

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

ALINE PRISCILLA BRANCALHÃO ZÜGE

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM EaD:
DIRECIONAMENTOS PARA A RESOLUÇÃO DE UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Maringá – PR
2016

ALINE PRISCILLA BRANCALHÃO ZÜGE

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM EaD:
DIRECIONAMENTOS PARA A RESOLUÇÃO DE UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Sonia Aparecida Lopes Benites.

Maringá – PR

2016

ALINE PRISCILLA BRANCALHÃO ZÜGE

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM EaD:
DIRECIONAMENTOS PARA A RESOLUÇÃO DE UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da banca examinadora:

Aprovada em ___/___/___

Prof.^a Dr.^a Sonia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá
- Presidente -

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Vilson José Leffa
Universidade Católica de Pelotas

Para minha “tia-mãe” Loadir, que tanto me inspira com sua fé, garra e vida ética.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que esteve comigo em todos os momentos da elaboração deste trabalho, que não me deixou desistir, que me mostrou, a cada desafio encontrado, Sua suprema vontade de que eu concluísse meu Mestrado. A Ele, toda honra e toda glória. Além de tudo, possibilitou a realização de Seus desígnios colocando em meu caminho pessoas especiais, sem as quais a realização deste trabalho não seria possível, a quem agradeço a seguir.

Ao meu marido Mychael W. Züge, por me amar e incentivar, e acreditar em minha capacidade, mesmo quando nem eu mesma acreditava. Obrigada pelo companheirismo e cumplicidade que sempre encontro em você.

Aos meus filhos, Matheus L. B. Züge e Miguel A. B. Züge, por entenderem tão bem minhas ausências e por despertarem em mim o desejo de ser uma pessoa melhor a cada dia. Obrigada por serem minha força e minha luz.

Aos meus pais, Oneida M. K. Brancalhão e Antônio S. Brancalhão, por lançarem os fundamentos do meu caráter e por terem ensinado, em apenas 12 anos de convívio, tudo o que eu precisava saber para seguir os caminhos do Senhor e ter uma vida plena.

À minha “tia-mãe” Loadir A. B. de Souza, a quem dedico este trabalho, por ter aberto mão de seus sonhos para me acolher enquanto filha. Sempre senti o poderoso efeito de suas preces fervorosas cada vez que o cansaço queria abater-me durante a produção deste trabalho.

Ao meu “tio-pai” Aparecido A. de Souza, que também me recebeu em sua vida como filha, por sua bondade, generosidade e humildade, que sempre me serviram de exemplo. Agradeço também por ter-me obrigado a fazer meu primeiro curso de inglês – eis aqui o resultado de tanta insistência!

Às minhas irmãs, Kelly P. Brancalhão e Luana B. de Souza, pelo apoio incondicional e por tantas vezes me socorrerem nos cuidados com meus filhos e com os afazeres domésticos. Lembro também da minha irmã Thaís, um pequeno anjo que retornou cedo ao Céu, mas que despertou, com sua delicadeza e alegria, a vontade de dar aulas para crianças pequenas – onde iniciei minha carreira docente em língua inglesa.

Agradeço à minha sogra, Clety L. K. Züge, que sempre cuidou do meu marido, meus filhos, de mim e de minha casa, com amor, carinho e dedicação incondicionais. Sem a sua presença, este trabalho não teria se concretizado.

Ao meu sogro, Wilson Züge, pelos momentos dispensados ao cuidado dos meus filhos, pelas caronas e pelas conversas.

A cada um dos meus tios e primos, de todas as famílias às quais pertenço: Brancalhão, Klagenberg, Kunert, Züge. Durante todo o período de produção desse trabalho, passamos por muitos momentos de provação, incluindo a perda de pessoas muito queridas. Ainda assim, eles conseguiram emanar forças e enviar todo seu apoio e orações, sentidos por mim mesmo a quilômetros de distância.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, professora Sonia A. L. Benites, por sua paciência e dedicação ao acolher minhas dúvidas, minhas neuras, meus choros e meus sufocos, e ainda dar conta de direcionar, brilhantemente, este trabalho. Obrigada por me acompanhar e por não desistir de mim. Obrigada por me mostrar o que eu queria ser de verdade, desde o momento em que você deu a primeira aula em meu segundo ano de graduação. Obrigada por seu exemplo, que irá me acompanhar durante todo o caminho que ainda tenho pela frente. Espero, de coração, conseguir desempenhar meu exercício docente respondendo à altura de sua humanidade e competência, que tanto me inspiram.

À banca examinadora do exame de qualificação, os professores Edson C. Romualdo e Wilson J. Leffa, pela gentileza, confiança e leitura atenta e crítica, que se converteram em valiosas contribuições para transformar o que era um “ensaio” em uma dissertação.

Aos meus professores da graduação, em especial, a professora Maria de Lourdes G. Tílio, Maria Adelaide de Freitas, Carmen I. B. Belincanta, Helliane C. M. de Oliveira e Sandra Moser, por me mostrarem, por meio do seu exemplo de atuação, uma prática embasada no conhecimento, sim, mas, sobretudo, no respeito e no afeto.

Aos meus professores da pós-graduação, que têm me inspirado a buscar sempre mais, para que, quem sabe um dia, eu possa ser um pouco mais parecida com eles.

Aos amigos da IELB (Igreja Evangélica Luterana do Brasil), em todas as suas instâncias e regiões, em especial aos da congregação São Marcos de Maringá, nas pessoas do Pastor Edson E. Müller e sua esposa, Carmen P. G. Müller, dona Hilda Schadt, Iara S. Domenicalli, Sancielli R. Martins, Giovani Hinselmann, Fábio Furlan, Elaine D. Furlan, Ricardo E. Sander e Marieuza E. Sander pelo carinho que sempre dispensaram a mim e a minha família; ao pastor Carlos Kracke, que, mesmo sem saber, sempre aparecia nas horas em que eu mais precisava, com palavras de carinho e conforto. Agradeço aos também aos grandes amigos da JELB (Juventude Evangélica Luterana do Brasil) e da vida, Josué A. Sander e Luiz A. P. Cruz, por me mostrarem que a fé e a ciência podem (e devem!) andar juntas, por mais absurdo que isso possa parecer.

Às amigas-irmãs Ana Paula Romão, Marianna Romão, Cássia T. Merlotto, Milena Merlotto, Márcia B. M. de Carvalho e Letícia R. Toman, por estarem sempre por perto, não

importado se fisicamente distantes ou não. O simples fato de saber que tenho vocês em minha vida alivia dores e fortalece a mente e a alma!

Aos amigos dos lugares onde trabalho, de forma especial Fabiane Carniel, Raquel Arcine, Vera L. da Silva, Ângela, João D. Furtado, Silvio R. Paradiso, Terezinha C. Jorge, dona Dora Nicolau, Vanessa A. F. Capeloto, Rosa Viotto, Aparecida A. Evangelista, Lucélia G. Fernandes, Roze T. Merss, Michelle Góes, Alessandra Góes, Eliete Siatti, Edilayne Gaspar, Luciane Baratela, Luciane Pineli, André Danzmann e Nelci Silvestre, que fazem da função docente um contínuo ato de amor, dedicação e profissionalismo.

À minha *coach* e amiga Rafaela Nunhes, pelo incentivo, parceria e por ter resgatado meu verdadeiro potencial.

À Kássia K. R. Marçal, Paola N. Bogusz, Thaysa C. N. Rossini e todos os tutores do curso a distância onde leciono, pela paciência e disposição em apresentarem as funções do Ambiente Virtual de Aprendizagem e pela maestria na mediação das aulas e dos processos envolvidos na educação a distância.

Aos amigos da graduação, que tanto me deram apoio desde o início de minha vida nas Letras, em especial Maria Alice de S. Sabaini, Érika P. Teixeira, Fernanda Boldrin, Jeane Demétrio, Kleissi Freitas, Cláudia Cazaroto e Akisnelen Torquette.

Às amigas da pós-graduação, em especial, Adriana G. Estevão, Letícia Ribeiro, Aline Y. Kiminami, Juliane Vieira e Elaine S. Ferreira, por compartilharem os momentos tensos das disciplinas, junto com as risadas e conversas, que nos davam ânimo para prosseguir.

A cada um dos meus alunos, do presente, do passado e do futuro, com quem e por quem eu quero aprender cada dia mais.

Agradeço aos secretários do PLE, Adelino Marques e Amanda M. Takeshita, por suas demonstrações de atenção e respeito, muito além de suas obrigações profissionais. (E também por sempre esperarem “até cinco e cinco”).

Agradeço a cada pessoa, que de modo direto ou indireto, participou dessa caminhada, mais longa do que eu planejava, mas muito mais frutífera do que eu poderia prever. Este trabalho tem um pouquinho de cada pessoa que, de algum modo, torceu por mim, apoiou-me ou interessou-se pelo meu trabalho – sem dúvida alguma, ele também é de vocês.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa, teve como objetivo principal levantar possibilidades teórico-metodológicas de formação inicial, no contexto de Educação a Distância, a futuros professores de língua inglesa. Partiu-se do princípio de que, em termos qualitativos, não deve haver diferença entre as práticas proporcionadas pelo ensino presencial ou a distância, no que diz respeito à interação, ao efetivo uso da língua inglesa e à heterogeneidade, como propiciadores de aprendizado. A realização do estudo justifica-se pela necessidade de um embasamento teórico-prático capaz de proporcionar uma adequada formação de professores de LI em contextos não presenciais, necessidade ampliada pelo encargo atribuído à pesquisadora de que elaborasse um curso de extensão, via educação a distância, a fim de minimizar as dificuldades dos professorandos. Essa situação problema demandou o levantamento do arcabouço legal referente às exigências do aluno da educação básica, na aprendizagem de língua estrangeira; a partir desse levantamento, foi possível determinar os pontos mais relevantes à formação docente, que contempla práticas de letramentos, transposição didática e constituição de um perfil que contemple capacidade reflexiva, autonomia, flexibilidade e profissionalismo. Procedeu-se, ainda, a um levantamento das mais comuns abordagens de ensino de línguas estrangeiras, o que levou à constatação de que a articulação do ensino por tarefas (RICHARDS & RODGERS, 2014; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER & GARCEZ, 2012) com as proposições do pós-método, de Kumaravadivelu (1994), está em consonância com as demandas da formação de professores de língua estrangeira dos dias atuais, tanto no que diz respeito ao conhecimento de língua quanto ao componente pedagógico. A pesquisa focalizou a interação em EaD, caracterizada pela utilização de tecnologias da informação e da comunicação, concluindo que a grande heterogeneidade dos alunos verificada na modalidade de ensino, em vez de ser um entrave, pode ser um fator de potencialização para a aprendizagem de língua inglesa, pois fornece ricas oportunidades de movimentos interacionais, mediada pelas tecnologias.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Formação de professores. Educação a Distância. Pós-método.

ABSTRACT

This research, of qualitative approach, aimed mainly at raising theoretical-methodological possibilities to teachers of English in initial education, within distance education context. The guiding presupposition of the research was that, regarding quality, there must not be difference between the practices offered by distance and in-site education, in relation to interaction, effective use of language and heterogeneity as learning enablers. The execution of this study is justified by the necessity of a theoretical-practical basis which could provide an adequate initial education for teachers of English as a foreign language in distance education contexts, necessity that was expanded by the fact that the researcher was entrusted the designing of an extension course, via distance education, in order to minimize the difficulties presented by future teachers. This problem situation demanded the raising of the legal framework concerning the demands related to the learning of foreign languages of Brazilian elementary and secondary school students; from this information, it was possible to determine the most relevant aspects of the teacher initial education, which include literacy practices, didactic transposition, and the constitution of a profile that embraces critical and reflexive thinking, autonomy, flexibility and professionalism. The raising of the most commonly adopted foreign language teaching approaches was also carried out, leading to the conclusion that the integration of task-based learning (RICHARDS & RODGERS, 2014; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER & GARCEZ, 2012) with Kumaravadivelu's (1994) postmethodproposals is in accordance with the demands of foreign language teacher education, as for the language knowledge and for the pedagogical components. The research focused on the interaction in distance education, characterized by the use of information and communication technologies. The conclusion was that the high level of students' heterogeneity noticed in distance education, instead of being an obstacle, can be a learning potential factor in English lessons, for it offers rich opportunities for interactional movements, mediated by technological resources.

Key-words: Teaching of English as a foreign language. Teacher Education. Distance Education. Postmethod.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC -Base Nacional Comum Curricular

Diretrizes - Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua estrangeira

LI - Língua inglesa

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:	12
CAPÍTULO 1	26
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	26
1.1 O ensino de Língua Estrangeira e suas atuais demandas	26
1.1.1 O que dizem os PCNEF e os PCNEM.....	29
1.1.2 O que dizem as OCEM.....	32
1.1.3 O que dizem as <i>Diretrizes</i>	35
1.1.4 O que diz a BNCC	41
1.2 O perfil do professor de Língua Estrangeira	48
1.2.1 Aspectos da formação de professores de LE na legislação brasileira	50
1.2.2 Características essenciais ao professor de LE	55
CAPÍTULO 2	62
O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	62
CAPÍTULO 3	83
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	83
3.1 EaD no Brasil: breve incursão histórica	83
3.2 Aspectos legais da EaD no Brasil	85
3.3 Peculiaridades da modalidade EaD atual	87
CAPÍTULO 4	95
ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS NA MODALIDADE EaD	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	118

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho, voltado para a formação específica do professor de língua inglesa (LI), na educação a distância (EaD), insere-se no conjunto de pesquisas qualitativas realizadas por estudiosos como Almeida (2007); Braga (2004) Cazaroto (2007); Collins (2004); Valente (2007); Leffa (2007); Leffa e Heemann (2014), entre tantos outros que têm se debruçado sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas em cursos não presenciais de formação de professores.

A oferta de cursos em EaD é possibilitada pelo princípio da flexibilidade, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 2014), que, somado aos princípios da cidadania, da formação para o trabalho e da universalidade, assegura ao aluno uma formação que lhe permita o exercício de seus diferentes papéis na sociedade.

O conhecimento de uma língua estrangeira (LE) está diretamente associado à construção da cidadania, pois propicia variadas formas de interação, que colocam o indivíduo em contato com valores, saberes, culturas e oportunidades diferentes, ampliando suas possibilidades de atuação, no trabalho e na vida. Sem desconsiderar a importância de outros idiomas, podemos afirmar que a LI, de forma especial, maximiza as possibilidades de interação supracitadas, uma vez que, dentro do cenário mundial globalizado, atua como língua franca nas mais variadas esferas sociais.

No que tange à universalidade, a lei determina o acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes na escola, incluindo as comunidades indígenas, a população rural e alunos que requerem uma atenção escolar diferenciada (alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação). Para isso, a União, os estados e os municípios, dentro de suas respectivas competências, organizam seus sistemas de ensino de maneira flexível, de modo a atender as necessidades das diferentes unidades escolares (BRASIL, 2014).

O princípio da flexibilidade contribui para esse atendimento universal. Dentre diversas medidas a serem tomadas para tal, a EaD é prevista, na lei, como um importante meio de acesso à educação, podendo ser utilizada, em determinadas situações, desde o Ensino Fundamental. É no Ensino Superior, porém, que essa modalidade está mais consolidada, ganhando força no Brasil a cada ano, permitindo que moradores de áreas distantes de Instituições de Ensino Superior possam ter acesso a cursos de graduação. É por isso que Alves (2015), por exemplo,

vê na EaD um instrumento valioso para minimizar as desigualdades escolares no Brasil e as distâncias geográficas; acredita a autora que essa modalidade pode ajudar a propiciar transformações sociais e econômicas, por meio do aumento do nível da escolaridade da população.

De acordo com Martins (2015), o censo de 2012 aponta a existência de 2.416 instituições de ensino superior, com 31.866 cursos de graduação. Dessas instituições, 279 estão credenciadas para oferecer EaD, disponibilizando um total de 1.148 cursos. Em números percentuais, 11,5% das instituições estão cadastradas para EaD e 3,6% do total dos cursos são ofertados a distância, sendo a maior parte das matrículas (41%) realizadas em cursos de licenciatura¹.

Conforme asseveram Almeida e Costa (2009), os cursos de formação de professores em EaD, da mesma forma que os do ensino presencial, além dos conteúdos das respectivas áreas de atuação, devem propiciar aos professorandos a construção de significados para a prática docente. Em EaD, um outro fator precisa ser observado na preparação desses professores: o estabelecimento apropriado da integração de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) já que, nessa modalidade, o uso de tais meios é um pressuposto.

Este trabalho teve como fator motivador a necessidade de modificação de nossa prática docente a partir do primeiro contato com as aulas nessa modalidade, ministrando disciplinas de LI em um curso de Letras, após atuar, por mais de 10 anos, como professora desse idioma na modalidade presencial, em turmas de educação infantil, cursos livres e no Ensino Fundamental.

Foi de estranhamento nossa primeira sensação no contato com o ensino não presencial, pois nossa formação e atuação docente haviam gerado pressupostos e ideais de atuação que não condiziam com as práticas peculiares daquele novo contexto. Assumimos, inicialmente, aulas da disciplina de Língua Inglesa do primeiro ano do curso, realizadas em estúdio e transmitidas ao vivo, via *Internet*. Tínhamos, em média, 2.200 alunos, e, como base para as aulas, um livro didático, já utilizado pelos estudantes, acompanhado das aulas gravadas referentes aos conteúdos de cada capítulo.

Ante a incumbência de ministrar aulas ao vivo, o primeiro fator de estranhamento foi o modo como ocorriam as relações interativas com e entre os alunos. Partindo da noção de que uma LE deve ser aprendida por meio da interação, capaz de promover uma significativa construção de sentidos, tínhamos, como ideal, o modelo de interação face a face, que considerávamos perfeitamente articulável, presencialmente. Em EaD, porém, sem a

¹Das matrículas realizadas em 2012, 32% foram em cursos de bacharelado e 27% em cursos tecnológicos (MARTINS, 2015).

possibilidade das interações face a face, julgávamos os movimentos interacionais demasiadamente escassos para promover um processo adequado de ensino-aprendizagem, pois, nas aulas ao vivo, eles se limitariam aos momentos em que os alunos enviavam, por meio de um *chat online*, dúvidas a serem elucidadas durante as aulas.

Outro ponto que nos incomodava era o caráter extremamente estrutural que imprimíamos às aulas. Como o livro didático das disciplinas de LI adotava, primordialmente, uma abordagem voltada para gramática e tradução, nossa tendência era a de reproduzir não apenas os conteúdos, mas também o modo de ensinar privilegiado pelo material. A mera compreensão e utilização de alguns poucos termos lexicais e a reprodução de regras gramaticais, desconectadas do efetivo uso da LI, chocava-se com nossa prática docente, alicerçada na visão de que a estrutura linguística deveria servir à construção dos significados, e não o contrário.

Dessa forma, à medida que as aulas progrediam, sentíamos não estar promovendo um processo em que o aluno pudesse, de fato, construir significados por meio da língua. Essa ação pedagógica nos causava descontentamento, mas, por desconhecer as possibilidades de interação que a EaD poderia oferecer, julgávamos impossível transpor essa dificuldade sem que os livros didáticos fossem alterados – alteração não prevista para os semestres letivos subsequentes, nos quais a disciplina seria ministrada novamente.

Também nos causava desconforto o elevado número de alunos com os quais tínhamos de lidar, dada a grande heterogeneidade de ordens diversas que eles traziam. Se, por um lado, no ensino presencial, tínhamos a convicção de que a heterogeneidade poderia oferecer trocas relevantes entre os alunos, propiciando uma aprendizagem mais interessante e efetiva, por outro, não presencialmente, as diferenças entre os alunos seriam tantas que acreditávamos ser impossível atingir muitos deles, pois não sabíamos de seus gostos e interesses, aspectos sobre os quais poderíamos ancorar nossa prática.

Dessa forma, inicialmente, três aspectos da EaD nos provocavam uma urgente necessidade de rever nossa atuação: aspectos interacionais, o cunho demasiadamente estrutural das aulas e a grande heterogeneidade discente. Somado a isso, a coordenação do curso verificou que os alunos não estavam tendo resultados satisfatórios nas avaliações. Uma breve análise dos motivos de ocorrência de tal fato permitiu concluir que nossas aulas não estavam fornecendo meios para que os alunos desenvolvessem a habilidade de produzir textos em LI, mas apenas de reproduzir regras gramaticais e traduzir pequenas frases. Paradoxalmente, o modelo avaliativo institucional estava adequado àquilo que seria extremamente relevante ao aprendizado do aluno: aprender a produzir textos em LI. Mais da metade (70%) das questões

de avaliação deviam ser de caráter discursivo, isto é, incluíam a efetiva produção de textos em LI. Ao menos parte do problema, portanto, encontrava-se em nossas aulas, já que elas não abriam ao aluno a oportunidade de interagir em LI por meio de textos.

Encontradas as possíveis razões do insucesso dos alunos nas provas (um modelo avaliativo adequado, com aulas inadequadas), a coordenação nos solicitou a criação de um curso, a ser ministrado em paralelo às disciplinas de LI, que provesse reais oportunidades de interação, por meio da LI. As aulas, entretanto, deveriam se manter como estavam, com ênfase em gramática e tradução. Após prepararmos algumas aulas para o referido curso, tendo como base nosso conhecimento de LI, nossos ideais advindos do ensino em contextos presenciais e nossa pequena experiência em EaD, concluímos ser necessário adquirir e mobilizar outros tipos de conhecimentos para que o curso atendesse às reais necessidades de futuros professores de LI em formação inicial, na modalidade a distância. Estávamos, assim, diante de uma situação-problema, que veio a se tornar a pergunta de pesquisa deste trabalho: Como ensinar LI a distância, com foco na formação inicial de professores desse idioma?

Para que pudéssemos responder a essa pergunta, iniciamos esta pesquisa, de cunho qualitativo, num viés teórico-metodológico, que se justifica pela necessidade de prover, em EaD, um ensino de LI que forneça aos professorandos o conhecimento e as habilidades necessárias para lidar com a LI em si, bem como com os aspectos pedagógicos que servirão de base a sua prática docente.

Assim, se nosso objetivo inicial, dado pela tarefa que nos fora delegada, era desenvolver um curso para professores de LI em formação, foi necessário estabelecer uma meta anterior, que se constitui como o objetivo central do presente trabalho: realizar o levantamento e a articulação de teorias referentes à formação de professores e aos princípios e peculiaridades característicos da EaD, que fundamentariam o processo de ensino-aprendizagem de LI voltado a professorandos.

Reconhecemos, na formação do professor, três necessidades latentes: promoção da aprendizagem de LI; realização de reflexões acerca da prática docente, para que o professor em formação domine as possibilidades de transposição didática dos conteúdos trabalhados; desenvolvimento de características que permitam ao professor em formação inicial personalizar sua prática, de modo a aliar o conhecimento teórico às necessidades discentes, dentro da rotina de sala de aula.

Após elencar os conhecimentos mínimos necessários para responder nosso questionamento principal sobre como ensinar LI a distância, com foco na formação inicial de professores desse idioma, emergiram, como desdobramentos da questão inicial, outras

perguntas de pesquisa: 1) Como empreender, em EaD, movimentos interacionais que permitam um aprendizado de LI voltado para o uso e para a construção conjunta de significados? 2) Como lidar com a heterogeneidade dos alunos de EaD, sem diminuir as potencialidades por ela engendradas, adotando, concomitantemente, uma prática que se pautar nos interesses e necessidades dos estudantes? 3) Como aliar, às nossas aulas de LI, o componente pedagógico, indispensável à formação de professores? 4) Como preparar nossos alunos para elaborar respostas discursivas em LI, sem modificar, de imediato, o livro das disciplinas, que não fornece instrumentos efetivos para a produção de textos nesse idioma?

Perpassando todas essas perguntas estava a necessidade de manter, em EaD, a mesma qualidade do ensino presencial, já que esta nos fornecia condições supostamente ideais, no que diz respeito à interação e à lida com a heterogeneidade. À medida que aprofundávamos nossas leituras e que íamos adquirindo mais intimidade com as aulas EaD, nosso estranhamento foi diminuindo. Assim, se, em um primeiro momento, as questões relativas à interação, heterogeneidade e à efetiva produção de textos em LI pareciam prejudicar nossa prática, com mais estudos e experiências na área, pudemos perceber que os fatores problemáticos poderiam se tornar, na verdade, as grandes potencialidades da educação não presencial. Desse modo, de nossas primeiras reflexões sobre a formação do professor de LI e sobre as características da modalidade EaD, emergiram as hipóteses de nossa pesquisa, assim delimitadas:

-As interações face a face da modalidade presencial podem ser substituídas, sem prejuízo de qualidade, por interações mediadas pelas TIC, na Educação a distância.

-A heterogeneidade das turmas, significativamente superior à dos cursos presenciais, configura-se como uma das grandes potencialidades do contexto da EaD, pois quanto maior a pluralidade (linguística, cultural, geográfica, de visões de mundo, etc.) entre os alunos, maior a possibilidade e a qualidade da aprendizagem.

-Conceitos advindos de correntes teóricas aparentemente diversas, se articulados adequadamente, podem convergir para a criação de um arcabouço teórico-metodológico que fundamente o ensino de LI, via EaD, para professorandos desse idioma;

-Nossa atuação docente pode ser coerente com as demandas de formação inicial de professores de LI, no que diz respeito ao efetivo uso da língua, mesmo que os livros didáticos utilizados nas disciplinas não contemplem tais aspectos.

Em busca de respostas às perguntas de pesquisa e da verificação de nossas hipóteses, lançamos mão de procedimentos oriundos da pesquisa-ação, conforme descrita por Thiollent (2004). Para a caracterização de nossa pesquisa, utilizamos as definições evocadas por esse autor acerca dos procedimentos necessários para a realização de uma pesquisa-ação. Embora

não seja uma pesquisa-ação, nosso estudo desenvolve, parcialmente, os processos abarcados por ela, para fundamentar futuros estudos que venham a utilizá-la no trabalho de formação de professores de LI na modalidade a distância. O objetivo inicial de nossa proposta requeria o levantamento teórico pertinente, a partir do qual seria possível a concretização do curso inicialmente previsto.

De acordo com Thiollent (2004), uma pesquisa-ação oferece meios de os participantes “tornarem-se capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ações transformadoras” (THIOLLENT, 2004, p. 8)”. Para que isso ocorra, é necessário que a pesquisa tenha uma base empírica, mas busque na teoria orientações para a resolução de problemas efetivamente encontrados nas coletividades consideradas.

Nosso estudo baseia-se em um problema efetivamente encontrado dentro da coletividade formada por alunos, professora e coordenação de um curso de Letras, inserido nas disciplinas de LI por nós ministradas. A partir do problema detectado, referente à formação de futuros professores de LI, em termos linguísticos, pedagógicos e interacionais, passamos a buscar, em referenciais teóricos, soluções para ele. Contudo, a intervenção direta sobre a realidade, em princípio, só poderia ser alcançada por meio do preparo e efetivo desenvolvimento de um curso de LI tal como nos fora encomendado, num momento posterior.

Por não encontrarmos, em nossa prática, subsídios suficientes para a elaboração do curso, optamos por progredir na teorização, partindo da observação de situações concretas, conforme sugere Thiollent (2004). Sendo assim, percebemos que, para resolver nosso problema metodológico e para que nossa prática pudesse ser realizada de modo eficaz, precisaríamos dominar conhecimentos referentes à LI, ao ensino desse idioma na educação básica (uma vez que nosso público-alvo era composto de futuros professores) e, ainda, conhecimentos pertinentes à EaD, com suas limitações e potencialidades. Sem os quadros de referência teórica, seria impossível levar a cabo a pesquisa empírica que nos fora proposta.

Thiollent (2004) aponta, como fases da pesquisa-ação: fase exploratória, com formulação do diagnóstico; escolha do tema; colocação dos problemas; definição do lugar da teoria; formulação das hipóteses; estabelecimento do seminário no qual se reúnem os pesquisadores e demais participantes; delimitação do campo de observação empírica; coleta de dados, promoção da aprendizagem dos envolvidos na pesquisa; cotejo do saber formal e do saber informal; elaboração dos planos de ação; divulgação dos resultados. Segundo o autor, essas fases não precisam ser necessariamente executadas nessa ordem, embora deva iniciar-se pela fase exploratória, e terminar na divulgação dos resultados.

Como esta não se configura como uma pesquisa-ação em sua plenitude, não nos atemos a todas essas fases. Em consonância com a proposta de Thiollent (2004), adaptamos cada estágio de acordo com a função e as circunstâncias de nosso trabalho. Seleccionamos, assim, apenas algumas dessas fases em nossa pesquisa.

Na fase exploratória, identificamos o campo de pesquisa, com um primeiro diagnóstico dos problemas prioritários e das eventuais ações necessárias para resolvê-los. Percebemos que as aulas de LI que ministrávamos ao vivo, em um curso de Letras a distância, não estavam fornecendo meios suficientes para que nossos alunos desenvolvessem capacidades linguísticas, sociais e pedagógicas necessárias para tornarem-se bons professores de LI. A partir daí, estabelecemos, como objetivo de nosso estudo, buscar os recursos necessários para que a formação que estávamos propiciando fosse adequada às demandas de nosso público.

A definição do tema da pesquisa, isto é, a escolha do problema prático e da grande área de conhecimento a serem abordados, demandou uma pesquisa bibliográfica e um diálogo entre aspectos práticos e aspectos teóricos. Essa definição é o cerne desta pesquisa, devendo nosso tema de pesquisa abranger diversos aspectos, para que possamos responder a pergunta “Como ensinar LI a futuros professores de LI a distância?” O embasamento teórico necessário para respondê-la abrange áreas do saber, como: a LI e sua importância na constituição do cidadão brasileiro; o perfil do professor de LI almejado; EaD: em que consiste, metodologias de trabalho, desafios e potencialidades.

Thiollent (2004) também assevera que, partindo dos aspectos práticos e teóricos acerca do tema, é necessário problematizá-lo, começando pela delimitação de uma situação inicial e uma situação final, contemplando os critérios de desejabilidade e factibilidade. Nosso trabalho parte da problemática envolvendo o ensino de LI a futuros professores a distância, com uma abordagem adequada da heterogeneidade do público-alvo, que deveria estar apto a desenvolver atividades interativas e refletir sobre possíveis práticas de ensino de LI na Educação Básica. Este trabalho não tem a pretensão de atingir essa situação final; por isso, nem todas as ações tomadas para que isso ocorra estão aqui descritas. Tal incompletude configura-se como parte constitutiva de nosso trabalho; de acordo com nossas finalidades, definimos, como tarefa, estudar e articular os aspectos teóricos referentes à formação de professores de LI e à EaD, para que, eventualmente, novos estudos, especialmente voltados à pesquisa-ação, possam ser realizados.

Na pesquisa-ação, o escopo teórico deve estar articulado ao aspecto prático. O primeiro não pode sobrepor-se ao segundo, uma vez que o papel da teoria é “gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar as pesquisas e as interpretações” (THIOLLENT, 2004, p. 55). Esse foi

o propósito principal deste trabalho. Ao definirmos qual seria nosso problema de pesquisa, deparamo-nos com a latente necessidade de instaurar a associação entre diferentes vertentes teóricas que compunham nosso campo de trabalho. Tais teorias nos permitiriam conceber ideias, hipóteses e diretrizes para uma futura aplicação de atividades práticas, que não fazem parte de nosso escopo imediato, mas que apontam para essa possibilidade dentro da problematização verificada.

As suposições que o pesquisador faz a respeito de possíveis soluções para um problema de pesquisa, ou seja, as hipóteses, são formuladas sob a forma de diretrizes, em função de sua possibilidade de comprovação e de sua pertinência com relação à ação (THIOLLENT, 2004). Neste estudo, leituras sobre os diversos aspectos do tema aliadas à constatação de que o mero ensino de aspectos gramaticais não atende aos objetivos de formação do professor de LI levaram-nos às hipóteses acima mencionadas.

Ainda que não tenhamos estabelecido um plano de ação completo para a solução de nossa situação-problema (THIOLLENT, 2004), ao colocarmos encaminhamentos para o ensino de LI a professorandos a distância, lançamos bases para a elaboração de um plano de ação. Por meio da observação do problema e da articulação de referenciais teóricos pertinentes, acreditamos poder dar o primeiro passo para a instauração de um efetivo plano de ação para intervir na realidade do processo de ensino-aprendizagem de LI a professores em formação inicial, em um curso de Letras na modalidade a distância.

O resultado da pesquisa deve retornar à comunidade em que ela foi realizada, sob a forma de novos conhecimentos, desenvolvidos a partir dos resultados da pesquisa. (THIOLLENT, 2004). Não divulgamos nosso trabalho à comunidade envolvida na pesquisa porque não foi nosso intuito aplicar os conhecimentos obtidos no âmbito prático. Nossa intenção, por ora, limita-se à divulgação dos resultados de aspectos teóricos da pesquisa no meio acadêmico, sob a forma de dissertação, o que fazemos mediante um acordo prévio com a instituição onde levantamos os dados pertinentes para a pesquisa, desde que sua identidade seja preservada.

Em suma, a partir do delineamento de nossa pesquisa apresentado acima, podemos caracterizá-la como uma pesquisa interpretativa, de cunho bibliográfico-reflexivo, por meio da qual se objetiva delinear o aparato teórico-metodológico para a criação de um curso de LI para professores dessa língua, em formação inicial, via EaD, sem abrir mão das características que garantem a qualidade de ensino. Nosso objeto de análise é constituído pela revisão bibliográfica acerca do ensino de LI, da formação de professores e de aspectos fundamentais da modalidade a distância de ensino.

Para possibilitar a posterior elaboração de um curso que amenize as dificuldades e potencialize as possibilidades inerentes a esse processo, faz-se necessário delimitar aspectos pertinentes à instituição onde a pesquisa ocorre, incluindo o funcionamento do curso e os métodos de avaliação por ele empregados, uma vez que os alunos não estavam sendo preparados para produzir textos, fato que impactava, inclusive, seus resultados nas provas institucionais.

Por questões éticas, não mencionamos, em nosso estudo, a instituição em pauta. A título de contextualização, esclarecemos tratar-se de um centro de ensino superior localizado no noroeste do Estado do Paraná, que oferecia, quando da realização da pesquisa, 50 cursos de graduação na modalidade presencial e 37 cursos de graduação realizados na modalidade a distância, além de cursos de pós-graduação (MBA, especializações e mestrados) nessas duas modalidades. Contava com cerca de 15.000 alunos na graduação presencial e cerca de 55.000 alunos do ensino a distância, dos quais 2.220 cursavam o curso de Letras. Os alunos da EaD são atendidos por 58 Polos de Apoio Presencial (com previsão de credenciamento de mais 200 polos até 2017), localizados em 14 estados brasileiros.

