

# PROPOSTAS AO FORTALECIMENTO DA CULTURA CIENTÍFICA NAS AULAS DE LÍNGUA COM BASE EM LETRAMENTO CRÍTICO

Jonathan Florentino da Silva<sup>1</sup> - UFMG/UNICAMP

## Resumo:

O objetivo desta proposta é investigar orientações críticas em tarefas desenvolvidas por alunos nas aulas de inglês como língua estrangeira de modo a discutir a formação de uma orientação translíngue para a educação de línguas. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de práticas que reforcem e ampliem as perspectivas de mobilidade social e reflexividade. Como respaldo teórico, apresentam-se discussões em letramento crítico, com base em Mattos (2015), Rocha (2010) e Rojo (2012), apontando para a relevância de práticas sociais na escola que sejam capazes de promover debate, reflexão e modificações em contextos reais. A prática de sala de aula foi analisada em um período de oito semanas. As tarefas analisadas referiam-se a soluções de problemas e propostas de intervenções sociais. As tarefas foram realizadas em grupos, culminando em uma produção socialmente significativa. Os resultados são analisados a partir de um diário reflexivo e de rodas de conversa com alunos.

Palavras-chave: orientação translíngue; letramento crítico; ensino de Inglês; reflexividade.

## Abstract:

This paper aims at investigating critical orientations in tasks carried out by students in the classes of English as a foreign language focused on the discussion of a translanguing orientation for language teaching. This research is justified by the need of practices that stress and broaden the perspectives of social mobility and reflexivity. The theoretical bases showcase reflections concerning critical literacy based on Mattos (2015), Rocha (2010) and Rojo (2012), pointing out the relevance of social practices in school capable of creating debate, reflections and a change in real contexts. The classroom practice was analyzed in a period of eight weeks. The tasks referred to problem-solving and social interventions. The tasks were developed in groups, coming up with a meaningful social production. The data was analyzed through the researcher's journal and talks with students.

Keywords: translanguing orientation; critical literacy; teaching of English; reflexivity.

## 1. Introdução

Dentre os grandes desafios da educação na contemporaneidade encontra-se a promoção de práticas pedagógicas cujo processo construa sujeitos mais encarnados na realidade transcultural e multifacetada do mundo, ao passo que as transformações tecnológicas e as formas como fazemos linguagem ganham novas configurações.

Ao se pensar a educação de línguas, temos encontrado cada vez mais textos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos (ROJO, 2007, p. 63, apud LEMKE, 1998),

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP) - Bolsista CAPES. Pós-graduando em Ensino de Inglês: Abordagens Contemporâneas pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Graduado em Letras com habilitação em Português e Inglês pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA).

o que sugere maior necessidade de estudos em novos letramentos e possibilidades oferecidas pela tecnologia. Nesse ponto, não se constitui novidade a investigação acerca da relação entre cultura e língua, ou mesmo cultura, língua e tecnologia; mas importa ressaltar aqui que este trabalho adota uma perspectiva translíngue no trato dos campos mencionados, e busca romper com uma visão monolíngue nas aulas de língua estrangeira.

Uma perspectiva translíngue justifica-se, de acordo com Canagarajah (2013), uma vez que “as comunidades e a comunicação sempre foram heterogêneos” (p. 8), o que coloca a linguagem em patamar dinâmico, afastada de reducionismos. O termo translíngue mostra-se mais pertinente já que agrega um sentido de “movimento através de” ou “movimento perpétuo” (COX, ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35) e, assim, uma abordagem translíngue abre espaço para fomentar discussões acerca da pluralidade e repensar estigmas que envolvem a comunicação.

A orientação crítica é definida a partir de pressupostos que envolvem a formação de alunos articulados no trato social, empoderados em suas comunidades locais e/ou globais, e que encontram na linguagem um veículo para transformação da sociedade (MATTOS, 2015), de modo a preconizar uma consciência crítica da diversidade sociocultural e linguística.

Com vista a atuar no desafio apresentado, este trabalho teve por objetivo desenvolver tarefas baseadas na relação entre cultura e análise crítica nas aulas de inglês como língua estrangeira de um instituto particular de idiomas. Os alunos participantes eram de nível intermediário B1, de acordo com o Marco Comum Europeu<sup>2</sup>, e o material didático em uma perspectiva *blended*. A coleta de dados aconteceu em um período de oito semanas por meio de um diário reflexivo do pesquisador e diálogos com os alunos participantes ao término de cada semana. Os resultados apresentados constituem-se em reflexões desenvolvidas pelo pesquisador e também pelos alunos participantes.

