

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

**ASPECTOS DO PERFIL DO ALUNO-PROFESSOR EM UM
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Uberlândia – MG
2019

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

**ASPECTOS DO PERFIL DO ALUNO-PROFESSOR EM UM
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração:

Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa:

Linguagem, discurso e sujeito.

Tema:

Discurso, Identidade/identificação, sujeito.

Orientador:

Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.

Uberlândia – MG
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R327 Reedijk, Carolina da Cunha, 1980-
2019 Aspectos do perfil do aluno-professor em um curso de formação
de professores de língua inglesa na modalidade a distância
[recurso eletrônico] / Carolina da Cunha Reedijk. - 2019.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2455>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio, 1964-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos
Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Carolina da Cunha Reedijk

Aspectos do perfil do aluno-professor em um curso de formação de professores de
língua inglesa na modalidade a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e
Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutora em
Estudos Linguísticos.

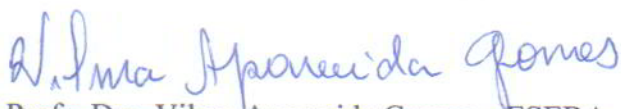
Área de concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, discurso e sujeito.

Banca Examinadora



Profa. Dra. Sandra Eleutério – UFTM



Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes – ESEBA



Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares – ILEEL/UFU



Prof. Dr. Peterson José de Oliveira – ILEEL/UFU



Orientador Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo ILEEL/UFU

A meus pais, Hendrik (*in memoriam*) e Lia.

A meu irmão, Ari.

A meu esposo, Emerson.

A meu filho, Eduardo.

*Amanhã
Será um lindo dia
Da mais louca alegria
Que se possa imaginar*

*Amanhã
Redobrada a força
Pra cima que não cessa
Há de vingar*

*Amanhã
Mais nenhum mistério
Acima do ilusório
O astro-rei vai brilhar*

*Amanhã
A luminosidade
Alheia a qualquer vontade
Há de imperar*

*Amanhã
Está toda a esperança
Por menor que pareça
Que existe é pra vicejar*

*Amanhã
Apesar de hoje
Ser a estrada que surge
Pra se trilhar*

*Amanhã
Mesmo que uns não queiram
Será de outros que esperam
Ver o dia raiar*

*Amanhã
Ódios aplacados
Temores abrandados
Será pleno, será pleno*

Guilherme Arantes

**Agradeço às pessoas e instituições que
contribuíram para a realização deste trabalho.**

**Em especial, agradeço ao meu orientador
Ernesto, que contribuiu diretamente para que eu
acreditasse no amanhã!**

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época.

Foucault (1969/1995a, p. 51).

RESUMO

A presente pesquisa aborda a questão da formação de professores de língua estrangeira, a partir de um curso de Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa a distância – que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A abordagem da questão é feita às luzes da perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa de orientação pecheutiana. Partindo das especificidades que caracterizam e que diferenciam o curso foco de nossa investigação de outros cursos de formação, levantamos a hipótese de que a proposição de cursos tais como o que problematizamos parece encerrar uma política de formação de professores que desconsideraria a experiência prévia do professor. Isso porque se observa, no documento que o fundamenta, uma posição prescritiva que determina saberes supostos, conhecimentos ditos modernos, que os professores deveriam adquirir com o curso, espelhados que são nas mesmas matrizes curriculares pré-serviço. Em decorrência de nossa hipótese direcionadora, este estudo tem como objetivo geral problematizar a proposta de formação de professores de língua inglesa foco de nossa investigação. Mais especificamente, objetivamos problematizar discursividades que constituem essa proposta de formação; problematizar o perfil do aluno virtual e o esperado do professor de inglês (perfil do egresso) e indiciar, por meio do funcionamento da materialidade linguístico-discursiva de materiais didáticos, possíveis efeitos desse tipo de proposta de curso na formação e na identidade do sujeito-professor de inglês. Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos para análise o Projeto Pedagógico do Curso, documento que contextualiza a proposta do curso e apresenta informações sobre os princípios e fundamentos orientadores da formação, sobre o perfil dos ingressantes e dos egressos, sobre os objetivos, a dinâmica curricular e o ementário das disciplinas oferecidas. Selecionamos, desse espaço discursivo, duas disciplinas que compõem a grade curricular do curso, que são *Introdução à Educação a distância* e *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE)*, como ponto de partida para a busca de recortes discursivos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Metodologicamente, esses recortes discursivos são analisados por intermédio de conceitos teóricos que constituem o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa. Os resultados da pesquisa indicam que a estrutura e a dinâmica da modalidade de ensino a distância fazem com que o professor seja significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de conhecimentos e executor de teorias, o que nos possibilita afirmar que o curso está na lógica da capacitação muito mais do que na da formação, o que pode afetar diretamente a construção da identidade do sujeito-professor de língua inglesa e colocar em xeque o perfil reflexivo e autônomo esperado desse professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de língua inglesa, Ensino na modalidade a distância, Discursividades, Perfil do aluno virtual, Perfil do professor de inglês.

