

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA: ATIVIDADES DE REFLEXÃO EM FÓRUNS DE DISCUSSÃO

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INGLÉS A DISTANCIA: ACTIVIDADES DE
REFLEXIÓN EN FOROS DE DISCUSIÓN

DISTANCE LEARNING IN ENGLISH TEACHER'S TRAINING: REFLEXION ACTIVITIES IN
DISCUSSION FORUMS

Fernanda Costa Ribas*

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Neste artigo, problematizo questões relativas à formação de professores de língua inglesa, em meio à emergência de novos letramentos, principalmente mediados por tecnologias digitais, a partir de minha experiência como professora e pesquisadora em Cursos de Licenciatura em Letras, nas modalidades presencial e a distância. Embasando-me em referenciais sobre crenças de professores, prática reflexiva, novos letramentos e formação de professores para o uso de tecnologias, focalizo minha experiência de elaboração de material instrucional para um Curso de Graduação em Letras, na modalidade a distância, descrevendo algumas atividades desenvolvidas sob a forma de fóruns de discussão. Assim, objetivo discutir maneiras de promover a reflexão de futuros professores sobre suas crenças e experiências, e a integração dessas com conceitos e teorias de ensino, permitindo que estabeleçam ligações entre teoria e prática, na prática, ou seja, por meio de sua participação em atividades *online* de uma disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Prática reflexiva. Formação de professores. Fóruns. Educação a distância.

RESUMEN: En este artículo, cuestiono temas de formación de profesores de inglés, a través de la aparición de nuevas alfabetizaciones, mediadas principalmente por las tecnologías digitales, a partir de mi experiencia como docente e investigadora en los cursos de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa en las modalidades de enseñanza presencial y a distancia. Basándome en las referencias sobre las creencias de los profesores, la práctica reflexiva, nuevas alfabetizaciones y la formación de docentes para el uso de las tecnologías, me centro en mi experiencia de desarrollo de material didáctico para un curso de Licenciatura en Lengua y

*Docente do Curso de Graduação em Letras e Literaturas de Língua inglesa (presencial e a distância) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Email: ribasileel@gmail.com.

Literatura Inglesa, para enseñanza a distancia, representando algunas de las actividades desarrolladas en forma de foros de discusión. Así mi objetivo es discutir maneras de promover los futuros docentes a reflexionar sobre sus creencias y experiencias y la integración de estos con los conceptos y teorías de la enseñanza, lo que permite establecer vínculos entre la teoría y la práctica, en la práctica, es decir, a través de su participación en las actividades online de una disciplina de prácticas supervisadas docentes en Inglés.

PALABRAS CLAVE: Creencias. Práctica reflexiva. Formación del profesorado. Foros. Educación a Distancia.

ABSTRACT: In this article we problematize the issues related to teacher's training in the English language amidst the emersion of new literacies, especially those mediated by digital technologies, based in my experience both as a teacher and a researcher in Degree Courses in Languages, both classroom based and distance learning. Based in referential about teachers' beliefs, reflexive practices, new literacies, and teachers' training for the use of technologies, we focus our experience in the development of institutional material for a distance learning teaching degree course, describing some of the activities developed as discussion forums. With that, our aim is to discuss ways to promote the reflection of future teachers about their beliefs and experiences, and the interaction of these with teaching concepts and theories, allowing them to establish connections between theory and practice during practice - in other words, through their engagement in online activities of a subject in a Supervised Internship in English.

KEYWORDS: Beliefs. Reflexive practice. Teachers' training. Forums. Distance learning.

1 INTRODUÇÃO

São muitas as pesquisas que apontam a influência da cognição dos professores em suas decisões e ações em sala de aula, ou seja, “[...] o que os professores fazem em sala de aula é um reflexo do que sabem e acreditam”¹ (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 29). A cognição de professores envolve, segundo Song e Andrews (2009), processos mentais, tomadas de decisão, conhecimento, atitudes, crenças, sentimentos e compreensões acerca do seu entorno. Trata-se, assim, de uma combinação de respostas cognitivas, respostas afetivas e respostas ao contexto de ensino e a fatores relacionados aos aprendizes. Dentre esses construtos, Song e Andrews apontam que as crenças desempenham papel fundamental na maneira como os professores interpretam informações sobre os processos de ensino e aprendizagem e como traduzem essas interpretações para suas práticas em sala de aula.

Resultados de diversas pesquisas permitiram reunir, desde a década de 1980, considerável corpo de conhecimentos que apontam principalmente para o papel e complexidade das crenças no processo de ensino de aprendizagem de línguas, tanto de professores quanto de alunos. Barcelos e Kalaja (2011) resumem algumas das características das crenças na introdução da edição especial da Revista *System* sobre Crenças na Aquisição de Segunda Língua. Dentre essas características, resalto três pontos que são importantes para entender as relações entre conceitos e teorias que serão propostas neste artigo:

- 1) As crenças são complexas e dialéticas, apresentando natureza paradoxal por serem, ao mesmo tempo, estáveis e dinâmicas, sociais, mas significativamente pessoais, situadas, ou seja, conectadas a um contexto específico, mas também generalizáveis a diversas situações e contextos em que o professor atua;
- 2) As crenças são relacionadas intrinsecamente ao conhecimento, o qual envolve as interpretações do professor sobre suas experiências e a reflexão sobre essas experiências; e
- 3) As crenças são influenciadas pela reflexão, podendo se modificar quando são desafiadas, ou seja, quando os indivíduos têm a oportunidade de refletir sobre suas crenças ou quando ocorrem mudanças de contextos ou nos contextos de ensino em que se encontram que os levam a ressignificar suas visões.

A reflexão de crenças pode ser, assim, um caminho que pode levar à mudança, quer seja de práticas e/ou de crenças. Ela pode motivar professores a considerar ideias alternativas e modos diferentes de pensar sobre determinados aspectos do ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2007).

¹ Todas as traduções neste artigo são de nossa autoria.

Na atualidade, com os constantes avanços tecnológicos, os espaços da sala de aula e a situação do ensino e aprendizagem de línguas, de forma geral, têm sido caracterizados por mudança, imprevisibilidade e complexidade. A introdução de novos tipos de letramentos, principalmente mediados pelas tecnologias digitais, alteraram a forma como entendemos a aprendizagem de línguas, o conhecimento e o fazer pedagógico (KAJEE; BALFOUR, 2011). Diante disso, as práticas de ensino precisam se adaptar de forma a incorporar “[...] práticas letradas digitais que já circulam em diferentes esferas sociais” (BRAGA, 2013, p. 75).

Isso requer, em muitos casos, mudanças nas crenças e nas práticas dos professores de línguas. Como apontam McVee, Bailey e Shanahan (2008), mesmo professores familiarizados com o uso de computadores e da Internet em seu dia-a-dia não têm o hábito de integrar tecnologia em suas aulas. Para Chen (2008), a maioria dos professores, quer sejam experientes ou novatos, têm pouco conhecimento acerca de como a tecnologia por ser integrada de forma a facilitar o ensino e a aprendizagem. Quando tentam integrar a tecnologia nas aulas, geralmente o fazem com base em crenças e experiências anteriores. Quanto aos alunos, House (2011) enfatiza que esses tendem a usar a tecnologia de forma social, de forma a facilitar a comunicação e o divertimento. O autor afirma que os alunos são *tech comfy*, ou seja, se sentem confortáveis em usar a tecnologia, mas não são *tech savvy*², ou seja, proficientes em tecnologia, pois não costumam usá-la a favor do conhecimento e da aprendizagem. Portanto, percebemos a necessidade de criar oportunidades aos professores (e alunos) de refletir e ressignificar suas crenças sobre ensinar e aprender línguas e quanto às possibilidades de uso da tecnologia. Isso, porque as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de línguas impactam no uso que fazem de tecnologia dentro e fora da sala de aula (DOOLY, 2008).

