



# III CLAFPL

III Congresso Latino-americano de  
Formação de Professores de Línguas



**UNITAU**

Universidade de Taubaté

## TENDÊNCIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO SÉCULO XXI Taubaté, São Paulo, Brasil, 04 a 06 de novembro de 2010

### PROGRAMA

Horários	Dia 04 (5ª feira)	Dia 05 (6ª feira)	Dia 06 (sábado)
7:30-8:15	Inscrições e entrega de material	Entrega de material e visita aos stands	Entrega de material e visita aos stands
8:15-8:30	Abertura		
8:30-10:00	Conferência I Perspectives and challenges in language teacher education in the 21 <sup>st</sup> century Jill Burton (University of South Australia – UniSA, Australia)	Mesa-Redonda II School-university partnership in initial and continuing language teacher education Ana Maria Barcelos (UFV) Judy Sharkey (University of New Hampshire, Inglaterra) Deise Prina Dutra (UFMG)	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais
10:00-10:15	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:20-11:50	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais
11:50-13:20	Almoço	Almoço	11:50-12:50 – Conferência II A formação do professor de línguas: Towards an extended view of language education Marilda Cavalcanti (UNICAMP)
13:25-14:55	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais	
15:00-15:15	Intervalo	Intervalo	
15:20-16:50	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais	Simpósios, sessões de comunicações coordenadas e sessões de comunicações individuais	
16:55-18:20	Mesa-redonda I Políticas nacionais de educação de professores e desenvolvimento profissional na América Latina Telma Gimenez (UEL) Estela Klett (Universidad de Buenos Aires, Argentina) Maria Aparecida Campos Diniz de Castro (UNITAU) Miguel Farias (Universidad de Santiago, Chile)	Mesa-redonda III Novas tecnologias de informação e comunicação e educação a distância na educação inicial e continuada do professor de línguas Maximina Maria Freire (PUCSP) Maria Luisa Vassallo (Ministerio das Relações Exteriores da Itália/Leitorado de Italiano de SP – USP) Denise Bértoli Braga (UNICAMP)	
19:00	Coquetel, lançamento de livros e exposição de painéis	20:00 – Jantar por adesão	

## RESUMOS

### Conferência 1:

### CONSTRUCTING A LIFE IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Jill Burton (UniSA)

After years of teaching English and teachers of English as an additional language (EAL) I still have a lot to learn about language and teaching. I am undaunted. During my career as a teacher, I have focused on asking what interests me and trying to light that flame of curiosity in my students. Such a twofold goal is not selfish: it invites teachers not only to be self-supporting professionals but also responsible learners. But its pursuit is not easy. In this address I examine what teachers should demand of themselves and what their teaching institutions, that is, the schools in which they teach and the institutions in which they formally develop as teachers, should expect of them. In so doing, I consider what individual teachers and language teacher education communities can do to encourage openness to learning and professionalism so that teachers can co-construct learning with their language students.

My teaching contexts in Australia, which include constant forays into international contexts as I explain, provide the experiences on which I draw in this paper. Narratives of my language teaching life, with all the specifics they reveal, inevitably throw up contrasts with language teaching lives in Brazil and the rest of South America; but these can be useful. However, personal narratives also reveal patterns that are familiar to all language teachers, researchers and teacher educators. In documenting some of my multiple identities, namely, as a language user, a classroom teacher, a researcher, a teacher educator, a writer of teaching, an editor of teachers' writing, and an academic teacher with my own postgraduate students, this paper is united by my primary identity, that of a learner, that is, a teacher who learns with her students and finds her learning community in the classroom wherever that happens to be.

There is much support for adopting such an approach in language teaching research and education. Dewey (1933, 1938) urges teachers to be open to possibilities, alert to the consequences of their actions and wholehearted about their teaching. Schön (1983) and later others such as Zeichner and Liston (1996) and Noffke and Brennan (2005) elaborate reflection in and on practice and counsel against teaching which is solely instrumentally motivated. In the world of EAL, action researchers (e.g., Burns, 1999; Edge, 2001) and inquiry-based teachers (e.g., Freeman, 1998; Johnson & Golombek, 2002) have suggested ways for teachers to become self-supporting professionals. A recent international collection of papers from reflective language teaching practitioners (Burton, Quirke, Reichmann & Peyton, 2009) documents the enlightenment that language teachers and educators have gained through writing reflectively about their practice. As Tsui (2003) notes, experience alone does not make teachers expert; it is what they do with it that counts.

