

PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM UM CURSO DE LETRAS INGLÊS A DISTÂNCIA: SOBRE A TOMADA DA PALAVRA EM LE E UM LUGAR DISCURSIVO CRÍTICO

Cristiane Carvalho de Paula BRITO

Simone Tiemi HASHIGUTI

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Resumo: Este artigo discute uma experiência de elaboração e de avaliação de material didático para ensino superior em Letras Inglês a distância, tendo como critério de análise a proposta de formação crítica para a docência. A investigação se inscreve no escopo teórico dos estudos em Linguística Aplicada, das teorias dos letramentos e dos estudos discursivos e tem como objetivos: i) delinear representações de língua inglesa e de seu ensino-aprendizagem construídas em materiais didáticos produzidos para o curso; e (ii) refletir sobre como esses materiais podem propor um lugar discursivo crítico para o professor em formação. As análises apontam que os materiais encorajam a interação, oportunizam a escuta de si e problematizam discursos cristalizados, acenando, pois, para a possibilidade de um lugar discursivo crítico para o licenciando. Todavia, nota-se a necessidade de se (re)configurar a entrada do professor em formação como sujeito crítico na e pela língua inglesa.

Palavras-chave: Formação crítica. EaD. Material didático. Representações discursivas.

PRODUCTION AND EVALUATION OF TEACHING MATERIAL IN AN ENGLISH TEACHER EDUCATION COURSE AT A DISTANCE: ON MEANING MAKING IN A FL AND A CRITICAL DISCURSIVE PLACE

Abstract: This paper discusses an experience of production and evaluation of teaching material for an English Teacher Education Course at a distance, having as a criteria for analysis the proposal of critical teacher education. The investigation is inscribed on the theoretical scope of the studies in Applied Linguistics, in the theories of literacies and in the discursive studies and it aims at: i) delineating representations of English and its teaching-learning built in the teaching materials produced for this course; and ii) reflecting upon how these materials can propose a critical discursive place for the preservice teacher. Analyses show that the materials encourage interaction, open space to the listening of oneself and problematize crystallized discourses, pointing out to the possibility of a critical discursive place for the preservice teacher. However one observes the need to adjust the constitution of preservice teachers as critical subjects in and through the English language.

Keywords: Critical education. Distance education. Teaching material. Discursive representations.

PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO EN UN CURSO DE LETRAS INGLÉS A DISTANCIA: SOBRE LA TOMA DE LA PALABRA EN LE Y UN LUGAR DISCURSIVO CRÍTICO

Resumen: Este artículo discute una experiencia de elaboración y de evaluación de material didáctico para enseñanza superior en Letras Inglés a distancia, teniendo como criterio de análisis la propuesta de formación crítica para la docencia. La investigación se inscribe en el campo teórico de los estudios en Lingüística Aplicada, de las teorías de los letramentos y de los estudios discursivos y tiene como objetivos: i) delinear representaciones de lengua inglesa y de su enseñanza-aprendizaje construidas en materiales didácticos producidos para el curso; y (ii) reflexionar sobre cómo estos materiales pueden proponer un lugar discursivo crítico para el profesor en formación. Los análisis apuntan que los materiales encorajan la interacción, oportunizan la escucha de sí y problematizan discursos cristalizados, acentando, pues, para la posibilidad de un lugar discursivo crítico para el licenciamiento. Sin embargo, se nota la necesidad de (re)configurar la entrada del profesor en formación como sujeto crítico en la lengua inglesa.

Palabras clave: Formación crítica. Educación a distancia. Material didáctico. Representaciones discursivas.

INTRODUÇÃO

A formação do professor de línguas demanda a construção de um lugar de enunciação que permita ao sujeito dizer sobre a/ e se dizer pela língua que aprende-ensina. No caso das línguas estrangeiras, é preciso ressaltar que essa formação precisa contemplar processos de interpelação na/pela língua que permitam ao sujeito “não apenas se constituir como professor, mas a construir uma posição identitária em que se veja como enunciador de uma língua outra” (BRITO e GUILHERME, 2017), o que, por sua vez, extrapola a mera aquisição de um código linguístico e evoca movimentos de (des)estabilização de uma estrutura subjetiva, haja vista que “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua” (REVUZ, 1998, p. 220). Ocupar esse lugar de enunciação como professor na/da língua é também, como entendemos, poder se posicionar criticamente frente ao que e como ensina. Para isso, a própria formação docente deve promover formas de tomada da palavra, isto é, de possibilidade de se inscrever subjetivamente na e pela língua e poder produzir sentido, e de reflexão sobre a/pela língua, a qual, para esse sujeito, se constitui tanto como objeto de estudo quanto como materialidade significativa.

Nesse sentido, este trabalho expõe uma experiência de produção e avaliação de material didático produzido para um curso de Letras/Inglês totalmente a distância, com o objetivo de analisar se o material vai ao encontro da proposta do curso de promoção de uma formação crítica para a docência de língua inglesa (LI). Para isso, tomamos como escopo teórico a articulação dos estudos em Linguística Aplicada, das teorias dos letramentos e dos estudos discursivos. Mais especificamente, interessa-nos: (i) discutir as representações de língua inglesa e de seu ensino-aprendizagem construídas no material didático; e (ii) refletir sobre como esses materiais propõem um lugar discursivo crítico para o professor em formação. Para isso tomamos como *corpus* de análise dois guias de estudo produzidos para as disciplinas de compreensão e produção oral em língua inglesa.

O curso de quatro anos em licenciatura em língua e literatura inglesa aconteceu de 2011 a 2015, em uma universidade pública no interior de Minas Gerais, e foi criado para responder à demanda de formação de professores da educação básica pública. Quanto ao perfil dos alunos, as idades variaram, no início do curso, entre 18 a 60 anos. A maioria dos licenciandos eram oriundos de escolas públicas, não tinham realizado nenhum curso de língua inglesa particular e participavam da educação formal a distância pela primeira vez. O curso iniciou com mais de 150 alunos e funcionou pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Havia tutores presenciais e a distância, além de professores formadores e conteudistas. As disciplinas se constituíam de atividades na plataforma MOODLE da universidade, além de web conferências, algumas atividades presenciais no Campus do curso de Letras da universidade e provas presenciais nos polos. Foram disponibilizados aos alunos guias de estudos com explicações teóricas e exercícios produzidos pelos professores, em formatos digital e impresso, bem como videoaulas digitais e em DVDs.

Para empreender as reflexões apontadas, discutimos o referencial teórico que baliza nosso posicionamento; em seguida, explicitamos a descrição e análise do material selecionado. Por fim, tecemos algumas considerações sobre encaminhamentos que julgamos serem pertinentes a partir do olhar analítico aqui delineado.

1. REDES CONCEITUAIS: LA, LETRAMENTO E DISCURSO

No intuito de pensar a constituição de um lugar discursivo crítico para o professor em formação em curso superior a distância nos apoiamos em um amálgama teórico que nos permite

circunscrever nosso *corpus* a fim de abordar tal questão. Para isso, nos fundamentamos na articulação (a) de uma perspectiva de Linguística Aplicada transgressiva e indisciplinar, que procura ser responsiva à vida social, contemplando o híbrido e o marginal para compreender a constituição do sujeito na/pela linguagem; (b) das teorias dos letramentos, que concebem a linguagem como prática social e situada, constituída pelo seu entorno sócio-histórico-cultural; (c) e dos estudos discursivos, que postulam o funcionamento de uma memória discursiva nos processos de enunciação, interpelando os sujeitos a se filiarem a determinadas redes de sentido, sempre heterogêneas e fluidas.