## 2. Discussões acerca de letramento crítico

O uso do termo letramento aparece, desde a década de 80, como forma de transcender as possibilidades de alfabetização e abrir espaço para o trabalho com práticas sociais discursivas. Sobre letramento, Soares (1998) discorre:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavras que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota resultado de uma ação. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler

---

<sup>2</sup> Conhecido como *Common European Framework*, o quadro é um padrão internacional para descrever habilidades linguísticas. Mais informações em <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr>

e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p.18).

A autora discute que o letramento se evidencia como atividades diversificadas e situadas de inúmeros grupos sociais que atribuem à escrita a função de tornar significativas as interações que realizam e também suas práticas orais. A esse pensamento agrega-se a ideia contemporânea de letramentos no plural, abrindo um leque de possibilidades para ambientes e formas em que as atividades discursivas acontecem. Podemos citar como referências o letramento digital, o visual e o midiático.

Entretanto, embora estudados em categorias e modelos de definição, o que acontece é que o trato com uma perspectiva de letramento acaba, direta ou indiretamente, apresentando características e funcionalidades de outros. Um exemplo é o trabalho com hipermídia que demanda aspectos de letramento digital e também de letramento visual ao passo que depende da interpretação de itens imagéticos. Com isso, pode-se enfatizar que as práticas de letramento estão imersas em formações socioculturais e ideológicas e, ao lidarmos com uma pluralidade representacional, faz-se pertinente um recorte crítico da realidade.

Reprojetando a pertinência de uma abordagem crítica, Baptista (2010) estabelece três concepções: linguística, psicolinguística e sociocultural. A primeira refere-se ao ato de se recuperar o valor semântico de modo a construir significação e é isso que se busca imediatamente em uma aula de língua estrangeira. Busca-se, por exemplo, que alunos identifiquem *I'm good* e estabeleçam uma “verdade” linguística sobre o enunciado (Estou bem). A segunda concepção liga-se ao resgate de conhecimentos prévios subjetivos que podem variar de acordo com o leitor/interlocutor, mostrando-se mais flexível que a concepção anterior. Já a concepção sociocultural admite que ambos os atos de significação e conhecimento prévio são de natureza social em virtude de os eventos de letramento acontecerem sempre na relação com o outro. Nesse viés, pode-se enfatizar que toda produção de linguagem é socialmente situada.

Refletindo sobre práticas de letramento, Rojo (2004) frisa que a atuação do professor que adota uma orientação crítica deve contrapor-se às outrora valorizadas atividades educacionais de cultuar o discurso dos autores valorizados, de modo a apenas repetir discursos, estabelecendo uma visão de propor investigações e interagir com plasticidade em relação às significações passíveis de construção. Esse pensamento vai ao encontro do que pontua Coradim (2008) ao enfatizar que a perspectiva crítica é pautada em uma abordagem que objetiva “preparar os alunos para o mundo, mostrando-lhes como questionar, refutar as ideias trazidas

pelos autores” (p. 21), de modo que professores estejam engajados em formar alunos para “desafiar o texto e agir contra as ideias que desejam manipulação” (p. 21).

De fato, o trabalho com a relação entre práticas letradas e a formação crítica de alunos é uma tarefa que pressupõe uma visão de educação para a cidadania, uma vez que a contemporaneidade está calcada no surgimento de “novas comunidades globais dentro das quais o cidadão pode agir dentro de uma nova esfera pública” (TURNER, 2009, p. 432). Essa constatação aponta para a realidade de que os indivíduos não estão limitados a agir dentro de determinado espaço geográfico, ou temporal, mas são capazes de ultrapassar essas fronteiras, de modo que Turner (2009) acrescenta:

As novas tecnologias de comunicação estenderam e melhoraram os pontos de acesso aos discursos públicos. Da mesma forma que a imprensa foi constitutiva das formas modernas de identidade nacional, assim também o hipertexto proporcionou o surgimento do cidadão global que está conectado a outros cidadãos através de espaços públicos em rede (TURNER, 2009, p. 432)

Esse cidadão global que adquiriu novas configurações apresenta, com isso, direitos e responsabilidades que em muito divergem do passado. Para Turner (2009), esse cidadão global é entendido como “pós-nacional, efêmero e desterritorializado” (p. 432), pertencente a grupos que se comunicam além de limites fixos. Mattos (2015) acrescenta que a “interconectividade global pode empoderar o cidadão comum” (apud MERRYFIELD; DUTY, 2008) que pode, agora, pertencer a instituições locais e internacionais e com elas estabelecer diálogos e, justamente por isso, Mattos (2015) aponta que o letramento crítico, aliado à educação para a cidadania, promove “conscientização dos educandos, empoderando-os e preparando-os para tornarem-se cidadãos críticos e pró-ativos” (p. 254).