The challenge for language teachers today is how to be self-supporting and responsible in educational settings in which they are accountable for implementing curriculum processes which they may not have designed and in which they have to juggle being a language professional, a teaching professional, and a researcher. This is the challenge which underpins this paper.

### Key words

Responsibility, Openness, Expertise, Possibility

### References

- Burns, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton, J., Quirke, P., Reichmann, C.L., & Peyton, J.K. (Eds). 2009. *Reflective writing: A way to lifelong teacher learning* (e-book). TESL-EJ.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Edge, J. (Ed.). 2001. *Action research*. Alexandria, VA: TESOL Publications, Inc.
- Freeman, D. 1998. *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle.
- Johnson, K.E., & Golombek, P.R. (Eds). 2002. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press.
- Noffke, S., & Brennan, M. 2005. The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis. *International Journal of Progressive Education* 1, 3: 1–34.

Tsui, A.M.B. 2003. *Understanding expertise in teaching*. New York: Cambridge University Press.  
Zeichner, K.M., & Liston, D.P. 1996. *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

### **Mesa-redonda I:**

## **POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA AMÉRICA LATINA**

### **Aprendizagem em redes no contexto de programas de formação de professores de línguas**

Telma Gimenez (UEL)

Recentes programas governamentais brasileiros voltados para a formação de professores orientam-se por teorias sociais de aprendizagem e têm previstas ações que implicam na constituição de redes de profissionais para seu desenvolvimento. Exemplo dessa tendência é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), instituído pelo Governo do Paraná a partir de 2007. Nesta mesa-redonda pretendo apresentar e discutir o PDE no que diz respeito à formação de professores de inglês, analisando seus pressupostos teóricos *vis a vis* sua implementação em situações específicas.

### **Formación de docentes de lenguas. Conciliando tradición y modernidad**

Estela Klett (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

En Argentina, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras posee una importante tradición en todas las instancias del sistema educativo. La promoción de escuelas plurilingües de gestión oficial, el auge de asociaciones de profesionales, el florecimiento de certificaciones nacionales y regionales o la envergadura de la capacitación a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio demuestran el valor innegable que la sociedad atribuye a los idiomas. Para dar satisfacción a la gran demanda de docentes, existen departamentos de lenguas en las universidades o bien, institutos específicos dependientes del Ministerio de Educación. Destacamos de manera especial que varios de estos centros de formación cuentan con más de 100 años. En este largo período, la capacitación de los profesores ha seguido los cambios que derivan de las orientaciones didácticas de cada momento histórico. Cabe señalar que dichas corrientes, en su gran mayoría, han sido tradicionalmente marcadas por los países hegemónicos. Sin embargo, además de dichas influencias metodológicas innegables, sabido es que las prácticas educativas propias de cada país juegan un papel considerable en la transmisión y la circulación de los saberes. En este trabajo nos proponemos mostrar algunas características de la formación de los docentes de lenguas en Argentina y destacar los pasos dados desde la contextualización local para abandonar usanzas rutinarias del pasado y entrar de lleno en las exigencias del siglo XXI. En este punto, un aspecto que consideramos esencial se refiere a las necesidades de un mayor contacto y fluidez en el intercambio didáctico inter- lenguas como vía de asentamiento de las lenguas minoritarias y, por ende, como camino hacia el plurilingüismo. Para concluir, merece destacarse que el gerundio presente en el título “Formación de docentes de lenguas. *Conciliando tradición y modernidad*” pretende revelar el carácter dinámico e inacabado del proceso de transformación de un campo disciplinar que deseáramos, al menos en parte, *común* para las lenguas extranjeras.

### **A docência no Ensino Superior: Reflexões sobre as atuais políticas públicas de formação**

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro (UNITAU)

Neste encontro, pretende-se destacar a análise das repercussões das atuais políticas públicas no foco da formação do profissional do ensino superior. No que se refere ao trabalho docente, constata-se que tais políticas, se bem orientadas, influenciam a criação de novos interesses e valores. Levando-se em conta o desenvolvimento da cultura do desempenho, vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional. Pensando especificamente na formação do professor universitário, somos instigados a estimular o questionamento sobre quais competências devem ser desenvolvidas neste contexto, bem como sobre o posicionamento das políticas públicas a respeito e as próprias condições de formação oferecidas pelas universidades. É sobre este processo, quando se observa a ação dos órgãos competentes de avaliação, representados nas políticas de formação, que está sendo forjada a subjetividade docente. Mais do acompanhar a explanação, os presentes serão convidados a refletir se os atuais

investimentos na formação estão atendendo as necessidades da realidade do ensino superior no Brasil e sugerir caminhos alternativos.