O centro universitário possui um núcleo de EaD já consolidado e se encontra em conformidade com as disposições legais. Sendo assim, encontra-se devidamente credenciado e atende às exigências de realização de atividades presenciais obrigatórias, mantendo, tanto na sede como nos polos de apoio presencial, uma infraestrutura física e tecnológica adequada às demandas dos alunos e dos cursos oferecidos.

No curso de Letras, as disciplinas são organizadas em módulos semestrais. Cada módulo tem a duração de 10 semanas, durante as quais o aluno cursa 2 disciplinas. Os conteúdos de cada disciplina são apresentados em um livro didático e ministrados em 5 aulas gravadas, de 50 minutos cada, além de 4 aulas ao vivo, de 100 minutos cada, que ocorrem ao longo do módulo. Essas aulas ficam gravadas, e o aluno pode baixá-las posteriormente, caso não tenha tido condições de assisti-las no momento da transmissão ao vivo. O grande diferencial das aulas ao vivo, em comparação com as aulas gravadas, é o fato de os alunos poderem participar do *chat*, interagindo com professores, tutores e demais colegas durante a transmissão.

Uma série de atividades deve ser realizada pelo aluno em cada disciplina. São elas: três listas de atividades de estudo, com questões pertinentes aos conteúdos ministrados nas aulas; um fórum, que consiste em responder, de maneira crítica, a um questionamento acerca do conteúdo trabalhado, atrelado a alguma prática ou evento social mais próximo da realidade do aluno; uma atividade de pesquisa ou de aplicação prática dos conteúdos apresentados na

disciplina. Todas essas atividades são de cunho avaliativo, correspondendo a 30% da nota do aluno para a disciplina.

Os outros 70% são divididos entre uma atividade que o aluno deve cumprir após sua participação em cursos de conhecimentos gerais, oferecidos ao final de cada disciplina do módulo (10% da nota) e a prova da disciplina (60%). A prova deve ser realizada, obrigatoriamente, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2005), no polo de apoio presencial, em data e horário pré-definidos pela instituição.

Com exceção da prova, todas as atividades desenvolvidas pelos alunos devem ser encaminhadas, dentro dos prazos estabelecidos, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Lá, o aluno também tem acesso à versão digital do livro didático, que pode ser baixada. O AVA também oferece a possibilidade de o aluno interagir com seus colegas e professores, por meio de grupos de discussão; pode-se trocar experiências e debater os conteúdos trabalhados, sugerir textos que contribuam para a formação do aluno. Além dessas atividades, ligadas ao âmbito pedagógico, no AVA também são exercidas funções de cunho gerencial e social, sendo raras as ocorrências de interações que visem ao suporte técnico.

Percebe-se, no AVA da instituição, uma grande circulação de informações gerenciais do curso; frequentemente, os tutores encaminham orientações quanto à forma de se responder determinadas questões, lembrando os alunos dos prazos e de quanto cada atividade vale, em termos de nota para avaliação. Também são frequentes orientações referentes ao plágio, com explicações de como o aluno deve evitá-lo, uma vez que, especialmente nos fóruns, há alunos que copiam trechos de textos de autores ou mesmo dos próprios colegas sem fazer as devidas referências. Além disso, ainda nos fóruns, os tutores permanecem atentos a problemas nas respostas, seja por inadequação de seu conteúdo ao tema proposto, seja pela forma como a resposta foi elaborada (uso inapropriado de recursos de coesão e coerência, por exemplo), auxiliando os alunos na reelaboração de sua argumentação e na reestruturação textual.

Há, ainda, embora com menos frequência, atividades de cunho social, mais especificamente quando o tutor realiza ponderações e comentários gerais, nos grupos de discussão, permitindo que a integração entre os alunos ocorra de forma harmônica. Percebe-se que as questões do âmbito social, muitas vezes ligadas a dificuldades pessoais dos alunos no curso, são tratadas via mensagens privadas (que funcionam como um *e-mail*), evitando-se, assim, a exposição, muitas vezes indesejada, do aluno.

Não encontramos, no AVA do curso de Letras, orientações específicas quanto ao suporte técnico. Em nossa rotina de trabalho, percebemos que tais orientações são feitas fundamentalmente por telefone (ou pelo *chat*, no caso específico das aulas ao vivo). Isso ocorre

porque quando essas orientações são dadas por escrito, via *e-mail*, por exemplo, o aluno precisa abrir e fechar janelas sucessivamente, o que pode prejudicar sua atenção na realização dos movimentos virtuais que resultarão na resolução do seu problema. Ao telefone, o tutor pede para que o aluno esteja com o AVA aberto, e, a partir daí, dita as ações a serem tomadas. Tal procedimento amplia a probabilidade de que o problema técnico seja resolvido, poupando tempo do aluno e do tutor, minimizando as chances de o aluno, já com dificuldades na utilização das TIC, ser malsucedido na realização das ações que solucionarão seu problema.

Podemos notar, por meio das atividades desenvolvidas no AVA do curso em questão, uma predominância da comunicação assíncrona (grupos de discussão, fóruns, *e-mails*). A comunicação síncrona aparece, com maior frequência, no âmbito de suporte técnico e durante as aulas ao vivo, por meio do *chat*. Ali, os alunos, o professor mediador (tutor que participa das aulas ao vivo, responsável pelo gerenciamento do *chat*) e professor formador, responsável pelas aulas ao vivo, também chamado de “professor conteudista”, (por meio da mediação do outro professor) podem interagir em tempo real.

Após essa breve descrição das funções docentes exercidas no AVA do curso, voltamos nosso olhar às atividades propostas em si, que se tornaram um outro ponto problemático em nossa atuação e foram a principal razão pela qual a coordenação nos solicitou o delineamento de um curso de inglês à parte de nossas disciplinas. Como se pode observar na descrição da metodologia da instituição em cena, em termos avaliativos, a maior parte da composição da nota do aluno advém da prova, que é realizada ao final de cada disciplina. Para realizar as listas de exercícios e as outras atividades, as aulas, ministradas com foco na tradução e na explicação da gramática, têm sido suficientes.

Porém, as provas, pelos moldes da instituição, devem conter exercícios que requerem do aluno a redação de textos em LI, em gêneros específicos, como bilhete, biografia e *e-mail*. Nota-se uma grande dificuldade dos alunos na redação de tais textos, haja vista que não há, de fato, um trabalho específico para que eles executem essa atividade. Percebemos, dessa maneira, que o aluno não vem sendo preparado para responder a questionamentos da avaliação proposta dentro do próprio curso, o que, por si só, poderia ser considerado uma falta significativa por parte do professor responsável pelas disciplinas de LI.

Entretanto, há uma situação ainda mais abrangente a ser questionada. Se, por um lado, a avaliação em si é um instrumento que, em certa medida, reflete a aquisição do conhecimento por parte do aluno, por outro, caracteriza-se por exigir dele os requisitos mínimos necessários para sua formação. Se muitos dos alunos não são capazes de responder todas as questões de

prova adequadamente, há evidências de que os instrumentos e conhecimentos oferecidos na disciplina não são suficientes para a formação do futuro professor de LI, em termos linguísticos.

Além disso, o ensino de LI também deve prover a associação entre a teoria e a prática. A primeira, no caso da LI, pode ser resumida como o conhecimento linguístico, aliado ao uso adequado do idioma; a segunda refere-se à necessidade de se abordar os conteúdos visando à adoção de atividades que se direcionem para o levantamento de possibilidades de transposições didáticas², visando o ensino fundamental e ensino médio.

Os instrumentos de avaliação dos alunos para a disciplina contemplam, de algum modo, a teoria acerca da LI, envolvendo algumas questões de uso, especialmente por meio de reflexões fomentadas pelas exposições feitas nas aulas ao vivo. Entretanto, acreditamos que as possibilidades de prática de LI oferecidas são insuficientes para que os alunos consigam, de fato, aprender a língua, seus usos em diferentes contextos e possibilidades de didatização dos conteúdos ministrados.

Para que melhorias nesse sentido possam ser alcançadas, de forma a atingir, diretamente, a disciplina de LI, percebemos que há uma urgente necessidade de aperfeiçoamento do AVA do curso. Ele não oferece ao aluno meios de interagir de forma síncrona (com exceção do *chat* nas aulas ao vivo) com outros colegas e com os professores. Além disso, professores e alunos não podem lançar, diretamente no AVA, atividades em vídeo ou em áudio, fato este que pode limitar a prática em LI apenas a atividades de escrita e leitura. Outra questão que se põe é o fato de as salas de discussão não serem utilizadas para a prática de LI. Esse recurso poderia ser um canal precioso para a prática da língua de forma autêntica e natural, não atrelada a fins avaliativos, mas com riquíssimas oportunidades para o uso efetivo da língua escrita, bem como para o debate dos conteúdos, ou mesmo para a discussão de práticas docentes e de possibilidades de aplicações pedagógicas dos conteúdos trabalhados nas aulas, dentre tantas outras possibilidades.

Em conversa informal coma tutoria, pudemos vislumbrar alguns indícios para o uso limitado dos grupos de discussão do AVA. Primeiramente, tratar-se-ia do perfil do alunado, que, no curso de Letras como um todo, tende a não se manifestar nas salas de discussão. As necessidades de interação desses alunos seriam supridas pelo acesso ao *chat* durante as aulas ao vivo. Outros cursos apresentariam uma participação mais efetiva nesses grupos. Em segundo

² O termo *transposição didática* refere-se, aqui, à forma como os conteúdos aprendidos durante a formação do professor podem ser convertidos em conteúdos compreensíveis e aplicáveis para seus (futuros) alunos. Trata-se, assim, de refletir sobre o recorte específico daquele conteúdo, de acordo com as necessidades dos alunos, bem como sobre os procedimentos didático-pedagógicos que podem ser adotados para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer em diferentes contextos educacionais.

lugar, não haveria muito incentivo dos tutores e dos professores formadores para a participação dos alunos nesses grupos – aqui, ao nosso ver, encontra-se a real razão pela qual os alunos não participam das discussões empreendidas nos grupos.

Mesmo assumindo nossa parcela de responsabilidade, enquanto professores formadores, pelo pouco fluxo de alunos nas salas de discussão, e mesmo que, a partir do conhecimento de tal fato, possamos incentivar os alunos a produzirem textos escritos em inglês para interagir com colegas e professores, ainda consideramos o AVA demasiadamente limitado para os propósitos da formação do professor de LI. Isso porque essa formação demanda uma intensa interação por meio da língua, o que, em EaD é possibilitado pelas TIC. Se não permite a integração de diferentes mídias para as disciplinas, o AVA não oferece condições para a realização de um processo de ensino-aprendizagem de línguas de forma efetiva.

A problemática encontrada em nosso contexto de atuação, portanto, diz respeito a: a) aulas pautadas meramente no ensino de estruturas gramaticais; b) necessidade de o aluno desenvolver habilidades que vão além das trabalhadas nas aulas; c) falta de recursos tecnológicos no AVA para a integração de diferentes mídias; d) falta de articulação entre a LI e as possibilidades de transposição didática, imprescindível na formação de professores. Após o levantamento desses aspectos de cunho prático, buscamos na teoria pertinente maneiras para a resolução dos problemas encontrados.

É importante ressaltar que, neste estudo, nosso olhar está voltado apenas para a atuação docente em si, não contemplando possíveis problemas advindos dos discentes – partimos da consideração de um aluno ilusoriamente “ideal”, que responderia adequadamente às mediações e orientações do professor.

A busca da resolução de nossa situação problema – ajustar as aulas de língua inglesa a distância às necessidades de professores em formação inicial, contextualizada nos parágrafos anteriores, requereria, portanto, a triangulação de conhecimentos específicos relacionados ao ensino de LI na educação básica (uma vez que estamos formando professores para a atuação nesse nível de ensino), a formação do professor de LI, e às possibilidades de trabalho com a EaD. Para tratar dessas temáticas, o trabalho está dividido em quatro capítulos, além destas Considerações Iniciais, em que delineamos a pesquisa, descrevemos nossa situação-problema e apontamos o percurso metodológico.

No primeiro capítulo, trazemos à tona aspectos da formação do professor de LI, iniciando pelo levantamento das demandas essenciais do aluno de LI na educação básica, que, de modo geral, dizem respeito à formação do cidadão, por meio da LE. Por isso, são incluídas as formas pelas quais o aluno deve compreender a linguagem e seus usos, dentro do conceito

de letramentos. A partir das necessidades dos alunos, elucidamos os aspectos que afetam diretamente a formação docente, com foco na formação inicial. Também são incluídas as proposições legais nesse sentido, como princípios norteadores da prática. Além disso, enumeramos algumas características essenciais ao professor que pretende exercer uma atuação que atenda às demandas dos estudantes. O caráter legal do capítulo justifica-se pelo fato de o tomarmos como elemento norteador da educação.

Se no Capítulo 1, tratamos do ser do professor, no Capítulo 2, abordamos o seu fazer, expondo as principais abordagens de ensino de LI, enquanto o Capítulo 3 apresenta considerações concernentes à EaD. Partimos de considerações acerca de seu histórico no Brasil e apresentamos os aspectos legais e peculiaridades gerais da modalidade, à luz de estudos realizados por especialistas. Damos especial destaque à articulação de diferentes tecnologias da informação e da comunicação (TIC) para um processo de ensino-aprendizagem eficiente, exigência diretamente associada ao AVA, que, em EaD, é o lugar em que normalmente ocorrem as ações pedagógicas de alunos e professores. Conhecer essas particularidades é essencial para o (re)conhecimento das potencialidades e dos desafios oferecidos pela EaD para aplicação de nossos conceitos teórico-metodológicos acerca do ensino de LI e da formação de professores desse idioma.

Os referenciais teóricos que compõem os três primeiros capítulos, somados a reflexões acerca de nossa própria atuação na formação de professores de LI em EaD permitem-nos a elaboração de um referencial teórico-metodológico, que por sua vez, apontam para caminhos para o ensino de LI a professores em formação inicial. Esses caminhos são apresentados sob a forma de princípios, no Capítulo 4.

Por meio da articulação teórica acerca da formação de professores de LI às potencialidades do contexto de ensino-aprendizagem em EaD, esperamos contribuir para a atuação de professores formadores, que buscam, em seu fazer pedagógico, impactar positivamente professorandos e seus (futuros) alunos, de modo a garantir-lhes o acesso a uma cidadania inclusiva por meio da LI.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo são abordadas questões referentes à formação do professor de LE. Para tanto, num primeiro momento (1.1), trazemos à tona as principais demandas do aluno de LE, na Educação Básica, para os dias atuais. Com base em documentos oficiais, bem como em estudiosos que trazem reflexões acerca deles (FREIRE, 1987); PAIVA, 2003; FERNANDES, 2011; COX & ASSIS-PETERSON, 1994, buscamos determinar as necessidades do aluno, no que tange a seu aprendizado de LE, para que ele possa ter acesso a uma cidadania inclusiva e integral.

É necessário identificar as demandas dos alunos de língua estrangeiras (doravante LE) para poder delinear o perfil do professor almejado, uma vez que o foco de nossa pesquisa é a formação desse professor na modalidade a distância. Em busca de instrumentos para atender a essas demandas, investigamos quais são as orientações e diretrizes de documentos oficiais e de autores que os complementam. Com base nessas informações, levantamos as características essenciais ao professor de LE, apontadas em 1.2, que devem ser desenvolvidas na formação inicial, em cursos de licenciatura em Letras.

1.1 O ensino de Língua Estrangeira e suas atuais demandas

A globalização, caracterizada pela integração social, política e cultural dos diversos países do mundo, acrescida da possibilidade de conexão entre as pessoas trazida pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC), afeta várias esferas de nossas vidas, com impacto sobre nossas relações, necessidades, vontades e visões de mundo. Nesse contexto, saber ao menos uma língua estrangeira amplia as possibilidades de interação, o que pode significar o aumento de chances de se aprender mais, ter mais acesso ao conhecimento, a diferentes culturas, a empregos mais bem remunerados, dentre tantos outros benefícios.

Em nosso escopo, damos enfoque principal à língua inglesa (doravante LI) e aos processos de ensino-aprendizagem desse idioma a alunos brasileiros. Atualmente, a LI é vista como uma língua franca, utilizada nas mais diferentes esferas de interação social. Não defendemos que a LI seja hegemônica, uma obrigação ditada por um modelo imperialista, que visa ao apagamento da identidade da colônia e à imposição de uma única maneira de ser e de viver. Objetivamos a expansão das possibilidades de vivências que o conhecimento da LI pode proporcionar. Em vez de tomar a cultura do outro como padrão ou referência, encaramo-la como

ponto de partida para o reconhecimento de diferenças, que, colocadas frente a frente, permitam ao aluno valorizar suas próprias visões de mundo e respeitar as visões do(s) outro(s). Para o aluno dos dias atuais, portanto, ter acesso à LI faz parte de sua formação geral como cidadão, o grande objetivo da escola.

Freire (1987) lembra que a cidadania no Brasil se constituiu historicamente a partir de uma sociedade colonial escravocrata, o que originou uma dicotomia entre opressores e oprimidos. A partir daí, estabeleceu-se uma série de direitos e privilégios (dentre eles, a escola) que só podiam ser concedidos àqueles que detinham poder aquisitivo, e, conseqüentemente, fossem capazes de comprar tais regalias. Sendo assim, os oprimidos ficavam à margem da cidadania: ao direito do opressor contrapunham-se os numerosos deveres e extremamente limitados direitos dos oprimidos, os “não cidadãos”, os “seres de fora”, excluídos da cidadania.

O autor defende que, para garantir uma cidadania inclusiva e libertadora, a educação deve considerar o aluno enquanto ser histórico e social, abarcando “a diversidade cultural”, e ultrapassando “os limites de fronteiras entre os estados nacionais e se relacionando com as questões políticas, econômicas, tecnológicas, com os direitos humanos e influências da globalização” (FERNANDES, 2011, p. 59).

Para que se possa compreender a formação da cidadania por meio da LE, listamos algumas possibilidades abertas ao aluno, a partir do domínio de um outro idioma, especialmente a LI.

Do ponto de vista pessoal, o aluno pode: descobrir-se enquanto ser cultural e histórico, que faz uso da língua e a constrói, conforme a utiliza em diferentes práticas sociais; conhecer pessoas de culturas diferentes, compartilhar com elas experiências, construir amizades importantes para o desenvolvimento da afetividade; perceber, no contato com o outro, diferentes possibilidades de interação, aprendendo a compreender, respeitar, valorizar e legitimar outras culturas; identificar, na LE, outras formas de representar ao mundo e a si mesmo; experimentar a identificação com o idioma estrangeiro enquanto meio de representar ideias e sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de ser expressos na própria língua materna, ou vice-versa; perceber que pode escolher a língua(gem) mais adequada a cada processo de interação; ter acesso a bens culturais de outros países, aumentando suas possibilidades de compreensão, posicionamento crítico, diversão, etc.

Do ponto de vista social, é possível: compreender melhor diferentes culturas, de modo a desenvolver mais tolerância, respeito e uma convivência pacífica com o “diferente”; ter acesso a ideias relacionadas ao bem comum (proteção ao meio ambiente, direito do consumidor...) colocadas em prática em outros países, para adaptá-las e aplicá-las em seu próprio meio.

Do ponto de vista profissional, pode-se: pesquisar materiais, muitas vezes escritos em LE e não traduzidos para o português, que auxiliem na resolução de problemas referentes ao seu trabalho, como, por exemplo, linguagens de programação e manuais de determinados equipamentos; melhorar as oportunidades de conseguir empregos que oferecem melhores salários, por requererem o domínio de uma LE e aumentar as chances de acesso a empresas internacionais, para conseguir experiência no exterior, tanto para obter uma melhor remuneração quanto para ampliar suas vivências pessoais.

Do ponto de vista escolar, pode-se: realizar testes de nivelamento em LE para ter acesso a cursos no exterior; ter acesso a outras formas de ensino, a outros tipos de saberes, obtendo crescimento enquanto aluno e enquanto pessoa; ter acesso à literatura especializada de diferentes áreas do conhecimento.

Enfim, quanto mais possibilidades de comunicação e interação com as pessoas e com o mundo ao seu redor o aluno puder desenvolver, mais chance terá de evoluir enquanto pessoa, aluno, cidadão e profissional. Assim sendo, é inevitável concordarmos com a posição de Paiva (2003), que, ao comentar a posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000) em relação ao ensino de LE, afirma que não se pode continuar a criar um fosso entre a educação das elites e a das classes populares. Lembrando que as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, seja nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas, a autora defende que a aprendizagem de LE seja um direito básico, que atenda às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, já que permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações hoje disponível.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2014), doravante LDBEN, promulgada em 1996, situa a formação do cidadão como uma de suas finalidades, ao afirmar, no Artigo 22, que a “educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2014, p. 17).

A lei dispõe que uma LE deve ser incluída no currículo escolar a partir da quinta série (sexto ano) do Ensino Fundamental (LDBEN, 2014, Art. 26), e que uma outra LE pode ser incluída a partir do primeiro ano do Ensino Médio³ (LDBEN, 2014, Art. 32).

Nos tópicos seguintes, apresentamos reflexões acerca de outros documentos, que direcionam o trabalho com a LE na Educação Básica, focalizando as habilidades e competências que o aluno deve desenvolver. São analisadas as especificações para as determinações dadas

³ Atualmente, está em vigor uma medida provisória que determina a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2016).

pela LDBEN (BRASIL, 2014) apresentadas nos seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), doravante PCNEF; os Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), doravante PCNEM; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), doravante OCEM; as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (GOVERNO DO PARANÁ, 2008), doravante *Diretrizes*; e a Base Nacional Curricular Comum (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), doravante BNCC. Vale ressaltar que este último é um documento ainda em fase de construção.

1.1.1 O que dizem os PCNEF e os PCNEM

Os PCNEF (BRASIL, 1998) requerem que o ensino da LE proporcione ao aluno o aumento de sua autopercepção como ser humano e cidadão, capacitando-o a engajar-se e a engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. As aulas de LE, nesse contexto, devem pautar-se na concepção sociointeracional da linguagem e do ensino, considerando a coparticipação dos interlocutores na construção de sentidos – a construção social dos significados.

Por considerar que o aprendiz do Ensino Fundamental tem mais acesso e faz mais uso da LE escrita, os PCNEF (BRASIL, 1998) enfatizam a necessidade de se trabalhar a leitura nas séries que englobam esse nível escolar:

o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

O ensino da leitura se ajusta à situação da maioria das escolas públicas brasileiras, com salas superlotadas, carga horária reduzida, recursos didáticos limitados, pouca preparação do professor para lidar com o desenvolvimento de competências orais. Entretanto, as habilidades de ouvir, escrever e falar também podem ser trabalhadas, caso a escola conte com recursos disponíveis e professores dispostos a fazê-lo. Além disso, o desenvolvimento de habilidades discursivas além da leitura é justificável socialmente, dentro de um trabalho focado no engajamento social (BRASIL, 1998).

Entendemos que a prática de todas as competências comunicativas, prevista pelos PCNEM para os alunos do Ensino Médio (BRASIL, 2000), deve ser desenvolvida desde o início do trabalho com LE na escola, possibilitando ao aluno adquirir mais proficiência no idioma. A escola que não oferece a oportunidade da prática de todas as habilidades discursivas contraria a disposição constitucional que responsabiliza a escola e a família pelo desenvolvimento pleno da cidadania.

Ainda com referência à prática da oralidade, os documentos em análise afirmam que a necessidade de o aluno utilizar a LE na modalidade oral é pequena, e, por isso, não é necessário que ele aprenda a falar (BRASIL, 1998). Entretanto, não é possível prever, de antemão, se o aluno terá ou não de usar a LE oralmente, ao longo de sua vida. Dessa forma, não se deve considerar tão-somente o argumento da necessidade de uma utilidade imediata (PAIVA, 2003). Uma vez que está no currículo, a disciplina de LE deve ser trabalhada em toda sua potencialidade, com a criação de condições para o desenvolvimento de todas as habilidades em sala de aula.

Os PCNEF (BRASIL, 1998) mencionam conceitos freirianos que corroboram a adoção de tal prática, ao afirmarem que a educação é uma força libertadora. Se é verdade que o conhecimento de uma LE pode ser instrumento de elitização, capacitando algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior e, concomitantemente, negando esse acesso a outras, o desenvolvimento individual e nacional advindos do fato de se saber um ou mais idiomas estrangeiros pode ser também entendido “como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais” (BRASIL, 1998, p.39).

Os PCNEF (BRASIL, 1998) apontam para um trabalho que tenha como pressuposto a natureza sociointeracional da linguagem, reconhecendo a construção dialógica do significado, marcada também pelos aspectos sociais e culturais. As formas de interação carregam as marcas das identidades sociais intrínsecas, que contribuem para a construção de embates discursivos nos quais os significados são construídos. Dessa forma, reconhece-se que os significados não estão nos textos, mas “são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, ouvintes e falantes” (BRASIL, 1998, p. 32), dentro de diferentes esferas sociais, incluindo o mundo acadêmico, o mundo da tecnologia, o mundo dos negócios e do trabalho, entre tantas outras.

Para evitar que o ensino de LI reproduza a ideia de dominação que esse idioma pode transmitir, por estar associado ao apagamento de elementos culturais em sociedades não-nativas nas quais ele se apresenta com mais força, os PCNEF (BRASIL, 1998) determinam que se evitem teorias totalizantes de reprodução social e cultural, vinculadas à hegemonização cultural, em favor de um paradigma crítico, no qual o ser humano se posicione como elemento

transformador da vida social. O aluno deve perceber a importância de superar as visões totalizantes dos discursos, por meio do reconhecimento da potencialidade transformadora que desenvolve, a partir do momento em que produz seus próprios discursos. Em suma, não basta que os alunos tenham acesso à língua e às suas formas: é necessário que eles possam produzi-la, dentro de sua capacidade criadora e dos elementos que compõem os processos interacionais, ao invés de simplesmente reproduzi-la dentro de modelos pré-estabelecidos.

O conhecimento sistêmico da LE será construído a partir do conhecimento de língua materna do aluno, incluindo noções sobre a organização textual e a forma pela qual a linguagem deve ser utilizada, permeada pelo desenvolvimento da consciência linguística. As habilidades comunicativas são reconhecidas como formas de atuação em situações diversas, sendo o seu uso um pressuposto para que a língua seja aprendida (BRASIL, 1998).

O aluno deve ter a possibilidade de engajar-se em interações de naturezas diversas, oralmente e por escrito, com conteúdos determinados de acordo com sua faixa etária; os tipos de texto a serem trabalhados dependem da familiaridade do aluno com cada um deles em sua língua materna. Nesse sentido, podem ser incluídos textos que circulam em diferentes esferas sociais, como histórias em quadrinhos, instruções de jogos, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, entrevistas, programação de TV, reportagens, classificados, poemas, verbetes de dicionários, receitas, declarações de direitos, entre outros. O documento também aponta a necessidade de os alunos terem, na escola, acesso a instrumentos com os quais estão habituados a lidar em sua vida extraescolar (revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc.), para que as situações escolares sejam diretamente vinculadas com as situações de uso do dia-a-dia (BRASIL, 1998).

O conhecimento sistêmico de LE (vocabulário, estruturas gramaticais, etc.) é determinado pelas temáticas dos textos escolhidos. Isso significa que aquilo que será ensinado, em termos formais da língua, deve atender às necessidades verificadas para a resolução de determinadas tarefas propostas pelo professor – à medida que o aluno realiza essas tarefas, vai adquirindo mais conhecimento do sistema linguístico. Com isso, os significados vão sendo construídos paulatinamente, sem que o aluno tenha, o tempo todo, certezas com relação a esses significados (BRASIL, 1998).

Também devem ser desenvolvidos conteúdos atitudinais, focados na interpretação das diferentes formas de compreender e de ser compreendido, na valorização dos conhecimentos de outras culturas, no reconhecimento das possibilidades que o conhecimento de LE pode trazer e no interesse pela apreciação de produções escritas e orais em outras línguas (BRASIL, 1998).

Os PCNEM (BRASIL, 2000), também veem o uso da linguagem dentro da perspectiva da interação, a qual postula que “falar é fazer”. A interação e a construção de significados não ocorrem apenas por meio da materialidade linguística em si, mas também por meio de competências sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Por isso, o aluno deve ser capacitado a:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). (...)
- Utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas na comunicação, (...) para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido. (BRASIL, 2000, p. 29).

A partir dos PCNEF (BRASIL, 1998) e dos PCNEM (BRASIL, 2000), podemos estabelecer, de modo geral, quais são as demandas da formação em LE para o aluno do Ensino Básico. De acordo com esses documentos, as aulas de LE devem contribuir para a constituição do aluno como cidadão, capaz de interagir por meio da LE, engajando-se em diferentes práticas discursivas. Para tanto, faz-se necessário que ele desenvolva não apenas habilidades e competências linguísticas, mas também habilidades e competências sociais, além da capacidade de continuar aprendendo.

Todas as orientações e diretrizes referentes à educação no Brasil partem da LDBEN (BRASIL, 2014). Além dos PCNEF (BRASIL, 1998) e PCNEM (BRASIL, 2000), outras diretrizes vêm sendo apresentadas como desdobramentos desses documentos, fazendo com que as orientações educacionais sejam complementadas e atualizadas à medida que avançam os estudos que alicerçam os processos de ensino-aprendizagem de línguas. No tópico seguinte, expomos as especificações trazidas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - as OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

1.1.2 O que dizem as OCEM

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE, as OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) focalizam a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Tais práticas devem estar atreladas à formação do indivíduo em sua

plenitude, incluindo o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, reformando a maneira de pensar e ver o mundo. Essa formação geral, que diz respeito à constituição do cidadão, é o grande diferencial do estudo de LE na escola regular em relação aos cursos livres de idiomas, que, via de regra, priorizam o objetivo linguístico em detrimento da percepção da necessidade do aprendizado de um idioma estrangeiro para a vida dos alunos.

Portanto, o ensino de LE na escola deve estar associado ao valor social a ser desenvolvido em todas as disciplinas escolares, uma vez que a compreensão do conceito de cidadania parte de uma noção ampla, heterogênea; envolve a noção da posição que o aluno ocupa na sociedade, daquilo de que ele é excluído ou àquilo em que ele é incluído ao ocupar essa posição; diz respeito, ainda, às necessidades de alterar (ou não) sua realidade.

Partindo dessa visão de cidadania, o ensino de LE busca: a) a compreensão da heterogeneidade contextual, social, histórica e cultural da linguagem, ressaltando que a experiência humana pode ser organizada de diversas formas, dentro das práticas sociais promovidas pelo uso da linguagem; b) a sensibilidade linguística do aluno quanto às características das LE em relação à sua língua materna e em relação aos diversos usos de uma língua na comunicação cotidiana; c) o desenvolvimento da confiança do aprendiz, por meio de experiências no uso de uma língua estrangeira em situações cotidianas, adaptando-se a ambientes diversos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

No Ensino Médio, é importante que o aluno de LE seja capaz de dialogar com outras culturas, sem abrir mão de seus próprios valores culturais, desenvolvendo uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística – tanto aquela verificada em culturas de LE como aquelas localizadas no mesmo país, que falam a língua materna dos alunos e do professor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

O trabalho com a LE deve ser realizado dentro da perspectiva dos letramentos e multiletramentos, que contempla não apenas a língua em si, mas também padrões socioculturais de comportamentos presentes em cada movimento interacional. Sendo assim, é necessário que o aluno interaja com textos que circulam em diferentes comunidades de prática, nas quais há um uso heterogêneo e complexo da linguagem; por esse motivo, as OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) não falam apenas no desenvolvimento isolado das quatro habilidades discursivas, mas consideram que a prática cotidiana da linguagem requer, muitas vezes, que os atos de ouvir, falar, ler e escrever sejam híbridos, com suas características tradicionais funcionando de forma mesclada. Por exemplo, embora as redes sociais das quais fazemos parte tenham como pressuposto o uso da escrita, a modalidade utilizada nesse contexto acaba por

incorporar características da oralidade, com o uso de abreviaturas e expressões típicas da fala. Esta, numa visão tradicional, presta-se à interação comunicativa em tempo real, diferentemente da escrita, que, em princípio, seria utilizada para um registro menos imediato.

Verificamos, assim, que, em grande parte das interações por meio da linguagem, ocorre o hibridismo entre as quatro habilidades, atreladas a elementos multimodais (fotos, vídeos, figuras, *emoticons*, sons, etc.). A presença desse tipo de interação é particularmente percebida nas comunidades mediadas pelo computador e seus muitos recursos. Porém, não se limita a elas, podendo ser verificada também em práticas realizadas sem recursos tecnológicos avançados, como a leitura em voz alta de textos escritos, e as práticas de se responder a perguntas organizadas em torno de um texto oral ou escrito.

Dentro das comunidades de prática, portanto, os interagentes, de acordo com suas finalidades, recursos e posições culturais e sociais, recontextualizam os usos escritos e orais da linguagem, introduzindo novas regras. Tal fato nos leva a concluir que utilizar uma língua, atualmente, demanda práticas que não se limitam a seguir um modelo: elas devem explorar as diferentes necessidades de interação de cada comunidade. Dessa forma, as práticas isoladas das habilidades de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral” dão lugar ao conceito de letramento, que se refere “aos usos heterogêneos da linguagem nos quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 107).

A heterogeneidade social, manifestada, também, pelos modos como a linguagem é usada, é marcada por conflitos, que não podem ser apagados nem ignorados pelo sistema educacional, que tem como função garantir a ampliação da inclusão dos alunos a diferentes meios sociais e de vida. Dessa forma, em consonância com os PCNEM (BRASIL, 2000), as OCEM preconizam o uso de textos pautados em diferentes gêneros discursivos e na forma como eles se articulam.

O professor deve lançar mão de textos preferencialmente autênticos, sem priorizar as tradicionais separações entre textos que apresentam conteúdos sistêmicos da língua já trabalhados e textos que apresentam conteúdos ainda não trabalhados, entre textos fáceis e textos complexos. Deve-se extrapolar tais limites, o que produzirá um raciocínio mais criativo nos alunos. A escolha dos gêneros a serem trabalhados, de acordo com o documento, deve ter como elemento norteador temas como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, conflitos, valores, etc. O professor deve considerar aqueles que mais se destacam em cada contexto de ensino, permitindo que o aluno se engaje em atividades discursivas de diferentes

comunidades de prática, por meio dos diferentes gêneros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Nas OCEM, a linguagem é concebida como um conjunto aberto, dinâmico, que se transforma constantemente por meio do processo da recontextualização. Ela é continuamente recriada a partir do momento em que o aluno, depois de aprender elementos pré-construídos, reelabora o que aprendeu e o aplica a novas situações, num movimento constante de transformação. Nesse sentido, o documento entende a gramática como um sistema que descreve as regras da prática, devendo ser enfatizado depois dela, para fixar, codificar, normatizar e permitir reflexão sobre a prática. Assim, a gramática não tem o intuito de prescrever e normatizar a prática antes de sua ocorrência, pois isso poderia tornar o trabalho homogeneizante e excludente.