### **3. Tratando de cultura e ensino de inglês: uma postura translíngue**

O ensino de línguas e sua relação com aspectos culturais não é novidade alguma e, por isso, tendo em vista que proponho o trato com cultura - por um viés transcultural -, é relevante descrever aqui o que se entende por cultura e, logo após, assumir uma postura transcultural.

Uma forma de conceituar cultura na contemporaneidade tem relação com as possibilidades globais e maximizações de interação entre as comunidades, o que sugere uma posição não restritiva, mas aberta a reconstruções. Desse modo, concordo com Rocha (2010) ao pensar que não devemos buscar o consenso, isento de conflitos, limitando as múltiplas práticas de culturas e letramentos, mas buscar “visões que possam articular a diferença,

aceitando relações ideológicas e polifônicas, sem, necessariamente, mostrarem-se totalmente díspares ou dicotômicas” (p. 101). A esse respeito, convergindo com Rocha (2010) e tomando cultura como construto discursivo, acrescento um entendimento do termo como “um conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais” (p. 102).

Entender que todo diálogo “é intercultural, é tenso, é difícil” (ROCHA, 2010, p. 102) nos coloca a refletir que, o que acontece, de fato, é que o modo como percebemos outras culturas se esbarra e se comunica com formas pelas quais entendemos a nossa própria cultura, ao ponto que uma referência cultural exclusiva mostra-se incoerente. Nesse momento, encaramos uma noção de ampliação da inter-relação entre as culturas, ou seja, a transculturalidade (COX e ASSIS-PETERSON, 2007).

O prefixo *–trans* assume um caráter de ultrapassagem, dando acesso a territórios outrora interditos, o que supera a concepção *–multi* no estudo de línguas e comunidades, como bem aponta Canagarajah (2013), ao pontuar que “a orientação multilíngue para as relações com as línguas é ainda de certo modo influenciada por um paradigma monolíngue” (tradução minha, p. 7), o que sugere a necessidade de uma visão translíngue, tendo o prefixo *–trans* para Cox e Assis-Peterson (2007) um sentido de “movimento através de” ou “movimento perpétuo” (p. 35). Em outras palavras, faz-se pertinente colocar a língua em patamar dinâmico e distante de reducionismos, e isso acontece por meio de uma perspectiva translíngue.

A partir dessa conceituação adquirimos não apenas a visão de que somos plurais e heterogêneos enquanto indivíduos e comunidades, e de que estabelecemos relações indissociáveis, mas também atentamos para a identidade do outro que está conectada à nossa, interagindo, sendo que um está imerso no outro e a partir dele se (re) constitui (BAKHTIN, 2006). Assim, concordo com Rocha e Maciel (2015) ao pensar que práticas translíngues podem fomentar discussões e, sobretudo, oferecer espaço para uma pedagogia “[...] alinhada a uma orientação não monolítica e monolíngue convidando-nos a revisitar noções como negociação, estratégias, língua-padrão e comunicação, a partir de um olhar marcado pela complexidade, mobilidade e descentralização” (p. 424).

#### **4. Propostas desenvolvidas**

O desenvolvimento das atividades e a coleta de dados teve como base um período de oito semanas no primeiro semestre do ano de 2017 com uma turma de inglês como língua

estrangeira de uma instituição privada de ensino de línguas no interior do estado de São Paulo. O grupo analisado estava classificado em nível intermediário B1 de acordo com o Marco Comum Europeu. As semanas foram distribuídas em quatro etapas, cada etapa compreendendo duas semanas e com temáticas definidas de acordo com as propostas de ensino da rede e do material didático. As temáticas desenvolvidas foram: **a) estereótipos e valores, b) cyberbullying, c) educação e empreendedorismo, d) redes sociais e tecnologia.**

Um aspecto que desejo enfatizar é que as práticas desenvolvidas são componentes de unidades didáticas do material e as análises referem-se apenas a produções orais e escritas dos alunos. Em todas as etapas houve preparação prévia com contextualização, práticas de escuta e leitura em língua estrangeira, introdução e aplicação de itens linguísticos. Portanto, as análises desenvolvidas estão focadas estritamente na produção dos alunos e em seu teor crítico. Escolhi relatar neste trabalho atividades nas temáticas **estereótipos e valores e cyberbullying.**