Quanto à Linguística Aplicada, nos apoiamos em estudiosos como Bohn (2005), Moita Lopes (2006), Kumaravadivelu (2003), Pennycook (2006), Rajagopalan (2003), que vêm defendendo uma postura crítica, responsável e ética frente aos temas que abordamos na nossa área, às nossas pesquisas e construtos teóricos. A partir desses estudos, entendemos que a docência de línguas é uma questão política (LEFFA, 2005) e que demanda um compromisso social. Formar para a docência, portanto, é possibilitar que os alunos e futuros professores se reconheçam como parte de uma comunidade que têm seus problemas e necessidades locais que devem ser percebidas e consideradas e que também faz parte de um país com uma história e com suas próprias demandas – como as de diminuição de desigualdade social e de melhorias de condições de vida no caso do Brasil, por exemplo.

Em relação às teorias dos letramentos, achamos pertinentes as discussões levantadas por Street (2010, 1984), Rojo (2013), Mór (2015), Mattos e Valério (2010), e Kleiman (2008). Esses estudos discutem aspectos tais como a relação língua-linguagem e a construção social do sentido, a distribuição do conhecimento e do poder pela leitura, a constituição de uma posição de autoria, contemplando também a relação ideológica entre sujeito e sentido. A leitura, vista como prática, possibilita pensar e agir para as transformações sociais que são necessárias e é uma forma de empoderamento.

Ocupar a posição de professor de língua inglesa em formação em um curso a distância coloca esse sujeito frente à necessidade de se engajar em práticas de letramento no/pelo digital que demandam uma estreita relação com a escrita (produção de comentários em fóruns de discussão, elaboração de análises teóricas e resenhas, participação em *wikis*, produção de

glossários etc). Mesmo as atividades que ensejam a produção oral na língua inglesa costumam ser precedidas pelo texto escrito antes de sua efetiva gravação e envio para o ambiente virtual.

Assim, é preciso adotar uma “concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 490), que considera os aspectos sociais, culturais, históricos, identitários, políticos e ideológicos como constitutivos dos diversos eventos comunicativos nos quais os sujeitos se engajam para que se possa compreender a formação do professor. Essa concepção deve levar em conta a característica de mediação pelo computador.

No caso do curso analisado, pelas condições tecnológicas de produção de sentidos, isto é, em situações mediadas, na maioria das vezes, por computador, a produção oral foi intimamente relacionada com a escrita, pois “falar” ou “participar” da sala de aula se materializou, em grande parte, em “teclar”. Essa modalidade de enunciação é uma marca das interações pessoais na contemporaneidade e desloca nossa reflexão sobre produção oral em LI como LE: ao “falar/escrever” com o computador e a internet, a LI foi agenciada pelos sujeitos de um outro lugar e uma outra posição, isto é, com certo poder midiático sobre a língua que difere do poder em relações de comunicação estritamente orais, com sujeitos presencialmente interagindo, em dinâmicas face a face. Essas particularidades da linguagem escrita e das relações humanas no espaço online vêm sendo discutidas, por exemplo, por Barton e Lee (2015) e por Hashiguti (2015).

No que diz respeito aos estudos do discurso, são pilares para as reflexões que desenvolvemos os trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1929/1995), Bakhtin (1929/2008; 1953/2003), e Pêcheux (1969/1997; 1975/2009; 1983/2002; 1983/1999), com as noções de discurso, sujeito, sentido, linguagem, memória discursiva, dialogia, intradiscurso e interdiscurso. Como entendemos, a noção de discurso como estrutura linguística e acontecimento histórico não se opõe à noção de bakhtiniana de que é numa relação dialógica entre sujeitos que a produção de sentidos acontece. Assim, na esteira do que discute Guilherme (2013), defendemos também que, apesar de suas diferenças conceituais, é possível aventar confluências epistemológicas entre os estudos bakhtinianos e pecheutianos. Por tais perspectivas, portanto, entendemos a língua funcionando na relação com seu exterior e sendo enunciada por sujeitos que são posições no/do discurso. Cada dizer é uma formulação em que o sujeito organiza os elementos linguísticos dentro de ordens possíveis de memória: uma que rege o que se diz agora

na relação com o que foi dito antes e o que será dito depois – o intradiscurso ou a cadeia horizontal, e uma que rege o historicamente possível e que atravessa todo o dizer – o interdiscurso ou cadeia vertical dos sentidos. Contribui também para as reflexões sobre discurso a obra de Michel Foucault (1969, 1975) a partir da qual entendemos que a produção de sentidos acontece em práticas discursivas que reatualizam saberes e poderes desde a escala micro na ordem discursiva.

A LA, como campo de estudos trans/indisciplinares, marcada pela “leveza de pensamento” (ROJO, 2006), ousa estabelecer diálogos teóricos para a constituição de seu objeto de investigação. É nesse sentido que mobilizamos os estudos discursivos e as teorias dos letramentos por compreender que tal articulação teórica advém da possibilidade de diálogo entre autores que rejeitam uma visão homogênea e monolítica de língua(gem) e se debruçam para a compreensão de práticas de linguagem situadas, concretas e reais, que consideram a dimensão sócio-política-ideológica dos eventos comunicativos. Apesar de suas especificidades, entendemos que os estudos discursivos e as teorias dos letramentos encontram-se ao possibilitarem a investigação sobre a enunciação/enunciado, a fluidez, as relações de poder, a *performance*, o acontecimento.

Essa articulação teórica nos fornece base para pensarmos a noção de ‘lugar discursivo crítico’ como lugar de enunciação que permite ao sujeito se inscrever, nas diversas práticas de linguagem de que participa, em redes de sentido, em memórias de dizer, que lhe possibilitam problematizar a percepção que tem de si e do(s) outro(s). Para o professor em formação, compreendemos ser um lugar que lhe oportunize uma tomada de posição, na/pela língua (materna e estrangeira), de forma a engendrar um constante questionamento de sua relação com a língua que ensina-aprende e das relações de poder às quais as práticas languageiras na língua estrangeira o levam. Tratamos, pois, de um lugar que se ocupa, no momento da enunciação, mas que traz em si o devir, já que está sempre situado em um contexto sócio-histórico-ideológico, e que mobiliza e revolve certas memórias institucionalizadas sobre as línguas e falantes em jogo. No caso do curso enfocado, a língua inglesa é pensada como língua estrangeira que é falada, aprendida e ensinada por brasileiros constituídos por um passado colonial português, com todas as especificidades de tal sub ou super-colonização (SANTOS, 2010), e que poder tomar a palavra nessa língua é já ter uma possibilidade de resistir a relações de produção - de bens, de saberes, de identidades - num quadro econômico e político atual

neoliberal. A língua estrangeira, como a pensamos, não é, portanto, uma *commodity*, que asseguraria um futuro melhor nos contextos de competições e produções neoliberais, mas uma instância material e simbólica na qual o sujeito deve poder agir. (Se) Enunciar nessa língua acena a possibilidade, para falantes de países pós-coloniais como o Brasil, de mudar e deslocar relações de poder.

2. MATERIAL DIDÁTICO EM CONTEXTO DE ENSINO A DISTÂNCIA: GESTOS DE PRODUÇÃO E DE LEITURA

Para empreender as reflexões aqui propostas, tomamos duas disciplinas ministradas, ambas, no segundo período da referida licenciatura. A saber: Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Compreensão Oral e Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Produção Oral. Essas disciplinas foram constituídas de 60 horas-aula cada e elaboradas para serem desenvolvidas em 4 módulos.