Temos, nas OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), a proposta de um ensino de LE voltado para a inclusão do aluno em diferentes comunidades de prática. O tom do documento aponta para o estabelecimento de relações fundadas no diálogo, o que leva o aluno a encaixar-se nos grupos dos quais participa. A ideia que subjaz a essa noção é a de que o cidadão, formado por esse prisma, seja capaz de adaptar-se às diferentes comunidades de prática, flexibilizando suas visões de mundo, por meio dos conhecimentos trazidos a partir da LE. Nessa visão, a criticidade é desenvolvida para que o aluno possa selecionar os conhecimentos que são importantes para ele e para seu(s) interlocutor(es). Conclui-se, assim, que esse documento volta-se para o “nós”, para a coletividade; a relevância do que é aprendido e da forma como isso acontece é medida pelos seus impactos nas construções coletivas dos sentidos, que devem sempre ser compartilhados.

As *Diretrizes*, sintetizadas no próximo tópico, caminham em uma direção diferente. Embora também apregoem a construção de sentidos por meio da interação, considerando o contexto como parte constitutiva dos significados, enfatizam, em boa medida, aspectos subjetivos.

1.1.3 O que dizem as *Diretrizes*

Num primeiro momento, trazer à tona as *Diretrizes*, documento específico do estado do Paraná, em um trabalho voltado para a EaD desenvolvida em uma instituição com polos espalhados em diversas regiões do Brasil poderia parecer uma atitude inadequada, ou mesmo um tanto “bairrista”. Entretanto, optamos por esse documento pelo fato de ele apresentar uma visão de ensino de língua, e, portanto, de demandas, que estabelece um contraponto ao

documento elencado em 1.1.2e, posteriormente, em 1.1.4. Assim, a adoção das *Diretrizes* é justificada por elas permitirem a ampliação da visão daquilo que os alunos atuais das escolas supostamente necessitariam. Apesar de todos os documentos serem fruto da mesma LDBEN (BRASIL, 2014), há neles ênfases em diferentes aspectos da formação do cidadão, o que impacta diretamente a formação do professor de LE.

O currículo proposto pelas *Diretrizes* ancora-se nos chamados “conteúdos estruturantes”, definidos como

conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p. 25)

De acordo com as *Diretrizes*, os conteúdos estruturantes são construídos socialmente. Eles caracterizam-se, de um lado, por serem uma elaboração cultural, disponibilizada sob a forma de conteúdos, a serem apropriados, dominados e usados pelo estudante. Sua outra face é apresentada como conhecimento a ser construído pelo aluno, por meio da descoberta, da pesquisa, da exploração de terrenos ainda desconhecidos. Com isso, o aluno faz um movimento de apropriação, e extrapola o que aprendeu, aplicando o conteúdo em suas próprias vivências. É importante ressaltar, ainda, que, com o tempo, os conteúdos estruturantes podem ser reelaborados em função de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, o Conteúdo Estruturante é o discurso como prática social. Essa noção advém, fundamentalmente, das concepções teóricas do círculo de Bakhtin, que se pautam na ideia de que o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo, produzindo linguagens nas quais os próprios sujeitos históricos são estabelecidos. Dessa forma, entende-se que, por meio da interação em determinado contexto histórico e social, o sujeito se funda, criando linguagens e, concomitantemente, estabelecendo-se por meio delas. O contexto, assim, é considerado em seu aspecto imediato, mas também num sentido mais amplo, abarcando as estruturas sócio-históricas que atuam na construção dos sentidos das interações (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Essa noção empreende a ideia de que a língua é heterogênea, no sentido de que nela aparecem as vozes do eu e do(s) outro(s). O discurso é construído pelo processo de interação e em função do outro, e é por meio desse processo que constituímos nossos dizeres e nosso ser.

É preciso enfatizar, aqui, que a noção de “outro” que as *Diretrizes* trazem, por serem ancoradas em conceitos bakhtinianos, remetem a uma visão ampliada, não abarcando apenas o interlocutor imediato com quem se empreende a interação. Trata-se da consideração de que todo enunciado traz consigo o revozeamento proveniente de outros discursos, que se fazem presentes no momento da interação. Da mesma forma, os interlocutores trazem para suas relações todos os “outros” que os constituem e constituíram, e se manifestam em diferentes esferas de sua atuação social (o aluno, o professor, o trabalhador, o torcedor, o consumidor, o filho, etc.). Esse conjunto heterogêneo de vozes é parte indissociável do sentido que se pretende negociar.

Com base em Bakhtin e Voloshinov (1992), as *Diretrizes* articulam conceitos relativos à construção de significados e usos da língua, da seguinte forma: (1) A construção do sentido das palavras se dá no contexto da enunciação e no contexto sócio-histórico em que as interações ocorrem. (2) As palavras assumem sentidos múltiplos, de acordo com as ressonâncias ideológicas ou relacionadas à vida que elas trazem à tona para cada um dos envolvidos na enunciação. O significado, assim, é heterogêneo. (3) A língua (“palavra”) estrangeira está impregnada de ideias de força, de poder, de santidade, de verdade. (4) Os enunciados organizam-se em gêneros discursivos.

Segundo as *Diretrizes*, o ensino de LE não deve ser feito de forma a apaziguar as diferenças culturais. O documento enfatiza que não se pode simplesmente “engolir” o caráter imperialista na adoção da língua e das práticas comunicativas que têm como função principal a propagação de ideais imperialistas e a hegemonia de determinadas nações (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Na mesma direção, Cox e Assis-Peterson (1994) asseveram que a LI não pode ser disseminada como um instrumento de dominação, imposto por nações de “primeiro mundo”. Tal concepção tem origem nos processos colonialistas, e, de acordo com as autoras, tratá-la por esse prisma pode trazer a identificação com o discurso do colonizador, que, via de regra, menospreza as práticas sociais do colonizado. Tal como as *Diretrizes*, as autoras entendem que a escola não deve ser propagadora de tal discurso, mas superá-lo, ensinando a LE como instrumento de emancipação, não admitindo a propagação de práticas que apaguem as origens e características culturais constitutivas dos alunos brasileiros. Nesse sentido, o documento enfatiza a necessidade de que o aluno encare o texto em LE com uma atitude questionadora, desafiando as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes.

A proposta das *Diretrizes* tem como suporte os conceitos da pedagogia crítica, segundo os quais a escola não deve apenas prover aos alunos o acesso ao conhecimento já produzido, como um resultado, mas também permitir que compreendam a maneira como esse

conhecimento foi produzido, como forma de oferecer meios de o aluno modificar o estado das coisas e dos conhecimentos aos quais ele tem acesso na escola (GOVERNO DO PARANÁ, 2008). Trata-se de fornecer uma educação transformadora.

Em consonância com os PCNEF (BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 2000), as *Diretrizes* preconizam a adoção de uma prática que leve o aluno a perceber que o aprendizado de LE está relacionado a processos de inclusão social, por meio do reconhecimento da diversidade cultural. O aluno deve ser inserido nesse processo, por meio de atividades que o coloquem como participante ativo de situações significativas, tanto em suas comunidades locais como em outras, partilhando de conhecimentos diferentes dos seus. Isso permite aos alunos reconhecerem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo.

Se o ensino de LE contempla as relações com a cultura, com o sujeito e com a identidade, o professor deve ter em mente que, ao ter a LE como objeto de estudo, deve vislumbrar a formação de subjetividades por meio dela, com atenção aos propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. O engajamento discursivo, assim, será conquistado não por meio da mera prática de estruturas linguísticas, mas pela interação ativa dos sujeitos com o discurso. O estudo dessas estruturas só deve ser realizado em momentos em que contribua para a compreensão dos textos (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Não se trata, portanto, de empreender um processo de ensino-aprendizagem meramente linguístico: é preciso que se forneçam meios para a formação do cidadão crítico. Para isso, o aluno deve aprender a usar a língua para comunicar-se oralmente e por escrito, estabelecendo relações entre ações individuais e coletivas, compreendendo o âmbito social e histórico em que os sentidos são construídos. Por meio dessa percepção, o aluno será levado a compreender que, se os sentidos mudam histórica e socialmente, eles podem ser transformados na prática social. Deve, ainda, desenvolver a percepção de que seu desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento cultural do país dependem grandemente do acesso a diferentes LE (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Diferentemente dos PCNEF (BRASIL, 1998) e dos PCNEM (BRASIL, 2000) (cf. 1.1.1) e tal como propõem as OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) (cf. 1.1.2), as *Diretrizes* não preconizam a segmentação de práticas de leitura, escrita e oralidade. Pelo viés da concepção discursiva de língua, o ensino deve considerar

a necessidade de os sujeitos interagirem ativamente pelo discurso, sendo capazes de se comunicar de diferentes formas materializadas em diferentes tipos de texto, levando em conta a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isto significa participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus

sentidos legitimados e desenvolver uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentido aos textos (GOVERNO DO PARANÁ, 2008, p. 58).

Não se pode perder de vista, ainda, a proposta das *Diretrizes* de trabalhar a LE com base na diversidade de gêneros textuais oriundos de diferentes esferas sociais, como a publicitária, a jornalística, a literária, etc. Ao selecionar os textos para a sala de aula, o professor tem que se preocupar com a qualidade das informações neles contidas, buscando focalizar temáticas que instiguem o aluno à pesquisa e à discussão. A participação dos alunos na escolha das temáticas é recomendada, para que haja mais interesse e, com isso, maior participação dos alunos. Também há que se evitar textos que reforcem estereótipos culturais, numa visão monolítica de cultura. A variedade de gêneros é importante para que o aluno tenha acesso a diversas práticas sociais. Mesmo que o foco de uma aula seja um determinado gênero, outros também podem ser explorados, para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais, contemplando a heterogeneidade da língua – na percepção, por exemplo, de que um mesmo termo pode ter diferentes significações em esferas discursivas distintas (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

O professor deve desenvolver um trabalho pedagógico no qual o texto traga uma problematização a ser solucionada pelos alunos, por meio de uma análise crítica, que lhes permita ampliar seus conhecimentos linguístico-culturais, perceber as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso e respeitar diferenças culturais, crenças e valores. É necessário, ainda, que o professor crie estratégias para os alunos perceberem a heterogeneidade da língua, sem considerar o sentido do texto como algo pré-definido, e sim como algo a ser construído pelos sujeitos envolvidos no processo interacional (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

As *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) propõem que todas as habilidades comunicacionais sejam exploradas na sala de aula de LE; é necessário que se possibilite ao aluno um contato significativo com todas elas, de modo que ele aprenda a expressar ideias na LE, mesmo que com limitações. Para isso, o professor deve deixar claros quais são os objetivos e as finalidades de uso de cada gênero discursivo abordado, orientando o aluno no planejamento, articulação das partes, seleção da variedade linguística adequada de cada texto que ele produzir.

Apesar de não recomendar a prática de habilidades escritas em detrimento das orais, ou vice-versa, as *Diretrizes* enfatizam os processos a serem desenvolvidos em práticas específicas de leitura. Considerando os conceitos de base adotados, o documento ressalta o fato de que o aluno, ao ler um texto, não apela somente para suas habilidades linguísticas, na construção de

seus significados. Há, também, a articulação entre “o conhecimento discursivo da sua língua materna, da sua história, de outras leituras utilizadas ao longo de sua vida” (Vygotsky, 1989, apud GOVERNO DO PARANÁ, 2008). Assim, mesmo que o aluno não domine completamente a LE, outros tipos de conhecimentos podem ser mobilizados para que o sentido seja construído. É preciso garantir que o aluno desenvolva estratégias de leitura, para que ele não precise recorrer demasiadamente a dicionários, desviando a atenção da construção do significado do texto em questão para a simples tradução de palavras descontextualizadas.

Quanto à prática da oralidade, o documento salienta a necessidade de adequações linguísticas para o uso da língua em diversas situações. As estratégias de produção oral que se pretende desenvolver dizem respeito à pronúncia, elementos extralinguísticos (entonação, pausas, gestos, etc.), variações linguísticas; organização dos turnos de fala, marcas linguísticas (gírias, elementos de coesão, coerência, etc.), adequação do discurso ao gênero; vozes sociais presentes no texto; diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; adequação da fala ao contexto (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

As *Diretrizes* propõem uma série de gêneros a serem trabalhados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para nós, tais sugestões são de grande valia, haja vista que podem orientar escolhas para nosso trabalho com a formação de professores. Os gêneros sugeridos inserem-se nas esferas sociais de circulação: esfera cotidiana, esfera literária/artística, esfera científica, esfera escolar, imprensa, esfera publicitária, esfera política, esfera jurídica, produção e consumo e esfera midiática. Muitas outras possibilidades de gêneros, além das que o documento oferece, podem ser vislumbradas. É importante lembrar que o mais importante é a qualidade do trabalho com o gênero escolhido, e não a quantidade de textos explorados nas aulas (GOVERNO DO PARANÁ, 2008).

Percebemos, nas *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) uma prática voltada para a valorização do “eu”. Isso fica evidente à medida que o documento enfatiza a necessidade de o ensino de LE não se dobrar às tentativas de homogeneização por meio da língua. A aprendizagem de uma LE deve ser feita de modo a preservar o respeito à própria identidade do aluno e sua constituição cultural. Nesse sentido, a criticidade está relacionada à atitude do aluno de não se deslumbrar com a cultura alheia, pois isto comprometeria a formação do cidadão brasileiro. O tom do documento parece-nos quase ufanista, pois enfatiza o caráter emancipatório da LE – aprendê-la deve levar o aluno a valorizar ainda mais sua própria língua, seus costumes, sua cultura.

Diferentemente das OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), que apregoam a necessidade de o aluno ser capaz de se encaixar em diferentes grupos por meio da LE, as

Diretrizes (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) são permeadas pela noção de que o aluno deve marcar seus diferenciais particulares dentro dos grupos, sem pretensões de igualar-se aos demais. Tal noção tem implicações diretas na forma como a LE é aprendida; nesse documento, a afirmação de que o aluno deve transformar a língua, produzindo-a de forma particular, ao invés de simplesmente reproduzir o que leu/ouviu está intimamente ligada à liberdade de marcar sua subjetividade nos usos do idioma estrangeiro, por meio, por exemplo, da adoção de seu próprio sotaque na prática da oralidade em LE, ou na realização de construções sintáticas atípicas na LE, mas comuns em língua portuguesa – levando em conta o princípio da compreensão. Há, assim, o foco na heterogeneidade, com ênfase na valorização do que é próprio da constituição e da identidade do “eu” enquanto cidadão brasileiro, o que imprime ao documento uma nuance ufanista.

As *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008), assim, marcam o conflito da heterogeneidade, destacando a necessidade de que o cidadão formado na escola tenha apreço por sua própria identidade. Fica evidente, no documento, que o ensino de LE não deve inculcar no aluno a ideia de que o “de fora” (língua, costumes, comportamentos, etc.) seja melhor do que o aluno tem em seu contexto de vida. Diferenciam-se, portanto das OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), que, embora reconheçam a heterogeneidade, enfatizam a necessidade de o aluno assumir uma postura que valorize aquilo que é comum, adequando-se à realidade do outro. O último documento que apresentamos neste tópico, a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), aponta para um equilíbrio entre essas duas visões, conforme explicitamos a seguir.

1.1.4 O que diz a BNCC

A BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) propõe que o ensino de LE deve estar centrado no texto oral e escrito, permitindo o desenvolvimento da leitura, da escuta, da oralidade e da escrita, a partir de uma perspectiva discursiva. O texto, aqui, é compreendido como uma unidade complexa e plurissemiótica, sem se restringir à modalidade escrita ou oral. Dessa forma, o documento trata a educação linguística pela perspectiva da interculturalidade, letramentos e práticas sociais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Assim como os outros documentos, a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) preconiza o respeito às diferenças, por meio do contato com textos em outras línguas, que coloca o estudante frente às diversidades. Também enfatiza que o conhecimento de textos em

LE permite a ampliação e o aprofundamento em diferentes áreas do saber e possibilidades de inserção social.

Apregoa o documento que é preciso oferecer ao aluno condições e conhecimentos necessários para situações envolvendo textos em LE relevantes a sua vida e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades. Tais vivências têm como objetivo a garantia da participação ativa do aluno em espaços presenciais e virtuais, para que ele se situe e se perceba numa posição ativa e integrante de um mundo plurilíngue e multicultural, delineado em espaços compartilhados, que redimensionam as relações entre identidade, língua e cultura, marcando diferenças, mas também universalizando aquilo que poderia ser considerado como local (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

O ensino de LE deve propiciar a reflexão sobre as diferentes maneiras pelas quais as identidades são compartilhadas e sobre os parâmetros comuns utilizados para as atribuições de sentido ao mundo. Isso permite aos alunos a desnaturalização e compreensão de sua própria cultura, tornando-os mais flexíveis e aptos a compreender visões de mundo diversas, o que pode resultar em uma maior disposição para a construção de diálogos e resolução de conflitos. O encontro com a diversidade também auxilia o aluno no desenvolvimento da capacidade de lidar com o novo, com o diferente, convivendo com as diferenças e aprendendo a trabalhar colaborativamente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) delimita objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que podem ser alcançados se os usos da LE, dentro de práticas sociais e de interações com textos, forem privilegiados. Tais práticas são norteadas por temáticas e pelo uso de gêneros, articulados às propostas de trabalho com a Língua Portuguesa, uma vez que os conhecimentos da língua materna oferecem bases para que a aprendizagem de LE se desenvolva.

O ensino de LE deve contemplar o plurilinguismo, sob a perspectiva da educação linguística, de letramentos e de interculturalidade. Para tanto, é preciso que o aluno seja levado a interagir por meio de textos, (res)significando a si e ao seu entorno. Nesse processo, ele reflete sobre formas de atribuir sentidos às diversas práticas sociais e mobiliza conhecimentos de naturezas diversas: o conhecimento de mundo, condições de produção do discurso e das formas como ele é organizado, gêneros e sua composição linguístico-discursiva e efeitos de sentido do discurso culturalmente construído (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Conceitos teóricos e categorias linguísticas não devem ser ensinados com um fim em si mesmos; eles serão aprendidos no uso e para o uso, dentro de “práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua

portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras”. Assim, os recursos linguístico-discursivos são ensinados a partir de seu uso, com a realização de atividades de uso-reflexão-uso, o que permite ao aluno colocar em prática a língua em contextos significativos. É preciso que o aluno tenha uma atitude aberta, para lidar com as diferentes formas de realizar ações por meio da LE. A ênfase em explicações gramaticais e de vocabulário deve ocorrer quando tais “conteúdos” forem de uso recorrente; tais explicações são válidas, ainda, quando estão atreladas às temáticas abordadas, ao texto utilizado, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos propósitos dos interlocutores na tarefa pedagógica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

O ensino de LE deverá superar a visão tecnicista da língua, priorizando a perspectiva discursiva, por meio da produção de sentidos por parte dos alunos. Dessa forma, é preciso que se expanda o trabalho com a escuta, oralidade, leitura e escrita para que sejam propiciadas vivências com textos de gêneros discursivos, orais e escritos, relevantes para a atuação do aluno em espaços plurilíngues (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) reconhece que as escolas brasileiras possuem condições de trabalho bastante distintas no tocante a cargas horárias e níveis de conhecimento dos alunos, que, muitas vezes, são em grande número em cada sala de aula. O documento ressalta que, quando se parte de uma perspectiva discursiva, a heterogeneidade pode ser bastante positiva, “podendo potencializar situações de troca de conhecimentos e aprendizagens, necessárias para a produção de sentidos e a participação ativa em eventos que ocorrem em outras línguas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 126). Deve-se, assim, possibilitar práticas de linguagem significativas, que envolvam o estudante e lhe permitam superar desafios.

Como o aluno envolve-se em diversas práticas cotidianas que implicam o uso de uma língua, é preciso que a escola valorize os conhecimentos prévios que afloram dessas práticas, tanto no que diz respeito ao repertório linguístico, quanto no que se refere às formas de compartilhamento e à ajuda ao outro, e à definição dos conhecimentos em língua estrangeira desejáveis para a atuação em diversos cenários (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A atividade escolar no processo de ensino-aprendizagem de LE deve focar-se no trabalho com gêneros do discurso, entendidos, na esteira bakhtiniana, como “formas cultural e historicamente construídas, relativamente estáveis e reconhecidas pelos participantes como meios pelos quais podem (inter)agir em determinadas esferas da atividade humana” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 125).

A escolha dos textos a serem utilizados em sala de aula não deve ser pautada no critério de complexidade: o professor pode, em um mesmo texto, explorar diferentes questionamentos, de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Com isso, é possível se resolver um dos problemas mais recorrentes com relação ao ensino de LE na escola: o fato de, muitas vezes, acreditar-se que o trabalho docente possa ser prejudicado devido aos diferentes níveis de conhecimento linguístico dos alunos. A partir do momento em que o professor considera que utilizar uma língua vai muito além de conhecimentos linguísticos, pode-se utilizar um mesmo texto com alunos diferentes, permitindo que eles construam os sentidos, a partir de suas vivências, suas percepções, seus conhecimentos de mundo, além de seu conhecimento de LE.

Nos diferentes níveis escolares, é preciso que o aluno, ao aprender a LE, seja levado a fazer associações com os modelos interacionais dos quais ele já lança mão em seu cotidiano, na língua materna. Assim, para a LE trabalhada nas séries iniciais do Ensino Fundamental (nas quais a disciplina não é obrigatória, embora esteja incluída em muitas escolas), é preciso trazer para a sala de aula uma visão mais lúdica, com canções infantis, jogos, brincadeiras de rodas e temáticas que envolvam o universo infantil. Conforme o aluno cresce e se desenvolve, os repertórios discursivos trazidos pela escola também devem ser ampliados. No decorrer do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a escola precisa incorporar as práticas sociais cotidianas e, paulatinamente, deve alargar as possibilidades de ser e interagir do aluno com diversos grupos sociais, desenvolvendo sua autonomia, identidade e cidadania (BNCC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A aprendizagem da LE se dá por meio do uso; ao mesmo tempo, ela é aprendida para ser usada, dentro de práticas sociais da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas (associadas à construção e divulgação dos conhecimentos), práticas mediadas pelas tecnologias digitais, práticas do mundo do trabalho. Dentro dessas práticas, devem ser abordadas temáticas como: Economia, Educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Podemos perceber que a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) coloca o ensino de LE num patamar conciliatório. Dessa forma, a heterogeneidade é reconhecida e trazida à tona, assim como a subjetividade. A LE deve ser aprendida de modo a resolver os conflitos advindos das interações. O aluno é visto como alguém que respeita o diferente e é parte integrante e ativa de comunidades de prática. Nos processos interacionais, os conflitos devem ser resolvidos, e, para isso, é essencial que o aluno consiga perceber atitudes naturais

para ele como aspectos que podem ser estranhos a outrem. Dessa forma, colocando-se no lugar do outro, o aluno de LE torna-se capaz de administrar as diferenças, sem negá-las, mas fazendo-as conviver.

Na análise dos documentos, percebemos três visões distintas que se configuram em diferentes demandas para a formação do aluno por meio da LE. Elas podem ser assim resumidas:

1) constituição do cidadão como parte de um todo, que deve ser capaz de adequar-se a diferentes contextos; a aprendizagem de LE deve visar sempre ao bem coletivo, sem enfatizar os conflitos que podem existir no processo de contato com o outro – visão depreendida das OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006);

2) constituição do cidadão que, mesmo em grupo, consegue expressar sua subjetividade, (re)afirmando suas características constitutivas; a aprendizagem de LE deve favorecer o confronto e a valorização da cultura própria – conclusão do estudo das *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008);

3) constituição do cidadão que reconhece as diferenças e as respeita, sem abrir mão de sua própria subjetividade; a aprendizagem de LE tem um caráter conciliatório, pois proporciona a resolução de conflitos, sem negá-los – posição da BNCC (BRASIL, 2016).

No Quadro a seguir, sintetizamos as principais características dos documentos ancorados nos PCNEF (BRASIL, 1998) e nos PCNEM (BRASIL, 2000) analisados em nosso estudo. Nessa síntese, demonstramos que as OCEM (BRASIL, 2006), as *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) e a BNCC (BRASIL, 2016), embora defendam a formação da cidadania por meio da LE, partem de diferentes perspectivas para atingir uma formação do cidadão que também pode variar. O profissional docente sente-se respaldado por uma ou outra visão, levando em consideração o contexto no qual ele se situa.

Síntese das proposições dos documentos analisados: OCEM (BRASIL, 2006), *Diretrizes GOVERNO DO PARANÁ, 2008*), BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

	OCEM (BRASIL, 2006)	<i>Diretrizes GOVERNO DO PARANÁ, 2008</i>)	BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016)
Característica específica do cidadão a ser formado	Reconhece a heterogeneidade linguístico-cultural, sendo capaz de adaptar-se a diferentes contextos, sem necessariamente marcar sua subjetividade.	Cidadão que reconhece a heterogeneidade linguístico-cultural e marca e valoriza sua própria subjetividade, em confronto com a estrangeira.	Cidadão que reconhece a heterogeneidade linguístico-cultural e se vê como parte integrante e ativa dela.
Relação com o “outro”	Adequação à cultura e costumes do outro.	O “outro” é respeitado em suas diferenças, mas a subjetividade destaca-se, como seu maior valor.	O “outro” é, assim como “eu”, alguém que participa das diferentes manifestações; reconheço

			meu valor, mas também reconheço o valor do “outro”.
Critério para seleção dos textos	Propostas temáticas, considerando o interesse do aluno no assunto abordado.	Propostas temáticas, considerando o potencial de pesquisa e discussão que o texto apresenta. Recomenda-se considerar o interesse do aluno nos temas a serem trabalhados, para que as discussões sejam mais produtivas.	Propostas que partem dos gêneros com os quais os alunos convivem em seu cotidiano. Paulatinamente, inserem-se modelos diferentes, possibilitando aos alunos diferentes práticas sociais.
Tipo de criticidade a ser desenvolvida	Percepção daquilo que é útil ou não para a coletividade.	Percepção e respeito aos pontos de vista do outro, com ênfase em suas próprias posições.	Conciliação entre as subjetividades existentes nos diferentes processos discursivos; percepção da heterogeneidade como um potencializador da aprendizagem.
Desenvolvimento das habilidades discursivas	Desenvolvimento de todas as habilidades, e, integração entre elas, considerando os diferentes letramentos necessários nas diversas comunidades de prática.	Desenvolvimento de todas as habilidades a partir da perspectiva discursiva.	Desenvolvimento das habilidades orais e escritas, dentro de uma perspectiva discursiva, considerando os diferentes letramentos, o plurilinguismo e a interculturalidade presentes nas diversas comunidades de prática.
Sistematização da LE	A prática antecede a sistematização; a linguagem se recontextualiza de acordo com as diferentes interações.	O aluno deve ser instigado a produzir os próprios discursos, ainda que apresente limitações linguísticas.	A sistematização se dá a partir de reflexões sobre a língua que ocorrem na prática (uso-reflexão-uso).

A nosso ver, a terceira visão ajusta-se mais às demandas dos alunos dos dias atuais. Não é possível que, na era da Internet, da globalização, da informação, do contato com diferentes culturas e nações com uma facilidade jamais antes experimentada, o aluno de LE seja posicionado apenas como uma peça a mais no meio do todo, buscando sempre “abafar” diferenças culturais em prol da adequação comum. Também julgamos inadequado o discurso ufanista das *Diretrizes*, pois, se levado às últimas consequências, pode gerar a supervalorização do “eu”, em detrimento do “outro” – o que não colabora para práticas de tolerância e respeito mútuo. Sendo assim, as demandas atuais requerem um aluno ativo em suas comunidades de prática, que seja capaz de contribuir com as construções coletivas ao mesmo tempo em que se beneficia delas.

Apesar de nos posicionarmos favoravelmente à terceira visão, considerando-a apropriada ao ensino de LE para os dias de hoje, ressaltamos a necessidade de o professor conhecer todas essas visões (e quantas outras forem possíveis), para que ele possa assumir

posicionamentos que interferirão em sua prática. Não se trata de escolher uma posição e tomá-la como a única possibilidade; é necessário conhecer cada uma delas para poder fazer opções por formas de trabalho que levem em conta as peculiaridades do professor, do aluno, do contexto de ensino como um todo. As implicações dessas três visões para o delineamento do perfil de professor de LE serão apresentadas mais detalhadamente em 1.2.

Vale lembrar que, em termos pedagógicos, os documentos analisados em 1.1.2, 1.1.3 e 1.1.4 apresentam pontos de convergência, ampliando as orientações dadas pelos PCNEF (BRASIL, 1998) e pelos PCNEM (BRASIL, 2000). Todos eles têm proposições semelhantes no que diz respeito aos instrumentos a serem utilizados para promover a constituição do cidadão – ainda que o perfil deste seja um ponto de divergência nos documentos analisados.

A formação do cidadão perpassa a interação por meio da LE, considerando o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e sociais, por meio de práticas que: considerem a língua e seus usos pela perspectiva discursiva, levando em conta a heterogeneidade de efeitos sentidos, construídos por meio do discurso e das interações por ele e nele instituídas; permitam a inserção do aluno em diferentes comunidades de prática. Tal demanda requer que a aprendizagem vá muito além dos aspectos linguísticos da LE. O aluno deve aprender a portar-se em diferentes situações, levando sempre em conta os diversos aspectos constitutivos de atividades interacionais (contextos, culturas, posições sociais, relações de gênero, etc.); desenvolvam os usos da LE e os demais comportamentos de comunidades de prática por meio de diferentes letramentos; trata-se, portanto, de “letrar” o aluno para que ele possa participar de variadas comunidades de prática; tenham, como objeto de estudo, os gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, dentro das comunidades de prática; permitam o desenvolvimento de habilidades orais e escritas concomitantemente, de acordo com as necessidades discursivas das comunidades; tenham como pressuposto que a língua é aprendida no uso. A construção conjunta dos efeitos de sentidos deve fazer emergir a necessidade de maior ou menor sistematização da língua. Dessa forma, o ensino de estruturas deve acontecer à medida que alunos e professor percebam que ele é proveitoso para seu o engajamento nos processos interacionais.

No próximo tópico, descrevemos as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo/no curso de graduação em Letras, para que o professor em formação inicial seja capaz de atender às demandas discentes, destacadas neste tópico. Lembramos que todas elas estão intimamente ligadas à formação do professor que pretende, na Educação Básica, formar cidadãos por meio dos processos de ensino-aprendizagem de LE. Em 1.2, abordamos a formação das diferentes atitudes do professor, para que ele possa atender à formação de

diferentes perfis de cidadão, cf. 1.1. Alinhamos as perspectivas dos documentos já mencionados às proposições de outros documentos que regulam a formação geral de professores, bem como do profissional de Letras e do professor de LE. Similarmente aos procedimentos adotados em 1.1, também inserimos aqui os posicionamentos de outros autores (FERNANDES, 2011; SILVA, 2003; ROMUALDO, 2011), com o intuito de dialogar com eles e chegar ao estabelecimento de um perfil desejável para o professor de LE em formação.

1.2 O perfil do professor de Língua Estrangeira

Conforme discutimos em 1.1, os documentos analisados permitem-nos identificar pelo menos três maneiras diferentes de se conceber o cidadão que se pretende formar por meio do ensino de LE: 1) o cidadão que se adapta com certa facilidade às diferentes realidades, (a LE e sua cultura são melhores que a minha); 2) o cidadão que se marca subjetivamente, confrontando a cultura de LE, valorizando mais sua própria cultura em detrimento da cultura do outro e 3) o cidadão capaz de articular as duas primeiras posturas, com vistas à integração do “eu” ao coletivo, sem que as subjetividades sejam apagadas, com a admissão de conflitos e de sua resolução, sem que nenhuma seja considerada melhor ou pior do que a outra, mas simplesmente, diferentes.

Independentemente da visão adotada, é preciso que se tenha em vista a formação do cidadão por meio da educação formal. Assim, cabe à escola, e, especialmente, ao professor, adotar um posicionamento que permita a todos os alunos desenvolver mecanismos para a conquista de direitos iguais - envolvendo todas as classes e todos os indivíduos. É preciso, portanto, que a cidadania formada na escola seja inclusiva e libertadora.

Ao explicar a forma como essa cidadania pode ser conquistada na escola, Fernandes (2011), estudiosa das concepções de Paulo Freire, ressalta a necessidade de que o aluno tenha voz, e tenha valorizados seus conhecimentos, sejam eles da natureza que forem. A atuação do professor precisa, dessa forma, ter como base uma educação dialógica, por meio da qual a noção de superioridade do professor em relação ao aluno seja atenuada; pretende-se, com isso, diminuir o máximo possível a assimetria tradicionalmente gerada pela ideia de que o professor é a única fonte de saber e o aluno é um mero receptor. Nessa perspectiva, professor e alunos atuam como construtores do conhecimento. Cabe ao professor dirigir o processo, reconhecendo os momentos em que ele deve assumir o papel de líder, orientando as ações dos alunos, resolvendo dúvidas e conflitos que eventualmente apareçam em sala de aula, organizando as atividades em geral, assumindo, quando necessário, uma maior autoridade sobre os alunos –

mas também tendo a capacidade de perceber quando ele deve dar voz às ideias dos alunos e participar de suas interações, especialmente quando a oralidade de LE é praticada em sala.

Esse movimento permite que os alunos possam se engajar e ter seu conhecimento valorizado, numa perspectiva na qual professor e alunos ensinem e aprendam alternadamente. Práticas educativas nesses moldes propiciam o reconhecimento dos alunos enquanto seres históricos, agentes sociais, capazes de perceber quando algum direito não lhes é oportunizado e de exigir que ele o seja.

É papel da escola garantir que todos tenham acesso ao conhecimento, e, mais do que que isso, que sejam capazes de produzi-lo, apoderando-se daquilo que lhes é ensinado na escola e aplicando em suas próprias vivências. No que diz respeito ao ensino de LE, é necessário que seja oferecida uma formação prática; o aluno deve ser colocado em situações de uso significativo da língua, produzindo-a, e não se voltar apenas a tópicos gramaticais, repetindo e reproduzindo conteúdos, sem, de fato, apropriar-se deles. Quando esse tipo de educação é oferecido sem distinções, é possível formar uma cidadania inclusiva dentro da escola.