### **Políticas Nacionales de Formación de Profesores de Lenguas en Chile**

Miguel Farías (Universidad de Santiago de Chile)

Las políticas nacionales de formación de profesores de lenguas en Chile han constituido discursos implícitos en los últimos años. Se ha dado un gran impulso y recursos a la formación de profesores de inglés, con apoyos a través de proyectos de diseño e innovación curricular y de pasantías en el extranjero para estudiantes de los últimos años, por ejemplo.

Si se mira en perspectiva, se ha dejado de lado la orientación plurilingüe que tenía la oferta de lenguas extranjeras en el sistema educacional formal. Sin embargo, un cambio reciente que puede tener implicaciones favorables para una oferta más amplia de lenguas extranjeras es la modificación del nombre del programa administrado por el Ministerio de Educación de “Inglés Abre Puertas” a “Idiomas Abren Puertas”. En este programa ahora se incluye el alemán, el francés y el chino mandarín.

En esta mesa redonda presentaré una reseña histórica de las políticas nacionales de enseñanza de lenguas extranjeras y discutiré los posibles alcances de los recientes cambios en el programa “Idiomas Abren Puertas” del Mineduc.

### **Mesa-redonda II:**

### **SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIP IN INITIAL AND CONTINUING LANGUAGE TEACHER EDUCATION**

#### **Building school-university partnership in a continuing language teacher education project: the role of emotions in creating learning communities**

Ana Maria F. Barcelos (Universidade Federal de Viçosa)

Building school-universities partnerships has been a concern of many teacher educators in many countries for many years. In Brazil, this concern is also present in many studies as well as teacher education programs (Cristóvão et al, 2006; Mateus, 2009; Mateus et al, 2009). These studies suggest that the quality of the practicum environment when student teachers go to the field is very important. We believe that continuing language teacher education programs are one of the keys to improve the quality of this environment. Language teachers who are in search of (self) development bring enthusiasm and professionalism to the field and this can be reflected in their work, in the way they see themselves as teachers, as well as in their role in modeling good attitudes to teaching the language to future teachers. This attitude and new role of teachers are related to their emotions in teaching, which has also been emphasized by many researchers abroad (Zembylas, 2005; Rosiek, 2003) and in Brazil (Coelho & Barcelos, 2009; Aragão, 2008).

In this paper, we emphasize the importance of emotions and self-esteem in encouraging teachers to develop a more positive self-image. We describe the transformations that have been reported by teachers who participate in a continuing teacher education program (PECPLI) at Universidade Federal de Viçosa, MG. We suggest that working with teacher emotions is crucial for the success of building communities of learning. A hopeful community of teachers can work as transformative agents in their own schools and practices by being more self-confident and by developing their professional identities. These teachers are building (in) visible ties with future English teachers and creating the foundation for better ties between schools and universities by being good role models to future English teachers. Examples of actions taken in the project as well as teachers' own reports of their transformations are explored. (305 words)

#### **Community Teachers & Community-Based Pedagogies: Re-imagining School-University Partnerships**

Judy Sharkey (University of New Hampshire, Inglaterra)

This presentation is part of an emerging collaborative research project, “Community Literacies in Language Teacher Education” involving university researchers, students, and teachers in Colombia and the United States. It is situated within sociocultural approaches to language and literacy education which posit that learning occurs in the social practices of a community/culture and teachers are positioned as transformative intellectuals whose knowledge of classrooms and schools are valuable contributions to educational reforms and debates.

Infusing teacher education programs with community-based pedagogies and a community teacher philosophy encourages teacher learners to see and value the resources within their communities while also developing intellectual tools of inquiry such as ethnographic data gathering and analysis. Such experiences, perspectives, and tools allow teacher learners to engage in a more dialogical relationship with the theories and concepts they are encountering in their programs. In short, community-based pedagogies foster praxis.

Developed out of the traditions of John Dewey, Paulo Freire, and leaders and teachers in and before the Civil Rights movement in the United States, a “community teacher” spends quality time in the community where he or she is going to teach in order to better serve his/her students. As Murrell (2001) asserts, the community teacher is aware of and when necessary, actively researches the knowledge of the cultures represented among the children, families, and communities he or she serves...The CT enacts those knowledge traditions as a means of making meaningful connections for and with children and their families...Community teacher knowledge emerges from a complex mix of reflective experience, cultural knowledge and critical inquiry (pp. 51-52).