Implementar tecnologia sem oferecer a devida formação aos professores é uma tarefa complicada, pois como afirmam Kajee e Balfour (2011, p. 194) “[...] a mudança não pode ser iniciada através de ferramentas somente”. Essa preparação é complexa, pois não se resume a ensinar os professores a usar equipamentos e *softwares* no contexto escolar, ou seja, não se trata de mero treinamento. Ao contrário, é preciso uma formação crítica e reflexiva por parte dos professores, que envolve um constante experienciar e repensar de crenças, emoções e práticas de sala de aula, a partir da coleta de informações e experiências de ensino, olhando para dentro de si e para seus cursos.

Como pesquisadora que tem se dedicado à pesquisa sobre crenças, autocrenças, motivação e prática reflexiva, e como professora formadora em Cursos de Licenciatura em Letras, nas modalidades presencial e a distância, me questiono: como transpor esse conhecimento advindo das pesquisas em Linguística Aplicada sobre cognição, prática reflexiva e novos letramentos para os contextos dos cursos de formação de professores de forma que possamos auxiliar no desenvolvimento de professores em formação inicial, preparando-os para o exercício da docência em língua estrangeira na contemporaneidade?

É comum ouvirmos dos futuros professores, principalmente nas disciplinas de estágio, que o curso de formação é muito teórico e que o discurso acadêmico proveniente de pesquisa é, em geral, diferente do discurso e ações dos professores em sala de aula, principalmente nas escolas públicas. Quando esses professores iniciam a fase de regência nas escolas, tendem a sentir um choque e a achar que as teorias estudadas no curso não dão conta da realidade, problemas e dificuldades comuns no contexto escolar público brasileiro, caracterizado por falta de recursos e falta de motivação para ensinar e aprender a língua inglesa.

Tendo em vista tal cenário, neste artigo³, pretendo problematizar como nós, professores formadores e pesquisadores, podemos preparar professores de línguas em formação inicial para atuar em contextos de ensino em que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes, propondo um diálogo entre teorias sobre cognição de professores, prática reflexiva e novos letramentos. Para isso, descrevo uma proposta de atividades *online*, sob a forma de fóruns de discussão, que possam levar os futuros professores de língua inglesa a conectar suas crenças e suas experiências sobre ensino e aprendizagem de línguas com as teorias estudadas no curso de formação de professores. Tais atividades são parte de um material instrucional desenvolvido para uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa de um Curso de formação de professores de língua inglesa, na modalidade a distância

² Confy é uma redução da palavra em inglês comfortable, que significa confortável. Savvy, em inglês, significa experiente, conhecedor, habilidoso.

³ Este artigo é resultado de um plano de estudos desenvolvido como parte de minha licença capacitação realizada na Universidade Autônoma de Barcelona sob a orientação da Profa. Dra. Marilisa Birello.

(PARFOR). Pretendo, assim, a partir das propostas de atividades apresentadas, discutir como podemos suscitar a reflexão de futuros professores sobre suas crenças e experiências, e a integração dessas com conceitos e teorias de ensino, permitindo que estabeleçam ligações entre teoria e prática, na prática.

A discussão proposta neste artigo será embasada nos trabalhos sobre crenças de professores (BARCELOS, 2006, 2007; BARCELOS; KALAJA, 2011; NEGUERUELA-AZAROLA, 2011), prática reflexiva (SCHÖN, 1983; FARRELL, 2011), novos letramentos (COSTA; REATEGUI, 2012; BRAGA, 2013), educação a distância (BULLA; BONOTTO, 2008; FAROOQ, AL ASMARI e JAVID, 2012) e formação de professores para o uso de tecnologias (MATEUS, 2002; MCVEE; BAILEY; SHANAHAN, 2008). Primeiramente, discorrerei a respeito do que significa hoje formar um professor de línguas. Na segunda parte do artigo, discutirei sobre crenças e prática reflexiva na formação de professores, com ênfase para o contexto de cursos a distância. O terceiro tópico do artigo é dedicado à descrição do contexto onde se dão as experiências que são relatadas neste artigo: o Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR) na modalidade a distância. No quarto e último tópico, me dedico à descrição, análise e discussão das atividades *online* da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa do referido curso, as quais, sob a forma de fóruns de discussão, foram elaboradas no intuito de promover a reflexão dos futuros professores sobre suas crenças e experiências, bem como a integração dessas com conceitos e teorias enfatizados no decorrer da disciplina.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ERA DOS NOVOS LETRAMENTOS

Tradicionalmente, formar professores de língua estrangeira significa desenvolver competências e habilidades linguístico-comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever na língua-alvo) e metodológicas no que concerne o ensino de uma língua estrangeira. Além disso, envolve acesso às variadas perspectivas teóricas sobre linguagem, ensino e aprendizagem que fundamentam a formação profissional do professor de línguas, de forma crítica, independente e reflexiva, de forma que os futuros professores possam se posicionar em relação a essas correntes teóricas e transpor os conhecimentos adquiridos no curso de formação para sua prática de sala de aula, em diferentes níveis de ensino.

Preparar o professor de línguas estrangeiras para atuar na realidade de ensino contemporânea significa prepará-lo para lidar com a variedade, imprevisibilidade, complexidade e ambiguidade (SOTO; GREGOLIN; ROZENFELD, 2012). Com os constantes avanços científicos e tecnológicos, os conhecimentos se tornam obsoletos rapidamente e o conceito de educação de professores como algo definitivo precisa ser revisto. É preciso que os docentes tenham uma postura de aprendizes permanentes que, para Mateus (2002), envolve curiosidade, prazer em descobrir algo novo e coragem para descartar antigas fórmulas de ensino, como aquelas baseadas no ensino de formas gramaticais e na ênfase no trabalho com o livro didático nas aulas de língua estrangeira.

Como aponta Braga (2013, p. 75), “[...] assim como as práticas de ensino sofreram alterações quando passaram a contar com o apoio de materiais impressos, na atualidade, elas também estão mudando (ou precisam mudar) de modo a incorporar as práticas letradas digitais que já circulam em diferentes esferas sociais”. Entretanto, a realidade de ensino brasileira é ainda hoje bastante marcada por concepções tradicionais de ensino de línguas, com ênfase na transmissão de conhecimento e na memorização e aplicação de regras gramaticais. Com isso, concepções de ensino que defendem formas mais colaborativas de construção de conhecimento, formas mais autônomas de aprendizagem por parte dos aprendizes e uma visão de educação voltada para a diversidade precisam ser estimuladas e desenvolvidas nos professores e nos alunos (BRAGA, 2013).

Isso requer, de acordo com Luke e Britten (2007), mudanças nos cursos de formação de professores de línguas, que não devem se preocupar apenas com o desenvolvimento da competência linguística dos professores. Para os autores, “[...] uma maior integração e treinamento para uso de computadores são necessários em programas de formação de professores pré-serviço para preparar os professores de amanhã adequadamente e apropriadamente para usar a tecnologia em suas salas de aula” (p. 254). A capacitação de professores pré e em serviço para o uso pedagógico das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de línguas estrangeiras precisa ser pensada (BULLA; BONOTTO, 2008). No entanto, não se trata apenas de desenvolver a habilidade dos professores em usar o computador, mas de, por meio de uma discussão crítica e reflexiva aliada à prática, desenvolver um

trabalho que permita que analisem como integrar a tecnologia em contextos de ensino específicos, refletindo sobre o impacto das tecnologias no letramento em língua estrangeira (MCVEE; BAILEY; SHANAHAN, 2008).

