



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

 Faculdade
de Letras
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

SUELEN DOS SANTOS BARCELOS

OS MONITORES DO CLAC INGLÊS E A PROMOÇÃO DE (MULTI)LETRAMENTOS
ATRAVÉS DE RECURSOS DIDÁTICOS E DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Rio de Janeiro

2017

SUELEN DOS SANTOS BARCELOS

OS MONITORES DO CLAC INGLÊS E A PROMOÇÃO DE (MULTI)LETRAMENTOS ATRAVÉS DE RECURSOS DIDÁTICOS E DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Casanovas Tilio

Rio de Janeiro

2017

RESUMO:

O CLAC Inglês é um projeto da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tem como principal objetivo a formação de professores de línguas adicionais. Considerando as mudanças trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula e com base na perspectiva da Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015), a presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as possibilidades de promoção dos (multi)letramentos na sala de aula do CLAC Inglês, partindo das propostas trazidas pelo livro didático utilizado no projeto. A pesquisa contou com a participação de 27 monitores de línguas, e teve dois contextos de geração de dados diferentes: a observação de aulas de 4 desses professores, e um questionário online com outros 23, todos participantes voluntários e anônimos. Com essa pesquisa, foi possível entender a importância do uso de materiais didáticos variados, incluindo materiais impressos e digitais, nas práticas desses monitores e na promoção de (multi)letramentos e do letramento crítico no projeto.

Palavras-chave: materiais didáticos, sociointeracionismo, multiletramentos, letramento crítico

ABSTRACT:

CLAC English is a project of the Faculty of Letters from the Federal University of Rio de Janeiro, whose main objective is the training of additional language teachers. Considering the changes brought about by information and communication technologies in classrooms and based on the perspective of the Pedagogy of Critical Socio-Interactive Literacies (TILIO, 2015), the present research has as its main objective to analyze the possibilities of promoting (multi)literacies in the CLAC English classroom, starting from the proposals brought by the textbook used in the project. The research had the participation of 27 language monitors, and had two different contexts of data generation: the observation of classes from 4 of these teachers, and an online questionnaire with the 23 others, all voluntary and anonymous participants. With this research, it was possible to understand the importance of varied didactic materials utilization, including printed and digital materials, in the practices of these monitors and in the promotion of (multi)literacies and critical literacy in the project.

Keywords: didactic materials, sociointeractionism, multiliteracies, critical literacy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	6
2.1 A Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico.....	6
2.2 Os Materiais didáticos para o ensino de inglês na contemporaneidade.....	11
3. A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
3.1 O CLAC UFRJ: o contexto e os participantes	16
3.2 Justificativa	20
3.3 A pergunta e os objetivos da pesquisa	21
3.4 Procedimentos.....	21
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	24
4.1 Análise dos materiais didáticos utilizados no CLAC Inglês	24
4.2 A organização das aulas do CLAC Inglês	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
6. REFERÊNCIAS.....	36
7. APÊNDICES	39

1. INTRODUÇÃO

As investigações sobre o uso de materiais didáticos no ensino de língua inglesa podem dar origem a inúmeros tipos de estudos no campo da Linguística Aplicada. Além disso, diversas relações podem ser feitas entre a utilização do livro didático e o emprego de novas tecnologias de informação e comunicação, considerando seu impacto na formação docente.

O Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) é um projeto de formação de professores de línguas adicionais da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre as 12 línguas adicionais disponíveis no projeto, a língua inglesa é a que tem o maior número de professores e alunos. A perspectiva de ensino do CLAC Inglês atualmente é a de formar cidadãos do mundo através de uma Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico, ou seja, situada em interações, com foco no trabalho com os diversos letramentos, e garantindo a base no letramento crítico durante o processo (TILIO, 2015).

Através de um estudo de campo de caráter majoritariamente qualitativo e conduzido no contexto do CLAC, a presente pesquisa tem como objetivo explorar as possibilidades de promoção dos (multi)letramentos na sala de aula do CLAC Inglês, tendo em vista as mudanças proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos diversos usos do livro didático (LD) adotado pelo projeto. Esse estudo contou com a participação de 27 professores, e teve dois contextos de geração de dados diferentes: a observação de aulas de 4 desses professores, e um questionário online com outros 23, todos participantes voluntários e anônimos. Com essa pesquisa, é possível observar de forma mais ampla as reflexões que devem ser feitas para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil.

A monografia está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo é dedicado a delinear a fundamentação teórica que guiou esse estudo. Assim, é importante entender o que é a Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico, além de observar os recursos para o ensino de línguas, mais especificamente o LD e as TICs, considerando a formação tecnológica de professores no Brasil. O segundo capítulo apresenta a metodologia, incluindo o contexto do CLAC, a justificativa para a escolha do objeto de estudo, a pergunta pesquisa e seus objetivos e os procedimentos. Já o terceiro capítulo apresenta a análise dos dados dividida em suas seções: a primeira visando explorar o papel dos diversos materiais didáticos no projeto, e a segunda, o impacto das novas tecnologias na prática docente dos professores do CLAC Inglês através do livro didático. Por fim, algumas conclusões são traçadas no último capítulo.

2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Neste capítulo, um percurso é feito através dos aspectos teórico-metodológicos para o ensino de língua inglesa, mais especificamente através da Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015), em conformidade com a perspectiva do CLAC Inglês. Em seguida é apresentado um breve panorama acerca dos recursos didáticos para o ensino de línguas no Brasil, com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação (TICs), tendo em vista as reflexões feitas por Rojo (2013) e Freire e Leffa (2013).

2.1 A Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico

Para pensar a Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico é necessário inicialmente observar o cenário atual de ensino de línguas. Nesta perspectiva, a Abordagem Comunicativa (AC) será o ponto de partida, pois é através da abordagem mais utilizada atualmente que se pode mencionar a necessidade de uma pedagogia que visa a criticidade e ação no mundo como princípios básicos de ensino (TILIO, 2015).

Tilio (2013) salienta que dentre os diversos métodos e abordagens de ensino de língua inglesa existentes, a Abordagem Comunicativa é a que prevalece no mercado de língua inglesa desde os anos 80. O autor também ressalta que a AC é considerada por muitos autores que tratam de metodologias de ensino de língua inglesa, a melhor e mais eficiente escolha atualmente. Uma evidência disso, é a de que grande parte dos livros direcionados ao ensino de inglês atualmente têm suas orientações metodológicas voltadas para essa abordagem.

Em *Communicative Language Teaching*, Richards e Rodgers (2001) trazem uma visão global do que seria entendido como Abordagem Comunicativa atualmente, e se preocupam em assinalar as mudanças que ocorreram através dos anos. Um exemplo disso é o fato de que a partir dos anos 70, o escopo do que seria conhecido como Communicative Language Teaching ter se expandido, e a AC passar a ser entendida como uma abordagem que tem como principais objetivos: “(a) fazer com que a competência comunicativa seja o objetivo do ensino de línguas

e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas¹ que admitam a interdependência da linguagem e da comunicação.” (p. 66 - tradução nossa²)

Além da comunicação na língua-alvo como principal objetivo, Tilio (2013) também destaca que, dentre os princípios da Abordagem Comunicativa, estão: “o uso de material autêntico, contextualização além da frase, relação entre forma e função, foco nas quatro habilidades linguísticas, e a preponderância da fluência sobre a acuidade” (p.53). Entretanto, segundo o autor, a apresentação desses princípios aos professores é feita diversas vezes sem qualquer reflexão sobre suas razões. Tilio questiona, deste modo, o quanto conscientes as escolhas dos professores de língua inglesa seriam em sala de aula e qual seria a importância de fazê-los pensar criticamente sobre a utilização desses princípios.

Apesar de reconhecer a relevância dos princípios da AC, o autor ressalta a importância de refletir criticamente e de repensar algumas questões da abordagem, como por exemplo: “O que é comunicação?”, “Existe apenas um tipo de comunicação?” e “Dominar as quatro habilidades é realmente suficiente para o entendimento da língua?” (p. 54).

É a partir dessas e de outras questões que Tilio articula o conceito de (multi)letramentos, e a noção de letramento crítico à uma *perspectiva sociointeracional*, que retoma conceitos de Vigotski (*apud* TILIO, 2013) e entende o processo de aprendizagem como uma forma de participação social. Dessa forma, a perspectiva sociointeracional difere-se da abordagem comunicativa, pois, mais do que uma preocupação com a habilidade de comunicar-se no mundo social, a perspectiva sociointeracional preocupa-se em “tornar o aprendiz apto a agir no mundo globalizado, integrando-o e transformando-o” (p.55). Sobre essa preocupação, Tilio (2015) complementa:

Mais que tornar o indivíduo apto a se comunicar na língua, o acesso a discursos em uma língua adicional também pode servir para empoderá-lo, uma vez que ele passa a ter acesso a algo que antes desconhecia. De posse desse conhecimento, o indivíduo passa a ter a escolha de tornar-se parte desses novos discursos, construindo exercitando sua cidadania no mundo globalizado e tendo condições de atuar tanto global quanto localmente nesse mundo. (p. 215)

¹ As quatro habilidades linguísticas segundo a Abordagem Comunicativa são: *a fala, a leitura, a escuta e a escrita*.

² No original “to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication.”