ABSTRACT

This research approaches the training of foreign language teachers from a Letters course in English taught virtually. Such a course is part of a National Plan for Basic Education Teacher Training (PARFOR). Theoretically, this study is founded under the concepts of this so called French Discourse Analysis according to the developments undertaken by Pêcheux. We have hypothesized that the proposition of courses such as this one seems to conduct a teacher education policy that would disregard the teacher's previous experience once it does not take into account that these students have been teaching English for some time without being graduated. This is possibly because there is a prescriptive position in the document which presupposes knowledge, so-called modern knowledge, which teachers should acquire in the course, mirrored that they are in the same pre-service curriculum matrices. Thus, the general objective of the research was to problematize the proposal of formation of teachers of English language. Specifically, we aimed at discussing discursivities that constitute the principles that supported the proposal of the course. We also aimed at problematizing the profile of the virtual student and the expected English teacher. It was also our intention to indicate possible effects of this type of course proposal on the formation and identity of the subject-teacher of English. Methodologically, we analyzed the Pedagogical Project of the Course. Such an analysis allowed us to construct knowledge about the profile of newcomers and graduates, about the objectives of the course, and also about the curriculum. Specifically, three subjects were analyzed in details: *Introduction to Virtual Education*, *Applied Linguistics and Foreign Language Teaching Integrated with Educational Practice 4 (PIPE)* and *English Language Teaching Methodology Integrated with Educational Practice 5 (PIPE 5)*. The results of the analysis indicate that the structure and the dynamics of the distance learning modality understand the teacher in formation as a consumer of knowledge and as an executor of theories, letting us to affirm that the course privileges technical training much more than formation, which can directly affect the construction of the identity of the English-speaking subject-teacher and put in check the reflective and autonomous profile expected of this same teacher.

KEY-WORDS: English teacher training; Virtual language teaching; Discursivities, Virtual student profile; English teacher profile.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO CONSTITUTIVAS DO PARFOR	23
1. Contextualizando a formação de professores de língua estrangeira pelo viés da Linguística Aplicada	23
2. Professor reflexivo: um conceito em questão	30
3. Um pouco de neoliberalismo	38
3.1 Neoliberalismo no Brasil, seus efeitos na educação e no ensino superior	40
4. Educação a distância e Políticas Públicas	49
CAPÍTULO II - CONCEITOS TEÓRICOS NORTEADORES	58
1. Sobre o cerne da questão, o discurso, e seus constituintes	58
CAPÍTULO III - O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SOB UM OLHAR DISCURSIVO	72
1. O Projeto Pedagógico de Curso sob um olhar discursivo	72
1.1 Da estrutura à concepção de formação de professor de língua inglesa: discursividades em análise	75
1.2 Da constituição do <i>corpus</i> e do percurso metodológico	106
CAPÍTULO IV - NO(S) LIMITE(S) DA INTERPRETAÇÃO	111
1. A ordem de análise e a justificativa da escolha das disciplinas	112
1.1 Introdução à Educação a distância	113
1.2 Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE 4)	132
CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXO I – Recortes do material de Introdução à Educação a distância	156
ANEXO II – Recortes do material de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE 4)	195

INTRODUÇÃO

O discurso da formação docente contemporânea, em grande medida, está constituído pelos pressupostos da reflexão crítica. Resumidamente, esses pressupostos, que vêm tanto da pedagogia quanto da Linguística Aplicada, podem ser apresentados da seguinte maneira: postura investigativa do professor, quanto aos conhecimentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, como sendo crucial para o desenvolvimento de novas propostas para a prática pedagógica; construção coletiva de um saber, por meio da reflexão em torno da teoria e da prática, que contemple as contingências relativas ao processo de ensino-aprendizagem; constante questionamento das práticas pedagógicas por intermédio da reflexão e crítica acerca da relação entre teoria e prática; e a autonomia política e pedagógica.

Assim, o discurso da formação de professores encontra-se fundamentado em discursividades que apostam na reflexão como solução para os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem e colocam a consciência como geradora de mudanças no processo de ensino-aprendizagem. A concepção de sujeito que sustenta a formação de professores continua sendo a do sujeito cartesiano que tem a capacidade de controlar todo e qualquer processo pela razão. O trinômio “ação-reflexão-ação”¹ e a autonomia são postos como a saída para os problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem e a solução para as dificuldades relativas à docência. Caberia, assim, ao professor controlar todo o processo educacional por meio da razão, ou seja, o fazer pedagógico estaria fundado na razão e o professor deveria cumprir suas responsabilidades reflexivamente. Como pontua Bertoldo (2000, p. 18), pautando-se em Gauthier & Tardif (1997),

admitir que está na “razão” a nova maneira de fundar o fazer pedagógico, atribuindo uma gama considerável de responsabilidades ao professor que deve cumpri-las reflexivamente, é dizer que a tarefa do professor consiste em deliberar, refletir e decidir, ações que pressupõem uma concepção de sujeito consciente, centrado: um sujeito que, pela razão, seja capaz de superar os problemas advindos da prática pedagógica.