Como enfatizam Bulla e Bonotto, (2008, p. 322), “[...] o uso efetivo de ferramentas tecnológicas pode ser considerado imprescindível tanto para o bom desenvolvimento e acompanhamento de um curso mediado pela internet, como para a reflexão dos professores sobre os seus possíveis usos em suas práticas pedagógicas”. Isso significa que mais importante do que a disponibilidade e o acesso dos professores à tecnologia é a reflexão sobre os paradigmas que estão pautando o seu emprego. Caso contrário, estaremos contribuindo para perpetuar problemas verificados hoje no ensino e aprendizagem de línguas (BULLA; BONOTTO, 2008), tais como a falta de preparo dos professores para usar a tecnologia de forma pedagógica a favor da aprendizagem de uma LE.

Inicialmente, o conceito de letramento era restrito à habilidade de ler e escrever. Com o decorrer dos anos, esse conceito foi revisto e passou a ser entendido como prática contextualizada, que ocorre na vida social. A partir da popularização das tecnologias, começam a surgir novas práticas de leitura e escrita, novos padrões de comunicação, compartilhamento de conhecimento e colaboração. Por exemplo, ler em meio eletrônico requer o uso de *hiperlinks* para acessar informação. Escrever e-mails ou conversar em salas de bate-papo envolve o uso de ícones (*emoticons*) para marcar presença e a capacidade de ler e compreender diferentes elementos visuais (ícones e símbolos) e verbais (internetês) em *webpages*. A língua assume, assim, um registro híbrido entre fala e escrita. Segundo Costa e Reategui (2012, p. 840), “[...] os mecanismos de produção e difusão da escrita também são alterados no meio digital, visto que diversos autores têm oportunidade de publicar seus materiais em um ambiente no qual a interferência do leitor é muito forte”. Esses novos letramentos pressupõe uma relação entre prática social, produção, compartilhamento e construção de sentidos (COSTA; REATEGUI, 2012), reconfigurando, assim, as maneiras tradicionais de interagir com textos e com o mundo que medeiam, tornando o conhecimento, incluindo o de uma língua estrangeira, mais distribuído e colaborativo. Com eles, surgem novas práticas comunicativas e, conseqüentemente, novos gêneros e composições textuais.

É essa visão de língua e de letramento enquanto prática social situada que acreditamos que deve permear os cursos de formação de professores de línguas para se atuar na era tecnológica contemporânea, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, esta última, foco do presente artigo. A língua, como defende Marques (2010), deve ser vista enquanto discurso e não como um sistema fechado de regras, acabado e estático. É carregada de valores, de história e produz efeitos de sentido indissociáveis de seus contextos de produção, de uso. Deve-se considerar uma visão de língua em uso, em “[...] situações sociais, vivas e funcionais” (MARQUES, 2010, p. 7).

É importante que essa visão seja não só discutida, mas experienciada pelos professores no curso, pois como ressaltam Borg et al. (2014, p. 3),

[...] hoje é reconhecido que a formação de professores pré-serviço pode ter um impacto significativo, particularmente quando dá oportunidade para os alunos aprenderem a partir da experiência, ligando teoria e prática, e quando os auxiliam a superar noções anteriores (e geralmente simplistas) de ensinar e aprender derivadas de suas próprias experiências enquanto aprendizes.

A aprendizagem experiencial acaba sendo, de certa forma, facilitada quando consideramos os cursos de formação na modalidade a distância, que permitem que os professores em formação não só discutam sobre tecnologia e letramento digital, mas utilizem tecnologia na comunicação com professores, tutores e colegas, e desenvolvam uma gama de habilidades integradas ao letramento digital. Dentre essas habilidades, House (2011) cita os letramentos informacionais e de pesquisa, empregados na localização e avaliação de informações de diversas fontes; o letramento pessoal e participatório, proporcionado por espaços em que os professores interagem e partilham experiências pessoais, como as *wikis*; os letramentos mistos, que integram figuras, vídeos e outras mídias. Dessa forma, há a possibilidade de uma maior integração entre teoria e prática no curso de formação, como passamos a discutir a seguir.

3 PRÁTICA REFLEXIVA E AS CRENÇAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PRÁTICA *ONLINE* E *OFF-LINE*

O advento da Internet causou impacto na estruturação da educação a distância (EaD), que hoje se baseia em uma abordagem mais construtivista no ensino e aprendizagem, muito mais dependente da discussão e do diálogo entre professor, tutores e alunos, os quais permitem a criação de uma comunidade de aprendizagem interconectada. A conectividade torna possível a mudança de uma abordagem cognitiva e individual de aprendizagem para “[...] uma abordagem integrativa e sociocognitiva, que combina habilidades linguísticas tradicionais, como ouvir, falar, ler e escrever com habilidades eletrônicas de letramento, como aprender a interagir com outros através do uso de uma variedade de ferramentas tecnológicas como parte integral do ensino de línguas” (HAUCK; STICKLER, 2006, p. 464).

Ao pensar em um curso na modalidade a distância, não basta transpor métodos e técnicas do ensino tradicional para o ambiente tecnológico. Essa modalidade de ensino é marcada por certas especificidades, como, por exemplo, o uso de escrita na interação entre professor e alunos, que proporcionam novas formas de construção, ampliação, prática e circulação de saberes, transpondo barreiras de tempo e espaço. Os materiais utilizados nessa modalidade também precisam ser repensados de forma que favoreçam a produção de conhecimento de forma mais autônoma e reflexiva por parte do aprendiz, o qual passa a ser visto como responsável pelo seu processo de aprendizagem (e não mais o professor).

Com o uso de mídia educacional para desenvolver os conteúdos de um curso, a EaD proporciona, de acordo com Farooq, Al Asmari e Javid (2012), um aumento do potencial de interação e discussão entre professores e alunos, por meio de formas verbais e não-verbais de comunicação, possibilidades de escolha por parte dos alunos, controle e respeito ao próprio ritmo de aprendizagem, além de oportunidades de trabalho colaborativo entre os aprendizes por meio do diálogo. Para os autores, “[...] a colaboração e os relacionamentos de suporte entre pares são características essenciais para permitir engajamento em diálogo, troca de experiências, ideias e feedback, e superar o isolamento” (FAROOQ, AL ASMARI; JAVID, 2012, p. 93). Por meio do desenvolvimento de sistemas instrucionais baseados em tecnologia, simula-se uma comunicação face-a-face, oportunizando momentos de trocas horizontais, de comunicação bidirecional do professor aos alunos, dos alunos ao professor e de aluno para aluno, os quais estão separados no espaço e, muitas vezes, no tempo (FLEMING; HIPLE, 2004). No entanto, como Murphy, Rodríguez-Manzanares e Barbour (2011) ressaltam, não podemos esquecer que o que determina a interação no ambiente virtual não são as mídias, mas os usos pedagógicos que se faz delas.

Dependendo desses usos, a aprendizagem *online* possibilita a mudança da instrução e recepção passiva de conhecimento para a construção de conhecimento (HAUCK; STICKLER, 2006). A aprendizagem passa a ser vista, assim, como um processo ativo de construção desencadeado pelos aprendizes, tanto em nível individual como social (MCPHERSON; NUNES, 2004).

Através de discussões *online* com tutores e colegas, a EaD pode oferecer chances de reflexão para os professores em formação, principalmente quando ocorrem por meio da escrita, a qual, segundo Farooq, Al Asmari e Javid (2012), apresenta vantagens inerentes em relação à fala para proporcionar o engajamento dos participantes em um discurso crítico e reflexivo.