Portanto, para que o aluno seja, de fato, empoderado através da aprendizagem de uma nova língua, alguns aspectos do ensino de línguas devem ser considerados. Dentre esses aspectos, Moita Lopes (2003 *apud* TILIO 2013) enfatiza:

(a) *o envolvimento do aprendiz na construção de significado*, de forma que a aquisição de uma língua seja também aprender se empenhar criticamente e entender a possibilidade de criar novos significados, com a finalidade de alterar posicionamentos que às vezes são excludentes;

(b) *o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem*, entendendo que os possíveis significados são frutos de escolhas linguísticas que viabilizam a ação do indivíduo no mundo;

(c) *o foco em temas transversais*, ou seja, temas que atravessam a realidade do aprendiz (e.g. cidadania, ética, meio ambiente, trabalho, educação, tecnologias da informação, diversidade cultural) e trazem um foco claro em questões de interesse social (BRASIL, 1998).

É possível relacionar ainda os três pontos acima com o que Siqueira (2009) apresenta em *Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira*; um dos argumentos do autor é o de que as “aulas de língua inglesa **devem**, dentre outras coisas, servir como espaço para a discussão de assuntos relevantes para a formação do aprendiz” (p.80, grifo nosso). Essa reflexão também é trazida por Tilio (2013) ao salientar que o objetivo sociointeracional é alcançado através da utilização de conteúdos temáticos que facilitem o engajamento discursivo do aprendiz. Esses mesmos conteúdos temáticos potencializam, também, as oportunidades de uso da língua que é “construída e sistematizada na interação” (p.60).

Nesse sentido, Siqueira (2009) também argumenta que há uma necessidade de adotarmos posturas mais críticas, especialmente no ensino da língua inglesa, dada a sua condição de língua internacional. O desenvolvimento da consciência crítica se torna primordial, conforme sustenta Rojo (2012):

O trabalho da escola (...) estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (p. 29)

Assim sendo, é possível entender que uma postura comprometida com a construção de novos significados, o desenvolvimento linguístico consciente e o uso de temas que exploram o

contexto em que o aprendiz está inserido socialmente, se tornam fundamentais para uma formação cidadã e principalmente, crítica.

Inserido no que foi discutido até o momento, há também os conceitos de *multiletramentos* e *letramento crítico*, essenciais para o desenvolvimento de uma perspectiva sociointeracional de aprendizagem. E para discutir esses conceitos, é necessário saber primeiramente o que é *ser letrado*.

Ao deparar com o vocábulo *letramento* em um contexto de circulação, é comum sua associação com o processo de alfabetização³, sendo relacionado exclusivamente à leitura e à escrita. Nesse sentido, Soares (1998) ressalta que: “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de **práticas sociais** ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p.72, *apud* ROJO, 2009, p.96) (grifo nosso). Para a autora, ser letrado não é apenas ter o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, e sim adquirir as habilidades que se aliam às práticas sociais envolvidas nesse processo.

Todavia, o letramento passou a ser entendido de forma mais ampla. Como aponta Rojo (2009), as práticas sociais letradas constituem nosso nível de alfabetismo, mas não exclusivamente. A autora explica: “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (p.98).

Dessa forma, a concepção do que se entende por letramento passa a ser plural: letramentos. Lemke (2010) aponta para essa pluralidade quando afirma que: “os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas” (p. 456). É a partir dessa noção que Rojo (2012) articula o conceito de letramentos (múltiplos), que engloba uma multiplicidade de práticas letradas, reconhecidas ou não pelas sociedades em geral.

A autora preocupa-se, também, em diferenciar (multi)letramentos de letramentos múltiplos. Segundo ela, os (multi)letramentos apontam para duas das multiplicidades presentes em nossas sociedades: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade semiótica. A multiplicidade de culturas dá conta dos contextos de circulação social de diferentes práticas

³ Essa associação é inclusive dicionarizada. (c.f. <https://www.dicio.com.br/letramento/>)

letradas, que já não discernem, por exemplo, cultura erudita de cultura popular, pois “vivemos (...) em sociedades de híbridos, impuros, fronteiriços” (p.14). Já a multiplicidade semiótica está presente nos aspectos envolvidos nas leituras de diferentes semioses, ou seja, naquilo que tem sido chamado de *multimodalidade* ou *multissemiose* dos textos⁴ contemporâneos, que exigem diferentes capacidades e práticas de compreensão e produção para que sejam significados (ROJO, 2012, p.19). Ela afirma, portanto, a necessidade de uma *pedagogia de multiletramentos*, que tem uma preocupação com a inclusão de uma grande variedade de culturas e práticas existentes nos contextos de sala de aula. Essa proposta de pedagogização havia sido pensada pelo Grupo de Nova Londres⁵ através dos princípios a seguir (ROJO, 2012; TILIO, 2015):

- a. prática situada, que é entendida por uma imersão em experiências que fazem parte da cultura do aprendiz;
- b. instrução, que corresponde ao entendimento sistemático dos conteúdos de forma indutiva e levando à conscientização crítica;
- c. postura crítica, através da interpretação e análise dos significados construídos nos contextos situacionais (sociais) e culturais;
- d. prática transformadora, que se dá por meio da apropriação dos significados obtidos e sua (re)utilização em novos contextos;

Tendo em vista que os princípios acima são não-estanques, dado que tais conceitos são pensados para que se aliem às práticas dos professores em diversos contextos de sala de aula, é possível pensá-los dentro de uma prática docente consciente, e com a adoção de uma postura crítica em relação ao conhecimento (TILIO, 2015). Assim, dentre os diversos letramentos alinhados à uma perspectiva sociointeracional, Tilio (2013) destaca: “o letramento linguístico, o letramento visual, o letramento sonoro, o letramento não-verbal, o letramento digital, o letramento multimodal, o letramento cultural e o **letramento crítico**” (p.63, grifo nosso).

Sobre o último, Motta (2008) afirma:

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o

⁴ O entendimento de texto aqui abarca a comunicação verbal e não-verbal e as características hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas trazidas aos textos tradicionais através das novas tecnologias de informação e comunicação, como por exemplo, escritos e falas que se mesclam à imagens, sons, movimentos, etc. (disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>>).

⁵ Um grupo de pesquisadores dos letramentos, que incluía: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (...) Entendendo língua como produtora da realidade, através da qual se cria idéias e valores, sempre de forma tendenciosa, nunca neutra ou fixa, mas que se constrói e reconstrói nos diversos contextos comunicativos e diferentes sujeitos envolvidos. (p.14)

É sobre a preocupação com a importância do letramento crítico que está a base da abordagem sociointeracional. Com relação a essa questão, Tilio (2013) enfatiza que: “uma abordagem sociointeracional de ensino de língua estrangeira não só deve procurar dar conta dos multiletramentos, como também assegurar a onipresença do letramento crítico durante todo o processo de ensino e aprendizagem” (p.63).

Em síntese, é através de uma preferência por uma postura crítica, e dentro dos propósitos sociointeracionais voltados para os multiletramentos, que se pode falar em uma *Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico*. A Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico integra os conceitos explicitados nessa seção e traz consigo uma proposta que valoriza a construção do saber de forma consciente e crítica. É a partir dessa proposta que a presente pesquisa se fundamenta, e é através dela que suas questões serão pensadas nas próximas seções.

2.2 Os Materiais didáticos para o ensino de inglês na contemporaneidade

Os papéis dos materiais didáticos⁶ nas aulas de línguas têm sido alvo de diversos estudos no campo da Linguística Aplicada (RODRIGUES; TILIO, 2014; ROJO, 2013; SIQUEIRA, 2012). Essas investigações apontam para o papel crucial desses recursos, pois, é através deles que grande parte das ações didáticas no ensino de línguas é materializada (SIQUEIRA, 2012).

Em *Materiais didáticos no ensino de línguas*, Rojo (2013) dedica-se a investigar o papel de diversos materiais didáticos impressos e digitais no ensino de línguas no Brasil. Nas palavras da autora, o capítulo se propõe a: “pensar alguns desses impressos (...) [e] discutir as mudanças acarretadas pelas novas tecnologias e os tipos de materiais didáticos digitais que essas mudanças possibilitam” (p. 167).

⁶ Entende-se como material didático aqui, qualquer recurso (físico ou digital) que possa ser utilizado dentro do planejamento de ações didáticas. Alguns exemplos de materiais didáticos comumente utilizados no ensino de línguas são: o livro didático, dicionários físicos ou digitais, o quadro branco ou de giz, o quadro interativo digital, aparelhos de som, *handouts* impressos, slides, computador, projetor, o acesso à internet, aparelhos celulares e materiais paradidáticos (artigos de papelaria e afins).

Ao tratar do livro didático (LD) no ensino de línguas estrangeiras, Rojo se propõe a discutir o papel desses materiais na prática docente. Dentre as possíveis funções, ela menciona: “atuar como fonte de referência”, “complementar e ampliar os conteúdos” e “formar leitores” (p.168). Contudo, a autora também discute o papel do livro didático como “estruturador da ação didática do professor propondo-se a substituir seu planejamento e escolhas didáticas, a definir metodologias de ensino e enfoques teóricos” (BUNZEN, 1999; GERALDI, 1987 *apud* ROJO, 2013, p. 169). Sobre essa perspectiva, Rodrigues e Tilio (2014) reforçam: “a relevância do material didático vai muito além de seu conteúdo linguístico, ele pode exercer influência metodológica sobre práticas pedagógicas em sala de aula, assim como uma influência ideológica em seu discurso, isto é, sobre o social, sobre o mundo e sobre valores” (p.1).

