórico do... do... do curso... eu tô no quarto período, teoricamente no quarto período, e já vivenciei um ano praticamente de uma escola pública. Então eu já adquiri experiência de um ano na prática. (Fonte: Entrevista 01 com Oia, p.1-2).

Pra mim o Pibid tem sido uma oportunidade de conhecer mais a fundo não só a teoria [...] da prática docente, de como ser professora mas principalmente uma oportunidade de praticar antes de chegar ao estágio porque a maior... a maior parte do curso é focada na teoria, né? Do nosso curso de Letras; então eu vi no PIBID uma oportunidade de conhecer mais a realidade dos alunos daqui da nossa localidade e com a ajuda dos nossos supervisores poder analisar e poder ... como eu posso dizer? ... Organizar isso pra formar / pra construir mais o meu conhecimento acerca dessa prática, da prática de ensino mesmo. (Fonte: Entrevista 01 com Homer, p.1).

Essa crítica ao aprofundamento da teoria, em detrimento da prática ao longo do curso de Letras Inglês, também é objeto de reflexão por parte dos coordenadores. Um deles, inclusive, se mostra incomodado com a atual situação do curso de Letras Inglês da UPNE:

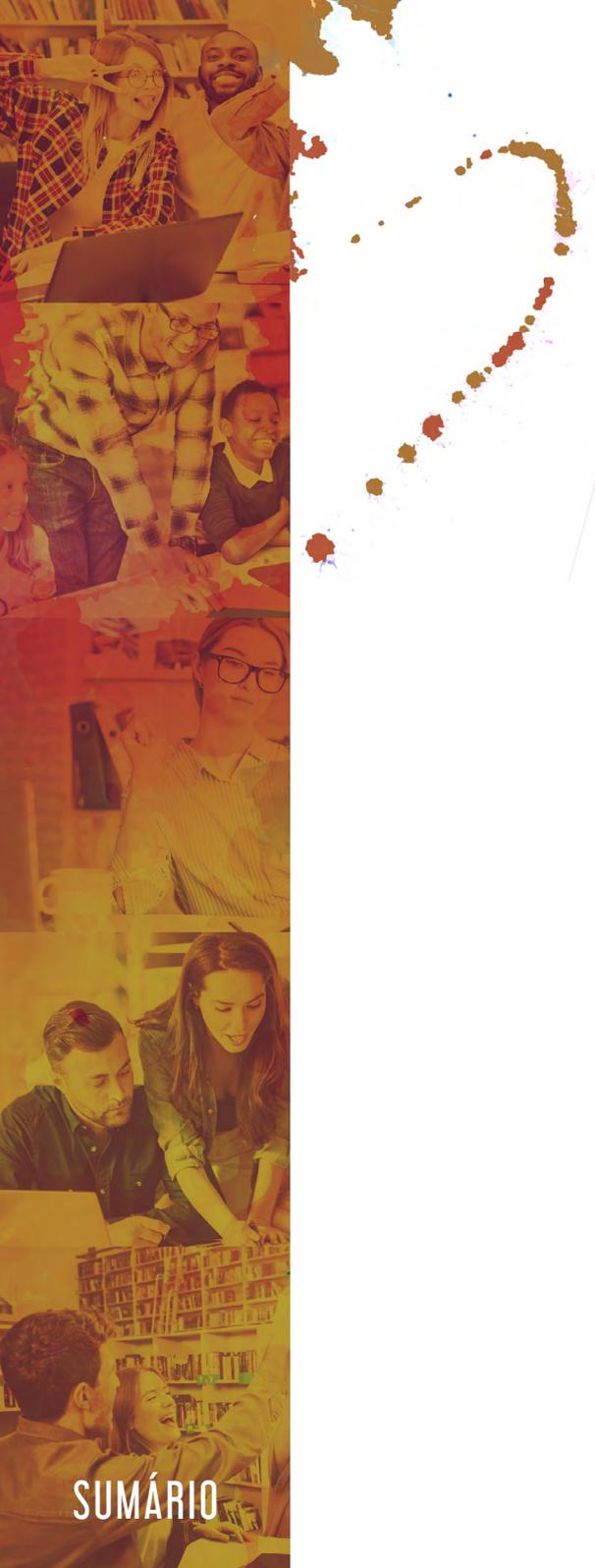
[...] coisa que me incomoda são os currículos dos cursos de Letras, o espaço pra reflexão, pra formação, ainda é muito pequeno. Aqui na universidade, apesar da gente já ter os quatro

períodos de estágio supervisionado, o primeiro período, ele está muito mais relacionado a discussão teórica e uma observação da escola, mas os alunos ainda não praticam a docência no quinto semestre, eles acabam indo pra sala de aula só no sexto semestre. E nossos alunos do Pibid muitos estão no terceiro semestre e já tem a oportunidade de ir pra escola praticar a docência, discutir sobre a docência [...]. (Fonte: Entrevista com Pinterest, p. 6).

Nesse sentido, enxergo como um dos aspectos positivos do Pibid, a oportunidade de também nos levar a refletir acerca da graduação, tanto professores quanto alunos, com base nas vivências e experiências advindas do programa; contribuindo, assim, para o repensar da formação de professores local e nacionalmente.

Percebi ainda, ao longo das minhas observações, que os supervisores também se engajam em uma prática sistematizada de reflexão, resultando em ressignificações. Aliado a isso, desenvolve-se o levantamento das características locais, conhecimentos prévios e possíveis interesses e necessidades de professores e alunos das escolas participantes do projeto. Numa dessas reuniões, na qual os bolsistas conversavam sobre a necessidade e os benefícios de aplicarem um questionário junto aos alunos da escola, objetivando melhor conhecê-los (a percepção deles sobre inglês e seu ensino, seus conhecimentos prévios), de forma a ajudá-los na preparação das atividades, houve a participação ativa da supervisora, intervindo e refletindo juntamente com os graduandos e coordenador do projeto. Essa prática chamou a minha atenção, especialmente devido ao fato de que, quando eu atuei anteriormente como coordenadora colaboradora do subprojeto Pibid-Inglês na instituição, esse tipo de encontro envolvia apenas graduandos e coordenadores. Assim, tive a chance de perceber o envolvimento da professora supervisora.

Durante a discussão de algumas perguntas que faziam parte do questionário, a supervisora enfatizou algumas informações que ela gostaria de levantar, não apenas para contribuir com a sua



prática pedagógica, mas também como dados que ela gostaria de aprofundar e pesquisar posteriormente. A fala da professora naquele momento, ao meu ver, revela como ela se vê como uma pesquisadora também, da sua própria sala de aula.

A importância do papel dos supervisores também foi destacada ao longo das entrevistas com os graduandos, segundo os quais, o trabalho se dava em parceria, de forma que o supervisor tinha tanto a contribuir quanto os coordenadores e os licenciandos, configurando-se como um trabalho coletivo:

[...]o professor-supervisor é indispensável, né? Porque é... é... a gente construía o projeto junto com eles, né? Não é... não ia só lá ver como a gente tava se saindo... pra ver onde é que... onde é que a gente ia, que turma, falar das coisas como são, mas é participar também é... dar sua sugestão, interferir também, né? Da mesma forma que o coordenador interfere ou sugere, eles também estavam lá pra... é um trabalho todo construído, né? (Fonte: Entrevista 01 com Lucas, p. 03).

No contexto da construção coletiva e pensando na articulação teoria e prática, muitos graduandos também sinalizaram a relevância do supervisor por estabelecer uma proximidade com a escola, já que dentre os envolvidos no projeto é quem mais convive com os discentes no ambiente escolar. Diante desse fato, alguns dos entrevistados relataram, por exemplo, a dificuldade enfrentada por eles quando havia omissão de algum supervisor, o qual não estabelecia as pontes necessárias durante o processo. Nesse sentido, alguns bolsistas relataram o desligamento de uma das supervisoras anterior à minha inserção no grupo, o que foi também comentado por um dos coordenadores durante a entrevista. Para este,

[...] uma coisa que a gente exige hoje é que todos participem das reuniões às terças-feiras e no ano passado a supervisora da escola que eu coordenei, ela não participava das reuniões, então houve um problema de comunicação e aí essa supervisora, ela acabou sendo desligada do projeto em virtude da falta de

tempo pra participar das nossas reuniões porque foi o que a gente sentiu, a gente sentiu falta dela, a gente sentiu uma falta de diálogo... os alunos se sentiram ... meio que perdidos na escola, ... sentiram meio que sem assistência pra atuar lá. (Fonte: entrevista com Pinterest, p. 05).

O documento do subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, entretanto, previa encontros pedagógicos quinzenais dos bolsistas com os coordenadores do projeto, ação descrita como objetivando refletir acerca da materialização das sequências didáticas e possíveis ou necessários realinhamentos. Ou seja, encontros de reflexão com foco no processo de ensinar e aprender inglês. No texto do subprojeto, não é mencionada a presença do supervisor nesse momento específico.

As minhas observações no projeto, contudo, bem como as falas dos coordenadores e graduandos, revelaram que essa ação foi realinhada, visto que as reuniões que acompanhei foram sempre semanais, na tarde das terças-feiras das 14 às 17 horas, e contando sempre com a presença do supervisor. Além disso, esses foram momentos que agregavam quatro das ações já descritas: articulação teoria e prática, desenvolvimento de pesquisas, encontros pedagógicos e planejamento de estratégias didático-pedagógicas. Nesse sentido, entendo que o subprojeto atuava de forma rizomática, considerando a complexidade dos elementos envolvidos, uma vez que se materializava numa lógica de não compartimentalização dos saberes que são parte do fazer docente e da formação de professores de línguas, tais como: a língua inglesa, a articulação teoria e prática, o pensar investigativo sobre a sala de aula, o que está envolvido na preparação de aulas, o entendimento de que há variadas e contextuais verdades, etc. Assim, num só encontro, diversas questões eram discutidas conjuntamente e ações eram propostas e construídas coletivamente.

O que entendo como rizomático no subprojeto Pibid-Inglês 2013 da UPNE, relaciona-se ao deslocamento do conceito de rizoma



proposto por Gallo (2008), para pensar a organização educacional e o currículo. Para o autor, o deslocamento de se pensar a educação segundo o conceito de rizoma, criado por Guattari no final dos anos de 1970, é afastar-se da ideia de educação representada pela metáfora da árvore, relacionada à concepção mecânica, cartesiana do saber, e aproximar-se do funcionamento caótico do cérebro, dos rizomas, da multiplicidade, do proliferar de pensamentos. Dessa forma, Gallo (2008) propõe como deslocamento possível, pensar uma educação e um currículo não-disciplinares, marcados pela ideia de construção rizomática e transversal de conhecimento, indo de encontro à compartimentalização e fragmentação do saber.

No caso do Pibid-Inglês da UPNE, minhas observações participantes permitiram-me ver que, embora seguindo um planejamento quanto ao que gostariam de atingir, conforme explicitado no documento do subprojeto, os coordenadores, durante os encontros, deixavam claro entender a formação de professores ocorrendo, para além da leitura e discussão do texto teórico, como resultante de um emaranhado de possibilidades de construção de sentidos e conhecimento. Nesse sentido, valorizavam, para fins de discussão de planos de aula, por exemplo, diferentes planos disponibilizados de diferentes formas—no livro didático (parte ou não do PNLD), em sites direcionados a professores etc—de forma a permitir que os diversos graduandos em formação compartilhassem de formas diferenciadas de construção de conhecimento, questionando que verdades eles ali identificavam, como isso dialogava com a prática docente na escola, como poderia levá-los a investigações científicas sobre aquele contexto etc.

Menezes de Souza (2011a) trata dos riscos a que estamos expostos nesse mundo rizomático: a aceitação da complexidade envolvida levar à armadilha do consumismo, de que tudo tem igual valor; ou ainda, a sua rejeição. Nesse último caso, seria o equivalente a ignorarmos, se-

gundo o autor, por exemplo, o acesso que nossos alunos têm à internet, a formas diversificadas de comunicação, para além do papel. Diante desses riscos, enquanto educadores, o autor propõe como reflexão:

abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar: hoje em dia as pessoas se relacionam sem se ver, através das várias formas de comunicação digital. [...] Precisamos abrir os olhos para isso que nos traz novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar, registrar conhecimentos e saberes. Como a Wikipedia, onde a autoria não é importante. (Ibid, p. 283-284).

Resgatar esse conceito de rizoma aqui neste estudo leva-me a associá-lo às ideias de constituição de novos *mindsets*, de novas e diversificadas formas de se construir o saber, uma vez que entendo que ambos os conceitos, de rizoma e *mindsets*, contrapõem-se à lógica de mente tipográfica, cartesiana, segundo o modelo arbóreo. Trata-se de se considerar a estrutura rizomática em contraposição à arbórea pelo fato de a primeira se configurar como um emaranhado de caminhos, de possibilidades de sentidos. Refere-se, portanto, a uma relação não mais hierárquica, mas em rede. Assim, faz sentido levar esse deslocamento em consideração, especialmente quando se pensa em letramentos digitais.

Uma situação que chamou minha atenção vivenciada durante as observações de campo na universidade, em especial numa das reuniões do Pibid-Inglês, na qual os alunos deveriam apresentar suas análises de planos de aula, foi uma aula sobre a criação de guias de viagem digitais. Conforme estava explicitado no plano objeto de apresentação e análise, haveria um *warm-up* sobre viagens, seguido de discussão com os alunos sobre gêneros textuais. Em seguida, a primeira produção seria a capa inicial de um guia de viagem. Para tanto, os estudantes seriam convidados ao laboratório de informática onde poderiam ter acesso a alguns guias e então construiriam a capa do seu.



Nas aulas seguintes, a produção teria continuidade em sala de aula e o retorno ao uso da internet ocorreria apenas para a postagem do material produzido na página eletrônica da escola ou num blog criado para esse propósito. A análise dos bolsistas do Pibid foi no sentido de afirmar que houve uso de tecnologias digitais por parte do professor.

Sobre essa apresentação, contudo, a questão que acho interessante levantar, considerando minha análise dos dados, é se o planejamento tal como foi descrito poderia tornar-se realidade sem o uso da tecnologia. Afinal, pela descrição feita pelos bolsistas, o uso da internet só ocorreria no início – contato com o gênero – e ao final – postagem. Por que não ser um trabalho que se desenvolve na internet ao longo do seu processo? Não seria o mais real? Quantos de nós fazemos isso, buscamos exemplos na internet, ao longo das nossas construções ou produções escritas? Não estaríamos, se assim fizéssemos, mais condizentes com uma nova epistemologia, fortemente ancorada no que o mundo digital tem a nos oferecer, em especial no que Lankshear e Knobel (2003) nomeiam diferentes processos de conhecer?

Esse exemplo vivenciado na formação inicial de professores via Pibid, levou-me a lembrar da discussão de Lankshear e Knobel (2011b) sobre 'aceitar o desafio de novos letramentos nos estudos de novos letramentos'. Os autores abordam a natureza e o significado de *mindsets*; trazem alguns típicos exemplos de “novos” letramentos (*multimediating, e-zining, meme-ing, blogging, map rapping, culture jamming, communication guerrilla literacies*) e reforçam a importância da investigação e interpretação de eventos de novos letramentos envolver descrição, análise e crítica. Penso que no contexto da formação de professores, aceitar o desafio de novos letramentos se relaciona com vencer barreiras, entender que há diferentes *mindsets*. Afinal,

Para mudar de um ensino sobre os novos letramentos para engajar seus próprios alunos nesses letramentos de maneiras autênticas, os professores em formação inicial

precisam desenvolver um diferente *mindset* que reconheça um mundo mudado e as práticas associadas a essas mudanças (Lankshear & Knobel, 2007), assumindo uma “postura de novos letramentos” que os encoraje a mudar as formas por meio das quais eles estão inclinados a ensinar (Bailey, 2009, p. 218). (ROSAEN; TERPSTRA, 2012, p. 37, tradução minha).⁸¹

Na discussão trazida por Lankshear e Knobel (2011b), chama especial atenção a distinção acerca dos *mindsets* ‘imigrantes’ e ‘nativos’ ou conforme preferem os estudiosos, ‘*outsider/newcomer*’ e ‘*insider*’⁸², sendo os primeiros, os indivíduos recém-chegados ao mundo digital e os últimos aqueles que estão imersos na vida digital, ou seja, para quem o mundo digital é parte da sua rotina. Aqui não estou fazendo referência ao conceito de nativos e imigrantes digitais conforme pontua Prensky (2001). Ao contrário, a escolha pela discussão trazida por Lankshear e Knobel (2011b) é proposital, visto que entendo que não se trata de uma questão geracional, ainda que coincidências nesse sentido possam existir, porém, de uma questão de práticas sociais; de maior ou menor uso a depender das necessidades e dos usos sociais, aos quais os indivíduos estão socioculturalmente vinculados.

Os mesmos autores em um outro texto anterior, datado de 2003, apresentam essa discussão de uma forma mais aprofundada e esclarecem as lógicas de entendimento do funcionamento do mundo digital para ambos os *mindsets*, fazendo referência às suas diferenças

⁸¹ *In order to move from teaching about new literacies to engaging their own students in these literacies in authentic ways, teacher candidates need to develop a changed mindset that acknowledges a changed world and the practices associated with these changes (Lankshear & Knobel, 2007), taking on a “new literacies stance” that encourages them to change the usual ways they may be inclined to teach (Bailey, 2009, p. 218)."*

⁸² A preferência pelo uso dos termos ‘*outsider/newcomer*’ e ‘*insider*’ em oposição a imigrantes e nativos é assim justificada pelos autores: “[...] Barlow enuncia uma distinção entre dois *mindsets* que são levados a cabo especificamente no espaço cibernético e espaços de práticas digitalizadas de forma mais geral. Barlow refere-se a estes dois *mindsets* como “imigrantes” e “nativos”, respetivamente. Preferimos chamá-los de “outsider” [de fora] (ou “*newcomer*”) [recém-chegado] e de “insider” [de dentro], respectivamente, uma vez que a terminologia de “imigrantes” e “nativos” pode ser considerada ofensiva por membros de alguns grupos sociais.

em termos de átomos e bits, do mundo do concreto e analógico ao mundo digital, e, ponderam quanto ao fato de que, via de regra, os professores estão dentro da lógica de *outsider* e, assim, constroem suas práticas pedagógicas, ao passo que os estudantes funcionam segundo um entendimento de *insider* e que aí reside um dos grandes desafios para as práticas de letramento.

À mesma conclusão apresentada haviam chegado Lankshear e Bigum (1999, p. 456, tradução minha) quando analisam letramentos e tecnologias no ambiente escolar. Para os autores: “estas mudanças massivas (ainda) não correspondem a mudanças substanciais no que concerne às lógicas operacionais em sala de aula”.⁸³ E concluem afirmando que: “o que acreditamos que falta é um *mind-set* capaz de re-perceber escolarização, ensino, letramento e as novas tecnologias de formas que sejam mais ressonantes com as muito diferentes circunstâncias existentes fora das escolas” (Op. cit., p. 462-463, tradução minha, *sic*).⁸⁴

O trabalho com a formação inicial por meio do Pibid pode, a esse respeito, fornecer pistas relevantes sobre essa discussão a respeito de *mindsets* e sua relação com letramentos digitais na educação, e mais especificamente, na formação de professores. Seria uma questão de releitura da tecnologia com novos olhares, a depender do funcionamento de cada indivíduo? Ou está essa questão mais ligada à dissociação comumente adotada entre a vida diária fora e dentro da escola? Em outras palavras, essas práticas são deixadas de lado na escola porque a tecnologia não faz parte da vida dos professores ou, porque, independente disso, ela está desconectada da escola, visto que esta perpetua um modelo exterior, e, portanto, afastado das sociedades, no caso específico, digitais, das quais faz parte?

⁸³ “These massive changes are not (yet) matched by substantive changes at the level of operating logics within the classrooms”.

⁸⁴ “What is missing is a *mind-set* that is able to re-perceive schooling, teaching, literacy, and the new technologies in ways that are more resonant with the very different and fast-changing circumstances existing outside schools.”

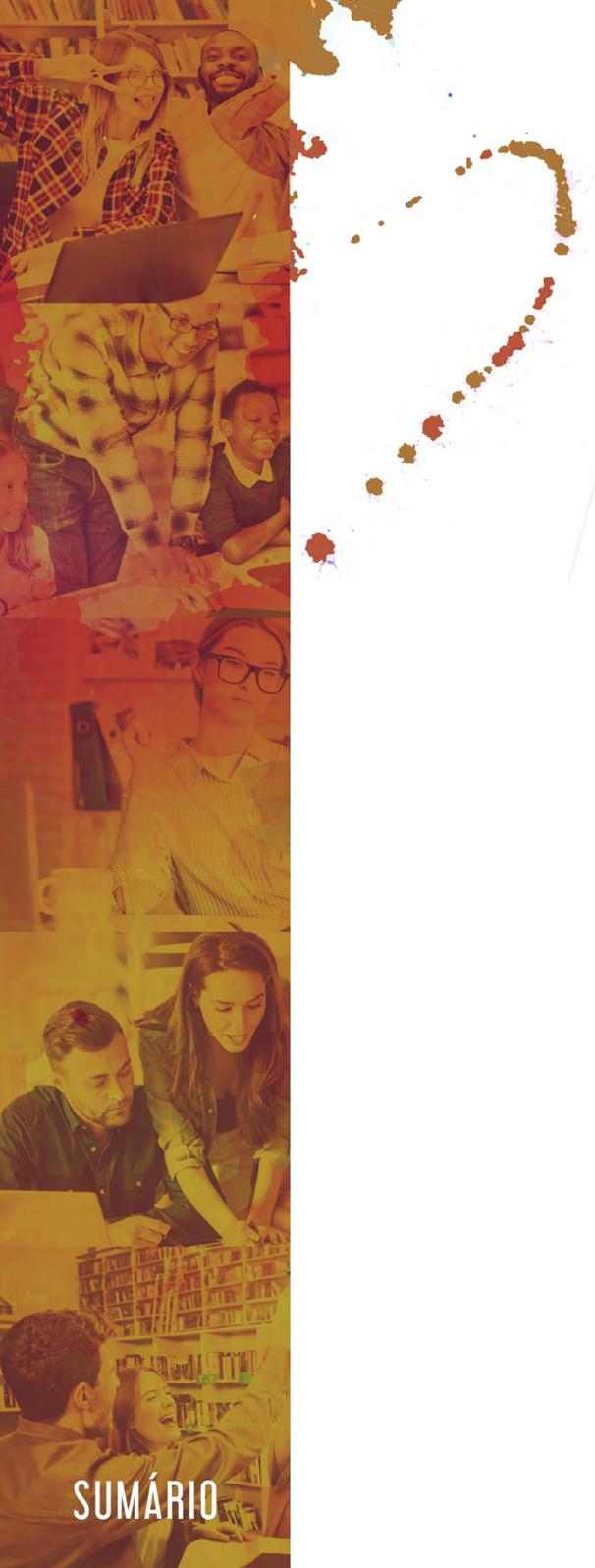
Em revisão de literatura sobre letramentos digitais na formação inicial de professores, Nascimento e Knobel (2017) discutem a ligação entre práticas de letramentos digitais na formação inicial e fora do contexto universitário e observam que há uma tendência dos professores em formação, ainda que, pertencentes a um *mindset* que os permite classificá-los como *insiders* nas suas práticas digitais cotidianas, de serem resistentes às práticas de letramentos digitais na sua formação, o que se reflete na forma como analisam a sua prática de ensino posteriormente. Desse modo, concluem as autoras:

O que é interessante aqui é como esses [...] estudos mostram que os professores em formação podem estar ativamente engajados em maneiras muito concretas de pensar e trabalhar com letramentos digitais em suas vidas cotidianas. Ao mesmo tempo, esses estudos coletivamente sugerem que também surgem incertezas quando se trata de vincular essas experiências extra-escolares com letramentos digitais às práticas escolares. (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017, p. 82, tradução minha).⁸⁵

As minhas observações de campo, bem como o que revelaram as entrevistas realizadas com os graduandos, demonstraram que todos os 05 participantes têm experiências no meio digital, muitas delas, inclusive, ligadas ao aprendizado de língua inglesa. Muitas dessa vivências, contudo, relacionam-se a formas mais tradicionais de letramentos, por meio de aplicativos ou práticas digitais que pouco se conectam à web 2.0, em especial, à sua característica ligada à interação, e vinculam-se preponderantemente à web 1.0. Estaria aqui uma das explicações das escolhas feitas pelos estudantes, ao longo dos projetos *Focus on Future* e *English Everywhere*, analisados a seguir?

No que concerne às discussões, aos planejamentos e às pesquisas realizadas ao longo dos encontros do subprojeto Pibid-Inglês

⁸⁵ "What is interesting here is how these [...] studies show pre-service teachers can be actively engaged in very concrete ways in thinking about and working with digital literacies in their everyday lives. At the same time, these studies collectively suggest that uncertainties also arise when it comes to linking these out-of-school experiences with digital literacies to in-school practices."



2013 da UPNE, entendo que há um entrelaçamento com base nos contextos que vão se revelando, e, as diferentes leituras são tratadas como possibilidades. Assim, entendo que a visão do subprojeto é a de leitura como dissenso, conflito, vários significados, compreendendo que “a gente precisa entender que, dependendo de onde estamos lendo, nós vamos entender X. Outra pessoa em outro contexto pode ler a mesma imagem, o mesmo texto, de outra forma. Portanto haverá sempre um conflito de interpretações”. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 297).

Ao meu ver, isso se evidenciou logo nas primeiras observações que realizei, quando eram discutidos planos de aula, disponíveis para professores de inglês, encontrados pelos bolsistas e por eles analisados. Durante as apresentações, percebi várias interpretações como sendo possíveis e problematizadas, no interior de cada grupo de graduandos, entre os demais licenciandos ou ainda envolvendo supervisores e coordenadores. Um desses exemplos, o de um plano de aula de temática “Partes do Corpo Humano” será expandido na subseção que segue, onde busco discutir a formação de professores num contexto de globalização, e, revela a riqueza presente na formação docente quando há coordenador, graduando e professor da escola pública trabalhando juntos. Afinal, “precisamos preparar os nossos aprendizes e nós mesmos a lidar com o complexo, com o dissenso” (idem).

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GLOBALIZAÇÃO

Atrelando a discussão a respeito da formação de professores ao fenômeno da globalização, Kumaravadivelu (2012) propõe uma revisão na maneira como a formação tem sido pensada, de forma a englobar não apenas os tradicionais conhecimentos e habilidades tidos como essenciais para a educação de docentes, mas também



tendências econômicas globais, fluxos culturais globais, ou seja, ir além, envolvendo fatores sociais, culturais, ideológicos, os quais não deixam de ser educativos, já que dizem respeito à vida em sociedade. Penso que essas questões são pertinentes para todos os cursos de formação de professores no Brasil, mas em específico, no caso de docentes de inglês, fazem-se ainda mais necessárias, em virtude do status que o idioma tem no nosso país. A esse respeito, ressalto a posição privilegiada do inglês que tem sido reforçada ultimamente, especialmente com a aprovação da lei 13.415/2017, que alterou a LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino da *língua inglesa*, a partir do 6º ano, ao invés de deixar a carga da comunidade escolar a escolha, como estava no texto anterior da lei, vigente durante o período de 1996 a 2017; o mesmo ocorrendo no ensino médio, para o qual o inglês é obrigatório e outras línguas podem ser incluídas apenas como optativas. Que significado tem tal imposição? Para ajudar na reflexão, trago a defesa de Kumaravadivelu (2012), de um modelo de formação de professores de segunda língua, seguindo duas grandes categorias: perspectivas globalizantes e princípios operacionais.

São cinco as perspectivas globalizantes. Três se referem a questões mais amplas, envolvendo o contexto histórico, político e sociocultural – perspectiva pós-nacional, pós-moderna e pós-colonial – e duas relacionam-se mais diretamente à área de formação de professores – perspectivas da pós-transmissão e do pós-método. Todos possuem o prefixo pós em suas denominações, o qual, segundo esclarece o autor, não diz respeito a uma simples progressão no tempo, mas a uma transição conceitual que questiona paradigmas já construídos. Destaco, então, algumas dessas perspectivas abordadas pelo autor, aquelas que parecem demonstrar maior afinidade com as discussões focalizadas.

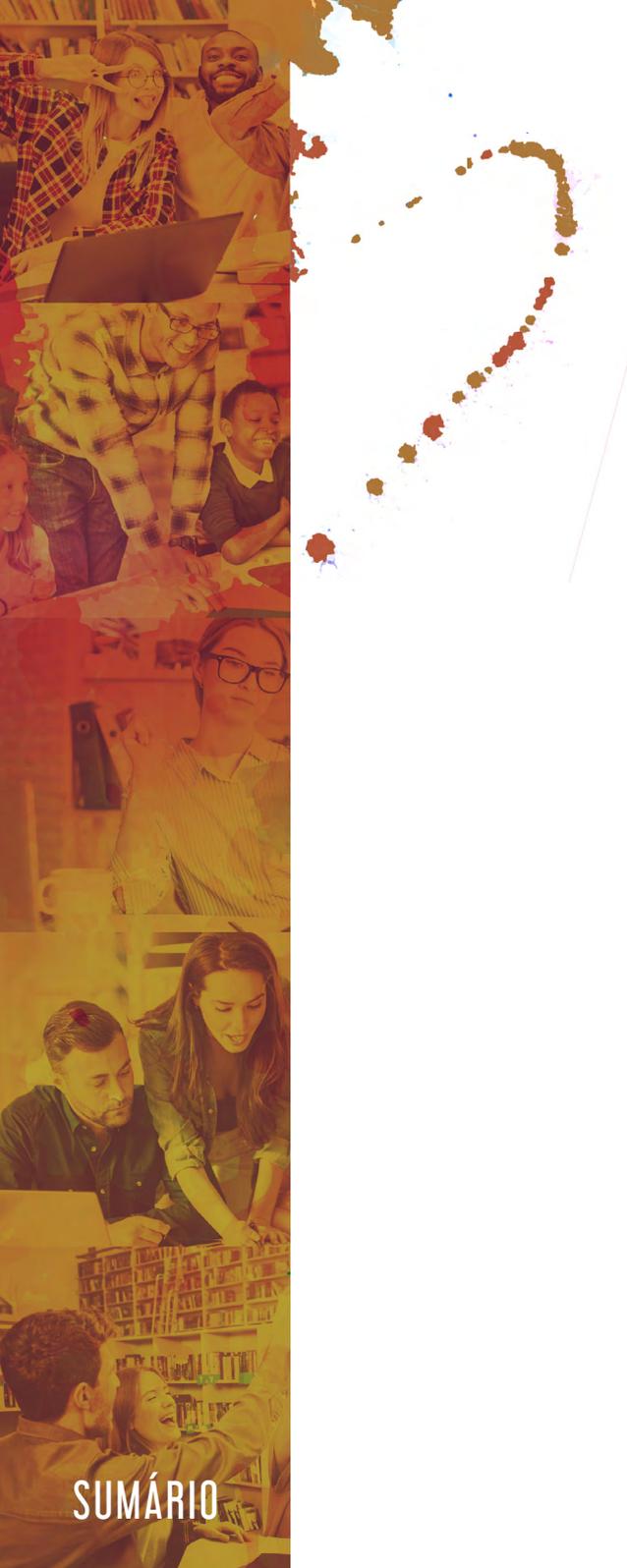
Quando trata da perspectiva pós-colonial, Kumaravadivelu (2012, p. 6-7) alerta-nos para as dimensões escolásticas, linguísticas, culturais e econômicas das representações coloniais, sempre presentes



na educação institucionalizada, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, e mais especificamente, da língua inglesa. Afinal, esta, argumenta o estudioso, é não apenas a língua da globalização, é também a língua da colonização, cabendo à formação de professores, um trabalho também no sentido de entender a pós-colonialidade. Um trabalho de formação inicial de professores de inglês nesse sentido, permitiria, penso eu, ampliar visões, afastando a ideia de que o inglês pertence aos Estados Unidos ou ao Reino Unido, como comumente observo, junto aos alunos que ingressam na graduação em Letras Inglês da universidade pesquisada. Além disso, poderia contribuir para desnaturalizar a ideia propagada, de que há a necessidade de aprendizado de inglês para que o indivíduo seja bem-sucedido. Não se discute, nesse contexto, o lucro que está envolvido na criação desse mercado consumidor de aprendizes da língua inglesa, nem se é mesmo e para quem, garantia de bons empregos o 'diferencial' de ter conhecimento da língua inglesa. Essas questões são ainda reforçadas quando se dá a alteração da LDB, por meio da reforma do ensino médio, promovida pela lei 13.415/2017⁸⁶, no sentido de inserir a obrigatoriedade do ensino de uma língua apenas, a inglesa, ao longo do ensino fundamental e ainda no ensino médio, mesmo que dividindo espaço com uma outra língua. Afinal, o inglês é a que se torna obrigatória.

A perspectiva da pós-transmissão desafia-nos a visualizar e criar programas de formação docente voltados para a pesquisa, para o desenvolvimento de projetos, afastando-se da velha prática de formação como transmissão de conteúdo de quem sabe mais para quem sabe menos, que reforça a dicotomia entre o *expert* e o professor, produtores e consumidores de conhecimento, respectivamente. Na perspectiva da pós-transmissão, afirma Kumaravadivelu (2012, p. 8-9), busca-se um modo de formação que vá além da informação para tomar a direção do questionamento, da reflexão na direção do aprendizado

⁸⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 16 ago. 2017.



acadêmico e da transformação pessoal para professores e estudantes. Nesse sentido, percebi ao longo dos dois anos que acompanhei o Pibid-Inglês da UPNE, o entendimento do processo de formação envolvendo os vários participantes do projeto: graduandos, professores da escola pública e formadores de professores, todos tendo a compreensão de que estavam aprendendo juntos e de que os coordenadores não iriam dar respostas, mas conduzir o processo de questionamentos e reflexão.

Foi seguindo essas perspectivas que observei a materialização das reuniões do Pibid-Inglês na UPNE. No trabalho envolvendo apresentações de planos de aula encontrados pelos bolsistas e por eles analisados, por exemplo, as mesmas não contaram com a intervenção prévia dos coordenadores. Dessa forma, penso que aquilo que os alunos trouxeram e com o que dialogaram teve relação com muitas de suas crenças, experiências e conhecimentos prévios, os quais, durante a reunião foram problematizados, não por meio de uma relação envolvendo produtores e consumidores de conhecimento, mas por meio de uma atitude questionadora.

Um dos planos de aula apresentado, retirado de um livro didático, tinha como temática “Partes do Corpo Humano”, e, uma das atividades propostas era conduzir uma discussão a respeito dos serviços públicos de saúde na Nova Zelândia e no Brasil, fazendo uso de um texto disponível na internet, o qual era acompanhado por uma imagem de um hospital daquele país. A imagem retratava um grande, belo e imponente hospital, passando a ideia de que um excelente serviço era oferecido à população. Segundo a análise dos bolsistas, a atividade seria uma oportunidade para desenvolver a criticidade dos estudantes, visto que seria possível trabalhar as diferenças entre hospitais públicos, levando-os a questionar a realidade local, a qual, nas palavras da graduanda que apresentava, mostrava-se muito à frente da realidade de um país de *terceiro mundo* como o Brasil.



Durante os comentários que se seguiram à apresentação, um dos coordenadores problematizou a imagem apresentada e atribuída a um hospital da Nova Zelândia, levando os bolsistas a refletirem acerca do fato de que a leitura que somos levados a fazer é a de que aquela realidade é geral naquele país (atitudes generalizantes) e questionou se eles achavam que era de fato esta a realidade. Variadas e divergentes opiniões vieram à tona, inclusive sobre a realidade brasileira. Destarte, o trabalho ali concentrou-se na necessidade de se refletir sobre as escolhas que fazemos enquanto professores, as quais, nunca são neutras. Além disso, questionou o uso do termo *terceiro mundo* para designar o Brasil. Seria essa uma classificação ainda vigente? O que ela revela, o que oculta, e o que a atividade proposta reforça? Por que somos levados a naturalizar tal afirmação? Assim, a discussão foi conduzida no sentido de entender a formação docente voltada para a pesquisa, para a construção coletiva do conhecimento em face do dissenso, do conflito, da possibilidade de vários significados serem construídos por meio daquela aula, que objetivava trabalhar o ensino da língua inglesa por intermédio do aprendizado das partes do corpo humano.

Na mesma linha, a perspectiva do pós-método advoga pelo empoderamento daqueles que atuam em sala de aula, para que sejam professores e pensadores estratégicos, capazes de teorizar, partindo das situações de suas próprias salas de aula. Nesse sentido, são facilmente notáveis as limitações do conceito de método, conforme assinala Kumaravadivelu (2012, p. 9-10), que vão desde o fato de se relacionarem a conceitos idealizados, para contextos igualmente pré-concebidos, quanto pelo fato de refletirem posições desiguais de poder, negando, portanto, ao docente, possibilidades de autonomia. A atuação do subprojeto Pibid-Inglês também se revelou conectado à perspectiva do pós-método, tendo em vista que todo o trabalho realizado às terças-feiras na universidade englobava reflexão sobre as práticas nas escolas públicas, de forma a dialogar com as teorias

estudadas e, daí, surgirem novas teorizações a serem compartilhadas em eventos científicos por meio dos participantes do Pibid.

Rizvi e Lingard (2010), ao discutirem perspectivas sobre globalização, esclarecem que, apesar de ser objeto de investigação, a ideia de globalização não é de fácil definição, ainda que seus efeitos possam ser sentidos na vida cotidiana, devido ao aumento no fluxo de transações comerciais, de capital, de pessoas e de suas ideias, configurando-se, assim, como uma interconexão global, embora se reconheça que esse movimento não afeta as comunidades de igual maneira.

Para entender esse complexo processo, Rizvi e Lingard (2010) sugerem tentar compreendê-lo por meio de pelo menos três diferentes formas: entendendo-o enquanto um fato empírico, uma ideologia e um imaginário social, os quais, ainda que não sejam auto-excludentes, descrevem aspectos diferentes do mesmo fenômeno: a globalização.

Sob a perspectiva de um fato empírico, a globalização envolve processos sociais interconectados, marcados pela integração de mercados, estados-nação e tecnologias, o que reforça a ideia de instantaneidade e o colapso (ainda que parcial) de fronteiras espaciais que tradicionalmente marcavam espaços nacionais, culturais e políticos. Essas questões, vale ressaltar, são aprofundadas por meio do desenvolvimento tecnológico nas áreas de comunicação e transporte, especialmente, alterando significativamente e comprimindo a relação espaço e tempo.

Efeitos da globalização podem também ser sentidos no âmbito do modo de produção, o qual, antes marcado pela rigidez da produção em massa e padronização, tende a ceder lugar ao que Harvey (2003; 2005) denomina acumulação flexível, caracterizada pela produção customizada para atender a necessidades diferenciadas e



muitas vezes efêmeras, e por formas de administração mais flexíveis.⁸⁷ Como consequência, segundo apontam Rizvi e Lingard (2010), cresce a insegurança do trabalhador, o qual precisa se adaptar a mudanças constantes, tornando-se flexível, uma vez que o mercado, cada vez mais empenhado em prover serviços, atendendo a uma crescente demanda mundial, contribui para o hiato existente entre empregos altamente rentáveis na área de tecnologia, serviços financeiros e os demais que atuam na grande área de serviços.

Aprofundando as questões apontadas, tem-se o fato de que diferentemente do passado, atualmente, os estados-nação não são os únicos a definirem as condições de trabalho de seus cidadãos, já que é grande a força das corporações transnacionais, que escolhem onde instalar suas plantas produtivas, levando em conta a facilidade em termos salariais, condições de mercado e acordos fiscais e políticos. Assim, ocorre que mudanças na economia global se relacionam dialeticamente a mudanças políticas e culturais. Nesse sentido, o poder do estado-nação é reconfigurado de forma a alimentar um mercado global, o qual tem como prerrogativas o consumo, o livre comércio, a valorização do individual em detrimento do coletivo, pilares do que é amplamente conhecido como neoliberalismo.

Observa-se, portanto, a conexão dos interesses do capitalismo global com a globalização política, o que tem como consequência rearranjos nas políticas públicas locais, aí incluída a educação, de forma a servir às demandas consideradas globais. No que tange às mudanças culturais, nota-se, com o aumento da velocidade e do volume das comunicações em âmbito global, transformações no que concerne às identidades, as quais tendem a se tornar mais híbridas e flexíveis, diante do aumento no fluxo das comunicações e do contato entre diferentes culturas, reconfigurando a tradicional associação território, língua e identidade.

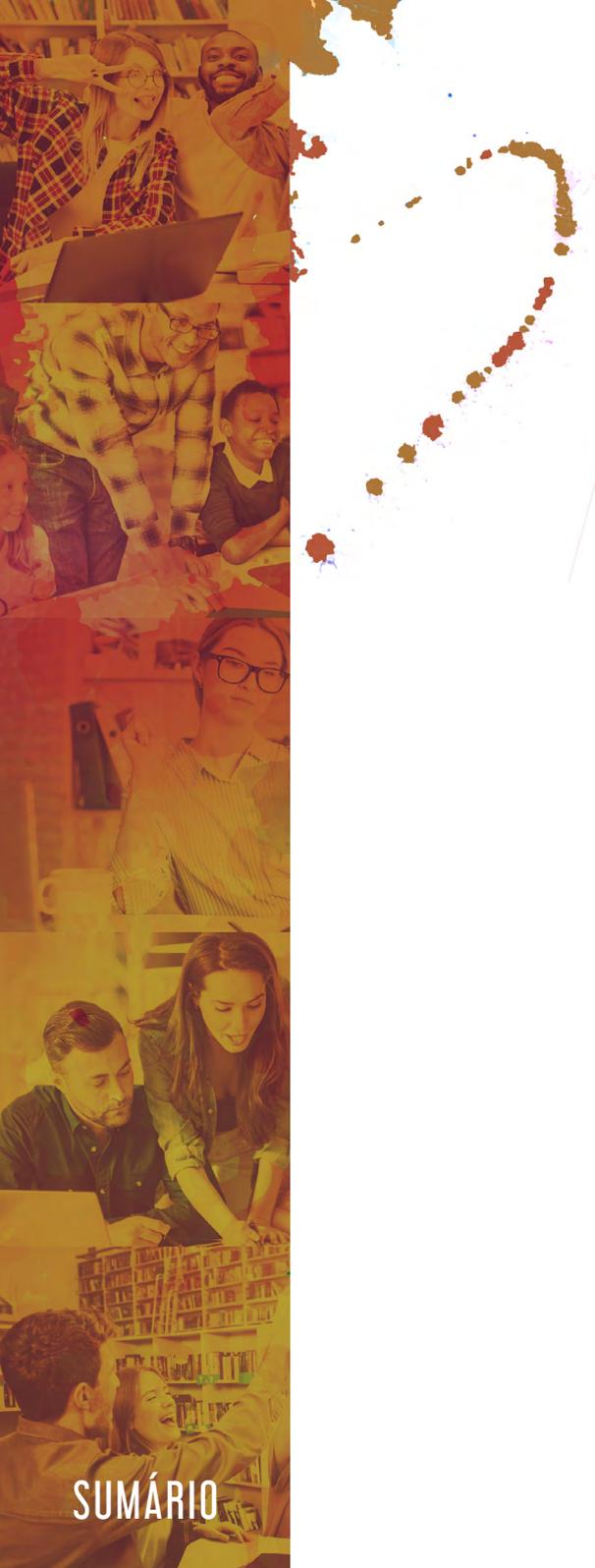
⁸⁷ Ressalto aqui que entendo que essas alterações mencionadas tomam formas diferenciadas a depender dos contextos.

Conforme assinala Monte Mór (2013c, p. 42, grifos meus):

[...] a força emergente do fenômeno [da globalização] possibilita a percepção de que as visões de culturas, estruturas, identidades e *sociedades homogêneas* pertencem a um *projeto de modernidade* fundamentado em conceitos, como o de *estado-nação*, que disseminou “uma conjunção *harmônica* entre *território, língua e identidade*”, conforme afirmam Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p. 3), uma *coerência abalada pelo projeto da globalização*. Durante muito tempo na educação, esses fundamentos explicavam e exemplificavam a relação língua-cultura, comumente atrelada à ideia de pertencimento a um território e a identidades.

A homogeneidade a que se refere a autora, presente na lógica de estados-nação, entretanto, não é extinta com o abalo da coerência da tríade de poder simétrico envolvendo território, língua e identidade. Ao contrário, toma forma de uma homogeneidade globalizante, por meio da qual, reforça-se o inglês como língua global, a noção de território expande-se (no sentido de global) e as identidades entendidas como criadas, resultantes de representações, são consideradas múltiplas. Dessa forma, com a globalização e as alterações daí advindas, vale a pena refletir acerca de que língua e qual identidade são consideradas como necessárias a um cidadão global. Certamente a língua inglesa. Mas qual língua inglesa? Para ser cidadão global, o que eu preciso? Saber inglês? Não estou defendendo que não se aprenda a língua inglesa, mas tratando da relevância de saber inglês, ao mesmo tempo em que se discute relações de poder com os alunos em formação. Afinal, a singularidade da língua inglesa conecta-se diretamente a formas de controle, que podem se dar, por exemplo, por meio de exames internacionais. No Brasil, assinala-se a expansão da aplicação dos exames TOEFL⁸⁸ em virtude, especialmente, da busca por

⁸⁸ TOEFL refere-se a Teste de Inglês como Língua Estrangeira (Test of English as a Foreign Language) e passou a ser aplicado nas universidades brasileiras, em sua versão ITP, gratuitamente, a partir de 2013. Para maiores informações, ver: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7476-isf-toefl-itp-gratuito>>. Acesso em: 16 ago. 2017.



internacionalização do ensino superior. Não estaria aqui uma forma de controle daqueles que se denominam donos da língua inglesa? Nesse sentido, defendo que, por meio da educação linguística, a formação de professores aborde a existência de projetos dominantes. Assim, que o ensino de inglês relacione-se ao aprendizado da língua inglesa, incluindo outras noções relativas à educação crítica, como pode evidenciar ao longo do Pibid-Inglês da UPNE.

A reconfiguração política e cultural, acentuada com a globalização, leva alguns autores a discutirem esse fenômeno também como uma ideologia e a considerarem o neoliberalismo como uma das formas e não a única de entender a globalização (RIZVI; LINGARD, 2010). Segundo os autores, entretanto, é frequente na literatura sobre a questão, o entendimento da globalização neoliberal, como um movimento histórico inevitável, que privilegia processos econômicos diante dos políticos e culturais. Essa configura-se como uma ideologia dominante, a qual desconsidera a possibilidade de agência dos indivíduos. Mas, uma vez se configurando como construção ideológica, acaba por ser tida como certa ao invés de questionada.

Considerando-se então que muito do que se diz sobre globalização é ideológico, as pessoas tendem a internalizar tal perspectiva, por meio do que tem se construído enquanto o imaginário social da globalização, relacionado à forma como o mundo tem se tornado cada vez mais interconectado e interdependente. Tal lógica é capaz de guiar e ditar as formas de conduta dos indivíduos. Dessa forma, a ideia de imaginário social da globalização relaciona-se à noção de *habitus* de Bourdieu (1986). Tomando como referência os escritos de Appadurai (2001), Rizvi e Lingard (2010, p. 36) chamam atenção para o fato de que o imaginário social, enquanto algo socialmente construído tem duas facetas: por meio dele tanto são reforçadas ideologias quanto são abertas possibilidades de discordância e de se pensar novas formas de vida coletiva.



É nesse contexto macro que se insere o Pibid, enquanto uma política pública de formação inicial adotada pelo governo brasileiro. Tendo como objetivo “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, Capes, Portaria 096, 2013, p. 1), o Pibid-Inglês da universidade investigada se revelou, por meio das observações feitas das reuniões do projeto envolvendo todos os participantes e registradas no meu diário de campo, como uma prática de formação inicial que busca desconstruir algumas das naturalizações apontadas anteriormente.

Concordo com os estudiosos no que concerne aos três possíveis entendimentos a respeito da globalização, e, em especial sobre a possibilidade de agência dos indivíduos, principalmente quando esta é entendida como um imaginário social. Nesse sentido, percebo o subprojeto Pibid-Inglês da UPNE analisado, como um lócus de questionamentos da realidade educacional vivenciada pelos estudantes em formação.

Em uma das reuniões, em que os novos supervisores e suas realidades na escola pública foram apresentados, um deles, ao compartilhar o seu horário de sala de aula, para que os bolsistas pudessem dar início ao seu trabalho nas escolas, afirmou que as turmas do ensino médio da sua escola, naquele momento, contavam com apenas uma hora de aula de língua inglesa semanal. Tal realidade, nova para o projeto e os bolsistas, foi responsável por uma extensa discussão sobre a validade para a formação deles, de atuar nessas salas de aula. A condução da reunião foi no sentido da reflexão acerca da melhor estratégia a ser adotada: esquivar-se dessa realidade ou dela fazer parte, já que está posta, mas buscar formas alternativas de dentro das adversidades, construir maneiras de condução do ensino de inglês, capazes de questionar esse fato, pensando, quem sabe, nele intervir. Ao final dessa reunião específica, nada foi decidido quanto

a essas turmas. Os bolsistas foram incentivados a pensar na situação, e, em se a solução deveria mesmo ser o abandono dessas classes.