A atividade de produção oral teve início com uma imagem de um homem, em dois diferentes momentos, vestido de modos formal e casual. Na foto do lado esquerdo o homem estava vestido de terno e gravata; na foto do lado direito, estava de uma regata branca, chapéu, calça jeans *skinny* e exibia várias tatuagens. A princípio, os alunos não notaram que se tratava da mesma pessoa. Havia uma inscrição logo acima da foto que dizia *Appearances can be deceiving* (Aparências podem enganar). O professor questionou sobre quais assuntos aquela atividade poderia trazer e o que as imagens poderiam representar. A todo momento o professor esperava uma resposta do tipo “depende da situação”, “nenhuma é melhor que a outra”, mas não foi o que aconteceu. Algumas respostas, traduzidas por mim, foram: “provavelmente trata da vida corrida de um (foto da esquerda) e de estilos alternativos de vida (foto da direita)”; “acho que pode ser estilos de vida, esse aqui (foto da esquerda) sobre mercado de trabalho e esse outro (foto da direita) sobre esportes e tal”; “talvez a gente fale sobre estilo tradicional (foto da esquerda) e liberdade de expressão (foto da direita)”.

Destaco nessa introdução de atividade o fato de os alunos associarem de modo imediato um estilo de roupa a um estilo de vida, sendo que em nenhum momento questionaram o contexto sociocultural das fotos. Iniciamos, então, uma breve discussão acerca da seguinte questão: “Você alguma vez já sofreu problemas por causa de aparência? Discuta e aponte as razões”. Os alunos contavam com um quadro com dicas para uso de estruturas e foram convidados a compartilhar experiências. Entretanto, ainda não mostraram entender a proposta trazida pelas imagens anteriores.

Após esse momento, mais uma frase de reflexão iniciava a tarefa seguinte: “*What you see is not what you get*” (mesma ideia da sentença anterior dizendo que aparências enganam), e assistimos a um vídeo<sup>3</sup> que retratava uma experiência social. O vídeo coloca várias pessoas de culturas diferentes em uma roda de conversa em que as luzes estavam apagadas. As pessoas começam a interagir e encontrar pontos em comum e desenvolver certo contentamento nos diálogos. Quando as luzes se acendem, o que acontece é que as pessoas relatam que imaginavam estar conversando com pessoas diferentes no que se refere à aparência. Um dos indivíduos até relata que se tivesse visto um dos participantes em outro ambiente, jamais desenvolveria uma conversa com ele. A partir disso, o professor questionou os alunos acerca das impressões que tiveram em relação às fotos apresentadas na abertura da atividade. Nesse momento, alguns se pronunciaram e disseram “nós criamos concepções por causa da aparência e nem fizemos perguntas para saber mais daquelas pessoas”.

A partir dessas atividades de prática oral, iniciamos o trabalho com o gênero *profile* que se refere ao perfil de redes sociais, como na rede *Facebook*. A tarefa era que os alunos produzissem o perfil de pessoas reais que conhecessem, mas não disponibilizassem nenhuma imagem ou fato acerca do usuário da rede. Os perfis continham informações como local de nascimento e moradia, educação, trabalho, relacionamento, breve apresentação de *hobbies* e preferências de entretenimento e viagens. Logo após, os perfis foram colados pela escola e alunos de outras turmas foram convidados a imaginar como seriam as pessoas dos perfis, inclusive suas descrições físicas. A atividade serviu para descobrir se a maioria dos alunos questionados seria conduzida por estereótipos. O resultado foi que nenhum dos alunos participantes da análise respondeu que não seria possível uma descrição exata já que diversas pessoas poderiam ter aquele perfil. Ao final, os alunos produtores dos perfis realizaram uma discussão com os participantes, semelhante àquela ocorrida em sala, e escreveram uma reflexão acerca de estereótipos e valores.

As práticas anteriores se conectaram bem à temática seguinte de *cyberbullying*. Iniciei com uma leitura acerca do tema na página do *Nobullying.gov* conforme imagem abaixo.

---

<sup>3</sup> Experiência “Remove Labels” – Coca-Cola – Link: <https://www.youtube.com/watch?v=uZo5dWWKSos>



Imagem 1. Fonte: <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it>

A partir das discussões, os alunos foram solicitados a buscar tópicos que estão diretamente relacionados ao assunto. Os resultados foram: leis, impactos psicológicos, prevenção e reações. Com esses dados, produziram um quiz e solicitaram a pessoas de diferentes idades e lugares que o respondessem. As respostas revelaram que poucos sabiam da existência de leis para o *cyberbullying* e também sobre como reagir. Os melhores resultados foram em impactos psicológicos.