É notório que no Brasil o livro didático é um dos principais recursos acessíveis aos professores de línguas e tem, de fato, poder de influenciar ideologicamente e socialmente o ambiente de aprendizagem. Porém, sob a visão da Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico o LD é entendido como um banco de materiais que podem ser adequados conforme as necessidades do professor, e nesse sentido, propõe escolhas mais autônomas no processo de ensino e aprendizagem (TILIO, 2015). Dessa forma, o trabalho pedagógico consciente torna o papel do professor o de “mediador principal”, e do livro didático de “mediador secundário” do processo de ensino-aprendizagem (TILIO, 2015). E, como argumenta Siqueira (2010, p. 249 *apud* Id., 2012, p. 341), “o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico”.

Além do livro didático, Rojo (2013) também analisa a relevância das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) na aprendizagem de línguas. Uma das questões que a autora levanta se refere às possibilidades de ensino-aprendizagem que essas novas tecnologias trazem para a sala de aula de línguas. Ela descreve, por exemplo, a disponibilidade de acesso a diferentes acervos além daqueles predestinados aos materiais impressos, permitindo a implementação de recursos que abranjam diferentes culturas, variedades e saberes.

Nesse sentido, a autora seleciona três tipos de materiais digitais para analisar: o livro digital interativo (LDDI), os recursos educacionais abertos (REA) e os protótipos de ensino. Sobre o LDDI, Rojo explica:

As características multimodais, hipermidiáticas, intuitivas e interativas dos LDDI descontinam um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os

objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longínquos e que tinham que ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa, agora podem se presentificar no livro, por meio de imagens estáticas e em movimento e de áudio e vídeo (objetos e animações 3D interativas, vídeos e áudios, tabelas e infográficos animados, assim como *quizzes*, pdfs e apresentações de PowerPoint animadas), facilitando muito a compreensão e análise de conceitos mais abstratos, como o de DNA ou de átomo, por exemplo. (p.189)

Essa possibilidade de edição e adaptação do material didático pelo próprio professor é uma das ideias que a autora defende, e o LDDI oferece, de certa forma, essa possibilidade. Além disso, outros recursos como os REA e os protótipos de ensino, que são examinados posteriormente por ela, oferecem oportunidades reais de edição e adaptação pelos próprios professores. Os recursos educacionais abertos são por definição⁷: “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros”. Dessa forma, os REA caracterizam-se por ser uma forma de estímulo ao uso de materiais variados pelos professores, flexibilizando-os e adequando-os às suas necessidades (ROJO, 2013).

Adiante, Rojo (2013) explica que os protótipos de ensino se distinguem por serem acervos digitais colaborativos, preferencialmente construídos em nuvens de armazenamento, que têm como objetivo servir como banco de materiais para professores de forma gratuita e totalmente online. Nesse sentido, o professor teria o papel de avaliar esses materiais e customizá-los de acordo com as características de suas aulas. Para Rojo, os protótipos de ensino seriam potencializados se: (a) fossem abrigados em nuvens de armazenamento; (b) dispusessem de ferramentas colaborativas, permitindo a edição e a interação entre os professores que propusessem as atividades e entre os professores e turmas; (c) os acervos fossem primariamente constituídos por textos multimodais e multissemióticos; (d) os acervos pudessem combinar e contrastar características de diversas coleções e culturas, aproximando-se do conhecimento de mundo dos alunos.

Além dos recursos citados acima, Rojo (2012) entende que novos recursos de ensino, trazem inúmeras oportunidades de promoção de (multi)letramentos. Paralelamente, são necessárias novas práticas de produção e de análise crítica dessas novas ferramentas de ensino para que essa promoção ocorra. Lemke (2010) conclui que essa prática é positiva, no sentido de que:

⁷ Definição encontrada em <<http://www.rea.net.br/site/faq/#a2>> acesso: 02 de julho, 2017

Agora, a aprendizagem muda. Ao invés de sermos prisioneiros de autores de livros texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos estes textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso. (p. 472)

É possível ainda relacionar a utilização de TICs e a promoção dos multiletramentos com o processo de formação do professor de línguas. E é partindo desta questão que Pineau (1988 *apud* FREIRE; LEFFA, 2013) articula a *teoria tripolar de formação*, que considera três polos de formação de professores:

- (a) a autoformação: que tem como característica principal a responsabilização do sujeito por sua própria formação;
- (b) a heteroformação: que enfatiza a dimensão social do processo de formação, destacando a ação dos indivíduos uns sobre os outros;
- (c) a ecoformação: que é marcada pela dimensão ambiental e ecológica do processo formativo, tendo em vista a ação do meio ambiente sobre os indivíduos.

Segundo Freire e Leffa (2013), os três polos de formação dão origem a chamada perspectiva auto-heteroecoformadora, isto é, que articula os três polos de formação supramencionados de forma sistêmica e complexa. A partir disso é que os autores sugerem uma relação dos polos com a formação tecnológica, e passam a entender a *auto-heteroecoformação tecnológica* como uma vertente da formação docente, buscando trazer reflexões a partir das diversas mudanças que as TICs trazem à formação de professores. Os autores consideram ainda que, para que esse tipo de formação seja possível, o indivíduo deve apropriar-se de ferramentas tecnológicas para que tenha o poder de selecionar, armazenar, gerar e interpretar as diversas informações, sempre através de uma postura crítico-reflexiva.

Dessa forma, conforme Freire e Leffa destacam:

A auto-heteroecoformação tecnológica contempla o desenvolvimento de um professor que, além do saber instrumental, revela uma postura problematizadora (Freire, 1970), mostrando-se investigador e crítico, para que, assim, possa distanciar-se das práticas transmissivo-repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital, passando a empregar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em práticas inovadoras, planejadas para as especificidades da ambientação inédita na qual também passa a atuar. (p. 75)

Os autores concluem que muito ainda deve ser feito em termos de auto-heteroecoformação tecnológica de professores no Brasil. Eles entendem que além de lidar com as mudanças trazidas por novas tecnologias, esses profissionais devem dispor de espaços que criem oportunidades de interação do sujeito em formação com o ambiente tecnológico e com outros profissionais, desenvolvendo uma postura judiciosa e consciente frente às novas tecnologias.

Finalmente, todo o avanço tecnológico trazido às salas de aula de língua inglesa, seja por meio da utilização de materiais digitais como o LDDI ou da adaptação de materiais feita pelo próprio professor em plataformas online, podem configurar diversas novas possibilidades de utilização de recursos didáticos, e provocam mudanças na formação de professores assim como no processo de ensino-aprendizagem. Como Lemke (2010) assinala: “tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam” (p. 463). E é por meio dessas transformações que as reflexões da presente pesquisa são pautadas, sobretudo através de uma visão que leva em consideração a promoção do letramento sociointeracional crítico.

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é predominantemente de cunho qualitativo, mas serão utilizadas quantificações que servirão de auxílio na compreensão e interpretação dos dados encontrados. Além disso, deve-se ressaltar que, esta pesquisa trata-se de um estudo de campo⁸ de natureza exploratório-descritiva, isto é, que se objetiva a descrever e interpretar fenômenos e suas relações dentro de uma certa comunidade (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003).

Gil (2002) explica que em um estudo de campo há uma busca pelo aprofundamento das questões de um certo grupo, que são propostas pelo pesquisador e, assim, “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes” (p.53). Além disso, o autor reconhece que o pesquisador tende a apresentar um nível maior de participação na pesquisa, exigindo que este permaneça o maior tempo possível inserido na comunidade a ser estudada com a finalidade de entender suas regras e costumes.

Uma outra característica dos estudos de campo exploratório-descritivos é que os procedimentos de amostragem se mostram flexíveis, sendo a coleta de dados feita inclusive por meio da acumulação de informações detalhadas sobre o grupo a ser observado, tal como as obtidas através da observação participante, em que o observador se envolve ou é um dos membros do grupo a ser observado (LAKATOS; MARCONI, 2003), como é o caso da presente pesquisa.

3.1 O CLAC UFRJ: o contexto e os participantes

Antes da apresentação de dados e dos procedimentos de análise, é necessária uma introdução do contexto em que a pesquisa se materializa e de seus participantes, neste caso, monitores⁹ do CLAC Inglês.

⁸ Lakatos e Marconi (2003) utilizam o nome *pesquisa de campo*.

⁹ Monitor(a) é o nome utilizado para se referir aos estudantes da Faculdade de Letras da UFRJ que participam do projeto, sendo eles professores dos idiomas oferecidos (monitores de idiomas), ou participantes do grupo administrativo (monitores administrativos). Dentre os monitores de idiomas estão os monitores-chefes, que são responsáveis por tratar de questões pedagógico-administrativas do projeto, coordenação de níveis, além de dar aulas regulares.

A comunidade a ser explorada trata-se do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), que é um projeto de formação de professores de Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto existe desde 1988 e atualmente dispõe de uma média de 10 monitores administrativos, 40 docentes orientadores 170 monitores de línguas adicionais, sendo 79 monitores de Inglês, 250 turmas e mais de 5200 alunos, dentre estas, 115 turmas de Inglês e 3450 alunos de Inglês (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017). A principal proposta do projeto é a de contribuir na formação de professores das diversas habilitações em Letras da UFRJ através da criação de espaços para uma prática docente assistida e reflexiva (Id. 2017).