A análise é baseada no conceito de regularidade enunciativa, a partir do qual observamos como e se um lugar de fala crítico vai sendo tecido nas formulações, intradiscursivamente. Restringir-nos-emos à análise das atividades do primeiro módulo de cada disciplina e de algumas tarefas escolhidas nos demais módulos por compreender que elas são representativas do *gesto de produção* empreendido na produção dos materiais e para delinear nosso gesto de leitura em relação ao *corpus*. Faremos a descrição das atividades propostas em cada módulo e discutiremos as representações de língua inglesa e de ensino-aprendizagem daí apreendidas.

Nosso objetivo é retornar ao material para avaliá-lo da posição de pesquisadoras da linguagem. Compreendemos que o material foi produzido em determinadas condições (isto é, com o curso já em andamento, na relação com as outras disciplinas e com a proposta do projeto político-pedagógico do curso e de uma base epistemológica mínima comum aos autores, e para a implantação no AVA) e, a partir da nossa condição de sujeitos de discurso, de esquecimento e contradição, e voltamos a ele, depois de um certo distanciamento com o texto, para poder criticá-lo e avaliá-lo. Isto é: propomos que faz parte do exercício de produção de materiais didáticos a volta a ele como exercício analítico-epistemológico de forma que seja possível empreender uma análise crítica sobre o próprio texto, já de outra posição, que não a do autor.

Tratamos, portanto, de um segundo momento de relação com o material, em que o observamos como *corpus* de pesquisa e não como produto de um autor para revisão. É, então, de um *corpus* discursivo que objetivamos tratar, e sobre a possibilidade de um novo posicionamento que nos questionamos. Para esse objeto discursivo, buscamos responder às seguintes perguntas: o material, em sua unidade, intradiscursividade e multimodalidade, possibilita a constituição de um lugar discursivo crítico, em relação à LI, para os leitores/futuros professores? Como exercício epistemológico, nos perguntamos também: as bases teóricas nas quais nos filiamos possibilitam o afastamento necessário do texto? Não buscamos avaliar, neste momento, portanto, o efeito do material a partir da interação com os alunos do curso, mas na sua própria espessura textual e na relação com sua circulação pelo AVA. Isto é, não queremos avaliar o material a partir ou dentro de um (pós) método que possa ter orientado as atividades e que deva ser validado por níveis de aprendizagem, mas a partir de uma crítica discursiva, que analisa os movimentos ideológicos no próprio material, e que permite ver as repetições e deslocamentos. Tal proposta de avaliação é, portanto, antes uma análise discursiva do que uma avaliação entendida nos moldes tradicionais de capacidades ou habilidades aprendidas pelos alunos.

Entendemos que para a formação de professores preocupados com questões éticas e sociais, as formulações no texto têm que fazer possível esse posicionamento e construir esse lugar. Além disso, buscamos analisar as atividades em sua relação e para a unidade do material e verificar quais representações de língua e ensino-aprendizagem de LI foram sendo construídas no material. Esse objetivo, como compreendemos, pode ser alcançado se nos deslocamos da posição de quem avalia dentro de um modelo de ensino para o qual resultados devem ser apresentados, para quem analisa dentro de uma perspectiva teórica que possibilite o distanciamento do material.

Passemos à análise do material produzido na disciplina de compreensão oral.

2.1. DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA: HABILIDADES INTEGRADAS COM ÊNFASE NA COMPREENSÃO ORAL

A disciplina 'Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Compreensão Oral' tinha como principais objetivos: discutir o processo de compreensão oral; desenvolver a prática da compreensão oral em LI; estudar aspectos linguístico-comunicativos em LI; produzir textos

escritos em LI, dentre outros. Para isso, ela foi organizada por meio de: leituras teóricas; fóruns de discussão; atividades de compreensão oral; e produção de textos escritos. Ao final de cada módulo, foram propostas atividades complementares de forma a consolidar os aspectos estudados e oportunizar o desenvolvimento na língua inglesa. A Tabela 1 apresenta a agenda de atividades desenvolvidas no módulo 1.

Tabela 1: Agenda Geral do Módulo 1.

Atividade	Desenvolvimento do conteúdo
Tarefa 1	Leitura do capítulo de introdução no Guia de Estudos
Tarefa 2	Fórum de discussão: o que é compreensão oral em uma língua estrangeira?
Tarefa 3	Leitura teórica sobre a compreensão oral em língua estrangeira
Tarefa 4	Praticando <i>Listening Comprehension</i> Tarefa 4.1 – Assistindo ao vídeo Tarefa 4.2 – <i>Listening and repetition</i> Tarefa 4.3 – Focando a estrutura da língua
Tarefa 5	Fórum de apresentação: <i>That's me!</i>
Tarefa 6	Atividade Complementar: Cantando no banheiro (<i>Singing under the shower</i>)

A Tarefa 1 (*Leitura do Capítulo de Introdução no Guia de Estudos*), comum em todas as disciplinas do curso, visava à ambientação dos alunos com aspectos mais gerais, tais como: objetivos da disciplina; datas para entrega de atividades avaliativas; formas e critérios de avaliação, dentre outros. A Tarefa 2 (*Fórum de discussão: o que é compreensão oral em uma língua estrangeira?*) tinha por objetivo encorajar a reflexão sobre o processo de compreensão oral em língua estrangeira de forma a sensibilizar o licenciando a problematizar, a partir do diálogo com seus pares e com as posteriores leituras teóricas e discussões ao longo da disciplina, não apenas as suas experiências como aprendiz, mas também o seu papel enquanto (futuro) professor no que diz respeito ao desenvolvimento desse processo. As instruções para a atividade têm por regularidade o posicionamento do leitor no lugar do sujeito da oração que, como compreendemos, é também o sujeito do enunciado. São perguntas diretas (Você + verbo) em que o pronome “Você” funciona como vocativo e ativo dos verbos que, em contrapartida, não fecham o sentido: achar, compreender, avaliar, costumar, sentir são verbos que abrem espaço para a subjetividade, para a inscrição de cada um. Não haveria, então, respostas corretas ou melhores para tais perguntas, mas opiniões e experiências pessoais que poderiam ser compartilhadas.

Entretanto, o termo “capacidade”, para nos referirmos à habilidade de compreensão oral, fica deslocado e inadequado face à nossa compreensão de sujeito de linguagem e à própria noção de língua estrangeira que não se atém a capacidades, mas a possíveis históricos. Há, portanto, um duplo efeito aqui, o de abertura para esse sujeito-leitor que ganha luz como sujeito da oração e do enunciado e que ganha a possibilidade de ser um sujeito singular, mas que, por outro lado, é levado a pensar uma relação com a língua estrangeira por capacidades, isto é, em categorias que não são as que de fato entendemos ser as que funcionam nos processos de aprendizagem. É uma contradição epistemológica que o leitor desse texto, em início de formação talvez ainda não perceba, e que nós só percebemos agora. Além disso, é marca desse tipo de atividade, a objetivação do leitor como sujeito reflexivo, com a formulação como “futuro-professor e pesquisador da linguagem”. Essa qualificação, que é também uma estratégia de objetivação discursiva, se repete ao longo do material em várias atividades. Notamos que nesse primeiro momento, as orientações são formuladas em língua portuguesa.

A Tarefa 3 (*Leitura teórica sobre a compreensão oral em língua estrangeira*) visava fazer o cotejamento entre as discussões levantadas no fórum (Tarefa 2) e os estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, permitindo ao aluno revisitar seus posicionamentos sobre o processo de compreensão oral.