Teacher education programs that embrace a community teacher philosophy expand field experiences to include community-based experiences that provide teacher learners with different types of opportunities to learn more about their teaching contexts. Becoming more knowledgeable about local communities is one important way that teacher learners can challenge and question imposed policies/curricula in light of immediate realities, constraints and possibilities.

The organization of the presentation is as follows:

1. A brief introduction to the topic, its relevance to second language teacher education and the Community-Based Literacies Research Collaborative

2. Defining the Conceptual Framework for Community-Based Literacies

- a. new types of relationships between academic and community organizations (Lucas, 1997)
- b. community teacher (Murrell, 1997; Sharkey, 2009)
- c. community-situated pedagogies (Schechter, Solomon, & Kittmer, 2003)
- d. situated literacies (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000)

3. Concrete Ways to Infuse Teacher Education Programs with these Perspectives/Philosophies

- a. Supplementing classroom-based experiences with community-based experiences
- b. Sample assignments from courses including community investigations and curriculum units:
  - i. The neighborhood alphabet (i-movie examples from Vermont, USA & Bogotá, Colombia)
  - ii. Neighborhood mapping; neighborhood language/literacy inventories (examples from New Hampshire, USA & Bogotá, Colombia.)
  - iii. Community-Pedagogies Institute (New Hampshire, USA)

4. Emerging promising findings and challenges to this work

- a. Teachers’ new perspectives on communities as resources
- b. Richness of the cross-cultural collaboration (US & Colombia)
- c. Institutional and ideological resistance to this work
- d. next steps

5. Discussion

Selected References

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Canagarajah, S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), pp. 9-34.
- Collins, J., & Slembrouck, S. (2007). Reading shop windows in globalized neighborhoods: Multilingual literacy practices and indexicality. *Journal of Literacy Research*, 39(3), 335–356.
- Community asset mapping: A critical strategy for service. The Bonner Curriculum.  
[http://www.bonner.org/resources/modules/modules\\_pdf/BonCurCommAssetMap.pdf](http://www.bonner.org/resources/modules/modules_pdf/BonCurCommAssetMap.pdf).
- Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes: A teacher’s guide to classroom observation*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Jiménez, R., Smith, P., & Teague, B. (2009). Transnational and community literacies for teachers. *Journal of Adult and Adolescent Literacy*, 53 (1), pp. 16-26.
- Johnson, K.E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40 (1) 235-256.
- Lucas, T. (1997). Into, through, and beyond secondary school: Critical transitions for immigrant youth. Topics in Immigrant Education 1. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Kretzman, J. & McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Institute for Policy Research.
- McIntyre, E., Rosebery, A. & González, N. (2001). *Classroom diversity: Connecting curriculum to students' lives*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Murrell, P. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers College Press.
- Schechter, S., Solomon, P., & Kittmer, L. (2003). "Integrating teacher education in a community-situated school agenda" in S. Schechter and J. Cummins (Eds.). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource* (pp. 81-96). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sharkey, J. (2009). Going Glocal: The Power of Community-Based Pedagogies in Language Teacher Education. Invited Plenary at the 44<sup>th</sup> Annual Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI). Medellín, Colombia.
- Shohamy, E. & Gorter, D. (2008). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge.

### **Parcerias frutíferas: como a reflexão-crítico colaborativa pode levar a mudanças**

Deise Prina Dutra (UFMG)