Essa situação específica, vivida no projeto, conecta-se a algumas das questões macro, que considero importante discutir. Por exemplo, como a ideologia da globalização neoliberal tem se mantido dominante é uma questão que precisa ser pensada. De acordo com Rizvi e Lingard (2010), os governos têm adotado estratégias para tal manutenção, sendo a via mais comum a da adoção de políticas públicas, inclusive na área de educação, sob a justificativa de que o único caminho para o desenvolvimento de seus países é por meio de políticas neoliberais, inclusive no campo da educação. Sem esquecer, no entanto, o grande papel da mídia global. Isso não significa dizer que o imaginário social dominante não tenha sido objeto de contestações. É nesse contexto que entendo que a globalização precisa ser pensada e conectada com a educação de forma mais ampla e com o ensino de inglês e a formação inicial de professores via Pibid de forma mais restrita, não como um fenômeno que explica a realidade educacional por si, mas como um ponto de partida para que busquemos as razões em âmbito global e local para as realidades que se colocam.

Nesse sentido, pensar em globalização, tomando como ponto de partida a língua, parece-me um caminho interessante na tentativa de se entender a formação do professor de língua inglesa. Kalantzis e Cope (2012, p. 22, tradução minha) defendem a existência, ao longo da história, de três globalizações, as quais são fortemente demarcadas pelas transformações decorrentes da escrita, entendida como “uma ‘tecnologia’ ou ‘artefato’ desenvolvido para uma forma específica de pensar e ser”⁸⁹. Para os autores, a forma de ver o mundo, de povos que têm a escrita como elemento central de suas práticas, difere daquela de povos com tradição mais oral.

⁸⁹ “a technology or artefact developed for a specific way of thinking and being”.

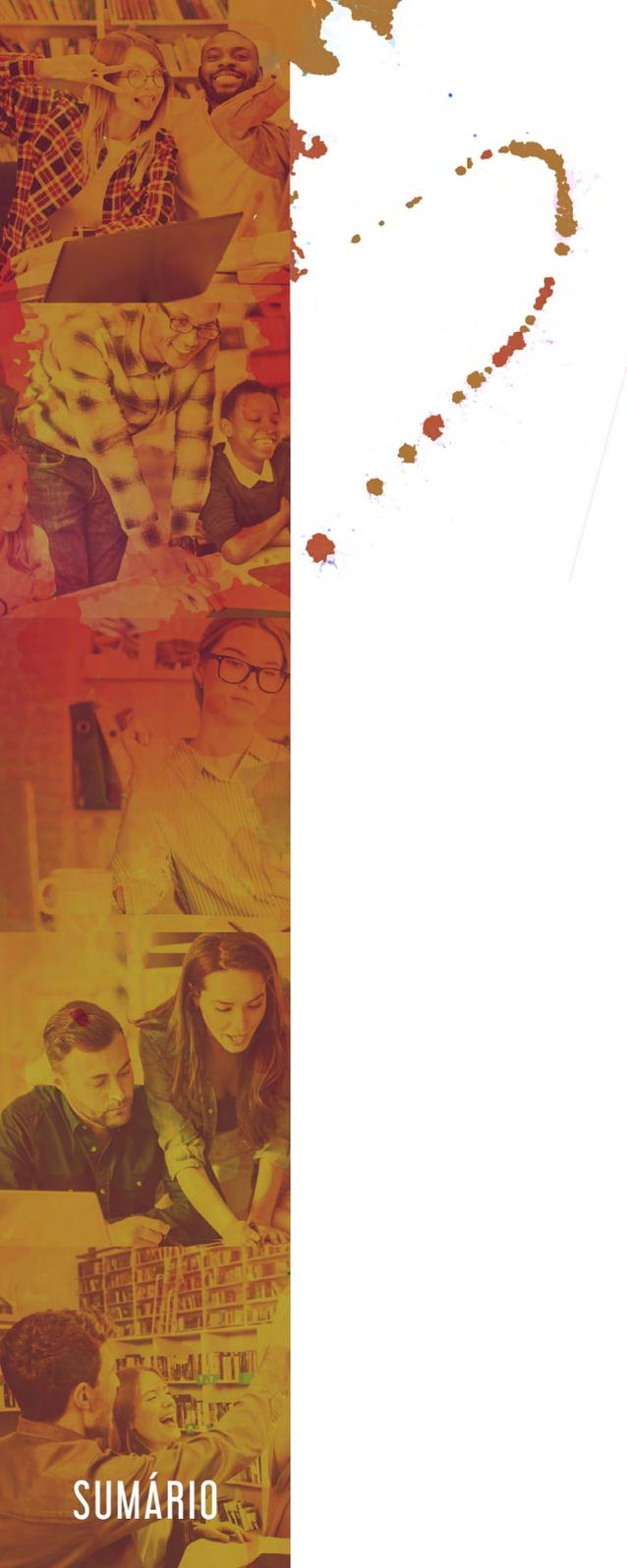


A primeira globalização, para os autores supracitados, seria aquela dos primeiros 95 mil anos documentados na história, nos quais se dava o império das primeiras línguas, caracterizadas por inúmeras variações internas, pela construção multimodal de sentidos (imagens, gestos), usada por pequenas populações, as quais “são intencionalmente diferentes, uma vez que as diferenças dizem algo sobre cada indivíduo e seu mundo” (Ibid, p. 23, tradução minha).⁹⁰ No último século, entretanto, observa-se um desaparecimento significativo dessas primeiras línguas, e os dados revelam que 96% da população mundial, a qual cresceu significativamente, fala uma das 20 línguas mais usadas para comunicação, sendo todas línguas de cultura escrita. Assim, os autores relacionam a ascensão da escrita a um movimento em busca do monolingualismo.

A segunda globalização se dá, então, de acordo com os mesmos autores, nos últimos 5.000 anos, quando as pessoas começaram a escrever, momento tradicionalmente visto como ‘o início da história’. Arelada à escrita, os autores ressaltam, surgem as desigualdades nunca antes vistas, ligadas à acumulação de capital. Assim, a elite passa a se configurar como aquela classe social que domina a escrita. É, portanto, por meio dela que a supremacia se impõe, a qual se intensifica com o imperialismo moderno, permitindo a conquista, por parte de poderosos países, de territórios, e como consequência, a disseminação de suas línguas em detrimento das primeiras línguas da primeira globalização. Para alimentar essa nova realidade, há uma tentativa de homogeneização⁹¹ e padronização dos sistemas de significado, aí incluída a língua, mas não a ela limitada, envolvendo os vários âmbitos da vida social, diminuindo as diferenças existentes entre povos e línguas da chamada primeira globalização. A modernidade se instaura próximo ao fim dessa segunda globalização, intensificando as questões já mencionadas.

⁹⁰ “they are intentionally different, because the differences say something about each individual and their world.”

⁹¹ Para uma discussão sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos ‘estado-nação’ e ‘globalização’, ver: Monte Mór (2013c).



Com a invenção da imprensa por Gutemberg em 1450, o papel da escrita fica ainda mais evidente. Atrelada a ela, a importância da alfabetização para as sociedades industrializadas. Para tanto, faz-se imprescindível um sistema de educação de massa que buscasse a homogeneização e padronização dos significados presentes nas línguas. Afinal, impõe-se como um dos principais objetivos para a educação escolar, “[...] ter todos os cidadãos falando, lendo e escrevendo uma língua em comum. Obter um estado-nação homogêneo no qual todas as pessoas falem, leiam e escrevam a mesma língua se torna um projeto ideológico e prático do nacionalismo moderno [...]” (Op. cit., p. 33, tradução minha).⁹² Seguindo a mesma tendência, cresce o distanciamento da língua escrita de outras formas de construção de sentidos, como a imagem, o gesto e os sons, comuns na primeira globalização. Então, seguindo a lógica dessa segunda globalização, quanto mais se detém o conhecimento da língua escrita e da leitura, maiores as possibilidades do indivíduo de fazer parte do progresso material e da riqueza cultural, aumentando as possibilidades para negociação de uma vida melhor.

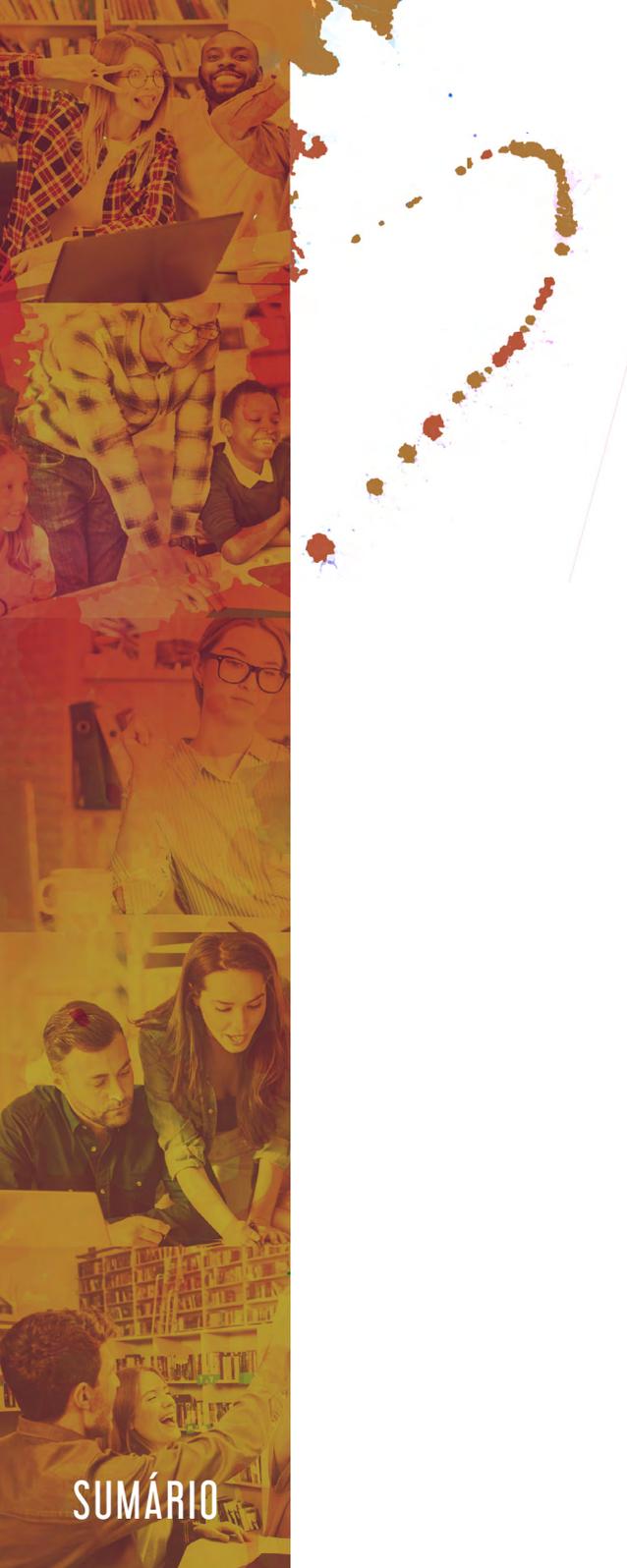
A terceira globalização, a qual estamos vivendo, de acordo com Kalantzis e Cope (2012), tem início no final do século XX, sendo caracterizada pela perda, por parte da escrita, do seu local privilegiado, cedendo espaço para o oral ou práticas escritas mais ligadas à oralidade, e, como consequência, à multimodalidade, em virtude, sobretudo, da expansão da comunicação mediada por computador, resultante, especialmente, dos avanços nas tecnologias digitais. Essa terceira globalização, portanto, é fortemente marcada por mudanças nas tecnologias de comunicação, acompanhadas por amplas possibilidades de acesso a novos meios de comunicação, mais facilmente acessíveis do que a imprensa, em termos de custo

⁹² “[...] to have all citizens speaking, reading and writing a common language. Achieving the homogeneous nation-state in which everyone speaks, reads and writes the same language becomes an ideological and practical project of modern nationalism. [...]”

e facilidade de manuseio. Basta ter acesso a um computador com internet ou a um dispositivo móvel com câmera que é possível gravar e publicar na rede conteúdos diversificados, sem a necessidade dos custos de publicação envolvidos nas práticas de imprensa.

Essa terceira globalização, acrescentam Kalantzis e Cope (2012), também traz possibilidades de novas formas de negociação de diferenças linguísticas. É o caso do inglês que passa a apresentar divergências internas, decorrentes do fato de se tornar uma língua global usada para comunicação, utilizada mais por comunidades que a tem como língua estrangeira, nas quais o senso de identidade fluida se aprofunda com todas as suas consequências. A pergunta que daí decorre é se essas alterações são problematizadas ou mesmo levadas à sala de aula de língua inglesa, seja na educação básica ou no ensino superior, em especial nos cursos de formação de professores de inglês, e, no caso específico, por meio do projeto Pibid.

As observações das reuniões, que acompanhei e registrei em diário de campo, revelaram aspectos interessantes sobre essas questões. Durante a tarefa de busca de planos de aula, em livros didáticos ou disponíveis na internet, a serem apresentados e analisados com base nos estudos realizados ao longo do ano de 2014, no projeto, um dos grupos analisou uma atividade proposta por um sítio eletrônico, especializado em compartilhar planos de aula com professores, e, esse tinha como foco a escrita em língua inglesa, por meio da proposta de criação de guias de viagem virtuais, cujo produto final seria postado num blog ou na página eletrônica da escola. A explicação apresentada pelo material quanto à realização da atividade, levava em conta a produção da capa (fazendo uso de imagens) do guia de viagem como a primeira produção dos estudantes. Assim, entendia-se o caráter multimodal da linguagem no ensino de língua inglesa, visto que era proposta a busca de imagens adequadas aos textos do guia de viagem.



Ao término da exposição dos graduandos, aproveitando o alerta de alguns deles durante a apresentação acerca dos possíveis problemas que poderiam estar envolvidos, porque a atividade pressupunha o uso da internet, um dos coordenadores abordou a importância do plano de aula, de refletir sobre o seu valor, e, sobre a relevância do Pibid nesse processo. Nesse sentido, esse revelou-se um importante momento de reflexão.

Um outro coordenador tocou na questão do ser crítico, como indo além da dualidade bom e ruim. Isso deveu-se ao fato de ter-se falado sobre uma das características do gênero textual, guia de viagem, que é apresentar aspectos positivos de um determinado local. Nesse momento, pensei que haveria ali uma brecha para se problematizar as possíveis escolhas dos locais a serem abordados nos guias de viagem, o porquê de determinados lugares e não outros, conectando essa discussão a problematizações acerca de visões, parte do imaginário social do que vem a ser globalização.

Penso que aquele também poderia ser um momento propício para se discutir letramentos digitais, especialmente levando em conta, que a proposta seria de criação de guias de viagens a serem compartilhados digitalmente por meio de uma postagem, ou seja, guias de viagem digitais. Esse direcionamento seria um momento interessante para se refletir sobre as possíveis diferenças e semelhanças a respeito da concepção de guias de viagem online e impressos. Afinal, entender letramentos digitais, como situados social e contextualmente, significa compreender que eles se realizam por meio de diversificadas práticas, a depender do objetivo, do contexto da construção de sentidos e dos recursos utilizados.

A compreensão dessa concepção envolve entender que manter um blog de guias de viagem é uma prática diferente de criar um diário de viagem no Instagram⁹³, por exemplo. As práticas, ainda

⁹³ “[...] Instagram é uma rede social de fotos para usuários de Android e iPhone. Basicamente se trata de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos. [...]”. Fonte: <<https://canaltech.com.br/o-que-e/instagram/o-que-e-instagram/>>. Acesso em: 10 maio 2017.



que ambas relacionadas a viagens, requerem conteúdos distintos, diferentes saberes quanto a criações consideradas interessantes nessa prática, bem como diversificados recursos de criação de sentidos, a fim de que essa pudesse ser uma prática reconhecida socialmente. Por exemplo, não fazer recomendações, mas apenas relatos no blog de guia de viagem não faria muito sentido, já que se esperam recomendações de locais turísticos a serem visitados.

No caso do plano de aula analisado, contudo, a apresentação dos graduandos pareceu concordar com o uso das TD em dois momentos distintos apenas: durante a pesquisa inicial por imagens e ao final para postagem do texto. Nesse sentido, desconsiderando que todo o processo poderia ocorrer por meio das TD, acabando, assim, com a separação demarcada entre o que se produzia em língua inglesa durante as aulas de inglês e as tecnologias digitais, as quais serviam apenas como repositório de ações efetivadas fora do meio digital ou como lócus de pesquisa de imagens. Essa apresentação e análise do plano de aula revela, ao meu ver, um entendimento das TD como acessório, ferramenta, e não como lócus também de construção de sentidos, afastando-se, assim, do conceito de letramentos e epistemologias digitais.

É nesse caminho, descrito ao longo dessa seção, que acredito ser interessante pensar a formação do professor de inglês como um todo e mais especificamente quando essa se relaciona à questão dos letramentos digitais. Afinal, toda a discussão aqui trazida requer que se considere essa formação como pertencente ao contexto local e global ao mesmo tempo, imerso nas suas particularidades, mas sujeito a forças globalizantes. Nesse sentido, discutir a formação de professores com foco em letramentos digitais, partindo de um programa nacional como o Pibid, e, estudando sua materialização localmente, ou seja, tendo como foco o Pibid-Inglês (edital 2013) da UPNE, mostra-se um percurso relevante com possibilidade de contribuição para o campo da linguística aplicada, e, em especial, da formação de professores de línguas. Afinal,

as observações feitas ao longo da materialização do projeto revelam o quanto a formação de professores se afasta de práticas tradicionais para ancorar-se na observação, experimentação e articulação teoria-prática. Na subseção seguinte, mergulhamos numa das ações presentes no subprojeto Pibid-Inglês da UPNE: desenvolvimento de ambiente virtual.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DE AMBIENTES VIRTUAIS NO PIBID-INGLÊS

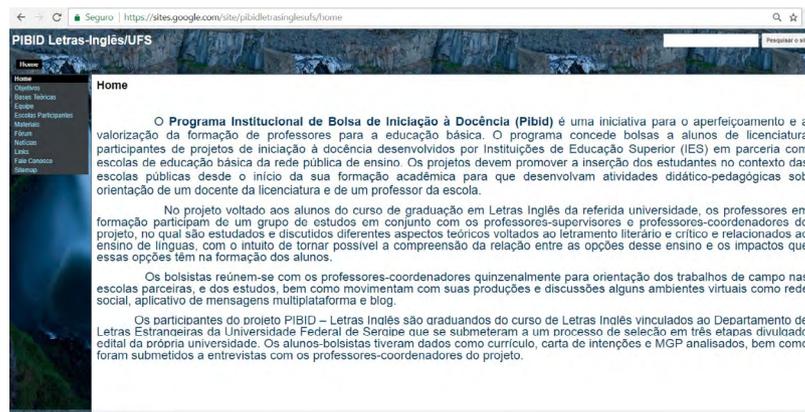
Uma ação do Pibid-Inglês (edital 2013), conforme especifica o subprojeto apresentado à UPNE, que merece destaque, em virtude do objeto de pesquisa desse trabalho, é o desenvolvimento de ambiente virtual. De acordo com o subprojeto, seria um espaço para discussões, troca de experiências e de materiais pedagógicos, além de servir como repositório de ações, trabalhos e materiais produzidos pelos envolvidos no Pibid-Inglês: graduandos, coordenadores e supervisores. Esse espaço virtual foi inicialmente um blog (que durante a pesquisa percebeu-se em desuso) e posteriormente um site (naquele momento em construção).

Figura 3 - Página Inicial do Blog do Subprojeto Pibid-Inglês da UPNE



Fonte: Blog disponível online (<http://pibidinglesufs.blogspot.com.br/>)

Figura 4 – Página Inicial do Site do subprojeto Pibid-Inglês da UPNE



Fonte: Site disponível online (<https://sites.google.com/site/pibidletrasinglesufs/>)

A visita ao blog revela que ele ficou ativo de março a junho de 2014, sendo todas as postagens iniciadas pelo mesmo coordenador, o qual deixou o projeto em meados daquele mesmo ano, em virtude de sua saída da UPNE. Embora o funcionamento do blog não se refira ao meu período de investigação, como observadora participante do Pibid-Inglês, que se deu nos anos de 2015 e 2016, encontrando-se, portanto, fora do meu recorte temporal de pesquisa, e por isso não aprofundo as análises que trago sobre ele, apresento aqui uma tabela que resume o seu funcionamento, por visualizá-lo como um interessante ponto de partida para a construção do site do projeto, ambiente virtual que passou a ser adotado pelo Pibid-Inglês. Além disso, entendo o blog como uma rica fonte de informações capaz de me dar pistas sobre como esse ambiente virtual funcionou no âmbito do subprojeto. Contudo, esclareço que, quando passei a acompanhar o Pibid como observadora participante, no início de 2015, já nem se falava no blog, sinalizando o seu abandono. Eu cheguei a ele ao perceber que uma das ações do subprojeto, de acordo com o documento do Pibid-Inglês, era o desenvolvimento de ambiente virtual e fui em busca de como isso ocorria.

Ao longo dos quatro meses em que o blog esteve ativo, diferentes atividades foram ali desenvolvidas, as quais são sintetizadas na tabela a seguir, e contaram com a participação dos graduandos e de dois dos três coordenadores, conforme pude observar. Após a análise de todas as postagens, notei que um deles não interagiu ao longo do blog, os dois outros participaram; porém, o mais ativo, responsável por iniciar todas as postagens, foi exatamente o professor que se desligou do projeto posteriormente, e a quem não tive a chance de entrevistar ou observar. Aqui está mais um motivo de não ter focado no blog, para fins de análise do trabalho com letramentos digitais no Pibid-Inglês.

Tabela 2 – Quantitativo de Uso do Blog do Pibid-Inglês UPNE

MÊS (2014)	QUANTIDADE DE POSTAGENS	TEMA DAS POSTAGENS	QUANTIDADE DE POSTAGENS POR TEMA	NÚMERO DE COMENTÁRIOS POR POSTAGEM
Março	02	1 – Relatos de experiências marcantes como alunos de inglês da educação básica	01	138
		2 – Sugestão de escolas participantes	01	39
Abril	08	1 – Reflexões sobre "Pedagogia da Autonomia"	04	Postagem 1 – 12 Postagem 2 – 20 Postagem 3 – 10 Postagem 4 – 16
		2 – Memórias Positivas e Negativas da Aprendizagem de Inglês	01	84
		3 – Atas das reuniões	02	Postagem 1 – 20 Postagem 2 – 10
		4 – Discussão de texto	01	45
Maio	04	1 – Atas das reuniões	03	Postagem 1 – 4 Postagem 2 – 4 Postagem 3 – 2
		2 – Discussão de texto	01	14

Junho	02	1 – Distribuição dos bolsistas nas escolas	01	50
		2 – Análise de uma vídeo aula	01	73

Fonte: Elaborada pela autora com base no blog <http://pibidinglesufs.blogspot.com.br/>

Os números trazidos revelam que havia uma movimentação no blog, perceptível pela quantidade de comentários nas postagens. A análise das falas dos participantes, ainda que não presentes aqui na tabela, também revelou um constante questionamento, envolvendo não apenas os graduandos, mas também provocações trazidas pelos dois coordenadores que participavam do blog, os quais além de questionar, traziam seus próprios exemplos e interações baseados nas falas dos graduandos. Percebe-se, assim, que uma característica marcante da passagem do blog pelo subprojeto, parece ter sido a colaboração, sempre provocada pelos coordenadores, a exemplo de uma postagem na qual um deles menciona: “[...] TEMA A – Discussão de um aspecto específico do texto que não compreendo bem ou que, na minha opinião, precisa ser mais explorado. [...] A ideia deste tema é pedir ajuda ao grupo para solucionar dúvidas e ampliar a compreensão do texto [...]” (Fonte: <http://pibidinglesufs.blogspot.com.br/> - Postagem de 07 de maio de 2014).

No que concerne aos objetivos do espaço virtual, conforme proposto pelo documento do subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, o blog seguiu a ideia de se configurar como um espaço para discussões, troca de experiências e de materiais pedagógicos. Entretanto, diferente do planejado, não funcionou como um repositório de ações, trabalhos e materiais produzidos pelos Pibidianos. E é essa justificativa que é dada por um dos coordenadores, Pinterest, para a extinção do blog e a posterior decisão de criação de um site do projeto: “[...] conversamos que seria melhor um site, para publicar os planos de aula e atividades do projeto. Dois alunos ficaram trabalhando comigo no site, mas logo

pediram pra sair do Pibid [...]. Eles saíram porque não tinham as terças disponíveis e essa sempre foi uma exigência nossa" (Fonte: Conversa por e-mail com Pinterest em 22/10/2016).

O site criado⁹⁴ e que se encontra no ar, ainda que incompleto, apresenta as informações sobre o subprojeto Pibid-Inglês 2013 da UPNE, por meio de onze abas, assim nomeadas: 1.Home; 2.Objetivos; 3.Bases Teóricas; 4.Equipe; 5.Escolas Participantes; 6.Materiais; 7.Fórum; 8.Notícias; 9.Links; 10.Fale Conosco; 11.Sitemap. Destas onze abas, quatro – Bases Teóricas, Materiais, Fórum e Notícias apresentam a mensagem de que estão em construção. Duas abas – Equipe e Escolas Participantes encontram-se desatualizadas (no final de 2016, quando finalizo minha pesquisa de campo), o que consigo perceber, tendo em vista a minha inserção no projeto. Dessa forma, as únicas abas dentre as ativas que fornecem informações sobre o projeto para o público externo são Home e Objetivos e nenhuma das ativas funciona atualmente como espaço digital para as ações do projeto, seja no interior dele (envolvendo os graduandos) ou fornecendo material de discussão ou consulta ao público externo. Assim, fica claro o abandono do site, cuja criação, conforme assinalou um dos coordenadores na citação do parágrafo anterior, é motivada, em detrimento do blog porque possibilitaria publicar mais facilmente os planos de aula e atividades do projeto, o que na verdade, não aconteceu. Entendo, diante disso, que, dentre as ações listadas no documento do subprojeto Pibid-Inglês, se comparamos o blog ao site, o primeiro funcionava primordialmente como espaço para discussões, trocas de experiências e registro de ações (por meio da publicação das atas da reuniões). Já o site, pensado essencialmente, devido à sua capacidade de possibilitar o armazenamento de trabalhos e materiais criados, possibilitando o compartilhamento desses materiais produzidos no Pibid-Inglês ao público externo, por cair em desuso, nem

⁹⁴ <<https://sites.google.com/site/pibidletrasinglesufs/home>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

isso permitiu e sua criação ainda acabou por excluir das práticas dos participantes do projeto, o espaço de discussões, trocas e registros do projeto que anteriormente se desenvolvia no blog.

Ainda que o blog ou site como inicialmente pensados não estejam ativos, foi possível observar que outros espaços foram abertos para o desenvolvimento de discussões, troca de experiências e de materiais pedagógicos, pelo menos entre os graduandos do projeto, qual seja: por meio do compartilhamento via nuvem (*OneDrive*, *GoogleDrive*, ou outras plataformas) ou ainda por e-mail ou *whatsapp*, a depender do que se estava discutindo. Entretanto, esses espaços encontrados não se configuraram como repositório de ações, trabalhos e materiais produzidos pelos Pibidianos, de uma maneira que fosse possível compartilhá-los com a comunidade externa: professores ou estudantes não participantes do subprojeto Pibid-Ingês. Ainda, entendi que essas formas de compartilhamento serviam a propósitos e grupos específicos, não se configurando como espaços de construção coletiva, envolvendo todos os graduandos e os coordenadores, como o blog demonstrou ser.

Considero lamentável esse compartilhamento, por meio do blog, não ter tido continuidade, tendo em vista o enfoque do Pibid e do subprojeto na criação de materiais didáticos, muitas vezes postos em prática, por meio de oficinas nos contraturnos das escolas, como é o caso dos projetos *Focus on Future* e *English Everywhere*. Estes, uma vez compartilhados com a comunidade externa, poderiam oferecer elementos interessantes para se pensar o ensino de inglês na escola pública, além de servirem como uma forma de motivar outros professores a pensarem em materiais didáticos para os seus contextos, especialmente porque percebo uma semelhança nos percursos e escolhas dos participantes do Pibid-Ingês que muito se assemelha às ideias de gramática de decolonialidade (*decoloniality*), que eu entendo como agência, segundo a qual, o trabalho com o ensino de inglês,

levando em conta aspectos de decolonialidade, deveria seguir, entre outros, os seguintes caminhos:

Preparar materiais didáticos que não sejam adequados apenas às metas e objetivos da aprendizagem e do ensino em um contexto específico, mas também sensíveis às estratégias instrucionais elaboradas por profissionais locais. Isto implica um reconhecimento de que os manuais de ESL/EFL produzidos no centro são os instrumentos que propagam os princípios dos métodos baseados nos centros. Preparar materiais didáticos não é uma tarefa tão desafiadora quanto parece. Muitos professores já preparam materiais suplementares. Tudo o que eles têm a fazer é aprender a fazê-lo de forma mais sistemática e para um propósito maior. (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 16-17).⁹⁵

Indo na direção da formação dos graduandos para a atuação como professores de inglês, ainda que hoje as escolas públicas possam contar com livros didáticos de inglês, cada vez mais contemplando especificidades locais, afastando-se do centro, em virtude, especialmente das alterações trazidas com os editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme acentua Zacchi (2016a, 2016b), percebo a prática do Pibid, ao trabalhar com a preparação de materiais didáticos, como um avanço significativo para a formação inicial de professores de inglês, engajados em produzir materiais capazes de atender, de forma mais situada, os interesses e necessidades dos estudantes localmente. Nesse contexto, vale lembrar, conforme acentua Augusto de Souza (2016, slide 10, grifos meus, informação verbal), o objetivo do subprojeto Pibid-Inglês da UPNE de ser um:

espaço para a discussão teórico-crítica das práticas pedagógicas, incluindo desde a análise do *contexto* e *das*

⁹⁵ "Preparing teaching materials that are not only suited to the goals and objectives of learning and teaching in a specific context, but also responsive to the instructional strategies designed by local professionals. This entails a recognition that center-produced ESL/EFL textbooks are the instruments that propagate the principles of center-based methods. Designing teaching materials is not as challenging a task as it seems. Many teachers already prepare supplementary materials. All they have to do is to learn to do it more systematically and for a larger purpose."

necessidades dos alunos, análise do PPP, do plano de curso e do livro didático adotado; elaboração de projetos e de planos de aula no que diz respeito à definição dos objetivos, das justificativas, dos conteúdos, das estratégias, da avaliação; até a implementação e análise dos planos de aula a partir da perspectiva dos letramentos.⁹⁶

O trabalho, seguindo esses objetivos, conforme pude vivenciar por meio das observações ao longo da coleta de dados, tem muito a contribuir com a formação inicial dos professores, e, pode levar à reflexão acerca da formação inicial, diante das aberturas proporcionadas pelo Pibid, não facilmente encontradas na graduação. Afinal, características encontradas no Pibid, tais como a ideia de construção e desenvolvimento coletivo e contínuo das ações de formação, certamente leva-nos à reflexão, especialmente no que concerne às práticas de letramentos digitais, de que estas poderiam ser melhor aproveitadas pelos professores em formação se entendidas como perpassando todo o currículo, seguindo um viés rizomático, ao invés de percebidas isoladamente por meio de uma disciplina.

Em revisão de literatura de estudos empíricos de natureza qualitativa, considerando artigos publicados em língua inglesa, abordando letramentos digitais na formação inicial de professores, Nascimento e Knobel (2017) observaram por meio dos estudos empíricos que participaram da amostra, que todos se desenvolveram no contexto de uma disciplina do currículo de formação. Dessa forma, parece haver uma tendência a entender os letramentos digitais na formação inicial de professores como algo dependente de uma ou algumas poucas disciplinas do currículo, ou ainda a cargo do interesse (ou não) dos professores que ministram seus cursos. Assim, percebo que o Pibid, ao propor problematizar as práticas de letramentos, especialmente digitais, ao longo do projeto, pode contribuir para que possamos repensar nossos cursos de formação de professores.

⁹⁶ Informação fornecida durante a III Semana Acadêmico-Cultural da UPNE, em 2016.

Ao ser planejado nessa perspectiva, o Pibid-Inglês também mostra-se aberto ao diálogo entre o tradicional e o novo, de forma que os graduandos possam perceber que a adoção da perspectiva teórica dos letramentos, não significa excluir ou apagar as práticas ditas tradicionais. Ao contrário, o projeto, da forma como proposto, mostrava-se capaz de levar os graduandos a perceberem o Pibid como:

Um real avanço porque, por exemplo, a gente trabalha criando planos de aula que fogem do óbvio, [...] das aulas tradicionais [...] sem ignorar as aulas tradicionais, mas ainda assim pegando o que é aproveitável de tudo que a escola oferece e jogando algo novo nela, daí a gente cria planos de aula, por exemplo; o meu grupo ele criou planos de aulas com debates, uma coisa que na escola é muito difícil ver [...] regido pelo professor [...] (Fonte: Entrevista 01 com Oia, p. 03).

A riqueza relatada pelo graduando, contudo, entendo que deixa de contribuir para a formação de professores de uma maneira mais ampla à medida que não disponibiliza um repositório de ações, trabalhos e materiais produzidos pelo grupo no âmbito do Pibid à comunidade externa de professores e/ou graduandos da área de inglês. É nesse contexto e com esse objetivo, que acredito que um dos coordenadores sugeriu a migração do uso do blog para o site, mas que infelizmente não se concretizou. As análises do blog me permitem supor também que seu abandono ou tentativa de substituição pelo site, pode ter sido em virtude da saída do Pibid do professor mais atuante nesse ambiente. Isso talvez revele que o blog pode ter sido mais uma iniciativa individual (do professor) do que coletiva (de todos os participantes do subprojeto), o que parece seguir a linha do que constataram Nascimento e Knobel (2017) no seu estudo. Como esse professor não mais se encontrava no subprojeto, nem na UPNE, ele não foi consultado sobre a questão ao longo da minha pesquisa. Vejo também que os abandonos que ocorreram, no tocante ao blog e ao site, revelam ainda a complexidade envolvida na formação de professores, uma vez que embora a ideia dos letramentos digitais tenha sido de perpassar todas as ações

do subprojeto Pibid-Inglês, de forma a permitir tanto interna quanto externamente ao programa, o compartilhamento de ideias, ações, materiais, reflexões, que surgiam ao longo do processo de construção coletiva, isso esbarrou em dificuldades, culminando com seu abandono. Isso revela que talvez haja, no âmbito do subprojeto, essa tendência de ficar a cargo de um professor-formador a opção de atrelar ou não as práticas do subprojeto aos letramentos digitais.

O abandono do site é confirmado e uma outra explicação para a atual situação, no que concerne aos ambientes virtuais, diferente da minha especulação trazida acima, é fornecida por um dos coordenadores do subprojeto Pibid-Inglês:

Lembro que eu mesmo deixei o site de lado, no segundo semestre de 2014 (logo que cheguei), pois corríamos com a apresentação no SEMAC⁹⁷ que, em 10/2014, foi obrigatória para todos os PIBIDianos e tínhamos que orientar todos os resumos, depois veio o evento de Natal (ENALIC, em dezembro), que tinha artigo completo para escrevermos com os alunos como coautores. Além da verba das camisas para o projeto, que deveria ser gasta ainda no segundo semestre e eu fiquei responsável por fazer cotação e providenciar a compra. No início de 2015, pensamos em abrir um grupo no Facebook ao invés do site, mas também não levamos a ideia adiante.

[...] Acredito que os grupos do *whatsapp* acabaram deixando a comunicação mais prática, mas, mesmo assim, não voltamos a pensar em uma divulgação para o público externo. (Fonte: Conversa por e-mail com Pinterest em 22/10/2016).

O abandono do site, portanto, parece apontar para um aprofundamento da precarização do trabalho docente, especialmente quando se pensa numa formação mais abrangente, a qual, ao invés de se restringir a passos e ações previsíveis, envolve questões menos calculáveis, e, portanto, mais abertas a diferentes

⁹⁷ Trata-se de um evento chamado Semana Acadêmico-Cultural que é realizado pela universidade anualmente e no qual todos os bolsistas da instituição, das diferentes modalidades existentes, são convocados a apresentar seus trabalhos.



possibilidades, partindo do que a realidade tem a nos dizer. Orientar trabalhos acadêmicos de todos os graduandos bolsistas, para apresentação em eventos, a partir dos diferentes olhares que eles constroem sobre a realidade, é certamente estar aberto a possibilidades diversas de interpretação, as quais demandam uma atenção diferenciada a cada licenciando. Práticas como essa tendem a ampliar o trabalho do professor formador, diminuindo suas chances de atuar junto a outras questões. Percebe-se, ainda, pelo trabalho relatado pelo coordenador, as várias atribuições dele, as quais acabam por dificultar a manutenção do site do projeto.

Entendo que o que vivenciei no Pibid, especialmente no tocante ao abandono do site, pode estar conectado a questões macro relacionadas ao neoliberalismo, especialmente porque concordo com os teóricos que defendem que as questões neoliberais não se restringem ao mundo do trabalho, da economia ou da política. Ao contrário, perpassam todas elas e inserem-se nas demais esferas da vida, adentram nossas subjetividades e as instituições, aí incluídas as universidades, e a educação de uma maneira mais ampla. Essas questões serão problematizadas na subseção seguinte.

3.3 NEOLIBERALISMO, TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O PIBID-INGLÊS⁹⁸

Entendo que a compreensão do que se passa nas sociedades atuais, envolvendo o crescente uso das tecnologias digitais (TD), bem como a difusão da língua inglesa, perpassa por aspectos macros, cuja análise nos ajuda a entender como as coisas têm funcionado. Num

⁹⁸ Parte dessa seção foi publicada em: NASCIMENTO, A. K. de O. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. *Ilha do Desterro*, v. 71, n° 3, p. 039-058, Florianópolis, set/dez 2018.

sentido mais amplo, uma apreciação do contexto atual da vida em sociedade auxilia na compreensão sobre educação, e de maneira mais restrita, sobre formação de professores de inglês.

Um dos pontos de partida, na tentativa de se compreender a sociedade atual, parece-me ser o entendimento do neoliberalismo e sua configuração nas sociedades, ainda que consideremos que o neoliberalismo assume diferentes facetas a depender do contexto no qual ele se desenvolve e questões às quais ele se atrela, permitindo-nos pensar em neoliberalismos (STIEGLER, 2015; BROWN, 2006).

Stiegler (2015), por exemplo, percebe o neoliberalismo, como caracterizado essencialmente pelo individualismo e competitividade, sendo marcado fundamentalmente pelas tecnologias, principalmente as digitais, acarretando alterações no entendimento das instituições, e na própria razão que nesse contexto toma forma de racionalização, levando os indivíduos à estupidez. Já Brown (2006) defende que o neoliberalismo vai além da questão econômica, associando-se a uma racionalidade política que se impõe por meio de uma racionalidade mercadológica em outras esferas da vida, por intermédio de uma organização social e governamental. Contudo, ainda que entenda essa imbricação de uma maneira mais ampla, afirma que

[...] para que se entenda os efeitos políticos e culturais do neoliberalismo, ele deve ser concebido como mais do que um conjunto de políticas econômicas de livre mercado que desmantelam os Estados de bem-estar social e privatizam os serviços públicos no *Norte*, destroem os esforços de soberania democrática ou de auto-direcionamento econômico no *Sul* e intensificam as disparidades de renda em todos os lugares. (BROWN, 2006, p. 693, grifos meus, tradução minha).⁹⁹

⁹⁹ “[...] in order to comprehend neoliberalism’s political and cultural effects, it must be conceived of as more than a set of free market economic policies that dismantle welfare states and privatize public services in the North, make wreckage of efforts at democratic sovereignty or economic self-direction in the South, and intensify income disparities everywhere.”

No Brasil, por exemplo, o neoliberalismo parece ser fortemente marcado pelo colonialismo, em várias esferas, inclusive na educação, em especial a linguística, marcada pelo predomínio da língua inglesa, objeto de estudo desse trabalho, pontos que serão discutidos ao longo dessa subseção.¹⁰⁰

O neoliberalismo, que variados autores classificam como marcado por uma forma radicalizada de capitalismo, uma reconfiguração do capitalismo, um novo capitalismo, capitalismo contemporâneo ou um capitalismo global (CHESNAIS, 1996; BOLAÑO, 2002; HARVEY, 2003; 2005; HILGERS, 2011; DARDOT; LAVAL, 2013; STIEGLER, 2015) seria marcado, dentre outras coisas, pela “[...] desregulamentação, liberdade do capital, corrida para o lucro, *novas tecnologias de comunicação e fabricação*, compressão de estruturas espaciais e temporais, aumentos no fluxo econômico, cultural e social, e crescimento dos *meios de comunicação* como elementos centrais nesta disseminação global” (HILGERS, 2011, p. 352, grifos meus, tradução minha)¹⁰¹.

Tratando da questão da tecnologia e seu papel no neoliberalismo, volto-me ao que Hilgers (2011) chamou de uma análise do neoliberalismo como sistema, o qual engloba os estudos de Harvey (2005)

¹⁰⁰ Aqui estou me referindo, em especial, à mudança na LDB, ocorrida em 2017, em virtude da aprovação da lei 13.415/2017, que deu nova redação ao artigo 26, parágrafo 5 da LDB. Onde se lia “§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”; agora lê-se: “§ 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, *será ofertada a língua inglesa*. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)” (grifos meus). Ainda, no que concerne ao artigo 35-A da LDB está dito: “§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)”. Fonte: Lei 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

¹⁰¹ “[...] *deregulation, the freeing up of capital, the rush to profit, the new technologies of communication and manufacture, the compression of spatial and temporal frameworks, increases in economic, cultural and social flow, and the growth of the media as central elements in this worldwide dissemination.*”

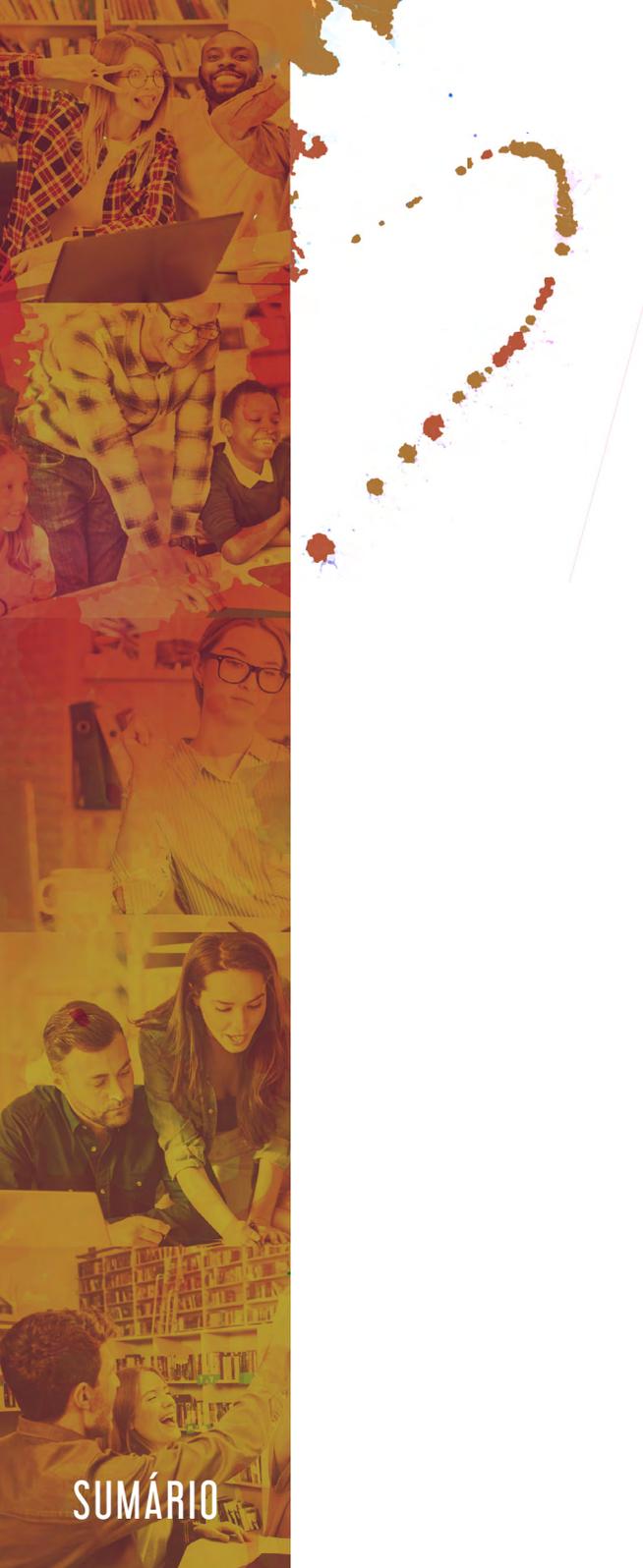
sobre o assunto, cujo foco está em abordar o neoliberalismo essencialmente enquanto um sistema econômico. Para o autor, em primeira instância, trata-se de uma teoria, a qual defende que:

[...] o bem-estar humano pode ser melhor alcançado ao se fazer valer as liberdades e habilidades empreendedoras individuais num quadro institucional caracterizado por fortes direitos privados de propriedade, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar um quadro institucional apropriado a tais práticas [...] (HARVEY, 2005, p. 2, tradução minha)¹⁰².

Apresenta o estudioso características do neoliberalismo, compartilhadas por diversos autores: ênfase na individualidade, na liberdade, na privatização, no livre mercado e na reconfiguração do estado para atender e alimentar esse sistema, a despeito das perdas sociais daí advindas. Para haver ganhos sociais, analisa Harvey (2005, p. 3), o neoliberalismo trabalha com a equiparação da condução da vida à do mercado, e, ao pregar essa equivalência atua na lógica de que para maximizar os ganhos sociais, deve-se ampliar o alcance e a frequência das transações de mercado. Para tanto, por sua vez, torna-se imprescindível a existência de “[...] *tecnologias de criação de informação* e capacidades para acumular, armazenar, transferir, analisar e utilizar grandes bases de dados para orientar decisões no mercado global” (HARVEY, 2005, p. 3, tradução minha, grifos meus)¹⁰³. Estaria justificado o interesse do neoliberalismo pelas tecnologias, e, uma possível explicação para o crescimento das tecnologias nas sociedades atuais, em especial as digitais, o que levou alguns autores a especularem acerca da ascensão de um novo modelo de sociedade: ‘sociedade da informação’, por exemplo.

¹⁰² “human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets and free trade. The role of the state is to create and preserve the institutional framework appropriate to such practices.”

¹⁰³ “technologies of information creation and capacities to accumulate, store, transfer, analyse, and use massive databases to guide decisions in the global marketplace.”



A questão das tecnologias também é apresentada como ligada ao que Harvey (2005) denomina mercantilização de tudo, em referência à ideia de que tudo pode ser regido por leis de mercado; logo, a princípio, tudo pode ser tratado como produto a ser negociado (*commodity*). Ao analisar, especialmente, as relações de trabalho, Harvey (2005, p. 168) aborda o quanto os avanços tecnológicos inseridos no trabalho tornam alguns trabalhadores desnecessários para certos papéis a serem desempenhados. A tecnologia se configura, nesse sentido, mais um exemplo de dominação do capital sobre o trabalho.

Holborow (2012), nos seus estudos sobre neoliberalismo e linguística aplicada, acrescenta a essa discussão, ao afirmar que alguns autores, os quais fazem a correspondência do neoliberalismo como o capitalismo em voga, afirmam, com frequência, a sua relação direta com inovação tecnológica, trazendo como implicação a ideia de que o neoliberalismo se firmou em virtude de mudanças tecnológicas e estruturais do capitalismo. Tal ideia tem sido aceita por alguns estudiosos da área do discurso, os quais, ao analisar o neoliberalismo, passam a adotar tal correspondência. Daí resultariam defesas quanto à centralidade da informação, e, portanto, de sociedade em rede (CASTELLS, 2000), sociedade da informação, sociedade da comunicação, as quais atribuem o potencial do neoliberalismo de se estabelecer em virtude de transformações econômicas, mas também tecnológicas no capitalismo. Afirma-se, dessa forma, a importância do poder da comunicação, bem como de que seria a tecnologia da informação e comunicação, o impulsionador de uma economia pós-industrial.