É preciso, durante a formação do professor, enfatizar que ele é um dos principais agentes de transformação da vida dos educandos. Quaisquer que sejam suas atitudes, suas escolhas metodológicas, os conhecimentos a serem ensinados, é preciso que o professor, no cerne de sua capacitação, esteja preocupado em formar cidadãos, que atuarão em suas realidades não apenas por meio do conhecimento formal adquirido na escola, mas também pela transformação desse conhecimento em algo único, apropriado pelo estudante, utilizado por ele em suas diferentes comunidades de prática.

Para que o professor possa assumir tais escolhas, é necessário que tenha domínio tanto de seu objeto de ensino (no caso, a LE), quanto de diferentes teorias que embasam e explicam o processo ensino-aprendizagem. Com o domínio desses componentes teórico-metodológicos, o professor será capaz de fazer escolhas pertinentes, e assumir posições diferenciadas, de acordo com seu público-alvo.

A formação docente em LE deve contemplar ainda aspectos que deem forma à atuação em sala de aula, delineando a postura do professor. Trata-se de oferecer oportunidades para que ele desenvolva características específicas para manejar apropriadamente os conhecimentos adquiridos em sua formação. São elas: a capacidade de reflexão crítica, a autonomia, flexibilidade e o profissionalismo. Tais traços manifestam-se na atuação docente, personalizando-a, fazendo emergir os conhecimentos teórico-metodológicos de forma única para cada professor, em cada contexto de ensino. Explicamos essas características mais detalhadamente em 1.2.2.

Para tanto, além de nos ancorarmos nos documentos já analisados em 1.1 - LDBEN (BRASIL, 2014); PCNEF (BRASIL, 1998); PCNEM (BRASIL, 2000); OCEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) e BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) - adicionamos à nossa reflexão outros quatro: a Resolução CNE/CP de n. 2, de 19 de fevereiro de 2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO, 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO, 2002a), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001) e os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), doravante *Referenciais*.

1.2.1 Aspectos da formação de professores de LE na legislação brasileira

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 2014), Art. 87, parágrafo 14, a formação inicial de professores de LE para o Ensino Fundamental e Ensino Médio deve ser em nível superior⁴. Tal formação deve permitir a aquisição de requisitos mínimos para sua atuação em escolas regulares. Há, ainda, a necessidade de que o professor se mantenha atualizado por meio da formação continuada, de forma a atender às demandas de uma sociedade que está em constante transformação.

Reconhecemos a importância da formação continuada para a atuação profissional, tanto para docentes quanto para a execução de trabalhos de quaisquer naturezas – as mudanças de cunho social, intelectual, tecnológico, interpessoal, dentre tantas outras ocorrem numa velocidade muito grande, o que nos permite concluir que nenhuma formação pode ser tida por finalizada, pois sempre há algo mais a se aprender para que o profissional possa atuar com maior eficiência. Apesar disso, precisamos fazer um recorte específico em nosso trabalho: estamos lidando com a formação inicial de professores, mais especificamente de professores de LE/LI. Portanto, nossas reflexões estarão focadas na formação inicial de professores no curso de Letras.

⁴ A Medida Provisória que vigora atualmente prevê que pessoas com “notório saber” sejam contratadas para atuar como docentes em áreas afins. (BRASIL, 2016a).

Uma das problemáticas que envolvem a formação inicial dos professores de LE pode ser percebida no relatório elaborado pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE para o Conselho Britânico (BRASIL, 2015). Apesar da determinação da Lei para que os professores da Educação Básica tenham formação superior, o relatório mostra que 13% dos professores de LI possuem apenas formação no curso de magistério em nível médio. Conforme o relatório aponta, 87% de professores com formação superior parece ser um número bastante alto para a realidade brasileira. Porém, desse percentual, apenas 39% têm sua formação no curso de Letras com habilitação para LI; parte dos docentes (41%) que leciona esse idioma na educação básica é formada em Letras, mas apenas com habilitação para língua portuguesa (27%), ou, ainda, em pedagogia (14%). Os outros 20% dos docentes são formados em cursos superiores não relacionados ao ensino de línguas.

O relatório aponta, ainda, que o a região Sudeste é aquela em que há um maior percentual de professores com curso superior (98%). A região Norte é a que tem um maior percentual de professores atuando no ensino de LI apenas com a formação em Magistério (20%). Nessa mesma região, também há o menor índice de professores com formação específica em LE. São profissionais graduados em Letras-Língua Portuguesa ou Pedagogia, que assumiram aulas de LI, para cobrir as demandas por professores desse idioma.

Notamos, portanto, que muito há a ser feito para que a LI no Ensino Básico seja ministrada, de fato, por professores habilitados para tal, não apenas no que diz respeito ao domínio da língua em si, mas também no que se refere à adoção de práticas pedagógicas (e) reflexivas que permitam ao professor levar o aluno ao aprendizado de uma língua estrangeira que faça sentido para ele, que possa ser utilizada e praticada de diversas formas, visando à sua formação geral e que permita o exercício pleno de uma verdadeira cidadania.

A formação inicial do professor de LE é de suma importância para que ele esteja apto a conduzir suas aulas de modo a formar o aluno integralmente, não apenas no que se refere a aspectos linguísticos, mas, obviamente, tendo-os como uma de suas preocupações. Isto é o que determina o Art. 5º Resolução n.1 CNE/CP (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONSELHO PLENO 2002a) quando trata da definição do projeto pedagógico para os cursos de licenciatura:

- Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, (...) levará em conta que:
- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
 - II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade (...)

(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.)

As Diretrizes Nacionais do Curso de Letras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001) asseveram que o professorando deve ser capacitado a lidar com a linguagem, nos domínios linguístico e literário e a refletir sobre ela de forma crítica. Ele deve estar apto também a utilizar a linguagem verbal de forma adequada, consciente de sua inserção social e das relações estabelecidas com o outro. O aluno deve dominar a(s) língua(s) objeto de estudo, tanto no que diz respeito a sua estrutura e funcionamento como no que tange a suas manifestações e variações linguísticas e culturais.

Assim, para o ensino de LE, a formação docente deve contemplar os conteúdos sistêmicos referentes ao idioma que os professores terão de ensinar na educação básica e aprofundá-los. Além disso, há a necessidade de se desenvolver diferentes competências linguísticas do professor para que ele possa também auxiliar o aluno a desenvolver as suas competências. Em consonância com os documentos analisados em 1.1, é preciso que tais competências estejam ligadas ao uso efetivo da língua, partindo de uma perspectiva discursiva, acompanhada de reflexões críticas acerca dos usos da língua.

Os documentos consultados nesta pesquisa asseveram, de forma bastante recorrente, a necessidade de que a formação também contemple a dimensão prática. A LDBEN (BRASIL, 2014), no Art. 61, preconiza “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (p. 36). A articulação teoria/prática, também aparece com destaque na Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, no Art. 1º, que prevê a realização de, no mínimo, 400 horas curriculares dedicadas à vivência de atividades práticas no decorrer do curso de licenciatura:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I-400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO, 2002).

Como se pode perceber, uma das formas de trazer ao curso de Letras (e às demais licenciaturas) a adoção de um ensino que promova a articulação entre os conceitos que o professor em formação aprende com as maneiras e atitudes que ele pode adotar em sua prática docente é a implementação de, no mínimo, 400 horas de vivências de atividades práticas, durante as aulas do curso. Essas vivências não dizem respeito ao estágio supervisionado, para o qual outras 400 horas são reservadas, conforme se verifica nos Artigos 12 e 13 da resolução n.2 (CNE/CP, 2002), que apresenta, ainda, o tipo de trabalho de cunho prático que se deve realizar na formação do professor. Tal trabalho deve transcender o estágio e promover a articulação entre diferentes práticas, partindo de diferentes instrumentos de observação e reflexão, focadas na resolução de situações-problema.

A prática deverá permear toda a formação inicial do professor, instaurando-se desde o primeiro ano do curso, de forma articulada com todas as disciplinas da formação. O trabalho com a dimensão prática pode contar, ainda, com recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC), como vídeos, computadores, dentre outros, para a análise de narrativas e produções de alunos e professores e para simular diferentes tipos de situações a serem resolvidas em sala de aula (CNE/CP, 2002).

Trata-se, assim, de incorporar ao currículo 400 horas de atividades de aula que propiciem aos professores em formação um contato com atividades que incluem “treinamentos” para a prática docente, como, por exemplo, apresentação de seminários, exposições, minicursos, etc., e, ainda, momentos em que se possam realizar reflexões acerca da forma pela qual os conteúdos do curso poderiam ser abordados nas aulas ministradas pelos futuros professores.

Para que a prática seja inserida nos cursos de graduação em Letras, autores como Romualdo (2011) discutem a necessidade de o professor formador⁵ questionar-se quanto ao que será ensinado, isto é, qual recorte epistemológico fará para que o conteúdo a ser ministrado seja adequado às capacidades e necessidades do aluno. Um segundo questionamento diz respeito à forma pela qual esse recorte será ensinado. Ela não se refere apenas ao modo como o professor formador ensina o conteúdo aos seus alunos, professores em formação. O professor formador precisa, também, saber mostrar aos graduandos as possibilidades de transposição dos conteúdos para a sala de aula em que os professores em formação irão atuar futuramente.

O vínculo com a prática docente preparará melhor o professor em formação para sua atuação, por permitir-lhe refletir sobre as possibilidades de diferentes tipos de transposições

⁵ Aqui, o termo *professor formador* diz respeito ao professor que atua em cursos de Licenciatura, formando outros professores. No tópico 3.3, como veremos adiante, *professor formador*, ou, ainda, *professor conteudista* é o termo cunhado em EaD para diferenciar o professor que promove as aulas do tutor *online*.

didáticas, das quais ele poderá lançar mão em sua vida profissional. Como veremos adiante, é justamente essa habilidade que torna o exercício de ser professor uma atividade profissional, já que o simples acesso à informação é algo relativamente simples para a maioria das pessoas; entretanto, apenas o professor competente saberá, de fato, transformar as informações em conhecimento relevante, significativo e aplicável para seus alunos.

Cabe, ainda, destacarmos o fato de as resoluções n.1 (CNE/CP, 2002a) e n.2 (CNE/CP, 2002) destacarem o uso das TIC na formação do professor, incorporadas ao trabalho com as dimensões teóricas e práticas. A utilização desses recursos no contexto de formação de professores permite uma preparação mais próxima das situações vivenciadas no dia-a-dia, nas quais fazemos uso de recursos tecnológicos para interagir das mais diversas formas com outras pessoas, para trabalhar, para nos divertir. A utilização de computadores, internet, câmeras, celulares, aplicativos, e toda a gama de ferramentas tecnológicas das quais dispomos hoje em dia pode aproximar o professor em formação da possibilidade de utilizá-las também com seus próprios alunos – que, certamente, terão mais interesse pelas aulas e poderão aprender melhor se tiverem a “permissão” de utilizar-se adequadamente da tecnologia para fins escolares.

Nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Letras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), o desenvolvimento de habilidades voltadas ao uso de recursos tecnológicos é considerado parte essencial da formação do profissional de Letras. Ainda que, durante toda sua formação escolar, o aluno não tenha tido oportunidade de fazê-lo, a graduação deve proporcionar momentos em que se requeira a prática do uso de tecnologias.

Ademais, o uso de recursos tecnológicos no contexto de análise de nosso estudo é indispensável. Tal fato é bastante significativo, pois estamos lidando, em nosso escopo, com a formação de professores a distância e saber utilizar esses instrumentos é um pressuposto na EaD dos dias atuais. Para que as práticas sociais que essa modalidade provê e requer possam ocorrer de forma eficaz, a habilidade com o computador e com a Internet é vital. Conforme trataremos no Capítulo 3 deste trabalho, são as TIC que medeiam as interações entre alunos e professores na EaD. Sem elas, muito pouco, em termos de prática de competências discursivas em LI dentro do curso de Letras poderia ser feito.

Em resumo, a dimensão do saber do professor de LE inclui o conhecimento da LE em seus mais variados usos e a capacidade de saber ensiná-la, incorporando às suas competências a lida com recursos tecnológicos. Não podemos perder de vista o fato de que as demandas atuais de nossos alunos de LE na Educação Básica requerem a sua inserção em diferentes comunidades de prática e ao domínio de diversos letramentos, que, sem dúvida alguma, devem

incluir o uso adequado da tecnologia – que fornecem acesso a informações, auxiliam no desenvolvimento de competências e propiciam diferentes formas de interação.

Na próxima seção, trazemos reflexões referentes aos atributos que devem compor o perfil do profissional de Letras, e, mais especificamente, o professor de LE, para que a engrenagem da função docente funcione de forma harmoniosa e eficiente.

1.2.2 Características essenciais ao professor de LE

Com relação às qualidades que devem compor o perfil do professor, de forma entrelaçada aos dizeres legais concernentes à formação dos professores, é importante refletirmos acerca daquilo que se espera, idealmente, na constituição de um professor nos dias atuais, já que estamos trabalhando com a construção desse profissional. Além dos documentos gerais que tratam das formações inicial e continuada, das cargas horárias, dos modos gerais de atuação do professor, buscamos nos *Referenciais* (BRASIL, 2002) e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), bem como em autores que tratam dessa temática (SILVA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005; MCKAY, 2003) algumas indicações de como essencialmente deve ser a postura do professor de LE para a realidade brasileira.

Inicialmente, é preciso ressaltar que, enquanto as Diretrizes Curriculares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001) são específicas para o curso de Letras, os *Referenciais* tratam da formação de professores da educação infantil e dos primeiros cinco anos do ensino fundamental. Suas disposições, não se dirigem à formação de professores de LE, que, via de regra, atuarão do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Porém, os direcionamentos encontrados no documento podem servir de auxílio para a determinação do perfil almejado para os professores atuantes em quaisquer níveis de ensino.

Os *Referenciais* (BRASIL, 2001) pontuam que a atuação do professor deve ir muito além das relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Ele deve se envolver política, social e intelectualmente na comunidade escolar, na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos encaminhamentos por ela estabelecidos. É imprescindível que o professor consiga articular os domínios de sua disciplina à resolução de problemas vivenciados em seu contexto escolar, permitindo que o conhecimento possa ser um aliado do alunado em suas diferentes práticas sociais.

No que tange à formação, os *Referenciais* (BRASIL, 2001) afirmam que há uma preocupação com o exercício da docência em si, por meio de conteúdos e práticas que não levam em consideração os reais interesses e necessidades dos professores, tendendo à

homogeneização. Essa é uma característica de um ensino autoritário, no qual professorando é tratado como mero receptor de conteúdos, que têm, na maior parte dos casos, um cunho de aplicação de técnicas. Com isso, não se possibilita uma formação que contemple o desenvolvimento de uma prática autônoma, por meio da qual o professor se torne capaz de tomar suas próprias decisões (BRASIL, 2002).

A ocorrência desses problemas leva a uma prática em que se repetem os moldes da formação do professor. Em outras palavras, o professor tende a levar, para sua prática docente, a atitude com a qual foi tratado por seus professores formadores. Se tal atitude foi autoritária, de cunho extremamente tecnicista e não-autônoma, grande é a possibilidade de o professor ter esse mesmo tipo de comportamento com seus alunos.

Reafirmamos, assim, nossa preocupação com a formação de professores de LE, temerosos de que uma prática voltada simplesmente para a teorização da gramática da língua seja tida como parâmetro para o ensino de línguas na Educação Básica. Reconhecidamente, muitas vezes falta, na formação do professor, a apresentação de um modelo de ensino que possa ser aplicado no lidar com os alunos em sala de aula. Há demasiada valorização de modelos de ensino convencionais, com a apresentação de seminários, palestras, cursos e oficinas. Tais atividades são importantes, mas não deveriam ser preteridas às práticas que envolvam discussões, resoluções de situações-problema, simulações, etc. (BRASIL, 2002).

Há, assim, certa incongruência entre aquilo que se diz que o professor deve ser e as práticas engendradas nos programas de formação. Demanda-se do professor o desenvolvimento de uma autonomia e uma consciência, mas não se dá o suporte para que isso ocorra – a valorização da experiência do professor e o atendimento de suas necessidades reais de recursos para a oferta de uma educação de qualidade seriam um bom começo para que o professor pudesse ser mais autônomo e consciente de todos os seus papéis.

Ao analisar os *Referenciais* (BRASIL, 2002), em busca da determinação das características essenciais para um bom professor, Silva (2003) afirma que, antes de preparar-se propriamente para a “profissão professor”, o professorando traz consigo uma noção estereotipada de aluno e professor, construída ao longo dos anos de vivência escolar experimentados antes da graduação. Independentemente do fato de esses papéis pré-construídos serem prejudiciais ou não à formação e à atuação do professor em formação, eles podem ser limitadores, induzindo o futuro professor a uma prática engessada, baseada quase que unicamente em sua própria visão do que seja ensinar e aprender. Por isso, a formação do professor deve incluir oportunidades para a discussão de modelos pré-estabelecidos,

principalmente confrontados com a experiência em salas de aulas reais, com alunos concretos, de modo a desconstruir a noção dos modelos idealizados.

Silva (2003) também afirma que um profissional solidamente capacitado, com disposição e autoconfiança, tem mais chances de apontar falhas e sugerir alterações na estrutura escolar vigente. Não se trata de uma necessidade de rompimento (impossível, acreditamos) total com o sistema, mas de desenvolver características, no percurso na formação, que permitam ao professor iniciante a adoção de uma prática pedagógica que provoque mudanças necessárias para o benefício do alunado e da educação como um todo. As características elencadas pela autora são: curiosidade, ciência, criatividade e profissionalismo.

Tomamos como base algumas características apontadas por Silva (2003); porém, para os fins deste trabalho, readequamos seus conceitos iniciais, de forma a alinhá-los às necessidades de formação que julgamos pertinentes e às características próprias do perfil do profissional de Letras, contempladas pelas Diretrizes do Curso de Letras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

Para Silva (2003), a curiosidade deve instigar o professor a problematizar fatos ocorridos na sala de aula, bem como situações que podem vir a se tornar problemáticas. A atitude curiosa leva ao caráter científico, por meio do qual o professor faz uso de meios apoiados na metodologia científica para a resolução das situações-problema vivenciadas em sala de aula. Isso se faz com a delimitação e posterior descrição do objeto-problema, seguida da busca de soluções ou, ao menos, de explicações para eles.

Tal busca deve ser permeada pela integração entre teoria e prática, e, por isso, é importante que o professor faça uso de conhecimentos próprios e de saberes contidos em diferentes tipos de materiais pertinentes, bem como de conhecimentos adquiridos no contato com outras pessoas. Ao final da investigação, o “professor cientista” parte para a atuação sobre seu objeto de pesquisa, a fim de modificá-lo, pois a investigação científica não pode ser um fim em si mesma. Dessa forma, é importante que o professor se apegue às teorias que fundamentam sua formação, mas, ao mesmo tempo, não deixe que essa teoria se torne vazia, sem encontrar nela seu próprio pensamento e sua própria prática (SILVA, 2003).

O professor criativo, de acordo com Silva (2003), deve ser capaz de organizar os estímulos externos que os alunos recebem, sendo um agente facilitador de sua compreensão e sua transformação em conhecimento. A criatividade permite ao professor selecionar fontes diversas de estímulos (conteúdos) e criar uma nova forma de organização, bem como buscar soluções em situações-problemas, associando as teorias que lhe foram ensinadas com as situações de vivências reais em sala de aula.

Em nosso escopo, consideramos que essas três características, associadas, configuram o professor reflexivo. Os *Referenciais* (BRASIL, 2002) lembram que essa característica permite ao professor avaliar e orientar sua prática por meio da aplicação de instrumentos conceituais e estratégias de análise. Nesse sentido, de acordo com Almeida Filho (2005), o professor precisa refletir criticamente sobre suas formas de ensinar – e, mais especificamente, sobre as formas de levar o aluno a aprender. A reflexão sobre a prática pedagógica passa, inicialmente, pelo reconhecimento da necessidade de mudança (provocada pela curiosidade do professor); após isso, o professor realiza a análise cuidadosa do problema encontrado, buscando em diferentes fontes respostas que levem à efetiva mudança, ou que, ao menos, expliquem o problema verificado (atitude científica).

O autor assevera que, para mudar sua prática, o professor precisa repensar seus próprios conceitos referentes a concepções de linguagem, aprendizagem de línguas estrangeiras, papéis que aluno e professor desempenham em sala de aula, do ambiente de aprendizagem e tantos outros conceitos (e também de contextos) que permeiam a adoção de uma ou de outra prática pedagógica. Ao se propor a mudar esses conceitos, o professor torna-se apto a modificar sua prática.

Não podemos ignorar que o senso crítico é pressuposto para o desenvolvimento da atitude reflexiva do professor. Ele permite que o professor tenha a capacidade de avaliar sua sala de aula, seus alunos, sua própria atuação a partir de diversos prismas, e, com isso, desenvolver propostas que sejam adequadas para todos os envolvidos no contexto escolar. O desenvolvimento da criticidade do profissional de Letras também é enfatizado nas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), que indicam a necessidade de o aluno aprender a refletir sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. Essa criticidade deve permear, também, as questões relativas às práticas docentes e à percepção do professor da relevância de buscar permanentemente a educação continuada e o desenvolvimento profissional.

Cabe enfatizar, ainda, que as bases para a formação de um profissional reflexivo devem ser lançadas e firmadas já na formação inicial. Para isso, é de suma importância que haja um intenso contato com a prática docente durante a formação. Muitas vezes, o professor recém-formado sai da vida acadêmica com uma visão estereotipada do que seriam os padrões de “bons” e “maus” alunos, sem uma referência mais concreta sobre a qual possa pautar sua prática. É preciso que os cursos de formação inicial abram espaço para o professor entrar em contato com vivências escolares reais, com alunos heterogêneos, compreendendo a complexidade da prática pedagógica, ciente da importância do seu trabalho e preparado para

discutir questões inerentes à função social da escola (BRASIL, 2002), o que resultará em uma postura crítica e reflexiva também com relação à sua própria prática.

A reflexão também incide sobre a interpretação do professor acerca das disposições legais que regem seu trabalho. Conforme apresentamos em 1.1, há formas distintas de compreender o tipo do cidadão a ser formado. O professor precisa ser capaz de elaborar criticamente as diferentes noções do cidadão que pretende formar, articulando suas práticas e posicionamentos nos diferentes momentos e contextos do processo e ensino-aprendizagem. Supõe-se, por exemplo, que um professor do estado do Paraná considere as *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) em sua atuação, não propondo um modelo de aula em que a LE e a cultura por ela veiculada seja tida como “melhor”, “mais bela”, “mais avançada” do que a língua materna e cultura do alunado.

Em suma, a habilidade reflexiva do professor incorpora a atitude curiosa de Silva (2003) - a partir da curiosidade, os problemas de sala de aula serão identificados -e a atitude científica proposta pela mesma autora, que permite a busca de soluções e sua aplicação ao contexto escolar, com vistas à mudança de práticas e à melhoria do processo ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno um maior e mais efetivo acesso à LE.

A habilidade de reflexão é expandida para questões relacionadas à própria atuação e aos posicionamentos assumidos em cada contexto de ensino-aprendizagem. A postura reflexiva do professor permite o desenvolvimento de sua autonomia. Conforme ressalta McKay (2003), para que o professor se torne autônomo, ele precisa lançar mão de sua capacidade investigativa e de toda sua bagagem (conhecimentos teóricos e empíricos, crenças, percepções etc.), e refletir sobre sua própria prática. Com isso, o professor torna-se apto a tomar suas próprias decisões em sala de aula, atitude refletida nos alunos, pois, mostrando-se aberto para “a vivência de relações sociais não autoritárias, nas quais haja participação, liberdade de escolha, possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades”, a autonomia do aluno também vai sendo desenvolvida (BRASIL, 2002, p. 54).

A autonomia do professor de LE, que, posteriormente, impactará a autonomia de seus próprios alunos, deve ser construída desde a formação inicial. De acordo com as Diretrizes Nacionais para o Curso de Letras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), a abordagem pedagógica do curso deve primar pelo desenvolvimento da autonomia do aluno, promovendo o desenvolvimento da habilidade de resolver problemas e tomar decisões.

É importante que a construção da autonomia passe pela coletividade: não se trata de reduzir as escolhas dos alunos ou do professor a um individualismo, tampouco transformar os momentos de partilha em algo coletivista. O que se põe é a necessidade de que aluno e professor,

por meio de seu envolvimento pessoal, possam exercitar a criatividade, e, por meio de práticas que promovam intervenções, engendrar transformações em sua realidade social.

Também é necessário que o professor seja flexível. Durante sua formação, nem sempre o professor terá acesso a teorias em número e em qualidade suficientes para enfrentar adequadamente todas as situações passíveis de ocorrer em sala de aula. Porém, quanto mais sólido for o conhecimento teórico do professor acerca das práticas possíveis em sala de aula, mais desenvoltura ele terá nos momentos em que as situações não possam ser respondidas diretamente por essa ou aquela teoria. Trata-se da flexibilidade, do chamado “jogo de cintura”, que permite ao professor criar e “improvisar sabiamente” em situações específicas (BRASIL, 2002).

Quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de línguas, podemos perceber que quanto mais o professor e os alunos dominam não apenas da língua em si, mas também seus diferentes usos, bem como diferentes linguagens que dão suporte à interação verbal, mais eficazmente a aula se desenrola. Tais mecanismos de compensação configuram-se como uma importante estratégia em sala de aula, tanto para prover a interação, na falta do domínio do idioma, quanto para oferecer possibilidades de novos aprendizados.

Temos, por fim, a caracterização do profissionalismo do professor. Pautados em Silva (2003), podemos afirmar que a criatividade do professor é marcada, fundamentalmente, pelas habilidades ligadas àquilo que caracteriza a essência da profissão: a habilidade de fazer a transposição didática daquilo que se observa no mundo para a sala de aula (e vice-versa). Diz respeito, ainda, ao desenvolvimento de políticas públicas que não sejam pautadas na imagem do professor missionário, valorizado simplesmente por ser abnegado, bondoso, paciente, mas que o considerem a partir de sua formação e capacidade de atuar na docência. Em nosso escopo, o profissionalismo do professor engloba essas e as outras características mencionadas anteriormente nesta seção: a postura reflexiva crítica, a autonomia e a flexibilidade.

Enquanto formadores de professores de LE, precisamos ter a preocupação de fornecer-lhes meios de desenvolver suas competências linguísticas, sua prática docente, e, ainda, fazer aflorar a reflexão, a autonomia, a flexibilidade e, com isso, o profissionalismo. Para isso, a formação deverá proporcionar o desenvolvimento de um professor apto a conciliar exigências das demandas do local onde atua com seus próprios posicionamentos (particulares, construídos em suas vivências, dentro e fora da escola, diretamente ligados à sua formação profissional formal ou não).

Para que isso ocorra, além de poder atrelar o conteúdo à prática de sala de aula, também é necessário que ele desenvolva a habilidade de refletir sobre as práticas adequadas para cada

situação, tenha autonomia para decidir quais são os melhores caminhos que levam à aprendizagem do aluno, flexibilidade para adaptar-se a diferentes realidades, aproveitando aquilo que elas podem oferecer de melhor à construção da cidadania do educando, e profissionalismo, para reconhecer sua própria importância social e reconhecer-se enquanto agente de mudanças. A seguir, apresentamos questões metodológicas concernentes ao trabalho do professor.

CAPÍTULO 2

O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aliada às características docentes esperadas, destacamos a necessidade de o professor em formação ter acesso a um aporte teórico-prático que compreenda noções das diferentes abordagens, métodos e técnicas que ancoram o ensino de LE. Tais conhecimentos são importantes ao professor em formação, uma vez que embasarão sua futura ação pedagógica, direcionando escolhas adequadas ao perfil de seus alunos. Mais do que conhecer as diferentes abordagens de ensino de LE, é preciso que eles as compreendam em seu contexto histórico-social, sem menosprezar uma prática em detrimento de outra.

Muitos métodos foram considerados pertinentes para o ensino de LE, desde o primeiro momento em que se tornou necessário ensinar um idioma estrangeiro – cada momento é historicamente, marcado pelas diferentes necessidades sociais advindas do contato com diferentes línguas. Na busca pelo melhor método, as escolas consideravam aquele que mais instrumentos oferecessem para que o aluno pudesse alcançar um determinado fim – traduzir, expressar-se oralmente sem hesitações, interpretar textos escritos, etc.

Antes de tratar dos principais métodos que podem nortear o trabalho do professor de LE, precisamos deixar claro o significado dos termos aqui adotados. Iniciamos com a diferenciação entre os conceitos de “método” e “abordagem”. A *abordagem* é o conjunto de teorias referentes a aspectos e processos linguísticos, cognitivos, educacionais e psicológicos que explicam as formas pelas quais uma LE é aprendida, e, portanto, dispõe sobre a forma como ela poderia/deveria ser ensinada (RICHARDS & RODGERS, 2014). Para que uma abordagem se constitua enquanto tal, é necessário que ela esteja apoiada em referenciais teóricos desenvolvidos cientificamente, principalmente no que diz respeito à concepção de linguagem, à teoria linguística e à teoria de aprendizagem (baseada em teorias do desenvolvimento humano) que explicam como a LE pode ser ensinada e aprendida.

O *método*, fruto de uma determinada abordagem, diz respeito aos procedimentos que o professor desenvolve. As teorias de aprendizagem e de ensino de línguas dão origem a determinadas formas de ensino, cada uma das quais se constitui em um método diferente. Tradicionalmente, algumas das abordagens das quais trataremos a seguir são conhecidas como métodos. Dessa forma, encontram-se na literatura referências à Abordagem da Gramática e Tradução e Método da Gramática e Tradução; Abordagem Direta e Método Direto; Abordagem para a Leitura e Método para a Leitura; Abordagem Audiolingual e Método Audiolingual.

Adotamos, neste estudo, a visão de Leffa (1998), para quem cada um desses métodos parte de uma concepção de língua e sobre ela se respalda, o que os configura como abordagens.

Dois outros termos tangenciam questões metodológicas do ensino-aprendizagem de LE: aquisição/aprendizagem. Para Krashen (1984), o objetivo do ensino de uma LE é levar o aluno à *aquisição* dessa língua. O autor diferencia *aquisição* de *aprendizagem*, afirmando que a *aquisição* remete ao desenvolvimento inconsciente da habilidade de comunicação por meio do uso da língua, resultando em fluência e espontaneidade linguística. A *aprendizagem* seria, para ele, um processo consciente, que diz respeito ao conhecimento gramatical, estrutural, que serve para monitorar a aquisição, mas não leva ao desenvolvimento de uma real habilidade de comunicação.

De modo semelhante, Lado (1989) afirma que a aquisição está vinculada à primeira língua, aprendida espontaneamente, pela criança imersa na língua materna. Quando um adulto aprende LE, ele pode desenvolver mecanismos de aquisição, semelhantes aos que tinha quando adquiriu a língua materna. O ensino explícito das regras de uma LE pode gerar aquisição, na medida em que a prática dessas regras faça o aluno assimilá-las e se tornem parte de sua competência.

Para os fins deste trabalho, adotamos o uso do termo *aprendizagem* para fazer referência ao desenvolvimento concomitante das habilidades comunicativas e das habilidades linguísticas/estruturais do aluno de LE, considerando nosso contexto de atuação, no qual o alunado não está imerso na LI, mas assimila as estruturas da língua por meio da prática consciente.

Por fim, cabe esclarecer nossa opção pela expressão *língua estrangeira*, tida como inadequada por autores como Leffa e Irala (2014), por se referir a situações em que a língua estudada na escola não é a língua utilizada pelo aluno em sua comunidade. Considerando que, no Brasil, a LI (especialmente no que diz respeito ao léxico) está inserida em diversos contextos sociais, os autores entendem que não se pode afirmar que essa língua não faça parte das comunidades de prática das quais o aluno participa. Por isso, propõem a substituição de *língua estrangeira* por *língua adicional*, que pressuporia que o aluno fale uma ou mais línguas, e que aquela outra língua a lhe ser ensinada terá como base uma estrutura pré-existente.

Leffa e Irala (2014) consideram que *língua estrangeira* carregaria em si o sentido de que a língua é do outro, e, por isso, poderia impedir a identificação com o idioma a ser aprendido, causando a impressão de que a língua seria um luxo, um privilégio para poucos, e não um direito de todos e uma prioridade nacional, capaz de fomentar o desenvolvimento da cidadania (LEFFA & IRALA, 2014). Apesar dessas considerações, insistimos no uso de

língua estrangeira, para não entrar em choque com os termos utilizados nos documentos oficiais analisados neste estudo.

Apresentamos a seguir um panorama geral das principais abordagens de ensino de um idioma estrangeiro. Cada uma delas incorpora uma interpretação do que seja a forma ideal de se ensinar uma LE, para que ela seja melhor aprendida pelo aluno, de acordo com as necessidades marcadas por aspectos sociais, culturais e individuais. As diferentes concepções sobre o aprendizado de LE têm como base as diferentes concepções de linguagem. Isso significa que o entendimento que se tem das funções e das relações que a língua estabelece entre seus falantes dá origem a diferentes pressupostos de ensino e aprendizagem de língua.

Abordagem da Gramática e da Tradução

A primeira sistematização para o ensino de LE de que se tem notícia é a Abordagem da Gramática e Tradução (LEFFA, 1988), surgida com a necessidade de manter e ensinar os escritos greco-latinos na Europa Ocidental, depois que as línguas modernas, como o francês, italiano e inglês começaram a ganhar força naquela região. Assim, a partir do século XVI, a língua latina tornou-se parte do currículo escolar em grande parte das escolas europeias, situação que perdurou nos séculos XVII e XVIII. Para que a leitura dos textos clássicos pudesse ser feita, as aulas tinham como princípio o ensino da gramática latina, a tradução de clássicos e a escrita de frases simples. O foco era a tradução da língua latina para a língua materna do aluno e vice-versa (RICHARDS & RODGERS, 2014).

Mesmo depois de ter perdido seu status e sua importância em termos comunicativos práticos, a língua latina continuou a ser ensinada nas escolas, sob a justificativa de que aprendê-la ajudaria o aluno a desenvolver habilidades intelectuais, funcionando como uma espécie de “ginástica mental”. Nem a entrada das línguas estrangeiras modernas no currículo escolar, substituindo o latim, a partir do século XVIII, acarretou o abandono do método. A base do ensino continuava a ser o trabalho com a gramática da língua estrangeira e a tradução (RICHARDS & RODGERS, 2014).