Projetos de educação contínua de professores têm proliferado no país visando capacitar profissionais para atender às necessidades de seus alunos. Na área de inglês esses projetos são frutos de parcerias entre a universidade e a escola feitas por meio de convênios com secretarias estaduais/municipais ou são parcerias estabelecidas diretamente com o professor. O projeto no qual esta apresentação se embasa mantém, em seus 8 anos de existência, o segundo tipo de parceria. Se por um lado essas parcerias carecem do reconhecimento oficial das escolas e secretarias, elas atraem participantes que têm uma motivação intrínseca para seu desenvolvimento profissional. Esse fator não é determinante para o sucesso, mas pode ser considerado uma das fontes de atitudes pró-ativas que podem levar à emancipação (FREIRE 1996) do professor. Nosso projeto visa promover o desenvolvimento crítico-reflexivo e lingüístico (DUTRA & MELLO 2009) de professores de línguas estrangeiras a fim de que eles, melhor instrumentalizados, possam exercer plenamente a sua profissão com autonomia, buscando mudanças de certas práticas quando necessário. O objetivo deste trabalho, então, é apresentar diversas ações que podem engendrar a mudança de práticas desenvolvidas em nosso projeto: diários; atividades planejadas para a sala de aula; portfólios; pesquisa-ação colaborativa e redes de aprendizagem (*learning weaving*) e discutir alguns resultados dessas implantações. Como desde o princípio do projeto queríamos envolver os professores em situações que os levassem à reflexão crítica, introduzimos a escrita de diários de aulas, por exemplo. Esse instrumento não se mostrou muito produtivo para o grupo por motivos, tais como, falta de experiência na escrita de diários e dificuldades para transcender o nível descritivo das ações. As avaliações do projeto, feitas anualmente pelos participantes (professores da rede pública) e colaboradores (professores, alunos da graduação e da pós-graduação), levaram-nos a implementar atividades que fossem desenvolvidas em grupo com a orientação de colaboradores do projeto, exceto os portfólios. Apesar de nem sempre termos tido sucesso (MELLO, DUTRA & JORGE 2008; MELLO & DUTRA no prelo), esperado quando se trata de propostas que visem à identificação de problemas e propostas de ações que possam levar à re-actualização (i.e. CELANI & MAGALHÃES 2005 com base em FULLAN 1996), temos aperfeiçoado nossas ações a fim de que os professores da rede pública desenvolvam estratégias de colaboração sem dependência dos membros do grupo. Discutiremos como caminhamos de propostas de pesquisa-ação colaborativa até as redes de aprendizagem que mantém equipes com papéis mais bem estabelecidos, com liderança e tarefas claramente distribuídas. As reflexões a serem apresentadas visarão levantar elementos das ações propostas que podem transformar parcerias aparentemente limitadas (entre a universidade e professores) em verdadeiras possibilidades de transformação do ensino, da sala de aula de inglês e da escola em que estão inseridos os professores que verdadeiramente se engajam em redes colaborativas de cunho crítico e reflexivo.

### **Mesa-redonda III:**

# NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

## **A auto-hetero-ecoformação tecnológica do professor de línguas**

Maximina M. Freire (PUCSP)

A emergência do paradigma complexo, que prioriza a não-linearidade/não-fragmentação do conhecimento, que nos conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, a imprevisibilidade e a instabilidade, e que nos coloca diante das tensões e contradições dos sistemas *em que e com os quais* convivemos, naturalmente nos conduz a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e momento. À luz desse paradigma e diante da constatação da complexidade inerente ao ser humano, podemos concluir que uma reforma do pensamento se faz urgente e necessária, como forma de buscar respostas que tanto nos permitam compreender melhor a vida, seus processos e suas implicações, quanto questioná-los em maior profundidade. Sob o enfoque complexo, a formação docente passa a requerer uma visão conceitual renovada e questionadora, para que seja concebida como um processo auto-hetero-ecoformador. Esse é o argumento que justifica e embasa o presente trabalho que, portanto, visa a discutir a formação tecnológica sob a perspectiva da complexidade, abordando os princípios *dialógico, recursivo e hologramático* que a distinguem, considerando seus movimentos *intra- e intersistêmicos*, e ressaltando as ambigüidades e dilemas desse processo formativo, bem como as tensões por ele exercidas e sofridas.

## **Relações de poder em parcerias de Teletandem entre professores e não professores.**

Maria Luisa Vassallo (Ministerio das Relações Exteriores da Itália/Leitorado de Italiano de SP / USP)

Serão apresentados alguns resultados de uma pesquisa dedicada às relações de poder no teletandem, embasados na análise qualitativa de entrevistas semi-estruturadas referentes a quatro duplas de teletandem, compostas cada uma por um parceiro professor de línguas e um parceiro não professor. O teletandem é uma forma de trabalho colaborativo em dupla, para fins de aprendizagem de duas línguas estrangeiras, entre dois parceiros falantes competentes de línguas diversas, que aprendem a língua um do outro e se encontram regularmente on-line, realizando sessões nas duas línguas por chat escrito, áudio e vídeo, de forma independente ou integrada em um currículo institucional. Seus princípios fundamentais são reciprocidade e autonomia. O estudo operacionaliza o poder em termos de comportamentos, interesses, formas de pensar e limitações de leque de escolhas. Os resultados da análise mostram que o poder transita, nas parcerias pesquisadas, principalmente pelas escolhas referentes a atividades e estratégias didáticas, tópicos de conversação, variantes linguísticas. O aspecto relacional prevalece sobre o didático; o princípio de reciprocidade prevalece sobre o princípio de autonomia. O papel assumido nas relações de poder é independente das línguas faladas e dos papéis momentaneamente exercidos (de aprendiz ou falante competente). Os parceiros que exercem a atividade de professor tendem a assumir iniciativas e a destacar-se em atividades de gerenciamento.