Para Holborow (2012), contudo, faz mais sentido entender esse fenômeno como uma continuação do desenvolvimento da sociedade, do que como uma nova sociedade, a partir da revolução tecnológica. Dessa forma, desafia-se a perspectiva de se ter as tecnologias como motor da sociedade, aliada a outras ações do

mundo real. Ao contrário, o surgimento das tecnologias é encarado como uma resposta às exigências do capital. E, conclui a autora, a crise pós-2008 nos faz lembrar que “[...] os níveis de investimento de capital, mais do que língua e comunicação, é que moldam o poder social” (HOLBOROW, 2012, p. 21, tradução minha)¹⁰⁴.

Ainda que considerando a análise da autora com um forte viés determinista de base econômica, especialmente ao desconsiderar a possibilidade de forças contrárias a serem construídas, por meio do discurso e da tecnologia, e, de não concordar com um desprezo ao discurso no que concerne ao seu poder diante do neoliberalismo¹⁰⁵, concordo com sua análise no que diz respeito à desconfiança, quanto à tecnologia ser o motor da sociedade e das denominações de sociedade que daí derivam (sociedade da informação, sociedade da comunicação, sociedade em rede etc). Por isso, opto pelo uso do termo sociedades atuais em contraposição às denominações mencionadas.

No âmbito do projeto Pibid-Inglês da UPNE, as tecnologias, em especial as digitais, parecem ter um importante papel nas atividades internas necessárias para o andamento do programa, apesar do abandono do blog e do site. É por meio da troca de e-mails e mensagens de *whatsapp* que reuniões são combinadas, confirmadas, recados são compartilhados, e, planos de aula e projetos são também construídos. De maneira semelhante, atividades, textos a serem utilizados nas escolas e nos eventos dos quais os bolsistas fazem parte. Todavia,

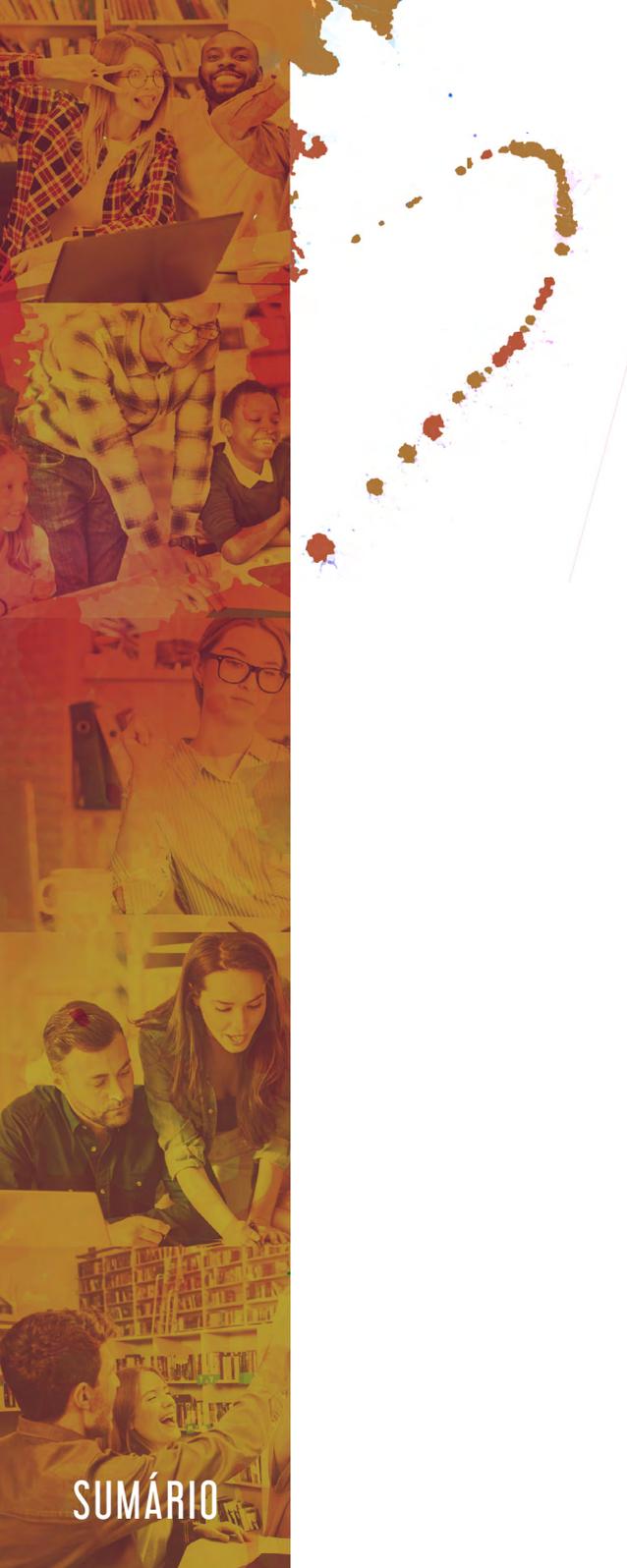
¹⁰⁴ “[...] *the levels of capital investment, more than language and communication, are the shapers of social power.*”

¹⁰⁵ Para Holborow (2012), alguns dos teóricos que procuram entender o neoliberalismo pelo viés do discurso, e, portanto, dos estudos de Foucault, analisam as desigualdades sociais por essa lente, em contraposição ao entendimento como resultante da economia e da política. Dessa forma, para ela, a análise apresenta-se com foco na representação apenas. Zacchi (2016a), contudo, apresenta uma crítica à interpretação da autora, ao afirmar que ao que lhe parece, o estudo, apesar de ser válido, apresenta com um tom determinista a relação existente entre neoliberalismo e linguística aplicada (ZACCHI, 2016a, p.170), o que o leva a questionar a noção que a autora possui acerca “do que seja o ‘real’ e como ele se relaciona com a linguagem” (ZACCHI, 2016b, p. 421).

conforme discutido anteriormente, o subprojeto não possui um ambiente virtual ativo, por meio do qual seja possível disponibilizar para o público externo ao subprojeto, materiais pedagógicos, ações, trabalhos concernentes ao ensino-aprendizagem de inglês que compõem as atividades realizadas no âmbito do subprojeto.

Não há, então, ainda, um espaço virtual para discussões e trocas de experiências entre todos os envolvidos com o Pibid-Inglês, uma vez que o blog foi desativado em 2014, e, o site do subprojeto, embora já existente, apresenta informações desatualizadas ou conta com páginas ainda em construção, mostrando-se em desuso. Apesar disso, as minhas observações das reuniões do projeto demonstraram o quanto as TD fazem parte do cotidiano dos bolsistas, os quais, mostram-se, em sua maioria, conectados em tempo real durante boa parte dos seus dias, inclusive durante as reuniões. Tal observação pode apontar para a desconexão entre letramentos digitais na vida dos graduandos, e, a forma deles pensarem os letramentos digitais quando inseridos na educação formal.

Nesse contexto, um fato que me chamou atenção a esse respeito, durante uma das minhas observações dos encontros semanais do Pibid-Inglês, foi a discussão conduzida por um dos coordenadores, sobre uma proposta de construção de normas para regular as atividades do Pibid, com o intuito de melhorar a qualidade das interações e as atividades desenvolvidas pelos graduandos, durante os encontros semanais, envolvendo o grupo. A ideia surgiu em decorrência de alguns problemas enfrentados, tais como: falta de compromisso quanto às leituras; faltas, atrasos, e, o que mais me chamou a atenção, o uso de celular durante os encontros (uma das coordenadoras solicitou que os bolsistas, supervisores e coordenadores desligassem durante as reuniões). Os problemas elencados foram projetados e foram dados 30 minutos para discussão em grupos e proposta de soluções. Dentre os 10 problemas elencados, destaco o uso de celular durante os encontros, e um



comentário feito por um dos grupos a esse respeito: o grupo disse que não iria comentar porque ninguém no Pibid era criança. Presenciar essa discussão me fez refletir sobre o entendimento que está subjacente ao incômodo—de que o uso do celular se liga a atividades de entretenimento apenas—distanciando-se dos objetivos do Pibid. Fora esse grupo, os demais não se manifestaram sobre essa questão, apenas propondo soluções conjuntas aos demais problemas enfrentados.

Apesar das tecnologias digitais serem parte do cotidiano daqueles graduandos, isso não necessariamente se refletiu nas suas propostas ao longo dos projetos, mesmo que houvesse um interesse na inclusão das TD na sua prática, o que pode ser visualizado na subseção na qual trato dos projetos *Focus on Future* e *English Everywhere*. De maneira geral, contudo, as minhas observações participantes me permitiram inferir, que parece haver uma tendência neoliberal de prolongamento das atividades do trabalho (programa), permeando as vidas dos participantes, mas não um entendimento dos letramentos digitais, enquanto algo que vai além do uso da TD e engloba as práticas de construção de sentidos.

Além disso, o abandono do blog, anteriormente um ambiente rico para interações e discussões no âmbito do projeto, e, posteriormente do site, parece apontar para o que está envolvido, quando se pensa em um programa de formação abrangente, que foge da ideia de formação feita em caixinhas pré-determinadas (dentro da lógica tecnicista neoliberal), para considerar as diversas possibilidades abertas por meio do que a realidade tem a nos dizer. Práticas assim tendem a ampliar o trabalho do professor formador, diminuindo suas chances de atuar em outras tarefas.

Sobre essa questão, quando abordam a mercantilização da formação do professor de línguas e neoliberalismo, Gray e Block (2012), apesar de observarem o crescimento da vertente sociocultural na formação, tratam do quanto esse movimento tem se

dado concomitante a políticas que vão na contramão, por meio da implementação de lógicas próprias do mercado neoliberal às práticas de formação de professores. Como exemplo, apoiados na tese desenvolvida por Ritzer (2011), sobre o contexto dos Estados Unidos, os autores discutem a *McDonaldisation*—“[...] ‘o processo pelo qual os princípios do restaurante de *fast-food* começam a dominar mais e mais setores da sociedade americana bem como do resto do mundo’ (Ritzer 2011:1)” (GRAY; BLOCK, 2012, p. 122, tradução minha)¹⁰⁶ na formação de professores de línguas, a qual, pautada nessa racionalidade técnica seria marcada por controle, eficiência e previsibilidade. São práticas que privilegiam pacotes pré-fabricados, aplicados de forma predominantemente homogênea, envolvendo uma combinação de teoria educacional e prática de ensino, com forte viés de um pacote metodológico pré-determinado. Tal postura vai de encontro ao que defendo aqui, no sentido de uma formação mais ampla e contextual, que se conecte à perspectiva de pós-método e de que a formação de professores não deve se fechar em conhecimentos técnicos (KUMARAVADIVELU, 2012). Segundo Gray e Block (2012, p. 126, tradução minha), que apresentam exemplos de práticas de formação de professores de língua inglesa presentes na Europa¹⁰⁷, a

[...] análise e interpretação deste conjunto de dados servem para ilustrar até que ponto os cursos deste tipo, oferecidos por um dos principais fornecedores comerciais de qualificações de ensino de língua inglesa globalmente, posicionam os

¹⁰⁶ “[...] ‘the process by which the principles of the fast-food restaurant are coming to dominate more and more sectors of American society as well as the rest of the world’ (Ritzer 2011:1)”.

¹⁰⁷ Os autores analisam dois cursos de formação de professores, distintos entre si e parte de diferentes contextos de formação de professores. Mas a escolha dos autores foi proposital no sentido de problematizar que esse processo de *McDonaldisation* não se dá apenas em contextos nos quais claramente a língua inglesa é vendida como um produto, como é o caso do CELTA. São esses os 2 cursos: 1. Certificado de pós-graduação em educação (*Postgraduate Certificate of Education—PGCEE*) em línguas estrangeiras modernas, cujo público-alvo é formado por indivíduos que desejam ensinar em escolas públicas na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte; 2. Certificado em Língua Inglesa para Adultos (*Certificate in English Language to Adults—CELTA*), conhecido como uma formação inicial de professores de inglês por parte de Cambridge, no mercado mundial, especialmente, no Brasil, no que concerne aos cursos de idiomas. Ambos são ofertados em universidade britânicas.

professores em formação inicial de formas que são, em última instância, incompatíveis com o impulso da mudança sociocultural, enquanto congruente em geral com uma epistemologia tecnicista mais adequada ao clima neoliberal.¹⁰⁸

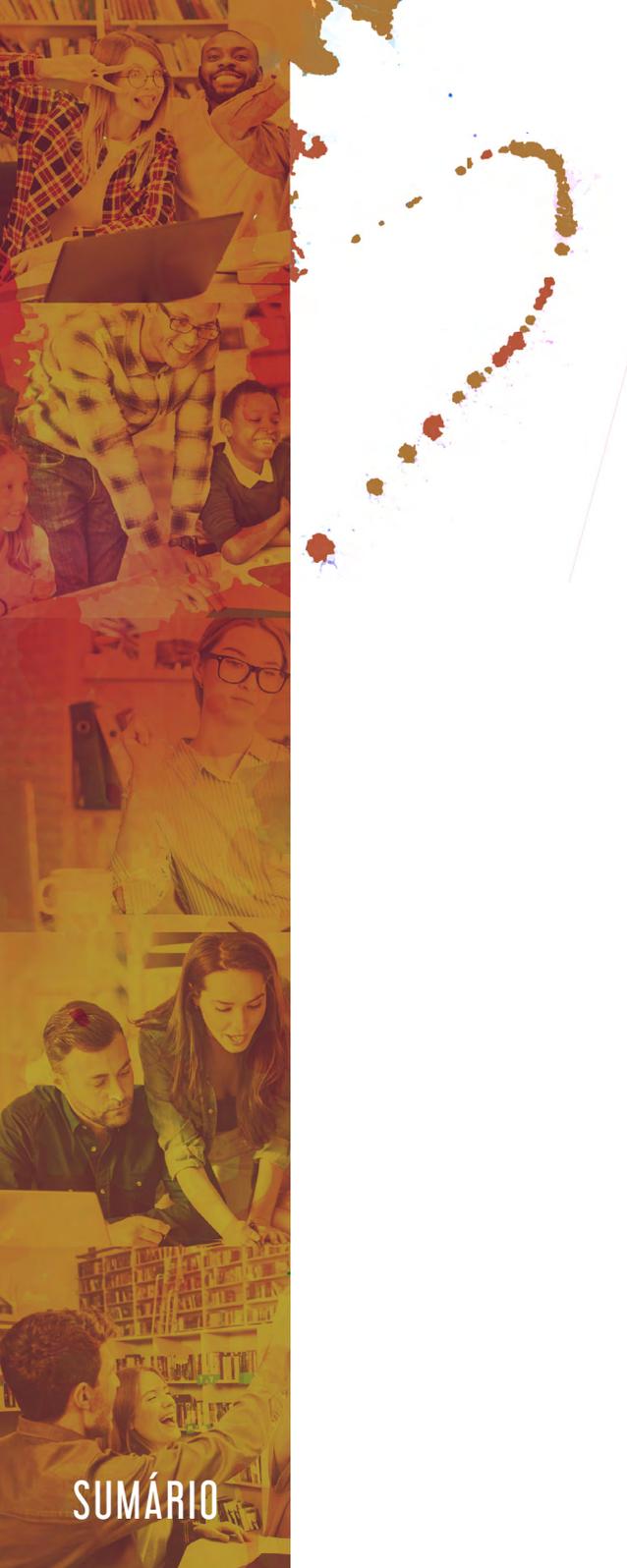
Os exemplos trazidos pelos autores, apesar de se mostrarem, ao meu ver, deterministas, ao entenderem que o fato de os cursos de formação terem um formato fechado, impossibilitam a reflexão, o questionamento, a agência dos participantes, com o qual não concordo, ainda que entenda que eles dificultam, foram trazidos como exemplos de que, quando a formação de professores é pautada em questões mais fechadas (caixinhas pré-determinadas), facilita a condução por parte do professor formador, no sentido de se preparar para o esperado, diferente da formação proporcionada pelo Pibid-Inglês, aqui analisado.

Ainda no que concerne ao entendimento de neoliberalismo, do ponto de vista da antropologia¹⁰⁹, de acordo com Hilgers (2011), três maneiras diferentes têm sido adotadas: como uma abordagem cultural, como um sistema ou como uma forma de governança¹¹⁰. Independente do entendimento adotado, contudo, essas visões compartilham alguns

¹⁰⁸ “[...] analysis and interpretation of this dataset serve to illustrate the extent to which courses of this type, offered by one of the main commercial providers of English language teaching qualifications globally, position student teachers in ways which are ultimately incommensurate with the thrust of the sociocultural turn, while congruente overall with a technicist epistemology more suited to the neoliberal climate.”

¹⁰⁹ A minha opção por trazer as discussões sobre neoliberalismo segundo as ideias trazidas pelo campo da antropologia, ainda que esses estudos sejam recentes se comparados aos da área de economia, justifica-se pela maneira como esse campo de estudo se preocupa com as modificações trazidas pelo neoliberalismo à vida das pessoas, às relações sociais, às instituições, e, esse é um trabalho de pesquisa que se debruça sobre a formação inicial de professores. Ainda, entendo ser relevante além da antropologia, considerar também como o neoliberalismo é entendido no campo da linguística aplicada, já que é o professor de inglês em formação o meu foco, sem esquecer campos nos quais o neoliberalismo tem sido amplamente discutido, tais como a economia e a ciência política. Dessa forma, minha ideia é ampliar o escopo de análise no qual se insere a educação de uma forma mais ampla e a formação inicial de professores de inglês de uma maneira mais restrita, buscando entender como as práticas e representações neoliberais permeiam a formação inicial de professores de inglês, em especial, quando esta se atrela aos letramentos digitais, e, ao Pibid, mais especificamente. Afinal, parece estar cada vez perceptível o quanto a educação é usada a serviço da propagação dos ideais neoliberais.

¹¹⁰ Entendo governança como uma maneira organizada de atuar e organizar nossas ações.



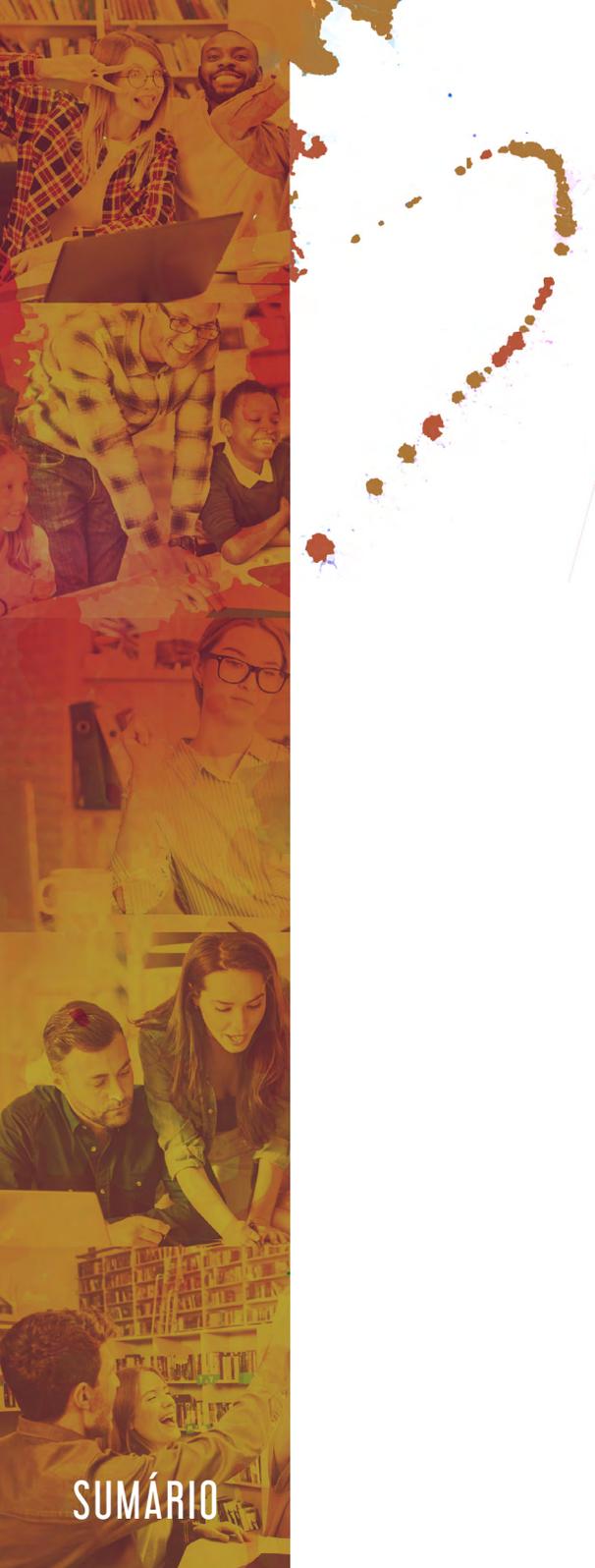
pressupostos: a não concordância entre os antropólogos quanto a um único conceito de neoliberalismo e a compreensão de que há uma diferença entre o neoliberalismo, conforme entendido pelos teóricos, e a prática (o que se efetiva na vida em sociedade). No campo da linguística aplicada, Holborow (2012) também concorda que há uma distância grande entre o que se diz sobre o neoliberalismo na teoria e o que de fato ocorre na prática, advindo daí, a dificuldade de defini-lo. E, finalmente, um último pressuposto compartilhado pelos antropólogos, relaciona-se a: independente da forma como se vê o neoliberalismo, concorda-se com a premissa de que esse seja resultado de um processo histórico que impulsiona uma nova forma (radicalizada) de capitalismo¹¹¹. Este, por sua vez, teria seu funcionamento baseado na:

desregulação e restrição da intervenção estatal, e caracteriza-se por uma *oposição à coletividade*, um *novo papel do Estado*, uma *ênfase extrema na responsabilidade individual*, flexibilidade, crença de que o crescimento leva ao desenvolvimento, e a *promoção da liberdade como uma forma de auto realização* que desconsidera qualquer questionamento das condições econômicas e sociais que tornam essa liberdade possível. (HILGERS, 2011, p. 352, tradução minha, grifos meus)¹¹².

As características, consideradas como ponto de concordância entre os antropólogos, podem ser capazes de ajudar a entender muito do que se observa nas sociedades atuais, em especial no contexto brasileiro, onde essa pesquisa se desenrola: ênfase no indivíduo em contraposição à coletividade e crença de que a reconfiguração do

¹¹¹ Aqui cabe esclarecer que nos referimos a uma nova forma, radicalizada de capitalismo, considerando que, em virtude das alterações trazidas com a perspectiva neoliberal, não seria possível pensar o capitalismo com o mesmo olhar. Afinal, conforme assinalam alguns autores (DARDOT; LAVAL, 2013), o neoliberalismo vai de encontro à lógica do capitalismo de Marx quando insere um dos seus principais fundamentos, a individualidade; indo, portanto, no sentido contrário à produção em massa que precisa de grupos de consumidores. Ainda, promove a riqueza e acumulação, especialmente, por meio do mercado financeiro, das empresas sem capital no sentido tradicional do termo, a exemplo da Google, Amazon, as quais investem pouco e obtêm um elevado ganho (STIEGLER, 2015).

¹¹² “*deregulation and the restriction of state intervention, [...] characterised by an opposition to collectivism, a new role for the state, an extreme emphasis on individual responsibility, flexibility, a belief that growth leads to development, and a promotion of freedom as a means to self-realisation that disregards any questioning of the economic and social conditions that make such freedom possible.*”



papel do estado, com vistas a promover a auto regulação do mercado, seja um caminho para viabilizar o crescimento econômico. Tais características parecem adentrar as instituições educativas, as quais cada vez mais passam a ser avaliadas e seus estudantes classificados, conforme seus desempenhos individuais. Recai, portanto, “a culpa” de uma “má” educação sobre alunos, e, por conseguinte, professores, recorrendo à culpabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso.

No universo do Pibid, a sua própria lógica de funcionamento, uma vez que não abrange todos os estudantes da graduação, mas apenas aqueles selecionados em edital, acaba por reforçar essa lógica, já que, diante do pouco número de vagas, colabora para a existência de grupos: aqueles, que passaram pelo Programa, são vistos de maneira diferenciada (mais competentes) em relação aos seus colegas do mesmo curso de graduação. Assim, o Programa reforça a ideia da culpa do indivíduo pelo seu não ingresso a algo que proporcionaria uma formação diferenciada (seu sucesso), com base na crença de que aos excluídos foi dada liberdade de escolha. Os graduandos participantes da pesquisa relataram ao longo das entrevistas como são vistos pelos colegas em virtude da sua participação no Pibid:

Eva: [...] Eles ficam brincando, né? Não, você tem que saber porque você é do Pibid, não sei o quê, nas aulas.

Pesquisadora: Então... [...] o fato de você ser do Pibid implica em que, o que é que isso quer dizer pra eles?

[...] Eva: Eles acham que a gente tem mais conhecimento de algumas coisas.

Pesquisadora: E você acha?

Eva: E tem, né? [risos] Eles não estão um tanto errados. A gente tem a experiência, né?

Pesquisadora: Hum.

Eva: A experiência, todo o estudo porque não é de qualquer jeito. Ah, entraram os quarenta e cinco bolsistas vamos mandar pro colégio. Teve todo o processo, foram meses fazendo leituras, fichamentos e debatendo pra poder saber o que é que a gente / queria, entendeu? [...] Nosso objetivo lá dentro da escola. (Fonte: Pesquisa de Campo. Entrevista 1 com Eva, p. 03).

O graduando Lucas, também durante entrevista, relatou a diferença que marca aqueles graduandos atendidos e os excluídos do programa. Quanto à pequena parcela de participantes do Programa, o licenciando relata: “Ah, com certeza [...] acho que o Pibid devia ser necessário pra... pra todos os estudantes, né? Nós temos essa oportunidade, nós nos sentimos bem agraciados, né?” (Fonte: Pesquisa de Campo. Entrevista 2 com Lucas, p. 04).

Um dos coordenadores do Pibid-Inglês da UPNE também faz considerações a esse respeito, revelando seu incômodo, quanto ao caráter excludente do Pibid. Ele afirma:

Pinterest: Eu acho que // bom, o Pibid, ele é uma iniciativa muito interessante, eu acho que ele precisa ser ... *ampliado*. Uma coisa que me incomoda no Pibid: tudo bem, é uma iniciativa pra melhorar os cursos de Licenciatura, mas uma coisa que me incomoda é: por que que todos os alunos que querem participar não podem participar? Eu acho que por questões financeiras, por limitações financeiras, mas é uma coisa que no fundo sempre me incomoda. Eu tenho outros alunos da graduação que poderiam estar envolvidos no Pibid. É como se aqueles alunos que estão lá selecionados tivessem mais oportunidade que os outros, é uma coisa que me incomoda [...]. (Fonte: pesquisa de campo. Entrevista com Pinterest, p. 5-6, grifo meu).

O entendimento do coordenador quanto à necessidade de ampliação do programa, tendo em vista o seu caráter excludente, conforme ele avalia no seu contexto, traz reflexões interessantes acerca do que o Pibid vem a acrescentar à formação inicial de professores, e, como seria possível repensar os atuais cursos de formação. As observações feitas por meio do Pibid também nos permite questionar



a ideia de liberdade de escolha, defendida como um dos pilares do neoliberalismo. Afinal, conforme pontuou Zacchi (2016b, p. 429), “[...] a própria liberdade de escolha implícita no neoliberalismo é também relativa quando levamos em consideração que ela é mais restrita àqueles com menor poder aquisitivo e de decisão”.

A percepção de que os graduandos participantes do Pibid são alguns selecionados, que têm a chance de uma formação mais ampla, foi discutida por Romero (2016), quando a pesquisadora, ao estudar o Pibid, mapeou a oferta de bolsas do programa a graduandos no país. A conclusão a que chegou foi a de que apenas cerca de 5% dos graduandos, em cursos de formação de professores, são nacionalmente atendidos pelo Programa, representando, portanto, uma parcela mínima de estudantes.

No que concerne às práticas educativas, os valores pedagógicos parecem ser permeados, ou mesmo tendem a ser substituídos por valores de mercado próprios do neoliberalismo. Isso seria perceptível, especialmente, no que concerne ao abandono do ideal social e cooperativo, por modelos derivados da lógica empresarial, baseados na individualidade e na concorrência (competição). Daqui resultando, por exemplo, o forte estado avaliador¹¹³, um gradativo aumento na privatização da educação, em especial do ensino superior, e, o trato da educação como mais uma forma de inculcar os valores neoliberais (HOLBOROW, 2012).

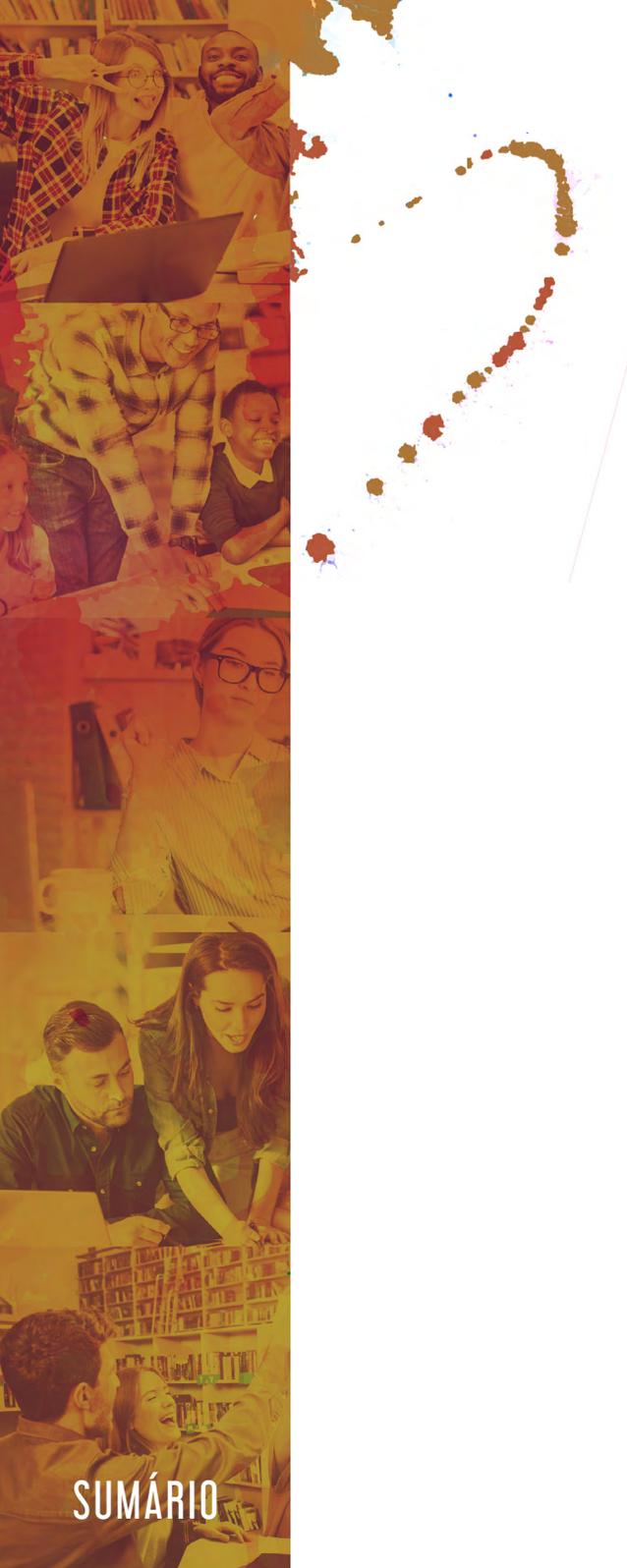
¹¹³ A esse respeito vale a pena mencionar o anúncio, por parte do governo brasileiro, da Medida Provisória de reforma do ensino médio (MP 746/2016) em setembro de 2016, propondo várias alterações no ensino básico brasileiro, tendo como justificativa a divulgação dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador resultante de avaliações, e que se propõe a ser capaz de medir a qualidade do ensino no país. Para maiores informações, ver: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>> e <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/temer-e-mendonca-filho-va-definir-mp-da-reforma-ensino-medio-nesta>>. Ambos acessados em 30 set. 2016. Essa reforma, que teve o Ideb como justificativa foi aprovada em 2017 e está em vigor, conforme pode ser acessada aqui: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em: 25 fev. 2017.



Curiosa e contraditoriamente, apesar da lógica de funcionamento do Pibid ter suas raízes na competição e no individualismo, tendo em vista o quão excludente o programa se mostra, em virtude do pequeno número de alunos atendidos, o Pibid-Inglês na UPNE mostrou-se um programa cujas práticas apontam para a contramão das ideias neoliberais, em especial no que concerne ao individualismo, à lógica da competição, ao professor tecnicista. Acompanhar as reuniões do projeto, envolvendo coordenadores da área de inglês, supervisores e graduandos, mostrou como o subprojeto de Inglês é conduzido na UPNE de forma a agregar as diferentes perspectivas e encaminhamentos, tornando coletivas as decisões e os projetos desenvolvidos.

Nesse sentido, a condução do projeto vai de encontro à característica tecnicista do modelo neoliberal de professor, segundo o qual, “precisa-se de professores técnicos, com bom conhecimento do conteúdo a ser ‘transmitido’, bem como das técnicas para melhor fazê-lo” (SOUSA, 2011, p. 62). Seguir esse modelo, significaria seguir o caminho da diminuição ou mesmo anulação da capacidade crítica do professor, e, por conseguinte, dos alunos, colaborando para que as ideias neoliberais sejam perpetuadas. Afinal, entendidos como professores cujo papel é manter-se eficientemente capazes, por meio dos conhecimentos técnicos que possuem, de realizar seu trabalho pedagógico, alcança-se a harmonia, também desejada pelo neoliberalismo, uma vez que apaga as diferenças que nos marcam.

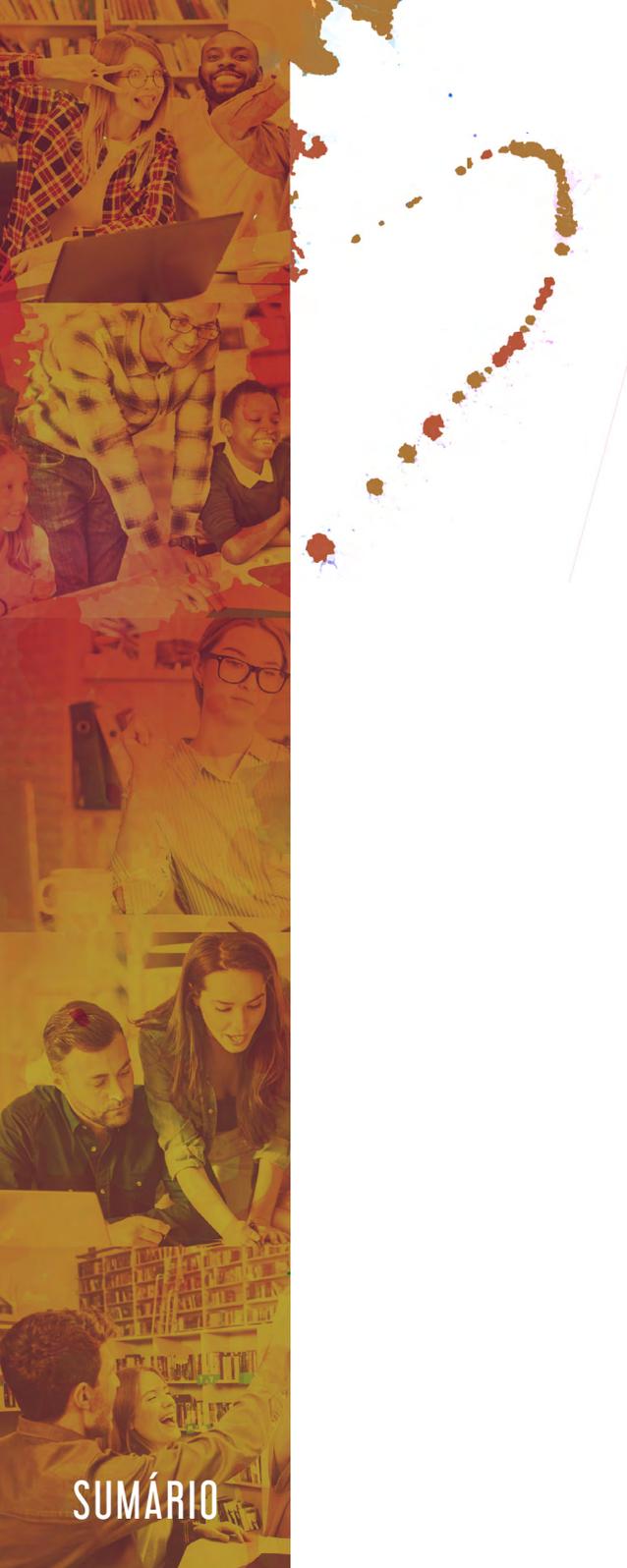
Um exemplo interessante a esse respeito, que se relaciona à forma como o Pibid-Inglês da UPNE tem sido conduzido, foi durante uma das reuniões nas quais, após o retorno de um recesso, os bolsistas deveriam, em grupos, apresentar um plano de aula disponível para professores de inglês na internet (em sites direcionados a professores), analisando-o à luz das teorias que haviam discutido antes do recesso. Foi possível notar em alguns grupos, que havia discordância interna sobre as discussões realizadas, e, por isso, em



alguns casos, houve negociação quanto ao que seria apresentado, mas as discordâncias foram levantadas, de maneira a permitir a todo o grupo, intervenções capazes de auxiliá-los nos impasses. Dessa forma, houve não apenas o apelo à coletividade, mas também o respeito ao pluralismo de ideias, à heterogeneidade e a identificação do papel crítico do professor, distanciando-se do seu entendimento como um técnico de ensino nos padrões de eficiência neoliberais.

Escrevendo, segundo uma perspectiva de neoliberalismo entendido como uma forma de governança, Dardot e Laval (2013) acrescentam às características do neoliberalismo já trazidas anteriormente, uma dimensão mais ampla, ao afirmarem que o seu alcance, para além da realidade “natural” do mercado, configura-se como uma nova racionalidade global, fruto da intervenção estatal – estado que atua como agente e sujeito – por meio de seu aparato político, econômico, institucional e jurídico, estando sempre aberto a ajustes, quando efeitos indesejados, muitas vezes contraditórios com suas intenções, surgem. Seu caráter de racionalidade global advém da perspectiva de que além de ter um alcance mundial, envolve, além da dimensão econômica da vida em sociedade, a dimensão política, social e subjetiva. Assim, mostra-se totalizante à medida que é capaz de integrar todas as dimensões da nossa existência.

Para os autores, portanto, as ideias discutidas por Harvey (2005) mostram-se incapazes de dar conta da configuração do neoliberalismo atual, tendo em vista sua ênfase na economia e mais precisamente no capitalismo como modo de produção. Para os estudiosos, o neoliberalismo teria um alcance mais amplo, sendo caracterizado essencialmente pela generalização da concorrência (competição) como uma norma comportamental e da empresa como um modelo de subjetivação, sendo ambos claramente pautados pelas ideias de individualidade. Dardot e Laval (2013, p. 11-16) reconhecem a importância do trabalho de Harvey (2005) para



entender o neoliberalismo. Entretanto, criticam aspectos de sua análise, especialmente, a apresentação da economia como a única dimensão do neoliberalismo. Criticam, em especial, a apresentação que o autor traz da burguesia como um sujeito histórico que persiste ao longo do tempo e é responsável pelo fim do Keynesianismo e adoção do neoliberalismo, o que seria contraditório, considerando o próprio reconhecimento do autor quanto às alterações das classes sociais durante o processo de neo-liberalização.

Afirmam, afinal, Dardot e Laval (2013), que em alguns países, novas burguesias surgiram de aparelhos comunistas. Por fim, os autores também veem com restrição a sua análise de formas específicas de intervenção do estado neoliberal. Para Dardot e Laval (2013), o neoliberalismo resulta de um conjunto de forças constituídas historicamente que foram se agrupando gradualmente, e não por meio de uma determinação burguesa para que assim se comportasse, na qual o estado, ao invés de efetivar sua retirada, atua fortemente por meio de aparatos políticos e jurídicos, de forma intervencionista, de maneira a manter o neoliberalismo em constante reinvenção.

Seguindo raciocínio semelhante, ao tratar do neoliberalismo como governança, Hilgers (2011) apresenta como elementos cruciais para a expansão do neoliberalismo o uso de tecnologias da subjetividade — tendência para a responsabilização do indivíduo e de sua percepção do mundo como competição, seguindo a lógica do mercado—e de tecnologias da sujeição—do poder, de regular as populações para a produtividade máxima. Essas perspectivas adotadas interferem na forma como a mercantilização (*commodification*) também é vista. Dessa forma, com o neoliberalismo:

[...] a concorrência [competição] e o modelo empresarial constituem um modo de governo generalizado, ultrapassando a 'esfera econômica' no habitual sentido do termo. E isso é precisamente o que vemos em toda parte. A necessidade de 'competitividade' tornou-se um princípio político geral, que regula

as reformas em todas as áreas, mesmo aquelas mais afastadas de confrontos comerciais no mercado mundial. É a mais clara manifestação de que estamos lidando não com uma 'superficial mercantilização', mas com uma extensão da racionalidade do mercado para a existência em sua totalidade através da generalização da forma empresa. É esta 'racionalização da existência', que, em última análise, pode ter o efeito (como a senhora Thatcher enfatizou) de 'mudar o coração e a alma'. [...] (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 16, tradução minha).¹¹⁴

É possível perceber, que a análise de Dardot e Laval (2013), assim como a de Hilgers (2011) acrescentam à discussão, dimensões mais amplas, nas quais o neoliberalismo altera nossa vida diária. Nesse sentido, contribui com o debate à medida em que amplia o olhar para entendermos o contexto das políticas e práticas educacionais, e, conseqüentemente, de letramentos e como estas podem ser "naturalmente" pautadas nas ideias neoliberais, inclusive no que concerne à mercantilização generalizada (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 347), aqui tendo a língua inglesa como uma grande mercadoria (*commodity*).¹¹⁵

A mercantilização da língua verifica-se não apenas no tratamento do conhecimento linguístico como moeda de troca, mas também vincula-se à circulação de bens, que muitas vezes depende de recursos linguísticos para que se efetive. Para Heller (2010), a mercantilização da língua conecta-se também a novas formas de colonialismo, por meio da língua, que se efetiva por intermédio do *British Council*, Instituto Cervantes, *Alliance française* etc (Ibid.,

¹¹⁴ "[...] competition and the entrepreneurial model constitute a general mode of government, far exceeding the 'economic sphere' in the habitual sense of the term. And that is precisely what we see everywhere. The requirement of 'competitiveness' has become a general political principle, which governs reforms in all areas, even those furthest removed from commercial confrontations in the world market. It is the clearest manifestation that we are dealing not with a 'creeping commodification', but with an extension of market rationality to existence in its entirety through the generalization of the enterprise-form. It is this 'rationalization of existence' which, ultimately, can have the effect (as Mrs Thatcher stressed) of 'changing the heart and soul'. [...]"

¹¹⁵ Um exemplo interessante abordado por Zacchi (2016b, p. 426-427) quanto à mercantilização de tudo, conforme tratada por Harvey (2005), que se liga à disseminação das novas tecnologias é o caso de *reality shows* e redes sociais. Para o autor, até mesmo o esmiuçar da vida privada torna-se mercadoria.



p. 105), espalhando-se em diferentes partes do mundo. No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, há ainda o reforço da relação professor nativo e não-nativo da língua, aos quais diferentes valores financeiros são atribuídos, sendo o não-nativo considerado inferior (KUMARAVADIVELU, 2014), não apenas em relação ao valor do seu trabalho, mas também nos questionamentos quanto à sua competência. Assim, por meio “das várias formas que a língua adquiriu centralidade no processo de trabalho e nos produtos de trabalho da nova economia, tornou-se uma mercadoria em si mesma e, portanto, atua como um recurso a ser produzido, controlado, distribuído, avaliado e contido” (HELLER, 2010, p. 109, tradução minha)¹¹⁶.

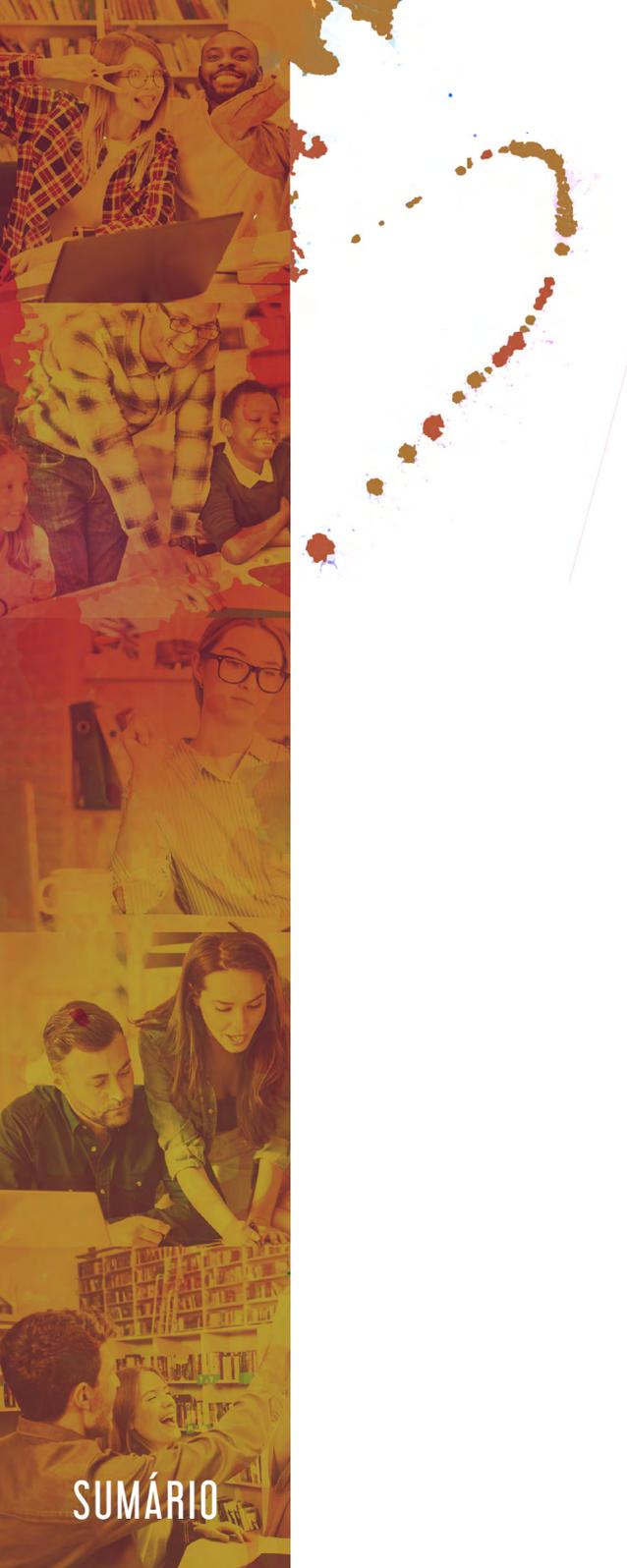
Pensando no nosso contexto brasileiro, o ensino de inglês:

[...] tem se transformado em uma mercadoria para as classes médias e altas contemporâneas no Brasil (Jordão, 2004). É comprado e vendido como tal com base na crença de que o domínio da língua inglesa levará as pessoas (incluindo as de raças, classes sociais e culturas desfavorecidas) a melhores posições na sociedade [...]” (JORDÃO, 2008, n.p., tradução minha).¹¹⁷

Além da mercantilização da língua, conforme ressalta Patrick (2013), a mercantilização de tudo abrange também a mercantilização do eu, sendo o debate (proporcionado pela educação), um caminho para desafiar essa inevitabilidade, já que da forma como é posta, a mercantilização do eu acaba sendo perpetuada pela educação. Percebi ao longo do trabalho do Pibib-Inglês que acompanhei, diversas tentativas no tocante à condução do projeto no sentido de, ainda que numa estrutura com características neoliberais (diante da sua forma de seleção de bolsistas pautada no individualismo e

¹¹⁶ “Through the various ways in which language has acquired centrality in the work process and work products of the new economy, language has become a commodity itself and, therefore, acts as a resource to be produced, controlled, distributed, valued, and constrained.”

¹¹⁷ “[...] has been turned into a commodity for the contemporary middle and upper classes in Brazil (Jordão, 2004). It is bought and sold as such based on the belief that the mastering of the English language will take people (including those of underprivileged races, social classes and cultures) to better positions in society [...]”.



mérito e conseqüente exclusão, por exemplo)¹¹⁸, tentar, por meio da discussão, levar os graduandos a perceberem os diversos discursos e práticas, postos em nosso meio como maneiras de nos convencer de que a responsabilidade é individual, a concorrência é inevitável e o inglês deve ser a mercadoria, ou melhor, a língua ensinada obrigatoriamente, sem a qual diminuem as chances do estudante de ser bem sucedido no mercado de trabalho.