Os alunos que estudam no projeto têm a opção de se matricular em 12 cursos regulares, que incluem: alemão, árabe, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, italiano, japonês, latim, libras e russo. Além disso, há a opção de estudar em cursos especiais, que são: os cursos de conversação, inglês para leitura, português como língua estrangeira, oficina da língua portuguesa, redação e inglês para graduandos. O último tem como foco auxiliar os novos alunos da Faculdade de Letras que ainda precisam se aprimorar nos estudos da língua antes de participar das aulas da graduação.

Os monitores do CLAC devem ser vinculados à Faculdade de Letras da UFRJ e o estudante, seja de graduação ou pós-graduação, precisa necessariamente ser habilitado no idioma que irá ministrar. Além disso, os monitores participam de processo seletivo previsto em um edital¹⁰ próprio (Id. 2017).

No caso dos monitores de língua inglesa, o edital prevê a realização de uma prova escrita, uma entrevista e uma Oficina de Preparação Inicial (OPI), todas são etapas eliminatórias. A OPI refere-se a uma oficina com os monitores-chefes de inglês, em que os participantes têm a oportunidade de refletir sobre a docência em língua inglesa. Para os monitores de inglês que já estão no projeto há mais de um semestre, há também a oportunidade de participar da OPI de Inglês para Leitura, dedicada às questões do ensino de inglês para fins específicos (ESP).

¹⁰ O Edital 2017.2 encontra-se disponível em: <http://www.clacufrj.org/admin/arquivos/edital-clac-para-selecao-de-monitores-de-languages-pdf_1491575738.pdf>

Através da leitura de textos teóricos acerca dos assuntos abordados na oficina e de debates de caráter reflexivo sobre as teorias e práticas adotadas pelo projeto, a OPI do inglês regular se objetiva a preparar os monitores para a participação no projeto. Muitos dos monitores que participam da OPI para o curso regular têm seu primeiro contato com a sala de aula através do CLAC, e estes são levados a refletir sobre aspectos considerados importantes na docência em língua inglesa para o CLAC Inglês. Dentre esses aspectos, destaca-se¹¹:

- O debate sobre o que é docência;
- A reflexão sobre o abordagens e métodos de ensino de línguas;
- A pedagogia de letramento sociointeracional crítico, adotada pelo CLAC Inglês;
- A apresentação do LD a ser utilizado, com reflexões acerca de seus usos;
- A discussão sobre o uso de recursos didáticos em salas de aula de inglês;
- O debate sobre o que é uma avaliação e seu papel no ensino-aprendizagem;

Dessa forma, pode-se argumentar que o objetivo principal do processo seletivo do CLAC é o de preparar o monitor para lidar com os desafios de sala de aula através de decisões mais conscientes. Contudo, dentro de duas semanas - tempo que normalmente dura uma OPI, não é possível que haja uma preparação completa para todos esses desafios e se torna necessária a participação contínua do monitor nas atividades do projeto, que é principalmente de formação de professores.

Assim, os monitores têm a oportunidade de participar de eventos de cultura e extensão como a Feira CLAC, o Fórum CLAC e o Encontro Semestral de Monitores, realizados ao longo do ano e com o objetivo de colocar em prática as reflexões feitas em sala de aula (Id. 2017). Outro aspecto importante da permanência no projeto é a orientação semanal, que é feita por professores da Faculdade de Letras e pós-graduandos que já foram vinculados ao projeto e hoje atentem às aulas da pós-graduação na UFRJ (Id. 2017). Os encontros semanais de orientação se objetivam a fomentar discussões teórico-reflexivas, ajudar na mediação de conflitos de sala de aula e avaliar os monitores de idiomas através da preparação e/ou apresentação de atividades feitas pelos próprios monitores.

¹¹ Lista baseada nos assuntos abordados na OPI em 2017.2, da qual a autora participou pessoalmente.

Com relação aos aspectos teórico-metodológicos, o CLAC Inglês utiliza-se da Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015). Dessa forma, o CLAC Inglês destaca-se por trazer uma perspectiva de ensino que valoriza o compromisso com a construção da cidadania de forma ética e protagonista (ROJO; MOITA LOPES, 2004 apud TILIO, 2015 p. 199).

Sobre o LD, o CLAC Inglês adota a coleção *Voices*, de autoria do professor Rogério Tilio, coordenador do CLAC Inglês e publicada pela editora Richmond. A coleção é composta de 4 livros com 8 unidades cada, e as unidades são construídas a partir de temas contemporâneos que visam o desenvolvimento do letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2015). Dentro das unidades do livro é possível encontrar uma divisão de seções entre os diferentes (multi)letramentos – chamados de *Literacies*, com foco no desenvolvimento de uma capacidade específica, mas sempre rompendo as barreiras entre as seções (Id. 2015). Assim, um dos motivos para a adoção desta coleção em particular, é o de que a coleção se alinha aos aspectos teórico-metodológicos do projeto.

Portanto, dialogando com as teorias acima elencadas, a proposta do CLAC Inglês é a de que a função do livro didático seja a de simples componente mediador do processo de ensino-aprendizagem, funcionando como banco de materiais a serviço das escolhas do professor, de acordo com suas necessidades (TILIO, 2015).

A utilização das diversas tecnologias é amplamente estimulada no projeto. Além dos dias de OPI direcionados à criação de materiais para o projeto, os professores têm a oportunidade de continuamente criar materiais autênticos para suas aulas, podendo utilizar diferentes recursos didáticos impressos ou digitais¹². Os professores também têm acesso à internet, computadores, aparelhos de som e recursos digitais fornecidos pelo livro ou compartilhados por outros professores através de uma pasta online na nuvem de armazenamento da plataforma *Google Drive*, de forma que podem ser editados e reutilizados. Essa proposta se assemelha muito à dos protótipos de ensino apresentados por Rojo (2013), e passa por uma avaliação diagnóstica do professor que utilizará esse material.

¹² É importante mencionar que a oportunidade de utilizar recursos digitais depende de reserva prévia de uma sala com os equipamentos necessários, conforme eles estiverem disponíveis. Sendo assim, esses recursos não estão disponíveis todo o tempo, mas são extensamente utilizados pelos monitores.

Por último, os participantes da presente pesquisa são 27 monitores e ex-monitores do CLAC Inglês que aceitaram fazer parte do estudo através de dois contextos distintos utilizados para a geração de dados: um *Survey* online com 23 monitores que fazem parte de um grupo na plataforma online *Facebook* e a observação de 4 aulas ministradas no projeto por 4 monitores diferentes. Os dois contextos serão detalhados na seção de procedimentos.

3.2 Justificativa

O CLAC pode ser considerado um curso de idiomas com uma abordagem diferenciada em relação aos cursos que existem no mercado atualmente. Não só por seu foco na formação de professores, mas também por sua preocupação em relação ao empoderamento por meio da linguagem através da utilização de uma Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico.

Levando em conta o que foi articulado na revisão da literatura a respeito da temática, é notório que há diversos estudos que tratam a questão da utilização de materiais didáticos e promoção de (multi)letramentos no ensino de línguas (ROJO, 2013; RODRIGUES; TILIO, 2014). Além disso, outras pesquisas de viés similar foram realizadas dentro do ambiente do Curso de Línguas Aberto à Comunidade, no sentido de estudar, por exemplo, os desafios do CLAC frente à Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico (SILVA E SILVA, 2016), as práticas de aplicação de avaliações orais no projeto (GOMES, 2016), e a aceitação da utilização da coleção Voices pelos monitores do projeto (ASSIS, 2016). Ainda assim, estudos sobre a utilização de recursos didáticos, TICs e seu impacto nas práticas docentes dos monitores de língua inglesa do CLAC ainda não foram realizados. Nesse sentido, a atual pesquisa pode fornecer insumos para as investigações na área de Linguística Aplicada, mais especificamente sobre a utilização desses recursos e a promoção de (multi)letramentos no ensino de língua inglesa.

Sobretudo, é interessante ressaltar que com esse estudo, seria possível melhor identificar os recursos atrelados às diferentes práticas de uma sala de aula de língua inglesa, além de delinear que reflexões devem ser feitas para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil, mais especificamente no CLAC Inglês.

3.3 A pergunta e os objetivos da pesquisa

O presente estudo nasceu a partir de questionamentos da autora - que foi participante do projeto por um período de quatro anos - com relação a utilização do livro didático e das tecnologias de informação e comunicação dentro contexto do CLAC Inglês. Dessa forma, propõe-se a seguinte pergunta: Quais são as possibilidades de promoção dos (multi)letramentos e do letramento crítico no livro didático através das novas tecnologias de informação e comunicação e como os monitores do CLAC Inglês fazem uso delas?

Para tentar responder à pergunta acima, apresenta-se um objetivo geral, no caso: a investigar e explorar as possibilidades de promoção dos (multi)letramentos na sala de aula do CLAC Inglês, tendo em vista as mudanças proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos diversos usos do livro didático (LD) adotado pelo projeto.

Por fim, dois objetivos mais específicos foram traçados, a saber: (a) construir sentidos acerca das principais funções de materiais didáticos no CLAC; (b) entender o impacto do uso de tecnologias de informação e comunicação no CLAC, levando em consideração a preparação de aulas, o livro didático e a metodologia proposta pelo projeto.

3.4 Procedimentos

Como observado anteriormente, a presente pesquisa trata-se de um estudo de campo de caráter exploratório-descritivo que busca explorar relações entre fenômenos dentro da comunidade do CLAC Inglês, nesse caso, a relação entre formação docente em língua inglesa e o uso de materiais didáticos impressos e digitais. O *corpus* da pesquisa é composto por 27 monitores e ex-monitores de Inglês do CLAC que aceitaram fazer parte da pesquisa em dois contextos de geração de dados distintos: a observação de aulas e a geração de respostas através de um questionário em forma de *Survey* online.