Na Abordagem da Gramática e Tradução, pouca atenção é dada à prática da oralidade; enfatiza-se, sobretudo, a leitura e a escrita. A correção gramatical é bastante valorizada e a gramática é ensinada de forma dedutiva: primeiramente, a apresentação das regras e, posteriormente, aplicação e exercício, em atividades de tradução. O vocabulário é ensinado por meio de listas bilíngues e tradução de vocábulos isolados, utilizados na tradução de frases de uma língua para outra. Nesse método, as aulas são ministradas na língua materna do aluno, e a

língua estrangeira aparece tão-somente nos exercícios e nas frases traduzidas ou a serem traduzidas para a língua materna.

Essa abordagem apoia-se em uma tradição designativa da linguagem, na qual a linguagem é concebida como um instrumento para a representação do mundo (BENITES, 2010). Na tradução, busca-se uma representação exata da realidade de uma língua em outra.

Embora seja vista como ultrapassada e criticada principalmente devido à monotonia que imprime às aulas, é inevitável reconhecermos a importância dessa abordagem, pois, por meio de traduções nesses moldes, foi possível manter muitos dos textos clássicos, que, com o tempo, teriam ficado desconhecidos. Além disso, sua adoção é comum em alguns contextos nos quais é necessário aprender a ler e traduzir textos, como, por exemplo, com pessoas que, tendo pouco domínio de um idioma estrangeiro, necessitam comprovar habilidade de leitura, compreensão e tradução nesse idioma, em testes de proficiência.

A Abordagem Direta

De acordo com Leffa (1988), a reação à Abordagem da Gramática e Tradução deu origem à Abordagem Direta que, atribuindo extrema relevância à oralidade no ensino de LE, propunha que essa língua fosse ensinada sem intervenção alguma da língua materna. Isso levava o professor a lançar mão de recursos como gestos, gravuras e objetos do mundo real para que o aluno não utilizasse sua língua materna e desenvolvesse seu pensamento na língua estrangeira. Diálogos situacionais serviam como ponto de partida para a realização de exercícios orais, aos quais se seguiam atividades escritas. Integram-se, assim, as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, sempre partindo da oralidade para depois realizar a escrita.

O ensino da gramática era indutivo: primeiro o aluno era exposto à situação ao uso, para depois alcançar a sistematização. O método de ensino pautava-se na repetição, pois considerava-se que quanto mais o aluno repetisse oralmente os excertos proferidos pelo professor, mais fácil e rapidamente ele aprenderia, por meio da automatização.

A Abordagem Direta recebeu grande apoio em diversas partes do mundo, e permaneceu, durante muito tempo, reconhecida como referência para o aprendizado de línguas estrangeiras, inclusive no Brasil, onde foi adotada a partir de 1932 (LEFFA, 1988). Nos EUA, porém, essa abordagem não foi considerada adequada aos propósitos do ensino de LE nas escolas, o que levou o governo a buscar alternativas pautadas na leitura, conforme veremos adiante.

Além da inadequação aos propósitos estudantis estadunidenses, outras críticas são feitas à Abordagem Direta. A maior delas é a dificuldade dos professores em sustentarem as aulas unicamente na língua estrangeira, fazendo com que muito tempo seja perdido em explicações

que poderiam ser brevemente dadas na língua materna do aluno. Além disso, a abordagem exigia um alto custo operacional na contratação de professores, que deveriam ser fluentes na LE, e, preferencialmente, nativos. As escolas também precisavam investir bastante em materiais, para possibilitar as aulas exclusivamente ministradas na LE.

A importância da Abordagem Direta para o ensino de LE reside, principalmente, no fato de ela ter ressaltado a necessidade de desenvolvimento da habilidade oral, sem se apegar apenas a regras gramaticais e traduções; com isso, abriu-se espaço para diferentes formas de se aprender e para as diferentes necessidades de uso de uma LE, buscando um equilíbrio entre escrita e fala, entre o uso da língua materna e o uso da língua estudada.

A Abordagem para a Leitura

A Abordagem para a Leitura foi desenvolvida nos EUA, após as autoridades estadunidenses, em 1892, considerarem a Abordagem Direta inadequada para os objetivos que se pretendia alcançar com o ensino de LE, à época, ligados ao desenvolvimento, no aluno, do gosto pela cultura e literatura do povo estudado. Isso levou à retomada de alguns conceitos da Abordagem da Gramática e Tradução, com exercícios voltados ao desenvolvimento do vocabulário, menor preocupação com a pronúncia e adoção de exercícios predominantemente escritos. A gramática era ensinada de forma restrita, contemplando apenas os aspectos essenciais para a compreensão dos textos lidos (LEFFA, 1988).

A Abordagem para a Leitura expandiu-se no país e dominou o ensino de LE nos EUA, da década de 1930 até a Segunda Guerra Mundial, quando se mostrou necessário preparar os soldados para uma comunicação efetiva com os aliados, o que requereria o desenvolvimento das habilidades orais. Ao reconhecer a insuficiência da Abordagem para a Leitura frente às novas demandas, o governo buscou o renomado linguista Leonard Bloomfield, para prover uma metodologia de ensino que possibilitasse aos alunos (em princípio, os militares estadunidenses) aprender rapidamente a falar as LE necessárias. A partir de então, desenvolve-se a Abordagem Audiolingual (RICHARDS & RODGERS, 2014).

Abordagem Audiolingual

Desenvolvida a partir das técnicas bloomfieldianas, a Abordagem Audiolingual passou a ser adotada no programa de treinamento do exército. Paiva (2005) lembra que a teoria de Bloomfield preconizava a noção de que a aprendizagem da língua se dá por meio da formação de hábitos. Assim, com base na teoria behaviorista de Skinner, a língua passa a ser vista e ensinada como um conjunto de hábitos a serem automatizados.

Podemos afirmar que a Abordagem Audiolingual apresenta grande semelhança com a Abordagem Direta, pois também privilegia o trabalho com a oralidade, com a repetição de diálogos que se desenvolvem em determinadas situações da rotina dos falantes e com a noção de que uma LE deve ser aprendida de forma semelhante à aquisição da língua materna: primeiramente, a audição e a fala, e, só depois o texto escrito.

As aulas desenvolviam-se por meio da repetição constante de estruturas frasais dadas oralmente pelo professor, por meio das quais eram ensinados a gramática e o vocabulário. Para a aprendizagem específica deste, eram empregados cartazes, objetos, figuras, etc., para evitar a utilização da língua materna ou longas explicações para atingir o conhecimento de determinado significado. Além desses recursos, aparelhos para a reprodução de áudio também eram amplamente utilizados, para que o aluno pudesse ter contato com as construções orais de falantes nativos. Os erros de pronúncia e de gramática eram evitados ao máximo, pois eles poderiam provocar o desenvolvimento de hábitos linguísticos indesejados (PAIVA, 2005; LEFFA, 1988).

Richards e Rodgers (2014) pontuam que, apesar de o programa de treinamento do exército ter durado apenas dois anos, essa forma de ensinar uma língua estrangeira passou a influenciar a metodologia corrente nos EUA, que primava então pela prática da leitura e da escrita. Como o “método do exército” apresentava-se eficaz, outras universidades de renome passaram a considerar importantes a atenção sistemática para a pronúncia e a prática da oralidade.

Paiva (2005) afirma que a Abordagem Audiolingual teve o mérito de aproximar da sala de aula os usos cotidianos da LE. Porém, concordando com Leffa (1988), a autora explica que os exemplos dos materiais didáticos eram extremamente artificiais. Somado isso à prática exaustiva de repetições, evitando-se hesitações, tem-se uma aprendizagem que formaria “papagaios”, acostumados a lidar com a LE em sala de aula, mas que não conseguiam utilizá-la em um contexto menos controlado, em situações reais de uso. Essa abordagem de ensino, assim, bloqueava a capacidade criativa do aluno, impedindo-o de manifestar sua singularidade.

A Abordagem Audiolingual teve um grande prestígio no EUA até o final da década de 1970, tendo se expandido por todo o mundo. Porém, desde antes de seu declínio, a abordagem sofria críticas por parte de linguistas apoiados, inicialmente, das teorias de Noam Chomsky, que, dentre outras ideias, sugerem que aprender uma língua é uma atividade que vai além da aquisição de hábitos; ela envolve a capacidade humana de abstrair, de criar, de formar novas frases. Chomsky considera a função do falante, enquanto indivíduo com potencialidade inata para fazer uso do sistema. Para tanto, a aprendizagem de uma língua passaria por um processo

de elaboração de hipóteses, que, muitas vezes, resultariam em “erros” por parte do falante, até que ele conseguisse alcançar a forma correta.

Essa noção de erro entra em choque com os pressupostos de Bloomfield, para quem os erros linguísticos deveriam ser evitados a todo custo. O aluno, na perspectiva chomskyana, elabora a língua por meio de tentativas e erros, até atingir a forma esperada. O objeto de análise de Chomsky, porém, não é o falante real, mas um falante ideal, que possui a competência necessária para usar perfeitamente o sistema linguístico.

Os trabalhos de funcionalistas britânicos, como John Firth, Michael Halliday, e de estudiosos filiados à Pragmática como os sociolinguistas americanos Dell Hymes, John Gumperz e William Labov e filósofos como John Austin e John Searle, por sua vez, veem o falante como indivíduo real, utilizando a língua dentro de seu contexto de uso, considerando a performance dos falantes e a construção interacional dos significados. Tal é o ponto de partida para profundas mudanças nas formas de se ensinar e aprender línguas, que, mais tarde, darão suporte à Abordagem Comunicativa.

Nas abordagens até aqui apresentadas, percebemos uma modificação na lida com a LE e suas formas de ensino com o passar do tempo. Num primeiro momento, há uma excessiva preocupação com o código linguístico escrito; por isso, na Abordagem da Gramática e Tradução tem-se em vista o ensino e aplicação das regras e a memorização de vocábulos isolados. A partir da Abordagem Direta, percebe-se uma abertura para a oralidade e uma metodologia que abriga a contextualização, com as formas de uso real da LE. Essa forma de ensino foi retomada pela Abordagem Audiolingual, que ganhou o suporte teórico da corrente behaviorista da aprendizagem, com a formação de hábitos, por meio da repetição e dos pressupostos estruturalistas de Bloomfield, que vão da pronúncia até os processos morfossintáticos.

Cada uma dessas abordagens teve um papel importante em seu momento histórico-cultural, mas nenhuma delas considerava a faculdade criadora do falante real de uma língua – em suma, a língua, ora escrita, ora falada, era tratada como um conjunto sistêmico a ser memorizado ou como um hábito a ser adquirido. Não havia um espaço para o erro, as hesitações, as tentativas dos alunos para tentarem produzir a língua ao seu próprio modo.

Alguns métodos alternativos, ou pouco convencionais⁶, foram adotados durante o que Leffa (1988) chama de período de transição no ensino de línguas, até que fossem lançadas as bases da *Abordagem Comunicativa*, a primeira que traz em seu cerne uma real preocupação com o aprendiz de LE e suas particularidades. Contudo, nenhuma dessas metodologias tornou-se consistente o bastante para atender às demandas de ensino de línguas trazidas com o estabelecimento do Mercado Comum Europeu. Tal fato impulsionou a formação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), que, patrocinada e apoiada pelo Conselho Europeu, promovia conferências e desenvolvia estudos por meio dos quais novos e mais eficazes métodos para o ensino de línguas fossem desenvolvidos (RICHARDS & RODGERS, 2014). Começaram a ser lançadas, assim, as bases da *Abordagem Comunicativa*.

Abordagem Comunicativa

Em 1972, o linguista britânico David Wilkins lançou a noção funcional e comunicativa da linguagem, ressaltando a existência de duas categorias de significados: a categoria nocional (que se refere a conceitos como tempo, modo, sequenciação, etc.) e a categoria de funções comunicativas (aceitar, negar, oferecer, etc.) (RICHARDS & RODGERS, 2014). Tais funções estão diretamente atreladas aos estudos pragmáticos (que consideram a linguagem dentro de seu contexto de uso), voltados à noção de atos de fala, estabelecida pela vertente pragmaticista.

Dentre os estudiosos que podem ser caracterizados como pragmaticistas, destacamos Austin (1962/1990), que desenvolveu o conceito de atos de fala, considerando a língua um meio pelo qual podemos realizar vários tipos de ação. A partir do conceito de performatividade, Austin afirma que o simples fato de dizer algo implica *fazer algo* – daí o entendimento de que utilizar a língua é produzir atos de fala: pedir, sugerir, ordenar, anunciar uma intenção, convidar,

O contexto é fator primordial na apreensão do sentido entre os falantes. Segundo Austin, (1962/1990) “(...) a ocasião de um proferimento tem enorme importância, e (...) as palavras têm de ser, até certo ponto, ‘explicadas’ pelo ‘contexto’ em que devem estar ou em que realmente foram faladas numa troca linguística” (p. 89).

⁶Leffa (1988) e Richards e Rodgers (2014) citam os seguintes métodos alternativos durante o período de transição: (1) Sugestologia de Lozanov, que se ancora nos fatores psicológicos da aprendizagem; (2) Aprendizagem por Aconselhamento de Curran, baseada em técnicas de terapia de grupo aplicada ao ensino de línguas; (3) Método Silencioso de Gattegno, que parte do princípio de que o aluno deve ouvir a língua o máximo possível, entendê-la, até que se sinta à vontade e interessado o suficiente para começar a falar; (4) Método da Resposta Física Total de Asher, que se fundamenta na realização dos comandos dados pelo professor, por meio de movimentos que ficam mais complexos à medida que os alunos avançam no curso; (5) *Abordagem Natural*, que visa à aplicação dos conceitos de Krashen, com o desenvolvimento do uso inconsciente da LE ao invés do uso consciente, por meio das regras gramaticais.

Tais ideias foram rapidamente absorvidas e adotadas em manuais de ensino de línguas. Este fato somado à conjuntura geral, que clamava por mudanças nos métodos de ensino de línguas, culminou na concepção da Abordagem Comunicativa, baseada em teorias que, de modo geral, defendem a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ocorrer no momento de seu uso. Focaliza-se, dessa forma, não apenas o sistema linguístico, mas também sua relação com o contexto e, especialmente, com seus usuários, uma vez que, durante as aulas, o aluno é exposto a situações que o levem a comunicar-se na língua estrangeira. O objetivo central da Abordagem Comunicativa é o uso da língua de maneira apropriada e eficaz, o que contempla, também, as variações linguísticas (RICHARDS & RODGERS, 2014).

A Abordagem Comunicativa tem como pressupostos: a) o significado tem mais relevância que a estrutura. Esta deve servir aos propósitos do significado, e não o contrário; b) o uso de diálogos tem como base a função comunicativa, e não a memorização; c) o contexto, dentro da perspectiva pragmaticista, é visto como parte constitutiva do significado; d) a pronúncia deve ser compreensível, e não idêntica à do nativo; e) mecanismos diversificados, inclusive a gramática, são aceitos para auxiliar o aluno em seu aprendizado; f) o professor é o mediador das ações dos alunos, e não o modelo a ser imitado; g) a língua materna pode ser utilizada, desde que não seja uma substituta à LE; h) a prática de leitura, escrita, fala e escuta pode ocorrer em momentos variados; i) a variação linguística é reconhecida e legitimada; j) a interação entre os alunos é esperada, por meio de atividades de conversação face a face ou por meio de atividades escritas; k) o professor não pode prever exatamente qual é o tipo de linguagem que o aluno utilizará em suas produções, pois as atitudes responsivas do aluno vão ocorrendo, sequencialmente, no momento das interações, inseridas em um contexto.

O processo de aprendizagem de uma língua deve considerar um falante “real”, parte de uma comunidade, sujeito a modulações oriundas da cultura na qual ele está inserido. Em lugar de uma competência meramente linguística, esse falante é visto como detentor de uma competência comunicativa, que não diz respeito ao conhecimento linguístico e sim à habilidade de reconhecer a adequação das formas ao contexto de comunicação. O uso da língua deve proporcionar ao aluno agir, e, por isso, na Abordagem Comunicativa a linguagem é vista como instrumento de performatividade.

Como, nessa abordagem, o aprendiz deve ser colocado no centro do processo de aprendizagem, é mais produtivo envolvê-lo em atividades que o façam escrever, falar, ouvir, ler, e, assim, construir significados. Busca-se levar o aluno a um aprendizado interdependente: além de aprender com seus colegas e professor, ele também contribui para o aprendizado deles. Trata-se de um processo cooperativo, no qual as falhas na comunicação são de responsabilidade

conjunta, e o sucesso comunicativo é tido como uma conquista coletiva dos envolvidos (RICHARDS & RODGERS, 2014).

A Abordagem Comunicativa rompeu com a visão homogênea da língua, trazendo o aluno para o centro da aprendizagem e promovendo um trabalho significativo com a LE em sala de aula. Tal maneira de conceber e ensinar idiomas estrangeiros é tida pelos PCNEF (BRASIL, 1998) como a proposta metodológica ideal. Apesar disso, ela também tem sofrido críticas. Weininger (2001), por exemplo, afirma que essa abordagem não consegue superar os momentos de sala de aula, pois as situações e os contextos providos ainda são muito restritos, levando o aluno a imaginar uma situação fora de seu mundo concreto, sempre no contexto do "outro". As *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) corroboram essa ideia, afirmando, ainda, que o professor deve abrir as possibilidades de utilização e interação por meio da LE em contextos locais, mais relacionados às vivências dos educandos. Segundo Leffa (2012), a Abordagem Comunicativa tende à unificação das formas de ensino e, por isso, pode não atender as necessidades de aprendizagem que tanto variam de um lugar para outro.

Conforme Mattos e Valério (2010), essa abordagem limita-se a promover o uso da LE como instrumento de comunicação; ela possibilita interpretar, expressar e negociar o significado, mas é preciso que a LE vá além dessa função, sendo utilizada para a transformação do próprio indivíduo e da sociedade e vista como um instrumento de poder e de transformação social.

Entendem esses autores que a Abordagem Comunicativa precisa extrapolar os limites do trato da língua como mero instrumento de socialização, em contextos limitados e limitadores. É necessário expandir as formas de se ensinar LE, adotando práticas pedagógicas que contemplem o contexto de atuação do professor e a realidade do aluno, de forma a atender às demandas atuais da formação de um cidadão crítico, autônomo e transformador de sua realidade – conforme descrito em 1.1. Para tanto, é preciso que o professor considere, em sua prática, a adoção dos pressupostos de duas outras vertentes que se desenvolveram a partir da Abordagem Comunicativa. Destacamos, aqui, o desenvolvimento da postura do Pós-método e o Ensino por Tarefas.

O Pós-Método

As propostas de ensino desenvolvidas até a Abordagem Comunicativa empenharam-se em delegar papéis ao aluno, ao professor, à língua e às técnicas, estabelecendo que é possível ensinar uma LE por meio da aplicação de métodos desenvolvidos por especialistas, e não por professores em sala de aula. Contrariando esse direcionamento, Kumaravadivelu (1994)

propõe, para as práticas de ensino e aprendizagem de LE, uma condição de pós-método, que tem como característica principal a adoção de uma prática docente pautada na visão que o próprio professor tem de suas formas de ensinar e de propiciar o aprendizado.

De acordo com o autor, o professor deve nortear seu trabalho pelo pragmatismo por princípios (*principled pragmatism*), baseado na relação entre a teoria desenvolvida nos métodos e a prática do professor. Não se trata, porém, de adotar o ecletismo, fazendo uma mistura das partes mais interessantes de cada método de forma aleatória, acrítica e assistemática. Na condição do pós-método, o professor deve estar bem informado sobre as possibilidades metodológicas disponíveis e manter uma postura o quanto possível neutra (isto é, não passional) em relação a elas. Caberá a ele formatar a aprendizagem do aluno, de acordo com suas necessidades, escolhendo a prática a ser adotada em cada situação específica.

O pragmatismo por princípios implica a compreensão, pelo professor, de suas ações pedagógicas e a consciência da importância de cada um de seus passos metodológicos para o efetivo aprendizado dos alunos, o que é denominado pelo autor de *senso de plausibilidade* (PRABHU,1990, apud KUMARAVADIVELU, 1994). Essa consciência, somada à compreensão desenvolvida pelo professor por meio de suas experiências, formação e compartilhamento de conhecimentos com colegas resulta em uma produção subjetiva de conceitos, nos quais o professor se baseia para promover o aprendizado do aluno. Trata-se, portanto, da construção de uma docência autônoma, que se alicerça e se alimenta de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos.

O autor salienta que qualquer modelo de ensino deve emergir da experiência do professor, já que a sala de aula representa um espaço com amplas possibilidades de pesquisa e de aplicação. Embora não exista, no pós-método, uma predefinição de como deve ser o trabalho do professor, Kumaravadivelu (1994) estabelece dez macroestratégias que se apoiam em conhecimentos empíricos e pedagógicos, e guiam o trabalho docente de forma ampla, direcionando as microestratégias – atividades desenvolvidas em sala de aula. As macroestratégias propostas pelo autor e apresentadas a seguir, de forma sucinta, não são condicionadas por nenhuma teoria de aprendizagem especificamente. São elas:

Maximizar as oportunidades de aprendizagem

O professor deve criar oportunidades de aprendizagem em sala de aula, exercendo dois papéis fundamentais de forma equilibrada: o de planejador das ações de ensino e o de mediador das ações de aprendizado. Para a efetiva criação de oportunidades de aprendizagem, o professor deve estar disposto a modificar seus planos iniciais sempre que for necessário, baseando suas

ações no *feedback* que vai recebendo dos alunos, ao mediar seus processos de aprendizagem. Assim, o programa das aulas, na verdade, é um pré-programa, passível de ser reconstruído à medida em que se verificam diferentes desejos e necessidades do alunado – e é justamente essa adaptação que ampliará as possibilidades de aprendizado.

Facilitar a interação negociada

Deve existir uma negociação de sentidos significativa entre os próprios aprendizes e entre eles e o professor. Para tanto, o aluno deve estar envolvido com as diferentes ações de sala de aula e ter a liberdade e o incentivo para iniciar as conversas, e não apenas responder a perguntas feitas pelo professor. A produção resultante da compreensão mútua faz com que o aluno preste atenção ao modo como o significado e os meios de comunicação em geral estão articulados. Atividades em pequenos grupos, perguntas abertas (em oposição a perguntas que têm respostas pré-determinadas) e temáticas escolhidas com base na opinião dos alunos são exemplos de microestratégias que podem facilitar o desenvolvimento da interação negociada.

Minimizar desencontros perceptuais

Para que a interação negociada em sala de aula seja bem-sucedida, é necessário que o professor evite a ocorrência de mal-entendidos entre a intenção do professor e a interpretação dos alunos. As incompatibilidades de percepção podem ser de diversas naturezas (cognitiva, cultura, linguística, atitudinal, etc.). Mesmo que não seja possível prever ou mesmo identificar todos os aspectos que podem causar incompatibilidades entre a intenção do professor e a interpretação do aluno, é preciso que aquele esteja consciente de que elas podem ocorrer, e, assim, perceber o problema mais facilmente, caso ele ocorra.

Ativar a heurística intuitiva

Durante as aulas de LE, ao invés de tentar explicitar toda a gramática e vocabulário aos alunos, o professor deve incentivá-los a encontrar as regras e os padrões linguísticos por meio de sua intuição, durante o uso da língua. As microestratégias ligadas à heurística intuitiva dizem respeito à realização de inferências, por meio das quais os alunos podem levantar hipóteses para as regras gramaticais presentes nos textos e aprendê-las de forma indireta, sem que a gramática seja necessariamente explicada. Aos poucos, à medida que depara com determinadas estruturas linguísticas, o aluno pode compreender sua forma, seu significado e seus usos em diferentes situações.

Incentivar a consciência linguística

Articulada à atitude de promover a heurística intuitiva dos alunos, está a necessidade de, quando necessário, prover a explicitação de estruturas linguísticas importantes, visando ao desenvolvimento da atenção do aluno para as formas de uso da língua. Nessa perspectiva, a gramática deve ser tratada para desenvolver as práticas em LE, e não como a finalidade das aulas, contribuindo para o desenvolvimento da memória e para a apreensão de regras específicas e de articulação entre elas.

Contextualizar o *input* linguístico

Cabe ao professor situar o aluno quanto à articulação entre os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua, sempre contextualizando o *input* linguístico. Assim, são bem-vindas, por exemplo, atividades estabelecidas dentro de um cenário de aprendizado, tarefas que envolvam resolução de problemas, simulações e dramatizações (*role-playing*).

Integrar as habilidades linguísticas

O aprendizado de uma LE não envolve a mera integração dos componentes semânticos, sintáticos e pragmáticos. É preciso também integrar as habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) baseando esse trabalho na noção da construção colaborativa dos significados. Tradicionalmente, por razões mais logísticas do que lógicas, as habilidades eram desenvolvidas isoladamente, para atender aos princípios da organização dos programas escolares e dos materiais didáticos. De acordo com o pós-método, o ensino de LE deve pautar-se na ideia de que as habilidades são inter-relacionadas, reforçando uma a outra, permitindo o desenvolvimento da atividade interativa entre os indivíduos. A língua deve ser ensinada e aprendida em sua completude; o professor deve dirigir as atividades de modo a proporcionar o movimento de uma habilidade para a outra, para que haja, aos poucos, uma integração entre todas elas.

Promover a autonomia do aprendiz

O professor precisa fornecer ao aluno instrumentos que lhe permitam desenvolver sua autonomia, auxiliando-o a aprender a aprender e a direcionar os usos da própria linguagem, tanto de forma intuitiva como por meio do desenvolvimento da consciência linguística. A base das estratégias necessárias ao desenvolvimento da autonomia do aluno está no desenvolvimento de atitudes que coloquem o aluno como responsável por seu próprio aprendizado. Para isso, o

professor pode lançar mão de atividades que envolvam a resolução de problemas, o monitoramento e a autoavaliação.

Promover a consciência cultural

O ensino de questões relacionadas à cultura da LE deve extrapolar a noção tradicional de que ela deva ser ensinada para despertar no aluno a consciência e a empatia por essa cultura. Assim, os elementos culturais devem ser direcionados para a percepção da importância da cultura da LE para a civilização mundial e para o reconhecimento das diferenças dos modos de vida e dos valores e atitudes ali inseridos. Além disso, o conhecimento da cultura estrangeira propicia o desenvolvimento da habilidade do aluno em interpretar os comportamentos do outro, permitindo-lhe conduzir suas atitudes apropriadamente, entendendo a perspectiva do estrangeiro.

O professor, portanto, precisa trazer à baila aspectos que evoquem as características do falante nativo, não para que os alunos os copiem, mas para que eles se tornem indivíduos flexíveis, aptos a lidar não apenas com as diferenças linguísticas e culturais do estrangeiro, mas também com outras diversidades, como gênero, idade e classe social.

O trabalho com a cultura da LE deve começar pelo reconhecimento e valorização da cultura dos alunos, bem como das variadas diferenças que as constituem. Isso pode ser feito por meio de atividades nas quais os alunos possam compartilhar suas condições de vida e percepções de mundo, num movimento que propicie a troca de informações e o desenvolvimento da autoestima. A conscientização dos alunos com relação às diferenças entre eles e os sujeitos da cultura estudada permite a desconstrução dos estereótipos e lança as bases para a integração entre a cultura do aluno e a cultura estrangeira.

Garantir a relevância social

O ambiente social, econômico, político e educacional em que o processo de ensino-aprendizagem de LE ocorre deve ser levado em conta pelo professor. Tais aspectos influenciam as ações dos alunos e professores, tais como motivação, os objetivos de aprendizado, o uso da LE esperado pela comunidade e o nível de exposição do aprendiz à LE. De acordo com essas variáveis, o professor deverá estabelecer objetivos realistas para suas turmas, preparando os aprendizes para adequar-se às diferentes situações de uso da língua, de forma competente.

Essa estratégia amplia a noção do ensino de línguas preconizado pela maior parte dos métodos e abordagens. Mesmo depois de terem alargado as possibilidades de negociação de significados, levando em conta os indivíduos que interagem por meio da língua e seus

contextos, os pressupostos da Abordagem Comunicativa ainda situavam os aprendizes em situações artificializadas, sempre no ambiente cultural da LE. O pós-método, ao estabelecer a garantia da relevância social da LE, propõe que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem envolva os contextos em que o próprio aluno está inserido e as interações que podem ser estabelecidas por meio da LE dentro deles.

Kumaravadivelu (1994) enfatiza que a condição de pós-método requer a formação de um professor estratégico, que estabelece suas ações em sala de aula de acordo com as especificidades contextuais. Para lidar com tal heterogeneidade, o professor deve estar em permanente busca de conhecimento e de desenvolvimento de habilidades – o que inclui conhecer abordagens e métodos que possam, em algum momento, ser adequados para suas turmas e estabelecer macro e micro estratégias, de forma a superar os desafios encontrados em cada situação de ensino. Sendo assim, o professor que vivencia a prática pedagógica do pós-método não necessita minimizar a necessidade do estudo e do contato prático com diferentes propostas metodológicas para o ensino de LE. Pelo contrário, quanto mais variado o seu repertório de técnicas e atividades, mais fácil e efetivamente o professor poderá criar aulas adaptadas aos contextos de ensino dos quais ele fizer parte.

A condição de pós-método está em consonância com as propostas dos documentos analisados em 1.1. Concordamos com a afirmação de Leffa (2012) de que a emancipação do professor, marcada pela sua autonomia, reflexão e pesquisa, faz emergir autonomia do aluno, que, com base nesse exemplo, também adquire voz. A autonomia e a percepção de que os conhecimentos podem ser construídos, compartilhados e produzidos são pilares para a formação da cidadania do aluno. Colabora para a formação do cidadão dos dias atuais a estratégia de promoção da consciência cultural, por meio da qual o aluno é levado a compreender e valorizar aquilo que faz parte de seu próprio entorno e as características peculiares da cultura da LE estudada.

Além disso, a condição do pós-método atende a outras demandas discentes também explicitadas em 1.1, especialmente por fomentar uma aprendizagem construída com base na interação contextualizada e na integração das habilidades linguísticas. Tais práticas estão em consonância com as OCEM (BRASIL, 2006), com as *Diretrizes* (GOVERNO DO PARANÁ, 2008) e com a BNCC (BRASIL, 2016), que destacam a articulação entre escuta, leitura e escrita, integrando as quatro habilidades, de acordo com as necessidades das diferentes práticas discursivas.

A atuação docente no cenário pós-metodológico requer preparação, com o aporte teórico e de usos da LE, habilidades e conhecimentos de diferentes propostas para ensiná-la. Quanto

mais variado for seu repertório de técnicas e atividades, mais fácil e efetivamente o professor poderá criar aulas adaptadas aos diversos contextos de ensino que lhe forem apresentados. Soma-se a isso a necessidade de uma postura que lhe permita trabalhar com autonomia, tomando decisões sobre as melhores formas de dirigir o processo de ensino-aprendizagem, pautado em seus conhecimentos teóricos e práticos.

O professor pós-metodológico precisa desenvolver as características elencadas em 1.2. Necessita de uma postura reflexiva crítica para observar, avaliar e escolher os encaminhamentos em sala de aula, autonomia para decidir os caminhos a percorrer, flexibilidade para estabelecer a estratégia de maximizar as oportunidades de aprendizagem, que requerem mudanças sistemáticas no planejamento das aulas. Enfim, é de extrema necessidade que o professor de LE seja um profissional devidamente preparado para executar esse trabalho.

As macroestratégias da visão pós-metodológica podem ser desenvolvidas por meio da adoção da prática do ensino por tarefas, conforme apresentamos no tópico a seguir.

O Ensino por Tarefas

Richards e Rodgers (2014) caracterizam o ensino por tarefas como uma abordagem de ensino fundada sobre a realização de atividades funcionais, nas quais os alunos utilizem a linguagem e outros instrumentos para a resolução de problemas e para alcançar objetivos pré-estabelecidos. Pode-se solicitar, por exemplo, que os alunos se envolvam em uma conversa ao telefone, escrevam um convite, preparem uma peça publicitária, escrevam um poema, etc. É possível, ainda, requerer deles uma tarefa mais complexa, que só poderá ser realizada por meio da realização de tarefas menores. Por exemplo, pode-se propor que os alunos, no início de um ano letivo, preparem uma mostra cultural de produções em LI na escola. Para tanto, eles deverão selecionar e organizar as apresentações em si (apresentação de canções, peças teatrais, declamação de poemas, etc.), mas, antes disso, deverão envolver-se com outras tarefas, como a divulgação do evento (cartazes, convites, etc.), reuniões para a organização da mostra, estabelecimento de cronogramas, etc.

Nessa perspectiva, como se pode observar no exemplo, os gêneros do discurso são utilizados para a execução de cada tarefa, configurando-se como um meio para que as interações se concretizem. Os aspectos linguísticos são ensinados conforme os alunos são colocados em necessidades reais de uso; por isso, os conteúdos de gramática e de vocabulário em LE não são pré-selecionados, mas ensinados de acordo com as demandas dos alunos.

As tarefas, realizadas de acordo com os objetivos a serem atingidos, incorporam a prática integrada de diferentes habilidades linguísticas (orais e escritas), mas não se limitam ao

escopo gramática/vocabulário (RICHARDS & RODGERS, 2014). Nessa visão de ensino-aprendizagem, são reconhecidos os diferentes meios, não necessariamente linguísticos, que permeiam as práticas sociais – formas de comportamento, linguagem corporal, componentes culturais, elementos visuais, relações estabelecidas entre os interagentes, etc., refletindo as relações estabelecidas entre as pessoas no mundo real. Todos os elementos incorporados nessas práticas compõem o contexto da produção das ações (linguísticas ou não) dos alunos, numa proposta que enfatiza o processo da construção de sentidos.

O ensino por tarefas é defendido por Schlatter (2009), para quem essa perspectiva está pautada em uma prática que visa aos letramentos, a serem desenvolvidos por meio de tarefas pedagógicas baseadas no gênero do discurso, já que o gênero apresenta situações de comunicação, com diferentes propósitos e interlocutores, dentro de determinadas condições de produção e de recepção. A educação linguística ocorre à medida que as interações dialógicas vão acontecendo, em um espaço onde o aluno compreenda sua própria realidade e amplie sua participação em práticas sociais, por meio da LE.

O ensino por tarefas também é abordado por Schlatter e Garcez (2012), na proposta de um ensino colaborativo em LI. Os autores lembram que a escola deve ser um ambiente no qual sejam (re)construídas experiências que privilegiem o acolhimento à diversidade, ao compartilhamento, à colaboração crítica, à comparação e à iniciativa. Para tanto, é necessário que o trabalho docente se volte para uma participação ativa do aluno, por meio da qual ele possa protagonizar as ações envolvidas em seu aprendizado, buscando meios para resolver problemas e atingir os objetivos de suas ações.