Os frutos de um trabalho mais crítico, em relação a essas questões, já me parecem dar sinal de existência, por meio do questionamento das verdades trazidas pelos graduandos; da forma como eles se viam na profissão de professores antes e posteriormente, e, como consequência, como viam/veem o ensino de inglês e o papel da escola pública, a qual passa a ser mais valorizada pelos bolsistas, como um espaço em que é possível questionar as estruturas por meio do ensino de inglês, visto que ao professor é dada uma maior autonomia. Assim, o professor em formação tende a se ver menos como um prestador de serviço, num sentido neoliberal (um tecnicista), podendo ver-se como um agente mediador, o qual, por meio do ensino de inglês pode contribuir para a desconstrução e reconstrução do conhecimento:

Pesquisadora: Eva, eu queria que você descrevesse ... o que é que o Pibid representa pra você ou tem representado pra você.

Eva: Um novo olhar, né? Assim... porque eu já tenho experiência em sala de aula com os / com os menores e é uma coisa que colégios particulares não tem o contato com o / com a realidade da escola pública e você ter a experiência de ir pra sala de aula antes de se formar, antes mesmo do estágio, né? Pra mim

¹¹⁸ A minha crítica aqui à forma de seleção dos graduandos para fazerem parte do Pibid na UPNE, o que se dá por meio de um edital institucional, é que por meio dos critérios de seleção – análise de histórico escolar juntamente com a média geral ponderada, carta de intenção, currículo comprovado e entrevista – tende-se a privilegiar a linha de chegada até aquele momento, desconsiderando os obstáculos que muitos dos estudantes de Letras enfrentaram para chegar onde chegaram. Afinal, os esforços são diferenciados. Dessa forma, são selecionados aqueles considerados os melhores alunos, que não necessariamente são aqueles que necessitariam de um maior acompanhamento durante a formação, o que o Pibid certamente é capaz de promover.

representou / tem uma grande importância sim, talvez eu não... não continue escrevendo sobre o Pibid, entendeu? Mas vai somar / tem somado muito [...] a experiência de ir pra sala de aula, um jeito novo de dar aula de inglês que não é igual ao que a gente faz no colégio [particular], é bem diferente do que... do que... do que a aula de inglês prega nas escolas.

Pesquisadora: O que é que você... o que é que você tá chamando de jeito novo?

Eva: Jeito novo é usar // usar todos aqueles critérios de... de olhar... o olhar com criticidade as coisas, é... autonomia, a questão da realidade do aluno, respeitar sempre porque às vezes a gente não encontra isso nos materiais e a gente traz isso pro... pra dentro da escola sim [...]. (Fonte: pesquisa de campo. Entrevista 1 com Eva, p. 1).

Além de perceber as diferenças entre a escola pública e particular e ressaltar a importância do seu trabalho de professora, capaz de questionar as verdades que a cercam, Eva conclui a entrevista falando sobre o que a participação no Pibid-Inglês tem proporcionado para ela. A graduanda ressalta:

Eva: [...] Eu acho que eu descobri que eu posso ser autônoma porque no colégio particular eu não tenho total autonomia assim.

[...] Eva: E na... no público eu já... pelo menos no Pibid, na experiência do Pibid. Eu nunca tinha feito um plano de aula, eu fazia o plano de aula pelo livro do... do colégio particular, tinha que seguir aquilo. Tinha muito pouco tempo. (Fonte: pesquisa de campo. Entrevista 1 com Eva, p. 7).

A passagem da entrevista com a graduanda é um exemplo de como ela hoje visualiza o fazer pedagógico (pensar na sua aula por meio de um plano de aula que considere o contexto) de forma diferente de apenas seguir um modelo de professor neoliberal tecnicista que aplica aquilo que o livro didático já pensou para a sua aula de inglês. Pelo seu relato, foi por meio do Pibid-Inglês que ela percebeu que poderia fazer diferente, afastando-se, por exemplo, de uma perspectiva colonial de uso do livro didático (KUMARAVADIVELU, 2014). Dessa

forma, entendo que um dos papéis dos letramentos, nesse contexto, tem sido questionar as verdades neoliberais.

Retomando o viés de Dardot e Laval (2013), que ao meu ver dá mais conta de ler a realidade que nos cerca, e pensando nos letramentos digitais, é possível inferir, que, para além da inserção da tecnologia digital na sociedade, por meio dos modos de produção, esta perpassa toda a nossa existência, inclusive a nossa subjetividade, podendo ter seus usos muito mais atrelados à lógica neoliberal. Por exemplo, ao incorporarmos que a vida cotidiana não acontece de forma dissociada da tecnologia que nos cerca, os âmbitos social, político, econômico e subjetivo se entrelaçam e tendemos a viver numa lógica neoliberal, nas vinte e quatro horas do dia, em que estamos conectados por meio de tecnologias digitais. Nessa perspectiva, o indivíduo neoliberal atua de acordo com a lógica do sujeito empreendedor, ou seja, da perspectiva empresarial, não como tal, mas como se estivesse fazendo-o para si mesmo, como uma tentativa de satisfazer um desejo que lhe é próprio.

Para se atingir essa racionalidade global, o neoliberalismo, entendido como uma forma de governança, atuaria por meio do Estado, cujo papel é redesenhado, de maneira a garantir a manutenção e o controle do seu funcionamento. Isso por intermédio de seu caráter disciplinador, sendo estrategicamente colocado na posição de garantidor “[...] das regras jurídicas, monetárias e comportamentais; atribuindo-lhe a função oficial do supervisor das regras de concorrência [...] e talvez ainda mais sua atribuição de criar situações de mercado e indivíduos adaptados à lógica do mercado [...]” (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 168, tradução minha)¹¹⁹. Um exemplo pertinente, sobre a criação de situações de mercado pelo Estado, vem a ser as alterações na educação pública estadunidense propostas por Friedman. Segundo apontam Dardot e Laval (2013, p. 195-196, tradução minha),

¹¹⁹ “[...] vigilant guardian of legal, monetary and behavioural rules; assigning it the official function of supervisor of the rules of competition [...] and perhaps still more allocating it the objective of creating market situations and forming individuals adapted to market logics. [...]”

[...] enfrentando a deterioração da educação pública nos Estados Unidos, desde a década de 1950, ele propôs o estabelecimento de um sistema de concorrência entre instituições de ensino baseado no 'voucher educacional'. O sistema consiste em não mais financiar as escolas diretamente, mas dar a cada família um 'voucher' que representa o custo médio da educação. Ela é livre para usá-lo na escola de sua escolha e de cobri-lo como lhe aprouver, de acordo com a sua escolha em matéria de educação. Mais uma vez, o raciocínio é baseado no que é considerado o comportamento racional do consumidor, que deve estar em posição de julgar entre várias possibilidades [liberdade de escolha] e selecionar a melhor oportunidade. Na realidade, o sistema de 'vouchers educacionais' tem dois objetivos interligados: pretende-se transformar as famílias em 'consumidores da escola' e visa introduzir a concorrência entre os estabelecimentos, o que elevaria o padrão dos mais medíocres. Este sistema, por conseguinte, combina o financiamento público, considerado legítimo no caso 'da educação básica' dado o seu efeito positivo para o conjunto da sociedade, com um estilo empreendedor de administrar estabelecimentos de ensino obrigados a competir. Desde os anos de 1990, em diferentes graus, dependendo do país, esta orientação em favor de uma 'educação de mercado' tem dominado políticas de reforma educacional em todo o mundo. Isso tem contribuído para a crescente fragmentação dos sistemas educacionais e diferenciação dos locais e modalidades de ensino de acordo com a classe social.¹²⁰

¹²⁰ "Faced with the deterioration of public sector education in the United States, from the 1950s he proposed establishing a system of competition between educational institutions based on the 'education voucher'. The system consists in no longer funding schools directly, but giving each family a 'voucher' that represents the average cost of education. It is free to use it in the school of its choice and to top it up as it sees fit, in accordance with its choice as regards education. Once again, the reasoning is based on the putatively rational behaviour of the consumer, who must be in a position to judge between several possibilities and select the best opportunity. In reality, the system of 'education vouchers' has two inter-linked aims: it is intended to transform families into 'school consumers'; and it seeks to introduce competition between establishments, which will raise the standard of the most competition between establishments, which will raise the standard of the most mediocre. This system therefore combines public funding, considered legitimate in the case of 'primary education' given its positive effect for the whole of society, with an entrepreneurial style of administering educational establishments obliged to compete with others. Since the 1990s, to different degrees depending on the country, this orientation in favour of an 'education market' has dominated policies of education reform throughout the world. It has contributed to the increasing fragmentation of education systems and differentiation of the sites and modes of education according to social class."

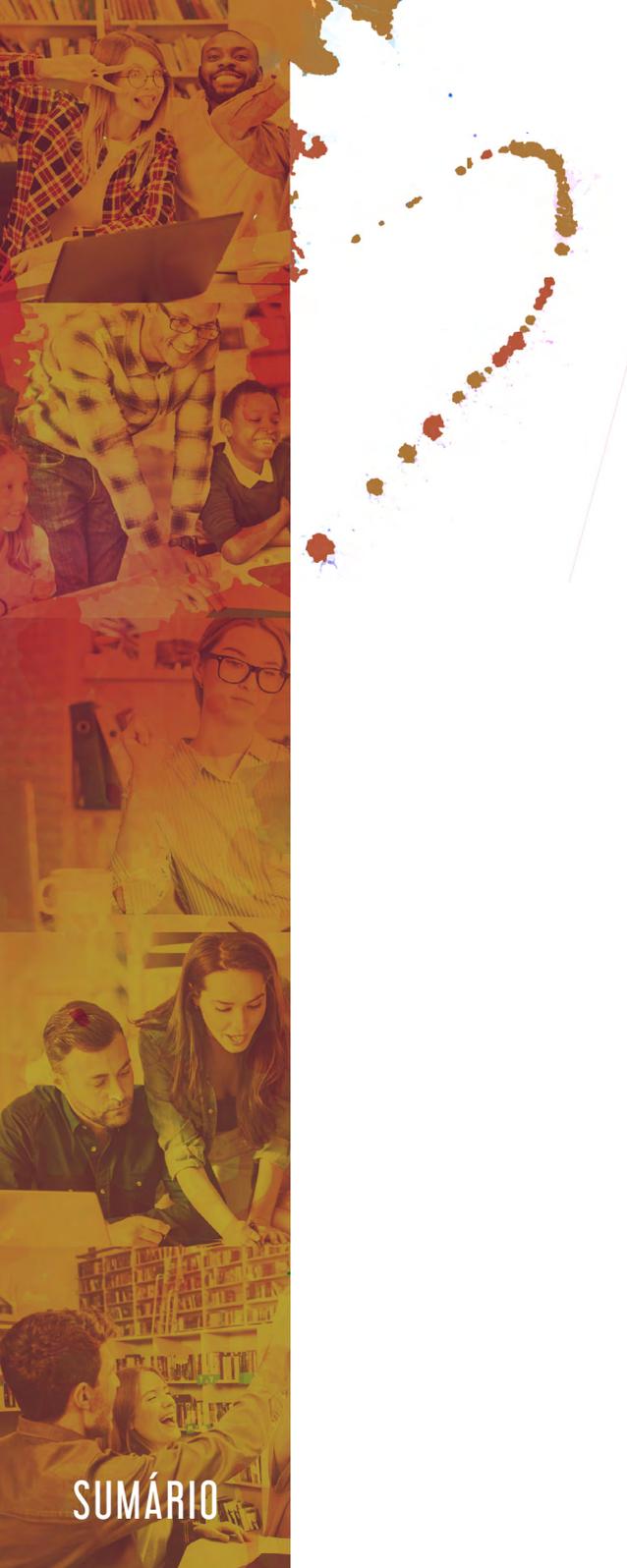


No Brasil, entendo o estabelecimento de centros de excelência, os quais foram, a partir de 2010, nomeados centros experimentais do ensino médio, em algumas selecionadas escolas públicas da rede estadual, incluindo a rede pública de ensino onde essa pesquisa foi realizada, como um exemplo dessa diferenciação de tratamento entre estabelecimentos educacionais. Essas escolas selecionadas passaram a oferecer ensino integral, contando com alteração no regime de trabalho dos professores por meio de gratificação (uma forma de dedicação exclusiva), entre outros aspectos, contribuindo para a segmentação do sistema de ensino, aprofundando o individualismo e o adentrar da lógica de mercado nas instituições educacionais. Essa oferta da secretaria estadual de educação, entretanto, conta com um comitê gestor que acompanha a implantação e o andamento desses centros, o qual é composto por um conglomerado de empresas, a exemplo do Instituto Natura e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).¹²¹

Esse papel do Estado, contudo, tem sido, segundo Dardot e Laval (2013), frequentemente negligenciado por opositores ao neoliberalismo. Enquanto isso, o Estado fortalece sua retirada no tocante às questões sociais, à medida em que delega ao indivíduo “responsabilidades sociais antes pertencentes ao Estado sob a argumentação de que à medida que se diminui a participação do Estado na economia, aumenta-se o poder dos indivíduos¹²². Dessa forma, ampliam-se as chances de desenvolvimento e progresso da sociedade, para o bem de todos os cidadãos” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

¹²¹ Para maiores informações sobre o contexto local, ver: <<http://www.seed.se.gov.br/portaldouestudante/noticia.asp?cdnoticia=10686>> e <<http://www.agencia.se.gov.br/noticias/educacao/governo-planeja-acoes-para-centros-experimentais-do-ensino-medio>>. Acesso em: 10 out. 2016.

¹²² Conforme apontam Dardot e Laval (2013), muitos argumentos foram apresentados em torno da necessidade de se colocar um fim no estado de bem-estar social, tais como: o encorajamento da dissolução de laços familiares, o incentivo à preguiça do cidadão, a perda do incentivo para o trabalho por parte de mães atendidas. Assim, a assistência social foi cada vez mais perdendo espaço.

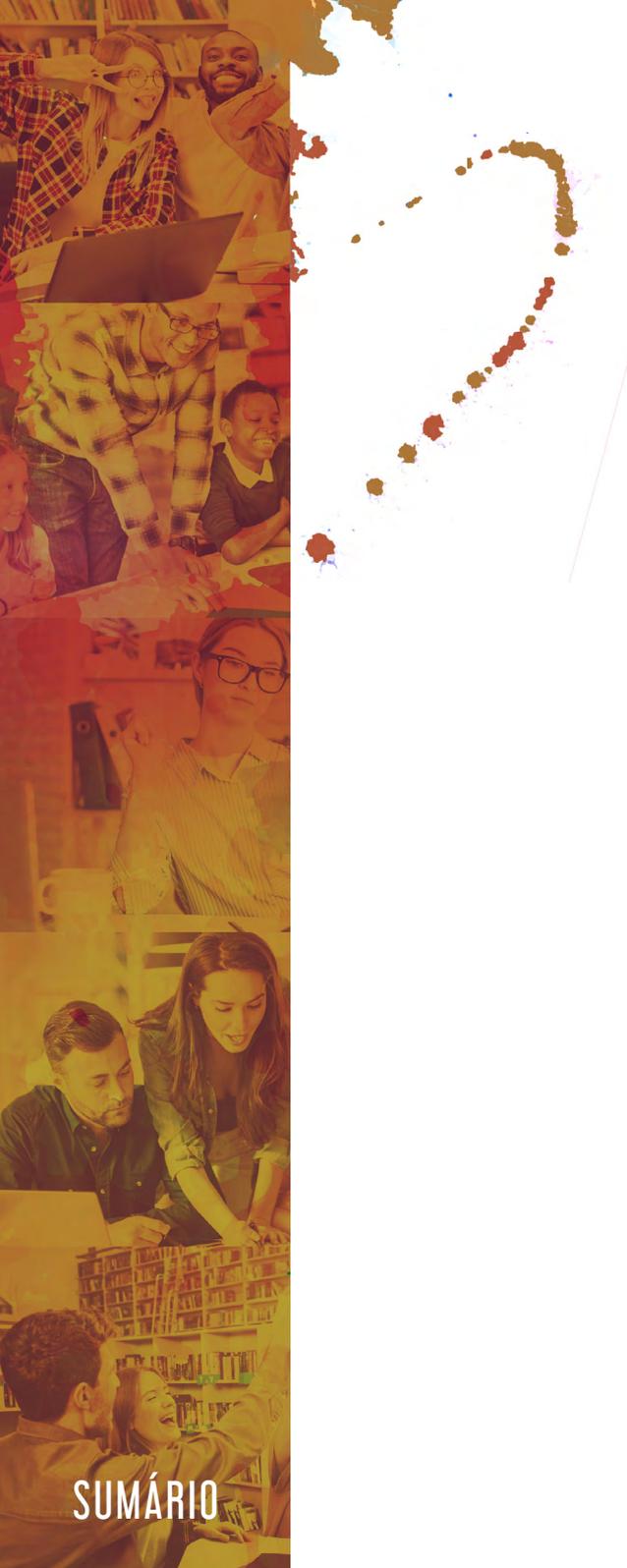


É possível perceber, contudo, e diversos autores abordam a questão, que a transferência para o indivíduo das atribuições, anteriormente desempenhadas pelo estado (o estado de bem-estar social – *Welfare State*)¹²³, não tem se configurado como um caminho de progresso coletivo nem para a diminuição dos gastos do poder público. Ao contrário, conforme discute Bolaño (2002), estudos têm apontado para o aprofundamento da crise, sem permitir possibilidades de saída e a intervenção estatal tem se mostrado necessária, especialmente no que concerne à manutenção, por meio de diferentes aparatos (tais como propaganda, educação, disciplina, punição etc.), do poder neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2013). Ainda, conecta-se às ações políticas visando ao controle do mercado, especialmente o financeiro, no qual se concentra a grande riqueza, de maneira a permitir a retroalimentação do neoliberalismo.

Uma das formas encontradas para garantir seu funcionamento, a disciplina¹²⁴, no neoliberalismo, adentra as várias instâncias da vida e conecta-se, principalmente, a formas de manter a lógica da concorrência,

¹²³ “Pelos princípios do Estado de bem-estar social, todo indivíduo teria direito, desde seu nascimento até sua morte, a um conjunto de bens e serviços, que deveriam ter seu fornecimento garantido seja diretamente através do Estado ou indiretamente mediante o poder de regulamentação do Estado sobre a sociedade civil. Esses direitos incluiriam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio ao desempregado, a garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos etc. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_de_bem-estar_social>. Acesso em: 01 maio 2015.

¹²⁴ Sobre a disciplina, é interessante destacar, como faz Hilgers (2011, p. 355-358), o entendimento, quando se considera o neoliberalismo como sistema, do sistema prisional como uma forma de disciplina, a qual, tomando as ideias de Wacquant (2010), liga-se diretamente à penalização da pobreza como parte do projeto neoliberal. Nessa perspectiva, a economia da punição seria resultante do neoliberalismo que acirra a competição, torna os pobres mais vulneráveis e reforça a responsabilidade individual. Tal projeto, para o autor, de abrangência transnacional. Seguindo uma linha similar, mas focando na culpa por tal situação como sendo da elite, Harvey (2005) trata da disciplina no que concerne ao desenvolvimento de um complexo prisional-industrial como forma de controle social para restaurar e manter o poder e status da elite. Para o autor, portanto, o neoliberalismo seria um projeto de um pequeno grupo controlando os demais indivíduos de forma a manter seus privilégios. Tal interpretação, apesar de interessante para ajudar a compreender as sociedades atuais, apresenta como fraqueza, segundo Hilgers (2011, p. 357) não analisar as resistências e as críticas da radicalização penal.

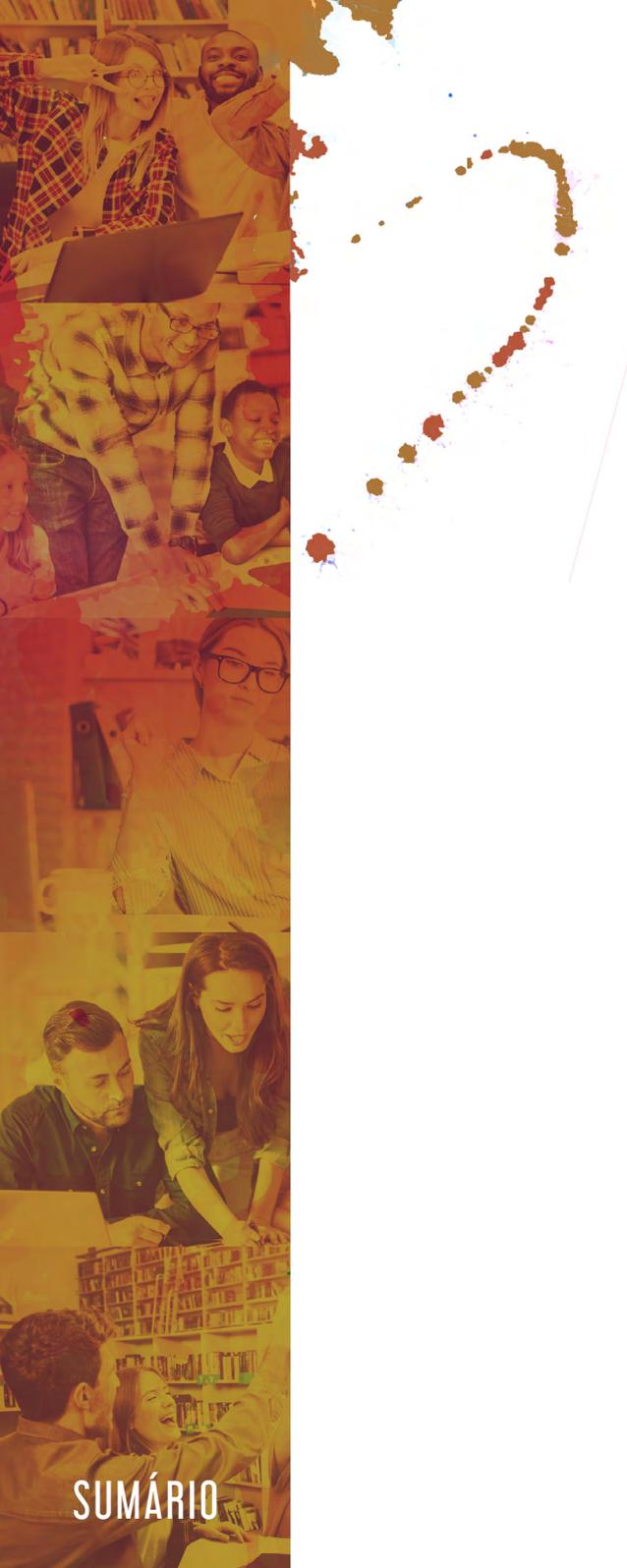


e do gerenciamento do indivíduo de acordo com ideias empresariais, sempre com vistas a aumentar a performance individual. No tocante à educação, Sousa (2011, p. 64) afirma que “um dos pontos considerados fundamentais para a eficácia da ‘transmissão’ dos conteúdos do currículo, dentro do modelo neoliberal de professor, é a questão da disciplina”. E isso é incorporado como verdade no âmbito da educação. Conforme relata a autora, “[...] de fato, todos os envolvidos no processo escolar – diretores, professores, alunos e pais – parecem acreditar que a disciplina é fator fundamental para que haja ensino e aprendizagem ‘de fato’” (Idem, p. 65). Dessa forma, mantém-se o controle sobre os alunos como uma forma de garantir-lhes performance individual.

A performance individual, por sua vez, alimenta a competição entre os indivíduos, mantendo-se coerente com as ideias neoliberais. A consequência disso, no tocante ao trabalho, “[...] não foi uma redução nos controles hierárquicos, mas a sua gradual alteração no contexto de uma ‘nova gestão’, que tem contado com modos de organização, nova contabilidade, registro e tecnologias de comunicação, etc.” (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 198, tradução minha).¹²⁵ Essa crescente forma de organização do trabalho traz alterações para o trabalhador e para o trabalho por ele desempenhado, o qual tende à precarização, e, principalmente, individualização dos ganhos da força de trabalho. E, mais uma vez, reforça-se o papel das tecnologias como forma de monitoramento e manutenção dos ideais neoliberais. Como resultado, acentua-se o individualismo, enfraquece-se a força sindical e as referências à coletividade¹²⁶.

¹²⁵ “[...] has not been a reduction in hierarchical controls, but their gradual alteration in the context of a ‘new management’ that has been able to rely on modes of organization, new accounting, recording and communication technologies, and so on.”

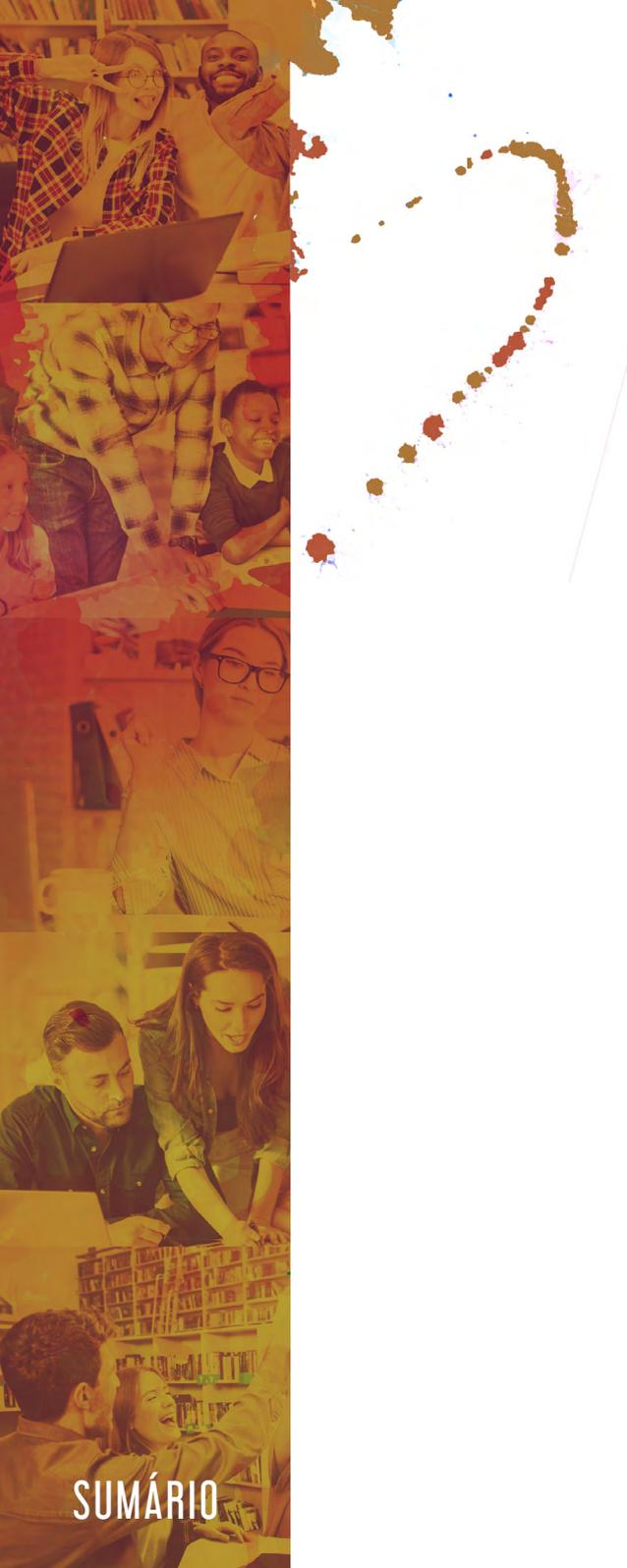
¹²⁶ Segundo apontam Dardot e Laval (2013, p. 176), o declínio da coletividade não se dá apenas no âmbito dos mecanismos utilizados pelo setor produtivo. Para os autores, “cada pessoa tem sido levada a pensar sobre si e se comportar em todas as dimensões da sua existência como o dono do capital a ser valorado. Estudos universitários pagos, criação de poupança individual para a aposentadoria, compra de sua casa própria [...] – tais são os aspectos da ‘capitalização da existência individual’, que, à medida que ganha terreno junto aos trabalhadores, corrói um pouco mais as lógicas solidárias”.



As consequências do neoliberalismo ser pautado na individualidade e na competição são muitas, mas principalmente, é preciso ressaltar, a tendência ao fim da coletividade, e, por conseguinte, de processos democráticos. Para Brown (2015), quando a lógica de mercado adentra as demais esferas da vida em sociedade – educação, serviços sociais, democracia etc – passando a vida a ser pautada na competição, a igualdade é ameaçada, e, com isso, a democracia. Afinal, o mercado, que antes pertencia à esfera da economia, adentra a vida social. Com isso, a democracia é deslegitimada como uma resposta às desigualdades. Entretanto, por ter suas ideias impregnadas na própria subjetividade humana, mesmo com a queda de algumas economias no mundo, o neoliberalismo ainda é “vendido” como a melhor opção. O rompimento desse ciclo, que parece imutável, aponta, ao meu ver, para apenas um caminho alternativo possível: a nossa capacidade de agenciamento, de união coletiva, visando ao bem comum, apesar da sensação difundida de que tudo está fora de controle.

O funcionamento do subprojeto Pibid-Inglês da UPNE se mostrou como um campo fértil para possibilitar ir de encontro à tendência neoliberal de individualismo e competição, ainda que, contraditoriamente, mostre-se excludente e individualista, como já trazido anteriormente, uma vez que as observações das reuniões e a análise dos projetos não deixaram dúvidas de que o encaminhamento das ações pedagógicas é rumo à construção coletiva dos projetos realizados nas escolas. Essa coletividade, vale ressaltar, envolve não apenas o trabalho conjunto entre graduandos, mas também a negociação de sentidos junto aos coordenadores e supervisores do subprojeto, estes entendidos como mais próximos do contexto da escola pública. Foram comuns interferências dos supervisores durante elaboração de projetos a serem desenvolvidos na escola, além da demonstração do interesse de trabalhar em parceria.¹²⁷

¹²⁷ Chimentão e Fiori-Souza (2013) apresentam uma reflexão sobre o papel dos supervisores no âmbito do Pibid, enfatizando três categorias quanto aos papéis por eles assumidos: a) assistentes (elo de ligação entre universidade e escola); b) coformador (autoridade em relação ao contexto escolar), e, c) aprendiz (em processo de formação no seio das discussões teóricas proporcionadas pelo Pibid).



Para Stiegler (2015), cuja análise aponta para o neoliberalismo levando à estupidez, especialmente, considerando o papel das tecnologias, a educação, principalmente no contexto europeu, e, particularmente, no francês, é resultante de uma alteração na forma como as instituições são vistas. Para ele, o projeto iluminista buscava, por meio da educação, a promoção da razão. Assim, o indivíduo ia à escola e às universidades em busca do que precisava aprender, do que não entendia ou compreendia. Após a segunda metade do século XX, entretanto, especialmente devido às influências neoliberais pautadas principalmente no individualismo e na competitividade, e às tecnologias, especialmente as digitais, a razão transformou-se em racionalização. Seria, portanto, a otimização da razão. Ou seja, buscar as instituições educacionais, as quais tentariam “formar” o estudante por meio do uso de pouco tempo, pouco investimento e com o máximo de lucro.

As conseqüências, desse quadro discutido por Stiegler (2015), seriam, especialmente, a morte do senso crítico, o não saber o que, nem o porquê do que se está aprendendo nas instituições educativas. Isso, expandindo para as universidades, e, mais especificamente para os cursos de formação de professores, pode incorrer, em não se saber o que ou o porquê do que se está ensinando. Assim, o aluno fica mais propenso a estar preso a discursos neoliberais elaborados e incutidos, seja por meio da educação ou de outros aparatos neoliberais mencionados anteriormente, reproduzindo-os indefinidamente e alimentando o próprio sistema. Dessa forma, continuam sendo disseminadas ideias, tais como a de que é preciso aprender inglês para se ter acesso a um melhor salário, sem que se questione o porquê de ser a língua inglesa ou de ela estar atrelada à ascensão social, ou mesmo se as oportunidades irão mesmo existir para todos, caso o conhecimento de inglês seja universalizado, por exemplo.



Pensando o neoliberalismo no contexto do Reino Unido, levando em conta discussões sobre economia do conhecimento, Patrick (2013) segue uma linha de raciocínio semelhante e aborda o papel das universidades nesse contexto, argumentando quanto às alterações, com vistas a uma visão mais funcional e mercadológica, para as instituições de ensino superior. De acordo com a autora, essas alterações teriam como uma de suas consequências a perda da capacidade universitária de questionamento e produção de conhecimento, especialmente em virtude da necessidade neoliberal de maior produção com menor custo. Assim, a educação configura-se como apenas um produto a ser comercializado (*commodity*) como qualquer outro, e, o ensino superior não foge a essa ideia, abrindo mão de debates importantes, tais como as questões neoliberais e suas consequências. Ainda, aprofunda-se a distância entre as ciências aplicadas, vistas como capazes de trazer retorno financeiro para as universidades, especialmente quando atreladas às tecnologias digitais, e as ciências humanas, com menor utilidade econômica (PATRICK, 2013).

Considerando a discussão supracitada, percebo semelhanças quanto ao que tem acontecido na UPNE. Parece que caminhamos para o distanciamento do debate em virtude de uma lógica produtivista. Afinal, professores universitários passam a ser cada vez mais avaliados pela sua produtividade individual, entendida como a valoração do seu trabalho, enquanto professor, acabando, muitas vezes, por abrir mão do debate necessário em função, dentre outros fatores, da precarização do seu trabalho. Pensando no abandono do site do subprojeto Pibid-Inglês ou do blog que se configurava como um rico ambiente de discussão, entendo que a cobrança por produtividade e o desempenho de tantas tarefas por parte dos coordenadores, especialmente levando em conta a forma como o projeto é conduzido, diferindo-se da ideia tradicional de formação que conta com a previsibilidade, certamente contribuiu para a dificuldade de levar as ações dos ambientes virtuais adiante.

A existência de várias atividades é também relatada pelos graduandos, além dos coordenadores, corroborando com as ideias trazidas acima, acerca da atuação esperada do professor coordenador. Eva, por exemplo, ao relatar as atividades desenvolvidas durante um dos projetos, o *English Everywhere*, afirma:

Durante [...] maio-dezembro de 2015, o subprojeto Pibid Inglês teve suas atividades resumidas em: criação e elaboração dos projetos a serem aplicados nas escolas, acolhimento de novos supervisores, confecção de artigo científico para a publicação de um livro¹²⁸, apresentação de trabalhos em evento, leituras e reuniões presenciais gerais e grupais. (Fonte: Relato de Eva, p. 01).

No tocante à linguística aplicada, Block, Gray e Holborow (2012), argumentam que um ponto que tem sido negligenciado pelos trabalhos da área, apesar das características interdisciplinares do nosso campo de estudo, tem sido a economia política, e nesta, o neoliberalismo. Para os autores, em que pese diferenciadas leituras, especialmente a partir da década de 1990, incluindo o campo das ciências sociais e outros olhares a assuntos relacionados à língua, por meio de estudos pós-coloniais e análise crítica do discurso, por exemplo, muitos dos trabalhos ainda “[...] ignoram as bases econômicas e materiais da atividade humana e vida social, ou apenas lidam com e incorporam essas bases de forma superficial [...]” (Ibid, p.4, tradução minha)¹²⁹, apesar da clara ligação dos ‘problemas do mundo real’ com questões relacionadas à economia política.

Contraditoriamente, de acordo com os autores supracitados, estudos sobre neoliberalismo na área de linguística aplicada têm sido poucos e distantes entre si, especialmente na área de ensino de línguas, em contraposição àqueles considerados como parte das ciências

¹²⁸ Esse livro, conforme relatou a graduanda naquele momento, seria composto por pesquisas sobre formação de professores.

¹²⁹ “[...] ignore the economic and material bases of human activity and social life, or only deal with and incorporate these bases into their work in the most cursory of manners. [...]”



sociais e educação, apesar de um maior olhar por parte da análise crítica do discurso, especialmente por meio dos estudos de Fairclough. Em linhas gerais, argumentam Block, Gray e Holborow (2012, p. 8), a impressão é de que a linguística aplicada tende a se posicionar fora desse debate. Curiosamente, há registros de estudos na LA, que vão na direção de alertar sobre os riscos do diálogo da área com a teoria social, entendendo-a como uma desnecessária e potencialmente prejudicial politização do ensino. O posicionamento dos autores, entretanto, indica que “[...] o ensino é necessariamente uma atividade altamente politizada e que o ensino de inglês (EI), e particularmente o EI comercial, está profundamente imbricado na consolidação do inglês como ‘um elemento crucial da estrutura internacional da classe empresarial’ (Ives 2006:136-7)”¹³⁰ (Ibidem, p.8, tradução minha)¹³¹.

Contrariando o que afirmam Block, Gray e Holborow (2012), Zacchi (2016a; 2016b) argumenta quanto à existência de trabalhos, os quais abordam, no âmbito da linguística aplicada, e em especial do ensino de línguas, questões relacionadas ao neoliberalismo, por meio de temáticas correlatas, inclusive no Brasil, levando-o a contestar a afirmação dos autores. Ainda, de acordo com Zacchi (2016a, 2016b), isso se evidencia, no caso brasileiro, por meio de publicações, abordando o neoliberalismo ou questões relacionadas (tais como desigualdade, diversidade, relações entre linguagem e poder, etc), e, ainda, quando se comparam os participantes de congressos

¹³⁰ A esse respeito, Block, Gray e Holborow (2012, p.8) comentam sobre o exemplo de medidas adotadas pelo governo de Paul Kagame em Ruanda, o qual “recentemente introduziu um programa de educação em inglês no lugar do francês já existente – uma mudança politicamente motivada [...] que está sendo facilitada pelo British Council [...]. Apesar de reservas aos registros de direitos humanos do regime, muitos governos do Ocidente e o Banco Mundial em particular estão felizes por dar suporte a Kagame especialmente devido à sua inclinação em reformar a economia de Ruanda segundo o neoliberalismo. [...] E a mudança para o inglês é apresentada pelo governo com uma forma de realinhar o país de maneira mais firme a uma economia globalizada, enquanto ignora o fato de que a elite indígena falante de francês está sendo deixada de lado nesse processo [...]”.

¹³¹ “[...] teaching is perforce already a highly politicised activity and that ELT, and in particular commercial ELT, is profoundly imbricated in the consolidation of English as ‘a crucial element of an international business class structure’ (Ives 2006:136-7)”.



promovidos pela Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui) com aqueles organizados pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Essa comparação é motivada pela afirmação dos autores de que congressos semelhantes realizados no Reino Unido (base da experiência dos autores para tal generalização) contaram com diferentes participantes. Essas observações reafirmam que no caso brasileiro, contrariando a afirmação dos autores, profissionais da área de ensino de línguas, especialmente, se veem como linguistas aplicados.

Esse trabalho segue na linha de trabalhos em linguística aplicada que buscam problematizar as formas por meio das quais as forças neoliberais atuam no ensino superior, mais especificamente no contexto da UPNE, e, particularmente, no que concerne à formação de professores de inglês que se dá por meio do Pibid. A opção por esse caminho advém do entendimento de que há forças diversas atuando nas nossas ações em sociedade, as quais vão encontrar diferentes indivíduos, coletividades e movimentos culturais capazes de sucumbir e ao mesmo tempo reagir às forças neoliberais¹³².

As diferentes vozes trazidas para abordar o neoliberalismo, retratando diferentes visões sobre o fenômeno, foram aqui incluídas como uma tentativa de se problematizar a existência de diferentes e, em alguns aspectos, divergentes formas de se entender o neoliberalismo, como uma maneira de se pensar a complexidade envolvida. Levo em consideração, entretanto, que, não importando qual a lente de análise adotada, “[...] o neoliberalismo aparece como o denominador

¹³² A esse respeito, Zacchi (2016b, 2016a) discute alguns dos movimentos culturais, os quais, ainda que implicados ontológico e epistemologicamente, acabam por sucumbir aos ideais neoliberais tais como o multiculturalismo (supressão de conflitos e ideia de igualdade), o pós-modernismo (efemeridade e vínculos de curto prazo), como parte desse movimento ambíguo.

comum na produção de desigualdades em nossas sociedades contemporâneas [...]” (HILGERS, 2011, p. 360, tradução minha).¹³³

Assim, há que se levar em conta que o neoliberalismo tomou diferentes formas nos vários contextos de inserção. No Brasil, percebo acentuadas forças interagindo, sobressaindo o que pode se configurar como uma forma diferenciada de colonialismo ou conforme sugere Maldonado-Torres (2010), colonialidade. Afinal, como assinala Jordão (2008, n.p., tradução minha):

A era colonial terminou: a maioria das ex-colônias são nações independentes agora. No entanto, os antigos impérios continuam a exercer uma forte influência não só sobre as nações que uma vez dominaram politicamente, economicamente e culturalmente, mas também no planeta como um todo. Embora o colonialismo tradicional não se revele nas sociedades contemporâneas, como antes em situações coloniais, uma outra forma de colonialismo prevalece no mundo de hoje, numa forma de dominação cuja aparência não é fácil de identificar. As nações “avançadas” (Altbach, 1971) – hoje chamadas de “Norte Global”, “desenvolvidas” ou “países do primeiro mundo” - ainda têm uma influência firme em outras nações, especialmente no que diz respeito ao conhecimento, à cultura e à educação. [...].¹³⁴

Essas formas diversificadas de colonialismo, em contextos diferentes, conectam-se ou tomam forma de acordo com diversas configurações do neoliberalismo, as quais, por sua vez, no que concerne ao ensino-aprendizagem e à educação de uma maneira mais ampla,

¹³³ “neoliberalism appears as the common denominator in the production of inequalities in our contemporary societies. [...]”

¹³⁴ “The colonial era is over: most ex-colonies are independent nations now. However, former empires continue to exert a strong influence not only on the nations they once openly dominated politically, economically and culturally, but also on the planet as a whole. Although traditional colonialism does not reveal itself in contemporary societies as it used to in colonial situations per se, another shape of colonialism prevails in the world today, in a form of domination whose guise is not easy to identify. The once-called “advanced” nations (Altbach, 1971) – today called “Global North”, “developed” or “firstworld countries” – still have a firm influence on other nations, especially as far as knowledge, culture and education are concerned. [...]”

vinculam-se a maneiras diferenciadas de práticas de letramentos, interagindo na educação, e evidenciando uma correlação de forças.

Tomando como referência, no campo da linguagem e da educação, a característica neoliberal discutida anteriormente sobre a liberdade de escolha, por exemplo, Zacchi (2016b) problematiza a abordagem dos letramentos, em especial a maneira como acolhe a ideia de liberdade de escolha. De acordo com o autor,

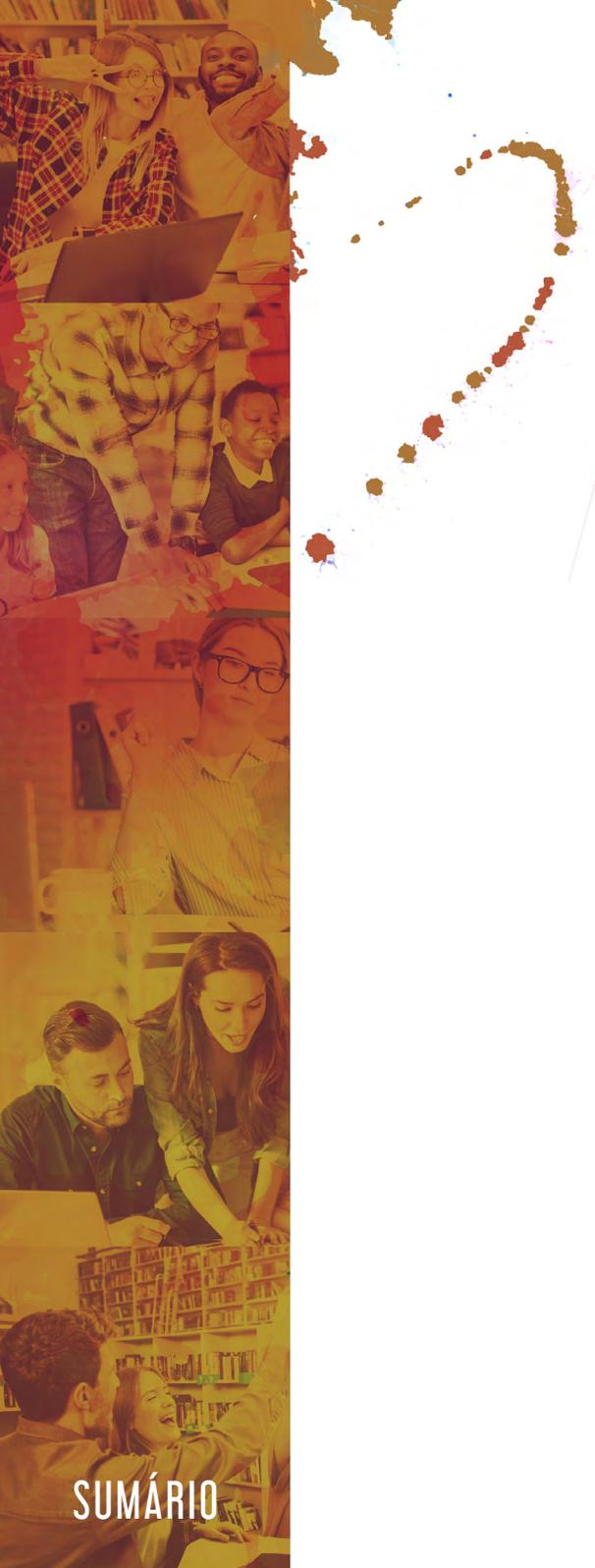
os letramentos propõem promover nos alunos, por meio da linguagem, reflexões sobre sua posição no mundo e 'sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social' (BRASIL, 2006, p. 116), de modo a deixar a critério dos alunos a decisão sobre a necessidade ou não da transformação social. (ZACCHI, 2016b, p. 423).

Da maneira como está posta, portanto, a teoria dos letramentos ainda que problematize questões ligadas ao neoliberalismo, ao delegar ao aluno a escolha sobre que caminho tomar, garantindo a tal liberdade individual, parece se aproximar de uma tendência neoliberal. Ao mesmo tempo, contudo, se fosse de outra forma, poderia configurar-se como imposição. Ou seja, a ambiguidade está presente. E me pergunto se, caso não estivesse, se não atendesse ao projeto neoliberal de alguma forma, se os letramentos se configurariam como uma proposta educacional, que teria ganhado espaço, concretizando-se. Quando se considera os novos letramentos, em especial, os letramentos digitais, segundo uma perspectiva sociocultural, por outro lado, é possível perceber o entendimento de que a realidade está em constante construção, por meio de práticas, nesse caso, digitais, contextualizadas, e, que podem se realizar de forma coletiva. Dessa forma, ainda que sejam promovidas qualidades individuais, elas podem não se aplicar a todos os contextos, revelando mais uma vez as ambiguidades. A esse respeito, ao refletir sobre a relação novos letramentos e educação linguística, Howard (2014) afirma:

Muitos pesquisadores dos Novos Letramentos argumentam que simplesmente usar tecnologias de mídias digitais não é suficiente; criticamente compreender como essas tecnologias permitem Novos Letramentos e comunicação significativa deveria se tornar uma função curricular e pedagógica central do ensino de Inglês (Cervetti, Damico & Pearson, 2006; Cope & Kazlantis, 2000). Os Novos Letramentos envolvem mais do que simples preocupações técnicas ou digitais; é possível usar novas tecnologias para simplesmente replicar convencionais e antigas práticas de letramento. A importância das novas tecnologias digitais tem a ver com a forma como elas permitem que as pessoas construam e participem de práticas de letramento que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos daqueles que caracterizam os letramentos convencionais. São os valores e pedagogias de colaboração e participação, o aproveitamento da inteligência coletiva, a construção de relacionamentos e a descentralização da autoria que são características dos Novos Letramentos. (HOWARD, 2014, p. 35, tradução minha).¹³⁵

A pergunta, que daí decorre, é como repensar a universidade e mais especificamente a formação de professores dentro desse contexto neoliberal. Seria o Pibid um programa, ainda que permeado por características neoliberais, capaz de conviver com as ambivalências, oferecendo momentos de formação mais contextuais e coletivos que podem permitir a futuros professores outros olhares sobre educação e ensino de língua inglesa? Nesse contexto, entendo a realização do projeto *English Everywhere* pelo Pibid-Inglês, o qual é discutido com mais detalhes mais adiante, como uma tentativa

¹³⁵ "Many scholars in New Literacies research argue simply using digital media technologies is not enough; critically understanding how these technologies enable New Literacies and meaningful communication should become a core curricular and pedagogical function of English education (Cervetti, Damico & Pearson, 2006; Cope & Kazlantis, 2000). New Literacies involve more than simple technical or digital concerns; it is possible to use new technologies to simply replicate conventional, longstanding literacy practices. The significance of new digital technologies has to do with how it enables people to build and participate in literacy practices that involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures from those that characterize conventional literacies. It is the values and pedagogies of collaboration and participation, the harnessing of collective intelligence, the building of relationships, and the de-centering of authorship that are characteristic of New Literacies."



dos participantes do projeto de colaborar para a construção de uma universidade mais plural, aproveitando as brechas trazidas com o sistema de cotas para o ensino público. Indo, assim, de encontro à lógica neoliberal que exclui, revestida de que há oportunidades para todos, de que aqueles que não ingressarem numa universidade pública é porque optaram por não tentar, não estudar, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

É nessa perspectiva que os projetos são desenvolvidos, por meio de temáticas diversas que se relacionam com os interesses dos alunos das escolas, de acordo com as observações dos graduandos no ambiente escolar, sempre contando com as contribuições dos supervisores e coordenadores. É sobre dois projetos desenvolvidos ao longo da minha caminhada como pesquisadora no subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, que me debruço nas subseções que seguem, buscando analisar como e de que forma o subprojeto de Inglês permite a problematização de elementos, que os cursos de formação em geral não contemplam, tais como o trabalho com os letramentos digitais na formação inicial de professores.