Como argumenta Barcelos (2006, p. 23), “refletir significa buscar compreender porque se faz como se faz”. A autora se baseia na visão de Dewey (1944, p. 145), para o qual a reflexão “é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência”. Para Dewey, “nenhuma experiência que tem um significado é possível sem algum elemento de reflexão” (p. 145). Não se trata apenas de reflexão sobre práticas de sala de aula, ou seja, reflexão na ação e sobre a ação defendidas desde a década de 80 por Schön (1983), mas também de uma reflexão sobre crenças, visto que elas são a “[...] base dos questionamentos do professor” (BARCELOS, 2006, p. 23), tendo papel fundamental na reflexão de professores. Elas “[...] atuam como filtro através do qual os professores atribuem sentido ao mundo e às suas práticas pedagógicas” (ARAÚJO, 2006, p. 190). O pensamento reflexivo para Dewey (1910) envolve a análise cuidadosa de crenças ou quaisquer outras formas de conhecimento, levando em consideração evidências ou justificativas que dão suporte a essas crenças ou conhecimento, bem como as conclusões a que chegamos como consequência dessa análise. A autorreflexão permite que os professores relacionem suas experiências com suas crenças, conhecimento e emoções que permeiam o ensino (FARRELL, 2011). Assim, a elicitación e a reflexão de crenças dos professores

surtem como um caminho eficaz para que esses possam fazer um exame de seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos, das justificativas que os embasam, além de repensar suas ações em sala de aula.

A prática reflexiva deve ocorrer ao longo de todo o curso de formação docente, no contexto das discussões teóricas das disciplinas pedagógicas (por exemplo, Didática, Psicologia da Educação, Metodologias de ensino de língua) e no contexto das práticas de ensino que ocorrem, geralmente, nos estágios supervisionados, de forma a integrar teoria e prática. No entanto, McDonald, Badger e White (2001) acreditam que a maioria dos programas de formação e cursos voltados para o desenvolvimento da aquisição de segunda língua sejam excessivamente teóricos. O discurso da pesquisa na universidade, na visão de muitos, é diferente das ações dos professores nas salas de aula, ou seja, do que acontece na prática. A lacuna entre teoria e prática na formação de professores é há muito tempo discutida e, no decorrer dos anos, foram implementadas mudanças nos currículos das universidades quanto à maneira de conceber a formação de professores, de forma que a prática não ocorra apenas ao final do curso, mas que esta seja um projeto processual que tem início logo que o aluno-professor inicia a graduação.

No intuito de reduzir a lacuna entre teoria e prática, Negueruela-Azarola (2011), apoiado na teoria sociocultural vygotskiana, sugere o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização dos professores acerca de suas crenças a partir de tarefas de construção de sentido, via fóruns de discussão virtual. O autor é embasado no pressuposto de que as crenças são permeáveis, socialmente situadas e emergentes em atividades concretas em que a linguagem é usada como uma ferramenta de mediação na reflexão sobre crenças. Para o autor, as crenças, enquanto conceitos pessoais e significativos, não podem ser ensinadas por meio de explicações ou transmissão diretas. É preciso oportunizar situações de comunicação com o Outro ou consigo mesmo para que se construa sentido acerca da teoria, com base em experiências e histórias pessoais. O autor defende a ideia de *beliefs-in-action-on-action*, ou seja, conceitua as crenças enquanto ideias que emergem no ato de tentar fazer sentido acerca de ações, do mundo e de si mesmo. Nessas tarefas, não se trata apenas de verbalizar o que fazemos, mas de, por meio da língua, na discussão entre pares (em fóruns virtuais, por exemplo), que se possa conectar crenças baseadas em experiências pessoais com conceitos e teorias advindos de pesquisas e apresentados no curso de formação, aplicando-as a práticas pedagógicas concretas, como por exemplo, no planejamento de aulas de língua. Essas teorias e conceitos são utilizados para se justificar ou contrariar pensamentos, sentimentos e ações nos momentos de reflexão e discussão.

As verbalizações dos professores sobre suas crenças e experiências de ensino e aprendizagem, segundo Farrell (2011), podem contribuir para a formação de uma identidade profissional, que inclui como os professores formam imagens de seu papel enquanto professores, como se reconhecem nos contextos em que atuam e que crenças e valores sobre ser professor de línguas estão envolvidos nessas imagens. É difícil determinar, no entanto, em que medida esses papéis que os professores constroem para si são baseados em padrões pré-existent na sociedade sobre o que significa ser professor ou se são criados a partir de interações com outros professores. Isso ocorre dada a natureza das crenças. Em sua origem, as crenças são históricas e sociais, e são continuamente e socialmente apropriadas num processo de internalização. Nesse processo, discursos sociais são internalizados pelos professores como teorias pessoais, as quais, posteriormente, se tornam sociais ao serem compartilhadas, numa relação *ad infinitum*. Por esse motivo, dizemos que as crenças são sociais, mas significativamente pessoais, complexas e dialéticas, por serem, ao mesmo tempo, estáveis, ou seja, constituintes da identidade do professor e dinâmicas, podendo mudar ao longo da vida do professor por influência do macro e micro-contexto, emoções e autocrenças. Além de serem situadas, ou seja, conectadas a um contexto específico, são também generalizáveis a diversas situações e contextos em que o professor atua (BARCELOS; KALAJA, 2011).

A exploração consciente das crenças dos professores quanto a seus papéis é importante para seu desenvolvimento profissional, o que Farrell (2011), de forma semelhante a Negueruela-Azarola (2011), sugere que possa ser feito por meio de discussões regulares em grupos de professores. Como ressaltam Shelley, Murphy e White (2013, p. 563):

O desenvolvimento da cognição do professor através da interação depende da oportunidade de refletir sobre a experiência, crenças e pressupostos à luz de novo insumo e isso pode ser melhor alcançado através de discussão e interpretação colaborativa com colegas de confiança em comunidades de prática.

Verbalizando suas experiências, crenças e emoções em grupos de discussão (presenciais ou virtuais), o professor pode tornar seus processos mentais claros ao outro por meio da explicação e exemplificação, criando oportunidades para questionamento, expansão e reformulação de ideias, que são postos em negociação (MAGALHÃES, 2004). A colaboração entre docentes nesses grupos permite que se crie um ambiente de confiança e reconhecimento, abrindo espaço para negociações de sentido relacionadas às teorias (pessoais ou acadêmicas) e às práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Tal colaboração, entendida aqui como negociação e cooperação entre docentes, pode levar à construção e reconstrução de conhecimento⁴ e de crenças (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012). Isso é possível, pois uma das características das crenças, a qual é ressaltada por Barcelos e Kalaja (2011), é que essas são influenciadas pela reflexão, podendo se modificar quando são desafiadas, ou seja, quando os indivíduos têm a oportunidade de refletir sobre elas ou quando ocorrem mudanças de contextos (por exemplo, do contexto presencial de ensino para o contexto a distância) ou nos contextos de ensino em que se encontram (por exemplo, inserção de novas tecnologias na instituição). A tensão entre as crenças dos professores e novas possibilidades de ensino que surgem em seus contextos de atuação pode impulsionar, ainda mais, o processo de reflexão dos professores, pois “[...] a presença de tensões e incidentes significativos ou críticos necessariamente evocam emoções” (SHELLEY; MURPHY; WHITE, 2013, p. 565), e essas emoções podem provocar abalos na identidade do professor, levando-o, conseqüentemente, a repensar suas práticas e crenças sobre o ensino e aprendizagem.