As atividades de compreensão oral, propriamente ditas, basearam-se em diálogos gravados em vídeos pelos professores formadores sobre temas como: falando de si; família e amigos; profissões; memórias escolares; e filmes. As atividades foram organizadas em uma tarefa intitulada *Praticando Listening Comprehension* (Tarefa 4), a qual se dividiu em três momentos principais: (i) *assistindo ao vídeo*; (ii) *listening and repetition*; e (iii) *focando a estrutura da língua*.

Na atividade ‘assistindo ao vídeo’, o aluno deveria, após assistir à cena em questão, responder perguntas de compreensão, corrigidas automaticamente no ambiente virtual. A atividade tinha o propósito de conduzir o aluno no processo de compreensão oral em LI. Em seguida, na atividade *listening and repetition*, o licenciando deveria novamente assistir ao vídeo e acompanhar a leitura do *script* a fim de repetir o diálogo. O intuito era auxiliar a produção e compreensão na LI. Por fim, na atividade ‘focando a estrutura da língua’, eram explicitados os

aspectos linguístico-discursivos abordados na cena de forma a fornecer subsídios para que o aluno pudesse produzir um texto escrito em LI.

A tarefa 4.1 propunha iniciar um trabalho de prática de linguagem em compreensão oral. Essa prática pressupõe realizar exercícios com a língua e de repetição oral. No diálogo do vídeo, professores de inglês que são brasileiros falam de si em inglês. O que observamos ser uma maneira de entrar na prática de compreensão oral, portanto, é a possibilidade de identificação dos alunos com esses professores, que contam de onde são (lugares no Brasil), como são suas famílias, onde vivem, o que fazem e sobre como aprenderam língua inglesa.

Para nós, esse diálogo, que é o primeiro em uma sequência de disciplinas de língua, é da ordem de um possível de ser enunciado para nós, brasileiros, isto é, a língua inglesa ali praticada enuncia histórias possíveis no nosso cotidiano. Essa certa “proximidade” com os personagens é o convite para a Tarefa 5 (Figura 1), em que cada um dos alunos deveria, então, se apresentar num pequeno texto. Há um imbricamento entre os personagens e professores do curso que pensamos ser necessária para trazer a língua inglesa para a ordem do possível no âmbito local. A discursividade da língua inglesa geralmente a lança para um futuro distante, para um espaço de globalização no qual as pessoas serão falantes de inglês. Com essa atividade, na forma como os personagens vão interagindo (sem *script*¹), pensamos que a língua inglesa que tornamos audível para o aluno é a que já é praticada e que é possível agora e não num momento ulterior.

Para nós, é importante avaliarmos como a LI vai sendo construída como interdiscurso, como possibilidade histórica do dizer, e não como mero instrumento de comunicação. Assim, o que se diz e como se diz faz diferença para a constituição do falante da língua. Da forma como avaliamos, posicionar o aluno no lugar de quem compreende e fala inglês é posicioná-lo desde sempre no lugar de quem pode se enunciar na/pela língua. A conversa entre os professores é plausível e possível e, como enunciado, estabelece um lugar possível de fala para o aluno brasileiro. Como as instruções para a atividade são dadas todas em português, entretanto, a passagem para a língua inglesa é habitada pela língua materna, orientada por ela. Como a atividade é feita pelo AVA, e a distância, não houve, portanto, uma ambientação na língua estrangeira, apenas no tema. Esse é um aspecto que deve ser discutido.

¹ Os diálogos entre os professores foram gravados de forma espontânea, sem a elaboração de um roteiro prévio.

A Tarefa 5 apresenta um modelo de texto a ser produzido pelo aluno, o que, a princípio poderia ser visto como um aspecto negativo, já que acaba direcionando e de alguma forma limitando o seu dizer. Todavia, o fato de o texto ter sido elaborado pelas professoras do curso produz também um efeito de proximidade entre os participantes da interação verbal e aponta para um autêntico propósito comunicativo, uma vez que, estando o curso ainda no início, havia a necessidade de familiarização entre professores e alunos. Nesse sentido, essa tarefa, ainda que trazendo à tona uma memória de ensino-aprendizagem pautada no mecanicismo, abre possibilidade para que o aluno tome a palavra de forma a se colocar como enunciador na língua estrangeira (e não mero reproduzidor de uma estrutura linguística, por exemplo).



Tarefa 5 – Fórum de Apresentação: That's me!

Você com certeza já se apresentou nos fóruns propostos nas disciplinas anteriores. Entretanto, agora você terá a oportunidade de falar um pouquinho sobre você em inglês. Com base nas leituras feitas e no conhecimento que você já tem, construa um pequeno texto que tenha entre 80 a 150 palavras e poste no AVA Moodle. Diga seu nome, idade, nacionalidade, profissão e cidade em que mora e outros aspectos que julgar interessantes. Gostaríamos de encorajá-lo a interagir com os colegas, comentando os textos postados. Abaixo, segue uma pequena apresentação da Professora Cristiane e um comentário, em resposta, da Professora Simone, como se fossem postagens do fórum proposto:



Hi, my name's Cristiane. I'm 32 years old and I'm from Uberlândia. I'm an English teacher at the Federal University of Uberlândia. I'm married, my husband's name is Davi. He's 34, he's also from Uberlândia and he's a police officer. I have two daughters, their names are Ana Vitória and Thalita. Ana is 4 years old and Thalita is 3. I love listening to music, talking to my friends, playing with my children and surfing the net. What about you?



Hello, Cristiane!!! It is good to see you here! As you know, I am also an English teacher. I have been teaching for 18 years now and I love my profession! I have been a Professor at the Federal University of Uberlândia for 4 years. I live in Uberlândia too but I am originally from Campinas, a city in the State of São Paulo, Brazil. My family still lives there and I always visit them when I have a chance. I have one sister and one brother, they are both married and have children, and my mom. I am not married nor do I have kids. I love travelling, watching films and TV in general, practicing sports, reading, cooking, gardening and lot of other things.

Figura 1. Tarefa 5. Compreensão Oral
Fonte: Donnard et al, 2012, p. 30.

É preciso salientar que, nos demais módulos, a tarefa *Praticando Listening Comprehension* apresentava sempre uma atividade de *warm-up*, como a que ilustramos nas Figuras 2 e 2.1 (Tarefas 18 e 18.1).

Tarefa 18: Praticando Listening Comprehension



CENA 4: SCHOOL DAYS 1

Você se lembra com quantos anos foi à escola pela primeira vez? Qual a sua sensação? Lembre-se do que mais gostava? Na cena seguinte, Pedro e William falam de suas memórias relacionadas à escola. Antes de assistir ao vídeo, faça a tarefa seguinte em seu Guia de Estudos.



Figura 2. Tarefa 18. Compreensão Oral
Fonte: Donnard et al, 2012, p. 72

18.1: Warm-up!



Where did you go to school? Can you mention any good memories you have of school? Antes de ouvir vídeo, escreva, em inglês ou português, o nome das escolas em que você estudou e alguns eventos que li vêm à memória desse tempo.



Figura 2.1 Tarefa 18.1. Compreensão Oral
Fonte: Donnard et al, 2012, p. 73.