3.4 PROJETO *FOCUS ON FUTURE*

O projeto *Focus on Future* (nomeado “Aulas de Inglês” no interior da escola onde foi conduzido) foi planejado para alunos do ensino médio, tendo como eixos norteadores o desenvolvimento da criticidade (letramento crítico), a ampliação do conhecimento cultural e de mundo do estudante, e, realizando-se por meio de práticas interativas significativas para o ensino de língua inglesa. Esta, no projeto, era vista, como possibilitando o transitar em diferentes situações e contextos. Assim, objetivava-se promover aulas de inglês que se afastassem do foco na gramática e despertassem nos alunos o repensar quanto às

suas escolhas e o que delas decorre. Esses eixos foram planejados para serem trabalhados por meio da interdisciplinaridade e contextualização, considerando a realidade dos alunos (Fonte: Projeto *Focus on Future*).

No que concerne à metodologia a ser adotada ao longo do projeto, previu-se:

As atividades serão desenvolvidas individualmente, em dupla ou trio, ainda podendo trabalhar como uma unidade em grupo. Individualmente pretende-se ampliar os saberes prévios que serão apresentados durante *debates* em sala. As atividades em dupla/trio/grupo têm como objetivo propor interação entre os alunos. De forma que troquem conhecimento sobre vocabulários e a compreensão do texto proposto. Espera-se que os alunos participem dos *debates*. (Fonte: Projeto *Focus on Future*, p. 12, grifos meus).

Nesse contexto, é apresentado como papel dos Pibidianos no projeto *Focus on Future*:

fomentar o *debate*, introduzir o texto e incentivar que os alunos participem da discussão. O pibidiano também tem a função de introduzir determinado tema utilizando de pequenos textos, ou fragmentos autênticos retirados de diversas mídias, onde faremos traduções para facilitar a compreensão dos alunos e, assim, portanto, instigá-los a defender seus pontos de vista, se acatam a opinião da fonte, de onde foi retirado o texto, se questionam, quais opiniões acerca do tema e, desta forma interajam entre si para que se crie um *consenso*. (Fonte: Projeto *Focus on Future*, p. 12, grifos meus, *sic*).

A leitura do documento do projeto *Focus on Future*, bem como minhas observações nas reuniões do subprojeto Pibid-ínglês, permitem-se problematizar algumas questões trazidas naquele documento, as quais considero valer a pena ressaltar. Inicialmente, tive a impressão de uma grande preocupação com o debate, o que considerei como resultante das primeiras interpretações dos graduandos, ao se depararem com ideias relacionadas à perspectiva



do letramento crítico. Alguns, durante a primeira entrevista, por exemplo, referem-se a esse projeto como “oficina de debates”. Então, diante da possibilidade de desnaturalizar ideias e conceitos por meio da reflexão, ampliando perspectivas, alguns podem ter ido ao extremo, preocupando-se quase que inteiramente com o debate, com frequência e amplamente realizado em português, reduzindo o ensino da língua inglesa, muitas vezes ao conhecimento de vocabulário. Além disso, apesar da menção à busca pelo consenso nos debates, conforme se apresenta no texto do projeto em análise (ver grifo na citação acima), percebi ao longo das minhas observações, que a condução e os questionamentos trazidos, baseavam-se na ideia do dissenso, diferente do que está citado no documento. Dessa forma, abrindo-se para o entendimento da leitura como dando margem a múltiplas possibilidades de significados, a depender de onde estamos lendo, o que é sempre aberto a um conflito de interpretações, à complexidade, ao dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Essa ideia, contudo, pareceu não estar clara para os graduandos no momento de elaboração e posterior realização do projeto em análise.

Sobre a questão do valor do debate, do dissenso e da possibilidade de construção de conhecimento na disciplina de língua inglesa, um dos graduandos entrevistados, Oia, ressalta o papel e os avanços trazidos por meio do debate ao longo do projeto *Focus on Future*, por intermédio do exemplo de uma das aulas:

Oia: E tiveram alguns planos de aulas que... [...] os debates eram praticamente / o plano de aula todo, por exemplo, representação das pessoas das propagandas; daí a gente usou representação de pessoas negras, gordas, baixas, fora do padrão eurocêntrico.

Pesquisadora: Hum.

Oia: E a gente perguntava se... se as crianças se viam representadas naquilo, então mexia muito com identidade das pessoas, e... você via a mente..., dava pra perceber a mente

funcionando, pensando ali, tinha uma garota por exemplo, a gente ... tava exibindo, tava... expondo representação do bom e do mal nas coisas, na propaganda e sempre o mal era pro lado escuro, geralmente as pessoas negras, geralmente vestia preto, essas coisas e a... a gente no meio da aula ela deu um desabafo sobre racismo que ela sofreu já. E foi uma coisa bem / edificadora na aula. Foi, tipo, a... a certeza de que a gente tava levando um debate sério pra uma... uma pré-adolescente que ainda era vulnerável, sabe?

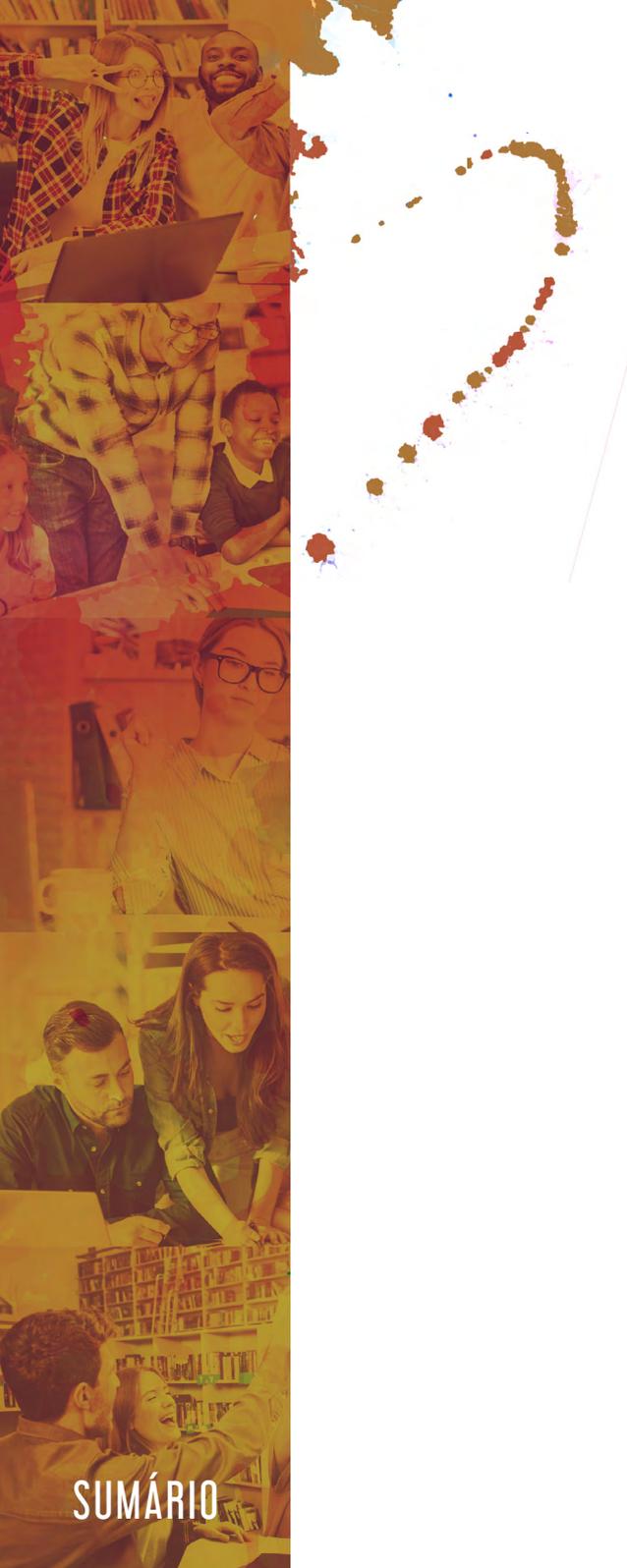
Pesquisadora: Entendi. [...] Que tava sentindo na pele, né?

Oia: Que tava sentindo na pele tudo aquilo que a gente tava debatendo, era... o depoimento dela era tão mais marcante do que tudo (??) aqueles slides, todas aquelas teorias que a gente estudou [...] o dela era tipo vivência real daquilo que a gente tava debatendo e foi tipo uma confirmação de que a gente tava fazendo uma coisa bem interessante que era jogar o debate na cabeça da... pra... na cabeça vulnerável da... dos adolescentes que tavam começando a vida agora.

Pesquisadora: Provocar reflexão, né?

Flávio: Isso, provocar reflexão, que é um dos... dos papéis que segundo os orientadores [coordenadores] que eles querem tirar da gente que professor não é apenas um... um replicador de conteúdo, ele é uma pessoa que gera reflexão. (Fonte: Entrevista 1 com Oia, p. 04-05, sic).

Parece-me possível inferir, por meio do relato de Oia, o deslumbramento do graduando ao perceber que a disciplina de língua inglesa também é capaz de fomentar interações geradoras de possibilidades de novos olhares, diferentes perspectivas. Nesse sentido, na citação acima, destaco as representações plurais, trazidas pelos graduandos para a aula, como uma forma de problematizar a linguagem das propagandas, e, que verdades podem ser por meio delas construídas, a exemplo do mal ser associado ao preto. Ainda, que outras verdades são possíveis. Nesse contexto, percebe-se que a oficina realizada como parte do projeto *Focus on Future*



foi conduzida conforme as ideias do letramento crítico, o que é também explicitado no corpo do projeto, seguindo a ideia de que, o “letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 132). Ou seja, envolve compreender que tanto o texto é produzido sociohistoricamente, quanto as nossas interpretações a seu respeito, as quais, segundo o pesquisador, retomando Hoy (2005), relacionam-se a uma proposta de pós-crítica enquanto autogenealogia. Esse raciocínio, entretanto, não implica dizer, ausência de normas, verdades e ações éticas e políticas que indiquem certa regularidade nas possíveis interpretações de uma dada comunidade. A questão é que “esses fundamentos são vistos como contingentes e comunitários – não universais – e, portanto, temporais, locais e mutáveis” (Menezes de Souza, 2011b, p. 137).

Seguindo essa lógica, a aula também aproximou-se do que Lankshear e Knobel (2003) chamam de epistemologias digitais, em contraposição às epistemologias tradicionais, ainda que as tecnologias digitais não tenham sido utilizadas no relato da oficina trazido acima. Isso porque na aula descrita por Oia, não se trabalha com o valor de uma verdade confiável e válida, como pressupunham as epistemologias tradicionais. Ao contrário, opera-se no sentido de construção coletiva e contextual do conhecimento. Ou seja, da desconstrução do conceito de uma verdade.

A condução da oficina, conforme relatada por Oia, demonstra também o conceito de língua presente nas práticas dos Pibidianos na escola pública. Os sentidos são construídos, segundo as ideias de letramento crítico: na relação estabelecida durante a leitura do texto, entre língua, sociedade e cultura (JORDÃO, 2013). Assim, o plano de aula se pauta numa visão de língua que reflete o conceito de práticas sociais, em contraposição à ideia de língua padrão, parte de um sistema



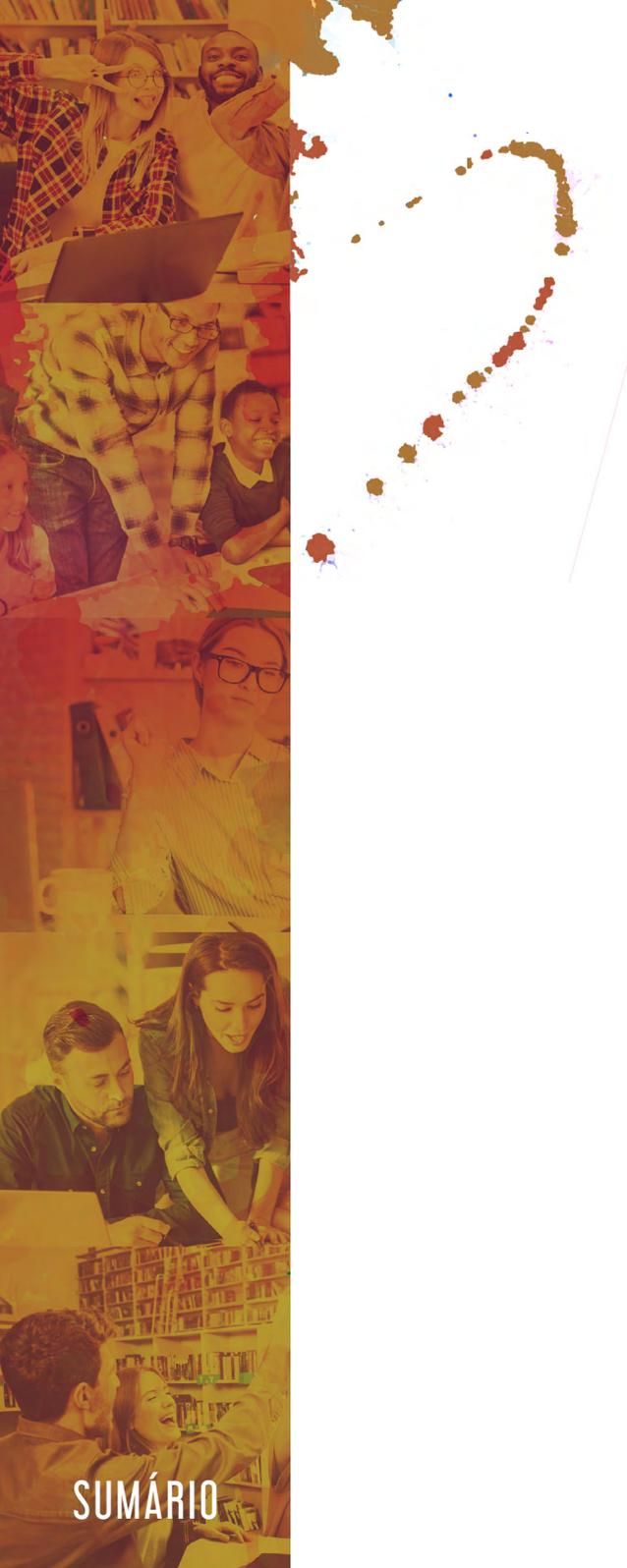
fechado, cujos significados são pré-determinados. No exemplo da aula, entendo a construção de sentidos como uma prática social, baseada em procedimentos interpretativos que são resultado das experiências dos aprendizes, como relata a adolescente durante a aula, sobre os sentidos que ela constrói, em virtude dos contextos, nos quais a associação do preto ao mal conota atitudes racistas. Desse modo, tenho a impressão de que para o graduando, é partindo desse momento, que a disciplina de língua inglesa parece ir além do código linguístico (vocabulário e gramática), para levar os discentes da rede pública a serem capazes de por meio da língua repensar seu lugar no mundo.

Em se tratando do deslumbramento quanto ao debate, não só aparente em virtude da repetida referência à palavra no corpo do projeto, conforme é possível ver nas citações anteriores, mas também durante as entrevistas, entendo que a 'empolgação' dos graduandos, com a novidade de planejamento, os leva a 'desequilibrar' os objetivos educacionais e culturais dos linguísticos, fato já observado em outras pesquisas de mestrado e doutorado na área de letramentos.

Um outro ponto que julgo interessante destacar é o incentivo ao aprendizado individual, podendo, para isso, fazer uso de smartphones, conforme está presente no corpo do projeto *Focus on Future*, quando trata do papel dos graduandos no referido projeto:

Desenvolveremos, também, atividades, em que os alunos utilizem de habilidades como *skimming* e *scanning*, no intuito de facilitar o aprendizado fora da sala de aula. Acreditamos que esse tipo de interação é importante para desenvolver a criticidade dos alunos, mas não só isso, como também estimular que os alunos sejam capazes de aprender da sua própria maneira, como por exemplo, através de aplicativos de smartphones. (Fonte: Projeto *Focus on Future*, p. 12, grifo meu).

A possibilidade do aprendizado individual, sendo apoiado pelas tecnologias, ao meu ver, pode coadunar-se com as ideias neoliberais de auto-empresendedorismo e culpabilização do



indivíduo pelo seu sucesso e fracasso (SELWYN, 2014). Tal lógica, ainda, parece ser reforçada com a chegada da tecnologia digital, a qual facilita esse processo. Essa ideia, ainda que não clara para os graduandos, convive com a mesma empolgação demonstrada pelo debate, como fomentador de maiores igualdades (no caso do exemplo da citação anterior, raciais), corroborando a ideia de dualidade que parece estar associada a várias instâncias da nossa vida em sociedade, e, nesse caso específico, incluindo os estudos de letramentos, os quais, mesmo pautados no letramento crítico sofrem influências neoliberais, podendo a elas sucumbir.

É possível ainda, questionar se esse projeto, em particular, leva em conta, especialmente no que concerne aos letramentos digitais, considerando o trabalho desenvolvido com aplicativos para o aprendizado de inglês, o que Monte Mór (2013a) discute acerca da importância da construção de sentidos, autoria, agência e cidadania ativa; para a autora, articuladas ou construídas por meio de práticas educacionais envolvendo *critique*. No exemplo do projeto *Focus on Future*, estariam autoria, agência e cidadania ativa, sendo desencadeados quando se trabalha letramentos digitais como uma forma de instrumentalizar o aluno a fazer uso de um aplicativo para aprender inglês?

A condução do projeto, então, parece ter-se dado segundo contradições, comuns ao nosso dia a dia, sendo pautado em temas, os quais foram decididos levando em conta as observações feitas na escola, os interesses manifestos pelos estudantes, além dos interesses dos próprios graduandos e ainda negociados com coordenador e supervisor. Para o projeto *Focus on Future*, foram treze (13) temas trabalhados, segundo relatos dos licenciandos, contando com uma abundância de recursos tecnológicos presentes na escola, tais como: computador, datashow, imagens, vídeos. As temáticas foram: 1 Tecnologias; 2 Estilo; 3 Mídia; 4 Redes sociais; 5 Artes; 6

Jogos; 7 Música; 8 Tradução de Títulos de Filmes; 9 Infância; 10 Família; 11 Nutrição; 12 Esportes; 13 Propaganda.

Desses 13 temas trabalhados, como é possível perceber, muitos conectam-se diretamente às tecnologias digitais, e foram de forma mais aprofundada estudados, na tentativa de que eu encontrasse respostas à minha pergunta de pesquisa inicial, que pode ser assim resumida: o quanto e de que forma o Pibid UPNE (subprojeto Inglês) permite a problematização do trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de Inglês? De posse dos dados acerca do projeto *Focus on Future*, fornecidos pelos 05 graduandos envolvidos, coordenador e documentos do projeto, além do meu diário de campo, empreendi um processo de análise, chegando às seguintes categorias principais:

Os letramentos digitais são problematizados na formação inicial do professor de inglês que acontece no subprojeto Pibid-Inglês da UPNE por meio de:

- a) Convite à reflexão;
- b) Práticas de fora do contexto escolar que são de interesse dos alunos;
- c) Adoção de temáticas ligadas às tecnologias digitais;
- d) Entendimento de que o aprendizado se dá de forma processual e coletiva.

3.4.1 Convite à reflexão

O trabalho com letramentos digitais na formação inicial de futuros professores de inglês, desenvolvido no subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, mostrou-se marcado pelo convite à reflexão sobre as tecnologias digitais no ensino da língua inglesa. Quatro (04) dos cinco

(05) graduandos, bem como dois (02) dos três (03) coordenadores participantes da pesquisa fizeram referências a essa prática como enriquecedora no processo de formação. A minha observação também me permitiu verificar que o convite à reflexão estende-se às práticas de letramentos de uma forma mais ampla, aí incluídas as digitais, perpassando toda a construção desse subprojeto Pibid.

Falando sobre o papel dos coordenadores, Homer, por exemplo, explica a relevância deles, no sentido de possibilitar que os licenciandos possam enxergar outras perspectivas, além da que está mais visível. Ela diz:

Homer: Importante sim, porque eles assim... quando a gente não consegue é... entender bem tal coisa ou quando a gente não consegue encontrar uma... uma... não uma solução porque não existem soluções fixas, né? Mas quando a gente se vê sem saída, os supervisores¹³⁶, eles nos ajudam, eles nos mostram novos caminhos, [...] porque a gente precisa ir mais a fundo.” (Fonte: Entrevista 1 com Homer, p. 01).

Ao mencionar a necessidade de ir mais a fundo nas questões, Homer refere-se a um mais amplo processo de reflexão sobre o fazer pedagógico dos graduandos. Outros bolsistas, ao abordarem esse convite à reflexão, conectando o fazer pedagógico aos letramentos digitais, mencionaram que além de levá-los a refletir sobre essas questões, o projeto estendia esse convite à reflexão para os estudantes das escolas públicas, ou seja, fazia parte da formação deles e da prática, por meio dos planos de aula levados às escolas. Eva, ao falar sobre o projeto *Focus on Future* afirma:

¹³⁶ Aqui, embora a graduanda use o termo supervisor que designa o professor da escola pública; no andamento da entrevista, ela se corrige, dizendo que se atrapalha nos termos, mas que se referia a coordenadores. Esse é o trecho da entrevista que tem continuidade após a fala em destaque:

“Pesquisadora: Quem é que você tá chamando de supervisores?”

Homer: Os supervisores nossos... Pinterest, Megan.

Pesquisadora: Então, os coordenadores?”

Homer: Isso. Eu que me atrapalho com os termos.” (Fonte: Entrevista 1 com Homer, p. 01).

Eva: [...] Eu acho que setenta por cento das aulas que nós demos no... no último colégio foram feitas com... usando vídeo, usando datashow e teve / teve dois... dois planos de aula, um que era sobre redes sociais e outro que era sobre tecnologias. E a gente discutia tudo isso, inclusive o de tecnologias a gente apresentava é... ferramentas pra estudar Inglês na... aos alunos e a gente discutia quem usava rede social, quem não usava, por que não usava, será que não usava era porque não queria? Se todo mundo teria condição de ter telefone, que... que...abrigasse todo... toda essa... essa tecnologia e quem não tinha, porque não tinha, esse tipo de coisa [...]. (Fonte: Entrevista 1 com Eva, p. 05).

É possível perceber, por meio das falas das graduandas entrevistadas, a visão e o trabalho que é feito no tocante aos letramentos digitais, como práticas que se constroem de forma natural, mas, que podem ser desnaturalizadas em virtude da reflexão, a qual muitos estudantes talvez não tenham tido a chance de experimentar. Nesse sentido, foi interessante observar nas minhas participações no projeto, que essa experiência parecia ser nova para os graduandos, os quais, algumas vezes, resistiam ao convite para repensar e reconstruir suas visões de letramentos digitais.

Um dos exemplos que me marcou nesse sentido, foi durante a construção de um projeto a ser aplicado na escola pública. Um grupo de graduandos pensou para aquele projeto em vias de elaboração, em usar um blog como uma das tarefas a serem propostas aos estudantes da escola pública. Em virtude, entretanto, dos questionamentos levantados pelo coordenador, quanto às escolhas dos graduandos para a atividade com o blog, estes optaram pelo completo abandono da possibilidade de criação de um blog. Esse processo culminou com a desistência da possibilidade, demonstrando que, algumas vezes, diante da crise gerada pela crítica (MONTE MÓR, 2013a), o caminho a ser adotado pode ser o mais fácil: abandonar possibilidades de práticas de letramentos digitais, como relata um dos coordenadores

durante entrevista, a respeito desse grupo de estudantes quanto à elaboração desse plano de aula envolvendo um blog:

Megan: É... eu... eu... eu acho que eu cheguei a comentar com você que um... que um dos grupos do ano passado queria montar o blog, né?

Pesquisadora: Sim.

Megan: E... e aí também a grande dificuldade que eu... na época... que eles... o que ... no começo acontecia era isso, né? Quando eu questionava eles entendiam o questionamento como: está errado.

Pesquisadora: Hum.

Megan: Então eles abortavam a ideia e jogavam no lixo, então às vezes eles já tinham montado uma boa parte, eu questionava qualquer coisa, eles abortavam toda a ideia e jogavam no lixo, não vamos fazer mais, né? E... aí do blog aconteceu isso, né? (Fonte: Entrevista com Megan, p. 09).

A condução do projeto, portanto, mostra que a posição tomada pelos coordenadores segue a perspectiva teórica dos letramentos – o que condiz com o documento do subprojeto Pibid-Inglês – de questionar suas verdades, de levar o aluno à crítica e tomada de posicionamento, com base nos sentidos que ele/ela constrói, distanciando-se, assim, de uma pedagogia diretiva. Esta prática diretiva, todavia, de tão enraizada que me pareceu ser inicialmente junto aos graduandos, acabou por levar ao abandono de algumas ideias, diante da busca da reflexão constante, quanto às escolhas e práticas de letramentos, e, a expectativa criada no tocante à espera de respostas, como certo ou errado por parte dos coordenadores. Isso se estendeu também junto aos supervisores, os quais, no processo de negociação com os coordenadores, algumas vezes, com o intuito de se aproximarem dos seus projetos nas escolas, também tinham dificuldade de entender esse processo de questionamentos.



A esse respeito, a formação de professores, argumenta Pennycook (2004, p.7), pode contar com três modos de intervenção: crítico diretivo, crítico não diretivo e crítico alternativo, os quais, com base em Freeman (1990), podem ser assim conceituados: o diretivo relaciona-se a atuar na performance do professor em formação, seguindo critérios estabelecidos pelo professor formador; alternativo diz respeito a levar à consciência do professor as escolhas disponíveis relativas a, o quê, e como ensinar, e, a desenvolver critérios para que as alternativas sejam criteriosas; o não diretivo – termo usado na década de 1980 por outros autores, tais como Snyders (2001) – objetiva criar uma abertura de diálogo com o intuito de esclarecer as percepções do professor, em formação, quanto à sua prática de ensino e, ao professor formador, para compreender essas percepções.

Entendo que as as práticas adotadas pelo Pibid-Inglês alternaram-se entre crítico não diretivo e crítico alternativo, mas foram raras as vezes nas quais presenciei atitudes diretivas, as quais pouco coadunam-se com os preceitos do letramento crítico. Assim, percebe-se também a complexidade envolvida no processo de formação de professores.

Acredito que essas observações conectam-se também ao que Kumaravadivelu (2014) discute acerca da estrutura de poder hegemônica presente no ensino de inglês, a qual atua de forma a manter os subalternos em situação de subordinação. Para o autor, “[...] Na área da educação, o controle tem sido exercido principalmente mediante a propagação da *ortodoxia metodológica* e por meio da *publicação e distribuição de materiais de instrução* a ela relacionados [...]”¹³⁷ (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 15, tradução minha, grifos meus). Assim, reforçam-se e são mantidas estruturas de poder, as quais são perpetuadas na formação de professores. Vi essa questão sendo evidenciada ao longo do meu período de observação

¹³⁷ “[...] In the educational arena, the control has been exercised mainly through the propagation of methodological orthodoxy and through the publication and distribution of related instructional materials. [...]”.



do Pibid-Inglês, por meio da condução do subprojeto, uma vez que, quando questionados sobre os materiais criados, os graduandos por vezes, ao invés de refletirem sobre os questionamentos trazidos pela coordenação, optaram, várias vezes, pelo abandono da atividade que gostariam de propor, parecendo entender as questões do professor-coordenador (a quem é atribuído mais poder) como uma negativa, no que se refere a determinada proposta de atividade. Isso me pareceu mais evidente, especialmente na proposta dos graduandos pelo uso do blog em um dos planos de aula e seu posterior abandono.

Analisando essa questão de relações de poder, Kumaravadivelu (2014), especialmente referindo-se à necessidade de decolonidade, sugere a necessidade de uma gramática de decolonialidade, a ser pensada e posta em prática por atores locais, sensíveis aos seus contextos, a qual pode ser guiada por uma estrutura (*framework*) que, dentre outros aspectos, deve relacionar-se a:

Reestruturação dos programas existentes de formação de professores para que os futuros professores sejam ajudados a desenvolver o conhecimento, a habilidade e a disposição necessários para se tornarem *produtores, e não apenas consumidores, de conhecimento pedagógico e materiais pedagógicos* (ver Kumaravadivelu, 2012b). Isso também envolve o desenvolvimento da capacidade neles de monitorar sistematicamente seus próprios atos de ensino, a fim de assegurar o autodesenvolvimento profissional contínuo. [...] (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 16-17, tradução minha, grifos meus).¹³⁸

Embora adotando, em determinadas situações, posturas mais diretivas, o subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, sem dúvida, materializou-se como um momento marcado pela reflexão contínua e a necessidade dela ocorrer, durante todo o percurso do profissional docente. Com o

¹³⁸ "Restructuring the existing teacher education programs so that prospective teachers are helped to develop the knowledge, skill, and disposition necessary to become producers, not just consumers, of pedagogic knowledge and pedagogic materials (see Kumaravadivelu, 2012b, for a possible pathway). This also involves developing the capacity in them to systematically monitor their own teaching acts in order to ensure continuous professional self-development. [...]"



passar do tempo, entretanto, percebi que os coordenadores passaram, em alguns momentos, a adotar posturas pontuais mais diretivas, no sentido de deixar claro seus posicionamentos, sem que com isso, houvesse prejuízo do convite à reflexão proporcionado pelo projeto. Uma das coordenadoras, a esse respeito, quando fala sobre uma atividade com música realizada pelos graduandos na escola pública, menciona todo o trabalho durante a preparação da atividade e os questionamentos, até que se sentiu obrigada a ser mais diretiva e dizer que não aceitava o jeito como as coisas estavam sendo pensadas. Nas palavras dela: “eu fui categórica, né? Eu falei pra... pra ela eu falei assim você... é... eles não são babás pra ficar é... cuidando dos... dos alunos pra... pra ensaiar uma música, né? Eu preciso que eles pensem em alguma atividade. Não que... que eles não possam ensaiar a música, mas eles vão ter que achar uma atividade”. (Fonte: Entrevista com Megan, p. 6-7).

Dentre as demais reflexões construídas ao longo do projeto *Focus on Future*, uma se conectou ao próprio conceito de tecnologia, conforme relata um dos coordenadores ao ser entrevistado sobre os projetos desenvolvidos, algo que foi também mencionado por licenciandos ao longo da primeira entrevista:

Pinterest: Tinha um sobre tecnologia de forma geral, né? Então [...] pelo o que eu discuti com os alunos, nesse plano de aula, a gente tinha que conscientizar os... os alunos-cursistas sobre o que era tecnologia, né? Principalmente o conceito de tecnologia e principalmente a ideia de que a tecnologia não tá ligada somente ao computador / de que a... a lixeira é uma tecnologia, de que o quadro de giz é uma tecnologia e principalmente sobre o uso das tecnologias digitais que o computador, o smartphone, ele em si, ele não faz ... ele não provoca a mudança, ele não provoca os problemas, mas é o uso que nós fazemos desses meios é que provoca uma mudança ou que causa problemas ou que são uma solução. Então o plano de aula ele tava envolto desse tipo de conscientização, desse tipo de reflexão. (Fonte: Entrevista com Pinterest, p. 4).

Partindo desses convites à reflexão, que se mostraram como ricos momentos de interação e formação, uma questão recorrente, e que também se mostrou aparente ao longo das entrevistas foi o trabalho com letramentos digitais na formação, estando conectado a práticas de fora do contexto escolar, conforme será discutido na subseção seguinte.

3.4.2 Práticas de fora do contexto escolar que são de interesse dos alunos

Uma das formas, também utilizadas pelo Pibid-Inglês da UPNE, para problematização do trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de inglês, foi por meio da inserção de práticas de fora do contexto escolar, que são de interesse dos alunos no interior do projeto. Um dos exemplos trazidos por uma das graduandas é citado quando, durante a entrevista, conversamos sobre suas práticas de letramentos digitais, como é possível ver nesse trecho da entrevista:

Zeus: É... eu faço slides pra apresentações da graduação, né? ... Trabalhos no computador como vídeos. Eu pesquiso muito vídeos, é... em relação a Inglês, o que mais? Celular pra pesquisar, enfim, eu uso essas coisas.

[...] Zeus: Informações, é... eu sempre tô com o celular buscando informações, alguma dúvida que eu tenho, eu vou lá e pesquiso.

[...] Pesquisadora: E aí, você já conseguiu, você já tentou, vocês tentaram no Pibid atrelar esses usos, por exemplo, que você disse que faz do cotidiano na sua prática de sala de aula?

Zeus: Isso. No projeto que a gente participou é... a gente sempre, a maioria das aulas eram com slides porque a escola tinha estrutura pra isso, então as aulas a gente fazia sempre slides e... pros alunos acompanharem. ... Sempre tinha vídeos nas aulas ... que chamassem a atenção em relação ao tema de cada aula. Falamos nas aulas sobre tecnologias, então abordamos tudo que é tecnologia, novas tecnologias (??). E...

a gente... se a escola oferece a gente tem como é... utilizar, caso não ofereça a gente tenta se adequar de outra forma, caso não tenha a opção de usar o computador, a sala de laboratório, então a gente vai e faz em cartolina, seja qualquer outro recurso.

Pesquisadora: Tá. Mas por que que vocês tentaram atrelar? O que é que levou vocês a fazerem isso?

Zeus: Então, porque a gente percebe que na sala de aula cada vez mais os alunos estão usando essas tecnologias. Então é... é uma forma também de que eles podem aprender através delas mesmo que não seja com a gente, como professores. (Fonte: Entrevista 1 com Zeus, p. 3).

É em virtude também dessa percepção das práticas mais comuns dos próprios graduandos, bem como dos estudantes da escola pública, que as problematizações ligadas aos letramentos digitais se tornaram uma realidade, partindo principalmente dos interesses manifestos ou percebidos. Um outro graduando, por exemplo, durante a entrevista, quando falávamos sobre o projeto *Focus on Future* envolver a temática das tecnologias digitais, fez as seguintes afirmações:

Oia: Foi porque a gente tava pensando em como usar as novas tecnologias que não soasse tão... não apenas chato mas irreal porque como é que a gente vai chegar numa escola pública e falar de tecnologias, novas tecnologias de um quadro multi (?), *touchscreen*, não sei o que, se não tem lá? A gente tem... buscou uma tecnologia mais acessível a todos eles.

Pesquisadora: Entendi.

Oia: E ainda assim uma tecnologia, é uma coisa que tá difundida na cultura... o tempo todo, o smartphone é uma segunda identidade digital da pessoa agora. Todo mundo tem smartphone e é bem personalizado, é totalmente pessoal o smartphone, então a tecnologia difundida e acessível.

Pesquisadora: Então, na verdade, vocês queriam era trabalhar a tecnologia, mas usando algo que fosse comum aos alunos, não é isso?

Oia: Tanto a tecnologia quanto a realidade dos alunos, a gente prezava pela realidade dos alunos também, a gente não chegava com uma aula totalmente / é... fora daquela realidade porque é muito importante saber com quem tá lidando pra saber como lidar com aquele grupo. (Fonte: Entrevista 1 com Oia, p. 06).

A conexão, realidade dos alunos com os projetos desenvolvidos pelo Pibid-Inglês, mostrou-se uma constante, não apenas ao longo das minhas observações, mas também nas entrevistas de todos os envolvidos. Tal posicionamento parece relacionar-se à possibilidade de uma formação inicial, centrada no diálogo entre universidade e escola pública, por meio do qual, o contexto da escola é, não apenas levado em conta, mas respeitado, num constante processo de diálogo. Um dos exemplos é trazido pela coordenadora Phil quando ela afirma que uma das temáticas de um dos projetos desenvolvidos na escola, onde seus orientandos do Pibid estavam atuando, referia-se à educação alimentar, levando em conta o fato de que a merenda escolar se mostrava deficitária e havia um certo número de crianças obesas na escola. Desse modo, embora não diretamente ligado aos letramentos digitais, esse exemplo ilustra a preocupação do projeto de trabalhar em seus contextos de forma situada (GEE, 2004)¹³⁹.

No que concerne às tecnologias digitais, um dos graduandos, quando durante a entrevista conversava sobre o projeto *Focus on Future* e suas escolhas no tocante às tecnologias digitais, fez a seguinte afirmação: “Mas todos os outros [alunos], mesmo escola pública aí carente, eles tinham smartphone, daí a gente... isso foi percebido nas aulas da professora ainda, daí a gente utilizou, por exemplo, formas de estudarem inglês sozinho, baixando aplicativo”. (Fonte: Entrevista 1 com Oia, p. 05). A fala do licenciando ilustra

¹³⁹ Entendo as ideias de Gee (2004) sobre prática situada de linguagem relacionando-se a levar em consideração os contextos nos quais os estudantes estão imersos e a partir daí a escola dialogar; o que mostra-se contrário às práticas escolares comumente encontradas nas quais os conhecimentos escolares, acadêmicos, científicos devem prevalecer, independente de haver compreensão por parte do aprendiz, cujo contexto pode estar desconectado do saber escolarizado.



não apenas a preocupação com trabalhar dentro do universo de possibilidades dos alunos por conta de terem oportunidades de acesso a certos aparatos tecnológicos, mas também em virtude das práticas de fora do contexto escolar que eram de seu interesse. Dessa forma, liga-se também às escolhas temáticas a serem abordadas na subseção que segue, por meio das quais os projetos Pibid-Inglês foram construídos, envolvendo ou não tecnologias, partindo das experiências de alunos, graduandos, supervisores e coordenadores.

Ainda no que tange à problematização dos letramentos digitais, na formação inicial, se dá por meio dos interesses dos alunos, foi possível visualizar o que me pareceu uma tentativa de se pensar as tecnologias digitais, para além de atividades com foco na amizade, para tarefas pautadas nos interesses dos estudantes que pudessem fazer parte de novas possibilidades de aprendizado de língua inglesa. Foi recorrente, por exemplo, a menção às atividades do subprojeto Pibid-Inglês, especialmente quando se trabalhou com redes sociais, como maneiras de se problematizar a diferença entre tarefas desempenhadas no mundo digital, focando nos relacionamentos amigáveis em contraposição àquelas ligadas aos seus interesses para além da amizade, com potencial de se transformar em novas formas de aprender. Dos cinco (05) graduandos participantes da pesquisa, quatro (04) deles fizeram menção a essa questão. Como exemplo, Homer, ao conversar sobre o projeto *Focus on Future*, mais especificamente, em como eles trabalharam, com base na temática das tecnologias e redes sociais, aplicativos para o aprendizado de inglês, fez o seguinte relato:

Homer: [...] E então tem também aquela questão que os jovens às vezes eles deixam de estudar pra ficar mais no celular é aquela... aquela obsessão, aquela coisa, então a gente pensou em uma forma de unir o útil com o agradável, como eles estão sempre na internet, como estão sempre pelo menos a maioria, né? Claro que a gente não assume que todos seriam assim, mas como a maioria tá sempre na internet, tá sempre utilizando um computador ou um celular, a gente pensou numa forma de

unir os dois, de mostrar que através desse uso, eles poderiam transformar em algo que fosse útil, que fosse... [...] que tivesse um propósito pra eles como estudantes.

Pesquisadora: Entendi. E você... [...] achou ao final dessa atividade que surtiu o efeito que vocês imaginavam?

Homer: Sim, sim, porque a gente viu que alguns alunos realmente tavam interessados, grande parte deles. Eles faziam questões do tipo é esse mesmo o nome tal, eles faziam questão de colocar no celular. Em outras aulas, eles nos diziam ói eu tô utilizando e tal, é bem legal aquele aplicativo, eu tô gostando, tá me ajudando muito, então isso foi muito bom também. (Fonte: Entrevista 1 com Homer, p. 4-5, *sic*).

A relação aprendizado movido por interesses e tecnologias digitais tem atraído atenção de alguns estudiosos, especialmente de quem se dedica a questões de novos letramentos e mídias digitais (ITO, 2010b; BLACK, 2009; THOMAS, 2007; DOMINGO, 2014)¹⁴⁰. Ito (2010a), por exemplo, questiona: de que forma seria possível aproveitarmos espaços de aprendizado abertos por novas mídias, redes sociais etc, de maneira a torná-los mais relevantes para os estudantes em contextos diversos? Que aprendizados se desenvolvem por meio das tecnologias digitais e o que eles têm a nos informar sobre a maneira como o aprendizado pode se desenvolver também em ambientes formais de educação? Nesse sentido, a autora, juntamente com uma equipe de pesquisadores, analisam o potencial educacional da “pressão” exercida pelos pares¹⁴¹ na

¹⁴⁰ Black (2009), Thomas (2007), Ito (2010b) e Domingo (2014) estudaram escrita em comunidades de fan fiction, fan movie remixes, anime music vídeos, e hip hop remixes e vídeos de música criados em espaços de fora do ambiente escolar e têm usado os resultados de suas pesquisas para fazer recomendações de práticas de sala de aula.

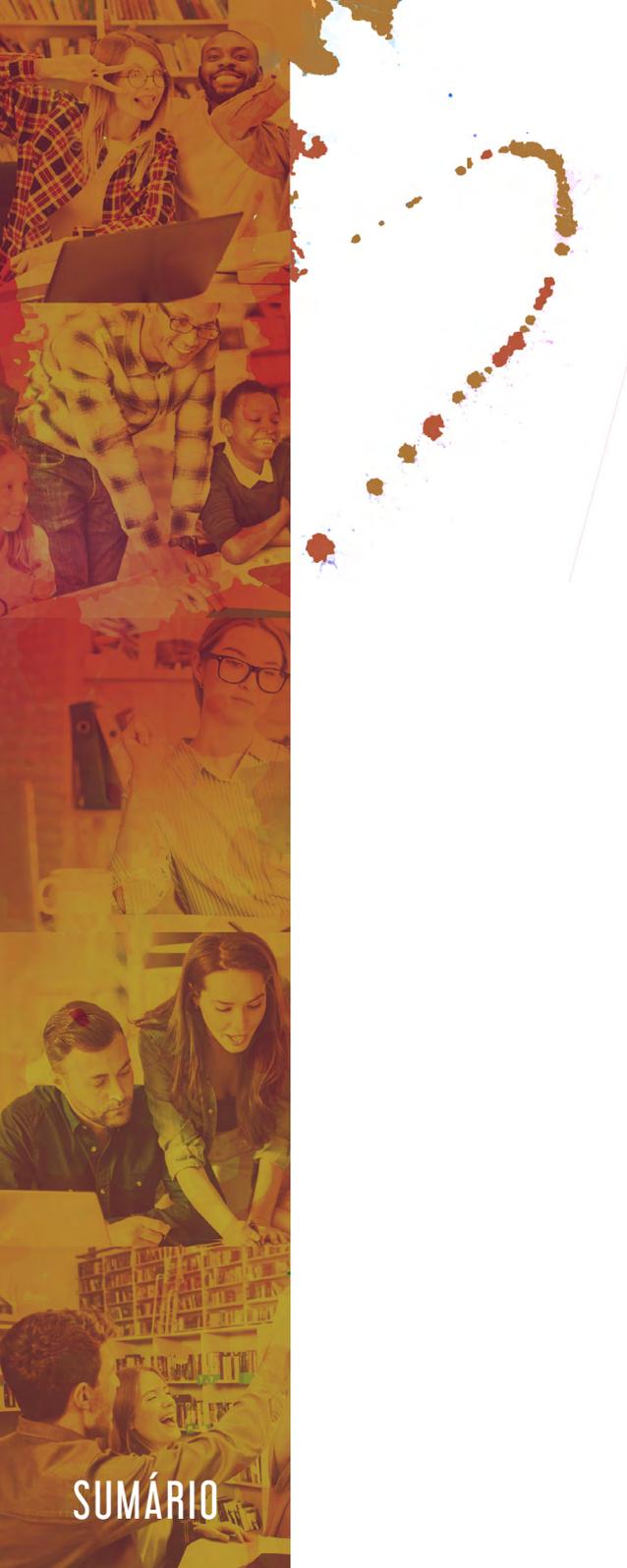
¹⁴¹ De acordo com Ito *et al* (2008, p. 11, tradução minha), é possível entender o potencial positivo dos pares quando se adota a seguinte perspectiva: “[...] Embora pais e educadores muitas vezes lamentem a influência dos pares, como exemplificado pela expressão ‘pressão dos pares’, abordamos esses cenários sociais informais como um espaço de oportunidade para aprender. Nossos casos demonstram que alguns dos impulsionadores da aprendizagem auto motivada não vêm de ‘autoridades’ institucionalizadas que estabelecem normas e instruem, mas de jovens observando e se comunicando com pessoas envolvidas nos mesmos interesses e nas mesmas lutas por status e reconhecimento [...]”



internet, por meio das atividades online sem compromisso, como parte do aprendizado que se dá fora do ambiente escolar, buscando entender as razões que levam alguns indivíduos a aproveitarem-se das situações vividas online, de forma a transformar suas práticas em redes sociais, comunidades de fanfiction, remixes etc, de atividades baseadas em interesses que se desenrolam na internet, em atividades que se transformem em aprendizados de longo prazo em ambientes formais de aprendizado (ITO et al, 2008; ITO, 2011).

Segundo os autores supracitados, cujas pesquisas centram-se em três formas de gêneros de participação em novas mídias – *Hanging Out*, *Messing Around* e *Geeking Out* – os estudos conduzidos junto a jovens estadunidenses de várias partes do país revelaram, dentre outros aspectos, que a maior parte deles está online por meio de atividades ligadas a amigos (*Hanging Out*), geralmente conectadas ao círculo de amigos que eles mantêm *off-line*, os quais podem evoluir para um misto de atividades ligadas a amigos, mas também movidas por interesse – *Messing Around*. Estas se referem a atividades que em geral se expandem do círculo de amigos *off-line*, fomentando novas formas de participação online com base na curiosidade em relação a seus interesses, tais como: buscas online por meio de sites de busca, jogos online, escrita criativa, edição de vídeos (criações digitais diversas) etc. Essas formas de participação online podem ainda evoluir para o que os autores nomeiam *Geeking Out*, baseadas nos interesses, gostos etc, e por meio dos quais, novas conexões se estabelecem para além de suas comunidades locais.