## **Re(mediando) o ensino: possibilidades e dilemas colocados para a formação do professor de línguas na era da Internet.**

Denise Bértoli Braga (UNICAMP)

A disseminação e popularização do uso da Internet em diferentes práticas comunicativas trouxe consigo um conjunto de mudanças sociais e linguísticas que, por um lado, distanciaram ainda mais as práticas escolares das práticas e necessidades cotidianas e, por outro lado, abriram possibilidades bastante promissoras para o ensino em geral, e para o ensino de línguas em particular. Em relação ao ensino de línguas, o acesso a diferentes tipos de insumos na língua alvo deixou de ser um problema crucial para o professor, dada a fonte ilimitada de dados disponíveis na Internet. Em relação à prática comunicativa na língua alvo, os diferentes ambientes abertos para a comunicação à distância na Internet ampliaram as possibilidades de interação fora do contexto de sala de aula e viabilizaram um contexto potencial de imersão linguística antes inexistente. As diferentes questões antes colocadas sobre o papel do professor no contexto de EAD, agora passam a ser também colocadas para a prática de sala de aula na medida em que a Internet e os materiais digitais passam a ser disseminados como ferramentas para ensino/aprendizagem extra-classe. A presente comunicação discute a natureza de algumas dessas mudanças trazidas pelas novas mídias, refletindo sobre a formação do professor nesse novo contexto em que os alunos dominam o meio, mas não sabem explorá-los para as práticas escolares e o professor domina o

conhecimento linguístico, mas não é familiarizado com os recursos das novas mídias ou com as orientações pedagógicas que tais recursos demandam.

### **Conferência II:**

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS – TOWARDS AN EXTENDED VIEW OF LINGUISTIC EDUCATION**

Marilda C. Cavalcanti (UNICAMP)

No mundo em que vivemos, cada vez mais globalizado e tecnologicado e onde cada vez mais aparecem as faces do multilinguismo, do transculturalismo, do hibridismo, da diáspora, do preconceito, e principalmente da desigualdade, o bi- e o multilinguismo continuam privilegiando as línguas hegemônicas. No entanto, a língua inglesa, cada vez mais uma língua franca, de comunicação internacional, tem maior espaço no mundo dos negócios e no mundo da comunicação e informação. Ou seja, o que importa é o sucesso na comunicação, portanto, fluência é um ponto chave. A pergunta que se coloca como ponto de partida para esta apresentação é: Os cursos de formação de professores de línguas estão voltados para essa realidade? E que realidade é essa? E esses conceitos, por exemplo, “fluência”, “bilinguismo”, que nos acompanham não precisam ser problematizados? Não há ainda resquícios na formação de professores que vem da época em que a escola era uma instituição para as classes privilegiadas? Um tempo que desconhecia, por exemplo, parâmetros de flexibilidade? Quem é ou quem vai ser um professor de línguas hoje? Essa pessoa pertence a uma geração que já nasceu em um ambiente tecnologicamente situado? Qual é sua relação com o mundo digital? E que escola é essa onde esses professores ensinam/vão ensinar? Se é na escola pública, por enquanto, há mais discurso sobre o uso de computadores: as salas de informática permanecem fechadas, tão fechadas quanto as bibliotecas. Não tem apoio técnico ou manutenção (assim como muitas bibliotecas não tem bibliotecárias e muitas vezes não tem nem um espaço de leitura.). Para o mundo em que vivemos, não seria essencial enfatizar a formação de um professor posicionado, leitor crítico, com sensibilidade cultural, social e linguística, antenado com os problemas a sua volta e antenado também com as questões de seu tempo que são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula? Ou seja, as exigências não seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sociohistorico e culturalmente situado? As relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação não precisariam ser alvo de problematização? Se a resposta for afirmativa, há implicações para uma educação linguística sofisticada que traga abertura para a atuação do professor. Nesse sentido, há que se repensar o que é ser bilíngüe e há que se considerar o que é ser fluente... Afinal o que se espera de um professor de línguas neste mundo em processo constante de mudança?