As atividades de *warm-up*, muito comuns na metodologia de ensino de línguas, se configuram como regularidade enunciativa que visa auxiliar a familiarização do aluno com o tema a ser trabalhado, ao elucidar o vocabulário a ser estudado ou ao ativar o conhecimento prévio acerca do assunto. Todavia, parece que pouco contribuem enquanto modo de entrada do sujeito na língua (tomada como sistema simbólico), pelo fato de que ajudam para a familiarização com o tema, sendo uma entrada para isso, mas não no sentido de serem uma entrada na LE propriamente dita, pois as reflexões, que são uma tônica do material, e que podemos reconhecer como uma regularidade, são possíveis de serem feitas, nesses *warm-ups*, em LM, e não em LE. Isto é, os *warm-ups* (e se eles são realmente praticados pelos alunos na modalidade a distância é outro aspecto a ser discutido), enquanto proposta, abrem espaço para o posicionamento reflexivo, analítico que desejamos, mas não possibilitam, como tarefa, a reflexão sobre e pela LI, pois não fazem significar, enunciar na LI. Essa etapa acontece em um segundo momento da atividade. Questionamo-nos se isso deve ser assim, ou se questões de língua e significação sobre o tema a ser discutido na atividade já não deveriam ser abordados na/pela diferença com a LI. Por exemplo, nessa atividade, haveria uma diferença em dizer *School days* ou *Days of school*?

Finalmente, a Tarefa 6 (*Atividade Complementar*) propunha uma atividade de compreensão oral de completar lacunas baseada na canção *Singin' in the rain* e cumpriu o propósito de oferecer mais uma oportunidade de exposição à sonoridade da língua inglesa, além de trabalhar com a produção artístico-cultural. Várias atividades complementares foram propostas durante o curso. Percebemos que, apesar de algumas dessas atividades terem focado

mais em elementos estruturais, na identificação de aspectos léxico-sintáticos (como na Tarefa 6) ou de informações pontuais, boa parte delas favoreceram a emergência de um lugar de autoria, isto é, um espaço para que o sujeito pudesse tomar posicionamento acerca de temas muitas vezes polêmicos, como se pode observar na Tarefa 24 presente no módulo 3 (Figura 3):

Tarefa 24 – Atividade Complementar 1:
Fórum de discussão: What's it all about?

Você conhece a célebre música 'Another brick in the wall' de Pink Floyd? Já que estamos falando neste módulo sobre 'School Days', que tal fazermos uma atividade de reflexão acerca do sistema de ensino em geral? Para isso, siga os seguintes passos:

- 1° Assista ao clipe da música, disponível no link <http://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>. Anote em seu caderno as palavras e expressões que conseguir identificar;
- 2° Leia a letra da canção no Anexo do Módulo 3;
- 3° Com base nas imagens vistas no clipe e na letra dessa canção, poste um texto no Fórum, que contemple respostas às seguintes perguntas: O que você entende pelo nome da música? Qual a ideia de escola e ensino no clipe? Em que essas ideias diferem das concepções que você tem acerca do sistema de ensino como um todo? O seu texto pode ser escrito em inglês ou português e lembre-se de interagir com os colegas, fazendo comentários acerca do que eles postarem;
- 4° Assista novamente ao clipe e cante!

Figura 3. Tarefa 24. Compreensão Oral
Fonte: Donnard et al, 2012, p. 85.

A Tarefa 24 (Figura 3) propõe, ao licenciando, uma reflexão sobre o sistema de ensino a partir de uma música bastante conhecida e se configura numa extensão das discussões feitas no módulo 3, o qual havia tratado, nos diálogos entre os professores formadores, sobre o tema *School Days*. A nosso ver, essa tarefa, ao possibilitar a inscrição do dizer em uma memória discursiva acerca da educação, permite o posicionamento histórico-social e ideológico do sujeito, favorecendo a constituição de um lugar crítico discursivo para o professor em formação.

Convém ainda mencionar que, nos módulos 2 e 4, foi proposta uma tarefa de reflexão, cujo propósito era abrir espaço para que o aluno falasse sobre o seu desempenho no curso, trazendo à tona suas dificuldades, os pontos positivos e/ou negativos, os aspectos que julgou ter aprendido, etc. Essa tarefa poderia propiciar espaço para que o aluno se colocasse no lugar de professor em formação e assumisse um lugar crítico quanto ao seu processo de aprendizagem, todavia ela foi proposta apenas no Guia de Estudos (ou seja, no material impresso), o que de certa forma a descaracterizou, uma vez que, não tendo sido compartilhada, no ambiente virtual, a tarefa não proporcionou a interação com os pares e tutores.

Uma crítica a ser feita ao material didático dessa disciplina se refere ao predomínio do gênero discursivo 'diálogo' no que concerne às atividades de compreensão oral. Ainda que tenham sido propostas atividades com músicas e fragmentos de filmes nas atividades

complementares, notamos que as atividades principais foram organizadas a partir dos diálogos gravados pelos professores formadores. Além disso, vimos também o predomínio de atividades de identificação de informações (como exercícios de completar lacunas; múltipla escolha), o que aponta para o uso limitado do AVA no que diz respeito à produção de material. Isto é, apesar da ‘novidade da tecnologia’, acaba-se transpondo para o ambiente virtual um modo de ensino-aprendizagem de caráter tradicional e que pouco contribui para alterar a relação sujeito-língua.

Passemos agora à análise da disciplina de Produção Oral.

2.2. DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA: HABILIDADES INTEGRADAS COM ÊNFASE NA PRODUÇÃO ORAL

A disciplina ‘Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Produção Oral’ também foi ofertada no segundo período do curso, após a oferta da disciplina de compreensão oral. Como objetivos principais, destacam-se: o estudo das representações sobre o processo de produção oral; a discussão sobre a aprendizagem de LI como língua internacional; a produção de textos orais e escritos em LI; o engajamento linguístico-comunicativo em gêneros variados, dentre outros. Na Tabela 2, apresentamos a agenda das atividades desenvolvidas no módulo 1:

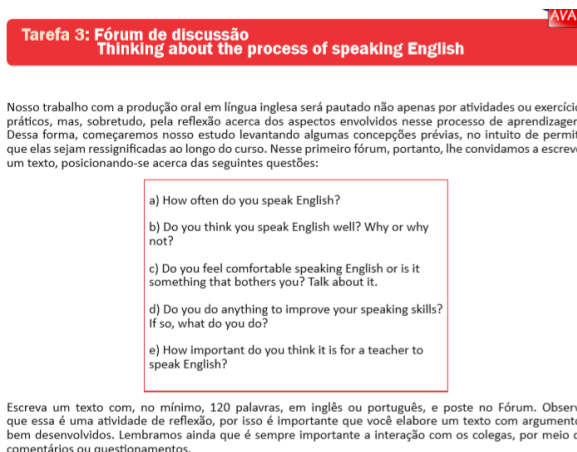
Tabela 2: Agenda Geral do Módulo 1.

Atividade	Desenvolvimento do conteúdo
Tarefa 1	Vídeo de introdução: apresentação geral da disciplina, no que diz respeito aos seus objetivos, forma de funcionamento, temas dos módulos, tipos de tarefas e recursos a serem utilizados para a realização das tarefas
Tarefa 2	Leitura do Guia de Estudos para apresentação dos objetivos e forma de funcionamento do Módulo 1
Tarefa 3	Produção de texto no Fórum de Discussão
Tarefa 4	Leitura de texto teórico sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e de produção oral
Tarefa 5	Tarefa 5.1 – estudo de vocabulário Tarefa 5.2 – atividades de compreensão oral Tarefa 5.3 – estudo e atividades sobre o futuro (<i>will/going to</i>)
Tarefa 6	Tarefa 6.1 – estudo de questões de pronúncia e entonação e exercícios de repetição Tarefa 6.2 – estudo e atividades sobre <i>wh-questions</i> Tarefa 6.3 – estudo e atividades sobre <i>other, another, others</i>
Tarefa 7	Prática de expressões-chave em língua inglesa
Tarefa 8	Produção de um texto oral, em inglês, a fim de se apresentar
Tarefa 9	Atividade de compreensão oral sobre um vídeo acerca de estereótipos
Tarefa 10	Atividade de interpretação de uma música e produção de um texto no

Fórum de Discussão

De modo semelhante à disciplina anterior, vê-se que as Tarefas 1 (*Vídeo de Introdução*) e 2 (*Leitura do Guia de Estudos*) destinam-se à ambientação do aluno com aspectos relativos à dinâmica da própria disciplina.