O *Survey* online foi conduzido entre os dias 01 e 20 de junho de 2017, e contou com um total de 23 participantes, selecionados a partir de um grupo na plataforma online *Facebook*. Tendo em vista que todos os monitores e alguns ex-monitores do CLAC Inglês precisam fazer parte de um grupo específico nessa plataforma, o link para responder o questionário foi divulgado dentro do próprio grupo, e ficou à disposição dos monitores para que eles escolhessem ou não participar durante esses 20 dias. Os únicos requisitos para a participação

desse contexto de geração de dados eram: ser ou já ter sido monitor do CLAC Inglês e já ter utilizado a coleção *Voices* no CLAC. Dos 100 monitores participantes do grupo na época, 23 participaram do *Survey* online.

O questionário foi criado através da plataforma online *Google Forms*, que possibilita a geração de gráficos e tabelas automáticas para a comparação de dados. Portanto, ex-monitores estavam autorizados a participar. Essa escolha de permitir apenas monitores que utilizaram a coleção *Voices* se deu, pois, o LD em questão é um dos materiais didáticos cruciais a serem analisados na presente pesquisa.

As questões do *Survey* envolvem diversos aspectos da docência no CLAC, com um foco no material didático utilizado. Os aspectos incluídos nas perguntas objetivas do *Survey* foram: os níveis já lecionados (mais básicos ou avançados), o tempo de experiência no CLAC, se o monitor em questão já teve experiência com outros LD além do *Voices*, os materiais didáticos considerados mais importantes para aulas do CLAC e a frequência com a qual os monitores utilizam recursos didáticos específicos. Além disso, nas perguntas discursivas, os monitores tinham a oportunidade de refletir sobre aspectos do LD do CLAC como: a estrutura temática das unidades, os materiais que acompanham a coleção (MultiROM, CD, LDDI) e as sugestões metodológicas do manual do professor; e, por último, foi solicitado que eles descrevessem os aspectos mais importantes na preparação de aulas para o CLAC. Para diferenciar os informantes durante análise dos dados, será utilizada a sigla MO, para se referir aos monitores participantes.

A observação de aulas se deu entre os dias 06 e 10 de junho de 2017 e contou com a participação de 4 monitores de mesmo nível. O nível 7 foi selecionado por conter uma quantidade menor de monitores e turmas em horários diferenciados, o que facilitaria o processo de observações. Foi informado com antecedência aos professores que seria observada a seção de *Contextualization* da última unidade do LD de nível 7 – o capítulo 4 do *Voices* 4, que tem como eixo temático principal o assunto *tecnologia*¹³. Contudo, os monitores tiveram a liberdade de escolher qual trabalho linguístico seria priorizado em cada aula e que tipo de materiais extras utilizariam. Além disso, não foi solicitado a nenhum dos monitores que fizesse uso de recursos tecnológicos, cabendo ao monitor preparar sua aula da forma que achasse mais adequada e

¹³ Cabe aqui salientar que os eixos temáticos propostos pela coleção *Voices* estão incluídos no conteúdo programático dos níveis. Contudo, o monitor tem total liberdade para seleção e adaptação de materiais a serem adaptados para exploração do tema.

bastando apenas que fosse a primeira aula dentro desse tema. Os monitores observados aceitaram participar de forma anônima e foram distinguidos a partir de números: monitor 1, monitor 2, monitor 3 e monitor 4, conforme a ordem das observações de aulas.

O procedimento de observação das aulas em questão se encaixa no conceito de observação livre. A observação livre, como aponta Triviños (1987), consiste na observação de uma determinada situação, empregando dois aspectos de natureza metodológica: a *amostragem de tempo* e as *anotações de campo*. Segundo o autor, a amostragem de tempo diz respeito a escolha do pesquisador em relação à quantidade de tempo que será empregada na observação de uma determinada atividade. No caso da presente pesquisa, a observação foi feita em um período de duas horas em cada uma das aulas totalizando oito horas de observação, em um período de 5 dias. Já as anotações de campo concernem as “descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (TRIVINÓS, 1987, p. 154). Ainda segundo Triviños, as anotações de campo podem ser de natureza descritiva - que compreende a descrição com o máximo de fidelidade dos sujeitos, do meio físico e de ações e diálogos - ou reflexiva – que abarca ideias, hipóteses ou perspectivas do observador em relação às atividades observadas. Por conta do caráter exploratório-descritivo desta pesquisa, os dois tipos de anotações de campo foram realizados no processo de observação de aulas.

A estratégia de amostragem, tanto do *Survey* quanto das observações, teve como base o critério de relevância aos objetivos específicos e gerais do estudo. Após as anotações de campo e a coleta de respostas do *Survey*, os dados foram analisados à luz das teorias elencadas na seção de referenciais teóricos.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos através dos procedimentos descritos na seção anterior será feita em conjunto e através de duas seções:

1. *Análise dos materiais didáticos utilizados no CLAC Inglês* - que visa explorar o papel dos diversos recursos disponíveis aos monitores. A intenção aqui é a de entender quais recursos são normalmente priorizados ou preteridos pelos monitores, além de compreender melhor algumas concepções dos monitores sobre o LD, construindo sentidos acerca de seu impacto no projeto.
2. *A organização das aulas do CLAC Inglês* - que busca compreender os aspectos envolvidos na preparação e ministração de aulas de língua inglesa do projeto. Nessa seção, há uma ênfase na utilização ou não-utilização de tecnologias de informação e comunicação a partir das propostas do LD e nas possibilidades de promoção dos (multi)letramentos no CLAC Inglês.

Na primeira seção, as análises partirão das respostas do *Survey* e serão relacionadas com os dados obtidos nas aulas observadas. Já na segunda seção, os estudos terão foco nas informações observadas em aula, e serão utilizados dados do questionário online para a comparação. Nas duas seções são retomados conceitos vistos anteriormente nos pressupostos teóricos e que foram considerados importantes para a análise de dados.

4.1 Análise dos materiais didáticos utilizados no CLAC Inglês

Para iniciar uma análise da função de impacto que os materiais didáticos exercem no CLAC Inglês, é necessário compreender quais são os materiais que os professores do projeto consideram importantes para sua prática em sala de aula. Dessa forma, duas perguntas foram incluídas no *Survey*: uma tinha o objetivo de entender quais os materiais que os professores considerariam indispensáveis em uma aula do CLAC, e a outra tinha o objetivo de conhecer os materiais que os professores mais utilizam em sua prática. Os materiais adicionados às perguntas do *Survey* foram: o livro didático, o quadro de giz ou quadro branco, materiais em forma de handout impresso, materiais em forma de apresentação de slides, computador e projetor, conexão com a internet, aparelhos celulares, dicionários físicos ou digitais e materiais paradidáticos (livros, artigos de papelaria e afins).

No *Survey* online, a totalidade de monitores participantes respondeu que o quadro de giz ou o quadro branco, o recurso considerado mais tradicional, é essencial para sua prática no CLAC. Além disso, 19 dos 23 monitores dizem utilizar o quadro em todas as suas aulas. Esse dado é interessante, visto que os 4 monitores observados fizeram uso do quadro de giz ou quadro branco em algum momento. Contudo, de formas diversas. O monitor 1, por exemplo, fez uso do quadro para produzir um mapa mental com o uso da palavra tecnologia, estimulando a participação dos alunos e, dessa forma, o uso do quadro foi elemento essencial para esse passo da aula. O monitor 4 utilizou o quadro para um trabalho de pré-leitura, colocando as palavras “digital natives vs digital immigrants” e perguntando aos alunos se eles já conheciam seus significados e o que é possível entender através delas. Já os monitores 2, 3 e 4 utilizaram o quadro para escrever palavras quando os alunos perguntavam o significado ou a pronúncia. Diferentemente dos outros, o monitor 2 fez uso do quadro para colocar as instruções de algumas atividades mais longas e destacar páginas do LD a serem utilizadas.

O *Survey* também indica que os aparelhos de som e os materiais em forma de handout impresso receberam o mesmo grau de importância, já que 20 dos 23 monitores os consideram indispensáveis. Em duas das aulas observadas, foram utilizados aparelhos de som juntamente com recursos de vídeo: o monitor 1 utilizou um vídeo para suscitar discussões em um trabalho de letramento oral, e o monitor 2 priorizou o trabalho com o letramento sonoro. O handout impresso apareceu em duas das quatro aulas observadas, nessas duas aulas houve um foco no trabalho com o letramento através da leitura de textos que não se encontravam no livro didático.

O livro didático vem logo depois, considerado item essencial por 18 dos 23 monitores. Dos monitores que responderam ao questionário, 11 disseram utilizar o livro didático em grande parte das aulas, e 7 em todas as aulas. Os materiais impressos criados pelos próprios monitores receberam também uma atenção importante, 6 monitores afirmaram utilizar handouts impressos em todas as aulas e 11 em grande parte de suas aulas.