Embora as práticas digitais estudadas pelos autores sejam autodirigidas, uma vez que o foco dos estudos está nas práticas digitais de fora do ambiente escolar, alguns dos pesquisadores conseguiram perceber o quanto alguns jovens, ainda que a minoria dos pesquisados, são capazes de relacionar os aprendizados de fora com o de dentro do ambiente escolar, especialmente desenvolvidos

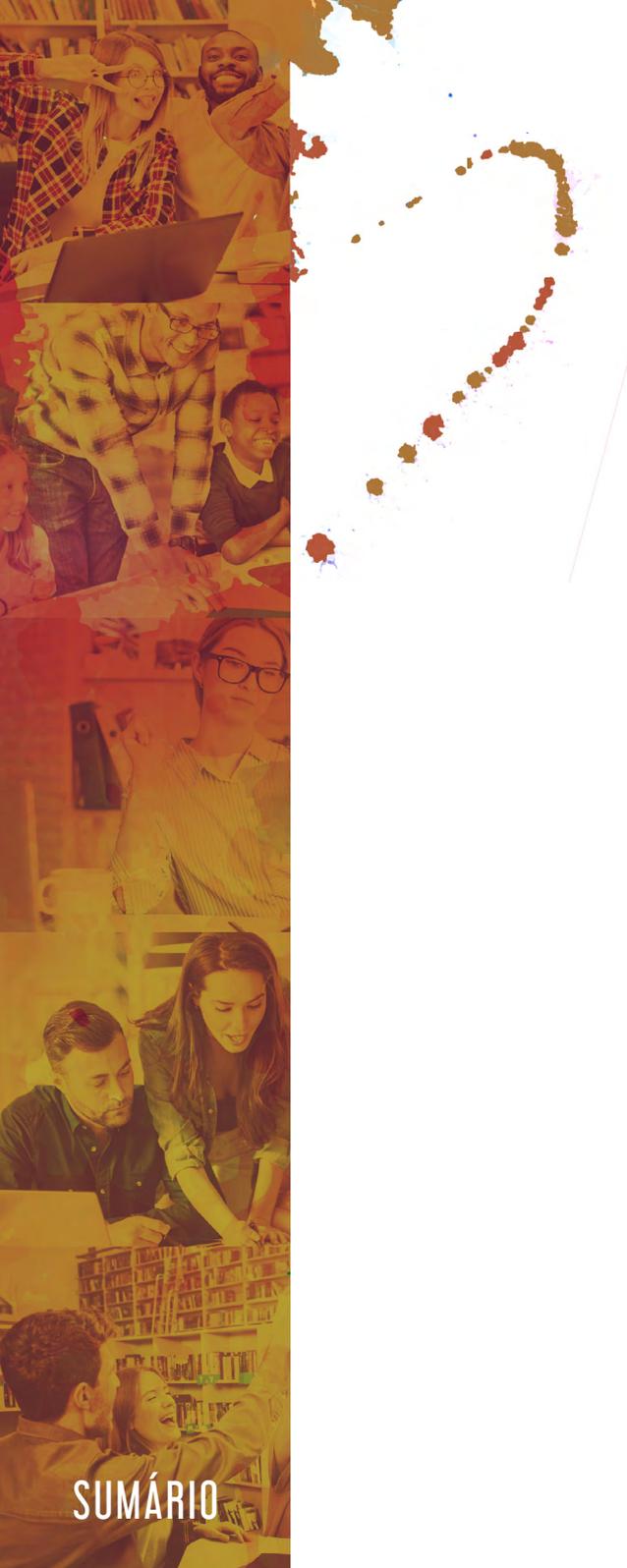


a partir de *Messing Around* e posteriormente *Geeking Out*, auxiliando os alunos em suas trajetórias escolares. Dessa forma, a pergunta principal, de acordo com Ito (2011) viria a ser o que leva alguns jovens a transcenderem os conhecimentos desenvolvidos online para seus estudos formais, como é o caso de uma das jovens por ela estudada, a qual demonstra desenvolvimento na escrita em língua inglesa na escola, a partir das suas experiências de escrita criativa, desenvolvidas em comunidades virtuais. Para Ito *et al* (2008, p. 38, tradução minha), muito se deve à pressão exercida pelos seus pares:

Vemos a aprendizagem baseada em pares em redes públicas nos principais sites de amizade como *MySpace* e *Facebook*, bem como em grupos de especialistas baseados no interesse. Nesses espaços, o foco da aprendizagem e do engajamento não é definido pelas responsabilidades institucionais, mas emerge dos interesses das crianças e da comunicação social cotidiana. [...] Porém, tanto nas redes conduzidas pela amizade quanto nas baseadas em interesses, os pares são um importante motor de aprendizagem. A aprendizagem baseada em pares é caracterizada por um contexto de reciprocidade, no qual os participantes sentem que podem produzir e avaliar conhecimento [...].¹⁴²

Estaria o subprojeto Pibid-Ingês atuando no desenvolvimento de letramentos digitais segundo essa perspectiva, quando favorece a valorização do questionamento, do que se faz na internet, do que está disponível em inglês online por meio de atividades que se relacionam aos interesses dos alunos? É dada ao estudante a chance de refletir sobre suas práticas de letramentos digitais conectadas ao ensino de inglês, para além de atividades movidas pela amizade? Estaria o projeto reforçando o ensino individual em

¹⁴² "We see peer-based learning in networked publics in the mainstream friendship-driven sites like *MySpace* and *Facebook* as well as in geeked out interest-driven groups. In these settings, the focus of learning and engagement is not defined by institutional accountabilities but rather emerges from kids' interests and everyday social communication. [...] In both the friendship-driven and interest-driven networks, however, peers are an important driver of learning. Peer-based learning is characterized by a context of reciprocity, where participants feel they can both produce and evaluate knowledge and culture." (ITO *et al*, 2008, p. 38).



oposição ao coletivo, à autoria compartilhada, coletiva, seguindo o que Knobel e Lankshear (2011c) chamam de novo ethos que caracteriza os novos letramentos? Não se estaria reforçando o papel do aluno como usuário da tecnologia primordialmente? Trago esses questionamentos pensando numa das atividades desenvolvidas ao longo do projeto *Focus on Future*, em especial no que enfatizaram os graduandos, quanto à preocupação de se pensar as tecnologias digitais, por meio de aplicativos que permitissem ao aluno aprender inglês por conta própria. Não estaríamos dessa forma reforçando ainda o auto-emprendendorismo próprio das políticas neoliberais? O que o conhecimento das práticas de letramentos digitais dos alunos têm a nos informar sobre como conectar o aprendizado, que ocorre na escola com aquele que se desenvolve em ambientes informais digitais, nos quais os pares parecem ter um relevante papel?

A questão que aqui acho pertinente levantar quando trago os questionamentos acerca de como os letramentos digitais têm sido abordados ao longo do subprojeto Pibid-Inglês UPNE é a minha preocupação de ver nesse subprojeto, o qual tem sua base nas teorias dos letramentos, experiências que se assemelham a práticas comumente adotadas em cursos de formação, que abordam tecnologias digitais, os quais comumente centram-se em:

[...] relatos sobre como tornar os professores “mais hábeis” a utilizar determinados dispositivos digitais, softwares ou aplicativos, ou serviços on-line e depois deixar que os professores encontrem coisas a fazer com esses dispositivos e softwares em seu ensino (Kalman, 2013). Esse tipo de trabalho tem como tendência colocar a própria tecnologia digital no cerne da experiência de desenvolvimento profissional em vez de examinar como as tecnologias digitais podem tornar-se parte de profundas, úteis e contínuas experiências de aprendizado para professores e alunos

(ver críticas similares em Guererro 2013, Hutchison 2011, Language Arts 2012). (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 04, tradução minha).¹⁴³

Essa questão, entretanto, ressalto, refere-se a uma das atividades relatadas, que foi o foco em aplicativos específicos para o aprendizado de inglês, os quais, ainda que relevantes, não acredito que devam ser o foco da formação quando se pensa em letramentos digitais.

3.4.3 Adoção de temáticas ligadas às tecnologias digitais

Quatro (04) dos cinco (05) graduandos entrevistados, ressaltaram que as temáticas adotadas pelos projetos por eles construídos no subprojeto Pibid-Inglês, eram relacionadas às tecnologias digitais. Assim, entendo ser essa uma das formas de problematizar o trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de inglês. Vários são os temas presentes. No caso do projeto *Focus on Future*, encontram-se, especialmente, redes sociais, tecnologia e mídias, ainda que outros temas proporcionem, obviamente, a problematização dos letramentos digitais, caso fosse do interesse do grupo. A questão, que aqui destaco, é que uma das formas encontradas é adotar as tecnologias, já como uma das temáticas principais para construção dos projetos.

A adoção de temáticas, ligadas às tecnologias digitais, como uma forma de problematizar os letramentos digitais, parece ligar-se fortemente à ideia de levar para a escola, práticas de fora do contexto escolar que são de interesse dos alunos, categoria discutida anteriormente. Conforme relatou Homer na entrevista:

¹⁴³ “[...] accounts of “upskilling” teachers to use particular digital devices, software programs or apps, or online services and then leaving it to teachers to find things to do with these devices and software in their literacy teaching (Kalman 2013). This body of work has tended to place digital technology itself at the heart of the professional development experience rather than examine how digital technologies can become part of deep, useful and ongoing literacy learning experiences for teachers and students alike (cf. similar critiques in Guererro 2013; Hutchison 2011; Language Arts 2012).”

[...] nós decidimos por esses temas relacionados à tecnologia por ser algo que faz parte em alta escala da vida dos jovens hoje em dia. Nossa, dos adolescentes, de quase todo mundo de qualquer idade. É algo que tá muito... como eu posso dizer? Enfim, é algo que faz parte da nossa vida e que vem se tornando cada vez mais / essencial, eu acho. (Fonte: Entrevista 1 com Homer, p. 4).

O acompanhamento do subprojeto me levou a entender que o ponto de partida para problematizar, junto a graduandos e estudantes das escolas públicas, o que nos leva a entender os letramentos digitais como entendemos, levando o grupo a se questionar sobre seu lugar no mundo e seu posicionamento, no que concerne aos letramentos digitais, relaciona-se à questão da ubiquidade computacional (COPE; KALANTZIS, 2008). Isso é trazido por Eva durante a entrevista, em relação a como isso ocorre no projeto. No entanto, deixando claro que no subprojeto não se esgota na mera constatação da ubiquidade computacional, mas permeia uma série de questionamentos:

Pesquisadora: E nas sequências didáticas, nos projetos, vocês têm trazido um pouco das tecnologias digitais?

Eva: Sim.

Pesquisadora: [...] o que é que você consegue descrever do que vocês têm feito?

Eva: Tanto no... no corpo da aula, né, pra utilizar na aula quanto a gente fala muito sobre isso / com os alunos, que a gente sabe que hoje em dia é muito difícil alguém não ter, é muito difícil alguém não... não usar e a gente pergunta porque não usa, entendeu? A gente usa a questão da tecnologia tanto pra... pra inserir nas questões de criticidade das nossas aulas quanto pra... pro uso... pro uso da coisa mesmo, né? Usar o computador quando dá, né? Porque às vezes tem colégios que não tem como usar.

Pesquisadora: Você consegue lembrar de algum exemplo, algum projeto, alguma coisa que vocês têm desenvolvido?



Eva: Sim. Eu acho que setenta por cento das aulas que nós demos no... no último colégio foram feitas com... usando vídeo, usando datashow e teve / teve dois... dois planos de aula, um que era sobre redes sociais e outro que era sobre tecnologias. E a gente discutia tudo isso, inclusive o de tecnologias a gente apresentava é... ferramentas pra estudar Inglês na... aos alunos e a gente discutia quem usava rede social, quem não usava, por que não usava, será que não usava era porque não queria? Se todo mundo teria condição de ter telefone, que... que... abrigasse todo... toda essa... essa tecnologia e quem não tinha, porque não tinha, esse tipo de coisa, a gente sempre / quer saber do aluno qual era a visão dele. (Fonte: Entrevista 1 com Eva, p. 05).

O relato de Eva descreve o quanto a temática é levada não apenas para agradar aos interesses e gostos dos alunos, mas também, por meio da temática, problematizar, no ensino de inglês, o que está envolvido quando se pensa nos letramentos digitais: questionar a própria ubiquidade computacional e como nos colocamos diante da situação, por exemplo. Essa prática é também relatada por Lucas durante entrevista:

Pesquisadora: Dê exemplo de uma atividade que você tenha feito.

Lucas: [...] a gente fez uma atividade ... ensinando ... o inglês por meio do *facebook*, por exemplo, né? E aí a gente coloca... dentro do ensino da língua, dentro de algum... a gente colocava o vocabulário, né? A gente ensinou alguns verbos e algumas ferramentas do... do... do site em inglês e... e dentro disso a gente coloca outras questões também como é... é... o... de como é feito o uso do *facebook*. Por que, pra que, quais os cuidados que deve se tomar; você tá acessando uma rede social, né? A questão da exposição e tudo mais, ou seja, você já tem isso... possibilita que você crie outros... que você crie outros questionamentos também, né?

Pesquisadora: Hum.

Lucas: Eu acho que o principal aí é na questão das redes sociais porque você tem cada vez mais a inserção do... dos jovens fazendo a utilização das redes sociais. (Fonte: Entrevista 1 com Lucas, p. 05).



O relato de Lucas me parece ir no caminho da desnaturalização das práticas digitais cotidianas dos alunos, como uma tentativa de pensar para além da mera utilização das tecnologias digitais, no caso específico, as redes sociais, de forma a se refletir segundo a perspectiva dos letramentos digitais. Entretanto, esse relato e de outros graduandos, no tocante ao trabalho com o tema das redes sociais, pareceu não considerar a questão autoral, que produções (em inglês) os estudantes poderiam potencialmente construir nesse contexto específico. A mim pareceu que o foco estava centrado no eu, na minha proteção quanto à privacidade, no meu perfil, os quais ainda que relevantes, já que fazem parte de como eu me apresento nas redes sociais e nelas me relaciono, pareceu, da forma como descritos no documento do projeto ou relatados pelos graduandos, trabalhados de forma a desconsiderar o caráter interativo e comunicativo das redes. Afinal, conforme sinalizam Ito *et al* (2008, p. 09, tradução minha): “vemos o aprendizado com as novas mídias como um processo de participação na cultura e na sociabilidade compartilhadas, à medida que é incorporado e mediado por novas tecnologias”.¹⁴⁴

3.4.4 Entendimento de que o aprendizado se dá de forma processual e coletiva

Uma das formas pelas quais, o Pibid-Inglês da UPNE parece problematizar o trabalho com letramentos digitais, na formação inicial, é por meio da compreensão de que o ensino-aprendizagem, pautado nos letramentos, entende que o aprendizado se dá de forma sempre contínua, processual, coletiva. Assim, contrapondo-se à lógica neoliberal individualizante, três dos graduandos e os coordenadores citaram essas características como constantes ao longo da condução

¹⁴⁴ “We see learning with new media as a process of participation in shared culture and sociability as it is embodied and mediated by new technologies.”

do subprojeto de inglês. Para a licencianda Zeus, por exemplo, o processo de construção dos projetos, assim como a execução são momentos de rico aprendizado para todos os envolvidos. Quando fala sobre o papel do coordenador do subprojeto e seu entendimento acerca do Pibid, a graduanda afirma:

[...] tudo que passa por ele [pelo coordenador], ele tenta sempre colocar ... tudo que a gente já trabalhou no decorrer dos... do ano e, assim, eu vejo todos os projetos sendo muito importantes porque seja um projeto que dure muito tempo é importante, tanto o que dure um dia porque sempre é trabalhado muito tempo antes. A gente estuda muito antes ... debate muito antes, tem encontros, então são importantes porque são diferentes de tudo que os alunos já tem no colégio, né? Mesmo que seja um projeto que já esteja em andamento no colégio, a gente vai entrar com outra, como eu posso dizer, com outro pensamento, né? Tentando mudar algumas coisas, alterar algumas coisas, então vai ser novo, vai acabar sendo novo pra eles e não vai ser algo só como divertido, vai ser algo que vai deixar uma sementinha neles, entendeu? (Fonte: Entrevista 1 com Zeus, p. 04).

Estaria nesse relato, uma das diferenças principais da formação proporcionada pelo Pibid, em relação à proporcionada pelos cursos de graduação? Seria a forma mais contínua e processual, em contraposição a uma posição de maior engessamento, um dos principais motivos para uma formação diferenciada? No que o Pibid é capaz de nos ajudar a repensar nossos cursos de graduação?

Esse processo de construção de conhecimento é também ressaltado por um outro graduando durante a entrevista, segundo o qual: “[...] o ponto principal da coisa foi nossas discussões durante as reuniões e... e levando todo aquele levantamento de questões que... intermináveis, era pergunta atrás de pergunta e aquilo foi construindo [...] o que a gente entende hoje por várias questões, cidadania e criticidade”. (Fonte: Entrevista 1 com Lucas, p. 03).

Uma outra graduanda destaca, além do processo envolvido, os atores que fazem parte da formação, os licenciandos, coordenadores e supervisores, ao afirmar a importância de todos e seus papéis:

[...] a gente participa da construção de tudo desde os planos de aula, desde as leituras, a gente sabe ... de onde aquela teoria toda vem, de que é preciso se ter autonomia, é preciso se ter criticidade. Primeiro eles mostram isso pra gente, os coordenadores. Aí a gente também tem contato com os supervisores que é importante porque eles fazem parte da... da parte de realidade do aluno porque eles que estão lá dentro da escola vivenciando há muito tempo já, já conhece cada aluno, conhece os pais dos alunos e nós entramos como / os executores. A gente junta o... a realidade com as teorias e prática. (Fonte: Entrevista 1 com Eva, p. 02).

O aprendizado se dá de forma processual e coletiva é também destacado pelos coordenadores entrevistados, os quais também se veem em um contexto de formadores em formação, trabalhando pedagogicamente de forma coletiva, realidade não contemplada na graduação, segundo seus relatos. Para Phil, por exemplo, o Pibid veio oportunizar a construção coletiva do trabalho pedagógico, nunca antes experimentado por ela ao longo dos anos que trabalha na UPNE: “[...] eu já tô aqui nessa universidade desde 94 e durante esse período todo, eu nunca tive a chance de trabalhar com colegas. Eu acho que isso foi uma inovação pra mim, por incrível que pareça, considerando esse tempo todo, né? [...] de maneira pedagógica” (Fonte: Entrevista com Phil, p. 01).

O coordenador Pinterest acrescenta a essa formação, além do contato com os demais coordenadores, a continuidade da sua formação também proporcionada pelo trabalho realizado com os graduandos. Para ele: “[...] o Pibid, ele tem representado ... a continuidade da minha formação. Eu terminei o doutorado na área de formação de professores, eu acredito que seja uma / uma formação é... eu não sei se eu poderia chamar de auto-formação porque eu tenho o feedback de outras duas

colegas e até mesmo dos próprios alunos”. (Fonte: Entrevista com Pinterest, p. 01). Já para Megan, trata-se de uma busca constante: “pra mim como coordenadora, eu ... eu fico buscando, né? Esse... essa minha formação também, né?” (Fonte: Entrevista com Megan, p. 04).

As falas dos participantes trazidas, reforçam como todos estão envolvidos no processo de formação, o qual tem possibilitado a reflexão sobre formação, currículo, a graduação, no seu aspecto geral, além da relação universidade-escola, conforme pude perceber ao longo das minhas observações nos encontros do projeto, seja por meio das falas dos coordenadores, supervisores ou graduandos.

3.4.5 À guisa de conclusão sobre o Projeto *Focus on Future*

Outras categorias surgiram em virtude da análise empreendida. Entretanto, em decorrência das poucas ocorrências registradas, não foram trazidas aqui ao longo da subseção que trata do projeto *Focus on Future*, porém, ajudaram a compor outras reflexões ao longo dessa obra. Ao final das atividades do projeto *Focus on Future*, muitos graduandos avaliaram o trabalho realizado como positivo e importante, embora tenham citado a frustração em relação ao término ter-se dado com uma pequena quantidade de participantes (estudantes da escola pública). De acordo com os licenciandos, vários motivos poderiam ser atribuídos à evasão junto ao projeto, quais sejam: a expectativa de que fosse um curso de inglês nos moldes de escolas de idioma, com foco mais no linguístico e menos na crítica e na cidadania, conforme discutem as OCEM (BRASIL, 2006); o fato de ocorrer no contraturno das aulas dos estudantes, pode ter dificultado a participação de alguns; além de oferta de empregos que alguns receberam e, portanto, impossibilitaram suas participações. Mesmo assim, para muitos dos graduandos, o projeto representou uma

vivência nova e necessária na sala de aula, antecedendo os estágios e dando-lhes a chance de experimentar o fazer docente:

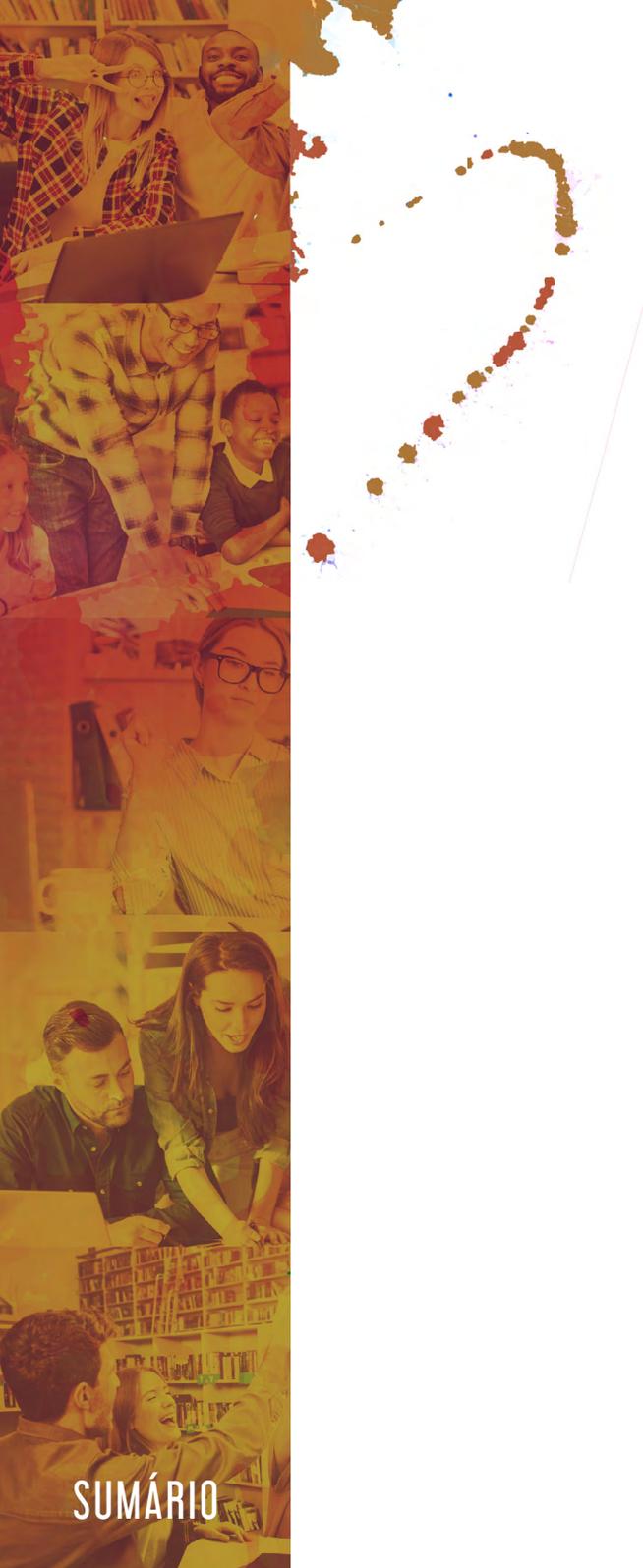
Homer: Teve muita evasão. Começamos com onze, terminamos com dois, se eu me lembro, é isso. Mas, ainda assim, foi o mais próximo que eu já cheguei de uma experiência como professora e foi muito importante pra mim, eu aprendi muita coisa com isso. Então eu passei a me enxergar como professora e eu é... me apro... é... tive a oportunidade de conhecer várias teorias que / que eu consegui de alguma forma incorporar na minha prática e eu acho que isso foi muito importante pra mim. Então, depois do Pibid eu passei a me ver não só como estudante mas também como professora. (Fonte: Entrevista 1 com Homer, p. 02).

Uma das questões citadas com frequência por vários graduandos participantes da pesquisa foi exatamente o que Homer mencionou: a importância da experiência docente, uma vez que a maioria dos participantes do Pibid, e, no caso dos participantes da pesquisa, quatro (04) dos cinco (05), nunca terem vivenciado a prática docente como professores, encontrando-se naquele momento da primeira entrevista (início de 2015), como experimentando a transição entre se ver discente e experimentar-se docente.

3.5 PROJETO *ENGLISH EVERYWHERE*¹⁴⁵

Esse projeto foi construído, tendo como ponto de partida um questionário elaborado com a participação de todos do grupo (coordenador, supervisora e graduandos). O processo de construção coletiva desse questionário foi bem interessante, especialmente por ter suscitado a discussão de temas pertinentes à formação do professor de inglês, tais como: aspectos ligados à metodologia de pesquisa

¹⁴⁵ Parte dessa seção foi publicada em: NASCIMENTO, A. K. de O. Pibid Inglês: formação inicial de professores e letramentos – outros sentidos para English Everywhere. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, v. 19, n. 3, p. 579-602, 2019.



(como algumas perguntas podem induzir os respondentes – na prática da pesquisa mas também na prática pedagógica), questões de hegemonia, colonialismo e agência (atitudes colonizadoras nas perguntas, a visão dos graduandos, da necessidade de ter contato com nativos, para serem entendidos como bons falantes de língua inglesa, a visão que se tem sobre o professor nativo), bem como a discussão sobre como conhecer as práticas digitais dos estudantes.

Essas discussões e temáticas problematizadas ao longo da criação do questionário, vejo como relacionadas ao que Kumaravadivelu (2012) entende como perspectiva pós-colonial, quando discute perspectivas globalizantes importantes de serem levadas à formação de professores. Especialmente sobre o debate nativo/não nativo, destaco a problematização trazida por Kumaravadivelu (2014), quando trata do status que é atribuído ao professor de inglês não nativo e o papel desse professor como intelectual subalterno. Para o autor,

[...] a solução, entretanto, não pode vir do poder dominante; tem que vir dos próprios subalternos. Ela pode vir, afirma Gramsci, somente quando os subalternos alcançam a consciência crítica e a vontade coletiva de agir.

A consciência crítica e a vontade de agir podem ser alcançadas através da educação [...]. (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 11, tradução minha)¹⁴⁶.

Percebi a condução da atividade de elaboração do questionário, como muito ligada aos aspectos destacados por Kumaravadivelu (2014), por isso considero relevante destacar. Ainda sobre o questionário, dentre as dez perguntas ao final formuladas, destaco a última, pela temática que abrange, bem como pela discussão gerada até se chegar a uma pergunta final. Inicialmente formulada como:

¹⁴⁶ “[...] *The solution, however, cannot come from the dominating power; it has to come from the subalterns themselves. It can come, asserts Gramsci, only when the subalterns achieve critical consciousness and the collective will to act. Critical consciousness and the will to act can be achieved through education. [...]*”



que tecnologias você usa e como auxiliam no seu aprendizado de inglês? – essa questão foi repensada, discutida, especialmente no que concerne ao conceito de tecnologia. Entendida como algo capaz de ampliar as capacidades humanas, após discussão baseada no projeto anterior, *Focus on Future*, os alunos sugeriram alterá-la de forma a deixar claro a que tipo de tecnologia estavam se referindo, já que o livro didático também seria uma tecnologia. Nesse contexto, após discussões, decidiram pelo seguinte texto da pergunta: a quais tecnologias eletrônicas você tem acesso? E como elas podem te ajudar a aprender inglês? O interesse por essa pergunta foi justificado por alguns graduandos, com base no que eles já haviam conseguido perceber no ambiente escolar: um grande número de estudantes com smartphones com acesso à internet.

O questionário foi então aplicado, seus dados passaram a ser analisados e o projeto para aquela escola começou a ser elaborado, embora fora da organização temporal, inicialmente pensada, em virtude de uma greve docente na rede estadual de ensino primeiramente, e, posteriormente, também na UPNE. Diante da greve, e dos posicionamentos dos coordenadores e do comando local de greve do sindicato dos professores da UPNE, os coordenadores suspenderam os encontros presenciais na universidade, durante esse período, e, na medida do possível, passaram a realizar alguns deles nas escolas onde os projetos se desenvolviam. “Mesmo com a greve na [UPNE], nós continuávamos visitando e observando semanalmente as aulas da professora supervisora, como também as reuniões subgrupais continuavam sendo realizadas no colégio. [...]” (Fonte: Relato de Eva, p. 02).

Em virtude do posicionamento da Capes de que os bolsistas (coordenadores, supervisores e graduandos) deveriam estar atuando a despeito da greve, sob pena de haver corte de bolsas, o trabalho do Pibid continuou se desenvolvendo, mesmo em condições diferenciadas

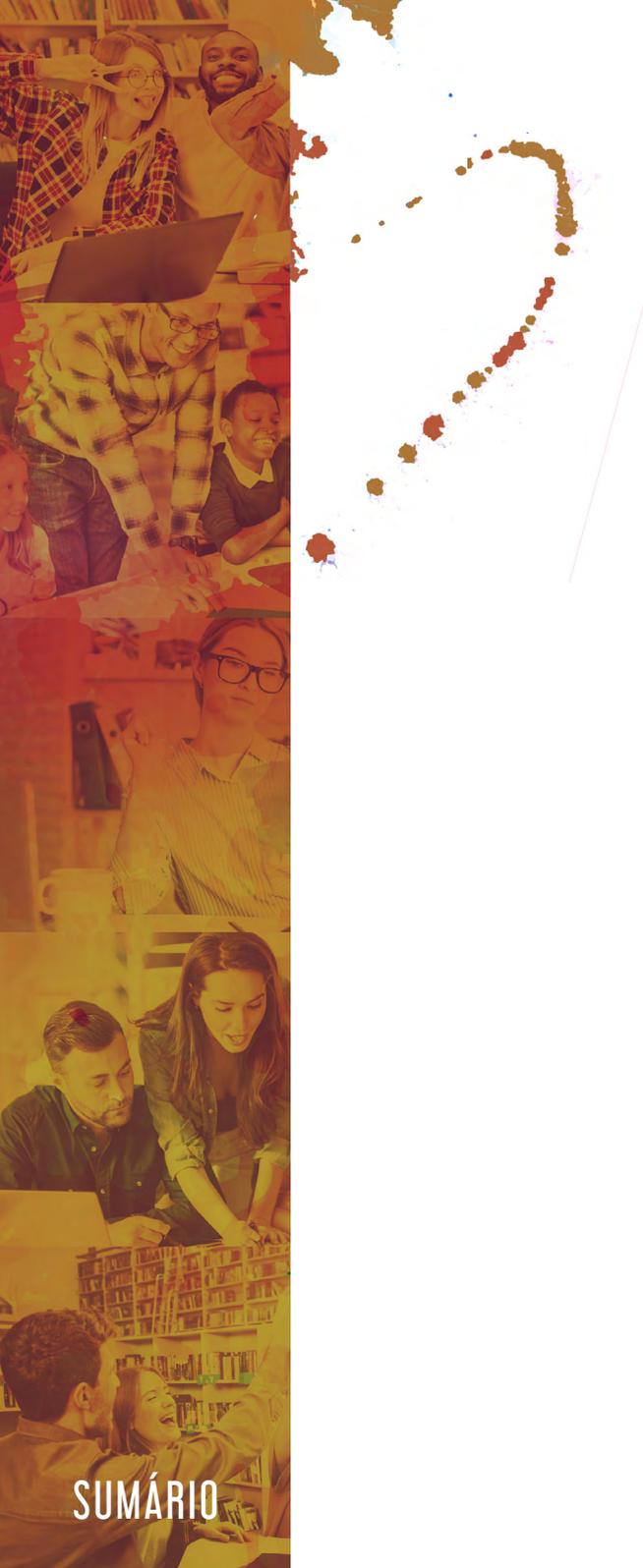


e com encontros presenciais um tanto mais esporádicos, em virtude da não utilização de ambiente físico no interior da universidade, porém, contando com tarefas online realizadas com frequência. Pude perceber naquele momento um exemplo do paradoxo com o qual estão constantemente tendo que lidar os coordenadores do Pibid-Inglês da UPNE: a necessidade de reafirmação de seu discurso pautado no letramento crítico e agência coexistindo com as necessidades dos envolvidos, nesse caso, financeira. Segundo relatos de alguns graduandos, os meses de greve foram momentos de trabalho online mais frequente, pautado em preparação de resumos para serem enviados a eventos, bem como, de um artigo a fazer parte de um livro, a ser lançado sobre as práticas do Pibid.

Apesar das circunstâncias, o projeto *English Everywhere* é elaborado, posto em prática e avaliado, o qual será nas linhas seguintes analisado, especialmente sob a ótica dos graduandos participantes, principalmente no que concerne aos letramentos digitais, mas não descartando outras questões que saltaram aos meus olhos, mostrando-se mais frequentes, e são por isso trazidas ao longo da discussão.

Objetivando proporcionar ao estudante da escola pública a oportunidade de conhecer diferentes áreas de conhecimento, formação profissional e de ocupação de espaços sociais, é que foi pensando o Projeto *English Everywhere*, de forma a mostrar a conexão da língua inglesa com variadas áreas do conhecimento e atuação profissional. Para isso, contando com oficinas (aulas de inglês) focando em práticas letradas e reflexão crítica (Fonte: Projeto *English Everywhere*).

O projeto apresentava, ainda, como objetivos específicos: “promover a formação crítica dos alunos; estimular reflexões e debates voltados à realidade em que os alunos estão inseridos; possibilitar o desenvolvimento da autonomia; despertar o interesse pelo prosseguimento dos estudos; apresentar possibilidades de formação profissional.” (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 06). Assim como



abordei em discussão anterior, parece clara a preocupação com um ensino de inglês pautado na crítica, reflexão, autonomia, diferentes perspectivas. No entanto, como é possível notar, a matéria de ensino, língua inglesa, não é mencionada ao longo dos objetivos específicos, o que reforça a minha desconfiança de que os graduandos naquele momento de elaboração do projeto, poderiam estar visualizando como momentos estanques as três dimensões do ensino de línguas, conforme abordam as OCEM (2006): os aspectos linguísticos, culturais e de cidadania; e não de forma entrelaçada. Assim, aproximando-se mais de uma perspectiva da pedagogia crítica, e não do letramento crítico, embora este último fosse seu foco, ao pensar o projeto de forma que as oficinas tornem-se quase que apenas debate, pressupondo que o aluno tem que ser crítico (JORDÃO, 2013).

Tal posicionamento difere do “caos” inerente ao letramento crítico, que ao invés de pressupor um perfil ou perfis pré-estabelecidos para os alunos, é pensado por meio de práticas mais participativas, as quais objetivam a coconstrução dos caminhos da aula, para além dos temas. Entendido dessa forma, por meio de aulas com base no letramento crítico, os estudantes podem (ou não) acabar se tornando críticos. Mas, ressalto que essa é a minha interpretação, diante dos objetivos específicos não mencionarem a língua inglesa. Para contrapor-se à minha desconfiança, segue uma parte do relato da graduanda Homer acerca do funcionamento do projeto, o qual apresenta a língua inglesa ao final da sua descrição. Mas, ao mesmo tempo coloca em pé de igualdade o ensino da língua das demais questões discutidas no projeto, mostrando o ensino de língua inglesa então como codependente das demais questões: “O projeto utilizava de temas não polêmicos para suscitar *discussões* e proporcionar um espaço no qual os alunos pudessem interagir, trocar ideias e *exercitar seu senso crítico*, tudo isso enquanto inserindo também o estudo da língua inglesa.” (Fonte: Relato de Homer, p. 1, grifos meus).



De fato, quando trata das bases teóricas, os graduandos explicitam as vertentes que guiam o trabalho, conforme foi possível perceber nos objetivos específicos: “a elaboração deste projeto foi pensada de modo que a realidade das aulas de língua inglesa da Escola Estadual [...] dialogasse com os objetivos do PIBID–Inglês e seus conceitos teóricos: *autonomia, cidadania, realidade do aluno, criticidade e letramento crítico.*” (Fonte: Projeto English Everywhere, p. 08, grifos meus). Essas orientações são pensadas de serem desenvolvidas, ainda, integrando-se ao projeto pedagógico da escola em questão. Assim, o subprojeto Pibid-Inglês: “[...] está associado à proposta do Colégio Estadual [...] quando se trata do desenvolvimento de atividades que trabalhem a *contextualização, interdisciplinaridade e a realidade do aluno*, utilizando-se de materiais em língua inglesa que abordem diferentes temas e áreas.” (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 05, grifos meus). Dessa feita, o projeto a ser implementado na escola é construído, buscando articular o projeto pedagógico da escola e o subprojeto Pibid-Inglês, de forma que seja possível desenvolver um ensino de inglês, que dialogue com as percepções das necessidades observadas pela escola e pelos integrantes do Pibid-Inglês, além dos pressupostos teóricos e das escolhas temáticas a serem trabalhadas pelo subprojeto.

Sobre os temas, numa das minhas observações, a supervisora que havia ingressado recentemente no Pibid, e que era a docente da escola onde o projeto *English Everywhere* foi posteriormente desenvolvido, mencionou o que havia vivenciado há pouco tempo na escola e discutiu como a questão poderia ser incluída no projeto. Segundo seu relato, havia acontecido recentemente na instituição uma reunião sobre narcóticos, como uma iniciativa da escola, que se configurou como um encontro de grupo de apoio às famílias de atuais ou ex-viciados em drogas, para as quais os professores, alunos do curso noturno, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial, e famílias da comunidade foram convidados. Diante



do que vivenciou na reunião e do que já percebeu na escola, a supervisora sugeriu a inclusão no projeto Pibid-Inglês a ser construído, de alguma atividade que envolvesse a temática. Ou ainda, que no escopo do projeto, se possível, se pensasse em subprojetos, dentre eles um que abordasse o tema que ao seu ver parecia atingir uma parcela significativa da comunidade escolar.

As discussões subseqüentes, entretanto, não foram por esse caminho, embora tenham, ao meu ver, transversalmente tocado na questão, uma vez que, ao terem escolhido o caminho de inglês em todos os lugares (*English Everywhere*), o foco do projeto ficou nas possibilidades de continuidade dos estudos, em nível superior, o que para muitos dos estudantes daquela comunidade, parecia uma oportunidade inalcançável, o que foi comentado por alguns deles durante a fase de avaliação do projeto. Eles se configurariam, muitos deles, como o primeiro de suas famílias a terem a chance de concorrer a uma vaga no ensino superior.¹⁴⁷ E esse despertar para essa possibilidade foi, para muitos deles, resultado do projeto Pibid-Inglês desenvolvido na escola. Sobre as possibilidades apresentadas aos considerados subalternos, Kumaravadivelu (2014, p. 17, tradução minha), especialmente quando trata de uma estrutura de atuação para contribuir com a decolonialidade, ressalta: “[...] Esses planos são complexos e de longo prazo, mas se levados a sério, eles têm potencial para ajudar a comunidade subalterna a avançar.”¹⁴⁸ Então, ao apresentar caminhos alternativos àqueles por eles entendidos como

¹⁴⁷ Sobre essa questão, vale a pena destacar os dados oficiais referentes ao ano de 2014, segundo os quais, 35% dos estudantes concluindo o ensino superior eram os primeiros de uma família a conseguir tal conquista: “Dos alunos universitários em fase de conclusão de curso avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em 2014, 35% são os primeiros da família a entrar em uma instituição de Ensino Superior. A conclusão está presente na compilação dos dados respondidos pelos alunos no Questionário Socioeconômico do Exame, em estudo divulgado, nesta sexta-feira (18), pelo Ministério da Educação.” Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/35-dos-formandos-sao-os-primeiros-na-familia-a-chegar-a-universidade>>. Matéria publicada em 26/12/2015. Acesso em: 26 maio 2016.

¹⁴⁸ “[...] *These actionable plans are complex and long-term, but if taken seriously, they have the potential to help the subaltern community move forward.*”

“previamente traçados” pelas suas condições sociais (conforme relataram os graduandos), o projeto poderia, de alguma forma, ter deixado uma contribuição relevante àqueles considerados subalternos, incluindo a questão dos narcóticos. Afinal, como dito no corpo do projeto:

Este projeto tem o intuito de proporcionar aos alunos do ensino fundamental a vivência da *língua inglesa* por meio de oficinas que promovam o exercício da criticidade através de atividades relacionadas às profissões de acordo com as diversas áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde. Essas oficinas visam instigar a curiosidade dos alunos para as informações que estão *além do conteúdo apresentado*. A relevância deste projeto está em tornar os alunos *receptivos a novas experiências e estimular o letramento crítico, incentivando-os a ter consciência de suas escolhas, de como podem afetar sua vida e a de outras pessoas*. (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 04, grifos meus).

A visão apresentada no projeto, além de reafirmar a vertente teórica anunciada ao longo do texto do projeto *English Everywhere*, também apresenta, diferentemente de uma passagem anterior, a língua inglesa como ponto de partida para que as demais questões sejam então suscitadas, proporcionando aos discentes a possibilidade de repensar o mundo que os rodeia. Para mim, isso mais uma vez reforça a minha percepção de que os graduandos diante das discussões sobre os aspectos culturais e a cidadania, em especial, sobre a criticidade, tendiam a nesta focar, em detrimento da língua inglesa. Entretanto, isso me pareceu também ao longo das reuniões como uma reação dos licenciandos diante do novo. Em um dos relatos sobre o Projeto *English Everywhere*, por exemplo, a graduanda Eva afirma, mais uma vez deixando o inglês por último: “O foco do projeto também era mostrar aos alunos as opções de cursos que a [UPNE] oferece, separando os cursos por áreas e mostrando aos alunos as possibilidades existentes para ingressar em uma universidade/faculdade pública ou particular, e também trabalhar com vocabulário de Língua Inglesa.” (Fonte: Relato de Eva, p. 02). Em uma outra passagem do projeto o mesmo acontece:

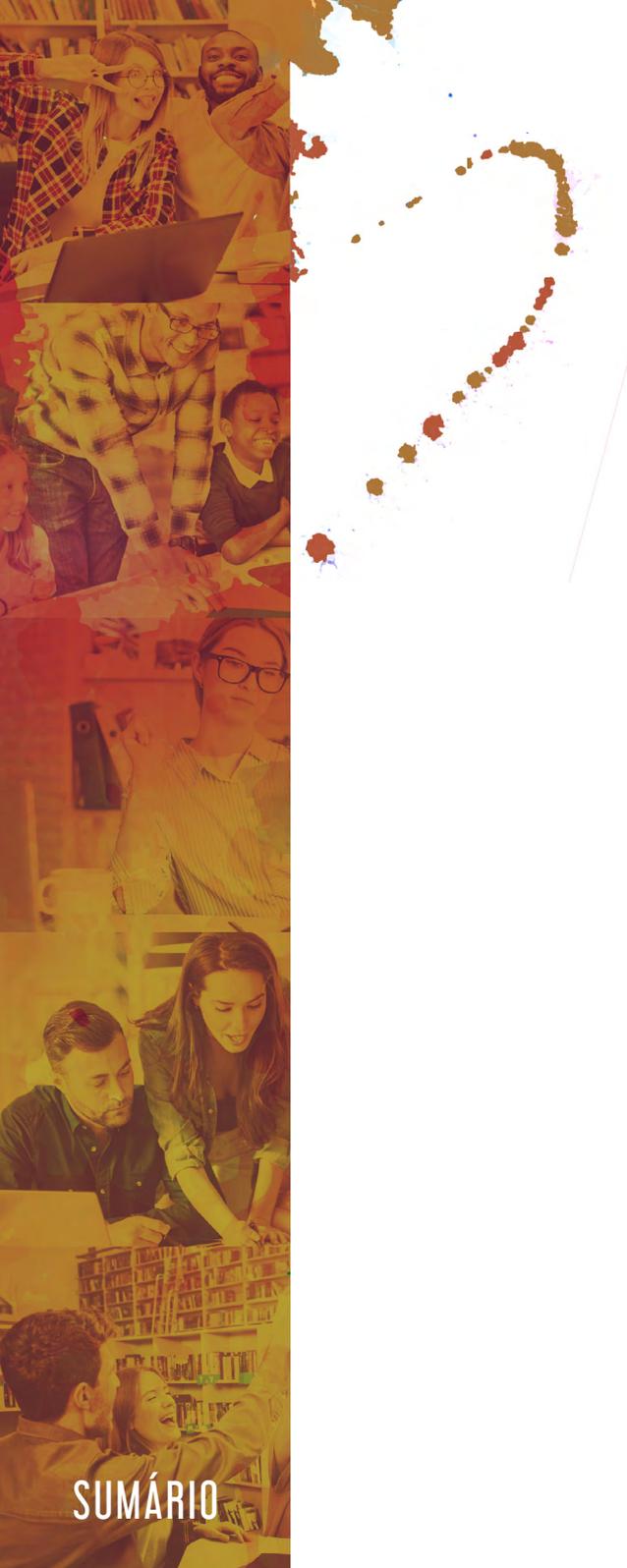
[...] as aulas desenvolvidas pelo PIBID-Inglês têm a preocupação de que os alunos sejam convidados a pensar a sociedade em que vivem, observar suas relações interpessoais e a própria realidade de modo crítico em prol do desenvolvimento de uma nova visão de mundo, de forma que reflitam sobre as mais diversas temáticas dentro da aula de inglês e que eles percebam a interdisciplinaridade que pode existir em uma aula de língua estrangeira. (Fonte: Projeto English Everywhere, p. 09).

Vale ressaltar, contudo, que não considero que essa seja uma visão geral do subprojeto Pibid-inglês, ou mesmo de todos os graduandos, mas que me pareceu ser uma tendência de interpretação de alguns licenciandos participantes.

Sobre o projeto *English Everywhere* e sua preocupação com os estudantes visualizarem a universidade como espaço que poderia ser por eles ocupado, concordo com a visão de Jordão (2004):

Para mim a função da educação pelas línguas é formar alunos e professores para o exercício da cidadania, local e global, para a participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial, mas também e principalmente, local. Atuando em suas esferas mais imediatas, em seus contextos mais próximos, as pessoas atuam também globalmente. Esse tipo de agência não está limitado a um engajamento ativo em movimentos sociais locais e globais, mas decorre principalmente de uma mudança de atitude que a educação pelas línguas pode promover: ao oferecer aos estudantes e professores possibilidades diferentes de percepção e interpretação do mundo, uma língua estrangeira permite que nossas leituras de mundo sejam alteradas, que nossos procedimentos interpretativos se modifiquem no confronto discursivo com a alteridade, e que assim construamos novos entendimentos e novas atitudes, sob novas perspectivas (Jordão, 1999). (JORDÃO, 2004, p. 294).

Tal vivência trazida pela aprendizagem de línguas estrangeiras pode contribuir para a construção de pessoas mais humanizadas, mais compreensivas e mais conscientes dos processos que as levam

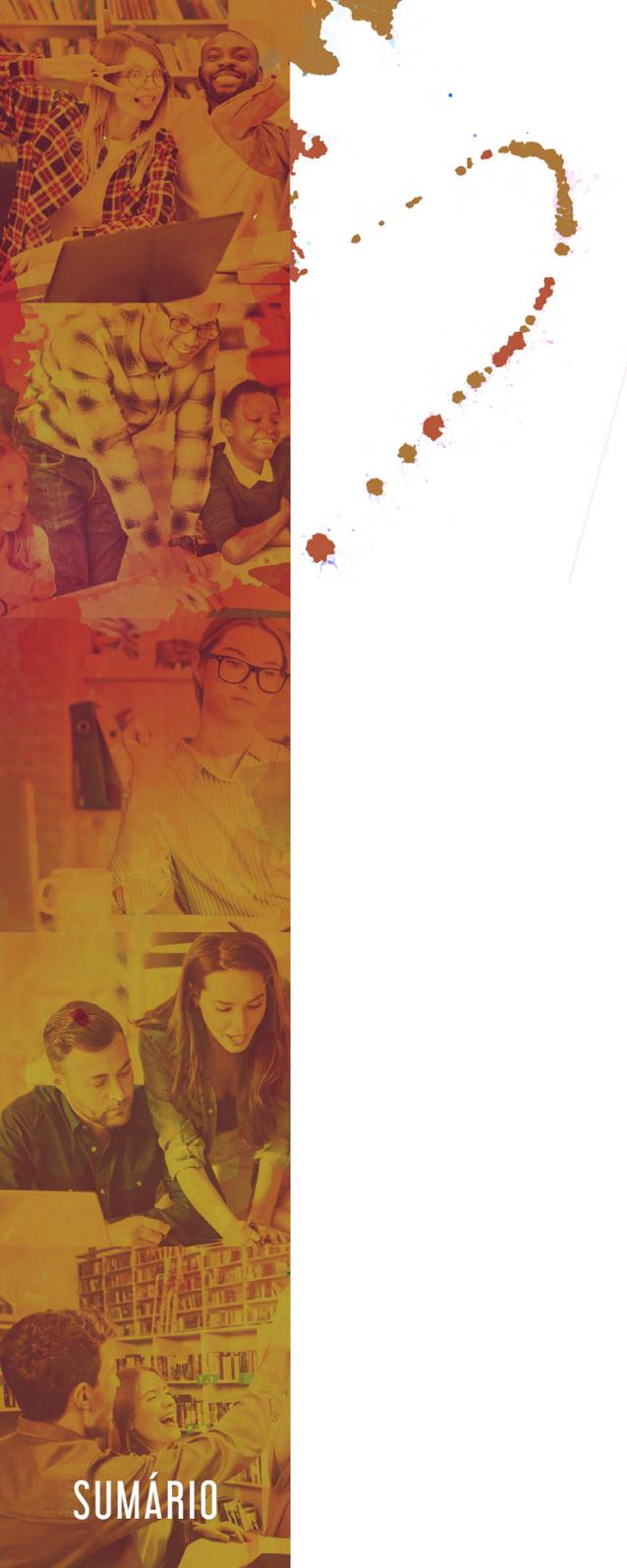


a determinados locais, posicionamentos, formas de ser, pensar, agir e fazer. Nesse sentido, considero que as escolhas do Projeto *English Everywhere* possibilitaram uma abertura para novas perspectivas sobre estudos, ensino superior, trabalho etc.