4 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA: PECULIARIDADES DO PARFOR

O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública – foi criado pelo Ministério da Educação em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) com o objetivo de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. O objetivo do governo brasileiro era capacitar professores que vinham atuando na Educação Básica, sem formação específica em sua área de atuação.

Ao aderir ao Plano Nacional, o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no qual atuo como professora formadora, optou por oferecer o Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR) na modalidade a distância, visando atingir o maior número de pessoas interessadas nessa qualificação. No entanto, os 162 inscritos no curso não eram professores que estavam atuando na rede pública, mas eram provenientes de demanda social, ou seja, pessoas da cidade de Uberlândia e região que estavam desejando uma chance de completar o ensino superior.

No Brasil, não há um modelo específico de ensino que direciona os cursos no PARFOR, o que significa que cada instituição de ensino superior que aderiu ao plano vem construindo uma identidade para seu curso, baseada nas necessidades locais e na trajetória da instituição e dos profissionais que atuam na EaD. No ILEEL, optou-se por manter no curso a distância, dentro das possibilidades, as concepções de ensino e aprendizagem construídas nos cursos presenciais, pautadas na independência crítica e reflexiva dos professores em formação. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso, dentre os objetivos do PARFOR no ILEEL ressaltamos: 1) “[...] construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por objetivo um perfil de professor de Inglês e literaturas da Língua Inglesa engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade”; e 2) “[...] possibilitar uma formação acadêmica ao professor de Língua Inglesa e literaturas da Língua Inglesa que permita consorciar suas reflexões teóricas sobre a linguagem com a adequação e uso de tecnologias” (ILEEL/UFU, 2011, p. 14). Esses objetivos dão uma dimensão do tipo de professor que o PARFOR no ILEEL pretende formar: um profissional consciente das teorias e metodologias de ensino que embasam seu fazer docente, questionador de sua realidade de trabalho, criativo, crítico e autônomo na busca de soluções, capaz de transformar seu entorno educacional e de desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

⁴ Entendo o conhecimento do professor à maneira de Barcelos e Kalaja (2011), como algo intrinsecamente ligado às crenças, pois envolve as interpretações do professor sobre suas experiências e a reflexão sobre essas experiências. Ele é, portanto, situado e experiencial, por estar ligado às narrativas de vida do professor (SHELLEY; MURPHY; WHITE, 2013).

O PARFOR teve início no ILEEL em 2011, e está em fase de conclusão. Funciona em quatro polos, nas cidades de Uberlândia, Uberaba, Araxá e Patos de Minas, todas no Estado de Minas Gerais. Dos 162 alunos inicialmente inscritos, temos hoje cerca de 40 alunos. As idades dos alunos variam entre 20 e 60 anos, sendo a experiência com educação formal a distância a primeira para todos. São alunos, em sua maioria, que trabalham e dispõem de pouco tempo para se dedicar aos estudos. O curso ocorre na plataforma *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem e interação. Os materiais, totalmente produzidos pelos professores da equipe ILEEL/UFU, englobam guia de estudos para cada disciplina, em formatos digital e impresso, com explicações teóricas e exercícios, além de vídeo-aulas digitais e em DVDs disponibilizados aos alunos. Além disso, são realizadas webconferências ao longo das disciplinas para que os alunos possam interagir em língua estrangeira, discutir teorias e conceitos estudados nas disciplinas e esclarecer dúvidas. As disciplinas são acompanhadas por professores formadores, do ILEEL/UFU, que também são responsáveis pela realização de webconferências. O curso funciona com um tutor a distância para cada disciplina e quatro tutores presenciais, um em cada polo. Cabe ao tutor a distância ser um mediador da aprendizagem dos alunos-professores nos conteúdos das disciplinas do Curso, interagindo com os alunos em fóruns de discussão e *chats*, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem dos alunos e motivando-os em seus estudos. O papel do tutor presencial no curso é orientar os alunos sobre assuntos administrativos e técnicos do curso, acompanhar a participação e desempenho dos alunos no curso e aplicar as provas presenciais das disciplinas.

Os componentes curriculares do Curso de Graduação (PARFOR) se organizam em três núcleos: 1) Núcleo de Formação Específica, que contempla disciplinas distribuídas entre as áreas de Língua Inglesa, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e Literaturas de Expressão de Língua Inglesa; 2) Núcleo de Formação Pedagógica, desenvolvida de forma articulada com as disciplinas específicas, abarcando questões práticas e metodológicas sobre o fazer do professor de língua e literatura inglesa, tais como didática, metodologias de ensino e estágios supervisionados; e 3) Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural, que inclui diferentes atividades acadêmicas desenvolvidas pelo professor em formação ao longo do curso, úteis para sua formação profissional.

Desses três núcleos, o foco deste artigo incidirá no segundo, de formação pedagógica, uma vez que apresentaremos e discutiremos atividades *online* de uma disciplina de estágio supervisionado do Curso, na seção que se segue.

5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ATIVIDADES ONLINE PARA A REFLEXÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO

O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 3, cujo material apresentaremos e discutiremos nesta seção, é uma disciplina obrigatória do sétimo período do Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR). É uma das quatro disciplinas de estágio que compõem o Núcleo de Formação Pedagógica do curso. Seu objetivo é desenvolver prática de docência de língua inglesa na rede pública. Diferentemente dos outros estágios, o estágio 3 é baseado em uma perspectiva de letramento crítico, com foco em questões concernentes às relações étnico-raciais. No Brasil, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório a inclusão de assuntos relacionados à pluralidade cultural, diversidade e relações étnico-raciais no ensino básico público e privado. Estabelece o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase para a contribuição do povo negro na constituição da sociedade brasileira, nas áreas social, econômica e política. Tem como objetivo promover uma educação que valoriza a diversidade na formação do povo brasileiro. De forma a cumprir tal lei, a Resolução 04/2004 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à “Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileiras” no âmbito da UFU. Dentre os princípios estabelecidos pela Resolução, temos a ampliação do acesso a informações dos professores em formação sobre diversidade, meta esta que se pretende atingir por meio das discussões e atividades práticas do estágio 3.

A disciplina é organizada em quatro módulos, conforme explicitamos na tabela a seguir:

Módulo	Título	Foco
Módulo 1	Estágio supervisionado em Língua Inglesa 3 e a questão da diversidade	Discussão da Lei 10.639 Orientações sobre o funcionamento do estágio 3
Módulo 2	Letramento crítico e relações étnico-raciais	Reflexão sobre as relações étnico-raciais e a educação no Brasil em uma perspectiva de letramento crítico
Módulo 3	Observação e planejamento de atividades de língua inglesa sobre relações étnico-raciais na escola pública	Análise e planejamento de atividades de ensino de inglês sobre relações étnico-raciais em uma perspectiva de letramento crítico Observação de aulas de inglês no ensino fundamental ou médio
Módulo 4	Regência e reflexão: relações étnico-raciais no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública	Elaboração, desenvolvimento e avaliação de planos de aula sobre relações étnico-raciais, tendo como base a perspectiva do letramento crítico. Relato crítico das etapas cumpridas no estágio 3

Tabela 1: Descrição dos módulos que compõem a disciplina de Estágio 3

As atividades *online* do estágio 3 são organizadas, principalmente, sob a forma de fóruns de discussão, por esses possibilitarem maior interação e compartilhamento de ideias. Esses são propostos com base em artigos, vídeos e exemplos de atividades que são disponibilizados no guia de estudos da disciplina. Também são propostas *wikis*, para incentivar a construção de textos colaborativos e diários de bordo, nos quais os alunos-professores podem refletir sobre suas experiências de ensino na escola pública e dialogar com seu tutor.