## 5. Resultados e discussões

Os relatos escritos no diário reflexivo ilustram a percepção do pesquisador durante o processo e podem indicar um provável progresso das aulas para o letramento crítico. Foram realizados seis relatos durante as oito semanas. Observe-se este trecho escrito pelo pesquisador após a primeira semana de observação:

A temática estereótipo e valores me pareceu uma ótima abordagem já que abriu espaço para discussões acerca de como vemos o outro. Quando pedi para que os alunos apresentassem estilos e costumes que considerassem estranhos, esperava que imediatamente argumentassem acerca do que seria estranho, já que isso é uma percepção cultural e nada é realmente estranho. Mas aconteceu o oposto, eles vieram com fotos de pessoas que se vestiam de maneira diferente da deles, exemplos de arquiteturas que eram 'ruins', danças que eles desconheciam. Eu aguardava uma visão mais seletiva dos alunos. Tentei, assim, despertar um questionamento sobre o termo 'estranho' e debater justamente os temas com os quais eles não tinham muito contato. (Diário reflexivo, relato 1)

O trecho acima se refere às dificuldades dos alunos, na perspectiva do professor-pesquisador, no desenvolvimento de um nível crítico para seus discursos. Os níveis linguístico e cultural mostraram-se, nesse momento, bem desenvolvidos. Ao término do período de oito semanas, houve o seguinte relato escrito no diário reflexivo:

Gostei da aula de hoje, senti que os alunos estavam puxando-me para uma leitura crítica das imagens e sempre perguntavam se uma palavra era preferível naquele contexto, ou se o parágrafo do texto que escreviam propunha reflexão para quem lia. Quando perguntei a alguns sobre as aulas de inglês que tiveram anteriormente, disseram-me que não havia preocupação com uma produção crítica como agora. (Diário reflexivo, relato 6)

As coletas de experiências dos alunos também foram relevantes para confirmar observações do professor. Apresentarei a seguir falas de alguns alunos que decidi manter como foram originalmente produzidas:

Aluno 1 - *“I’ve never thought of how education was and is nowadays and how I can play a role and make it better.”* (Nunca pensei em como a educação era e é nos dias de hoje e como eu posso atuar e fazê-la melhor).

Aluno 2 - *“I loved the class about instagram and facebook because I post many things everyday and not think about what people think.”* (Amei a aula sobre Instagram e Facebook porque eu posto muitas coisas todos os dias e não penso a respeito do que as pessoas pensam [sobre mim]).

Aluno 3 - *“I told my parents what we did in class and asked about peer learning. They didn’t know and I told them I like it and school can be good.”* (Contei aos meus pais o que fizemos em aula e perguntei [a eles] sobre *peer learning*. Eles não sabiam e eu disse que gosto disso e que a escola pode ser boa).

Aluno 4 - *“I see I can use english to speak what I live. I always try to think ‘how I say this in English?’”* (Vejo que posso usar inglês para falar do que eu vivo. Sempre tento pensar ‘como dizer isso em inglês?’)

Os relatos mostram-se satisfatórios ao passo que comprovam um caráter processual às abordagens críticas no ensino de língua, apontando para maior engajamento de alunos e professor e práticas significativas socialmente.

A orientação translíngua e crítica apresentada neste trabalho parte de um conjunto de crenças do professor-pesquisador a respeito de educação linguística e tem respaldo na discussão de reconhecimento de valores, cidadania e mobilidade social. Busca-se romper com uma perspectiva monolíngua e promover uma educação para o letramento crítico, e isso se justifica na proposta de reflexão acerca de como fazemos uso da linguagem na formação de identidade e seus impactos reais em diversas escalas, haja vista que somos cidadãos atuantes em

comunidades locais e globais. Reitero, portanto, uma concepção de língua como instrumento para transformação social, empoderamento e pluralidade.

### Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol**. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G.M. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.119-136, 2010.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
- CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?** 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-43, 2007.
- MATTOS, A. M. A. **Ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas**. *Delta*, vol. 31, nº 2, São Paulo, p. 411-445, jul/dez 2015.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Letramentos digitais - a leitura como réplica ativa**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 46, nº 1, Campinas, p. 63-78, jan/jun 2007.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TURNER, B. S. **Citizens, communities and conflict: surviving globalization**. *Citizenship studies*, v. 13, nº 4, p. 431-437, 2009.