Os autores ressaltam a importância do uso de textos em LE que estejam presentes nas vivências dos alunos, permitindo a participação em práticas sociais por meio da língua estrangeira. O professor de LE deve estabelecer, com os alunos, as finalidades e os interlocutores que participarão nas interações promovidas por meio de cada gênero do discurso trabalhado, criando um espaço em que a língua se configure com uma ferramenta para a compreensão, questionamento e análise de diferentes perspectivas e expectativas.

Os textos utilizados não devem ser entendidos como simples pretextos para a apresentação de aspectos linguísticos – estes serão ensinados conforme as necessidades dos alunos, no decorrer da realização das atividades propostas (SCHLATTER & GARCEZ, 2012). O ensino da forma, portanto, se dá à medida que ela se presta a aprimorar e adequar o significado que o aluno, dentro das interações estabelecidas, pretende construir com seus interlocutores.

O ensino por tarefas permite o desenrolar de um processo de ensino-aprendizagem no qual o desenvolvimento de habilidades linguísticas esteja intimamente atrelado à formação de um cidadão que se insere em diferentes práticas sociais, em um mundo que acontece em diferentes línguas (SCHLATTER & GARCEZ, 2012).

A proposta de Anastasiou e Lopes (2005), que trata especificamente de práticas docentes voltadas à formação em nível superior de ensino, está em consonância com os princípios do ensino por tarefas. É importante evocarmos, ainda que de forma tangencial, os princípios do conceito de “ensinagem” trazido por eles, uma vez que nosso estudo volta-se para a formação de professores em nível superior. O neologismo cunhado pelos autores é formado pela aglutinação dos termos ensino e aprendizagem, para marcar o mutualismo existente nesses dois processos. Assim, não é apenas o professor que ensina e o aluno que aprende: em sala de aula, vivemos uma relação em que todos aprendemos e ensinamos conjuntamente, através das interações vivenciadas naquele contexto.

Rompendo com os padrões tradicionalmente propostos pela escola, é necessário o estabelecimento de um processo em que o aluno se envolve plenamente em atividades que lhe permitem não apenas entrar em contato com o conhecimento produzido, mas também utilizar os conhecimentos na resolução de problemas e na aquisição de conhecimentos novos. Nas palavras dos autores, o processo de *ensinagem* diz respeito a:

uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU & LOPES, 2005, p.15).

Na *ensinagem*, o professor deve estar comprometido com ações que o levem além do simples “repassar” do conteúdo. É necessária uma organização pedagógica para o aluno aprender e apreender os conhecimentos, no sentido de agarrá-los, tomá-los para si, compreendendo-os, aplicando-os e utilizando-os como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos. Para que isso ocorra, as aulas precisam ser reorganizadas, no sentido da realização de um *fazer conjunto*, com o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, por meio das quais o aluno também possa desempenhar um papel ativo no processo.

Percebemos, assim, que o processo de *ensinagem* requer a passagem do aluno de um estado passivo para um estado ativo. É preciso que se supere a ideia tradicional de que a mera exposição dos conteúdos pelo professor levará o aluno à aprendizagem. A *ensinagem* pressupõe um total envolvimento dos sujeitos, para que o aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos e, de fato, apreendê-los. O aluno realiza operações muito mais ativas do que o simples

memorizar. Ele deverá desenvolver a capacidade de comparar, resumir, observar, classificar, interpretar, criticar, buscar suposições, imaginar, obter e organizar dados, levantar hipóteses, aplicar fatos e princípios a novas situações, estabelecendo estratégias por meio das quais possa realizar os processos de pensamento em sua completude (ANASTASIOU & LOPES, 2005).

Com a formação superior tratada pelo viés da *ensinagem*, o aluno terá condições de, aos poucos, assumir a responsabilidade por sua formação profissional. Esta será resultado da ação coletiva de professores e estudantes, durante todo o percurso da educação superior (ANASTASIOU & LOPES, 2005).

O ensino por tarefas e a *ensinagem* têm muito em comum, pois estabelecem a realização de atividades com objetivos pré-estabelecidos, para que um determinado problema possa ser resolvido. O conteúdo (aspectos linguísticos e sociais de usos de um idioma estrangeiro) é aprendido e apreendido conforme o aluno necessita dele e o aplica em vivências reais, transformando-o, adequando-o, testando-o e produzindo-o, de acordo com as necessidades verificadas em cada situação.

A *ensinagem* também pode contribuir para a construção do profissional da área de ensino de LE por meio do desenvolvimento de atividades em que os professorandos possam entrelaçar os conteúdos de cunho teórico à sua (futura) prática docente. Pode-se realizar atividades que envolvam operações mentais diversas, como, por exemplo: comparar diferentes abordagens de ensino e sua adequação a diferentes grupos de alunos; resumir conceitos complexos, para que eles se tornem mais palatáveis para a apreensão dos educandos; observar fenômenos em sala de aula, procurando justificar e solucionar um determinado problema; interpretar textos a partir de diferentes pontos de vista buscando possíveis significações para eles; criticar eventuais incoerências de atitudes docentes e pensar em propostas para sua adequação...

O ensino por tarefas configura-se, dessa forma, como uma prática viável no ensino de LE, sendo adequado à proposta pós-metodológica, pois permite que o aluno: a) tenha diferentes oportunidades de aprendizagem, b) negocie os significados por meio da interação, c) contextualize o uso da língua, fazendo com que ela seja aprendida de forma intuitiva, d) integre as diferentes habilidades linguísticas, de acordo com as necessidades de uso nas comunidades de prática, dentro do desenrolar de cada tarefa, e) desenvolva sua autonomia, tomando decisões acerca das formas mais adequadas de utilizar a língua e de se portar, f) tenha uma consciência linguística, percebendo aquilo que “funciona” ou não dentro de diferentes práticas, g) adquira consciência cultural, à medida que busca adaptar suas maneiras de interagir com o outro, h)

perceba a relevância social dos letramentos que incorporam a LE, já que conhecê-la propiciará ao aprendiz um maior acesso a diferentes comunidades de prática.

Nosso trabalho, portanto, baseia-se na associação dos princípios do pós-método ao ensino por tarefas. Entendemos que a proposta do ensino por tarefas é ampla, uma vez que podem ser desenvolvidas atividades de ordem diversa, visando ao atendimento das variadas necessidades, interesses e condições que cada contexto de ensino oferece. Caso contrário, não seria adequado falar em adotar uma determinada prática pedagógica em detrimento de outras. Cabe, assim, avaliar as demandas específicas de cada situação de ensino-aprendizagem, e, a partir daí, solicitar a realização de tarefas que ofereçam, a cada aluno em particular, a oportunidade de aprender a LE com um foco voltado a práticas sociais relevantes.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de, além do domínio do idioma e do componente pedagógico, a formação inicial do professor de LE contemplar o desenvolvimento de seu espírito reflexivo-crítico, flexibilidade e autonomia. Apenas com essas qualidades aguçadas o professor estará apto para compreender, de maneira sensível, as reais necessidades de seus alunos e de orientar/transformar suas práticas de acordo com essas demandas.

O ensino por tarefas, inserido na perspectiva do pós-método, dentro do curso de Letras, constitui-se em um “modelo flexível” a ser adotado pelos professorandos em sua prática futura e contribui para formar um professor de LI que, além de inglês, saiba atender aos anseios dos alunos, promovendo seu envolvimento ativo na construção e produção de conhecimentos, ajustando seu agir docente às demandas dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Essas demandas, conforme apresentamos em 1.1, dizem respeito à formação de uma cidadania inclusiva, que, no escopo da LE, diz respeito à inserção do aluno em variadas práticas discursivas, com variadas propostas de letramentos, o que permite ao aluno acessar uma maior diversidade de conhecimentos e amplia sua voz, fazendo dele um indivíduo mais participativo, verdadeiro agente de transformação de sua história.

Ainda concernente à presença do ensino por tarefas na formação de professores de LE, é importante ressaltar o fato de essa proposta envolver o professorando na construção dos próprios usos da língua, levando-o a encontrar soluções para problemas interacionais, por meio da busca de recursos diversos, de tentativas de usos da língua, da confirmação/negação de hipóteses e da reflexão acerca das produções linguísticas e sociais que permitem sua atuação em diferentes contextos de uso efetivo da LE. Sendo assim, acreditamos que o ensino por tarefas também contribui para o desenvolvimento da prática reflexiva, da autonomia e da flexibilidade necessárias para uma docência efetiva.

Uma vez que nosso trabalho é voltado para a formação de professores de LE em um curso de Letras a distância, faz-se necessário elencar as características gerais dessa modalidade no Brasil, para que possamos trazer à tona suas potencialidades de viabilização para o ensino de LE voltado à formação de professores. Essa caracterização é feita no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD desenvolvida hoje no Brasil é caracterizada, de acordo com o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, na mediação das ações didático-pedagógicas de alunos e professores, que, por sua vez, desenvolvem suas atividades educativas em tempos e lugares diversos.

Entendemos ser necessário elencar as características principais da modalidade nos dias atuais (o que faremos no tópico 3.1), para poder estabelecer e otimizar os recursos disponíveis, de forma a proporcionar um ensino de LE por tarefas, embasado na proposta pós-metodológica, que, sob nossa focalização (cf. Capítulo 2), configura-se como prática pedagógica adequada para esse fim.

Com o propósito de situar a EaD dentro das práticas educacionais atuais, apresentamos brevemente seu percurso histórico, para, a partir daí, depreender suas peculiaridades. Estas, somadas ao aporte teórico referente às demandas de LE dos alunos do ensino básico e à formação de professores, servem de suporte para nossas propostas para o ensino de LI na formação de professores nessa modalidade.

3.1 EaD no Brasil: breve incursão histórica

De acordo com Alves (2011), as origens da EaD remontam ao séc. XVIII. Segundo a autora, o primeiro registro de um modo de ensino não presencial remete à iniciativa de um professor estadunidense, que, em 1728, trouxe a público um material para ensino e tutoria por correspondência. A ideia se espalhou por outros países, intensificando-se, e, partir do séc. XIX, os cursos a distância passaram a ser oferecidos por instituições que lançaram mão dos recursos tecnológicos disponíveis em cada época e contexto cultural (rádio, telefone, televisão, etc.).

No Brasil, esse percurso ocorreu de forma similar, embora apresentando, obviamente, um descompasso temporal, já que a chegada dos europeus ao país ocorreu apenas em 1500, quando a Europa Medieval já possuía universidades consolidadas. De acordo com Faria e Salvadori (2010), as primeiras ações em EaD no Brasil foram cursos profissionalizantes em datilografia, oferecidos nos jornais em circulação, sem qualquer vínculo com instituições educacionais.

A primeira iniciativa institucional em EaD no país se deu em 1904, quando unidades de ensino norte-americanas passaram a oferecer cursos profissionalizantes por correspondência.

Apenas em 1941, uma instituição nacional, o Instituto Universal Brasileiro (IUB), começou a divulgar, nas revistas de circulação nacional, cursos por correspondência, (FARIA & SALVADORI, 2010).

Leffa (2013) destaca a criação do IUB como o primeiro grande momento da EaD no Brasil, pois esse instituto abria possibilidades de formação profissionalizante (por exemplo, corte e costura e manutenção de rádio) e fornecia o acesso à educação regular, especialmente com o curso *Madureza* (o supletivo da época). Com isso, iniciava-se a descentralização da educação, até então maciçamente disponível apenas nos grandes centros. Dessa forma, os cursos por correspondência do IUB ampliavam sobremaneira as possibilidades de acesso à educação e à formação profissional.

A partir da implantação da radiodifusão, surgiram novas iniciativas de ensino a distância, como, por exemplo, a criação da Rádio Sociedade Brasil, em 1923, voltada principalmente ao ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras, radiotelegrafia e telefonia (ALVES, 2011; FARIA & SALVADORI, 2010). Também se destacaram, à época, outros cursos que aliavam o envio de materiais por correspondência a programas de rádio. Dentre eles, destacamos os cursos bíblicos de instituições religiosas, as aulas oferecidas pela Universidade do Ar, desenvolvida pelo SENAC, e projetos vinculados ao Governo Federal, tais como o Projeto Minerva, já em 1973, que disponibilizava cursos à população de baixa renda, e projetos do MEC para a capacitação de professores, também a partir da década de 1970 (FARIA & SALVADORI, 2010; LOPES et AL, 2007).

Concomitantemente aos programas educacionais via rádio, a partir da década de 1960, a popularização da televisão permitiu outras iniciativas de EaD, com destaque para a criação do Telecurso 2º grau (1978) e a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), que utilizava programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A partir de 1979, programas televisivos passaram a ser usados para a formação de professores no interior no país. Destacam-se aí a Pós-Graduação Experimental a Distância, oferecida pela a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e, em 1991, o início do programa “Jornal da Educação”, que, em 1995, foi reformulado com o nome “Um salto para o futuro” (LOPES et.AL., 2007; ALVES, 2011).

As iniciativas de se fazer educação segundo o modelo não presencial, realizadas até a última década do século XX, ganharam um forte impulso a partir da popularização de novos recursos tecnológicos, especialmente aqueles ligados ao uso do computador e da Internet, já no final dos anos de 1990. Nesse período, muitas instituições já se valiam do uso de diferentes aparatos tecnológicos para propiciar a ação educativa entre alunos e professores. Sendo assim,

a LDBEN (BRASIL, 2014), promulgada em 1996, calcada nos princípios de universalização e flexibilidade, oficializou a possibilidade de oferta de EaD em toda esfera nacional, para os diversos níveis de ensino.

A partir daí, ganharam força os cursos de educação superior nessa modalidade, representadas por iniciativas como o consórcio UniRede, formado em 2000, destinado à Educação Superior a Distância e os programas de formação inicial e continuada de professores da rede pública, a partir de 2004 (LOPES et.AL., 2007; ALVES, 2011).

Após a LDBEN (BRASIL, 2014), surgiram outros marcos legais relevantes para a EaD, como o decreto nº 5.773, de 2006, e a Portaria nº 10, de 2009, que trazem a regulamentação complementar para a EaD.

O crescimento da modalidade em território nacional tem aumentado a cada ano, devido, principalmente, a dois fatores. Primeiramente, o acesso a computadores conectados à Internet e outros recursos tecnológicos modernos, que possibilitam a alunos e professores o engajamento em atividades de ensino-aprendizagem, em espaços distintos e tempo similar ou distinto ao aluno⁷.O segundo fator, de acordo com Martins (2015), é a expedição de regulamentações concernentes à modalidade, proporcionando uma maior confiança por parte dos alunos que desejam ingressar na EaD. No tópico a seguir, expomos os principais aspectos legais da modalidade, para que tenhamos condições de avaliar, posteriormente, a adequação da instituição onde atuamos, nesse quesito.

3.2 Aspectos legais da EaD no Brasil

Conforme já afirmamos, a oficialização da EaD no Brasil ocorreu por intermédio da Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, cujos princípios de universalidade (acesso à educação para que todos os cidadãos brasileiros) e flexibilidade nas modalidades de oferta contemplam a inclusão da EaD. O Artigo 80 da lei (BRASIL, 2014) prescreve que os programas de ensino a distância deverão receber incentivos do poder público, em todos os níveis de ensino e em programas de educação continuada.

⁷Para Leffa e Freire (2013), com as possibilidades abertas pelas TIC atuais, a denominação “educação a distância” perde o sentido, uma vez que os envolvidos nos processos educativos podem interagir de forma muito semelhante à forma presencial (conversando ao vivo com a mediação do computador, trocando mensagens em tempo real, mantendo contato de acordo com sua disponibilidade e sua vontade. Para o autor, os cursos por correspondência eram, de fato, a distância, pois, ali sim, a separação geográfica e temporal entre aluno e professor era, de fato, algo distante, mesmo que houvesse mecanismos para a interação entre um e outro (as dúvidas enviadas pelo correio, e poderiam levar até 3 meses para serem sanadas).

O Decreto 5.622 (BRASIL, 2005) regulamenta a EaD, já tornada realidade na LDBEN (BRASIL, 2014), descrevendo detalhadamente a modalidade e esclarecendo suas possibilidades de uso nos diferentes níveis de ensino. Julgamos, assim, pertinente trazer à baila algumas considerações explicitadas nessa complementação da Lei 9.394/96.

Conforme expusemos no início deste capítulo, o decreto define o que é a educação a distância – modalidade de ensino que tem, por princípio, a mediação didático-pedagógica realizada por meio das TIC, com professores e alunos executando suas atividades em tempos e lugares distintos. No primeiro parágrafo do Artigo 1º, a resolução (BRASIL, 2005) explicita a necessidade de haver momentos presenciais em EaD. Esses momentos incluem:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Os momentos presenciais contribuem para minimizar a probabilidade de ocorrência de problemas envolvendo má-fé por parte de alguns alunos, que poderiam, por exemplo, solicitar que outra pessoa realizasse suas provas ou elaborasse seu trabalho de conclusão de curso. Com a necessidade da defesa e da realização da prova presencial, o aluno precisa comprovar que sabe, de fato, o conteúdo trabalhado e tem condições de defender o próprio trabalho (tarefa demasiadamente difícil para quem não desenvolveu efetivamente o trabalho).

Para serem credenciadas a atuar na modalidade a distância, as instituições de ensino superior devem comprovar habilitação jurídica, capacidade econômico-financeira e apresentar projetos pedagógicos consoantes aos cursos que pretendem oferecer. Além disso, devem garantir corpo técnico, administrativo e docente devidamente qualificado, e dispor de uma infraestrutura física e tecnológica que permita o atendimento remoto a alunos e professores. Devem apresentar também laboratórios e bibliotecas adequados, e uma estrutura que atenda às necessidades dos alunos, de acordo com cada curso ofertado. Outra exigência é a existência de polo(s) de apoio presencial, onde, via de regra, se desenvolvem as atividades presenciais obrigatórias e os trâmites administrativos com relação à presença do aluno no curso.

Podemos observar que o decreto visa assegurar a qualidade da infraestrutura e a legalidade das instituições que ofertam o ensino a distância e seus respectivos polos. Isso é importante para fundamentar a ideia de que a EaD possui a mesma validade e a mesma competência que o ensino presencial, para a formação escolar e profissional.

No Brasil, percebe-se, ainda hoje, certo preconceito no que diz respeito à eficiência e à qualidade dos cursos nessa modalidade – muitos acreditam que o simples fato de um curso ser

realizado a distância faria com que ele fosse menos qualificado do que cursos presenciais. Demonstrando preocupação com esse preconceito, o decreto 5.622 (BRASIL, 2005), no Artigo 16, determina a aplicação do sistema de avaliação superior presencial também para a educação superior a distância. Dessa forma, exige que os estabelecimentos de ensino superior a distância estejam preparados para fornecer não apenas os mesmos conteúdos dos cursos presenciais, mas também prover recursos para que os alunos possam desenvolver as habilidades previstas e necessárias a sua formação, de modo a demonstrar sua aptidão em avaliações idênticas às aquelas realizadas por alunos de cursos presenciais.

Justifica-se, assim, nossa preocupação, neste trabalho, em procurar soluções que levem para a EaD aquilo que julgamos ser a prática mais adequada, para a modalidade presencial ou a distância. A única diferença é o tipo de mediação realizada entre uma modalidade e outra, já que, na segunda, a utilização de TIC é um pressuposto. Por isso, no tópico seguinte, trazemos à baila algumas particularidades da modalidade EaD nos dias atuais, cuja consideração está intimamente ligada ao nosso objetivo, como formadores de professores, de propiciar um processo de ensino-aprendizagem de LI que abarque não apenas a língua em si, mas também direcionamentos pedagógicos e desenvolvimento de características docentes específicas – capacidade reflexiva, flexibilidade e autonomia.

3.3 Peculiaridades da modalidade EaD atual

Conforme afirmamos nas Considerações Iniciais deste trabalho, o deslocamento de nossas atividades de práticas oriundas da modalidade presencial para a modalidade a distância causou-nos estranhamento, principalmente no que diz respeito às práticas interacionais face a face, tidas como pressuposto indispensável para a realização de atividades que conduziram à aprendizagem de LI, em ambiente não presencial.

Após passar por diversas etapas, a EaD, em nossos dias, caracteriza-se, de modo geral, pela utilização de meios proporcionados pelas TIC nas conexões aluno/aluno e aluno/professor⁸. Dentre esses, o meio mais utilizado é certamente o computador conectado à Internet, que atende a praticamente todas as demandas de alunos e professores em EaD,

⁸ Faz-se necessário fazer uma ressalva quanto ao uso das TIC em EaD. Embora esses recursos estejam disponíveis em nosso contexto específico de atuação e sejam entendidos como indispensáveis pelos autores consultados, não há como assegurar que eles sejam utilizados em toda e qualquer instituição de EaD no Brasil. Em um país de dimensões continentais, em que muitas vezes faltam recursos básicos de sobrevivência, o acesso ideal às TIC ainda pode ser uma realidade muito distante.

fornecendo acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, (doravante AVA), onde quase todas as interações ocorrem.

Cabe destacar, aqui, alguns aspectos referentes ao AVA, contexto principal em que se desenrola a ação pedagógica em EaD. É ele que possibilita a professores e alunos dialogar, debater, compartilhar experiências, receber orientações, superar desafios e garantir recursos para que se estabeleça a interlocução entre teoria e prática (AMARO & BAXTO, 2015).

A interação entre alunos e professores é marcada por modelos de comunicação síncrona e assíncrona. A primeira ocorre em “tempo real”, com a participação simultânea de todos os interagentes, como em um *chat*, por exemplo; já, na comunicação assíncrona, os interagentes participam do processo em tempos diferentes, tal como ocorre com a troca de *e-mails*.

De acordo com Amaro e Baxto (2015), esses dois tipos de interação devem ser propiciados por um AVA que integre diferentes mídias, por meio de “conteúdos textuais, vídeos, imagens, atividades, orientações e procedimentos didáticos” (p. 70). Um AVA tido pelos autores como exemplar é o portal do professor do MEC (disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>), que promove diferentes formas de interação síncrona e assíncrona, além de oferecer *links* de *sites* que permitem ao professor a aquisição de conhecimento e a produção de materiais compartilháveis com outrem.

Dessa forma, o AVA ideal deveria disponibilizar: a) salas de interação para a troca de informações entre professores; b) fórum para discussão de tópicos voltados à educação; c) um portal que possibilitasse a visualização e publicação de vídeos produzidos por alunos e professores, entre outros recursos de apresentação de experiências realizadas por professores e outros parceiros (AMARO & BAXTO, 2015).

Os autores enfatizam a necessidade de esse AVA permitir o acesso a outras ferramentas da rede, como *blogs* e recursos para a criação de comunidades na *web* ou o acesso a comunidades já existentes que objetivem reunir pessoas para debater e aprofundar interesses comuns. Deve facilitar, ainda, o acesso a redes sociais, listas de discussão, instrumentos para a realização de escrita colaborativa, rádios e TVs universitárias, aplicativos para a edição de fotos, recursos para a organização e compartilhamento de páginas da *web* favoritas, comunicação em tempo real *online*, recursos para a criação e divulgação de *podcasts*, dentre outros (AMARO & BAXTO, 2015).

Um AVA assim constituído garantiria diferentes tipos de comunicação aluno-aluno e aluno-professor, e uma infraestrutura que associasse diversos tipos de mídia, aplicativos e recursos, permitindo a alunos e professores engajar-se na produção e divulgação de materiais e de atividades.

Os modelos de AVA criados para atender às necessidades da EaD, em tese, oferecem recursos semelhantes aos mencionados. Muitos se utilizam, também, de telefones celulares ou *tablets*, cujo desempenho é prejudicado quando esses aparelhos não possuem as mesmas características de memória, de acesso à Internet ou de visualização que os computadores.

Para que cumpra suas funções, não basta ao AVA dispor de recursos físicos e tecnológicos. Seu funcionamento ideal pressupõe a existência de uma equipe técnica bastante afinada, capaz de operacionalizar todos os recursos aí envolvidos. Essa equipe inclui: a) pessoal responsável pelo suporte técnico e de criação, como técnicos de *hardware*, programadores, *designers*, analistas de rede; b) pessoal responsável pela produção dos materiais a serem disponibilizados nesse ambiente, como produtores de textos ou livros didáticos, diagramadores e revisores de texto; c) operadores de câmera e técnicos de som e de edição.

A integração dessa equipe permitirá que os alunos e os professores tenham sempre disponíveis os recursos por meio dos quais a interação ocorre, possibilitando, assim, uma EaD de qualidade. Qualquer problema no recebimento e envio de *e-mails*, por exemplo, cuja solução não seja prontamente viabilizada, causará prejuízo aos alunos e poderá impactar seu aprendizado. Dessa forma, os recursos humanos e tecnológicos apontados constituem-se em pré-requisito para a atuação integrada de professores e alunos.

Como asseveram Amaro e Baxto (2015), o processo educativo associado aos ambientes virtuais traz ao professor novos desafios e novas funções nos âmbitos pedagógico, gerencial, social e de suporte técnico, bastante diferentes dos enfrentados na modalidade presencial⁹. No âmbito pedagógico, por exemplo, o professor presencial responsabiliza-se por todo o encaminhamento das aulas, selecionando os conteúdos, dispondo-os de maneira palatável aos alunos, e estabelecendo estratégias diversas para que o aprendizado ocorra, incluindo a elaboração de atividades para apreensão do conteúdo e de atividades de cunho avaliativo. É ainda o responsável pela correção dessas atividades e pela atribuição de notas aos alunos.

Na EaD, as atividades docentes de âmbito pedagógico ficam, de forma geral, por conta dos professores formadores (também chamados de conteudistas), que têm formação específica na área em que atuam. Eles são responsáveis pela elaboração de materiais didáticos, tais como o livro de sua disciplina, as aulas gravadas e seus respectivos *slides*. É praxe que esse professor ministre as aulas ao vivo, quando a instituição oferece essa possibilidade. É também o professor

⁹ Estamos expondo, aqui, aquilo que os autores tratam como regra geral para a EaD. Entretanto, como não há uma regulamentação específica para a organização do trabalho dos professores nessa modalidade, pode haver contextos que não sejam organizados conforme descrevemos neste tópico.

formador que, via de regra, elabora as questões das provas e das atividades que os alunos realizam no decorrer da disciplina, com chaves de correção.

Porém, a correção das atividades avaliativas dos alunos, em EaD, geralmente não faz parte da atuação pedagógica do professor formador. Essa função é dos tutores, que fazem a correção de acordo com a chave de respostas fornecida pelo professor formador. Nem sempre o tutor possui formação na área específica da(s) disciplina(s) em que atua – daí a necessidade de o formador oferecer as respostas esperadas para as atividades realizadas pelos alunos.

Muitas vezes, os tutores organizam-se para o atendimento dos alunos divididos por turmas (e não por disciplinas). Dessa forma, eles precisam estar sempre em contato com o professor formador e com os materiais produzidos para cada disciplina, para a resolução de dúvidas e para adquirir conhecimentos complementares de uma área que nem sempre coincide com aquela na qual eles têm formação.

No âmbito gerencial, o professor tem a função de administrar o curso, em ambas as modalidades. As atividades gerenciais compreendem: a) o esclarecimento das regras do curso e da instituição; b) o acompanhamento do aluno no cumprimento dos prazos estabelecidos pela instituição para a entrega de trabalhos, atividades, e realização de provas; c) o monitoramento da atuação dos alunos, de forma a promover a interação e a participação de todos; d) o estabelecimento de parâmetros ao aluno sobre sua vez de falar, ouvir, iniciar ou encerrar uma atividade.

No ensino presencial, o professor realiza tais tarefas diretamente, em sala de aula, relembrando, aos alunos, sempre que necessário, as regras do curso e da instituição quanto a comportamentos (in)adequados, aos horários de aula, enfim, àquilo que se espera do aluno; também avisa quais são as datas das provas e da entrega de atividades. Além disso, dentre outras tarefas de gerenciamento, cabe ao professor organizar grupos de trabalho e explicar como as atividades devem ser realizadas.

Na modalidade a distância, esse trabalho é exercido principalmente pelos tutores. Por meio do AVA, eles incentivam os alunos a postarem mensagens e a enviarem os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos. Administram as discussões e o trabalho em grupo, estabelecendo os papéis de cada integrante, monitorando a interação dos alunos, iniciando, resumindo e encerrando as discussões realizadas em grupo e fornecendo *feedback* qualitativo. Também são os tutores que esclarecem regras, expectativas e organização do curso e/ou disciplina, e, ainda, as avaliações sobre a participação do aluno, fundadas em critérios pré-estabelecidos (AMARO & BAXTO, 2015).

A terceira função do professor, a social, associa-se ao contexto social de aprendizagem, compreendendo o desenvolvimento e o fortalecimento de relações interpessoais. O exercício apropriado dessa função é realizado à medida que o professor mantém a harmonia da interação dentro do grupo, estimulando o diálogo e a realização de trabalhos colaborativos (AMARO & BAXTO, 2015).

No ensino presencial, o professor exerce papéis bastante claros no que diz respeito à sua função social. Cabe a ele oferecer ao aluno condições para fortalecer os vínculos com os colegas, minimizando questões relacionadas a timidez, ansiedade, estresse... Por vezes, é necessário auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas relações interpessoais, dentro e fora de sala de aula. Lembramos ainda questões afetivas que muitas vezes solicitam do professor que extrapole o papel de alguém que “ensina”, envolvendo-se em dificuldades do aluno, de ordem pessoal.

No caso da EaD, essa função é destinada ao tutor. Ele é o ponto de apoio do aluno; é quem o incentiva e o conhece de verdade, pois é ao tutor que o aluno se dirige quando, por exemplo, tem algum problema pessoal que o impede de realizar uma atividade de avaliação. Há casos de alunos que devem aos seus tutores o incentivo que os impede de desistir de um curso ou de uma disciplina. Sempre presentes nos *chats* e nos grupos de discussão, os tutores promovem debates, incitam os mais “calados digitalmente” a “falar”, dão o retorno necessário a cada participação dos alunos.

A educação a distância tende a aproximar aluno e professor, mesmo que eles estejam geograficamente distantes. Conforme Amaro e Baxto (2015), essa aproximação pode ser realizada à medida que o professor mantiver a harmonia da interação dentro do grupo, estimulando o diálogo e a realização de trabalhos colaborativos.

Por fim, a função de suporte técnico é exercida nos momentos em que o professor fornece auxílio para facilitar o acesso e a apropriação do aluno às tecnologias utilizadas no curso ou na disciplina. Embora essa possa parecer uma função exclusiva da EaD, lembramos que, na sala de aula presencial, professores alfabetizadores, por exemplo, precisam ensinar os alunos a usarem sua ferramenta tecnológica mais comum: o lápis! Se esse uso é simples para adultos, para crianças pequenas pode parecer bastante desafiador. Cerca de um ou dois anos mais tarde, vem a caneta, e lá está de novo o professor, ensinando a segurar aquele objeto que desliza no papel... Além disso, mesmo com alunos mais velhos, muitas vezes precisamos fazer referência à página em que o livro deve ser aberto; se o livro a ser tirado da bolsa é o de leitura ou o de exercícios; como se usa o dicionário, o CD de áudio ou outras mídias que acompanham o livro. São muitas as orientações que, na sala de aula presencial, são de cunho técnico.

Na EaD, essa função é exercida pelos tutores, muitas vezes por telefone, já que a interação por meio desse aparelho permite que o aluno esteja com a tela do computador livre para executar as instruções dadas pelo tutor e possa resolver dúvidas técnicas com maior eficiência e rapidez. É fundamental que o tutor de EaD tenha domínio do *software* utilizado, sendo capaz de prever possíveis dificuldades dos alunos em utilizar a plataforma de ensino-aprendizagem.

Para alunos que não dominam as TIC, a ajuda no âmbito técnico acaba sendo decisiva, pois eles, muitas vezes, embora consigam compreender o conteúdo e realizar as atividades, têm dificuldades no uso dos recursos tecnológicos, o que pode se tornar um fator desmotivador para a continuação do curso. Dessa forma, a função de suporte técnico está intimamente atrelada à função pedagógica (AMARO & BAXTO, 2015). Por isso, todos os professores em EaD devem, pelo menos em níveis básicos, realizar todas as atividades voltadas para o cunho pedagógico, gerencial, social e técnico. Contudo, a praxe é que essas funções sejam distribuídas entre os professores formadores e tutores.

As características e exigências da EaD requerem do aluno habilidades que lhe permitam construir o conhecimento colaborativamente, aprender de forma dialógica e reconhecer e fazer uso da inteligência coletiva. Essa perspectiva de aprendizagem colaborativa e o uso da inteligência coletiva está nas bases da teoria do Conectivismo, proposta por Siemens (1994), que fornece princípios para a compreensão de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem inserido nas redes de comunicação e pelas interações mediadas pelas TIC.

Nesse contexto, o aprendizado se dá de forma compartilhada com o estabelecimento de uma rede na qual o aluno pode aprender e com a qual pode contribuir, o que caracteriza o trabalho da construção de conhecimentos como um processo, ao mesmo tempo, subjetivo e coletivo. Devido a esse dinamismo, os conhecimentos são constantemente confirmados, modificados, complementados, à medida que os membros da comunidade estabelecem novas trocas. Pode-se inferir que, por permitir contribuições individuais, a rede torna-se rica em conhecimentos interdisciplinares, pautados nas descobertas de cada membro.

Siemens (2004) explica que o conhecimento individual, na verdade, faz parte dessa rede, formada pela interação e colaboração entre seus membros. As organizações e as instituições são alimentadas pelo conhecimento de um grande número de indivíduos que se alimentam do conhecimento construído na rede. Um único indivíduo jamais conseguirá reter a quantidade de conhecimentos construídos na coletividade.

Nesse sentido, quanto maior o número de pessoas envolvidas na rede, mais conhecimento poderá ser gerado. O aprendiz contemporâneo, especialmente o aluno de EaD,

deve, constantemente, compartilhar aquilo que sabe com a coletividade, e, ao mesmo tempo, obter novos conteúdos, bebendo da fonte do conhecimento produzido por toda a rede. Quanto mais o aluno buscar realizar esse movimento, mais ele desenvolverá sua autonomia.

Para o ensino de LE por meio da EaD, que traz o uso das novas TIC como pressuposto, as ideias conectivistas trazem à tona muitas possibilidades, já que poderão ocorrer, por meio da LE estudada, trocas de informações e um sem-número de possibilidades de interação aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, aluno-máquina, etc.