¹ O trinômio “ação-reflexão-ação” vem do discurso pedagógico da segunda metade do século XX. Segundo Gauthier & Tardif (1997, p. 39), é nesse contexto que o docente passa a ser significado como profissional prático cujo saber é fundado sobre a “reflexão antes, durante e após a ação”. O trinômio em foco, que é um interdiscurso vindo do discurso pedagógico, constitui o discurso da formação de professores na contemporaneidade.

Essas discursividades instauram regimes de verdade e afetam diretamente a constituição da identidade do sujeito-professor. Como pontua Foucault (1995b, p. 12),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Como professores de inglês e como professores formadores, somos constituídos por discursividades que, elaboradas a partir de determinadas condições de produção, produzem verdades sobre a formação e sobre o perfil (identidade) do professor e que devem, por isso, ser problematizadas. A verdade, de acordo com Foucault (op.cit, p. 13), é

o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder, entendendo-se também que não se trata de um embate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.

Levando em consideração que essas discursividades, que têm um papel econômico-político e também ideológico², no contexto educacional e de formação de professores, e que (re)velam contradições quando postas em funcionamento no contexto de formação e no da prática profissional, fundamentam o discurso da formação docente contemporânea e forjam uma identidade de professor, interessa-nos, com este trabalho, compreender o funcionamento dessas discursividades, a partir de um curso de Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa a distância – que integra o Plano³ Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o intuito de mostrar seu avesso e seus efeitos na formação e na identidade do professor de inglês. Por intermédio dessa análise, teremos a possibilidade de delinear o que se entende por formação de professor, de forma geral, e de professor de língua inglesa, de maneira

² A lógica do sistema capitalista, constituída pela ideologia neoliberal, tem efeitos na Educação e na formação de professores. A valorização da razão, da autonomia e do saber-fazer, por exemplo, tem o objetivo de alocar o indivíduo em uma posição de responsável pelo seu sucesso/fracasso e de minimizar o papel do Estado no processo educacional e de formação. Exploraremos, no primeiro capítulo de nossa tese, a incidência do discurso neoliberal sobre a Educação e sobre a formação de professores.

³ Como pontua Orlandi (2014, p. 181), a palavra “Plano” já nos indica que seus sentidos não se fazem para serem cumpridos mas para responderem a reivindicações, no imediato. Dificilmente se cumpre em seu futuro”.

específica, no espaço foco de nossa pesquisa, assim como de problematizar o discurso em torno do perfil (identidade) do professor de inglês.

Como o desenho de pesquisa que propomos parte de um cenário de formação específico, trazemos a seguir algumas informações acerca desse cenário e também do curso foco da nossa investigação, para, logo após, apresentarmos a hipótese norteadora deste estudo, as perguntas de pesquisa, o objetivo geral e os específicos.

O cenário de formação que nos interessa se encontra em um programa nacional implantado pela CAPES, no ano de 2009, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação⁴.

O programa em questão é intitulado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, mais comumente conhecido como PARFOR. O PARFOR, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, faz parte das políticas públicas voltadas para o incentivo à formação docente. O referido programa está pautado na política nacional de formação dos profissionais da educação, presente nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O objetivo do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de elevar a qualidade da educação básica do país.

Vale destacar que a Política Nacional em pauta faz parte das ações públicas, voltadas para a formação de professores, promovidas pelo governo Lula. O governo Lula (2003-2010) promoveu um conjunto de ações públicas referentes à formação dos professores e a seu exercício profissional. A Plataforma Freire, o Portal do Professor, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Lei do Piso Salarial da Carreira Docente e as Diretrizes da Carreira Docente são exemplos dessas ações. A Plataforma Freire, por exemplo, é um programa que foi criado pelo MEC com o objetivo de disponibilizar aos professores da educação básica pública, em exercício do magistério, que não tenham formação acadêmico-universitária,

⁴ As informações apresentadas encontram-se no site da CAPES.

informações relacionadas à oferta de cursos de licenciatura em instituições públicas brasileiras. A Plataforma Freire está a serviço do PARFOR que visa licenciar cerca de 500 mil⁵ professores em exercício nas escolas públicas brasileiras⁶. É por meio dessa plataforma que o professor da educação básica pública passa a ter informações acerca de quando e como os processos seletivos das instituições públicas brasileiras acontecem e passa a ter a oportunidade de ter uma formação superior na área específica em que atua.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica passa a ser colocada em prática, a partir da adesão dos professores a tal política. A Política Nacional em foco, instituída em 29 de janeiro de 2009, pelo Decreto nº 6.755, e implantada pela CAPES, prevê regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade presencial e na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação⁷. A Política em questão integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e é consolidada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado pelo MEC em maio de 2009.