Para a materialização do projeto, a metodologia expressa no documento previu atividades envolvendo jogos, uso de textos diversos e debates em torno do tema “‘Profissões’, por meio de uma rápida ‘mostra’ de alguns dos cursos que estão disponíveis na [UPNE], sejam eles da área de Ciências Exatas e Tecnologias, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas e Ciências Biológicas e da Saúde.” (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 10). Assim, as quatro grandes áreas (os centros de ensino conforme a estrutura da UPNE) seriam os temas de cada oficina. Dentre os textos a serem utilizados ao longo de cada oficina, pensou-se, na escolha de:

[...] fragmentos autênticos retirados de diversas mídias, incluindo games e catálogos de cursos [... das instituições de ensino superior do estado], para [...] não só introduzir assuntos que sejam [fossem] da realidade e do interesse deles [dos alunos] – como é proposto por Paulo Freire (2006) – mas também instigá-los a compartilhar e defender suas ideias, respeitando as opiniões dos colegas. (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 10).

Além disso, as atividades foram previstas levando em conta o uso de estratégias capazes de possibilitar que os graduandos não assumissem o papel de “[...] ‘professores detentores do conhecimento’” (Fonte: Projeto *English Everywhere*, p. 10). Ao contrário, que fossem capazes de levar os alunos a práticas autônomas no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas oficiais, mas tivesse a potencialidade de ter continuidade durante as aulas de inglês e fora do ambiente escolar. Isso se desenvolveria por meio de atividades a serem realizadas coletivamente, em pares ou duplas, seguindo a linha adotada pelo Pibid-Inglês.



Dessa forma, as escolhas feitas ao longo do subprojeto Pibid-Inglês, ao meu ver, ainda que o programa apresente características neoliberais em sua concepção (seleção meritocrática dos graduandos, oferta de bolsas a alguns escolhidos etc), o subprojeto atua, por meio das escolhas dos percursos formativos (trabalho colaborativo através de temas que podem levar o estudante a refletir sobre seu lugar no mundo, suas possibilidades de ação, por exemplo), de forma diferenciada. Afinal, sendo pautada em princípios neoliberais, a educação tende a manter seu foco no indivíduo neoliberal (eu, *self*, subjetividades), conforme apontam Dardot e Laval (2013). O caminho reverso seria, para Patrick (2013), por meio de práticas educativas que encorajem a agência dos estudantes, de forma a possibilitar, não apenas o embate das ideias, mas essencialmente a busca do seu bem-estar. De acordo com a autora,

As formas como os professores de todos os setores da educação podem dar suporte a essas práticas está aberta ao debate, mas o debate precisa existir para as práticas educativas neoliberais serem repensadas. Um local para este debate deveria ser nas universidades de maneira geral, e nos cursos de formação de professores, especificamente. Por meio do engajamento com o debate sobre quais deveriam ser os objetivos da educação - em vez da aceitação de um conjunto de suposições sobre esses objetivos - os professores podem ser profundamente e criticamente encorajados a considerar para que serve a educação [...]. Educadores deveriam ser encorajados a perceber que eles têm uma escolha, aceitar ou não as práticas educativas neoliberais no âmbito da sala de aula. Os currículos podem estar definidos, exames podem dominar, mas as escolhas pedagógicas individuais dos professores e as culturas de sala de aula não precisam contemplar a ideologia neoliberal, ainda que esta doutrina continue a moldar as políticas educacionais de uma forma mais ampla. Há muito que pode ser feito para incentivar alunos a pensar, ser críticos e imaginar possíveis eus. É o sentido da educação possibilitando o desenvolvimento do ser humano que têm possibilidades de engendrar abordagens humanas à educação e à aprendizagem

em escolas, faculdades e universidades. (PATRICK, 2013, p. 07, grifos meus, tradução minha)¹⁴⁹.

É levando em conta as possibilidades de se repensar as estruturas neoliberais postas, tais como a existência (ou não) de possibilidades de escolhas profissionais, por exemplo, que o projeto *English Everywhere* me pareceu ter sido construído, contando com as 05 oficinas, replicadas em 02 turnos, perfazendo um total de 10 oficinas ministradas.

Considerando as oficinas e o que nelas foi abordado é que analiso os diferentes temas em geral, na tentativa de responder à minha pergunta de pesquisa inicial, assim resumida: o quanto e de que forma o Pibid UPNE (subprojeto Inglês) permite a problematização do trabalho com letramentos digitais na formação inicial do professor de Inglês? Para respondê-la contei com o texto do projeto *English Everywhere*, os 05 planos das oficinas elaborados pelos graduandos, em parceria com a supervisora e o coordenador; as entrevistas realizadas com 04 dos 05¹⁵⁰ graduandos participantes da pesquisa; além do meu diário de campo, no qual fiz anotações resultantes da minha atuação como observadora participante. Contei ainda com dados advindos de respostas dadas pelos participantes quando eles eram por mim questionados, por e-mail ou pessoalmente, quando

¹⁴⁹ [...] *"The ways in which teachers in all education sectors can support these practices is open to debate, but debate needs to be there if neoliberal educational practices are to be rethought. One site of this debate should be in universities generally, and in teacher education institutes specifically. Through engagement with debate on what the aims of education should be—rather than acceptance of a set of curriculum assumptions about these aims—teachers might be encouraged to consider deeply and critically what education is for in terms of individual children and young people. Educators should be encouraged to realise that they have a choice of whether or not to accept neoliberal education practices at the classroom level. Curricula may be set, examinations and tests may dominate, but teachers' individual pedagogic choices and classroom cultures need not be beholden to neoliberalist ideology even though this doctrine continues to shape wider education policy. There is much that can be done to encourage pupils and students to think, to be critical, and to imagine possible selves. It is the sense of education enabling the development of human selves that holds possibilities for engendering humane approaches to education and learning in schools, colleges, and universities."*

¹⁵⁰ O graduando que não participa dessa fase da pesquisa, conforme descrito na introdução, é Oia, que solicita afastamento do projeto em virtude das ameaças de cortes de bolsa ou fim do Pibid, ao final de 2015 e à oferta de um emprego formal recebida naquele momento.

dúvidas surgiam. Todos os dados coletados foram analisados e cheguei às seguintes categorias principais:

Os letramentos digitais são problematizados na formação inicial do professor de inglês que acontece no subprojeto Pibid-Inglês da UPNE por meio de:

- a) Levantamento de interesses/realidade dos alunos;
- b) Conexão/valorização de práticas de fora da escola.

3.5.1 Levantamento de interesses/realidade dos alunos

Foi recorrente, tendo em vista que ouvi de todos os 04 entrevistados, a importância atribuída ao levantamento dos interesses/realidade dos alunos. Para todos os graduandos entrevistados, esse era um processo necessário, tendo em vista a intenção de promover o ensino-aprendizagem de inglês. A graduanda Zeus, por exemplo, justifica as decisões tomadas acerca do trabalho desenvolvido pelo projeto, partindo do questionário inicial (levantamento dos interesses/realidade dos alunos), conforme pode ser visto nesse trecho da entrevista:

Pesquisadora: Aí o que é que você acha que levou vocês a fazerem essas escolhas das atividades?

Zeus: Então, primeiramente a gente fez um questionário sobre... pediu para os alunos responderem esse questionário pra conhecer mais esses alunos, o que eles esperavam mais dos Pibidianos, o que eles esperavam do Pibid-Inglês na escola [...].
(Fonte: Entrevista 2 realizada com Zeus, p. 02).

O meu acompanhamento, por meio das minhas observações junto às reuniões do projeto, também me permitiu perceber que esse questionário, ao qual a graduanda se refere não foi algo imposto pelo coordenador. Ao contrário, foi sugerido pelo grupo de licenciandos,

com o apoio da supervisora e do coordenador, não se configurando, portanto, como uma imposição, como se poderia supor. Entretanto, os depoimentos apontam que essa preocupação parece ter sido em virtude das experiências proporcionadas pelo processo de formação de professores, conforme o relato a seguir parece apontar:

Lucas: [...] eu poderia dizer que aprendi que a prática da docência centra-se principalmente em: reconhecer antes de tudo a realidade do aluno, já que, o professor que não se atém a esse ponto tem o dobro de trabalho para levar o aprendizado aos seus aprendizes. *No início do curso eu não achei que isso fosse tão importante [...]. Deter só o conhecimento da língua inglesa não te faz um ótimo professor [...].* (Fonte: Relato de Lucas, p. 01, grifos meus).

Percebe-se, assim, uma mudança de atitude do graduando, que alterna suas ideias entre ser discente e perceber-se docente, no que se refere ao reconhecimento dos interesses e realidades dos alunos, levando-os em consideração no desenrolar de suas aulas. Embora o licenciando mencione, que levar em conta os interesses dos alunos, foi resultante do seu ingresso no curso de Letras, durante a entrevista, o mesmo graduando, quando perguntado se havia alguma mudança na sua forma de ver o ensino de inglês, como resultante do seu ingresso e participação no Pibid, afirmou:

Lucas: Acrescentou na questão do conhecer a realidade do aluno; isso é o principal. *Antes eu achava que o Inglês você simplesmente [...] iria pôr em prática as... as regras e todo aquele conhecimento que você... que você tem como professor, né? É você passando pro aluno, isso quando eu entrei no curso pra mim a... a minha mentalidade era mais essa, não vou negar. Mas aí você aprende que você tem que [...] entrar em contato, ter um contato maior, refletir sobre a... a realidade do seu aluno, onde é que ele vive, o que é que ele vê, né? Como é... como é a experiência dele em casa, qual é a relevância que o Inglês pode ter pra ele ou não e tentar se adequar. Com isso, isso o projeto nos ensinou muito bem, né? A gente inclusive fez um... uma pesquisa antes de (?), antes de começar o projeto, a gente foi lá e aplicou uma pesquisazinha pros alunos pra ver o que*

é que eles... a visão geral deles do Inglês, como é que eles viam o Inglês na comunidade deles, onde viam, como (?), se eles praticavam e como, entendeu? Tudo isso é você levar em consideração a realidade dele e o contato dele com a língua, né? Você primeiro tem que saber isso antes de você ensinar, né?

Pesquisadora: Certo.

Lucas: E antes eu... vamos dizer que eu não tava nem aí pra essa questão, eu... eu não achava que ela era tão levada em consideração, né? Apesar que quando a gente entra em contato com o aprendizado do discente a gente vê que isso tem uma relevância muito, muito grande, eu acho que é mais isso [...]. (Fonte: Entrevista 2 com Lucas, p. 02, grifos meus).

As falas de Lucas parecem ilustrar uma mudança de postura sobre o que significava para ele ensinar inglês. Afasta-se de uma visão mais autoritária de ensino, para uma concepção de prática docente baseada na alteridade, no ouvir-se, lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Dessa forma, a prática desenvolvida no Pibid, parece apontar para ênfase de que, “[...] nos mais variados espaços, mediados pelas novas mídias ou não, o letramento crítico, visto como um exercício de deslocamento e ruptura, mostra-se crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas” (ROCHA; MACIEL, 2013, p. 20).

Uma vez levando em conta o levantamento de interesses/realidade dos alunos é que uma das oficinas, mais especificamente a que relacionou-se às ciências exatas, buscou trabalhar com jogos digitais, o que se configurou, ao meu ver, como uma tentativa de problematizar os letramentos digitais. No objetivo geral do projeto para essa oficina, está dito: “Esta oficina tem como objetivo apresentar aos alunos os cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) da [UPNE], propiciando conhecimento sobre a área, debates críticos sobre o assunto e *produção de jogos*, assim, incentivando o senso crítico do aluno” (Fonte: Projeto da Oficina

do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, p. 03, grifos meus). Segundo uma das participantes da pesquisa, quando questionada sobre a inclusão dos jogos na oficina, esta se deu porque:

Eva: Primeiramente, foi a questão dos... da... do questionário que nós aplicamos antes de começar o projeto.

Pesquisadora: Certo.

Eva: E quando nós... aí nós sentamos pra ler os questionários e tal, e aí tinha muito em comum jogo; sempre tinha, tinha uma das perguntas que era, se eu não me engano era / é... como você // como você vê a presença no inglês no seu dia-a-dia, alguma coisa assim. Ou como você aprende...Acho que oitenta por cento dos... dos questionários tinha jogos, oitenta por cento, aí já começou por aí [...]. Teria que ter algum tipo de... de jogo teria porque nós fizemos o questionário exatamente pra saber deles e por onde começar e aí eles... acho que foi mais isso assim [...] (Fonte: Entrevista 2 com Eva, p. 04).

Por conectar-se fortemente à valorização de práticas de fora da escola, a escolha dos jogos, e sua relação com letramentos digitais serão tratadas na subseção que segue, ainda que sua justificativa de inclusão seja devido aos interesses manifestos pelos aprendizes. Vale ressaltar que as minhas observações no projeto me fizeram perceber que, apesar de se levar em conta os interesses dos alunos, o subprojeto Pibid-Inglês da UPNE não se desenvolvia de forma a concentrar-se nesses interesses apenas. A ideia me parecia ser valorizá-los, mas ir além, tentando problematizá-los e não restringir-se a eles e neles ficar. Ao contrário, ir além, como sendo um papel da escola fazer os estudantes refletirem acerca de outras possibilidades de leitura do mundo. Práticas que coadunam-se com as ideias de expansão de perspectivas, conforme discute Monte Mór (2018), ao identificar como necessidade, uma resposta ao que denomina de *habitus* interpretativo, que relaciono aqui às leituras que fazemos do mundo. Afinal, segundo o entendimento da autora:

[...] as características intrínsecas à linguagem e comunicação também o são à interpretação, considerando-se que há uma busca por um núcleo comum de sentidos que, de certa forma, garanta que as pessoas apreendam a comunicação de forma igual ou semelhante. Logo, por meio das pesquisas realizadas, avalei que esse mesmo raciocínio se aplicaria à leitura e interpretação, ou à construção de sentidos. Em alusão ao habitus linguístico descrito por Bourdieu (Ibid.), concluo que as pessoas formam e seguem um habitus interpretativo, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos. No entendimento de que esse processo se permeia por *forças políticas, sociais e culturais dominantes*, considero que o habitus interpretativo desenvolvido nos indivíduos opera segundo os valores dessas forças dominantes que, porém, podem não ser permanentes. (MONTE MÓR, 2018, p. 320, grifos meus).

No caso específico do subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, a construção das práticas do projeto seguiam a direção de propiciar aos graduandos a possibilidade de ampliação de olhares, por meio de práticas que pudessem fazê-los repensar a educação, e mais especificamente, o ensino de inglês, e, propunham que algo semelhante acontecesse quando suas práticas adentravam as escolas públicas por meio das oficinas. No caso do jogo, para além de considerar esse interesse dos alunos e dar-lhes a chance de jogar na aula de inglês, por exemplo, a ideia foi problematizar outras questões ligadas ao processo de criação de jogos, tais como: quem os cria, quem pode criá-los, que recursos se fazem necessários, e, em última instância, fazê-los refletir que, para além de usuários de jogos, eles podem também aventurar-se na produção dos mesmos, levando para essa prática outros interesses diversos; como foi o caso de uma aluna que criou seu jogo, baseado na mitologia grega, um dos seus interesses de fora do ambiente escolar. Essa experiência será abordada na subseção seguinte.

3.5.2 Conexão/valorização de práticas de fora da escola

Assim como no projeto anteriormente analisado, o *Focus on Future*, nesse projeto, *English Everywhere*, foi comum os graduandos relacionarem o ensino de inglês às práticas de fora do ambiente escolar. Todos os entrevistados abordaram de alguma forma a questão. Uma das graduandas, por exemplo, fez o seguinte relato:

Zeus: [...] eu aprendi o quanto é proveitoso ensinar de forma que a gramática, o estudo da língua, esteja interligado com *assuntos do dia-a-dia*. Despertar o senso crítico dos alunos mesmo que seja com temas não polêmicos. É muito bom entender o ponto de vista de cada um e se surpreender com as opiniões, fazendo você repensar nas suas próprias. (Fonte: Relato de Zeus, p. 01, grifos meus).

O que a licencianda está chamando de assuntos diários, relaciona-se, pelo conteúdo da entrevista, a atividades de fora do ambiente escolar adotadas/praticadas pelos estudantes. Foi levando isso em conta, em especial, em virtude do levantamento de dados, proporcionado pelos questionários aplicados que a mesma graduanda relata: “[...] em uma das oficinas, levamos um convidado que trabalha com criação de jogos e é formado na área de computação.” (Fonte: Relato de Zeus, p. 01). Essa ida de um profissional da área de jogos parece ter sido tão marcante para os graduandos, que todos fizeram menção a essa presença e à atividade envolvendo um jogo, ressaltando a participação e o interesse demonstrado pelos estudantes ao longo da atividade, e, em última instância, ao que eles consideraram como o sucesso da oficina.

A mesma graduanda buscou estabelecer, durante a entrevista, uma relação do que vivenciou-se na escola, com a inclusão da criação de um jogo e, o que aquilo poderia significar para o estudante, no que relaciona-se a dar um sentido ao que se aprende na escola, por meio da extensão desses conhecimentos a outros interesses,

gostos e saberes de fora do ambiente escolar. No caso específico, ela menciona os saberes matemáticos:

Zeus: [...] [A professora supervisora] disse que conhecia esse... esse amigo dela que é formado já na área [ciência da computação] e que levou essa criação [de um jogo], foi... foi uma coisa assim muito boa porque todo mundo tinha perguntas, todo mundo queria saber, muitos não imaginavam que por trás daquilo tinha um *cálculo* absurdo pra criar um jogo, então isso me tocou bastante porque às vezes a pessoa, tipo, o aluno, gosta tanto de jogo [...] e não vê que há oportunidade de trabalhar com isso, pensa que está muito distante, às vezes tá ali perto né, só basta você se dedicar porque também não é só criar o jogo assim, né? *Você tem que trabalhar com cálculo* então por isso que eu quis focar nisso, além de trazer porque só a ideia de trazer uma pessoa ali pra a realidade deles [...]. (Fonte: Entrevista 2 com Zeus, p. 05).

A ideia expressa pela graduanda, de dar um significado ao que é trazido para escola, conecta-se, em grande parte, com a perspectiva teórica dos novos letramentos, em especial no que concerne às ideias de que:

[...] Em vez de abordagens de formação de professores existentes que preparam professores em formação inicial para um currículo baseado em textos impressos e roteiros pré-estabelecidos, há a necessidade de uma nova conceituação de ensino com base nos letramentos como social e em rede nas *affordances* de pessoas, símbolos, ferramentas e digitalidade (Gee, 2003).

Isso sugere a necessidade de expandir os currículos da educação tradicional de letramento para incluir letramentos digitais e multimodais de modo a expor professores em formação inicial ao conhecimento emergente e em mudança de letramentos como a criação de páginas da Web, mensagens instantâneas, Internet, E-mails e blogs na Web (Lankshear & Knobel, 2006). Gee (2003) argumentou que as novas formas e funções das práticas de letramento exigem que os alunos sejam reflexivos e críticos, que ampliem conhecimentos e conexões sociais e construam conhecimento na prática—ao contrário do ensino escolar baseado em habilidades e tarefas. Desta

forma, a formação de professores pode preparar professores em formação inicial para desenvolver uma compreensão mais profunda do ensino dos letramentos que transcenda uma visão linguística e impressa para uma visão de letramento como práticas sociais, culturais e situadas (Jewitt, 2005; Gee, 2003, 2004). (AJAYI, 2011, p. 21, tradução minha).¹⁵¹

Entendo a ideia de se discutir, quando se abordou os cursos de ensino superior ligados às ciências exatas, em especial o curso de Ciência da Computação, por meio do jogo e do desenvolvedor de jogos levado à escola, como uma tentativa de se ter um ensino de inglês, dentro da perspectiva teórica dos novos letramentos, como práticas sociais, culturais e situadas. Nesse sentido, ao terem a chance de se perceberem como produtores de jogos, além de usuários que já são, os alunos também tiveram a oportunidade de pensar em, de que forma, partindo do seu lócus de enunciação, desenvolveriam esse jogo. O que incluiriam, o que descartariam, o que se fazia necessário nesse processo; levando-os, dessa forma, a uma problematização acerca de suas práticas na escola e fora dela. Isso, de acordo com o projeto da oficina, seria desenvolvido juntamente com o trabalho, em língua inglesa, do uso da forma imperativa. Consoante se apresenta no documento, essa fase da oficina consistiria no seguinte:

4.3 Em seguida, os alunos produzirão, em pares ou trios, com o auxílio do convidado, jogos onde todos os comandos serão em inglês. (Depois de todo diálogo sobre os jogos eletrônicos

¹⁵¹ “[...] Rather than existing teacher education approaches that prepare preservice teachers for print-based and scripted curriculum, there is a need for a new conceptualization of literacy instruction as social and networked in the affordances of people, symbols, tools, and digitality (Gee, 2003). This suggests a need to expand the curricula of the traditional literacy education to include digital and multimodal literacies so as to expose preservice teachers to emerging and changing knowledge of literacies such as creating Web pages, instant messaging, the Internet, Web surfing, e-mailing, and Web blogging (Lankshear & Knobel, 2006). Gee (2003) argued that new forms and functions of literacy practices require students to be reflective and critical, to extend knowledge and social connections, and construct knowledge in practice—unlike skill-and-drill school-based literacy instruction. In this way, teacher education can prepare preservice teachers to develop deeper understanding of literacy instruction that transcends a linguistic and print-based view to a view of literacy as social, cultural, and situated practices (Jewitt, 2005; Gee, 2003, 2004).”

os alunos terão ferramentas suficientes para a produção desses comandos em inglês). O objetivo é que se faça a página inicial do jogo com os comandos, personagens e objetivos do jogo. Logo após a confecção, os grupos apresentarão para a turma mostrando para todos e explicando os comandos e a função de cada jogo. [...]. (Fonte: Projeto da Oficina Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, p. 05).

Os graduandos entrevistados, nesse aspecto, foram unânimes em afirmar o interesse dos estudantes, bem como a alegria do grupo do Pibid ao desenvolver uma oficina que tenha gerado resultados positivos. Um dos graduandos faz o seguinte relato:

Lucas: [...] teve um ponto que a gente fez na pesquisa que era qual era o contato deles com a língua inglesa e a maioria, assim, quase noventa por cento respondeu que era por meio de tecnologia e jogos, principalmente jogos.

Pesquisadora: Hum.

Lucas: E no projeto a gente decidiu na última aula que era nos Centros... que abordava o Centro de Ciências Exatas, a gente levou um cara que ele era... era programador de jogos.

Entrevistadora: Hum.

Lucas: E aí foi levado em consideração a eles mesmos, né? A gente teve a ideia, já que eles estão falando em jogos, isso era quase que unânime; meninas jogavam, meninos jogavam, eles falavam que o inglês que eles tinham uma base boa veio daí, né? Isso foi o que eles trouxeram pra gente e a gente foi atrás de um rapaz que ele é programador de jogos; ele foi lá explicar como era a profissão dele e eles ficaram super interessados. *Eu diria que foi de longe, foi a melhor aula, sabe?* Teve essa... [...] participação dele aí que eles ficaram assim maravilhados, aprenderam muito, produziram, né? Eles foram levados a fazer uma espécie, um esboço de... de um jogo lá que foi um negócio super legal e ficou...

Entrevistadora: Hum.

Lucas: bem satisfeito, um feedback bem bacana e a gente praticou o Inglês daí, né? O comando e tudo, então a gente levou em consideração essa opinião deles [...]. (Fonte: Entrevista 2 com Lucas, p. 02).

O relato desse graduando, ao tratar da conexão/valorização de práticas de fora da escola, parece focar na motivação dos alunos, advinda dos seus gostos mais imediatos, exteriores à escola, tendo a chance de adentrar a escola, e, com os saberes escolares dialogar. Um exemplo dado por uma outra graduanda entrevistada ilustra bem essa questão. Quando questionada sobre as reações dos estudantes, diante dessa oficina específica na qual o jogo se desenvolveu, a licencianda afirmou:

Homer: Ah, eles adoraram. Perguntas eles tinham toda hora; várias perguntas e também na hora de fazer aquele projeto do... do... de como seria o jogo eletrônico deles, eles também tiveram ideias bastante diferentes, tipo, todos os tipos de jogos a gente viu.

Pesquisadora: Hum.

Homer: Teve um que... [...] ela fez baseado na mitologia grega, ela assim, eles, que nem eu disse, eles tinham tanto conhecimento que a gente não imaginava; ela, por exemplo, era fã de mitologia, então ela sabia muita coisa e ela criou todo um jogo de labirinto. Acho que criaram um minotauro e tal, enfim, aí criou todo o jogo dela baseado nisso, então eles adoraram ter essa oportunidade. (Fonte: Entrevista 2 com Homer, p. 02-03).

Ao que parece, com base nas entrevistas e relatos dos graduandos participantes, a oficina na qual o jogo foi construído, foi muito bem sucedida em termos de receptividade e construção de sentidos diversos, por meio dos quais, todos tiveram a chance de compartilhar conhecimento. Além dessa entrevistada da citação que afirmou sua surpresa acerca do quanto a aluna conhecia sobre mitologia, outros licenciandos demonstraram estar surpresos e também terem eles mesmos aprendido coisas novas com aquela experiência. Um ponto interessante, contudo, que acredito que valha a pena destacar, levando em conta o objeto de estudo desse trabalho é

que, embora se estivesse discutindo a construção de jogos eletrônicos, e, mais especificamente os digitais, toda a prática envolvida nessa oficina se deu sem que se contasse com recursos digitais. Assim, o jogo foi criado no papel, em virtude, segundo relato dos graduandos, da inexistência de recursos digitais na escola onde o projeto estava sendo desenvolvido. Quando perguntado sobre a versão eletrônica ou digital do jogo, Lucas respondeu: “Não, não, é tudo manual [...]. A diferença também desse projeto foi que a gente não utilizou recursos de multimídia. [...] tipo nenhum mesmo, foi tudo... no máximo foi cartazes assim, entendeu?” (Fonte: Entrevista 2 com Lucas, p. 02). A foto abaixo registra essa oficina na qual se deu a construção do jogo.

FIGURA 5 – Oficina sobre o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas



Fonte: Relatório do Pibid da graduanda Zeus (p. 02)

O que me parece interessante destacar aqui, considerando essa última fala do graduando Lucas é que, no projeto anterior, em que os relatos finais foi de que houve grande evasão e os graduandos não me pareceram, a partir das minhas observações



participantes, tão satisfeitos com o trabalho realizado como nesse, houve abundantes recursos digitais/multimídia utilizados, uma vez que a escola disponibilizava, em comparação com esta última experiência com o projeto *English Everywhere*, na qual, segundo retratou o graduando Lucas, não existiu. Tal constatação me parece relevante problematizar, tendo em vista uma crença observável junto a professores, no que concerne aos letramentos digitais, de que, é a tecnologia adentrar à escola, para que tenhamos “melhoras” na educação, mais especificamente, no interesse dos alunos. Ao contrário, entendo ser a forma como as práticas de sala de aula são pensadas, que podem fazer alguma diferença. Caso contrário, pode-se atuar na síndrome do velho vinho, em novas garrafas (Lankshear; Knobel, 2011b), ou seja, transferir antigas práticas pedagógicas diretamente a novos meios, nesse caso, digitais.

Por outro lado, uma outra questão me deixou intrigada, diante das práticas relatadas pelos estudantes, em relação à confecção do jogo em inglês: não seria possível essas criações terem acontecido por meio dos celulares dos próprios estudantes, considerando que no questionário inicial, os graduandos identificaram que a maioria dos alunos possuía smartphones conectados à internet? Para esse meu questionamento não obtive resposta dos graduandos. Na verdade, ao que me pareceu, eles não pensaram nessa possibilidade. Estaria esse comportamento ligado ao diálogo que suas práticas estabelecem com suas próprias experiências prévias de aprendizado, as quais privilegiam os letramentos escritos, alfabéticos, mais tradicionais; às práticas de letramentos com as quais tiveram acesso ao longo do seu percurso educacional?

A descrição das práticas digitais dos participantes da pesquisa e das maneiras por meio das quais aprenderam inglês indicam uma relação entre suas escolhas ao longo do Pibid e o que se efetivou no projeto. Lucas, por exemplo, um dos que mais demonstrou interesse pelo trabalho com jogos, relatou seu contentamento com a atividade

realizada, e, acrescentou que sua familiaridade advém não apenas do seu interesse por videogames, mas relaciona-se também à forma como aprendeu inglês:

Lucas: [...] eu gosto pra caramba de jogo e muita coisa eu aprendi vendo videogame, né? Veio é... da música, eu diria da música, do... mas principalmente do videogame porque da minha vida toda desde que eu tinha dez anos de idade, eu tava lá sempre jogando, assistindo jogos e tudo em inglês, claro, porque na época você não via; hoje você tem jogo traduzido, mas antes não, aí você meio que aprendia umas coisas, principalmente os comandos que a gente pediu na aula lá e veio... e veio do inglês também, então eu diria que é uma realidade muito minha também, né? (Fonte: Entrevista 2 com Lucas, p. 03).

De maneira semelhante, mas numa direção contrária, a graduanda Eva, quando questionada sobre jogos na sua sala de aula, atrelados ao ensino de inglês, revelou:

Pesquisadora: [...] eu fiquei pensando um pouco sobre você, se você enquanto professora, se você vai levar isso pra escola [...].

Eva: Certo, talvez eu levasse, mas não com... com o... com a temática de jogo.

Pesquisadora: Hum.

Eva: Porque eu sou meio assim, não sei muita coisa sobre isso, mas eu acho que... que a questão de... / de artigos que eu ti... que possa... que pudessem ajudá-los, por exemplo, filmes também, questão de pesquisar sozinho assim de sites que eles pudessem tirar dúvidas de inglês, é isso que eu faço assim na internet. (Fonte: Entrevista 2 com Eva, p. 05).

À medida que o diálogo da entrevista foi se desenrolando, quando questionada se as escolhas dela, para sua prática como professora de inglês, teriam relação com suas próprias formas de estudar/aprender inglês, a mesma graduanda refletiu:

Eva: É, exatamente, mas assim eu ia bu... eu... eu teria que buscar é... saber o que eles gostam também, né?

Pesquisadora: Hum.

Eva: Pra poder, porque aí nós... nós três que produzimos o... o plano [...] não sabíamos nada de jogos, então isso levou a gente a pesquisar pra poder fazer o plano, a gente teve que pesquisar muito, então, olha, pensando agora, eu tenho que ver, que eu terei que considerar o gosto dos meninos também, né?

O andamento dessa entrevista me pareceu um momento bem interessante para pensar sobre o que pode nos levar a tomar determinadas atitudes na sala de aula quando consideramos (ou não) os letramentos dos alunos mas também dos professores, no momento em que se dá o encontro de ambos no espaço escolar. Nesse sentido, o projeto *English Everywhere* me pareceu um momento rico, especialmente à medida que permitiu aos graduandos experimentarem possibilidades de ensino baseadas em diferentes perspectivas, permitindo, assim, a problematização do fazer pedagógico.

3.5.3 À guisa de conclusão sobre o Projeto *English Everywhere*

Ao longo de 2015, o projeto *English Everywhere* foi tomando forma até ser efetivamente posto em prática, por meio de oficinas, nos meses finais do ano. O projeto previu a realização de oficinas de língua inglesa, tendo como temática principal a presença da língua inglesa em todas as áreas do ensino superior, e, em decorrência disso, das diferentes profissões. Os momentos finais do projeto, ou seja, sua culminância previu apresentação de atividades, por parte dos alunos do ensino fundamental da escola pública onde o projeto se desenvolveu, com o intuito de haver o compartilhamento da experiência com outros estudantes da instituição. A ideia seria ter “[...] expostos os resultados

das atividades realizadas, podendo ser registradas através de fotos tiradas durante as oficinas, peças teatrais, músicas e debates [...] com a participação dos alunos.” (Fonte: projeto English Everywhere, p. 12).

Também como forma de acompanhamento ou avaliação das ações do projeto, planejou-se uma visita à UPNE, com o objetivo de dar aos estudantes da escola pública uma oportunidade de “conhecer um pouco do mundo acadêmico antes mesmo de ingressar em um curso superior” (Fonte: projeto *English Everywhere*, p. 13). Sobre esta ação, dois graduandos fizeram o seguinte relato:

Zeus: [...] Após essas oficinas que terminaram em dezembro, houve a culminância que foi a visita à [UPNE], os alunos aproveitaram essa grande oportunidade de vivenciar tudo isso ao vivo e a cores; tudo o que falamos e debatemos durante as oficinas.” (Fonte: Relato de Zeus, p. 01).

Homer: [...]Tivemos como culminância a visita à [UPNE], que aconteceu em janeiro. Infelizmente, não havia data marcada e a professora [...] não pôde organizar o dia com antecedência, pois dependia da direção da escola. Quando o ônibus foi disponibilizado, portanto, estávamos ainda de férias e muitos Pibidianos não puderam comparecer. Eu, porém, pude ir à segunda visita (foram duas no total, cada uma com uma turma). Nós circulamos a pé pela universidade, apresentando aos alunos os diferentes departamentos e espaços.” (Fonte: Relato de Homer, p. 01).

Os relatos das graduandas comprova que os planos de culminância do projeto com uma visita à UPNE, segundo detalhados no projeto *English Everywhere* se materializaram. Tal ação conecta-se a uma das expectativas do Pibid institucional, conforme projeto da universidade enviado para Capes, especialmente no que concerne às ações e estratégias para inserção dos graduandos nas escolas, ser também acompanhada pela participação dos estudantes da educação básica em atividades na universidade, de maneira que troca e colaboração se deem de ambos os lados.

FIGURA 6 – Culminância do Projeto English Everywhere – visita à UPNE



Fonte: Relatório do Pibid da graduanda Zeus (p. 04)

Apesar dos pontos positivos citados ao longo das entrevistas e relatos dos graduandos, tais como aumento da segurança quanto ao trabalho em sala de aula, diminuição da evasão em relação ao projeto anterior, o apoio presente por parte da escola e da supervisora, os graduandos também relataram desafios, tais como a dificuldade com o espaço, a quantidade de graduandos por grupo, e as duas greves enfrentadas durante o período – na escola pública e na universidade, como é possível ver por meio das suas falas:

Zeus: [...] mesmo sendo um projeto rápido comparado ao anterior [...], não houve evasão dos alunos, pelo contrário, os mesmos já queriam saber qual seria o tema da próxima aula. Foi bastante proveitoso e, com certeza, gerou fruto tanto pros alunos, quanto para nós como futuros profissionais da área. (Fonte: Relato de Zeus, p. 01).

Eva: Minhas percepções a respeito deste período são divididas. As greves, sem dúvida foram uma barreira para o desenvolvimento do projeto, de forma que nos atrasou e desmotivou; em contrapartida, [n]a construção e realização do projeto [...] a professora supervisora nos deu uma assistência elogiável, fomos recebidos muito carinhosamente pela direção e pelos alunos e não tivemos nem metade dos problemas que tivemos no primeiro colégio. No mais, posso afirmar que levarei

como experiência para a vida profissional é que quando uma aula é planejada e estudada cuidadosamente, o resultado pode ser surpreendente. Pra vida, levo a ideia de que devo sempre fazer com que o aluno seja ouvido e pra que ele acredite em si mesmo e possa mudar sua realidade, se assim desejar.” (Fonte: Relato de Eva, p. 02).

Homer: [...] Um dos nossos maiores problemas no projeto anterior (o *Focus on Future*) foi a evasão de alunos, que aconteceu com muita rapidez e em grande escala: na última aula, minha turma (que costumava ter 11 alunos, se não me engano) tinha apenas dois alunos. Com o projeto *English Everywhere* não enfrentamos essa dificuldade. Apenas pouquíssimos alunos abandonaram as oficinas, e aqueles que permaneceram demonstravam interesse e curiosidade tanto em relação à Língua Inglesa quanto à [UPNE] e os cursos por ela oferecidos. [...] Algo que não conseguimos mudar nesse novo projeto, no entanto, e que acabou se tornando um ponto negativo foi a ausência de uma sala fixa para a realização do nosso projeto. Por esse motivo, tivemos que variar entre o auditório e salas de aula vazias. Apesar de o auditório ser um ótimo espaço, isso significava que não poderíamos dividir a turma, então distrações e conversas eram comuns. Além disso, éramos sete PIBIDianos em sala, tornando difícil que todos nós tivéssemos espaço para falar. Mas conseguimos, felizmente, contornar esse problema. No geral, acredito que evoluímos muito em comparação ao projeto anterior. (Fonte: Relato de Homer, p. 01-02).

Considerando o que, no senso comum seria visto como “sucessos e insucesso” do projeto, os graduandos analisaram-no tomando por base as perspectivas deles, e, consoante destaca a citação a seguir, tentaram explicar o que viram como aprendizagem para eles, como relata uma licencianda:

Homer: [...] O exercício da criticidade do aluno passou a ser um ponto fundamental das aulas a serem desenvolvidas e não mais preciso me lembrar de não me ater *somente* ao ensino gramatical. Resumindo, tornou-se algo natural para mim (o que não significa dizer que ficou fácil). Também sinto uma diferença, ainda que sutil, no meu comportamento em



sala de aula. Quando entrei no Pibid, não me sentia confiante ou segura o suficiente para liderar uma sala de aula. Agora, depois de dois projetos realizados, me sinto mais à vontade e essa exposição toda me incomoda bem menos. Ainda preciso evoluir, já que em ambas as experiências nunca estive só em sala de aula, mas já é um primeiro passo. Por último, o que mais me marcou foi o sentimento de realização ao ver que os alunos também se sentiram satisfeitos com a experiência. A gratidão e o carinho deles foi um dos pontos mais altos do projeto. (Fonte: Relato de Homer, p. 02, grifo meu).

Esse último relato parece apontar que as experiências de aprendizado dos graduandos podem ter sido marcantes o suficiente para serem capazes de promover uma expansão, no tocante à ideia que possuem/possuíam sobre letramentos, o que pode incluir os digitais, abrindo possibilidades para que se pense nas implicações para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, a depender da concepção de letramentos adotada pelo professor. Fico me perguntando se o Pibid-Inglês da UPNE, ao lançar mão de tantos projetos construídos colaborativamente, por meio da negociação de sentidos, numa estrutura negociável, tendo por base os contextos, não estaria, dessa forma, diferenciando-se dos cursos de formação inicial, e, assim, promovendo oportunidades de aprendizagem mais significativas para professores em formação inicial.

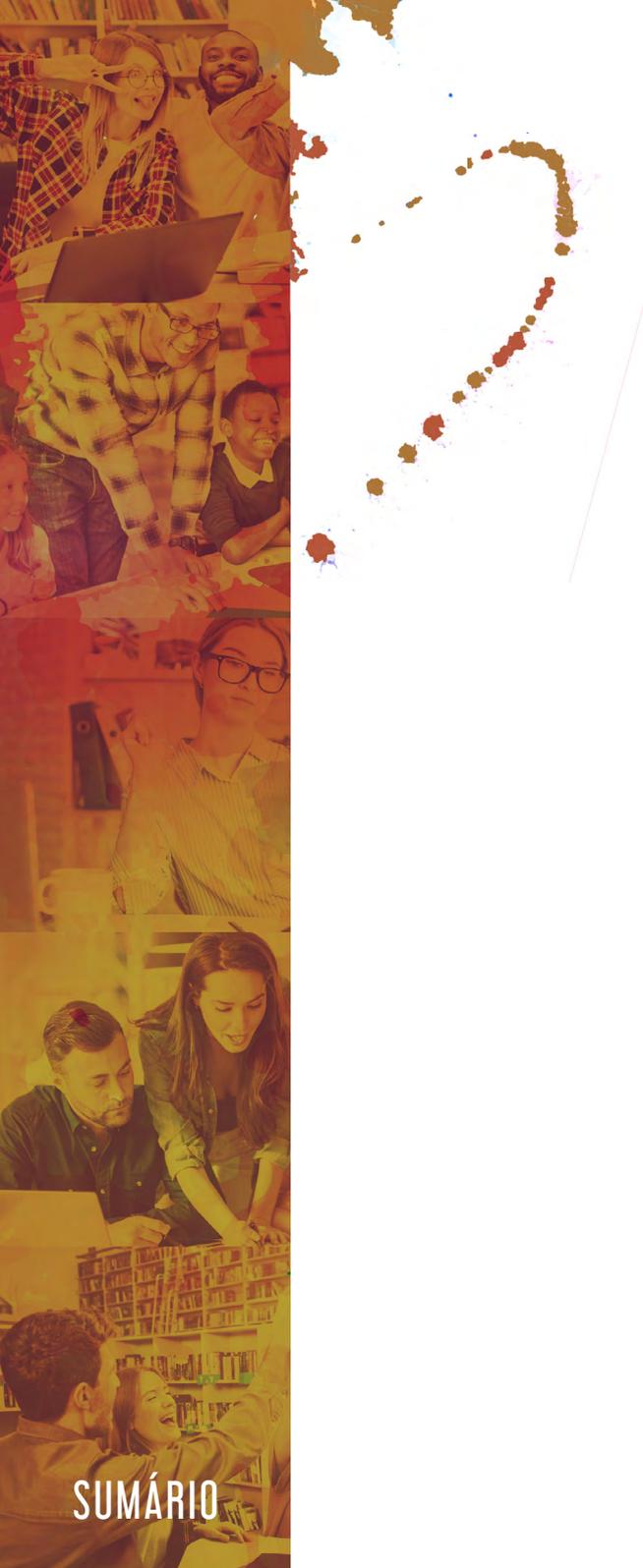
Seria possível pensar também, como possibilidade de rompimento com o habitus interpretativo, estendendo o conceito de Monte Mór (2018) à forma como interpretamos o mundo que nos rodeia? Dessa forma, no caso dos alunos da graduação envolvidos no Pibid-Inglês da UPNE, para além daqueles modelos e experiências anteriores, é possível ir mais adiante. Da mesma forma, no caso dos estudantes das escolas, para além da impossibilidade deles seguirem uma carreira no ensino superior, o projeto tentou mostrar ser possível não apenas seguir, mas também seguir e atuar profissionalmente, fazendo algo que se gosta, aproveitando o exemplo do jogo, caso

oportunidades existam. Refletir sobre isso e sobre os pontos positivos trazidos para aquela comunidade, não apenas por meio da escolha temática, mas do trabalho com novas possibilidade de trabalho, vida, atividades, pareceu-me uma tarefa educacional que dialoga com os pressupostos dos estudos de letramentos.



4

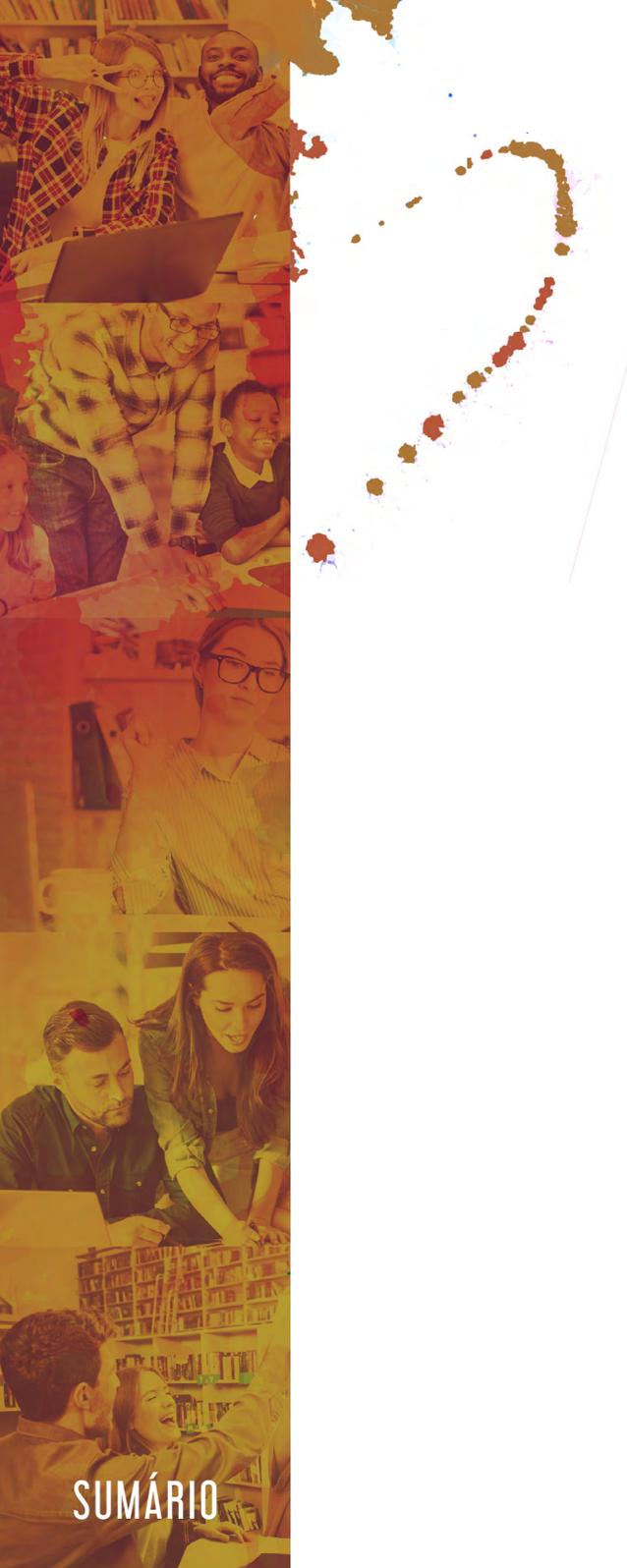
CONSIDERAÇÕES FINAIS



Após quatro anos de investigação, parte dos estudos doutorais, escrever essas considerações finais foi uma das tarefas mais difíceis. A dificuldade é proveniente não apenas da sensação de que eu caminharia para um vazio, já que minha existência esteve marcada pela construção da tese, aqui materializada em livro, ao longo de quatro anos, mas também, e especialmente, porque acredito que o que digo aqui não possui nada de conclusivo, nada de finalizado. Trata-se de uma leitura temporal e sujeita sempre a releituras minhas e dos leitores que possam se deparar com esse texto. Mas, é preciso concluir...

Meu interesse pela relação tecnologias e formação de professores é antigo. Arrisco dizer que tem relação com a minha infância, com o fato de ter crescido num contexto permeado pela tecnologia, por ser filha de ex-funcionário da extinta estatal brasileira Empresa Brasileira de Telecomunicações. Ali vi chegar e se expandir os sistemas de Telex, a passagem das centrais telefônicas analógicas às digitais, os primeiros computadores pessoais e os cursos para utilizá-los ofertados a filhos de funcionários. Comecei minha carreira, seguindo esse caminho tecnológico, ao me tornar aluna de escola técnica federal, inserida no curso de Eletrônica. Trabalhei com manutenção de hardware de computadores como parte do meu estágio, desenvolvi circuitos digitais, mas o que mais me atraiu foi a chance de ser monitora, ainda na escola, da disciplina de eletrônica analógica, a qual me abriu a possibilidade de atrelar o ensino e aprendizado de inglês à tecnologia. Trabalhei ali incansavelmente com tradução de manuais de equipamentos, por meio dos quais, auxiliava a meus colegas de curso nas tarefas da disciplina. Como resultado dessas experiências, decidi ingressar no curso de Letras Português/Inglês da UPNE, onde mais uma vez busquei pensar o ensino de inglês atrelado às tecnologias, dessa vez, digitais.

Em meio a esse percurso, vivi a onda de privatizações no nosso país, a qual impactou as telecomunicações e culminou com a saída



antecipada de meu pai da estatal que passava a ser privatizada. Tentei, naquela experiência, entender a lógica das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro, no final dos anos de 1990. Foi ali que me deparei, com as primeiras leituras sobre neoliberalismo e globalização, e mais especificamente, sua relação com tecnologia, numa tentativa de entender o meu contexto mais imediato e o contexto brasileiro de uma maneira mais ampla. Ao mesmo tempo, seguia no meu curso de Letras Inglês. Quando a venda da empresa estava certa e os compradores estadunidenses anunciados, trabalhei dando aulas de inglês lá, aos funcionários que se viram obrigados a aprender a língua vista como “garantia” de seus empregos, em virtude dessa passar a ser uma exigência como forma de garantir a continuidade no trabalho. Mas isso não adiantou para alguns... Começavam ali minhas primeiras desconfianças sobre discursos que me cercavam... Enquanto isso, seguia a graduação, com as práticas de ensino e estágios supervisionados, os quais não tocavam nem na relação ensino de inglês e tecnologias, nem em questões concernentes ao neoliberalismo e à expansão do inglês.