Algumas dessas atividades visam não apenas criar espaços de reflexão e discussão acerca de teorias sobre letramento crítico, foco da disciplina, como também proporcionar oportunidades para os professores em formação refletirem sobre suas crenças em relação a questões de raça, etnia, pluralidade cultural e aspectos do ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Dessa forma, objetivamos, por meio de atividades concretas, que os alunos verbalizem suas histórias pessoais de ensino e aprendizagem e conectem suas crenças pessoais com as ideias que são apresentadas nos artigos e no guia da disciplina sobre letramento crítico e diversidade. Esperamos que, assim, os alunos-professores possam tentar incorporar os conceitos teóricos da disciplina em práticas pedagógicas concretas, ou seja, no planejamento de atividades e aulas, e posterior avaliação e reflexão sobre resultados alcançados nas regências na escola pública.

Dentre essas atividades, descrevemos e analisamos, neste artigo, as propostas de cinco fóruns de discussão de diferentes módulos da disciplina, os quais giram em torno de três atividades de reflexão:

- 1) Crenças e experiências quanto ao ensino e aprendizagem de língua inglesa (tarefas 3 e 36);
- 2) Teorias, conceitos, crenças e experiências acerca de identidade, diversidade, inclusão e ensino crítico de língua inglesa (tarefas 4 e 11);
- 3) Conceitos e teorias e suas aplicações em uma tarefa pedagógica concreta de elaboração de uma atividade de ensino de língua inglesa (tarefa 27), como passamos a discutir a seguir.



Tarefa 3 (avaliativa) – Fórum de discussão: Imagens de professores de língua inglesa em formação

Como vimos na tarefa 2, a formação inicial de professores de LE costuma ser marcada por conflitos, tensões, incertezas, questionamentos, bem como realizações. Neste fórum, você terá a oportunidade de compartilhar sua visão sobre “ser professor de língua inglesa” neste momento do Curso de Letras. Procure na Internet uma imagem que represente para você o que é ser (ou se sentir) professor de língua inglesa nesta etapa da sua formação. Copie e cole a imagem no fórum e escreva um relato de cerca de 200 palavras explicando a imagem escolhida. Você pode escrever seu texto em português, em inglês ou mesclando as duas línguas. Depois de compartilhar suas imagens e textos, comente a resposta de pelo menos um colega da turma. Seu tutor dará *feedback* em relação a esta atividade e a discussão deste fórum será retomada posteriormente.

Figura 1: Tarefa 3 do módulo 1 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 12)



Tarefa 36 (avaliativa) – Fórum de discussão: Retratos de professores de língua inglesa em formação

Na tarefa 3 (módulo 1), você teve a oportunidade de compartilhar sua visão sobre “ser professor de língua inglesa” no Curso de Letras no início deste estágio, a partir de imagens e relatos sobre suas percepções e experiências de ensino e aprendizagem passadas. Neste fórum, queremos que você desenhe uma figura (um autorretrato) que represente você, professor, neste momento do curso, depois de ter vivenciado mais uma experiência de observação de aulas e regência na escola pública e prestes a concluir o estágio 3. O título de seu autorretrato será: *My self-portrait: this is what I look like as a teacher of English*. Você pode desenhar sua figura no *Paint Brush*, salvá-la como imagem e colá-la neste fórum. Você pode também desenhar sua figura em papel, escaneá-la, salvá-la e colá-la neste fórum. Junto com seu autorretrato, você deve escrever um comentário interpretativo (em inglês ou em português), explicando o significado de seu desenho. Depois de compartilhar seus desenhos e textos, comente a resposta de pelo menos um colega da turma. Seu tutor dará *feedback* sobre esta atividade e estimulará uma reflexão sobre as imagens, desenhos e relatos postados no início e agora no final desta disciplina.

Figura 2: Tarefa 36 do módulo 4 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 90)

As tarefas 3 e 36, apresentadas anteriormente, propõem a escrita autobiográfica (verbal e visual) como forma de promover a reflexão dos professores em formação sobre o que significa ser professor de língua inglesa. Ao propor a seleção e/ou criação de imagens, as tarefas ampliam as possibilidades de escolha por parte dos alunos-professores, algo proporcionado pela modalidade a distância. Além disso, as tarefas ampliam o potencial de interação e discussão entre tutor e alunos e entre os próprios alunos, por meio do emprego de formas verbais e não verbais de comunicação, focalizando os professores em formação em meio a suas experiências e emoções quanto ao ensino de língua estrangeira na disciplina de estágio. Ao dar ênfase às experiências dos professores, as narrativas, quer sejam visuais ou escritas, permitem ir além da mera descrição de atividades ou situações em que os professores participaram em sua trajetória no curso de formação (KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2011). Elas permitem que os professores revelem suas crenças e que atribuam sentido para essas tanto com base em suas histórias pessoais como com suas experiências quanto ao ensino de língua inglesa.

Essa proposta foi criada com base nos resultados da pesquisa de Borg *et al* (2014), que discute como métodos visuais podem ser utilizados para examinar as crenças de professores sobre aulas eficazes de língua inglesa em um curso de formação de professores que ocorreu durante 18 semanas. Autorretratos foram empregados em dois momentos distintos para elicitare as crenças dos

professores e possíveis mudanças nessas crenças em decorrência do curso de metodologia no ensino de língua inglesa. Um dos resultados alcançados pelos pesquisadores, que nos motivou a propor essas tarefas, foi a percepção de que os professores conseguiram internalizar saberes advindos dos conteúdos propostos no curso de metodologia, apesar de não terem sido observadas mudanças drásticas nas crenças dos professores, comparando-se os autorretratos elaborados no início e ao final do curso.

Dentre as contribuições que as narrativas autobiográficas oferecem à Linguística Aplicada, Pavlenko (2007) destaca os *insights* sobre os mundos interiores dos indivíduos, inacessíveis quando consideramos outras metodologias de pesquisa, focalizando os processos de ensino e aprendizagem “de dentro”, o que nos permite perceber como essas pessoas significam e (re)significam esses processos em suas vidas.

A discussão e reflexão propostas no fórum de discussão da atividade 36, sobre as imagens, desenhos e relatos a serem postados pelos professores no início e ao final da disciplina de estágio, podem possibilitar o que Farrell (2011) chama de exploração consciente das crenças dos professores quanto aos seus papéis, o que para o autor é essencial ao desenvolvimento profissional dos alunos-professores.

A verbalização de experiências, crenças e emoções nos fóruns de discussão pode criar oportunidades para questionamento, expansão e reformulação de ideias entre os professores por meio da interação (MAGALHÃES, 2004). A aprendizagem *online* supera o modelo de instrução passiva por parte dos professores aprendizes. Os fóruns podem ser vistos, portanto, como tarefas de construção de sentido não só de experiências pessoais dos professores, como também de teorias apresentadas na disciplina (por exemplo, sobre letramento crítico), como se percebe na tarefa 11 (módulo 1). Com eles, um processo ativo de construção pode ser desencadeado pelos aprendizes, tanto em nível individual como social:

Tarefa 11 (avaliativa) - Fórum de discussão: Lei 10.639 e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Neste fórum, gostaríamos que você compartilhasse com o grupo sua opinião sobre identidade, diversidade, inclusão e ensino crítico de língua inglesa, tomando como base as leituras e o vídeo trabalhados nas tarefas anteriores. Você deve escolher uma das temáticas a seguir e explicitar o ponto de vista dos autores estudados e sua própria visão sobre o tópico (em cerca de 200 palavras), com base nas experiências compartilhadas no fórum da tarefa 4. Gostaríamos que todas as temáticas fossem abordadas pelo grupo neste fórum. Você deve também comentar a resposta de pelos menos dois colegas, questionando-os, concordando ou discordando das opiniões apresentadas. Você pode escrever sua resposta em português ou inglês.