O PARFOR, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, faz parte das políticas públicas voltadas para o incentivo à formação docente, oferecendo os seguintes tipos de cursos: primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; segunda licenciatura – para os docentes que possuem formação em licenciatura, mas atuam em área distinta desta formação; e formação pedagógica – para docentes graduados e não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

⁵ O objetivo de licenciar cerca de 500 mil professores em exercício nas escolas públicas brasileiras não foi atingido. De acordo com informações divulgadas no site da CAPES, disponíveis no link <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, foram formados 44.843 professores até o ano de 2017.

⁶ Há, no site da CAPES, a informação de que a Plataforma Freire passou por mudanças em 2017, deixando de ser um sistema voltado para gerenciar o programa Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O novo site apenas herda o nome do anterior, uma vez que apresenta outro sistema. Os professores da educação básica podem cadastrar seus currículos na Plataforma Freire e solicitar vagas em cursos do Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC). Além de funcionar como banco de currículos - semelhante ao Currículo Lattes, a plataforma é um sistema de gestão de cursos de capacitação para os professores.

⁷ As informações apresentadas encontram-se no site da CAPES e no livro Educação escolar: políticas, estrutura e organização de José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi.

Partindo dessa realidade, e tendo em vista a exigência legal, o Ministério da Educação (MEC), para “solucionar” a questão desses professores em exercício que não possuíam a formação adequada, propuseram cursos que se destinavam a formar esses profissionais que não tinham formação acadêmico-universitária. Importante pontuar que, mesmo havendo um aumento significativo na oferta de cursos de licenciatura, devida à obrigatoriedade de a formação do professor acontecer em nível superior, passados mais de 20 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, ainda há professores em exercício na educação básica sem a formação exigida legalmente. A educação básica é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Como a presente pesquisa, como apresentaremos a seguir, analisa um curso de Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – PARFOR a distância, que foi ofertado em 2011 (2011 a 2015) por uma Instituição Pública de Ensino, trazemos alguns dados sobre a formação dos professores do ensino fundamental e médio que foram divulgados pelo Censo Escolar 2017. Decidimos apresentar os dados do Censo de 2017, pelo fato de mostrar que ainda há professores em exercício sem a “formação adequada”.

Há, segundo o Censo Escolar 2017, 1,4 milhões de professores que atuam no ensino fundamental, sendo 761,7 professores atuando nos anos iniciais e 764,7 nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, 85,3% possuem nível superior completo (82,0% têm superior completo com licenciatura), sendo que 6,0% estão com o curso superior em andamento. Para os anos finais, o Indicador de Adequação da Formação Docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de Artes, pois apenas 31,5% dos docentes possuem a formação mais adequada. O melhor resultado é observado para a disciplina de Língua Portuguesa, que indica que 62,5% dos professores possuem a formação mais adequada. Em relação à Língua Estrangeira, temos os seguintes indicadores: 49,2% dos professores possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 2,0% dos professores possuem formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 31,6% dos professores possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; 4,4% dos professores possuem formação superior não considerada nas categorias; e 12,8% dos professores não possuem formação superior.

Há 509,8 mil professores que atuam no ensino médio. Desse total, 93,5% têm nível superior completo (86,8% têm nível superior completo com licenciatura). Foi identificado ainda que 3,9% estão cursando nível superior. De acordo com o Indicador de Adequação da Formação Docente para a etapa de ensino em questão, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia. Das disciplinas de Sociologia declaradas nas turmas de ensino médio, apenas 27,1% são ministradas por professores com a formação mais adequada. Os melhores resultados do indicador de formação são observados para as seguintes disciplinas: Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática e Geografia, com percentuais acima de 70%. Em relação à Língua Estrangeira, temos os seguintes indicadores: 56,2% dos professores possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 2,5% dos professores possuem formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 29,6% dos professores possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; 4,5% dos professores possuem formação superior não considerada nas categorias; e 7,2% dos professores não possuem formação superior.

Dos cursos ofertados para a formação de professores, como já mencionamos, há os que acontecem/aconteceram na modalidade presencial e aqueles no formato a distância. A proposta de formação a distância é justificada, normalmente, pela expansão da Educação a distância⁸ e pela realidade do público-alvo foco da Política Nacional – professores já em exercício. A modalidade a distância se configura, assim, como uma opção que atinge mais facilmente os professores sem formação, uma vez que acontece a distância e, por isso, não demanda deslocamento diário do professor até à Universidade, o que significa economia de tempo e de dinheiro. Há também um imaginário, muitas vezes comprovado pela atuação de algumas instituições educacionais brasileiras, que representa a Educação a distância, como sendo mais “fácil” do que a presencial. Levando em consideração que a demanda pela formação superior vem do governo e não do próprio professor, essa representação poderia, sim, chamar atenção do professor já em exercício. Mas o que nos parece essencial é pensar sobre o processo de formação desse professor, que já tem experiência prévia, a partir da proposta do curso e da

⁸ A Educação a distância, que é fruto do discurso neoliberal na e sobre a Educação, será abordada no primeiro capítulo desta tese. Apresentaremos um histórico geral da relação da Educação a distância no Brasil com a formação de professores, destacando suas principais características.

dinâmica do ensino a distância. Pressupomos que tanto a proposta do curso quanto o ensino a distância tenham efeito na formação e na identidade desse professor. Sendo assim, buscamos investigar a proposta do curso e a dinâmica do ensino a distância, para, assim, tecermos considerações em torno de seus possíveis efeitos na formação e na identidade do professor.