Dessa forma, assim como o processo de *ensinagem* e o ensino por tarefas (cf. 1.3.2), o Conectivismo descentraliza o processo de ensino-aprendizagem da figura do professor, que, tradicionalmente, organizava e transmitia o conhecimento (ALVES, 2015). Essas três vertentes contribuem para o desenvolvimento de uma postura autônoma, responsável pelo próprio aprender, que explora as aulas e as atividades propostas, o AVA e as redes de conhecimento propiciadoras de construção do conhecimento e fundamentais para o êxito do aluno de EaD.

Esse perfil autônomo, que se constitui por meio da interação com pessoas e máquinas, deveria já ser uma tendência também na modalidade presencial. Porém, no Brasil, devido possivelmente a questões culturais, as tecnologias ainda não têm um lugar de destaque. Pelo contrário, a escola e a academia ainda não sabem como lidar com os aparatos que têm invadido as salas de aula.

As escolas não permitem, por exemplo, o uso do aparelho celular que, hoje em dia, oferece recursos preciosos para as aulas, mesmo que não esteja conectado à Internet. Com aplicativos gratuitos e de fácil acesso, o aluno poderia utilizá-lo, por exemplo, para gravar sua própria voz falando em LI, ou simular uma entrevista com um colega, e depois transcrevê-la, para um artigo de revista. Aparelhos conectados à Internet poderiam oportunizar, por exemplo, a pesquisa de buscadores e tradutores, ou mesmo grupos de discussão, até pelo *WhatsApp*, aplicativo que hoje faz parte da vida cotidiana de adolescentes e adultos.

Esses exemplos de uso das tecnologias em sala de aula são ínfimos perto de toda a potencialidade que possuem dentro do processo de ensino-aprendizagem. E ainda nem mencionamos os recursos oferecidos pelo computador. Porém, em nosso dia-a-dia das salas presenciais, estamos sempre a solicitar dos alunos que restrinjam o uso do computador às aulas de informática, que guardem ou desliguem seus celulares, etc.

Por outro lado, na EaD, todos esses recursos estão disponíveis para nossas aulas. Se não temos a interação face a face, temos o *Skype*; podemos, com um simples celular, gravar um vídeo de uma encenação, a simulação de um programa de receitas, por exemplo, em que os

alunos se engajem, interagindo em LI. Se não podem fazer encontros presenciais, os alunos podem realizá-los por meio de aplicativos, nos mais variados tipos de dispositivos.

Por isso, afirmamos, com convicção, que a distância que se tem na EaD é, na verdade, ilusória. Corroboramos a ideia de Leffa e Freire (2013), de que a modalidade a distância, graças às TIC, está num patamar de igualdade com a presencial, já que reúne alunos, professores e artefatos pedagógicos em um só lugar. Há, em EaD, recursos que são escassos na escola tradicional e estão cada vez mais baratos e disponíveis.

A autonomia que a aprendizagem com as TIC proporciona tem impacto também na formação da cidadania do aluno, pois faz dele o construtor do próprio conhecimento e, de certo modo, de sua própria história. Além disso, permite-lhe engajar-se em comunidades nas quais não há um detentor do conhecimento, mas onde todos os participantes detêm parte desse conhecimento, que é compartilhado com os membros do grupo, numa construção coletiva.

Conforme a proposta do Conectivismo de Siemens (2004), a coletividade do saber ganha um relevante respaldo das TIC e das redes de conhecimento, pois permitem a produção de mais conhecimento e seu armazenamento. Sendo assim, o conhecimento deixa de estar ligado somente ao professor, e passa a ser um bem comum, do qual todos podem usufruir.

CAPÍTULO 4

ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS NA MODALIDADE EaD

Os encaminhamentos que fazem parte deste capítulo tiveram sua origem em nossa situação-problema inicial: conceber um curso de LI destinado a alunos do curso de Letras na modalidade a distância, em complementação às aulas das disciplinas de LI, e que ocorreria fora da grade curricular da graduação. O embasamento teórico-metodológico necessário à elaboração do curso permitiu-nos passar, paulatinamente, do estranhamento ao reconhecimento das possibilidades de oferecer uma EaD de qualidade em LI. A partir daí, tornou-se possível desenvolver direcionamentos metodológicos ancorados nas teorias do pós-método, do ensino por tarefas, da *ensinagem* e das características específicas do processo de ensino-aprendizagem feito a distância, apresentadas nos capítulos anteriores.

Esses encaminhamentos, entendidos como sínteses advindas das teorias e reflexões empreendidas neste trabalho, estão organizados enquanto *princípios* que podem pautar o ensino de LI na formação de professores via EaD em diferentes contextos, e *procedimentos*, interpretados como direcionamentos práticos específicos para a resolução local e relativamente imediata da situação-problema com a qual nos deparamos no início de nossa atuação em EaD. Assim, ao mesmo tempo em que nos permitia fazer emergir os princípios teórico-metodológicos, a teoria respaldava nossa apreensão dos procedimentos, fortemente atrelados a nossas próprias vivências como professores formadores em EaD. Dessa forma, princípios e procedimentos estão fortemente imbricados.

Mesmo sem alcançar o principal objetivo que inspirou nosso estudo (a criação do curso), tivemos oportunidade de aplicar parte dos procedimentos elencados neste trabalho, ainda que como ensaios a serem futuramente aprofundados, para comprovar ou negar sua eficácia. Dessa forma, para conferir ao nosso estudo uma perspectiva prática eficaz, foi necessário evocar relatos de experiências em textos acadêmicos de autores que já desenvolveram experiências de ensino de LI a distância, na formação de professores (VALENTE, 2007; BRAGA, 2004; LEFFA E HEEMANN, 2014; LEFFA, 2009; SPRENGER E FERREIRA, 2004; ALMEIDA, 2007; GARCIA, SCHLÜNZEN & SCHLÜNZEN JUNIOR, 2007; PAIVA, 2006; CARELLI, WADT & SPRENGER, 2004; ALVES, 2007).

A problemática que encontramos na prática docente efetiva de LI a distância, dentro do curso de Letras, circunscreve-se aos seguintes aspectos: a busca pela interação (que promove o aprendizado de LI), o trabalho com a heterogeneidade (que permite a consideração das diferentes características do alunado); a necessidade de abranger o componente pedagógico dentro da disciplina; a readequação das aulas ao vivo, de modo a oferecer aos alunos os instrumentos necessários para que eles possam produzir textos e interagir por meio da LI.

Os princípios que aqui propomos estão organizados, portanto, de acordo com essas temáticas, que estão diretamente associadas às nossas hipóteses de pesquisa, elencadas nas Considerações Iniciais, e aqui retomadas. Nossa pesquisa teórico-metodológica ainda não pode conferir a confirmação de nossas hipóteses, mas indica essa possibilidade. Cabe ainda lembrar que os princípios se complementam mutuamente e trazem implicações uns para os outros, dentro dos processos de ensino-aprendizagem que se desenrolam em nosso contexto de atuação.

Uma das hipóteses de nosso trabalho era a de que “as interações face a face da modalidade presencial podem ser substituídas, sem prejuízo de qualidade, por interações mediadas pelas TIC, na Educação a distância”. Os princípios 1, 2 e 3 apontam para a provável confirmação dessa hipótese, por articularem o papel fundamental das TIC na mediação das interações em EaD, voltando-se, cada um a seu turno, à necessidade de orientação do professor, à importância da construção do conhecimento construído individual e coletivamente em rede e à integração de diferentes mídias.

Princípio 1: A interação a distância ideal é mediada pelas TIC e orientada pelo professor

Na perspectiva do pós-método, o aprendizado da língua estrangeira ocorre dentro de “oportunidades que facilitem e maximizem a interação negociada” (cf. Capítulo 2). Por isso, é necessário colocar o aluno em situações que demandem interações por meio da língua. Estas podem ocorrer entre colegas, professores ou com outras pessoas. Podem ser face a face, mas, dada a distância geográfica dos alunos e professores na modalidade não presencial, são normalmente mediadas pelas TIC, que propiciam o acesso de uns à produção de outros.

Na visão de Braga (2004), a interação mediada pelas TIC propicia o engajamento do aluno, por dois motivos: primeiro, porque a separação física permitiria que os alunos mais inibidos se sentissem mais à vontade para se expor. Segundo, porque a tradicional visão de autoridade do professor seria amenizada pela distância física, o que facilitaria o deslocamento, ao aluno, da “permissão para falar” (BRAGA, 2004). Essa maior participação ampliaria as possibilidades de construção do conhecimento.

Pontuamos, entretanto, que a participação do aluno depende muito da organização do professor, no planejamento dos conteúdos e na proposta das atividades a serem desenvolvidas. Em EaD, não se pode esperar que as ações didáticas ocorram de forma orgânica, como acontece, muitas vezes, no ensino presencial, quando o professor, mesmo tendo preparado uma aula, vê a necessidade de alterar seus direcionamentos, por diversas razões (nível de envolvimento dos alunos diferente do esperado; número de alunos em sala; resolução de dúvidas que tomam o tempo que seria dedicado à explicação de novas maneiras de se utilizar a língua, etc.). Como lembram Leffa e Heemann (2014), em EaD, aquilo que não é planejado não acontece.

Sendo assim, de acordo com os autores, para que não haja um desgaste na resolução de problemas que poderiam ter sido evitados com um planejamento eficiente, é preciso que se planeje, da melhor forma possível, conteúdos, suas formas de apresentação e ordenação, as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e os recursos que eles poderão utilizar para desenvolvê-las, bem como as regras do curso.

A LI é, ao mesmo tempo, um instrumento de mediação das práticas interacionais, e objeto de estudo, que se vai conhecendo por meio das exposições sobre aspectos lexicais e gramaticais e, principalmente, por meio das interações realizadas. Para que o aluno possa focalizar seu objeto de estudo, ampliando suas possibilidades de construir o conhecimento, é preciso que os instrumentos utilizados não se sobreponham ao objeto em si. Nesse sentido, Leffa e Heemann (2014) enfatizam a importância da automatização do uso dos instrumentos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Em EaD, o

computador e seus periféricos, os navegadores da internet e os ambientes virtuais de aprendizagem, os processadores de textos e os sistemas de autoria, entre outros instrumentos, formam um conjunto de recursos que precisa ficar totalmente transparente para o aluno, permitindo que ele veja com a maior clareza possível o objeto a ser aprendido lá do outro lado (LEFFA & HEEMANN, 2014, p. 32 e 33).

Dessa forma, para o uso apropriado da LI intermediado pelas TIC, é necessário que o aluno tenha um domínio mínimo dos instrumentos, para poder dirigir sua atenção e seus esforços para o uso da língua em diferentes contextos. Os recursos tecnológicos não podem atrapalhar o aluno nesse processo, mas devem contribuir para que ele ocorra.

O significado construído entre os interagentes (seja ele mediado ou não pelas TIC), não é mais importante do que a estrutura linguística. Dessa maneira, desconstrói-se a ideia de que existe apenas uma forma gramatical possível, uma pronúncia correta, uma forma específica de

organizar as palavras. Estamos falando de ensinar e aprender em uma era na qual podemos nos comunicar com pessoas ao redor de todo o mundo, em uma modalidade que tem como pressuposto a utilização de tecnologias, tendo a LI como objeto de estudo e instrumento mediador das interações. Nesse contexto, não se pode considerar apenas um padrão formal de uso da língua; deve-se considerar as mais diversas variações linguísticas por meio das quais os significados são negociados.

Se, por um lado, sabemos ser impossível ensinar todas as variações de uma língua, por outro, podemos engendrar uma prática que permita ao aluno reconhecer tais variações como válidas e respeitá-las enquanto manifestação de diferentes culturas. Não se trata de abolir o ensino das regras da língua, mas de considerar que as estruturas devem servir ao significado, necessitando, por isso, ser utilizadas de forma a promover a construção conjunta de sentidos.

Ainda que aumente a possibilidade de o aluno participar de diferentes práticas sociais, o conhecimento das estruturas só pode ser testado e solidificado no uso da língua, nas interações. Tem lugar aqui a macroestratégia pós-metodológica de “promover a autonomia do aprendiz”, o qual estará focado em desenvolver seu próprio aparato linguístico, tendo em vista a produção interacional dos significados.

Tratando da relação entre interação e conteúdo, Leffa e Heemann (2014) afirmam que, em EaD, as interações são mais importantes do que o conteúdo. Este, enquanto conhecimento produzido social e historicamente, é mutável e pode ser facilmente encontrado nos livros, na mídia, na Internet. Mesmo que aprendamos bem um conteúdo, sabemos que ele pode não ser válido ou útil algum tempo depois. Contudo, as interações são únicas; são elas que permanecem na memória do aluno. A interação promove o acesso ao conhecimento e permite que ele seja construído de forma significativa. Quanto maior o número de formas de interação com o outro, maior a possibilidade de aprender coisas novas.

Em suma, ao mesmo tempo em que defendemos a ideia de que o significado tem mais importância do que a estrutura, entendemos serem as interações mais importantes que o conteúdo, já que é nelas que os significados se estabelecem. Essa compreensão contribui para “ativar a heurística intuitiva”, macroestratégia da situação pós-metodológica (cf. Capítulo 2) segundo a qual o aluno buscará, intuitivamente, por meio das trocas estabelecidas com o outro, as estruturas mais adequadas para cada situação.

Isso não implica, de forma nenhuma, abrir mão de ensinar as estruturas da LI, pois elas fornecem o embasamento para que as interações possam começar a ocorrer. Ressaltamos, portanto, a necessidade da adoção de outra macroestratégia pós-metodológica: a do “incentivo à consciência linguística”. Por meio da explicitação de estruturas linguísticas relevantes para as

situações de uso, o professor chama a atenção do aluno para a necessidade de adequar seu discurso aos diversos contextos, e, assim, permite a apreensão de regras úteis no desenvolvimento de práticas em LE.

Em EaD, além de não ter o controle sobre o que o aluno vai dizer, o professor dificilmente pode acompanhar as interações dos alunos e, dependendo das atividades propostas, não pode participar delas. Sem o auxílio presencial e pontual do professor, o aluno necessitará de mais autonomia e disciplina, para desenvolver estratégias de manutenção da interação em LI. Embora, de certa forma, esse aluno tenha mais liberdade para desempenhar as interações da maneira que lhe convier, para que não se percam os fins educacionais, o professor deve saber conduzir essas interações.

Nesse sentido, parece-nos adequada a adoção de procedimentos ancorados no ensino por tarefas, atrelados à macroestratégia pós-metodológica de “minimizar os desencontros perceptuais” (cf. Capítulo 2). Isso significa que o professor deve estabelecer, com o máximo de clareza, quais são os objetivos de cada tarefa, bem como as possíveis formas de alcançá-los.

Por exemplo, se o objetivo do processo de ensino-aprendizagem for a tarefa de produzir um cartaz publicitário para um produto, o professor pode abrir espaço para que o aluno pesquise diferentes tipos de anúncio, assista a comerciais que o coloquem em contato com a linguagem publicitária, entreviste profissionais da publicidade e realize tantas atividades quanto desejar, desde que não perca a perspectiva de que o objetivo dessas ações é o cartaz¹⁰. A orientação do professor deve ser bastante clara, especialmente quanto aos objetivos que pretende alcançar com a atividade proposta; caso contrário, o foco educativo se perde, e o aluno corre o risco de não conseguir completar a tarefa adequadamente.

Além disso, com tantos conhecimentos disponíveis ao aluno, especialmente na Internet, o professor deve atuar como um orientador, que, sem controlar o acesso do aluno aos conhecimentos, faça com que ele focalize seus esforços para a realização das tarefas propostas. Essa limitação é necessária, para que o aluno possa construir o próprio conhecimento, aplicá-lo e transformá-lo em algo original, alimentando a rede, numa perspectiva conectivista (cf. 3.3).

Em suma, o princípio de que as interações em EaD são mediadas pelas TIC e orientadas pelo professor incide, de forma mais relevante, sobre: a) o uso da LI, já que, ainda que não possa prever a linguagem que o aluno vai utilizar ao lidar com variadas TIC, o professor deve orientar esse uso, ensinando aportes linguísticos alternativos; b) a necessidade de os recursos tecnológicos ficarem “transparentes”, para que as interações possam ocorrer de forma natural.

¹⁰ Atentamos para o fato de o exemplo mencionado articular as diferentes habilidades comunicacionais, prática possibilitada por meio do ensino por tarefas.

Nesse caso, muitas vezes a ação orientadora do professor pode estar ligada ao suporte técnico (cf. 3.3), na elucidação do uso das TIC; c) procedimentos, viabilizados pelo ensino por tarefas, que permitam a orientação clara do professor em relação às atividades que serão realizadas (cf. Capítulo 2).

Princípio 2: O processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de ações individuais e coletivas

No ensino por tarefas, assim como na *ensinagem*, o aluno é o foco do processo de ensino-aprendizagem. Ele deve ser o responsável pela construção de seu próprio conhecimento, por meio das interações das quais participa, com a organização e mediação do professor. Dessa maneira, é preciso ver o aluno sob a perspectiva individual, como aquele que toma para si a tarefa de aprender. Por outro lado, não se pode perder de vista o fato de que a aprendizagem de uma LE é principalmente proporcionada por seu uso em comunidades de prática, dentro de uma coletividade. Assim, as dimensões individual e coletiva estão no cerne do processo de ensino-aprendizagem.

Tal ideia é corroborada e ampliada pelo Conectivismo (cf. 3.3), que vê o saber individual como parte de uma rede de conhecimentos cuja formação implica o trabalho do indivíduo, que contribui para o aprendizado dos demais membros, ao mesmo tempo em que se beneficia de conteúdos compartilhados. Leffa e Heemann (2014) destacam o fato de que o aluno deve saber aproveitar-se dos conhecimentos disponíveis para produzir textos que articulem seus próprios saberes aos saberes alheios.

Na mesma linha, Almeida (2007) reforça a necessidade de desenvolver ações geradas a partir do novo conhecimento, que devem ter como propósito gerar benefícios para todos os membros da rede. Também é necessário que se promova a “criação de relações de confiança mútua, cumplicidade, comprometimento, reciprocidade e reconhecimento de interdependência”. (ALMEIDA, 2007, p. 31). Dessa forma, tem-se o estabelecimento de um processo em que todos saem ganhando, e os benefícios são estendidos à sociedade em geral.

Ter o aluno como centro do processo também significa que o professor deve considerar os interesses e as necessidades dele, ao planejar o processo de ensino-aprendizagem. Isso nos permite concluir, que a forma como ocorrerá a articulação das habilidades comunicativas (escuta, conversação, leitura e escrita), os temas, os gêneros abordados, e os objetivos de ensino partem da percepção que o professor tem do que seja importante e produtivo para o aluno. Essa configuração docente, sensível às necessidades e anseios dos alunos, é um dos pontos principais da situação do pós-método. Cabe ao professor reconhecer os momentos em que as atividades a

serem realizadas pelos alunos devem ter um cunho mais estruturalista, mais interacional, mais cultural, etc.

Já que o público-alvo deste estudo é constituído de futuros professores de LI, não se pode perder de vista que é preciso contemplar o desenvolvimento de um perfil docente que seja, conforme vimos em 1.1.2: a) reflexivo, para perguntar-se continuamente se a(s) prática(s) adotadas realmente estão levando o aluno a alimentar e ser alimentado pela rede; b) autônomo, para tomar decisões que levem a um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em suas mais variadas nuances; c) flexível, para conseguir mudar atitudes que, eventualmente, não sejam adequadas à construção do conhecimento colaborativo entre os alunos; d) profissional, realizando as transposições didáticas de forma a permitir que o aluno efetivamente adquira conhecimento.

Enquanto formadores, portanto, é necessário que consideremos as necessidades e interesses desses nossos aprendizes, no que diz respeito ao aprendizado de LI, ao componente pedagógico e ao delineamento de um perfil que abarque todas as características acima mencionadas. A busca pelos interesses e necessidades específicos dos alunos e das turmas, de modo a adaptar aulas e propostas de tarefas ao perfil do alunado, o uso de ferramentas tecnológicas diversificadas, o fornecimento de insumo por diferentes fontes, com a proposição de tarefas por meio das quais o aluno construa seu próprio saber e o compartilhe com a rede são procedimentos que podem propiciar o atendimento das demandas do alunado, em suas dimensões coletiva e individual.

Uma das ferramentas em que esses tipos de atividades podem ser realizados é o Fórum. Pode-se solicitar, por exemplo, que os alunos pesquisem diferentes formas de expressar o tempo futuro em LI e compartilhem naquele espaço do AVA. Depois disso, os alunos teriam de redigir um texto, explicando as formas e os usos do futuro em LI, tendo como base os conhecimentos divididos pelos colegas com a rede.

Princípio 3: As tradicionais habilidades comunicativas não devem ser apresentadas de forma separada, mas tratadas e utilizadas de acordo com as necessidades interacionais verificadas em cada comunidade de prática

Conforme verificamos em 1.1, a perspectiva do ensino de línguas por meio dos letramentos e multiletramentos não mais preconiza o ensino isolado das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Nos dias de hoje, os textos se apresentam nas comunidades de prática de modo híbrido, não sendo adequada, portanto, a prática de uma habilidade em detrimento da outra.

Assim, como forma de “garantir a relevância social” e de “contextualizar o *input* linguístico” (cf. Capítulo 2), pode-se adotar o ensino por tarefas, com o uso de gêneros do discurso como mediadores das interações que os alunos terão de empreender para realizar cada atividade proposta. Tais gêneros, orais e escritos, devem ser apresentados da forma mais próxima possível daquela em que circula na vida cotidiana, o que fará com que o aluno perceba que, partindo de um determinado texto, pode-se verificar a necessidade de realizar ações que envolverão a língua escrita e a língua falada, sem que haja um limite específico entre um uso e outro além das necessidades discursivas percebidas em cada situação interacional.

Os procedimentos que podemos vislumbrar, a partir desse princípio, requerem a integração de variadas mídias, que devem servir de suporte para a articulação entre as diferentes habilidades. Para tanto, faz-se necessária a associação de meios multimodais ao AVA institucional disponível.

Um dos problemas encontrados em nosso contexto de atuação foi a insuficiência do AVA institucional no provimento de recursos que permitam a efetiva interação dos alunos e a integração de diferentes mídias – e, portanto, de diferentes habilidades. Porém, como esse é o ambiente que temos disponível no momento, não vemos motivos para não o utilizar. Há atividades que podem ser lá centralizadas, especialmente as que envolvem grupos de discussão, com comunicação assíncrona. Se houver necessidade (como no caso em pauta), pode-se fazer uso de meios exteriores ao AVA. Por exemplo, já que esse ambiente não permite o envio de vídeos, quando houver a necessidade de fazê-lo, o professor pode pedir para que os alunos façam a “postagem” no *YouTube* e enviem o *link* para o e-mail do professor, ou mesmo para o grupo de discussão.

Trata-se de fazer a tecnologia trabalhar a nosso favor, e não o contrário (LEFFA & HEMMANN, 2014). Há muitos gêneros (*talk shows*, programas de culinária, entrevistas, apresentações orais, documentários, etc.) que pressupõem a gravação de vídeos que podem ser explorados em um curso de LI; eles não podem deixar de ser trabalhados apenas porque a tecnologia institucionalizada do AVA não lhes dá suporte.

Valente (2007) destaca que a utilização das TIC como recurso pedagógico deve promover a integração dos diferentes meios, o que demanda a exploração das diferentes características de cada recurso, de modo a ampliar “as possibilidades de busca de informação em distintos meios, de articulação entre as informações, de depuração ou construção de novos conhecimentos, de comunicação, da resolução de problemas e de produção cooperativa” (VALENTE, 2007, p.36). Trata-se de adequar todo o aparato tecnológico com o qual podemos e devemos contar à atividade pedagógica, visando à construção do aprendizado do aluno. As

TIC também deverão permitir a articulação entre linguagens de naturezas diversas – linguísticas ou não – para que se possa realizar atividades que demandem diferentes tipos de letramentos.

Tomemos, como exemplo, câmeras digitais. Podemos pedir para que o aluno utilize fotos de uma de suas viagens, e, como atividade do curso, elabore um relato de viagem em LI, a ser enviado pelo AVA. Para isso, ele deverá atrelar diferentes meios, além da câmera. Serão necessários recursos periféricos para a transferência das fotos para o computador; o aluno utilizará programas de edição de texto para escrever sobre sua viagem. Talvez sejam necessários também programas para a edição das fotos. Terminado o relato de viagem, o aluno deverá estar com o computador conectado à Internet, acessar o AVA, e, então, fazer o envio de sua atividade.

Vários meios tecnológicos e diferentes linguagens (imagem, LI produzida por escrito, linguagens pertinentes aos aparatos tecnológicos, etc.) terão sido articulados para a realização da atividade. É dessa forma que a aprendizagem em EaD deve mobilizar os recursos e as linguagens: traçando um objetivo de ensino-aprendizagem, (no caso, o relato da viagem) permitindo que o aluno desenvolva habilidades que o façam cumprir tais metas, por meio do uso adequado de diferentes instrumentos, dentre eles, o uso da LI.

A articulação entre as mídias oferecidas pelas TIC propicia o trabalho com gêneros que exploram e articulam diferentes habilidades linguísticas. O processo de ensino-aprendizagem de LI voltado a futuros professores deve incluir tarefas que articulem gêneros orais e escritos capazes de associar as habilidades linguístico-discursivas. Como exemplos, podemos indicar: a) atividades em que os alunos interajam com pessoas de outros países, presencialmente, aproveitando, por exemplo, eventos esportivos como as Olimpíadas; b) interações via meios como *Skype*, em programas como o *Speaking Exchange*, que promove a interação entre aprendizes de LI e pessoas idosas dos Estados Unidos; c) redação de cartas pessoais para colegas de polos distantes; (4) redação de diferentes tipos de *e-mail*; etc.

Nossa segunda hipótese de pesquisa referia-se ao grande e variado número de perfis que encontrávamos em nossos alunos de EaD e que fora, em um primeiro momento, motivo de estranhamento. Em seguida, porém, passamos a supor que “a heterogeneidade das turmas, significativamente superior à dos cursos presenciais, configura-se como uma das grandes potencialidades do contexto da EaD, pois quanto maior a pluralidade (linguística, cultural, geográfica, de visões de mundo, etc.) entre os alunos, maior a possibilidade e a qualidade da aprendizagem”. O princípio 4 indica que essa hipótese pode vir a se confirmar na prática. A teoria aponta, porém, que, de algum modo, é necessário estabelecer formas para o professor lidar com essa heterogeneidade, de forma a valorizar as particularidades de cada aluno.

Princípio 4: A heterogeneidade deve ser um potencializador da aprendizagem

À primeira vista, o grande número de alunos que podemos ter em apenas uma turma de EaD pode ser entendido como um desafio difícil de ser transposto, dada a dificuldade de organização das interações e a grande heterogeneidade de nível de conhecimento, não apenas de LI. Entretanto, o maior número de alunos e a heterogeneidade podem ser usados como fatores que favorecem o processo de ensino-aprendizagem em EaD. As diferenças podem propiciar trocas extremamente enriquecedoras no processo de ensino-aprendizagem, tanto no uso da LI quanto nas diferentes formas de comportamentos que impactam as interações e os letramentos.

Apoiados na macroestratégia pós-metodológica de “promover a consciência cultural” (cf. Capítulo 2), constatamos que o ensino de LI não deve permitir a desvalorização da cultura do aluno, nem a supervalorização da cultura do outro. O respeito às diferenças e a tolerância são pressupostos no ensino de LE (cf. 1.1), já que o contato com a heterogeneidade traz à tona uma maior necessidade de tolerância, que propicia a adoção de uma atitude respeitosa.

Por isso, explorar as diferenças e similaridades entre as culturas de diferentes regiões do Brasil e de outros países, no que diz respeito a problemas, riquezas naturais, potencialidades, etc., configura-se como forma de trazer à tona a verificação de que a humanidade, em maior ou em menor grau, compartilha situações de enfrentamento à pobreza, corrupção, intolerância, dentre outros. O aspecto humano em si, independentemente da cultura em que se está inserido, deve prevalecer nas aulas de LI.

Entendemos, assim, que a heterogeneidade é uma potencialidade a ser explorada dentro da EaD. Alguns procedimentos podem auxiliar nessa tarefa. Autores como Leffa e Heemann (2014) evidenciam a necessidade latente de cursos em EaD criarem uma comunidade, na qual todos os membros tenham papéis definidos para o alcance de um objetivo comum.

Além dessa comunidade geral, composta por todos os alunos do curso, vislumbramos a necessidade de criar grupos que organizem os alunos de acordo com seus interesses, gostos, preferências. A partir de um questionário que contemple, por exemplo, informações sobre assuntos que interessam os alunos, seus *hobbies*, suas atividades profissionais, seu estado civil, sua (in)experiência como pais/mães, pode-se trabalhar diferentes gêneros e temáticas que contemplem as diferentes características dos alunos.

Em relação à heterogeneidade linguística, entendemos que devemos atender, primordialmente, alunos que têm menos proficiência com a LI, sem desconsiderar, contudo, aqueles que possuem maior conhecimento linguístico. A estes últimos podem ser oferecidas atividades de monitoria ou de mediação colaborativa, a partir de orientação adequada do

professor. Dessa forma, sem menosprezar o conhecimento dos demais membros, esse grupo mais proficiente pode cumprir um papel colaborativo, exercendo um papel condizente com seu potencial e evitando uma sobrecarga docente.

Outros procedimentos específicos podem ser utilizados para lidar com a heterogeneidade e com os aspectos culturais dos alunos, como, por exemplo, entrevistas com os próprios colegas e com pessoas de diferentes países, por meio de recursos tecnológicos, relatos pessoais, produção de notícias de jornal, de artigos de revistas, de carta do editor, que contemplem essa temática.

Em outra hipótese de pesquisa, afirmávamos que “conceitos advindos de correntes teóricas aparentemente diversas, se articulados adequadamente, podem convergir para a criação de um arcabouço teórico-metodológico que fundamente o ensino de LI, via EaD, para professorandos desse idioma”. Depois da leitura dos referenciais teóricos embaixadores deste estudo, apresentados nos três capítulos anteriores, foi possível aliar diferentes teorias, em especial o ensino por tarefas, os preceitos pós-metodológicos, e a *ensinagem* (cf. Capítulo 2) com vistas à resolução de nossa situação-problema, voltada à formação de professores de LI a distância. O princípio 5 permite antever uma possível confirmação dessa hipótese em futuros estudos voltados à prática.

Princípio 5: O ensino por tarefas pode ser adotado, dentro da perspectiva pós-metodológica, com vistas à formação do usuário da LI e do professor desse idioma

Conforme preconizam a postura pós-metodológica e os documentos mais recentes apresentados neste estudo (*Diretrizes*, OCEM e BNCC), é preciso considerar, nas aulas de LI, tanto o contexto em sentido restrito quanto o que diz respeito à contextualização sócio-histórica dos sujeitos. É preciso evitar a realização de atos de fala em situações pré-definidas, com vistas ao cumprimento de um objetivo, focalizando uma situação artificial e imediatista, que, muitas vezes, pode dar a impressão de que as aulas de LI dão conta de situações que poderiam ocorrer apenas em outros países, o que levaria o aluno a imaginar que a LI está muito distante de seu contexto real. Assim sendo, é preciso que a prática pedagógica extrapole o trabalho com as situações limitadoras, e amplie as possibilidades de o aluno praticar a língua, dentro de seu contexto, de acordo com a relevância social que a LI tem dentro dele (cf. Capítulo 2).

É preciso que o aluno seja levado a refletir sobre como interagir e construir sentidos por meio da LI e de outras habilidades e comportamentos, em diferentes comunidades de prática. É preciso que se considere a LI como elemento fundamental na formação do aluno – para a valorização de sua própria cultura e respeito à cultura alheia, a ampliação de acesso a bens

culturais e as instituições de ensino no exterior, a melhores vagas de trabalho, e para o desenvolvimento de uma postura crítica, que lhe permita modificar sua realidade, visando ao benefício coletivo.

O fato de o professor não ser mais colocado como o modelo a ser imitado pelo aluno também colabora para a formação da cidadania, pois o professor não se põe como a “fonte do saber”, evitando que o aluno seja percebido como um depositário de informações – característica da educação bancária, criticada por Freire (1987), conforme apresentamos em 1.1.

As aulas, pelo viés do ensino por tarefas, dentro da perspectiva pós-metodológica, trazem atividades que incentivam o aluno a produzir seus próprios enunciados em LI, tendo o professor como um mediador, e não como o detentor da verdade e do saber. A ideia é que os alunos possam construir seus conhecimentos em atividades coletivas, dentro de comunidades de prática, por meio de um processo de mobilização de diferentes saberes, oriundos de fontes diversas, para produzir sentidos com seus colegas, com os quais podem aprender ainda mais. Paulatinamente, esse movimento permite ao aluno a internalização de uma LE que não é mais simplesmente a língua do estrangeiro, mas uma LI própria, que se emprega em diferentes práticas sociais.

Esse modelo de ensino, que não é tratado aqui como “receita infalível”, pode respaldar o futuro professor na construção de sua prática. De acordo com Alves (2007), se quisermos que professores em formação tenham um determinado tipo de prática em sala de aula, eles devem, primeiro, passar por essa prática enquanto alunos. Muito do que os professorandos vivenciam durante o curso certamente será levado a seus futuros alunos, não só em termos de LI, mas também em termos de prática pedagógica. Compartilhamos dessa ideia, pois acreditamos que o contato direto do professorando com um curso que prioriza suas interações, seus interesses e sua autonomia na construção de conhecimentos abre portas para uma prática docente nos mesmos moldes.

Além de servir como um exemplo de fazer pedagógico, o ensino por tarefas também pode fornecer meios para a lida com aspectos pedagógicos de forma mais explícita, já que as tarefas podem ser de naturezas diversas (cf. Capítulo 2). Assim, além de propor a resolução de tarefas por intermédio dos gêneros em LI, podemos solicitar que os alunos procurem soluções para situações-problema dentro de simulações de situações passíveis de ocorrer em sala de aula, por exemplo, promovendo o debate e a reflexão sobre a ação.