O papel do livro didático também foi discutido de forma mais explícita nas perguntas do *Survey*. Inicialmente, foi questionado se os monitores participantes já haviam utilizado outro livro didático além do Voices no CLAC, já que a mudança foi feita há um ano e meio, e é relativamente recente. Aos 14 monitores que responderam “sim” foi feita a pergunta: “Como você avalia a mudança para a coleção Voices para o CLAC Inglês?”. Os outros 9 monitores, que não utilizaram outros livros além da coleção Voices, se depararam com a pergunta “Como você avalia a adoção da coleção Voices para o CLAC Inglês?”. Apesar de serem perguntas distintas, ambas tinham o mesmo objetivo: o de entender a relação dos professores com a coleção. Por esse motivo, foi solicitado que nas respostas os professores considerassem: a

estrutura das unidades, os temas propostos, os materiais que acompanham a coleção (MultiROM, CD, livro digital interativo) e as sugestões metodológicas (manual do professor). As respostas, no entanto, foram bem diversas.

Grande parte dos monitores avaliam o LD de forma positiva em diversos aspectos, como por exemplo a contextualização através do trabalho temático que a coleção traz, as sugestões do manual do professor, e o favorecimento da autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem.

MO 03 - O Voices sem dúvida foi uma mudança de vida. Pude ter mais autonomia na minha prática docente e realmente me senti uma profissional valorizada, pois ao contrário dos outros cursos tive uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem

MO 04 - Mudança Positiva que favorece autonomia ao professor

MO 07 - Muito boa, traz mais contextualização para o ensino de Inglês.

MO 11 - mudança positiva, a unidade com um tema central ficou mais produtiva e bem melhor para trabalhar

MO 12 - Pensando nas sugestões metodológicas, o VOICES é mais bem estruturado, as dicas são bem úteis e interessantes no geral.

MO 13 - Eu achei uma mudança positiva. As unidades seguem eixos temáticos bem definidos, e as sugestões e orientações para os professores são bem interessantes.

MO 23 - Acho a coleção voices produtiva e é a que melhor atende a proposta do Clac. (...) Gosto bastante das sugestões que a coleção traz. Já utilizei algumas e até hoje se mostraram bastante produtivas. (...)

Muitas das avaliações positivas consideraram, também, os aspectos teórico-metodológicos, sugerindo que o LD em questão se alinhe bem à Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2015). A promoção de (multi)letramentos e do letramento crítico e o trabalho com temas transversais foram as características que receberam atenção nos comentários, como pode ser visto a seguir:

MO 05 - É um bom material, com boas propostas de exercícios, principalmente pela questão do pensamento crítico.

MO 15 - A inserção do Voices, ao meu ver, se adequa à metodologia sociointeracional atualmente em prática no curso.

MO 16 - Tal coleção foca de forma bem clara em práticas de multiletramento e pensamento crítico.

MO 17 - O Voices está muito mais alinhado com a proposta metodológica do curso do que os materiais anteriores (...) dessa maneira, tenho sido capaz de fazer aulas mais condizentes com o método e com minha didática.

MO 19 - Acho que o Voices representa um bom começo para aliar a proposta do CLAC com o material didático (...)

MO 22 - O livro se adéqua muito à metodologia de ensino do CLAC, considerando a maioria dos temas e a divisão em literacies, (...)

Por outro lado, alguns professores se atentaram à algumas das características que consideraram negativas ou insuficientes, sugerindo que o livro tem limitações que precisam ser superadas. Algumas dessas limitações concernem, por exemplo, o trabalho com o letramento sonoro:

MO 05 - Achei pouco exercício de listening, então é preciso complementar essa parte.

MO 07 - Ótima, porém os áudios precisam ser melhorados

MO 12 - Minha maior crítica à coleção é a ínfima quantidade de listening e que os mesmos não são tão bons assim. (...)

MO 13 – (...) sinto falta de mais atividades de audio literacy (...)

Uma questão que foi bastante explorada também, foi a da faixa etária dos alunos, visto que a coleção é inicialmente voltada para alunos de escolas públicas do ensino fundamental:

MO 02 - Os materiais são ótimos assim como as instruções metodológicas, mas para serem utilizados em um contexto escolar, não para o curso CLAC.

MO 06 - O Voices não é um livro indicado para o público do CLAC, pois considerando que o mesmo foi desenvolvido para crianças no Ensino Fundamental, há muitas atividades infantilizadas e desestimulantes aos alunos. (...)

MO 21 - Para uma sala de aula com pessoas maiores que 16 anos, o material é um pouco infantil. Como as atividades são construídas, a ordem em que elas são construídas é bem interessante e a maioria das atividades dá pra adaptar levando pra um tema mais adulto, mas é uma pena que o material base e que a gente acaba tendo que usar uma hora ou outra já que os alunos compram ele não é apropriada para a faixa etária da sala de aula.

MO 22 – (...) algumas atividades deixam a desejar considerando a faixa etária dos alunos do CLAC, algumas atividades são muito bobas para alunos a partir dos dezesseis anos.

Esse indício de que uma limitação do Voices seja em relação à faixa etária faz com que seja necessário retomar a noção de livro didático como “mediador secundário” que deve ser adaptado conforme às necessidades do professor (TILIO, 2015). Dessa forma, o entendimento do LD como “banco de materiais” se assemelha mais à proposta do CLAC, e, por conseguinte, se distancia da noção de LD como “estruturador do trabalho pedagógico do professor” (ROJO, 2013, p.168). Muitos dos monitores demonstraram fazer essas adaptações de forma constante, enfatizando o esse processo de análise dos materiais do LD:

MO 15 – (...) O número de unidades (quatro) é menor que o dos livros trabalhados anteriormente (seis), mas em compensação são mais longas e envolvem exercícios que buscam trabalhar os letramentos do aprendiz na língua-alvo. No entanto, percebo que o livro possui uma linha mais voltada para a escola e, quando lecionei o nível VIII trabalhando com o Voices 4, havia alguns exercícios que considerava incompatíveis com a idade e o conhecimento da minha turma (...). Os temas, por sua vez, são bem gerais e oferecem muitos assuntos que eu pude destrinchar durante o curso. Sentia também que, mesmo que não criasse nenhum material próprio, eu poderia usar bastante o livro, o que não me era possível com o Open Mind, por exemplo. As sugestões didáticas são com certeza um diferencial, pois vi que elas estimulavam o meu senso de pesquisa e de criatividade para estender mais o tema da aula.

MO 17 - (...) Algumas unidades são bastante longas, porém acredito que o livro didático seja apenas uma ferramenta e que ele não deve nortear nossas aulas, é um material de apoio para nós e para os alunos. O CLAC permite uma autonomia bastante grande aos monitores e por conta disso é possível preparamos e termos acesso a materiais fora do livro. Os temas são atuais, relevantes socialmente e próximos das realidades dos alunos sem aliena-los para algo mais, digo, os alunos veem exemplos já conhecidos por eles, mas também aprendem coisas novas.

É possível mencionar aqui que alguns dos monitores observados utilizaram os exercícios propostos pelo livro, e outros utilizaram seus próprios materiais. Mesmo assim, todos partiram de temas propostos pela unidade, fazendo possíveis adaptações ao contexto e à faixa etária dos alunos.

Por fim, o *Survey* também demonstrou que, dentre os materiais considerados menos indispensáveis na relação, ficaram a maioria dos recursos tecnológicos, como computador e projetor, apresentações de slides e conexão com a internet. Os aparelhos celulares foram considerados indispensáveis por apenas 5 monitores. Ainda assim, muitos tentam incluir essas tecnologias em suas práticas: 8 professores disseram utilizar apresentações de slides em grande parte das suas aulas e 4 em algumas aulas, e 13 monitores disseram utilizar computador e projetor regularmente.

4.2 A organização das aulas do CLAC Inglês

Para tratar da organização das aulas do CLAC Inglês, a adaptação de materiais e uso de TICs através das propostas do LD foram observadas em consonância com os princípios teórico-metodológicos. Inicialmente há uma descrição da seção utilizada na unidade e das aulas dos 4 monitores observados, e dessa forma, foi descrito o contexto de sala de aula, e as possibilidades trazidas pelos monitores nos recursos utilizados. Mais à frente são discutidos os usos de TICs através do livro didático e as oportunidades e promoção de (multi)letramentos no CLAC Inglês.

Como dito anteriormente, as 4 aulas observadas tiveram como tema principal o uso de tecnologia, e tinham como proposta LD a contextualização no assunto. Contudo, cada monitor tinha autonomia para decidir qual trabalho seria priorizado em suas aulas. Um dos objetivos principais da contextualização é trazer conhecimentos que os alunos já têm para trazer uma reflexão sobre a influência da tecnologia em suas vidas. A seção de *Contextualization* referida conta com um trabalho de imagens relacionadas ao impacto das diversas tecnologias na sociedade, além de um exercício no estilo mapa mental e uma discussão que associa o processo de globalização ao papel da tecnologia na sociedade atualmente, suas vantagens e desvantagens.

Ao observar as aulas do monitor 1, foi possível encontrar diversos usos diferentes de materiais didáticos digitais, e o foco dessa aula foi o trabalho com a promoção do letramento oral. No início da aula, o monitor pediu que os alunos o ajudassem a criar um mapa mental da palavra ‘tecnologia’, considerando como as diversas tecnologias afetam diversos aspectos da vida – medicina, meio ambiente, educação, e trabalho foram uns dos aspectos citados. Apesar de a unidade já proporcionar esse trabalho, o monitor 1 optou por fazê-lo no quadro junto com a turma inteira. Depois disso, o monitor utilizou slides com duas fotos: a primeira era uma sala de aula tradicional em fileiras e voltada para o quadro, em que todos os alunos copiavam a matéria, e a segunda não continha quadro e os alunos trabalhavam em pequenos grupos monitorados pelo professor. A partir das duas fotos, os alunos foram levados a discutir, em pequenos grupos, o que mudou nas escolas nos últimos 50 anos, e o que pode ser diferente no futuro.