Entre os vários cursos de formação docente, oferecidos por diferentes Instituições de Educação Superior no Brasil, limitar-nos-emos, como já mencionado, ao universo de um curso de Letras⁹ – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – PARFOR a distância, oferecido por uma dessas instituições. O curso em pauta visa atender a demanda oriunda da adesão do Instituto de Letras e Linguística da Universidade em questão ao PARFOR, a fim de habilitar profissionais já em exercício no magistério de Inglês e de Literaturas de Língua Inglesa na educação básica, em Instituições Públicas de Ensino. Para tanto, o curso pretende: favorecer a inclusão formal de professores atuantes na educação básica que ainda não dispõem da Licenciatura Plena; promover a formação de professores de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade, na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania; fomentar a construção do conhecimento em torno das particularidades da linguagem, com vistas a uma participação necessária na formação do profissional de Letras; possibilitar uma formação acadêmica ao professor de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa que permita consorciar suas reflexões teóricas sobre a linguagem com a adequação e uso de tecnologias; construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por objetivo um perfil de professor de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade.

Por meio da exposição geral acerca do curso de formação em questão, especificidades que o caracterizam e o diferenciam de outros cursos de formação são identificadas. A primeira especificidade é a de ser um curso de formação superior voltado para professores de língua inglesa em exercício e a segunda, por ser oferecido na modalidade a distância. Em relação à primeira especificidade, interessa-nos investigar a proposta de formação destinada a professores de inglês que já atuam na

⁹ As informações apresentadas encontram-se no site do Centro de Educação a Distância da Universidade em foco.

educação básica, identificar e problematizar discursividades que constituem o perfil do professor de inglês egresso do curso. Em relação à segunda especificidade, interessa-nos investigar os princípios e fundamentos que sustentam o ensino a distância e identificar e problematizar discursividades que constituem o perfil do aluno virtual, uma vez que pressupomos que hajam efeito(s) tanto do ensino a distância quanto do perfil do aluno virtual na formação e na identidade do professor de inglês.

Frente ao exposto e levando em consideração que o curso foco da presente investigação é espelhado no curso oferecido pela instituição a professores pré-serviço, levantamos a hipótese de que a proposição de cursos tais como o que problematizamos aqui parece encerrar uma política de formação de professores que desconsideraria a experiência prévia do professor. Isso porque se observa, no documento, que o fundamenta, uma posição prescritiva que determina saberes supostos, conhecimentos ditos modernos, que os professores deveriam adquirir com o curso, espelhados que são nas mesmas matrizes curriculares pré-serviço. Esse espelhamento¹⁰, juntamente à estrutura e à dinâmica da modalidade de ensino a distância, faz com que o professor seja significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de conhecimentos e executor de teorias. Isso nos possibilita afirmar que o curso está na lógica da capacitação muito mais do que na da formação, o que pode afetar diretamente a construção da identidade do professor de língua inglesa e colocar em xeque o perfil reflexivo e autônomo esperado desse professor.

A partir dessa hipótese norteadora, buscamos respostas para os seguintes questionamentos:

- 1- O que se entende por formação de professores de língua inglesa no espaço do curso foco de nossa investigação?
- 2- Que discursividades constituem o perfil do aluno virtual e do professor de inglês (perfil do egresso) nesse espaço?
- 3- Que possíveis efeitos a proposta de formação e a modalidade de ensino a distância projetam para a formação e para a identidade do professor de inglês egresso do curso?

¹⁰ Esse espelhamento será apresentado mais adiante por meio de uma análise comparativa da proposta curricular de um curso de formação de professores pré-serviço na modalidade presencial (Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) oferecido pela mesma instituição e da proposta do curso foco da presente pesquisa.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral problematizar a proposta de formação de professores de língua inglesa foco de nossa investigação. Mais especificamente, objetivamos problematizar discursividades que constituem essa proposta de formação; problematizar o perfil do aluno virtual e o esperado do professor de inglês (perfil do egresso) e indiciar, por meio do funcionamento da materialidade linguístico-discursiva de materiais didáticos, possíveis efeitos desse tipo de proposta de curso na formação e na identidade do professor de inglês.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos para análise o Projeto Pedagógico do Curso. O documento em questão contextualiza a proposta do curso e apresenta informações sobre os princípios e fundamentos orientadores da formação, sobre o perfil dos ingressantes e dos egressos, sobre os objetivos, a dinâmica curricular e o ementário das disciplinas oferecidas. Lançar um olhar analítico na perspectiva discursiva em torno desse documento nos possibilita identificar discursividades que funcionam como verdades, que fundamentam o discurso em torno da formação de professores de língua inglesa e que forjam uma identidade de professor de inglês. Por meio da análise das discursividades que constituem o discurso do Projeto Pedagógico do Curso e o de disciplinas que fazem parte de sua grade curricular, temos a oportunidade de mostrar conflitos e contradições em torno da formação e da identidade do professor de inglês, assim como de tecer considerações, partindo dos saberes epistemológicos contemplados e da dinâmica do curso, em torno de possíveis efeitos dessa proposta de curso na formação e na construção da identidade desse professor.