A Tarefa 3 (Figura 4: *Produção de texto no fórum de discussão*) propõe que o aluno reflita sobre o processo de falar inglês, por meio da produção de um texto escrito, em inglês ou português, de modo a contemplar perguntas como: (a) Com que frequência você fala inglês?; (b) Você acha que fala inglês bem? Por quê (não)?; (c) Você se sente confortável falando inglês?; (d) Você faz alguma coisa para desenvolver suas habilidades de fala?; (e) Quão importante você julga ser para um professor falar inglês? É uma tarefa que prepara o aluno para o questionamento sobretudo de noções cristalizadas e homogêneas de língua(gem) e falante nativo, o que foi proposto na Tarefa 4 (*Leitura Teórica*). Novamente, a abertura (e, mais adiante, o fechamento) das disciplinas traz formulações linguísticas que remetem para as experiências pessoais e para o posicionamento do sujeito como aquele que pode/deve dizer de si.



Tarefa 3: Fórum de discussão
Thinking about the process of speaking English

Nosso trabalho com a produção oral em língua inglesa será pautado não apenas por atividades ou exercícios práticos, mas, sobretudo, pela reflexão acerca dos aspectos envolvidos nesse processo de aprendizagem. Dessa forma, começaremos nosso estudo levantando algumas concepções prévias, no intuito de permitir que elas sejam ressignificadas ao longo do curso. Nesse primeiro fórum, portanto, lhe convidamos a escrever um texto, posicionando-se acerca das seguintes questões:

- a) How often do you speak English?
- b) Do you think you speak English well? Why or why not?
- c) Do you feel comfortable speaking English or is it something that bothers you? Talk about it.
- d) Do you do anything to improve your speaking skills? If so, what do you do?
- e) How important do you think it is for a teacher to speak English?

Escreva um texto com, no mínimo, 120 palavras, em inglês ou português, e poste no Fórum. Observe que essa é uma atividade de reflexão, por isso é importante que você elabore um texto com argumentos bem desenvolvidos. Lembramos ainda que é sempre importante a interação com os colegas, por meio de comentários ou questionamentos.

Figura 4. Tarefa 3. Produção Oral
Fonte: Brito e Tagata, 2012, p. 14

Apesar da Tarefa 3 (Figura 4) abrir espaço para que o aluno escrevesse em inglês ou em português, compreendemos que essa atividade encoraja a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da produção oral em LE, permitindo que o licenciando vá não só construindo um lugar de enunciação como professor, mas também problematizando seu imaginário acerca da LI, o qual incide em sua relação com esta e na possibilidade de se ver (ou não) como enunciador dessa língua outra.

Em relação às atividades mais específicas de língua inglesa, cada módulo da disciplina contou com três vídeos produzidos por um dos professores formadores. No primeiro vídeo (*Presentation*), eram feitos esclarecimentos quanto aos objetivos de cada módulo e apresentados textos orais para exemplificar os aspectos a serem estudados. No segundo vídeo (*Focus on Pronunciation*), foram exploradas mais detalhadamente algumas estruturas e expressões em LI de forma a focar na pronúncia e entonação. Finalmente, no terceiro vídeo (*Useful Phrases*), foram apresentadas expressões-chave para o desenvolvimento da produção oral.

Dessa forma, a Tarefa 5 se refere ao vídeo de apresentação e se organizou nas seguintes atividades: (i) *lead-in* (Tarefa 5.1), em que foram apresentados vocabulário e expressões encontradas no vídeo; (ii) *listening comprehension* (Tarefa 5.2), em que foram propostos exercícios de compreensão oral baseados no vídeo; e (iii) *focusing on linguistic-communicative aspects* (Tarefa 5.3), que visava à explanação e prática dos aspectos linguísticos abordados no vídeo. A Tarefa 6, por sua vez, focava em questões de pronúncia (em que se encorajava o aluno a repetir expressões do vídeo) e em aspectos linguístico-comunicativos (em que se apresentavam explicações e exercícios gramaticais), como se pode observar na Figura 5²:

Tarefa 6.2: Focusing on linguistic-communicative aspects 2

Nesta tarefa, vamos estudar e praticar as Wh-questions em inglês apresentadas pelo professor William no Vídeo 2. Leia atentamente as explicações em seu Guia de Estudos e faça os exercícios propostos. Quaisquer dúvidas, fale com seu/sua tutor(a) a distância.

Wh-Questions

As **wh-questions**, orações interrogativas introduzidas por *what, when, where, which, who, whose, why, how*, possuem caráter aberto, isto é, não podem ser respondidas apenas com 'yes' ou 'no'. Observe alguns exemplos:

Q: *What do you like doing?*
A: *Playing volleyball, drawing and listening to music.*

Q: *When does your class start?*
A: *At 10:30, I guess.*

Let's practice! Based on what we have just studied and on the knowledge you already have, try to do the following exercises. You can check your answers in the Appendix (See Anexo do Módulo 1).

1) Write down appropriate questions to the following answers:

a. - How _____?
- I'm feeling fine.

b. - Who _____?
- I'm talking to my mom. Wait a minute!

Na pergunta *What does your brother like?*, *like* funciona como um verbo. Espere-se, pois, nesse caso, que o interlocutor fale a respeito das preferências de seu irmão (Ex: *My brother likes reading and writing poems*). Todavia, nas perguntas *What is your brother like?* e *What does your brother look like?*, *like* aparece respectivamente como uma preposição e uma conjunção (e não como um verbo!). Na primeira pergunta, poderia-se responder *My brother is talkative and sociable*; na segunda, *My brother is tall and thin. He has short dark hair and green eyes*. Em suma, *be like* refere-se à personalidade de alguém e *look like* à aparência física.

Figura 5. Tarefa 6.2. Produção Oral.
Fonte: Brito e Tagata, 2012, p. 25-26..

A Tarefa 7 (Figura 6), relativa ao terceiro vídeo, destacava expressões recorrentes na língua inglesa e encorajava o aluno a ouvi-las e a praticá-las. A Tarefa 8 (Figura 7) trata-se de um fórum de apresentação, à semelhança da Tarefa 5 da disciplina de compreensão oral, mas que

² Essas atividades foram propostas no Guia de Estudos, o qual apresentava as respostas na seção de apêndice. Os alunos eram orientados a sanarem eventuais dúvidas com os tutores das disciplinas.

encorajava o aluno a produzir um texto oral (e não escrito) em inglês. Para isso, o aluno deveria criar um arquivo de áudio de cerca de um minuto e postar no AVA.



No Vídeo 3: Useful Phrases, o professor William apresenta algumas expressões que podem ser úteis para que você produza seus textos orais e escritos e se engaje discursivamente na língua inglesa. Para isso, siga os passos abaixo:

1º Passo: Assista ao Vídeo 3: Useful Phrases e, utilizando a ferramenta de pausa do seu videoplayer, vá pausando, após cada sentença produzida, para repetir as estruturas e expressões apresentadas pelo professor William. Procure fazer isso sem ler o *script*. Isso auxiliará sua produção e sua compreensão oral na língua inglesa;

2º Passo: Repita o 1º Passo, agora, pausando e repetindo as sentenças, com o auxílio do *script* (ver Anexo do Módulo 1).