Concluída a graduação, em 2000, dei continuidade aos meus estudos de mestrado (2005-2007), movida pela inquietação quanto à implementação de programas governamentais de inserção de tecnologias nas escolas, tais como Proinfo, sem que a isso estivesse atrelada a formação de professores. Diante disso, pesquisei a formação continuada de professores de inglês pertencentes à rede pública municipal, para atuar em programas dessa natureza, analisando aquela macropolítica nos contextos locais, marcados por forte precarização do trabalho do professor. Essa minha primeira experiência como pesquisadora, num programa ainda marcado por características tradicionais de pesquisa, notadamente a impessoalidade do pesquisador, acabou moldando muito do que eu entendia sobre o fazer investigativo, o qual foi sendo (des/re)construído ao longo do doutorado, culminando com a escrita desta conclusão. Considero que fui ao longo da escrita da tese

trilhando um caminho mais pessoal e narrativo-teórico, o que culmina com a escrita dessas considerações finais.

Em 2009, ingressei na UPNE como docente, levando todo o interesse por tecnologias na formação inicial e por repensar a formação que tive. Em 2010, comecei a fazer parte do Projeto Nacional de Letramentos com sede na Universidade de São Paulo, e, atrelado a ele, localmente, do Projeto de Formação Continuada de Professores de Inglês em Sergipe a partir das Teorias dos Novos Letramentos. Essas experiências me permitiram questionar muitos dos meus olhares sobre o ensino-aprendizagem de inglês, perceber a língua inglesa como mercadoria, as relações coloniais envolvidas no seu ensino e aprendizagem, a minha visão sobre neoliberalismo etc, experiências que me permitiram ter outros olhares sobre várias questões educacionais e pessoais, e, especialmente o meu olhar acerca da inserção de tecnologias na educação e o que posteriormente compreendi como sendo letramento digital, e, mais tarde, letramentos digitais (no plural). A participação nesses projetos me ajudou a compreender os conceitos teóricos e a entender um pouco do contexto local, por meio da pesquisa que realizamos, atrelada ao projeto de formação continuada (NASCIMENTO, 2014). Ao mesmo tempo, passei a fazer parte do Pibid-Inglês da UPNE, como coordenadora-colaboradora, quando pude vivenciar anseios dos alunos em formação, quanto à inserção de tecnologias digitais no ensino de inglês e especialmente visualizar outras possibilidades de formação inicial de professores.

A entrada no doutorado em 2013 expandiu as minhas possibilidades de leitura da realidade, contribuindo para ampliação de concepções teóricas e metodológicas. A saída para o doutorado sanduíche em meados de 2015, é também momento marcante no que concerne ao meu fazer acadêmico, a como me via como pesquisadora, a diferentes possibilidades de pesquisa em novos letramentos, e, em especial em letramentos digitais e quando estes se associam à formação inicial de professores (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017).



Todo esse emaranhado de acontecimentos, vivências, leituras, conceitos, passam a conviver com o universo do subprojeto Pibid- Inglês, por meio da minha pesquisa de campo nos anos de 2015 e 2016, mas antes e depois, por meio das leituras que realizei de publicações sobre o Pibid, além de vários documentos oficiais nacionais e locais sobre o projeto. A junção de tudo isso me levou a tratar, na introdução desse livro, sobre o contexto da pesquisa: o Pibid enquanto projeto nacional, o projeto institucional do Pibid da UPNE, o subprojeto do Pibid-Inglês, os participantes da pesquisa e os projetos *Focus on Future* e *English Everywhere*. Juntamente com a descrição do campo investigado, apresentei meu percurso metodológico e minhas escolhas teóricas que me guiaram ao longo da pesquisa, bem como meus objetivos de pesquisa, tema e justificativa.

Na segunda seção desse livro, tratei da formação inicial de professores no Brasil, segundo o que está presente na LDB, e sua relação com tecnologias, ensino de inglês (e como essa relação está posta para os ensinos fundamental e médio) e o Pibid. Destaco que refiz parte dessa discussão que havia apresentado na qualificação de doutorado, tendo em vista as mudanças trazidas pela lei 13415/2017, conhecida como lei da reforma do ensino médio, a qual modifica a LDB e afeta a oferta de línguas estrangeiras na educação básica no nosso país, em especial, dando supremacia à língua inglesa. Procurei então discutir o que essa decisão parece denotar num contexto de políticas neoliberais, novas formas de colonialidade e perspectivas globalizantes. Ainda nessa seção, busquei explicitar como entendo formação crítica de professores, conectando essa discussão com a de epistemologias digitais, de maneira a refletir acerca de formas de construção de conhecimento que emergem com a crescente digitalização e como isso pode dialogar com a formação de professores, em especial a que se dá por meio do Pibid. Sobre o programa, procurei verificar o entendimento de letramentos digitais presente no Pibid nacional e localmente contrastando com o conceito de letramentos digitais que adoto, ancorado numa perspectiva sociocultural.



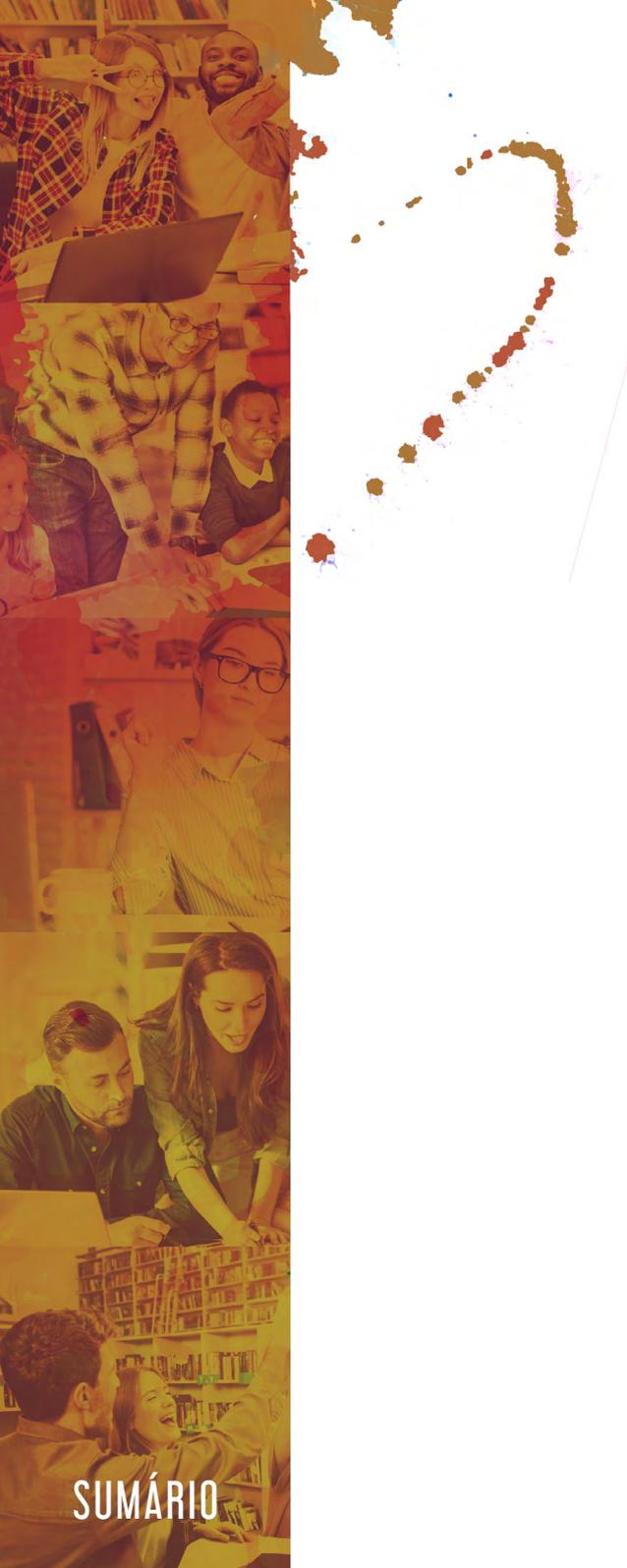
Na terceira seção desse livro, mergulhei no subprojeto Pibid-Inglês da UPNE, partindo do subprojeto anterior até o atual, discutindo, por meio das ações propostas e das atividades realizadas, de que forma os letramentos digitais se situam no subprojeto, mas sem deixar de lado a concepção de língua e ensino presentes, a importância atribuída à articulação teoria e prática, o papel do coordenador e do supervisor, bem como na maneira como entendo a construção e materialização do projeto se dá de forma rizomática (GALLO, 2008) e por meio da consideração da existência de diferentes *mindsets* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011b). Busquei discutir essas questões em face dos dados encontradas ao longo da minha imersão no campo, colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, observação participante, leitura de projetos desenvolvidos pelos graduandos, sequências didáticas desses projetos, além de conversas e relatos envolvendo os licenciandos selecionados para fazerem parte da pesquisa, bem como os coordenadores participantes. Percebi, nesse contexto, que embora imersos em práticas de letramentos digitais nos seus cotidianos, atividades de ensino-aprendizagem de inglês, propostas pelos graduandos, mostravam-se mais tradicionais no sentido de ligadas a características da web 1.0 do que a práticas de interação, colaboração e construção coletiva, características dos novos letramentos que se materializam na web 2.0.

Nesse contexto do Pibid-Inglês, busquei problematizar a formação de professores e a globalização, levando em conta as teorizações sobre perspectivas globalizantes propostas por Kumaravadivelu (2012), em especial, no que concerne às perspectivas pós-colonial, da pós-transmissão e do pós-método. Entendi que, por meio da adoção da linha teórica do letramento crítico, o subprojeto se desenvolveu, conforme os dados revelaram, no sentido de questionar algumas verdades, proporcionando a reflexão. No que tange à perspectiva pós-colonial, o papel do nativo de países do norte-global, no contexto de ensino de inglês no Brasil, e, a necessidade dos graduandos terem

contato com nativos para serem entendidos como bons falantes de língua inglesa etc. Ainda, problematizou-se a supremacia da língua inglesa no contexto brasileiro e a que/quem isso serve.

No que concerne à perspectiva da pós-transmissão, as práticas do Pibid-Inglês estiveram envoltas num processo de formação docente, voltado para o desenvolvimento de projetos, de pesquisa, de construção de conhecimento diferente da tradicional prática de formação como transmissão de conteúdo, de quem sabe mais para quem sabe menos. Assim, o projeto se desenvolveu seguindo uma perspectiva não-diretiva, inclusive quando se pensava em letramentos digitais. Essas práticas, contudo, esbarraram em algumas reações dos graduandos de completo abandono de propostas, ao entenderem, muitas vezes, os questionamentos como negativas ao trabalho que gostariam de realizar na escola. Assim foi o caso do abandono da inserção de um blog, num dos projetos a serem desenvolvidos na escola pública. Em se tratando da perspectiva do pós-método, os dados revelaram o quanto a relação teoria e prática é trabalhada de forma a levar os participantes a teorizações quanto ao ensino-aprendizagem de inglês partindo de suas práticas, dos contextos das escolas, das realidades com as quais se deparam. Dessa forma, rejeitando que métodos pré-estabelecidos sejam adotados de forma mecânica.

Outros entendimentos acerca da globalização foram trazidos. Destaco a compreensão de Kalantzis e Cope (2012) sobre globalização, que tem como ponto de partida a língua e a afirmação dos autores de estarmos vivenciando uma terceira globalização, na qual a escrita mostra sinais de perda do seu local privilegiado e a multimodalidade ganha espaço, especialmente, em virtude do papel que têm hoje as tecnologias digitais. Nesse sentido, problematizo algumas situações vivenciadas durante a minha observação participante no subprojeto, em especial em como os letramentos digitais pareciam ser compreendidos quando planos de aula eram discutidos. Percebi em alguns momentos



uma separação entre o que se produzia em língua inglesa, durante as aulas de inglês, e as tecnologias digitais servindo apenas como repositório de ações efetivadas fora do meio digital, o que revela, um entendimento de tecnologias como ferramenta, e não como construção de sentidos, afastando-se, das ideias de letramentos e epistemologias digitais adotadas ao longo desse trabalho.

É considerando esse contexto que, ainda na seção 03, proponho estudar uma das ações previstas no subprojeto Pibid-Inglês: o desenvolvimento de ambiente virtual. Dentre os encontrados, o blog estava desativado e o site, ainda que ativo, apresentava-se em desuso, uma vez que havia abas desatualizadas e outras em construção. Pensado com o intuito de servir como local de compartilhamento de experiências, discussões, materiais, além de permitir o armazenamento de materiais, trabalhos e ações do subprojeto, o blog que antes atendia aos dois primeiros objetivos enumerados, é deixado de lado; e o site, que serviria, especialmente ao propósito de armazenamento, nem para isso mostrou-se contribuir e ainda extinguiu o uso anterior do blog como um rico espaço de troca de experiências e discussões.

As análises desses ambientes revelaram que, por meio dessa ação, o Pibid-Inglês não estava permitindo o trabalho com letramentos digitais na formação inicial de professores de inglês. Levantei então as seguintes possíveis explicações para tal fato: a saída de um dos coordenadores do subprojeto—o que iniciou todas as interações no blog; a iniciativa no tocante aos letramentos digitais atrelar-se a um determinado coordenador e não ao subprojeto em geral (iniciativa individual); o excesso de atividades inerentes ao trabalho do coordenador do Pibid; o tipo de trabalho desenvolvido no subprojeto (menos previsível e portanto mais trabalhoso); a precarização do trabalho do professor imerso numa lógica neoliberal que valoriza o trabalho em decorrência dos números que ele produz. Especulo que uma combinação desses fatores sejam capazes de

explicar o que a investigação revelou, mas destaco, em função, especialmente de outras características com as quais me deparei ao longo da pesquisa junto ao subprojeto, o contexto neoliberal no qual está imerso o Pibid de uma forma mais restrita e a formação de professores de uma maneira mais ampla.

É nesse contexto que discuto, também na seção 03, a relação neoliberalismo, tecnologias digitais e educação linguística, tomando como elemento de análise o Pibid-Inglês da UPNE. Trato da existência de neoliberalismo(s), em virtude dos contextos e das questões às quais se atrela, bem como de diferentes formas de entendê-lo a depender do olhar adotado: como abordagem cultural, sistema (sob o olhar da economia), forma de governança. Chego à conclusão que essa última parece apontar para uma análise mais abrangente, uma vez que o entendimento, enquanto governança, pode incluir todas as esferas da vida, abarcando a subjetividade, relacionando-se ao quanto nossos eus passam cada vez mais a serem governados (de maneira naturalizada e inevitável!) por princípios neoliberais, tais como: a competição/concorrência, liberdade de escolha e a ênfase no individualismo, dentre outros. Ainda, trato do papel da tecnologia no contexto do neoliberalismo atrelada aos meios de produção, muitas vezes prolongando o trabalho à vida privada, sendo vista como impulsionadora do neoliberalismo e mostrando-se também como uma estratégia de disciplina.

Os dados coletados junto ao Pibid-Inglês da UPNE, entretanto, permitiram-me entender algumas práticas do subprojeto, indo na contramão das tendências neoliberais, uma vez que mostrou acolher uma formação abrangente, que se afasta da lógica tecnicista neoliberal de formação de professores, a qual enfatiza uma formação pré-definida; mostrando-se aberto aos contextos e construções de sentidos. Isso, num cenário no qual cada vez se torna mais comum a mercantilização da formação do professor de línguas (GRAY; BLOCK, 2012), caracterizada por controle, eficiência e previsibilidade. A abertura



à imprevisibilidade, proporcionada pela escolha do tipo de formação adotada pelo Pibid-Inglês, pautada nos estudos de letramentos, em especial do letramento crítico, contudo, diferente daquela ancorada em questões mais fechadas, pré-determinadas *a priori*, acaba por exigir do professor formador, maior tempo de dedicação ao fazer docente, já que este abre-se para o inesperado e mais coletivo. Uma das consequências, conforme os dados revelaram, pode ser a precarização do trabalho do professor, o qual, inserido num sistema neoliberal, é avaliado cada vez mais por aquilo que produz, o que se intensifica quando é aberta a possibilidade de orientação e acompanhamento dos participantes do Pibid, de forma mais contextualizada e menos programada. No caso do desenvolvimento de ambiente virtual no Pibid-Inglês, essa se mostrou uma leitura da realidade.

Ao mesmo tempo, enquanto um programa parte de uma política pública, o Pibid compartilha características neoliberais ao passo em que contempla um número restrito de estudantes dos cursos de formação de professores, contribuindo, assim, para existência de “alguns” privilegiados, os quais, por meio de iniciativa individual, foram contemplados por serem “merecedores”. Tal política reforça o individualismo, por meio do mérito e a concorrência, desconsiderando os diversos percursos formativos e a falta de oportunidades para todos. Nesse contexto, contribuindo para forjar uma suposta liberdade de escolha e para a formação de alguns “escolhidos” que se diferenciam, na graduação, conforme as entrevistas revelaram. O Pibid-Inglês da UPNE, assim, de acordo com o discutido ao longo desse livro, mostra-se como um programa, o qual, ainda que inserido numa lógica neoliberal, ambigualmente aponta para possibilidades e práticas menos individualizantes, afastando-se, dessa forma, de alguns preceitos do neoliberalismo. Desse modo, mesmo sendo pautado em conceitos como uma suposta liberdade de escolha, apresenta-se como um programa que parece dar um passo à frente no sentido de trabalhar com valores, que se afastam daqueles

comumente compartilhados nos cursos de formação de professores, muitos dos quais, marcados pelo individualismo e pela fragmentação. Essas questões se mostram relevantes, especialmente quando se pensa que trata-se da formação de professores de inglês, visto como uma mercadoria a ser vendida à população brasileira, com todas as características de colonialidade a ela atreladas.

Uma vez discutindo essas questões, volto minha atenção, ainda na seção 03, a dois projetos desenvolvidos pelo subprojeto Pibid-Inglês nas escolas públicas: *Focus on Future* e *English Everywhere*, tentando responder à minha pergunta de pesquisa inicial: o quanto e de que forma o Pibid-Inglês da UPNE permite a problematização dos letramentos digitais na formação inicial dos professores de inglês? A análise dos projetos elaborados, de sequências didáticas deles resultantes, meu trabalho como observadora participante, meu diário de campo, bem como as entrevistas realizadas, permitiram-me chegar às seguintes categorias, as quais apontam que o subprojeto permite a problematização de letramentos digitais na formação inicial, por meio de:

- Convite à reflexão;
- Práticas de fora do contexto escolar que são de interesse dos alunos;
- Adoção de temáticas ligadas às tecnologias digitais;
- Entendimento de que o aprendizado se dá de forma processual e coletiva;
- Levantamento de interesses/realidade dos alunos;
- Conexão/valorização de práticas de fora da escola.

A abertura à problematização dos letramentos digitais, na formação inicial proporcionada pelos projetos, e, de maneira



mais ampla, pelo subprojeto por meio de outras ações, era o que eu objetivava investigar. O contexto se mostrou um campo fértil não só pelo trabalho realizado, mas, principalmente pela abertura a ouvir o outro e a aprender como parte de um projeto contínuo e colaborativo. Por fim, aponto que mesmo sendo uma proposta ambígua—traz ganhos para a formação e é bem sucedido—o Pibid é seletivo (poucas vagas que seguem o princípio do mérito), mas, no caso específico, talvez por conta (e aí eu arrisco dizer com base nas comparações que os próprios participantes da pesquisa fizeram de outros subprojetos Pibid da instituição, além dos seus relatos) da condução do subprojeto de Inglês está pautado na teoria dos novos letramentos, isso possibilita que os professores em formação venham a pensar nos letramentos digitais para além das caixinhas tradicionalmente construídas na formação do professor, uma vez que o subprojeto leva-os a pensarem nos conhecimentos prévios dos alunos, nos seus interesses, nas práticas de fora da escola, em temáticas ligadas às tecnologias digitais, nas possibilidades que podem se abrir para eles, por meio das tecnologias digitais. Isso, entendendo que, os professores em formação, em interação com suas diferentes vivências, interpretarão tudo isso de forma diferenciada; e, que a própria perspectiva dos letramentos é também ambígua, mas é, fundamentalmente pautada na reflexão e na busca de outras verdades e desconstruções, as quais se relacionam com o agenciamento desses futuros professores. Finalizo, então, afirmando que enxergo como um dos aspectos positivos do Pibid, a oportunidade de também nos levar a refletir acerca da graduação, tanto professores quanto alunos, tomando-se por base as vivências e experiências advindas do projeto; contribuindo, assim, para o repensar da formação de professores local e nacionalmente.

REFERÊNCIAS

AJAYI, L. Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality. *The Teacher Educator*, 46, p. 6–31, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AUGUSTO DE SOUZA, M. de A. PIBID como espaço de problematização do papel da LE na formação do aluno da escola pública. In: III SEMANA ACADÊMICO-CULTURAL DA UFS, 2016, São Cristóvão. *Trabalho apresentado na mesa-redonda Letramentos e Neoliberalismo*. Slides.

BLACK, R. W. English-language learners, fan communities, and 21st-century skills. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), p. 688-697, 2009.

BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Capes. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital n.061/2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_Pibid.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Capes. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa um computador por aluno (Prouca). 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pibid – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=468>. Acesso em: 25 de fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Capes. Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPibid.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Capes. Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRASIL. Capes. Portaria N° 84, de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria n° 46, de 11 de abril de 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Capes. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid/Pibid>>. Acesso: 25 fev. 2015.

Blog do Projeto Pibid 2009 – Língua Inglesa da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <<https://Pibidingles.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BOA SORTE, P. R. A *graduação em Letras-Ingês como formação contínua*: desfazendo unilateralidades. Tese de Doutorado. 2014. 150f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

BOLAÑO, C. R. S. *O império Contra-ataca*. Aracaju: fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br/textdisc3.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

BROWN, W. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Massachusetts, EUA: MIT Press, 2015. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk9p8>>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, Vol. 34, No. 6, p. 690-714, Dec., 2006.

BUZATO, M. E. K. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.783-809, 2012.

CASTELLS, M. *The rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture*. vol. 1. Oxford: Blackwell, 2000.

CERVETTI, G.; DAMICO, J.; PEARSON, P. Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory into Practice*, 45(4), p. 378–386, 2006.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIMENTÃO, L. K; FIORI-SOUZA, A. G. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores-supervisores do Pibid. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da. *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID*: contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 177-200.

CHUN, C. The multimodalities of globalization: Teaching a YouTube video in an EAP classroom. *Research in the Teaching of English*, 47, p. 145-170, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York and London: Routledge, 2000.

_____. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. In: 6th INTERNATIONAL CONFERENCE ON NETWORKED LEARNING, 2008, Halkidiki, Greece. *Proceedings...* Halkidiki, 2008. p. 576-582.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *The new way of the world: on neoliberal society*. Trans. Gregory Elliott. London/New York: Verso, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Que é a Filosofia?* 1. Ed. São Paulo: Ed. 34, 1991.

DOMINGO, M. Transnational language flows in digital platforms: a study of urban youth and their multimodal text making. *Pedagogies: An International Journal*. 9(1), p. 7-25, 2014.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese de Doutorado. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EDWARDS, R.; USHER, R. *Globalization and Pedagogy: space, place and identity*. 2nd edition. New York: Routledge, 2008.

ERSTAD, O. Trajectories of remixing: digital literacies, media production and schooling. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds). *A new literacies reader: educational perspectives*. New York: Peter Lang, 2013. p. 38-56.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FISH, S. “Is There a Text in This Class?” In: _____. *Is There a Text in This Class?* The Authority of Interpretative Communities. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: _____. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GATTI, B. A. et al. (Pesquisadores). *Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexoado.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GEE, J. P. New People in New Worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 43-68.

_____. *Situated Language and Learning*. New York and London: Routledge, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. Repensando a Linguagem da Escola. In: _____. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAY, J.; BLOCK, D. The marketization of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. In: BLOCK, D. *et al.* (Eds.). *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. p. 114-143.

HALL, S. *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. England: Blackwell, 1996.

HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____. *Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 12. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

Hawkins, M., & Norton, B. Critical language teacher education. In: Burns, a.; Richards, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

HELLER, M. The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 39, p. 101-114, 2010.

HILGERS, M. *The three anthropological approaches to neoliberalism*. UNESCO. Malden, Massachussetts, USA: Blackwell Publishing, 2011. p. 351-363.

HOLBOROW, M. What is Neoliberalism? Discourse, Ideology and the Real World. In: BLOCK, D. *et al.* (Eds.). *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. p. 14-32.

HOWARD, P. Affinity Spaces and Ecologies of Practice: Digital Composing Processes of Pre-service English Teachers. *Language & Literacy*, 16(1), p. 34-52, 2014.

ITO, M. *et al.* *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Illinois: McArthur Foundation, 2008.

ITO, M. Interest-Driven Learning and Digital Media. California, Estados Unidos, 2010. Entrevista conduzida em 14 jan. 2010a. McArthur Foundation. Disponível em: <<https://vimeo.com/9534692>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. The rewards of non-commercial production: Distinctions and status in anime music videos. *First Monday*, 15(5), 2010b, Online.

_____. Learning with Social and Mobile Media: the positive potential of peer pressure and messing around online. Palestra proferida durante The Politics of Digital Culture. New York, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JtYZzTLK16s&feature=youtu.be>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

JANKS, H. Language, Power and Pedagogies. In: HORNBERGER, N. H.; McKAY, S. L. (Eds.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2010. p. 40-61.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução Susana Alexandria. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JONES, R.; HAFNER, C. *Understanding digital literacies: A practical introduction*. New York, NY: Routledge, 2012.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como 'commodity': direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 287-296.

_____. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers' Social Identities. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*: Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã*: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

_____. *et al. O PIBID nas aulas de inglês*: divisor de águas e formador de marés. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies on a Human Scale. In: _____. *Literacies*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012. p. 21-40.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital literacies. In: PEPLER, K. (Ed.). *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2017. p. 216-220.

_____.; _____. (Eds.). *Researching New Literacies: Design, Theory, and Data in Sociocultural Investigation*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2017.

KNOBEL, M. Remix, literacy and creativity: An analytic review of the research literature. In: *Literacy Research Association Conference Symposium*. California, 2015. Presentation part of the Symposium Imagining Beyond the Domesticated "New": Creative remixings of literacies, community, and place.

_____. Language and Social Practices in Four Adolescents' Everyday Lives. 1997. 427f. Tese (Doutorado em Educação) - School of language and literacy Education. Queensland University of Technology, Queensland, Austrália.

_____.; KALMAN, J. Chapter 1: Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. In: _____. (Eds.). *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2016. p. 1-20.

KUMARAVADIVELU, B. (Re) Visioning Language Teacher Education. In: _____. *Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analysing, recognizing, doing, and seeing*. New York and Oxon: Routledge, 2012. p. 1-19.

_____. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL QUARTERLY*. Vol. 0, No. 0, p. 1-20, xxx 2014.

LANKSHEAR, C.; BIGUM, C. Literacies and new technologies in school settings. *Pedagogy, Culture & Society*, 7:3, p. 445-465, 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge & classroom learning*. London, UK: Open University Press, 2003.

_____. Social learning, 'push' and 'pull', and building platforms for collaborative learning. In: _____. *New Literacies: everyday practices and social learning*. Berkshire, England: Open University Press, 2011a.

_____. The 'New Literacy Studies' and the Study of 'New' Literacies. In: _____. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York, Washington D.C e Baltimore: Peter Lang Publishing, 2011b. p. 183-209.

_____. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang, 2011c.

_____. (ed.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008a.

_____. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

_____. Digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Digital Kompetanse: Nordic Journal of Digital Literacy*, 1 (1), p.12-24, 2006.

_____; CURRAN, C. Conceptualizing and Researching “New Literacies”. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2013.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy*. Australia: Allen & Unwin, 2000.

LEANDER, K. You won't be needing your laptops today – wired bodies in the wireless classroom. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A new literacies reader: educational perspectives*. New York: Peter Lang, 2013. p. 25-49.

LIMA, M. do S. L. PRÁTICA DE ENSINO, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O Pibid: PERSPECTIVAS E DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. *Anais...* São Paulo: Unicamp, 2012, p. 234-246.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological changes: multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York and London: Routledge, 2000. p. 69-91.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. In: W. MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds.). *Globalization and the decolonial option*. New York, NY: Routledge, 2010. p. 94–124.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. da. *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; MONTE MÓR, W. (Consultores). Orientação para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de língua: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MILLS, K. A.; CHANDRA, V. Microblogging as a Literacy Practice for Educational Communities. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), p. 35-45, 2011.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Línguas estrangeiras e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 31-50.

_____. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Eds.). *New literacies, new agencies? A Brazilian Perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. New York: Peter Lang, 2013b. p. 126-146.

_____. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos 'estado-nação' e 'globalização'. In: TAVARES, R. R.; BRYDON, D. (Orgs) *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brazil/Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013c. p. 39-50.

_____. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

_____. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

_____. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

MORGAN, B. Revitalizing the essay in an English for Academic Purposes program: Critical engagement, multiliteracies, and the Internet. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), p. 309-324, 2009.

_____. Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, 15, p. 034-055, 2010. [On-line Journal]. Disponível em: <<http://journals.ateneo.edu/ojs/kk/article/viewFile/1444/1470>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

NASCIMENTO, L. N. do. *A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS*. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

NASCIMENTO, A. K. de O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V. J. ; STELLA, P. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 53-73.

_____; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 12, No. 3-2017, p. 67-88, 2017. ISSN ONLINE: 1891-943X.

OLIVEIRA, T. M. V. de. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *Administração On Line: Prática - Pesquisa – Ensino*, vol. 2, n. 3, julho/agosto/setembro, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art23/tania2.htm>. Acesso em: 06 mar. 2015.

OLIVEIRA, A. K. C. *A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju*. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: EdUnb, 2003. p. 53-84.

Patrick, F. Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education, *ISRN Education*, vol. 2013, Article ID 108705, 8 pages (p. 1-8), 2013. doi:10.1155/2013/108705

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

_____. *Critical Moments in a Critical Praxicum*. 2004. (mimeo).

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p. 13-24.

PINHEIRO, A. S.; BOTTEGA, R. M. D. (Orgs.). *A formação docente do PIBID- Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, p. 1-6, October, 2001.

RHEINGOLD, H. Attention, and Other 21st-Century Social Media Literacies. *EDUCAUSE Review*, 45(5), p. 14-16, 2010.

RIZVI, F.; LINGARD, B. Perspectives on globalization. In: _____. *Globalizing Education Policy*. London and New York: Routledge, 2010. p. 22-43.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: _____. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 13-29.

ROMERO, T. R. de S. Pibid: Prós, contras e (e)feitos. In: VI CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CLAFPL). Londrina, PR, de 25 a 27 de Outubro de 2016. Apresentação na mesa-redonda Políticas de Formação Docente. Slides.

_____. Pibid: prós, contras e (e)feitos. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas* [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017. p. 57-75.

ROSAEN, C.; TERPSTRA, M. Widening Worlds: Understanding and teaching new literacies. *Studying Teacher Education: Journal Of Self-Study Of Teacher Education Practices*, 8(1), p. 35-49, 2012.

SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications, 2009.

SELWYN, N. *Distrusting Educational Technology*. New York: Routledge, 2014.

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SNYDER, I. (Ed.). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. London: Routledge, 1998.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas*. São Paulo: Centauro editora, 2001.

SOUSA, R. Q. de. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

STIEGLER, B. *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. Trans. Daniel Ross. Cambridge, UK: Polity Press, 2015.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), p. 77-91, 2003.

THOMAS, A. Blurring and breaking through the boundaries of narrative, literacy, and identity in adolescent fan fiction. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 137-165.

Thorne, S. L. Digital literacies. In: Hawkins, M. (Ed.). *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 192-218.

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

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. ICT Competency Standards for Teachers - Competency Standard Modules. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Sítio Eletrônico. Apresentação Pibid. Disponível em: <<http://prograd.ufs.br/pagina/Pibid-3711.html>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Projeto Institucional do Pibid 2013. Proposta - Edital nº 61/2013. Enviando por e-mail pela coordenadora do Subprojeto de Inglês em 13 de fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Subprojeto de Inglês do Pibid 2013. Proposta - Edital nº 61/2013. Enviando por e-mail pela coordenadora do Subprojeto de Inglês em 13 de fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Subprojeto de Inglês do Pibid 2009. Arquivo pessoal.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Edital N° 007/2014/PROGRAD. Seleção dos Candidatos para Bolsas de Iniciação à Docência - Campus de São Cristóvão, Campus de Itabaiana e Campus de Laranjeiras. São Cristóvão, 10 de fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Edital Edital N° 19/2014/PROGRAD. Convocação para o Processo Seletivo dos Supervisores do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/2013. São Cristóvão, 26 de maio de 2014.

VALENTE, J. A. (Org.). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas, SP: Editora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 2002.

VARIS, P.; BLOMMAERT, J. Conviviality and collectives on social media: Virality, memes and new social structures. *Journal of Language and Politics*, 2 (1), p. 31-45, 2015.

WIKIPEDIA. Estado de Bem-estar social. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_de_bem-estar_social>. Acesso em: 01 maio 2015.

XAVIER, R. P.; FONSÊCA, A. T. Web 2.0 e Aprendizagem de LE: uma revisão de literatura entre 2005 e 2012 em periódicos nacionais. In: JORDÃO, C. M. *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1, p. 161-172, Florianópolis, jan/abr 2016a.

_____. Neoliberalismo, Ensino de Língua Inglesa e o Livro Didático. In: JORDÃO, C. M. *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.

_____.; STELLA, P. Apresentação. In: _____. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 13-19.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1

ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS GRADUANDOS SELECIONADOS

Nome/Pseudônimo/Tempo de atuação no Pibid.

1 - Descreva o que o Pibid tem representado para você.

(Foco em como o bolsista vê o seu papel, o do supervisor e do coordenador; que objetivo(s) o bolsista enxerga para o projeto, o porquê dele fazer parte; se ele se sente diferente dos demais estudantes de Letras que não participam do projeto. Se necessário, questionar se ele percebe que outras pessoas inseridas no projeto sentem a mesma relação).

2 - Descreva os usos que você faz das tecnologias digitais no seu cotidiano, com as razões para isso.

3 – Descreva como você vê os projetos, sequências didáticas, atividades desenvolvidas pelo Pibid nas escolas públicas.

(Se não for mencionada atividade fazendo uso de tecnologias digitais, provocar).

4 – Há algo que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2

ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS COORDENADORES Pibid

Nome/Pseudônimo/Tempo de atuação no Pibid.

1 - Descreva o que o Pibid tem representado para você.

(Foco em como o coordenador vê o seu papel e o do supervisor; que objetivo(s) o coordenador enxerga para o projeto; o porquê dele fazer parte; sua visão sobre formação e sobre ser professor formador; levantar informações sobre realinhamentos do projeto, caso tenha havido.

2 - Descreva como você vê os projetos, sequências didáticas, atividades desenvolvidas pelo Pibid nas escolas públicas.

(Se não for mencionada atividade fazendo uso de tecnologias digitais, provocar).

3 – Há algo que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA RELATO SOBRE OS PROJETOS PIBID DESENVOLVIDOS EM 2015/2

RELATO SOLICITADO AOS GRADUANDOS SELECIONADOS

Nome/Pseudônimo.

1 – Relate o que ocorreu no Pibid durante 2015/2 (o período que compreende de maio a dezembro de 2015, considerando a greve). Nesse relato, mencione:

a) O que aconteceu (que atividades foram desempenhadas e com que frequência, levando em conta:

a.1) reuniões com a coordenação, com os supervisores, entre os graduandos Pibidianos apenas;

a.2) atividades desempenhadas na escola e na universidade;

a.3) projeto criado;

a.4) projeto desenvolvido.

Observação: Se você tiver anexos como fotos, depoimentos, o próprio projeto e puder enviar, será bem-vindo.



b) O que você achou do projeto que desenvolveu? Ficou satisfeito(a)? Quais os pontos positivos e negativos? O que gostaria que tivesse sido diferente?

c) O que você aprendeu (teoricamente, para sua prática de sala de aula, para a vida)?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 3

ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS GRADUANDOS SELECIONADOS

Nome/Pseudônimo.

1 - Descreva o que o Projeto *English Everywhere* representou para você.

(Focar nas atividades desempenhadas e no porquê dessas escolhas, inclusive dos textos que as acompanharam; se e no que o projeto mudou ou contribuiu para um olhar diferenciado sobre o ensino de inglês; em como se deu a escolha do tema; em como foi o trabalho com a língua inglesa ao longo do projeto).

2 - Fale sobre as suas práticas digitais

(Focar na identificação de quais são resultantes de experiências anteriores (família, escola básica ou outras práticas de letramentos fora do e anteriores ao ambiente de formação) e quais são resultantes das ações do Pibid em si).

3 – Há algo que você gostaria de acrescentar?

SOBRE A AUTORA

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Ana Karina de Oliveira Nascimento é docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). É licenciada em Letras pela UFS e especialista em Ensino de Inglês pela UFMG. É mestre em Educação pela UFS e doutora em Letras pela USP, com bolsa Capes/Fulbright de doutorado sanduíche na Montclair State University, EUA. Sua experiência profissional engloba o ensino Fundamental e Médio, escolas particulares de idiomas e o ensino superior. Neste, atua nas áreas de Língua Inglesa e Formação de Professores de Inglês no curso de graduação em Letras, além de em cursos de extensão. Foi coordenadora da área de Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), de 2018 a 2020. Seus interesses de pesquisa abrangem formação de professores de inglês e suas relações com as perspectivas teóricas dos novos letramentos, especialmente dos letramentos digitais. E-mail: akoliveira@academico.ufs.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 22, 27, 36, 46, 47, 51, 53, 55, 57, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 76, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 90, 92, 116, 118, 119, 129, 131, 139, 141, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 156, 162, 163, 167, 178, 179, 183, 185, 197, 198, 200, 205, 211, 219, 221, 222, 226, 228, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 284, 291, 292
aprendizado 46, 55, 56, 61, 63, 78, 80, 89, 96, 108, 140, 147, 159, 162, 164, 168, 226, 227, 228, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 248, 252, 263, 264, 273, 279, 282, 291
aprendizagem 31, 54, 76, 77, 85, 87, 89, 90, 102, 113, 122, 125, 131, 141, 145, 182, 192, 211, 218, 239, 241, 246, 258, 259, 260, 262, 278, 279, 284, 286, 287, 297, 303

C

cidadania 45, 93, 110, 130, 227, 247, 249, 254, 255, 257, 258
cidadãos 23, 75, 166, 172, 209
coletividades 217
colonialismo 188, 203, 218, 251
Conexão 262, 267, 291
críticidade 63, 76, 77, 163, 206, 221, 226, 244, 247, 248, 255, 257, 278
currículo 31, 46, 47, 69, 103, 104, 110, 111, 112, 154, 183, 188, 205, 211, 249, 268

D

desordem mundial 19

digitais 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 48, 49, 52, 53, 60, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 110, 113, 114, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 155, 156, 157, 158, 159, 172, 174, 175, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 195, 207, 213, 214, 219, 220, 221, 225, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 251, 253, 261, 262, 264, 265, 268, 272, 273, 279, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 302, 306, 307, 310
digital 20, 27, 28, 29, 30, 31, 84, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 135, 136, 138, 139, 142, 155, 156, 157, 158, 159, 175, 180, 207, 220, 227, 236, 238, 242, 243, 269, 272, 284, 288, 296, 298, 301, 302
disciplina 13, 54, 55, 56, 57, 60, 78, 81, 92, 115, 140, 183, 210, 211, 223, 224, 226, 282, 289

E

educação 20, 21, 23, 29, 30, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 71, 74, 75, 76, 78, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 135, 143, 145, 146, 154, 158, 160, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 178, 186, 187, 188, 192, 194, 195, 197, 199, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214,

216, 218, 219, 220, 232, 237, 239, 251,
258, 260, 266, 268, 273, 276, 284, 285,
289, 293, 304

English Everywhere 40, 62, 65, 67, 68, 69,
70, 77, 101, 127, 134, 159, 181, 193, 215,
220, 250, 253, 255, 256, 257, 258, 259,
261, 267, 273, 275, 276, 277, 278, 285,
291, 310

ensino 22, 26, 27, 31, 37, 41, 43, 44, 45,
46, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 63,
64, 67, 69, 73, 74, 77, 78, 79, 81, 87, 89,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114,
115, 116, 117, 121, 122, 126, 127, 131,
132, 139, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 168,
169, 170, 171, 173, 181, 182, 188, 192,
194, 199, 201, 204, 205, 208, 209, 211,
214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 223,
228, 232, 233, 241, 242, 245, 246, 252,
254, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 264,
266, 267, 268, 269, 274, 275, 278, 279,
282, 283, 284, 285, 286, 287, 294, 300,
301, 302, 303, 305, 310

Entrevista 150, 151, 152, 184, 198, 206,
224, 229, 230, 231, 234, 236, 237, 239,
244, 245, 247, 248, 249, 250, 262, 264,
265, 268, 271, 272, 274, 297

epistemologias 33, 76, 84, 96, 97, 99, 100,
101, 104, 134, 141, 175, 225, 285, 288

escola 19, 22, 27, 28, 36, 38, 39, 40, 44,
46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 78, 81,
82, 86, 100, 101, 102, 104, 108, 113, 116,
119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 131,
134, 140, 141, 146, 148, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 156, 158, 160, 163, 169,
173, 181, 184, 198, 205, 206, 208, 212,
213, 221, 225, 227, 229, 230, 234, 235,
236, 237, 241, 242, 243, 248, 249, 252,
253, 255, 256, 262, 265, 267, 268, 269,

271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 282,
287, 291, 292, 293, 303, 308, 310

escola pública 19, 22, 27, 36, 38, 39, 40,
50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 66, 82,
116, 123, 125, 127, 134, 140, 148, 149,
150, 160, 163, 169, 181, 205, 206, 212,
225, 229, 230, 234, 236, 237, 249, 253,
275, 276, 277, 287, 293, 303

F

Focus on Future 40, 62, 63, 64, 65, 66, 69,
70, 127, 159, 181, 193, 221, 222, 223, 224,
226, 227, 228, 229, 234, 236, 237, 238,
242, 243, 249, 252, 267, 278, 285, 291
Formação 13, 72, 74, 103, 118, 160, 284,
298, 300, 301, 302, 303

G

globalização 33, 35, 71, 84, 93, 131, 160,
162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 174, 283, 286, 287, 301
graduandos 15, 22, 34, 36, 38, 39, 40, 41,
43, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 57, 62, 63,
66, 67, 68, 81, 86, 101, 108, 114, 116, 119,
120, 129, 139, 140, 145, 146, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 159, 160, 163, 174,
175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184,
186, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 205,
212, 215, 221, 222, 223, 224, 226, 227,
228, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 237,
238, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259,
260, 261, 262, 266, 267, 270, 271, 272,
273, 275, 276, 277, 278, 279, 286, 287, 308

I

inglês 26, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 46, 48, 52,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 81, 83, 84, 88,
89, 106, 112, 115, 118, 140, 141, 145, 146,
147, 148, 149, 151, 153, 160, 161, 162,
167, 168, 169, 170, 173, 175, 178, 181,

182, 184, 187, 192, 194, 195, 200, 204,
205, 206, 213, 216, 217, 221, 222, 227,
228, 232, 235, 237, 238, 241, 242, 243,
245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263,
264, 265, 266, 267, 269, 270, 273, 274,
282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 291,
296, 298, 301, 302, 303, 310
interesses 57, 59, 61, 75, 79, 99, 133, 151,
166, 182, 221, 227, 236, 238, 239, 240,
241, 245, 262, 263, 264, 265, 266, 267,
291, 292

L

LDB 36, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
112, 114, 115, 127, 161, 162, 188, 285,
293, 302
Letramentos 19, 30, 74, 103, 130, 220, 284,
293, 295, 300, 301
Letramentos digitais 19
língua 12, 22, 26, 29, 30, 31, 33, 35, 41, 45,
52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 69, 71,
74, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 88, 89, 105,
110, 112, 115, 118, 132, 133, 139, 140,
145, 147, 148, 153, 159, 161, 162, 164,
166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173,
175, 183, 186, 188, 191, 194, 203, 204,
205, 213, 215, 220, 221, 223, 224, 225,
226, 228, 238, 241, 245, 251, 253, 254,
255, 257, 258, 263, 264, 267, 269, 270,
275, 279, 283, 284, 285, 286, 287, 288,
294, 298, 300, 301, 302, 305, 310
linguagem 30, 33, 46, 53, 79, 84, 87, 96,
112, 115, 143, 147, 173, 191, 216, 219,
224, 237, 266
linguística 32, 33, 35, 71, 88, 129, 130, 132,
133, 168, 175, 188, 190, 191, 195, 196,
215, 216, 217, 219, 269, 289, 296, 302, 305

M

mercantilização 190, 193, 202, 203,
204, 289

Metodologia 32
movimentos culturais 217
multiletramentos 85, 87, 130, 131, 132, 298

N

neoliberal 20, 35, 168, 170, 193, 194, 195,
196, 200, 202, 205, 206, 207, 210, 211,
212, 214, 219, 220, 221, 246, 260, 261,
288, 289, 290, 296
Neoliberalismo 186, 293, 305

P

Participantes 53, 180
pesquisa 15, 20, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 49,
51, 53, 54, 58, 62, 66, 70, 73, 78, 83, 92,
102, 106, 107, 108, 113, 114, 123, 132,
135, 140, 141, 147, 148, 149, 150, 162,
164, 175, 176, 177, 180, 184, 195, 196,
197, 198, 206, 209, 228, 229, 238, 250,
251, 261, 263, 265, 270, 273, 283, 284,
285, 286, 287, 289, 291, 292, 297, 302,
303, 304
Pibid 15, 20, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 70, 71, 72,
74, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 90, 96, 98, 101,
103, 106, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 134,
139, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 160,
163, 164, 165, 168, 169, 170, 173, 174,
175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182,
183, 184, 185, 186, 191, 192, 193, 195,
197, 198, 199, 200, 205, 206, 212, 214,
215, 217, 220, 221, 222, 228, 229, 231,
232, 233, 235, 237, 238, 241, 242, 243,
246, 247, 248, 250, 252, 253, 255, 256,
258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,
270, 272, 273, 276, 277, 279, 284, 285,
286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293,

294, 295, 296, 300, 303, 304, 306, 307,
308, 310

professores 13, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 32,
35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 51, 52,
54, 56, 60, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74,
79, 80, 81, 84, 86, 88, 90, 91, 92, 94, 95,
96, 98, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109,
111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130,
132, 133, 139, 143, 146, 147, 148, 151,
153, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162,
163, 164, 168, 170, 173, 175, 176, 181,
182, 183, 184, 187, 194, 195, 197, 198,
199, 200, 205, 209, 211, 213, 214, 215,
217, 220, 221, 228, 232, 233, 236, 242,
248, 250, 251, 252, 255, 258, 259, 260,
263, 268, 269, 273, 275, 279, 282, 283,
284, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292,
296, 297, 300, 301, 302, 303, 305

Projeto 30, 50, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69,
105, 120, 221, 222, 226, 249, 250, 253,
255, 257, 258, 259, 264, 270, 275, 277,
284, 295, 304, 310

proposta 20, 28, 31, 42, 43, 44, 45, 49, 67,
93, 103, 105, 106, 119, 145, 164, 173, 174,
192, 219, 225, 233, 255, 292

R

realidade 30, 35, 44, 56, 62, 64, 71, 78, 80,
94, 110, 118, 127, 131, 134, 150, 156, 163,
164, 169, 170, 171, 186, 193, 201, 205,
206, 207, 208, 219, 222, 236, 237, 248,
253, 255, 258, 259, 262, 263, 264, 268,
274, 278, 284, 290, 291

S

sociedades 71, 78, 84, 85, 93, 94, 95, 96,
104, 139, 158, 167, 172, 186, 187, 189,
191, 196, 210, 218, 258

T

tecnologias 21, 23, 27, 28, 29, 35, 36, 38,
48, 71, 83, 85, 87, 88, 92, 94, 95, 99, 100,
102, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 123,
125, 127, 135, 137, 138, 140, 141, 142,
143, 156, 158, 165, 172, 175, 186, 187,
188, 189, 190, 191, 193, 202, 203, 207,
211, 213, 214, 220, 225, 226, 228, 230,
234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243,
244, 245, 246, 252, 282, 283, 284, 285,
287, 288, 289, 291, 292, 294, 300, 306, 307
tema 69, 83, 179, 222, 235, 246, 256, 259,
277, 285, 310

U

universidade 15, 22, 27, 34, 44, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63,
66, 68, 71, 82, 92, 118, 119, 122, 123, 146,
148, 149, 150, 155, 162, 164, 169, 185,
194, 212, 220, 221, 237, 248, 249, 252,
253, 256, 257, 258, 276, 277, 308

V

valorização 20, 50, 57, 118, 121, 122, 134,
166, 241, 262, 265, 267, 271, 291
vocabulário 140, 223, 226, 245, 257



www.pimentacultural.com

Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais

uma análise por meio do Pibid