Você será avaliado segundo os seguintes critérios:

- pertinência da argumentação: sua resposta deve ser fundamentada nos artigos e vídeo trabalhados neste módulo;
- uso de escrita acadêmica: você deve se atentar ao uso da norma culta, escrevendo um texto coeso e coerente;
- interação com os colegas: você deve interagir com pelos menos 2 colegas, por meio de questionamentos e/ou comentários nas postagens;
- observação da data estipulada para a finalização da atividade: atividades entregues fora do prazo terão nota reduzida.

- 1) Cor, raça, etnia e identidade: o que dizer sobre essas classificações e sua relação com a formação de aprendizes críticos em aulas de língua inglesa.
- 2) Dificuldades na implementação da Lei 10.639 na educação brasileira: nosso passado nos condena?
- 3) Relações étnico-raciais em aulas de inglês como língua estrangeira: abordagens de ensino, os conceitos de língua/cultura e a questão da inclusão.
- 4) Formação de professores de línguas e as relações étnico-raciais: rumo à reflexão e criticidade na contemporaneidade?

Figura 3: Tarefa 11 do módulo 1 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 17)

Na tarefa 11, propõe-se que os alunos-professores relacionem conceitos e perspectivas dos textos e vídeos explorados em tarefas anteriores do módulo 1 e se posicionem criticamente em relação a estes. Para isso, o fórum solicita que apresentem, além do ponto de vista dos autores dos textos, seu próprio ponto de vista, advindo de experiências passadas, vivenciadas em outras disciplinas práticas do curso, as quais foram exploradas na tarefa 4 do mesmo módulo:



Tarefa 4 – Fórum de discussão: Diversidade cultural nas aulas de língua inglesa na escola pública

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2, você teve a oportunidade de vivenciar experiências metodológicas e práticas de ensino de língua inglesa na escola pública a partir da observação e regência nos ensinamentos fundamental e médio. Você pôde contrastar as propostas de ensino de língua inglesa na atualidade alicerçadas nos referenciais teóricos e a realidade vivida por você na sala de aula. Procure recordar como foram essas experiências e discuta neste fórum: como eram tratadas questões de diversidade cultural, igualdade, cidadania e inclusão nas aulas de língua inglesa pelos professores? E na escola, de uma forma geral, havia alguma preocupação com essas questões? Caso não tenham sido tratadas na realidade observada, comente: qual seria a melhor forma de abordar essas questões na escola e nas aulas de língua inglesa? Compartilhe suas experiências e opiniões neste fórum, procurando comentar as respostas de seus colegas.

Figura 4: Tarefa 4 do módulo 1 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 12)

A tarefa 11 pode incitar, portanto, a reflexão e a negociação de sentidos sobre as teorias, além de momentos de trocas horizontais a partir do diálogo e da cooperação, facilitados pela tecnologia, entre alunos-professores e entre alunos e o tutor, ao propor que se comentem as respostas no fórum. Com isso, percebe-se a possibilidade de construção e reconstrução de conhecimento e de teorias (pessoais ou acadêmicas), enquanto atividade experiencial e situada, ou seja, ligada às vivências e práticas de ensino e aprendizagem dos professores em formação (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012; SHELLEY; MURPHY; WHITE, 2013).

A tarefa 27, apresentada a seguir, possibilita tratar as crenças dos alunos-professores enquanto ideias que emergem no ato de fazer sentido acerca de ações (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011), nesse caso, ao elaborar atividades de ensino para aulas de inglês na escola pública onde será realizado o estágio 3:



Tarefa 27 (avaliativa) – Fórum de discussão: Elaboração de uma atividade de ensino

Nesta tarefa, gostaríamos que você preparasse e compartilhasse neste Fórum uma atividade de ensino de inglês como, por exemplo, aquela que você analisou na tarefa 24, para ser aplicada na turma em que você fez as duas observações de aula na tarefa 25. Sua atividade deve girar em torno das relações étnico-raciais e pode ter como objetivo o desenvolvimento de uma habilidade específica (por exemplo, leitura em língua inglesa). Junto com sua atividade, poste um breve comentário explicando como você acha que sua atividade reflete os princípios do letramento crítico que vimos até agora. Esta tarefa visa prepará-lo para as regências que ocorrerão no Módulo 4.

Lembre-se de postar sua atividade comentada na plataforma *Moodle* dentro do prazo

Figura 5: Tarefa 27 do módulo 3 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 65)

Ao solicitar que os alunos-professores postem um comentário, justificando de que forma a atividade elaborada por eles reflete os princípios do letramento crítico, perspectiva que embasa o desenvolvimento da disciplina, o fórum de discussão tenta proporcionar conexões entre teoria e prática, na forma de uma atividade prática a ser discutida *online*, mas que será trabalhada presencialmente (*off-line*) em um contexto real de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, os professores em formação podem refletir sobre conceitos teóricos sobre letramento crítico que eles acreditam que tenham incorporado em sua prática, ou seja, no planejamento de uma atividade de ensino. Essa é uma maneira que pensamos de integrar conceitos teóricos discutidos na disciplina, sobre letramento crítico e relações étnico-raciais, na prática dos professores em formação. Acreditamos que, assim, esses professores possam ter a chance de internalizar os conhecimentos trabalhados na disciplina de estágio em tarefas pedagógicas concretas, como sugere Negueruela-Azrola (2011). Por meio do diálogo no fórum, pretendemos que os alunos-professores possam conectar os conceitos e teorias sobre letramento crítico advindos de pesquisas e apresentados na disciplina com suas crenças sobre como trabalhá-los em uma atividade ou aula. Inserindo essa perspectiva teórica, pretendemos que os alunos-professores percebam o conceito de língua enquanto prática social situada, ou seja, enquanto discurso, superando ideias tradicionais que eles possam trazer de experiências de ensino e aprendizagem passadas de que a língua é um sistema fechado de regras, acabado e estático. As teorias e conceitos trabalhados no curso podem ser, assim, utilizados para que justifiquem ou contrariem pensamentos, sentimentos e ações nos momentos de elaboração, reflexão e discussão das atividades de ensino. Como vimos, o pensamento reflexivo leva em consideração evidências ou justificativas que dão suporte às crenças dos professores (DEWEY, 1910).

O que percebemos de comum em todas as tarefas analisadas é a tentativa de estimular o uso da linguagem (verbal e não verbal) como uma ferramenta de mediação na reflexão sobre crenças. A partir de situações reais de comunicação com o Outro, ou seja, com outros alunos-professores e com o tutor da disciplina, quer seja em língua materna ou em língua inglesa, tais tarefas podem oportunizar momentos de construção de sentido acerca das teorias e conceitos, permitindo aos professores contrastá-los com suas experiências e histórias pessoais. Nesses momentos, as crenças dos envolvidos podem emergir no ato de tentar fazer sentido acerca do mundo, de si mesmo e de ações pedagógicas, por meio da língua.

As leituras teóricas propostas e os vídeos trabalhados que direcionam as discussões nos fóruns tentam fornecer aos alunos uma nova perspectiva de ver a língua e o conceito de letramento. Ao mesmo tempo, a participação nos fóruns a distância pode levá-los a experienciar essas novas perspectivas ao tentar inseri-los em práticas de leitura e escrita em meio eletrônico, práticas essas que os incita a mobilizar habilidades de localização e avaliação de informações (letramento de pesquisa), uso de vídeos, imagens, ícones e textos (letramentos mistos) e escrita pessoal e participativa (letramentos participatórios). Esses novos letramentos que podem ser mobilizados nos fóruns, como atestam Costa e Reategui (2012), reconfiguram as maneiras tradicionais de os alunos-professores interagirem com textos e com o Outro, podendo tornar mais estreita a relação entre prática social, produção, compartilhamento e construção de sentidos.