Nos slides que seguiram, houve um trabalho com o vocabulário relacionado aos diferentes tipos de aprendizagem (tradicional, online, autodidata, privada), e os alunos foram levados a questionar, nos mesmos grupos, as vantagens e desvantagens de cada uma delas. Logo depois, o monitor utilizou-se de um vídeo institucional de uma faculdade que prometia o

aprendizado sem professores, apenas com o conhecimento que o aluno pode adquirir trabalhando individualmente ou em grupos. Então, os alunos foram levados a problematizar as vantagens e desvantagens de tal modelo, em quais áreas de aprendizagem seria funcional, e como seria no Brasil. Finalmente, foi feito o exercício do livro didático, que tinha como objetivo discutir as vantagens e desvantagens das tecnologias atualmente.

Na observação da aula do monitor 2, foi privilegiado o trabalho com o letramento sonoro. O monitor em questão reservou previamente uma sala que tinha diversos recursos audiovisuais, como projetor, computador, caixa de som e conexão com a internet. A primeira atividade a aula tinha o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conceitos de “digital natives” e “digital immigrants”, presumidamente discutidos na aula anterior. Para tanto, o monitor reciclou os dois conceitos com a ajuda da turma e pediu que eles mesmos se classificassem como nativos ou imigrantes digitais. A partir dessas questões, a turma iniciou o trabalho com um exercício do livro, que tinha como objetivo entender e problematizar as diferenças entre as gerações, o uso exagerado de tecnologia e seu impacto na vida de crianças e adolescentes.

Depois dessa discussão, o monitor dividiu os alunos em duplas, distribuiu tirinhas de papel que continham algumas frases sobre os diferentes usos de tecnologia e pediu que eles as analisassem. O monitor então utilizou a conexão que os alunos fizeram entre as análises para o trabalho com um vídeo que se tratava de um poema em formato audiovisual sobre o uso exagerado de tecnologia e suas consequências. Inicialmente, o monitor introduziu algumas informações do autor através de um print da página da Wikipédia sobre ele, e depois iniciou o trabalho com o vídeo. Foi utilizado um material em forma de handout que continha exercícios de compreensão auditiva e perguntas para um debate após o trabalho com o poema.

O monitor 3 priorizou o trabalho com o letramento através da leitura. Houve a reserva de uma sala com recursos audiovisuais e organização dos alunos em um círculo. Primeiramente, o monitor projetou uma imagem da empresa Google, e fez algumas perguntas para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto – quais são as tecnologias que a empresa tem desenvolvido, e quais as mudanças que essas tecnologias têm provocado em várias esferas sociais. O monitor apresentou então um artigo de jornal online sobre as mudanças que a tecnologia tem provocado em sala de aula, o material estava em formato de handout impresso. A partir disso, o monitor perguntou que tipo de informação normalmente é encontrada nesse tipo de texto, e o que os alunos poderiam esperar baseados no título do artigo. As perguntas de

interpretação textual foram projetadas, e depois discutidas uma a uma com a turma. Os alunos tiveram oportunidades para se expressar e tirar dúvidas, e a discussão se estendeu para além das questões projetadas inicialmente. Por fim, o texto foi aproveitado para dar foco em aspectos linguísticos, como estruturas mais complexas e os efeitos provocados pelo uso de modalizações em algumas frases.

O último monitor observado também optou pelo trabalho com o letramento através da leitura e o uso de um material além do livro. A primeira interação aconteceu por meio de um exercício chamado *find someone who*, em que o objetivo é funcionar como um *Survey* sobre algum assunto, nesse caso, novas tecnologias. Os alunos receberam as questões em uma folha e interagiram em pequenos grupos. Então, o monitor 4 pediu que, nos mesmos grupos, os alunos comparassem a relação deles com as novas tecnologias, e quais as dificuldades que eles sentiam.

Depois, o monitor 4 escreveu no quadro as palavras “digital natives” e “digital immigrants” e solicitou que os alunos explicassem o que eles entendiam ao deparar com esses termos. O monitor trabalhou essas definições a partir do que os alunos disseram e de um exercício do livro didático, que discutia a diferença entre os termos a partir de dois cartoons. Houve também um trabalho com os cartoons, que serviu como exercício de pré-leitura para o texto que viria a seguir. O texto tratava sobre a diferença entre os dois termos em voga, e trazia uma ressignificação para essa noção de nativos e imigrantes. Além disso, foi entregue aos alunos em forma de handout, e contava com algumas questões de trabalho com o gênero textual e interpretação de texto. Para concluir, houve um momento de discussão das questões e trabalho com o gênero, e a partir das respostas dos alunos surgiram outras perguntas que foram debatidas com a classe.

Baseado no exposto sobre as quatro aulas observadas, é possível observar a influência de uma miríade de usos de recursos tecnológicos em suas práticas, contudo, de forma criteriosa. Na aula dos monitores 2 e 3, por exemplo, nota-se que apesar de dispor de todos os recursos audiovisuais, eles não regulam a organização da aula, se tornando acessórios na maior parte do tempo. Já na aula do monitor 1, a utilização dos slides e do vídeo funciona de forma decisiva, auxiliando diretamente a promoção do letramento oral. Para o monitor 4, no entanto, a influência da tecnologia foi empregue na preparação de um material extra para ser utilizado em aula, e servindo de subsídio ao tema apresentado no livro didático.

É interessante salientar também que houve uma grande variação na utilização de recursos impressos (LD, handouts, tirinhas de papel, folha com questionário) e digitais (vídeo, projeção de slides, print do website). Essa variação é igualmente reforçada pelos monitores no *Survey*, já que 18 dos 23 participantes dizem alternar a adaptação dos temas propostos pelo livro com a utilização de materiais extras impressos ou digitais. Retomando Freire e Leffa (2013), os monitores têm a capacidade de apropriar-se das diversas funções das novas tecnologias em sua prática, demonstrando uma grande familiaridade com os diversos recursos produzidos digitalmente: edição de imagens, vídeos, slides e organização de informações em forma de handout são alguns dos exemplos.

Aos monitores que participaram do *Survey* também foi questionado como ocorre a preparação de suas aulas para o CLAC. E para responder essa pergunta, foi solicitado que os professores baseassem suas respostas nos aspectos que considerados por eles mais relevantes na preparação de uma aula para o projeto, deixando assim a resposta livre para interpretação. Muitos mencionaram a adaptação de diversos recursos com base nos temas transversais propostos pelo LD, reforçando a necessidade de trazer uma aula temática e voltada para o letramento crítico:

MO 01 - Faço um lesson plan. Procuro buscar tópicos relevantes dentro do tema proposto pelo livro, além de variar as literacies e tentar conectar ao máximo as atividades propostas.

MO 05 - Eu me baseio nas propostas do livro, complementando com exercícios online e/ou handouts. crio slides para cada aula, também para complementar as propostas do livro, com muitas imagens para ilustrar questões de vocabulário e gramaticais, por exemplo. Também crio exercícios em forma de slides para estimular pensamento crítico.

MO 10 – (...) eu analiso qual é a proposta da literacy a ser abordada no livro, e a partir disso avalio se haverá ou não necessidade de material extra. Preparo então a aula seguindo as instruções do livro, mas sempre anotando possíveis alterações, e incluindo informações quando falta. (...)

MO 13 - Parto do tema proposto pelo livro e procuro aprofundar o que será apresentado para os alunos através de vídeos, áudios e textos na internet que estejam dentro do eixo temático. (...)

MO 14 – (...) vejo o que tem no livro, penso no que o livro falta ou no que a turma precisa ter um reforço, daí faço material extra. (...)

MO 17 - A partir do tema proposto pelo livro, começo a buscar acontecimentos atuais e/ou relevantes relacionados ao tema. (...)

MO 20 - Baseada no que está proposto no livro junto aos conteúdos que devem ser dados extras, preparam a aula usando mt o livro e handout tb e exercícios extras

MO 21 - A primeira coisa é ver escolher o foco da aula e o tema dela. Isso me baseando no tema e nos pontos necessários em serem abordados segundo a ordem do syllabus. E aí eu faço

um sketch da aula pensando em qual literacy eu vou trabalhar, ou focar mais e aí vou tentando montar atividades ou encontrar alguma atividade que preencha e adaptar conforme a necessidade que eu tenho pra minha aula. (...)

MO 23 - Geralmente vou ao livro para ver o que será abordado por ele e como. A partir disso, analiso se achei interessante como o livro aborda tal assunto e se irei adaptar de alguma forma ou não. (...)

Outros monitores constantemente manifestaram levar em consideração a realidade de seus alunos, procurando adaptar os materiais conforme suas necessidades e seu nível:

MO 02 - A partir da necessidade da turma relacionando com o conteúdo que deve ser abordado de acordo com o nível e procuro sempre trazer materiais voltados para a realidade dos alunos.

MO 06 - Costumo analisar a realidade da turma, o tempo que tenho disponível para fechar o conteúdo, e dependendo de tais fatores, verifico quantas/quais atividades extras podem ser ministradas.

MO 15 - Eu levo em consideração o fator tempo de aula, ritmo da turma e calendário de provas. (...)

MO 22 - Preparo as aulas considerando o tema, (...) o nível dos alunos, o que eles precisam melhorar, etc.