Em relação às disciplinas que compõem a grade curricular do curso, escolhemos as seguintes: *Introdução à Educação a distância* e *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE 4¹¹)*.

¹¹ PIPE significa Projeto Integrado de Prática Educativa. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, as Práticas Educativas fazem parte do Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE – e estão integradas a componentes curriculares dos núcleos de formação específica e pedagógica, sendo vivenciadas ao longo de todo o curso. Essa integração tem o objetivo de promover a investigação de diferentes aspectos do ensino de línguas estrangeiras e respectivas literaturas nos materiais didáticos e na prática de sala de aula na educação básica. As Práticas Educativas constituem um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do aluno e/ou do professor-aluno. Elas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do estudante. A execução dessas práticas, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, proporcionará ao aluno a oportunidade de analisar e refletir sobre o fazer no contexto escolar, sobre os materiais utilizados na prática docente e sobre a realidade da educação na sociedade atual, e proporcionará, ainda, aos discentes que já atuam como professores, a possibilidade de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso. As Práticas Educativas serão desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de: reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores em sala de aula, com

Antes de justificar a escolha das disciplinas, importa destacar, como pontua Orlandi (2015, p. 188), que “a prática docente é decisiva para a maneira como os alunos vão se significar para si e para os outros, logo, em relação ao modo como a sociedade os significa”. Na modalidade a distância, a prática docente acontece por intermédio de recursos educacionais a distância, tais como material didático *on line*, vídeo-aulas, fóruns e chats. Dos recursos mencionados, o material didático *on line* é o que traz em sua elaboração a proposta das disciplinas, a concepção acerca dos conteúdos abordados e os objetivos das mesmas. O processo de ensino-aprendizagem a distância tem seu início pelo material didático *on line* e é a partir desses materiais que a prática docente na modalidade em foco se configura e tem seu papel decisivo em relação à maneira como os alunos vão se significar para si e para os outros e ao modo como a sociedade os significa.

Na Educação a distância (doravante EaD), o material didático é significado como ponto chave para o processo de ensino-aprendizagem. A elaboração do material didático é feita por meio de uma linguagem que se “aproxima” muitas vezes da oralidade e que se “distancia” assim da linguagem acadêmica. Essa lógica de elaboração é justificada pela modalidade de ensino, ou seja, pelo fato de ser a distância e de o contato físico-presencial com o professor não acontecer. Nesse discurso, que é o discurso pedagógico-educacional que sustenta a EaD, o material didático tem como função aproximar o aprendiz do conteúdo a ser abordado e tornar o processo mais dialógico e menos “pesado”. A nosso ver, além dessa função, o material didático é posto como um “substituto” do professor, o que reforça a dispensabilidade da presença desse profissional no ensino a distância.

Tendo em vista o arrolado, analisar o quê e como é contemplado em materiais didáticos dessa natureza nos possibilita delinear o que se entende por formação de professor no contexto do curso e identificar discursividades que constituem o perfil do aluno virtual e o do professor de inglês.

Justifiquemos, pois, a escolha das disciplinas.

A disciplina *Introdução à Educação a distância*, de cunho teórico, inicia o processo de formação. De acordo com a ementa, o objetivo geral de *Introdução à Educação a distância* é discutir temas relevantes em EaD e refletir sobre o uso das

tecnologias emergentes nos processos de ensino e de aprendizagem, inclusive no contexto de línguas estrangeiras. Levando em consideração que a disciplina em foco visa discutir especificidades da educação a distância e do perfil do aluno virtual, acreditamos que uma investigação acerca da maneira como tais especificidades aparecem discursivamente no material didático da disciplina seja pertinente para uma pesquisa que busca identificar e problematizar as discursividades que constituem o perfil do aluno virtual. Dos quatro módulos que compõem a disciplina, ater-nos-emos ao primeiro, uma vez que foca diretamente em questões relativas às características do aprendiz na modalidade a distância.

Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE), de cunho teórico e prático, é oferecida no quarto semestre do curso. A disciplina tem como objetivos apresentar um breve percurso histórico da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, discutir temas e pesquisas desenvolvidas no campo da LA, discutir a relevância da LA para a formação do professor de línguas estrangeiras, problematizar as concepções de linguagem que subjazem às práticas pedagógicas, discutir os processos identitários que constituem a relação ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, analisar os discursos que fundamentam a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, refletir sobre o planejamento de curso de línguas, discutir o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e preparar o(a) graduando(a) para o desenvolvimento de uma postura teórico-reflexiva enquanto professor de língua estrangeira. Como a formação e a identidade do professor de línguas é constituída pelas pesquisas em Linguística Aplicada, identificar o que e como é apresentado ao aluno-professor¹² no processo de desenvolvimento da disciplina contribui diretamente para percebermos a lógica discursiva do material e o perfil do professor de inglês representado nesse guia¹³.

¹² Importante tecer algumas considerações em torno da forma como apresentamos o aprendiz no decorrer da tese, ora como aluno-professor, ora como professor-aluno. Partindo do cenário do curso foco de nossa investigação, curso voltado para professores que não têm a formação adequada perante as exigências legais, o aprendiz, ou seja, o aluno foco do curso, é já-professor. Sendo assim, acreditamos que haja diferença entre ser aluno-professor e professor-aluno, uma vez que temos posições diferentes. Quando a palavra *professor* aparece antes da palavra *aluno*, temos um efeito que considera a trajetória de docência desse professor e que o coloca em uma posição de saber. Quando a palavra *aluno* vem antes da palavra *professor*, um efeito que surge é o de um certo apagamento dessa posição de já-professor, ou seja, nesse caso, há uma ênfase na posição de aluno, na posição comumente apresentada como a de aprender, o que apaga, de certa forma, a posição de saber desse professor.

¹³ O material didático é designado, no espaço do curso, guia. A palavra guia indicia um acompanhamento, uma orientação e uma condução pautada no amparo e na proteção. Há um efeito de sentido na utilização dessa palavra que aponta para a prescrição.

Diante das várias possibilidades de se abordar um objeto de estudo e levando em consideração, conforme destaca Saussure (2004, p.15), que “é o ponto de vista que cria o objeto”, essencial se faz apresentar os fundamentos teóricos que serão tomados por base para analisar e problematizar questões relativas à nossa pesquisa. A presente pesquisa se fundamenta no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa. O dispositivo teórico e analítico da análise de discurso, como pontua Orlandi (2012, p.23), “trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco e à ideologia), na sua relação com o simbólico”, sendo que seu foco não é no conteúdo (o que o texto *quer* dizer), mas no *como* os textos dizem o que dizem. Assim como Bertoldo (2000), buscamos proceder utilizando uma metodologia de análise que privilegia o estudo da discursividade e que faz uso, durante o percurso analítico, de um dispositivo de interpretação que coloca o dito em relação ao não-dito e que evidencia, conforme Pêcheux (1997, p. 52), que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar de interpretação”.

O conceito de discurso é ponto de partida para esta investigação, uma vez que o documento pedagógico do curso é tomado como discurso. É a partir do conceito de discurso que as noções de sujeito e de identidade passam a ser abordadas. Considerando que todo discurso é produto de diferentes discursividades, os conceitos de intradiscurso e de interdiscurso são tomados como basilares para a edificação da investigação. Por meio do uso de tais conceitos, as discursividades que atravessam e constituem o documento foco de nosso estudo passam a ser identificadas, analisadas e problematizadas e o seu funcionamento discursivo compreendido. Por intermédio dessa análise, que é pautada na categoria analítica da presença-ausência, ou seja, do dito e do não-dito, são identificados modos de significar questões relativas à formação de professores e à sua identidade.

Para a edificação de nossa tese, seguimos o seguinte percurso. No primeiro capítulo, contextualizamos, de forma geral, a formação de professores de língua estrangeira no Brasil pelo viés da Linguística Aplicada, para, em seguida, dar ênfase à política de formação de professores que integra o PARFOR. Uma contextualização da EaD no Brasil, focando sua relação com a formação de professores, e uma apresentação de suas principais características fazem parte deste capítulo. É nesse espaço que

apresentamos as condições de produção que possibilitaram a oferta do curso de Licenciatura em Letras/Inglês no formato do PARFOR a distância. No segundo capítulo, apresentamos as noções teóricas que fundamentam nosso olhar e que sustentam a análise do *corpus*. No terceiro, por meio do Projeto Pedagógico do Curso, apresentamos o curso de Licenciatura foco de nossa investigação. É nesse capítulo que o currículo, como produtor de uma identidade de professor, é analisado e que questões relativas à constituição do *corpus* de pesquisa e do percurso metodológico são apresentadas. O quarto capítulo é destinado à empreitada analítica dos recortes discursivos dos materiais didáticos que constituem o *corpus* da pesquisa. E, para concluir este trabalho, apresentamos nossas considerações finais em que retomamos os aspectos mais relevantes dos resultados de nossa investigação.