6 CONCLUSÃO

A elaboração deste artigo foi motivada por questionamentos que têm me incomodado nos últimos anos, como linguista aplicada e formadora de professores, no que diz respeito à preparação de professores de línguas nos cursos de formação para atuarem na contemporaneidade, caracterizada por constantes avanços científicos e tecnológicos. Esses questionamentos me levaram a relatar e problematizar, neste artigo, uma experiência de elaboração de material instrucional de uma disciplina de estágio de um Curso de formação de professores de língua inglesa na modalidade a distância, na tentativa de estabelecer relações entre as teorias sobre cognição de professores, prática reflexiva e novos letramentos.

É importante frisar que se entende e trabalha-se a reflexão de professores de diferentes maneiras. Portanto, as sugestões de fóruns *online* para uma disciplina a distância apresentadas neste artigo refletem as minhas próprias concepções enquanto professora de línguas, pesquisadora e formadora de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas, de forma geral, e sobre ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologia, ou seja, em contexto virtual. Entendo a tecnologia enquanto meio pelo qual a interação e a aprendizagem podem ser facilitadas, como um meio que pode potencializar a cooperação e a colaboração entre alunos

e professores na construção ativa de conhecimentos, bem como na significação e ressignificação de teorias pessoais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que o que facilita o diálogo e a (re) construção de conhecimentos e crenças não é a tecnologia em si, mas a maneira como as atividades mediadas por essa tecnologia são propostas e, acima de tudo, conduzidas pelos professores, tutores e alunos no contexto virtual de aprendizagem. A interação é construída nos fóruns de discussão pelos participantes, a partir de questionamentos e comentários direcionados aos professores, alunos ou grupo. Dependendo de como é proposto e conduzido, o fórum pode se constituir em um espaço de monólogo (e não de diálogo), caso os alunos se restrinjam a postar suas respostas, se preocupando apenas em cumprir uma tarefa e receber nota. Assim, o papel do tutor ou professor é essencial no sentido de estimular a participação e a reflexão dos alunos-professores acerca dos conteúdos da disciplina. Apenas parabenizar os alunos pela participação e postagem de respostas não os levará a interagir com os conceitos e teorias, e a verbalizar e refletir sobre suas crenças. É preciso não somente motivar os alunos a participar das discussões, como também propor questões que os levem a expandir suas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Vejo essa expansão como necessária de forma a descartar (ou ressignificar) visões tradicionais de ensino de línguas que ainda marcam a realidade das escolas brasileiras e que os alunos-professores acabam trazendo para o Curso de Licenciatura. Concepções de ensino que defendem uma noção de língua enquanto discurso, formas mais colaborativas de construção de conhecimento, formas mais autônomas de aprendizagem por parte dos aprendizes e uma visão de educação voltada para a diversidade precisam ser apresentadas aos alunos-professores e experienciadas no curso de formação, como sugere Braga (2013). Essa aprendizagem experiencial, permeada pelo uso de recursos tecnológicos no curso de licenciatura pode levar a uma maior integração entre teoria e prática e pode gerar resultados positivos a longo prazo no fazer desses futuros professores e nos contextos de ensino em que eles virão a se engajar depois de formados.

Neste artigo, meu foco foi apresentar e discutir possibilidades de tarefas a serem desenvolvidas em fóruns de discussão de uma disciplina de Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Letras a distância de forma que essas pudessem estimular a reflexão de futuros professores. Por limitações de espaço, resultados desse trabalho de reflexão proposto nos fóruns serão apresentados em publicações futuras, quando termos, então, dados mais concretos das interações entre alunos-professores e tutor que possam exemplificar (ou desmistificar) as asserções feitas neste artigo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 189-202.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, v. 39, p. 281-289, 2011.

BORG, S.; BIRELLO, M.; CIVERA, I.; ZANATTA, T. The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. *ELT Research Papers*. London: British Council, 2014. p. 1-37.

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

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10.1.2003

BULLA, G.S.; BONOTTO, R.C.S. Cursos de formação de professores de línguas a distância: reflexões sobre aspectos organizacionais e desenvolvimentais. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 319-337.

CHEN, C. Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The Journal of Educational Research*, v. 102, n. 1, p. 65-75, 2008.

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

DEWEY, J. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers, 1910.

_____. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1944.

DOOLY, M. Technology integrated into language learning: Introduction. In: DOOLY, M.; EASTMENT, D. (Ed.). *How we're going about it*. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p. 159-164.

FAROOQ, M.U.; AL ASMARI, A.; JAVID, C.Z. A study of online english language teacher education programmes in distance education context in Pakistan. *English Language Teaching*, v. 5, n. 11, p. 91-103, 2012.

FARRELL, T.S.C. Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, v. 39, p. 54-62, 2011.

FLEMING, S.; HIPLE, D. Distance education to distributed learning: multiple formats and technologies in language instruction. *CALICO Journal*, v. 22, n. 1, p. 63-82, 2004.

HAUCK, M.; STICKLER, U. What does it take to teach online? *CALICO Journal*, v. 23, n. 3, p. 463-475, 2006.

HOUSE, S. (Coord.). *Didáctica del inglés: classroom practice*. Barcelona: Graó, 2011.

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto pedagógico do Curso de Letras. Licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa – PARFOR. Uberlândia, 2011. 172p.

KAJEE, L.; BALFOUR, R. Students' access to digital literacy at a South African university: Privilege and marginalization. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, v. 29, n. 2, p. 187-196, 2011.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. teacher trainees' beliefs about EFL learning in the light of narratives. In: BREIDBACH, S.; ELSNER, D.; YOUNG, A. (Ed.). *Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt: Peter Lang, 2011. p. 63-78.

LUKE, C.L.; BRITTEN, J.S. the expanding role of technology in foreign language teacher education programs. *CALICO Journal*, v. 24, n. 2, p. 253-267, 2007.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARQUES, T.L. Uma proposta intercultural na aula de inglês: a questão afro no ambiente escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEED, 2010. p. 1-16.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 03-14.

MCDONALD, M.; BADGER, R.; WHITE, G. Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 949-963, 2001.

MCPHERSON, M.A.; NUNES, J.M. *Developing innovation in online learning: an action research framework*. London: Routledge Falmer, 2004.

MCVEE, M.B.; BAILEY, N.M.; SHANAHAN, L.E. Teachers and teacher educators learning from new literacies and new technologies. *Teaching Education*, v. 19, n. 3, p. 197-210, 2008.

MURPHY, E. RODRÍGUEZ-MANZANARES, M.A.; BARBOUR, M. Asynchronous and synchronous online teaching: perspectives of canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, v. 42, n. 4, p. 583-591, 2011.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, v. 39, p. 359-369, 2011.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

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

RIBAS, F.C.; TAGATA, W.M. *Estágio curricular supervisionado em língua inglesa III*. Uberlândia: UFU, CEaD, 2015.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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

SHELLEY, M.; MURPHY, L.; WHITE, C.J. Language teacher development in a narrative frame: the transition from classroom to distance and blended settings. *System*, v. 41, p. 560-574, 2013.

SONG, Y.; ANDREWS, S. *The L1 in L2 learning. Teachers' beliefs and practices*. Muenchen: Lincoln Europa, 2009.

SOTO, U.; GREGOLIN, I.V.; ROZENFELD, C. A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 261-282.

Recebido em 11/08/2015. Aceito em 27/01/2016.