Da mesma forma, os monitores relataram considerar a disponibilidade de recursos antes da preparação de aulas, e dois monitores até mesmo mencionaram utilizar a pasta compartilhada do Google Drive, um protótipo de ensino ao qual todos têm acesso.

MO 07 – (...) O Google Drive dos monitores também me ajuda muito.

MO 12 - Antes de tudo eu penso se terei algum recurso ou não. Caso tenha, preparam slides + vídeos com as propostas da discussão no slide, sem handout. Caso não tenha, levo minha caixinha de som para passar um listening e as coisas impressas em um ou mais handouts. Coisas essas que variam entre exercícios de listening/reading/discussion/imagens.

MO 19 - Procuro me inspirar em tudo relacionado ao tema da unidade em si, nos exercícios e atividades propostas pelo livro e no material disponível na pasta compartilhada no Google Drive (...)

Entende-se, portanto, que um cuidado que os monitores demonstraram, tanto no *Survey* quanto nas observações, foi com a promoção de (multi)letramentos e do letramento crítico, e isso é traduzido em suas práticas. Nas aulas observadas, é possível notar que todos os monitores

prezaram em todos os momentos pela promoção do letramento crítico, incitando práticas que faziam com que os alunos chegassem às suas próprias conclusões através da exploração das temáticas propostas pelo livro (discussões em grupos, incentivo ao uso do conhecimento prévio, investigação de diferentes visões sobre um mesmo assunto etc.). Aliado a isso está o fato de que muitos dos monitores tentam incluir uma multiplicidade de culturas e de semioses através do uso de diferentes tecnologias. A título de exemplo, é possível citar a exploração de um poema através do vídeo feita pelo monitor 2, ou a análise de elementos textuais através de um handout criado a partir de um texto online; ambas se tratam de práticas de (multi)letramentos.

Por fim, é interessante afirmar que, através do exposto, foi possível analisar aspectos importantes da formação docente dos professores de língua inglesa do CLAC. É possível dizer que a análise das respostas do *Survey* e da observação de aulas foi um processo que tentou entender melhor o papel dos diversos recursos didáticos no CLAC Inglês, mais especificamente do livro didático e das tecnologias e informação e comunicação. Além disso, foi possível entender a importância da promoção de (multi)letramentos e do letramento crítico para os monitores do projeto no processo de ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia se propôs a investigar e explorar as possibilidades de promoção dos (multi)letramentos na sala de aula do CLAC Inglês, tendo em vista as mudanças proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos diversos usos do livro didático (LD) adotado pelo projeto. Para tanto, foram empregues dois contextos distintos de geração de dados: o um questionário online com 23 monitores, e a observação de 4 aulas dos monitores do projeto.

Através dessa investigação, conclui-se que os monitores do CLAC Inglês aliam os recursos disponíveis no LD e as diversas tecnologias às suas práticas como forma de promoção de (multi)letramentos. Ademais, a grande maioria dos professores opta pela adaptação do livro conforme suas necessidades ao invés de segui-lo à risca, indicando que materiais extras e variados assumem funções essenciais em suas práticas.

Além disso, é relevante considerar que os recursos didáticos impressos e digitais influenciam as práticas docentes dos professores em formação no CLAC Inglês de forma direta e constante. Muitos dos professores dispõem de tempo para a preparação e a utilização, não só do LD, mas de materiais extras em quase todas as aulas ministradas, e muitos consideram esses materiais tão ou mais importantes que o LD.

Finalmente, ao tratar do ensino de língua inglesa no Brasil, é possível argumentar que, além do livro didático, os recursos extras impressos e digitais disponíveis para o ensino de línguas têm se tornado cada vez mais indispensáveis, e trazem oportunidades de promoção do letramento crítico e dos (multi)letramentos. Além disso, as novas tecnologias têm transformado a forma como encaramos a realidade das salas de aula de língua inglesa. Nesse sentido, as possibilidades de utilização de recursos (materiais impressos e digitais) são variadas e se tornam fundamentais.

6. REFERÊNCIAS

ASSIS, M. D. **Abordagem de letramento sociointeracional crítico no material didático para o ensino de inglês: um estudo sobre a percepção dos monitores de inglês do CLAC-UFRJ.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Abi - Letras - Português - Ingles) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Rogério Casanovas Tilio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acessso em 20 de junho de 2017.

FEIRE, M. M. & LEFFA, V. J. A auto-heterocoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Orgs.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. T. "**Professor, como se estuda para a prova oral?"**: Uma observação analítica crítico-construtiva em relação às práticas de aplicação de provas orais no curso **CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade da UFRJ**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Abi - Letras - Português - Ingles) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Rogério Casanovas Tilio.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de Pesquisa. **Fundamentos metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMKE, J. L.. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de abril de 2017.

MOTTA, A. P. F. 2008. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>> Acesso em: 15 de Junho. 2017.

RICHARDS, J.C. AND ROGERS T.S. Communicative Language Teaching. In: **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, R. A. ; TILIO, Rogério . **O material didático digital para o ensino de inglês e a promoção de multiletramentos**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, v. Especial, p. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23480/23480.PDFXXvmi>> Acesso em: 16 de abril de 2017.

ROJO, R. Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In: **LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 94-121.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. (Orgs.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de línguas estrangeiras. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. 1a.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, v. 1, p. 79-92.

_____. Se o inglês está no mundo, cadê o mundo no livro didático de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 313 - 347.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 1^aed. 2013, p 51- 67.

_____. Guia Didático. In: TILIO, R. (Orgs.) **Voices**. São Paulo: Moderna, 2015. p. 195-208.

SILVA E SILVA, B. C. **Da abordagem comunicativa à pedagogia de letramento sociointeracional crítico: Desafios do CLAC de inglês**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Abi - Letras - Português - Ingles) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Rogério Casanovas Tilio.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. *In: Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 90 - 115.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Manual CLAC. **Publicação com informações conceituais e normativas sobre o CLAC**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017, 2^a edição.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário com Monitores de Inglês do Curso de Línguas Aberto à Comunidade - CLAC

Prezado(a) Monitor(a) de Inglês do CLAC,
A seguinte pesquisa é parte da minha monografia, e se constitui de um questionário anônimo que tem como objetivo analisar aspectos da prática docente dos Monitores de Inglês do projeto CLAC.
Conto com sua contribuição para responder ao questionário com atenção e clareza.

*Obrigatório

1. Você aceita conceder informações para este questionário? *

Suas respostas serão mantidas em anonimato e caso não concorde em ir até o fim do questionário, este poderá ser interrompido a qualquer momento.

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 2.*
 Não *Comece este formulário novamente.*

2. Há quanto tempo você participa do projeto CLAC? *

3. Você tem/teve alguma experiência de ensino de língua inglesa além do CLAC? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

4. Quais níveis você já lecionou no CLAC? *

Marque todas que se aplicam.

- Inglês 1
 Inglês 2
 Inglês 3
 Inglês 4
 Inglês 5
 Inglês 6
 Inglês 7
 Inglês 8
 Conversação
 Inglês Instrumental

5. Você utilizou algum livro didático anterior à coleção Voices dentro do CLAC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 7.*
 Não *Ir para a pergunta 6.*

5. Você utilizou algum livro didático anterior à coleção Voices dentro do CLAC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 7.*
- Não *Ir para a pergunta 6.*

6. Como você avalia a adoção da coleção Voices pelo CLAC Inglês? *

Em sua resposta, considere a estrutura das unidades, os temas propostos, os materiais que acompanham a coleção (MultiROM, CD, livro digital interativo) e as sugestões metodológicas (manual do professor).

Ir para a pergunta 8.

7. Como você avalia a mudança para a coleção Voices? *

Em sua resposta, considere a estrutura das unidades, os temas propostos, os materiais que acompanham a coleção (MultiROM, CD, livro digital interativo) e as sugestões metodológicas (manual do professor).

8. Quais são, em sua opinião, os recursos didáticos essenciais para a prática do professor de Inglês do CLAC?

Marque todas que se aplicam.

- O Livro didático
- O quadro de giz ou quadro branco
- Aparelhos de som
- Materiais em forma de handout impresso
- Materiais em forma de apresentação de slides
- Computador e Projetor
- Conexão com a Internet
- Aparelhos celulares
- Dicionários físicos ou digitais
- Materiais paradidáticos (livros, artigos de papelaria e afins)

9. Com que frequência você utiliza os seguintes recursos didáticos em sua prática no CLAC? *
Marcar apenas uma oval por linha.

	Em nenhuma aula	Em poucas aulas	Em algumas aulas	Em grande parte das aulas	Em todas as aulas
O livro didático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O quadro de giz ou quadro branco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais em forma de handout impresso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais em forma de apresentação de slides	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computador e Projetor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conexão com a Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aparelhos celulares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dicionários físicos ou digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais paradidáticos (livros, artigos de papelaria e afins)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Marque a resposta que corresponde ao seu grau de concordância e a sua percepção quanto às afirmativas. *

Considere sua prática na preparação de aulas para o CLAC.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Busco sempre utilizar os temas propostos pelo livro didático.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alterno os temas propostos pelo Voices com a aplicação de materiais extras impressos ou digitais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo os áudios do livro em minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo os textos do livro em minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo as propostas de discussão do livro em minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio grande parte das minhas atividades com textos, vídeos e áudios oferecidos na internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo uma grande quantidade de recursos visuais em minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero uso de tecnologia um fator essencial para as minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Como você prepara suas aulas para o CLAC? *

Baseie sua resposta nos aspectos que julgar mais relevantes para a preparação de aulas.