Lembramos, ainda que o ensino por tarefas está associado ao processo da *ensinagem*. Este último, por estar voltado principalmente a cursos de graduação, é de relevância para nosso contexto de pesquisa. A *ensinagem*, ao promover a utilização de processos mentais complexos

e diversificados (cf. Capítulo 2), permite que o professor o professor chame a atenção do aluno para as atividades de cunho pedagógico que o curso promove. Alguns procedimentos, ligados à noção da *ensinagem*, podem contribuir para o trabalho sistematizado do componente pedagógico, por meio do qual sejam trazidas para os grupos de discussão reflexões sobre como determinado gênero poderia ser trabalhado, fazendo disso uma constante. Pode-se gravar uma aula em que se faça uma avaliação geral do desempenho dos alunos, e propor que eles realizem outras tarefas voltadas à docência, como, por exemplo: a) verificar a presença de determinado gênero em livros didáticos utilizados no Ensino Básico e comparar a forma como ele é trabalhado no livro com a forma com que foi trabalhado no curso. Em seguida, compartilhar suas constatações nos grupos de discussão; b) simular situações de ensino de um gênero, com colegas de uma mesma cidade ou com amigos ou parentes dispostos a fazer o papel de alunos; c) visitar escolas, procurando descobrir quais são suas peculiaridades, incluindo o perfil do alunado, vislumbrando formas de se ensinar LI, utilizando gêneros que poderiam atender os interesses e as necessidades daquela comunidade; d) avaliar a proposta de atividades do curso, procurando responder a perguntas como: considerando meu envolvimento na realização das atividades, como foi meu desempenho? O que eu aprendi? Onde posso aplicar esses conhecimentos: Eles me fornecem bases para aprender outras coisas? O que poderia ter sido feito diferente? Que aspectos mais me interessaram e o que menos chamou minha atenção? Essa avaliação poderá ser encaminhada ao professor, em forma de relatório, para que ele também tenha um retorno de sua proposta de atuação.

Os resultados dessas reflexões poderiam ser compartilhados nos grupos de discussão, já possibilitados pelo AVA da instituição. Além disso, eles poderiam ser incorporados às atividades avaliativas que não requerem o uso de LI (Fórum, por exemplo). Dessa forma, estaríamos colaborando para o desenvolvimento do elemento pedagógico, essencial na formação inicial docente.

Nossa quarta hipótese era que “nossa atuação docente pode tornar-se mais coerente em relação às demandas de formação inicial de professores de LI, no que diz respeito ao efetivo uso da língua, mesmo que os livros didáticos utilizados nas disciplinas não contemplem tais aspectos”. O princípio 6 aponta que essa hipótese pode vir a se confirmar efetivamente nas aulas de Letras a distância, pois explica possibilidades de tornar compatíveis o que se ensina e o que se requer que o aluno saiba, sem que os livros tivessem de ser alterados.

Princípio 6: É preciso oferecer aos alunos, além de conteúdos linguísticos, instrumentos para que eles possam desenvolver habilidades de uso efetivo da LI

Conforme explicamos nas Considerações Iniciais, um dos aspectos de nossa situação problema era a verificação de que o modelo de prova da instituição em tela era adequado às nossas convicções de que o professor de LI em formação inicial deveria ser capaz de produzir textos nesse idioma. Em atividades de estudo, demandava-se do aluno conhecimentos de regras gramaticais e sua aplicação e de alguns recursos de tradução, em exercícios de respostas objetivas. Nas provas, de cunho majoritariamente discursivo, o aluno deveria redigir textos em LI.

As aulas ao vivo, bem como as aulas conceituais, todas pautadas nos livros didáticos das disciplinas, eram úteis apenas para a realização das atividades de estudo, pois expunham aspectos estruturais e semânticos, desconectados de gêneros do discurso. Porém, para a prova, em consonância com nossas concepções sobre o que seria um patamar ideal de aprendizado, estávamos requerendo do aluno habilidades de produzir textos, para as quais não dispensávamos atenção durante as aulas ao vivo.

Como não nos cabia modificar os livros didáticos (ancorados na gramática e tradução), naquele primeiro momento, sentimos a necessidade de buscar soluções, ainda que paliativas, para esse problema. Assim, concluímos que era possível, de nossa parte, realizar conjuntamente, dois procedimentos: a) modificar as aulas ao vivo, para preencher algumas das lacunas encontradas nos livros didáticos da disciplina; b) modificar os tipos de exercícios das atividades avaliativas.

Quando iniciamos nossa atuação em EaD, os livros das disciplinas de LI já haviam sido produzidos, editados e impressos. De acordo com os padrões estabelecidos pela instituição, as aulas ao vivo poderiam trazer elementos a mais do que aqueles trazidos pelos livros, mas não poderíamos modificar demasiadamente seus conteúdos e a forma como eles eram apresentados. Isso gerou em nós grande insatisfação, e, após a experiência com as aulas na modalidade a distância, concomitante ao estudo do material teórico apresentado nos dois primeiros capítulos deste trabalho, percebemos que poderíamos trazer, para nossas aulas, um mínimo de interação com o uso de diferentes gêneros do discurso, o que viria a se configurar como a possibilidade de gerar instrumentos para que os alunos pudessem desenvolver habilidades de efetivo uso da LI.

Para fazer as alterações necessárias em nossas aulas ao vivo, pautamo-nos no ensino por tarefas. Assim, passamos a enviar, com antecedência, materiais adicionais a serem trabalhados durante as aulas ao vivo. Esse material contém atividades que requerem o contato do aluno com

variados gêneros em LI (conversas informais, carta, *e-mail*, videoclipe, etc.). Eles devem responder a questões de cunho interpretativo, interagindo com os textos produzindo sentidos com eles. Além de interpretar os textos, os alunos sempre devem associar o significado de elementos gramaticais, como tempos verbais e modalização, aos efeitos de sentido que eles podem evocar no texto. Assim, não deixamos de contemplar os elementos estruturais presentes no livro das disciplinas, mas também proporcionamos o uso da LI em diferentes tipos de contextos.

Temos consciência de que trazer textos como pretexto para trabalhar a gramática não se configura como a prática ideal no ensino de LI. Porém, por ora, enquanto os livros não são reformulados a partir de uma perspectiva que incorpore os princípios do pós-método, é possível oferecer ao aluno a chance de verificar o significado das temáticas de cunho estrutural funcionando dentro de textos completos, em gêneros que circulam em diversas esferas sociais.

Com os novos elementos inseridos nas aulas ao vivo, foi possível modificar os tipos de exercícios cobrados nas atividades de estudo. Quando assumimos as aulas de LI no curso de Letras na modalidade a distância, tínhamos a compreensão de que os exercícios envolvendo respostas objetivas que compunham essas atividades deveriam, necessariamente, contemplar as regras gramaticais e sua aplicação¹¹.

Na prova, ante a coerente necessidade de incorporar atividades de cunho discursivo, se fôssemos abordar a temática *there is/there are*, por exemplo, solicitaríamos ao aluno, para redigir um anúncio detalhado de venda de sua casa, descrevendo seus cômodos. Não havia, nem nas aulas, nem nas atividades de estudo, referência alguma ao gênero proposto na prova; nada além das regras de uso e o significado isolado de *there is* e *there are*.

Conforme percebemos o problema desse tipo de prática, que não oferecia, de fato, outros meios para o aluno elaborar textos, passamos a inserir pequenos textos, de diferentes gêneros, também nas atividades de estudo (além de fazê-lo nas aulas ao vivo). No estágio atual, manteríamos o anúncio na prova, mas traríamos, em outros momentos, gêneros que oferecessem instrumentos para que o aluno pudesse responder à questão da prova - o próprio anúncio, ou um agente de imóveis apresentando e descrevendo uma casa a possíveis compradores.

¹¹ O exemplo a seguir pode ilustrar esse tipo de atividade.

Baseando-se em seus estudos sobre as formas de *There is* e *There are*, assinale a alternativa correta:

- a) Utilizamos *There are* diante de substantivos no singular.
- b) Utilizamos *There is* diante de substantivos no plural.
- c) A forma negativa de *There is* é *There don't*.
- d) A forma interrogativa de *There are* é *Are there...?*

Com isso, sem modificar o que era impossível de se alterar no momento, ajustamos, em certa medida, nossas aulas aos propósitos atuais do processo de ensino-aprendizagem de LE (cf. 1.1). Apesar disso, temos a consciência de que somente a reformulação completa dos livros didáticos das disciplinas e LI poderá deixá-las, de fato, próximas das demandas de nossos professores de LI em formação inicial.

Por meio da adoção de procedimentos como esses, em nossa prática, oferecemos aos alunos oportunidade de interagir por meio da LI, de maneira desafiadora, mas prazerosa. Oportunizamos-lhes também desenvolver-se enquanto futuros professores, capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem que coloque o aluno como foco, desenvolvendo sua cidadania num sentido global.

Uma vez definidos os princípios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem de LI direcionados a futuros professores na modalidade EaD, foi possível perceber que muitas ações poderiam ser empreendidas sem a necessidade de uma transformação radical nos meios oferecidos em nosso contexto específico. Em suma, tais ações, que se apresentam sob a forma de procedimentos, fazem parte de atitudes que são fruto da reflexão durante a ação, e se configuram como nossas verdades atuais e parciais. Longe de se configurarem como receitas, são indicações de respostas para nossos próprios questionamentos. Ao elencá-las, esperamos ter contribuído com a rede de conhecimentos acerca de nossa temática de pesquisa e com os membros que dela fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho foi levantar possibilidades teóricas para efetivar um processo de ensino-aprendizagem de LI a professorandos de LI, no contexto de EaD. Tais possibilidades deveriam ter, como princípio, o fato de que o ensino, presencial ou não, deveria ter a mesma qualidade, em relação às formas de interação e de trabalho com a heterogeneidade, o que, num primeiro momento, julgávamos impossível. Somado às necessidades de buscar modos eficazes de ensinar e aprender LI a distância, verificamos, também, que formar professores de LI envolveria muito mais do que o simples lidar apropriadamente com o idioma.

Desse modo, depois de apresentar o horizonte metodológico da pesquisa nas Considerações Iniciais, trouxemos, nos capítulos 1 e 2, informações de cunho legal e teórico que respaldam o processo de ensino e aprendizagem de LE para professores em formação inicial, na modalidade EaD. De acordo com o que explicitamos no capítulo 3, tais conhecimentos foram necessários para que pudéssemos embasar nossa prática docente nesse contexto de ensino; a ideia inicial, como mencionamos nas Considerações Iniciais, era a de elaborar um curso de LI para poder atender às demandas de nosso público-alvo, objetivo que não poderia ser atendido de imediato, pois nossa experiência e aporte teórico, construídos com foco no ensino de LI na educação infantil, em cursos livres e no ensino fundamental não proviam as bases necessárias para a consolidação de um curso que, de fato, fosse voltado para professores em formação.

A literatura pertinente levou-nos a reconhecer que, também no que tange ao ensino da LE, o professor da educação básica deve preparar-se para construir a cidadania de seus alunos. Conforme apresentamos em 1.1, a LE deve se prestar à inclusão do aluno em diferentes comunidades de prática, provendo o acesso a diferentes letramentos, o que vai além da simples aplicação de regras gramaticais de um idioma. Envolve o uso efetivo da língua, por meio dos gêneros do discurso, que permitirão a negociação de significados e a interação, e, com isso, o alcance de diferentes objetivos, dentro e fora da sala de aula. Sinteticamente, oferecemos aos alunos as bases para uma cidadania transformadora, que lhes permita, conforme lhes aprouver, modificar sua realidade e a realidade de quem está ao seu redor.

Enquanto formadores de professores, portanto, cabe a nós garantir que as práticas vivenciadas na formação inicial dos professores levem-nos a empreender, em sua futura atuação docente, uma educação que proporcione, de fato, uma cidadania inclusiva e transformadora. Uma das formas de fazê-lo é oferecer aulas de LI que estejam de acordo com as demandas que o professor terá de atender em sala de aula, mostrando, por meio do exemplo prático, na

experiência didática da formação, meios de lidar com a LE no ensino fundamental e no ensino médio.

Além de um processo de ensino-aprendizagem que possa ser utilizado como guia da prática docente, o professor formador deve atentar, de modo planejado e consciente, para a transposição didática dos conteúdos ministrados durante a formação. Não se pode esperar que apenas as “disciplinas didáticas” e o momento do estágio deem conta de oferecer os meios necessários para ensinar o professorando a ensinar. Conforme vimos em 1.2.1, é de extrema relevância que o componente pedagógico apareça em todas as disciplinas, por meio de reflexões acerca do ensino, com a proposição da resolução de situações-problema, discussões sobre o modo mais ou menos efetivo de se ensinar determinado conteúdo, realização de simulações, etc.

A atenção dada ao componente pedagógico, além de alicerçar a prática dos futuros professores, promove o desenvolvimento de características que lhes são essenciais (cf. 1.2.2), pois personalizam a docência, permitindo ao professor: a) atender às necessidades de seus alunos conforme elas forem percebidas; b) cumprir as exigências de seu contexto específico de trabalho.

O primeiro ponto (a) refere-se a questões relativas à LE e seus usos em si. O professor dotado de reflexão crítica, autonomia, flexibilidade e profissionalismo será capaz de observar o processo de ensino-aprendizagem, e, quando notar que este não está sendo produtivo, poderá modificar, em sua prática, aquilo que for necessário, de modo a otimizar esse processo. O segundo ponto (b) faz referência às diversas nuances da formação do cidadão evocadas por alguns dos documentos oficiais (cf. 1.1) – uma postura coletivista, subjetivista e conciliatória. As qualidades desejáveis ao professor permitirão que ele escolha, de forma crítica, e também de acordo com as necessidades dos alunos, em qual medida tais posturas devem ser enfatizadas em sala de aula.

Em busca da forma mais coerente com os objetivos do ensino de LI para futuros professores do idioma, procuramos diferentes abordagens de ensinar LE, considerando aquelas que têm sido utilizadas e aprimoradas com o passar do tempo (cf. Capítulo 2). Concluímos que as concepções trazidas pelo pós-método de Kumaravadelu (1994) e as propostas do ensino por tarefas estavam mais adequadas aos nossos propósitos. Conforme constatamos, tais proposições teóricas permitem o ensino da LI em si, de acordo com as necessidades de uso dessa língua nos dias atuais, e, ainda, oferecem meios para articular o componente pedagógico às aulas e às atividades.

Ressaltamos, ainda, que tais práticas estão em consonância com o processo de *ensinagem*, que Anastasiou e Lopes (2005) colocam como essencial para o estabelecimento de uma sólida relação entre teoria e prática nos cursos de graduação. O pós-método, o ensino por tarefas e a *ensinagem* apresentam, entre seus pontos de convergência, a instauração de uma prática docente que não se pauta na visão do professor como detentor de todo o saber que deve ser replicado pelo aluno; pelo contrário, o saber se constrói por meio de ações interacionais entre alunos e alunos, alunos e professor, e de todos com o objeto de ensino, no cumprimento de tarefas e na realização de processos metacognitivos complexos que levarão o aluno ao real aprendizado – de aspectos linguísticos, de reflexão acerca da prática, de condutas e de procedimentos didáticos.

Cientes das necessidades às quais deveríamos atender para propiciar uma adequada formação aos nossos alunos, precisávamos, ainda, investigar as possibilidades que a EaD nos ofereceria. Conforme já explicitamos, nosso primeiro contato com as aulas em EaD nos causou estranhamento, especialmente relacionado a dois fatores: a) não sabíamos como promover a interação entre os alunos e deles conosco; b) não tínhamos aporte teórico-metodológico suficiente para lidar com a heterogeneidade das turmas.

Tínhamos a convicção de que, em nossa experiência no ensino presencial, era possível lidar com essas questões. Julgávamos que o fato de os alunos estarem geograficamente próximos garantiria os processos de interação e a heterogeneidade poderia ser, no contexto presencial, enriquecedora para as trocas e conseqüente aprendizado dos alunos. Na modalidade a distância, porém, pelo fato de a heterogeneidade ser muito maior, dado o grande número de alunos, tínhamos o receio de não conseguir encontrar pontos em comum entre os discentes, especialmente com relação aos seus gostos e interesses, nos quais pudéssemos ancorar nossa prática. Esses problemas teriam de ser resolvidos para que a qualidade de nosso ensino a distância fosse a mesma que julgávamos vivenciar na modalidade presencial, cujas possibilidades eram tidas como ideais.

Aliando nossos estudos de teorias sobre EaD a reflexões acerca de nossa prática, pudemos perceber que a) a “presencialidade” física do aluno não seria capaz de garantir, por si só, a ocorrência de movimentos interacionais, já que, muitas vezes, os alunos estão apenas “de corpo presente” nas aulas, sem participar efetivamente delas; b) a interação, nessa modalidade, não ocorre, obviamente, do mesmo modo que a interação nos meios presenciais. Porém, o fato de ser diferente não significa que ela não ocorra! Com isso em mente, pudemos constatar que as TIC, concentradas, de certo modo, no AVA institucional, poderiam (e deveriam) mediar as

interações. Ainda que esse ambiente apresente necessidades de melhorias, ele pode promover interações de naturezas diversas para construção dos saberes dos alunos e professores.

No que diz respeito à heterogeneidade, chegamos à conclusão de que ela, assim como julgávamos ser no ensino presencial, poderia trazer muitos benefícios às aulas de LI. A BNCC (BRASIL, 2016), conforme pontuamos em 1.1, reconhece as diferenças como parte essencial e constitutiva dos alunos; elas potencializam a aprendizagem, fazendo com que os alunos produzam mais dentro do (re)conhecimento de suas particularidades e permitindo a constatação de que é preciso respeitar e valorizar as subjetividades presentes nos processos discursivos. Dessa forma, em nossa atuação na EaD, precisávamos encontrar formas de lidar com a heterogeneidade, que, ao mesmo tempo, nos permitissem encontrar os pontos comuns de interesse de alunos, para traçar uma prática mais personalizada, e não se desviassem para a homogeneização, atitude que não demonstra o respeito às diferenças, necessário na constituição do cidadão.

Os referenciais teóricos acerca da EaD, atrelada à teoria do Conectivismo (cf. Capítulo 3) aprofundou as possibilidades para a lida com as questões de interação mediada pelas TIC – que são um pressuposto na EaD. Além de considerarmos a interação entre pessoas, mediadas ou não por recursos tecnológicos, havemos de pensar também nas interações geradas entre o homem e as máquinas – estas permitem o acesso a um sem-número de conhecimentos, produzidos por incontáveis indivíduos. Tanta quantidade de conteúdo não pode ser adquirida ou mesmo armazenada apenas por uma pessoa. Assim, os saberes ficam alojados em redes de conhecimento, que são abastecidas pelos usuários, por meio da partilha de informações. Os usuários também adquirem conhecimentos novos a partir da rede, o que gera um ciclo de constante renovação de conteúdos. Assim, é preciso que, nos dias atuais, dada a presença dos recursos tecnológicos e da Internet em nossas vidas, as interações também envolvam o compartilhamento de novas ideias alocadas em rede.

Também a problemática da heterogeneidade pode ser abordada pelo prisma do Conectivismo. Como os saberes em rede são múltiplos, cabe a cada usuário selecionar as informações que são relevantes para a resolução dos seus problemas, que são úteis para a aplicação prática nas diferentes instâncias de sua vida. A rede permite um intenso contato com as diferenças, mas, em termos educacionais, o professor deverá orientar o aluno a respeitar tais diferenças, contribuir com o crescimento da rede e, ainda, escolher os conteúdos de fato relevantes para o seu progresso acadêmico e futura atuação docente.

Outra problemática levantada no início de nossa atuação em EaD dizia respeito aos conhecimentos e habilidades que exigíamos de nossos alunos. Se, por um lado, requeríamos

que eles soubessem interagir em LI por meio da produção de textos (fato evidenciado, inclusive, nas questões de prova), por outro, oferecíamos apenas recursos para que eles produzissem regras gramaticais e, no máximo, fizessem a tradução de frases descontextualizadas. Conforme expusemos nas Considerações Iniciais, os alunos tinham nas aulas as ferramentas necessárias para responder às questões das listas de atividades; porém, não eram preparados a ir além disso - as outras atividades (Fórum e Atividade de cunho reflexivo sobre o uso da língua) eram redigidas em língua portuguesa, e, portanto, também não ofereciam oportunidades para que o aluno praticasse e avaliasse seu desempenho produtivo em LI. A única possibilidade que lhe restava para fazê-lo era a prova das disciplinas, o que ocasionava um baixo rendimento, já que essa requeria a efetiva produção de textos.

Para promover a aprendizagem de LI que atendesse a demanda de nosso público-alvo, passamos a alterar nossas aulas ao vivo, incluindo a apresentação da língua “funcionando” de forma contextualizada, em gêneros do discurso, tanto orais como escritos. Não podíamos abrir mão, nas aulas ao vivo, dos livros didáticos de nossas disciplinas e de sua carga demasiadamente estrutural. Foi possível, porém, modificar as aulas, e, com isso, modificar também o teor das atividades de estudo, substituindo os exercícios de cunho simplesmente estrutural por textos concretos, nos quais os usos das estruturas podem ser reconhecidos, utilizados e discutidos. Também alteramos os tipos de questão (objetivas e discursivas) dos instrumentos avaliativos, em especial, das atividades de estudo, de modo a promover um maior contato do aluno com gêneros escritos e orais em LI.

Por meio das reflexões supracitadas, oriundas da pesquisa realizada neste trabalho, pudemos responder às nossas perguntas de pesquisa, conforme apresentamos a seguir.

Pergunta central: como ensinar LI a distância, com foco na formação inicial de professores desse idioma?

O ensino de LI a distância voltado à formação de professores deve contemplar os mesmos componentes do ensino presencial. Sendo assim, é preciso que o futuro professor aprenda inglês na perspectiva discursiva, empreendendo usos do idioma em contextos próximos dos reais, dentro de comunidades de prática, articulando diferentes habilidades orais e escritas, contemplando diferentes letramentos. Tal é a forma que o professorando deve ensinar LI no ensino básico, e, por esse motivo, deve aprendê-la também dessa forma. O fator “a distância” do curso de formação inicial deve possibilitar o uso de ferramentas específicas para que a interação ocorra de modo eficiente também nesse contexto.

Como empreender, em EaD, movimentos interacionais que permitam um aprendizado de LI voltado para o uso e para a construção conjunta de significados?

Os movimentos interacionais, em EaD, ocorrem com a mediação das TIC. Considerando o fato de que o uso efetivo da língua se dá por meio de gêneros do discurso, com a articulação de diferentes habilidades comunicacionais, dentro de comunidades de prática, é necessário que as TIC viabilizem uma articulação multimodal, permitindo ao aluno utilizar diferentes tipos de texto, com vistas à formação de letramentos variados. É importante, ainda, que o aluno seja colocado como o principal agente de seu próprio aprendizado, mas que, ao mesmo tempo, seja levado a produzi-lo coletivamente, compartilhando e obtendo informações de redes, tal qual preconiza o Conectivismo (cf. 3.3).

Como lidar com a heterogeneidade dos alunos de EaD, sem diminuir as potencialidades por elas engendradas, adotando, concomitantemente, uma prática que se pautar nos interesses e gostos dos estudantes?

Do mesmo modo que no ensino presencial, a heterogeneidade dos alunos é um potencializador das aprendizagens, uma vez que produz trocas variadas, levando o aluno a aprender mais da língua e, ainda, permitindo o desenvolvimento de uma postura respeitosa frente às diferenças. Entretanto, é preciso partir das necessidades e interesses dos alunos, para que possamos produzir uma prática que os tenha como foco, a partir da qual possamos organizar nossas ações pedagógicas. Por isso, em EaD, é necessário formar comunidades, estabelecendo objetivos comuns, que podem ser atingidos de modos diferentes. Dessa forma, tal qual a proposta do Conectivismo, os alunos podem produzir conhecimentos e compartilhá-los com suas comunidades, alimentando e ampliando a rede de saberes.

Como aliar, às nossas aulas de LI, o componente pedagógico, indispensável à formação de professores?

A associação do componente pedagógico às aulas de LI pode ser efetuada por meio da adoção de uma postura pós-metodológica (cf. Capítulo 2), que contribuirá para a formação autônoma, reflexiva e flexível do professor. Atrelado à situação do pós-método, ele pode empreender o ensino por tarefas, com a proposição da realização de atividades que visem à resolução de problemas por meio de gêneros em LI, e, ainda, exercícios de reflexão, análise e comparação, que envolvam situações passíveis de ocorrer em situações reais de aula.

Como preparar nossos alunos para elaborar respostas discursivas em LI, sem modificar, de imediato, o livro das disciplinas, que não fornece instrumentos efetivos para a produção de textos nesse idioma?

Com a impossibilidade de mudar a forma como a LI era abordada nos livros didáticos de nossas disciplinas (voltada à gramática e tradução), passamos a trazer, para nossas aulas ao vivo, materiais que incluem o uso efetivo do idioma, em diferentes gêneros do discurso. Modificamos também as questões das atividades de estudo, que, anteriormente, voltavam-se à aplicação de regras gramaticais e à tradução. Foram ali incluídos textos para leitura e interpretação. O acréscimo dessas atividades e as mudanças instauradas nas aulas ao vivo puderam oferecer meios mais adequados para os alunos produzirem textos em LI e interagirem por meio deles.

Acreditamos que, a partir das articulações teórico-metodológicas possibilitadas por este trabalho, seja possível a elaboração de um curso de LI voltado à formação inicial de professores na modalidade EaD. Nosso intuito foi o de contribuir com professores e pesquisadores que atuam nessas áreas, de modo a fornecer possibilidades que podem ser adaptadas a diferentes contextos.

Entretanto, faz-se necessário ponderar que, conforme percebemos na realização de nossa pesquisa, muitas ações pedagógicas puderam ser efetivamente tomadas dentro das disciplinas de LI em si, sem qualquer obrigatoriedade da criação de um curso à parte, como foi nossa proposta inicial. Reconhecemos, que, em nosso contexto de pesquisa, um curso à parte funcionaria como uma espécie de “remendo”, preenchendo algumas lacunas de uso na LI na formação de professores, sem prover, porém, elementos essenciais à formação integral do professor. Sendo assim, acreditamos que os cursos de Letras a distância devem prover, nas próprias disciplinas de LI, oportunidades para uma formação que possa integrar língua, componente pedagógico e efetivas contribuições para uma formação reflexiva, autônoma e profissional. O curso, ao nosso ver, deveria ser ofertado sob a forma de uma atividade extra, como, por exemplo, um projeto de ensino ou de extensão, voltado aos alunos que escolherem se dedicar mais ao estudo de LI.

Enfatizamos, por fim, que, sem prover as devidas ferramentas ao professor de LI em formação inicial, seja na modalidade de Letras presencial ou em EaD, nem aulas regulares nem cursos paralelos atingirão seus objetivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. & CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e Colheita** – Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil. Brasília: Editora da UNB, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e Artelíngua, 2005.
- ALMEIDA, M.E.B. A Construção Compartilhada de Significados em Projetos de Educação a Distância. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. de. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALMEIDA, M.P.; COSTA, M.L.F. Políticas públicas para o ensino superior a distância e a legislação educacional vigente. In: COSTA, M.L.F. (Org.) **Introdução à Educação a Distância**, v. 34. Maringá: Eduem, 2009.
- ALVES, A.C.T.P. EaD e a Formação de Formadores. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALVES, C.M.T. Aluno Online: Reflexões sobre a Aprendizagem. In: ALVES, C.M.T.; AMARO, R.; BAXTO, W.; MARTINS, R. de O. (Orgs.). **O tripé da Educação a Distância: regulação, docência, discência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ALVES, L.A. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, vol. 10, 2011. Associação Brasileira de educação a Distância. p. 83-92. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em 22 jun. 2016.
- AMARO, R.; BAXTO, W. Tessitura Teórica sobre a Docência Online na Educação Superior. In: ALVES, C.M.T.; AMARO, R.; BAXTO, W.; MARTINS, R. de O. (Orgs.). **O tripé da Educação a Distância: regulação, docência, discência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.) **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.
- ANTONIO, J.D.; BENITES, S. A. L. Panorama dos Estudos Linguísticos. In: CAPRISTANO, C.C. (Org.). **A Ciência Linguística: Conceitos Básicos**. v. 1. Maringá: Eduem, 2010.p. 45-62.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. (Trad.: Danilo M. de Souza Filho). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENITES, S. A. L. As concepções de linguagem. In: CAPRISTANO, C.C. (Org.). **A Ciência Linguística: conceitos Básicos**. V. 1. Maringá: Eduem, 2010.p. 89-100.

BRAGA, D.B. Aprendizagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na WEB. In: COLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 157-185.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 19 ago. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEM, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 19 ago. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em 06 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº5.622**, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário oficial da união, 19 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 14 abr.2016.

BRASIL. **LDBEN: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Atualizada em 7/11/2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.html>>. Acesso em 07 mai. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html>. Acesso em 14 abr. 2016.

BRASIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira** - Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª ed. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 27 jul. 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JraTGBA8aFzuMBrufXpqnt/C6SEEFekJafNb84TjygWfCsmZK9AXrRau4CPKQ/mp-novo-ensino-medio-pagina1.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

CARELLI, I.M.; WADT, M.P.S.; SPENGER, T.M. Um relato de experiência de três professoras virtuais. In: COLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Mercado das Letras. Campinas, 2004.

CAZAROTO, C. **Formando professores a distância**: estudo do livro-base para o ensino de Língua Portuguesa no Curso Normal-Superior – UEM (1ª turma). 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ccazaroto.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2015.

CELANI, M. A.A. Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. In: **D.E.L.T.A**, 2003. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 369-380. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v19n2/a10v19n2.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2016.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de língua na Internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Brasília: Diário da União, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Brasília: Diário da União, 18 fev. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. Leituras de uma propaganda da escola “Cultura Inglesa”: efeitos de sentido. **Acta Scientiarum**20(1). Maringá, UEM, 1998. p.17-25. Disponível em: <periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/4215/2876>. Acesso em 22 jul. 2016.

FARIA, A.A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**. V. 8, n.1, jan./jun./2010.p. 15-22. Disponível em: <<http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2016.

FERNANDES, J.L.G. **Educação e Cidadania em Paulo Freire**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://educacaoprofissional.esy.es/Trabalhos/TD9140969316.pdf>>. Acesso em 27 abr.2016.

FERREIRA, A.S.; SPRENGER, T.M. Reações e atitudes de alunos de um curso de leitura instrumental na Internet In: COLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.p. 297-332.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**. V. 4, nº 1. São Leopoldo: Unisinos, 2006.p. 66-80.

GARCIA, D.J.; SCHLÜNZEN E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Mediação Pedagógica no Chat Visando à Interação entre Cursistas. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. de. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

GOVERNO DO PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ; DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Paraná, 2008. Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em 19 ago. 2014.

KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRASHEN, S.D. **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework**. 7ªed. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center of California State University, 1984. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf#page=63>>. Acesso em 05mai. 2015.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, 1994. Disponível em: <[http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmeth od%20Condition.pdf](http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf)>. Acesso em 26 jun. 2016.

_____. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35.p. 537-60. 2001.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. V. 3: Cognitive and cultural factors. Oxford: Wiley Blackwell, 2010.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em 17 jun. 2016.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4. APLIESP, 1999.p. 13-24. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acesso em 18 dez. 2015.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV Seminário de Línguas Estrangeiras, 2001, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**. V. 1.

Goiânia: UFG, 2002. p. 95-108. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/comunidades.pdf>>. Acesso em 17 de jun. 2016.

LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: _____. (Org.) **A Interação na aprendizagem das Línguas**. 2ªed. Pelotas: Educat, 2006. p. 175-218 Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Interacao_2_edicao.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2016.

LEFFA, V.J. Não tem mais sesta: Gestão do tempo nos cursos a distância. **Letras & Letras**. V. 25, n.2, jul./dez. 2009.p.145-162. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sem_sesta.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

LEFFA, V.J. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.** V. 20, n. 2, jul./dez. 2012. Belo Horizonte, 2012. p. 389-411. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em 17 jun. 2016.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.p. 13-38. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Edu_sem_distancia_Site.pdf>. Acesso em 17 jun. 2016.

LEFFA, V. J.; HEEMANN, C. Decálogo do professor de EaD. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, 2014, p. 19-37. Disponível em:<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Decalogo_Versao_site.pdf> Acesso em: 17 jun. 2016.

LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (Orgs.) **Uma espiadinha na sala de aula: Ensinando Línguas Adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf>. Acesso em 16 jun. 2016.

LOPES, M.C.L.; DORSA, A.C.; SLAVAGO, B.M. SANAVRIA, C.Z.; PISTORI, J. O processo histórico da Educação a Distância e suas implicações: desafios e possibilidades. In: **Anais da VII Jornada do HISTEDBR**. Campo Grande, set. de 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20D3RICO%20DA%20EDUCA%20C7%20C3O%20A%20DIST%20C2N%20CIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20C7%20D5ES.pdf>. Acesso em 23 jun. 2016.

LADO, R. Acquisition versus learning in reading pronunciation by adult EFL students. In: ALATIS, J. E. (Org.) **Georgetown University round table on Language and Linguistics**. Language Teaching, Testing and Technology: Lessons from the past with a view Toward the Future. Georgetown: Georgetown University, 1989. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=3duWbNXPgwC&oi=fnd&pg=PA59&dq=Lado+e+Krashen&ots=Fx9D7CHozR&sig=agWzjUaqmf_kDLm7FlxW0UDJ1no#v=onepage&q=Lado%20e%20Krashen&f=false>. Acesso em: 1º out. 2016.

MARTINS, R. de O. Cenário das políticas do MEC para a Educação Superior a Distância 1998-2014. In: ALVES, C.M.T.; AMARO, R.; BAXTO, W.; MARTINS, R. de O. (Orgs.). **O tripé da Educação a Distância**: regulação, docência, discência. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A.M.A.; VALÉRIO, K.M. Letramento crítico e ensino comunicativo. RBLA, V. 10, n. 1. Belo Horizonte, 2010.p. 135-158 Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2016.

McKAY, S. L. **O professor reflexivo**: guia para a investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: SBS, 2003.

MEDINA, J. **Linguagem**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais** dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Brasília: Diário Oficial da União, 3 de abril de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEM, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 31 jul. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª ed. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 31 jul. 2016.

NEVES, C.M.C. **A LDB e a Educação a Distância**. s/d. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/legislacao/legislacao_d.html>. Acesso em 20 de mai. 2016.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 22 abr. 2016.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**, 3ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROMUALDO, E.C. Reflexões sobre o ensino de fonética e fonologia nos cursos de licenciatura em letras: situações-problema como proposta de prática pedagógica. In: **Revista Línguas & Letras**. Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011. Cascavel: UNIOESTE, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/407/showToc>>. Acesso em 20 abr. 2016.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, jan/abr 2009. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 11-23. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250313129_O_ensino_de_leitura_em_lingua_e_strangeira_na_escola_uma_proposta_de_letramento>. Acesso em: 12 out. 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**. Disponível em: <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>. Acesso em 21 jun. 2016.

SILVA, A. G. **Ser ou não ser professor?** A formação de professores de língua portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VALENTE, J.A. Curso de Aperfeiçoamento Aprendizagem: Formas Alternativas de Atendimento. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. de. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. V. 7, n. 26, jul-set 2008. UNIGRANRIO, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em 18 dez. 2015.

WEININGER, M.J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.