Figura 6. Tarefa 7. Produção Oral
Fonte: Brito e Tagata, 2012, p.29



Você terá agora a oportunidade de produzir um texto oral em inglês falando sobre você. Como já fizemos essa atividade de forma escrita na disciplina 'Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral', você poderá aprofundar sua apresentação, usando além do que já foi feito anteriormente, os conhecimentos trabalhados no Módulo 1. Portanto, além de seu nome, idade, nacionalidade, profissão, cidade em que mora, fale também um pouco sobre sua família, seus hobbies, suas preferências, seus interesses profissionais, seus planos para o futuro etc.

Para realizar essa tarefa, você deve criar um arquivo de áudio de cerca de um minuto, contemplando os aspectos mencionados e enviá-lo ao fórum AVA Moodle. Lembre-se de comentar os textos produzidos pelo colega, já que você poderá ter acesso a eles!

Figura 7. Tarefa 8. Produção Oral
Fonte: Brito e Tagata, 2012, p. 29

Se, em contexto presencial, uma atividade de fala se esvai no momento em que é realizada; no ambiente virtual, tem-se a questão da permanência do áudio que fica arquivado e pode, a qualquer momento, ser acessado pelos pares, tutores e professores, sendo que a exposição perante o outro pode se tornar desconfortável para alguns. Nesse sentido, a tarefa de se gravar em inglês, mais do que um simples exercício de prática na língua, parece possibilitar, a nosso ver, a escuta de si (HASHIGUTI, 2015). É, pois, uma atividade que coloca o aprendiz em uma outra relação com a memória de ensino-aprendizagem de LE e em outras relações de alteridade (a de lidar, por exemplo, com um *feedback* dado de forma assíncrona). Assim, mesmo que de forma direcionada, esse falar de si, nas condições propostas nesse tipo de tarefa, enseja a reflexão do 'enunciar-se em uma língua outra', instaurando um gesto de escuta de si e do outro de forma a possibilitar um modo de entrada na LE.

Tarefa 9: Atividade Complementar 1
Stereotypes: that's the way it is. Is it?

Do you know what the word 'stereotype' means? According to the Cambridge Dictionary online, a stereotype is a fixed idea that people have about what someone or something is like, especially an idea that is wrong. We may have stereotypes concerning cultures, nationalities, languages, people etc. Learning a foreign language is certainly a great opportunity to discuss and rethink the pre-conceived ideas we have in relation to the others.

In this task, we are going to watch a video in which some people talk about the stereotypes normally related to Blacks, Mexicans, Asians, Gays and Blondes. In order to achieve a good performance in this task, follow the steps below:

1° Look up the following words in the dictionary and take notes:

chic	valet	nigger	shallow
slut	spic	lawn	fag

2° Read the activity and make sure you understand what you are expected to hear from the video;

Watch the video *Stereotypes of Blacks, Mexicans, Asians, Gays and Blondes* and complete the gaps with the information you hear. Write the words and click **SEND** to check your answers:

Figura 8. Tarefa 9. Produção Oral
Fonte: Brito e Tagata, 2012, p. 30

3° Click on the link <http://www.youtube.com/watch?v=cOZd11Mcej4> to watch the video *Stereotypes of Blacks, Mexicans, Asians, Gays and Blondes* and do the activity;

	Black	Gays	Blondes	Asians	Mexicans
People see me as...	1. _____	2. _____	3. _____	4. _____	5. _____
People call me a...	6. _____	7. _____ I don't have	8. _____ I won't have	9. _____	10. _____
Complete	I haven't been to 11. _____	12. _____ I don't wear	13. _____ with you.	I can't fix your 14. _____	I won't 15. _____ your lawn.
What they say about themselves	I don't belong to a 16. _____	17. _____ or women's clothes	I'm still a 18. _____	I don't know 19. _____	I was born in 20. _____

SEND

4° Watch the video again and read the script (See Anexo do Módulo 1).

Figura 9. Tarefa 9. Produção Oral
Fonte: Brito e Tagata, 2012, p. 30.

Tarefa 10: Atividade Complementar 2
Forum: Can I ask you some questions?

Have you ever heard the song 'Dear Mr. President', by Pink? In this song the speaker invites the President to "take a walk" in order to ask him some questions. According to Pink, 'Dear Mr. President' was one of the most important songs written by her and it was an open letter to George W. Bush. It has been released in Europe, Australia and Canada (For more information, go to http://en.wikipedia.org/wiki/Dear_Mr_President).

In this task, you are going to listen to this song in order to: practice pronunciation; improve vocabulary and interpret the lyrics together with your colleagues. To achieve a good performance, follow the steps below:

1° Click on the video to listen to the song <http://www.youtube.com/watch?v=UGNdKue6yC8&feature=fvwr>

2° Watch the video again and read the lyrics to check pronunciation and solve doubts concerning vocabulary (see lyrics in Anexo do Módulo 1);

3° Write down a text commenting on your impressions on the lyrics of the song and post it at the Forum. You can focus on the following aspects: *what called your attention? What did you like more about the song? In your opinion, how appropriate are the lyrics to the context of your country? What kind of questions would you like to ask the President of your country, if you had the chance? You may write in Portuguese or English and you should comment on your colleagues' texts.*

Figura 10. Tarefa 6.2. Produção Oral
Fonte: Brito e Tagata, 2012, p. 31

As Tarefas 9 e 10, ambas complementares, encorajavam, respectivamente, a prática da compreensão oral e da produção escrita, a partir de um vídeo sobre estereótipos e de uma canção, conforme se vê nas Figuras 8, 9 e 10.

No material da disciplina de produção oral, vemos o predomínio do gênero discursivo 'explicação' nos vídeos produzidos pelo professor formador. Todavia, nas atividades complementares, vemos a presença de músicas e fragmentos de filmes. Em linhas gerais, parece ter havido um avanço, em relação ao material de compreensão oral, no que se refere à possibilidade de 'dizer-se' e de refletir na/sobre a LE por meio de atividades que abrem espaço para a multiplicidade de sentidos ou que aventam gestos de autoria por parte dos licenciandos.

A descrição e análise das tarefas dos módulos 1 das disciplinas de Compreensão e Produção Oral nos permitiram delinear algumas representações de LI e de seu ensino-aprendizagem, as quais sintetizamos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Representações discursivas de língua inglesa e ensino-aprendizagem de língua

Representações de língua inglesa e de ensino-aprendizagem nos materiais analisados	
Língua inglesa	<ul style="list-style-type: none">• estrutura homogênea: com base nas seções de gramática e de exercícios diretivos;• sistema simbólico heterogêneo: com base nas discussões teóricas que abrem espaço para a multiplicidade de sentidos;• língua próxima/possível: com base na familiaridade dos temas abordados e situacionalidade dos sujeitos enunciadorees (no caso, os professores formadores).
Ensino-aprendizagem de língua	<ul style="list-style-type: none">• processo de aquisição de estruturas e/ou modelos – como se percebe pelas tarefas de compreensão oral (em que o aluno é levado a fazer atividades bem diretivas), pelas atividades de gramática, pelas produções de texto em que se fornece um modelo (principalmente na disciplina de compreensão oral);• processo integrado de habilidades, como se vê pelo encadeamento de tarefas de compreensão e produção oral e escrita;• processo que abre a possibilidade de (se) dizer – ainda que de forma direcionada, vê-se a tentativa de se propiciarem momentos para que os aprendizes pudessem se expressar na língua alvo;• processo controlado, como se observa pelas orientações dadas, aos alunos, quanto aos procedimentos para realizarem determinadas tarefas (comum o enunciado ‘siga os seguintes passos’);• processo que enseja autonomia, como se nota pela presença de várias atividades e leituras complementares durante todo o guia;• processo que ocorre em batimento com a língua materna, haja vista que esta permeia todo material e vai, gradativamente, dando espaço à LI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar que empreendemos para o material didático no lugar de pesquisadoras nos trouxe o desafio de problematizar o nosso lugar de professoras-autoras-formadoras em contexto de educação superior a distância. O nosso gesto de leitura dos materiais produzidos se estabeleceu, portanto, a partir do batimento entre a posição de professoras formadoras-autoras e de pesquisadoras num movimento de tensão. Dessa forma, a pergunta levantada – ‘(como) esses materiais propõem um lugar discursivo crítico para o professor em formação?’ – nos faz refletir sobre o lugar discursivo que possibilitamos aos sujeitos ocuparem enquanto professores de língua inglesa em formação.

A descrição do material didático nos remete à problematização da relação sujeito-língua(gem)-tecnologia. Mais especificamente à questão de como o ambiente virtual se configura como espaço outro de enunciabilidade, oferecendo (im)possibilidades outras de posicionamentos enunciativos aos sujeitos. Como, por exemplo, práticas de linguagem, tais como gravar áudios e vídeos, participar de webconferências, interagir em fóruns de discussão, enfim, dizer(-se) de forma (quase) sempre compartilhada afeta a posição do sujeito? Como tais práticas abrem espaço para a (des)apropriação de saberes que venha a incidir em (transform)ações condizentes com uma postura ética no exercício profissional?

As representações de língua e de ensino-aprendizagem aqui delineadas apontam para o funcionamento de uma memória discursiva relativa ao modo de se ensinar-aprender línguas que questiona a noção de novidade dos contextos não presenciais de ensino. Em nosso gesto de produção dos materiais, percebemos o funcionamento da língua(gem) enquanto estrutura e acontecimento, dos sentidos movimentando-se na unidade e dispersão.

Assim, voltando à pergunta inicial, diríamos que as tarefas propostas nos materiais analisados propõem um lugar discursivo crítico para o professor em formação ao: (i) encorajarem a interação, e, portanto, a possibilidade da percepção da palavra do outro; (ii) oportunizarem a escuta de si, não como atividade mecânica ou formal, mas como possibilidade de enunciar, de tomar a palavra e significar na LI. (HASHIGUTI, 2017); (iii) problematizarem discursos naturalizados; (iv) compartilharem a responsabilidade da aprendizagem com o aluno (em atividades de autocorreção, por exemplo; e (v) encorajarem a construção de um imaginário de língua possível de ser habitada.

Entendemos, entretanto, que uma discussão que deve ser ampliada é a entrada dos alunos como sujeitos na e pela LI, isto é, falando uma LE e pensando sobre ela e pela própria LI. As tarefas propostas nos materiais, ao priorizarem a língua materna ou exercícios meramente diretivos nos níveis iniciais, podem corroborar o imaginário de que primeiro é preciso aprender a língua (como se esta fosse um código neutro e abstrato) para depois inserir a criticidade. Como mencionado anteriormente, nossa compreensão de língua(gem) aponta para a indissociabilidade de linguagem, sujeito e sociedade, portanto não há como se pensar em uma língua que não seja desde sempre a língua do outro.

Além disso, não compreendemos a constituição de um lugar crítico de enunciação na LI como um 'estado' ou 'condição' a ser adquirida pelo sujeito, mas como processo contínuo de (des)arranjos de subjetividade, de posicionamentos discursivos, permeado constitutivamente pela falta, pelo conflito, pela contradição. Assim, não se trata de postular uma formação crítica (re)produzida (ou conduzida) pelo professor formador em direção ao licenciando, mas de defender que essa criticidade é construída sempre em alteridade e movimento.

Ademais, ao compreender que a formação do professor se marca pela incompletude e inconclusibilidade, aventamos que a configuração de um lugar discursivo crítico se dá pela enunciação, ou seja, pelo (des)contínuo processo de inscrição dos sujeitos em discursividades, as quais configuram as relações de saber-poder e saber-fazer. E essa inscrição na discursividade de uma língua outra se dá pela "*entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos*" (FRAZONI, 1992, p. 38. Destaque da autora). Segundo Franzoni, é preciso reconhecer o *controlável* e do *fugidio* "como constitutivos do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira", o que só é possível a partir de uma noção de língua "que não procure apagar "opacidades", que não coloque o assistemático como resíduo do sistemático" (p. 38).

Nesse sentido, defendemos que a formação crítica para a docência envolve tanto possibilitar a tomada significativa da palavra na língua inglesa, de forma que o professor em formação possa enunciar nessa língua e compreender e exercer as relações de poder e saber em jogo nas práticas discursivas, quanto a formação acadêmica sobre aspectos relativos ao funcionamento da linguagem, de forma a extrapolar uma visão tecnologicista, restrita ao ideal da língua como instrumento de comunicação. Defendemos também que deve fazer parte da produção de materiais, como forma de avaliação, o posicionamento do autor como analista do seu próprio material, voltando à sua escrita como *corpus* para que possa verificar se e como sua proposta se constitui na própria escrita, no *design* e organização do material, e a partir do entendimento do sujeito como sujeito de contradição e falha.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1929). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. (1953). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB. 2005. p. 11- 23.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de inglês pré-serviço em um curso de letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 17, n. 1, p. 117-136, 2017.

BRITO, C. C. P.; TAGATA, W. M. *Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na produção oral*. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2012.

DONNARD, A. et al. *Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral*. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2012.

FOUCAULT, M. (1969) *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. (1975) *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FRANZONI, P. *Nos Bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma reflexão em Lingüística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 259-279.

HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 56.1, 2017, p. 213-233.

HASHIGUTI, S. T. Reflexões sobre corpora de pesquisa discursiva e produção oral em aprendizagem de língua inglesa como LE na modalidade a distância. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 5, 2015, p. 410-423.

- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, 2008, p. 487-517.
- KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod Pedagogy. In: *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 23-43.
- LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.
- MATTOS, A. M. A. & VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MÓR, W. M. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.
- PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: F. GADET; T. HAK (eds.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, Unicamp, 1997. p 61-105.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2009.
- PÊCHEUX, M. (1983). *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. (1983). Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.) *Papel da Memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP/FAEP-UNICAMP/Mercado de Letras São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- ROJO, R. H. R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.



ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

STREET, B. V. 'Academic Literacies approaches to Genre'? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, 2010, p. 347-361.

Cristiane Carvalho de Paula BRITO

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), mestrado (2004) e Doutorado (2009) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada no Curso de Letras-Ingês na Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, na linha Linguagem, Ensino e Sociedade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos. Principais temas de interesse: formação de professores de línguas, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes contextos, produção de material didático, letramentos, Análise do Discurso.

Simone Tiemi HASHIGUTI

Professora Associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia; atua no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Possui doutorado (2008) e mestrado (2003) em Linguística Aplicada, ambos pela Universidade Estadual de Campinas. É bacharel em Linguística também pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente com os seguintes temas: corpo e outras materialidades visuais, ensino/aprendizagem de língua inglesa, produção de materiais didáticos, tecnologias de informação e comunicação na educação e educação a distância. É líder do Grupo de Pesquisa: O Corpo e a Imagem no Discurso.

Recebido em 14 fevereiro 2019 - Aceito em 01 julho 2019