CAPÍTULO I

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO CONSTITUTIVAS DO PARFOR

Neste capítulo, contextualizamos, de forma geral, a formação de professores de língua estrangeira no Brasil pelo viés da Linguística Aplicada, para, em seguida, dar ênfase à política de formação de professores que integra o PARFOR. Uma contextualização da EaD no Brasil, focando sua relação com a formação de professores, e uma apresentação de suas principais características fazem parte deste capítulo. É nesse espaço que apresentamos as condições de produção que possibilitaram a oferta do curso de Licenciatura em Letras/Inglês no formato do PARFOR a distância.

1. Contextualizando a formação de professores de língua estrangeira pelo viés da Linguística Aplicada

A formação de professores de língua estrangeira é diretamente constituída pelo conhecimento teórico produzido pelo campo da Linguística Aplicada (doravante LA), uma vez que esse campo¹⁴ vem produzindo teoricamente o conhecimento para o ensino e a aprendizagem de línguas e para a formação do professor. Traçar um histórico, mesmo que breve, dessa área e identificar as bases que a sustentam é muito importante para nossa tese, pelo fato de buscarmos problematizar discursividades que fundamentam o discurso da formação docente contemporânea e que forjam uma identidade de professor.

Há de se salientar, como pontua Bertoldo (2000, p. 15),

que a questão da formação de professores constitui uma preocupação que, há muito, consta da pauta de interesses dos estudos em educação que vieram e virão a constituir o próprio discurso da LA. É possível mesmo dizer que, historicamente, o entendimento do papel do professor e os modos de compreensão sobre a “melhor” maneira de “formá-lo” sofrem mudanças de acordo com as transformações sofridas pela pedagogia, cujo discurso precede o discurso da LA no tocante à formação de professores.

¹⁴ A Linguística Aplicada se caracteriza por se constituir a partir de uma perspectiva inter/multi/pluri/transdisciplinar. Por ser uma área em interlocução com outras ciências e por ser um campo do conhecimento que se erige na perspectiva mencionada, possibilita olhares amplos e abrangentes acerca de diferentes objetos. (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998)

Como o discurso da LA é constituído por discursividades que vêm do campo da educação, traremos, pautando-nos em Gauthier & Tardif (1997), algumas informações importantes acerca de três discursos que constituíram e/ou constituem o discurso da Pedagogia e que afetaram e/ou afetam o discurso da LA e, conseqüentemente, o da formação de professores.

A história ocidental da Pedagogia, segundo Gauthier & Tardif (1997), é marcada por três modos de fundação. Esses três modos de fundação estão diretamente ligados ao momento sócio-histórico-ideológico em que se inserem. No século XVII, por exemplo, um saber tradicional, que se alicerça no divino, funda a Pedagogia. Nesse cenário, a Pedagogia volta-se para a ordem e para a regulação da vida escolar. O professor é visto como um artesão cujo saber se funda na experiência e na tradição própria de seu ofício. Nesse período, o sobrenatural e a experiência fundam a Pedagogia. No século XIX, por sua vez, o professor é considerado o técnico cujo saber-fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa. Nesse momento, devido ao avanço da ciência, a Pedagogia é concebida como um saber científico e o professor aquele que aplica, na sua sala de aula, as leis descobertas pela ciência. Eis um modelo de Pedagogia pautado na ciência positiva e na tecnologia aplicada. Segundo Gauthier & Tardif (1997), a emergência das profissões foi influenciada por esse modelo de ciência positiva e de tecnologia aplicada e, por isso, no século XX, a Pedagogia passa a ser considerada como saber profissional, reflexivo. Eis a fundação da concepção do professor como um profissional prático e reflexivo. O saber do professor passa a ser fundado na “reflexão antes, durante e após a ação” (GAUTHIER & TARDIF, 1997, p. 39). Como bem pontua Bertoldo (2000, p. 17), “esse modo de fundação da pedagogia viabiliza-se numa tentativa de ultrapassar tanto a perspectiva que procura se estabelecer na verdade divina quanto aquela que postula a ciência como suporte do fazer pedagógico”. Eis que surge a razão como nova maneira de fundar a prática do professor.

A concepção de sujeito que sustenta a formação de professores passa a ser, a partir de então, a do sujeito cartesiano que tem a capacidade de controlar todo e qualquer processo pela razão. O trinômio “ação-reflexão-ação”, juntamente com a noção de autonomia¹⁵, passa a ser considerado como a saída para os problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem e a solução para as dificuldades

¹⁵ A noção de autonomia fundamenta, no contexto contemporâneo, o fazer do professor. Por meio da reflexão e da autonomia, é posto discursivamente que o professor regula, ordena e transforma sua prática pedagógica.

relativas à docência. Cabe ao professor controlar todo o processo educacional por meio da razão, ou seja, o fazer pedagógico está fundado na razão e o professor deve cumprir suas responsabilidades reflexivamente.

Levando em consideração o exposto, e sabendo que essas discursividades, mesmo com deslocamentos¹⁶, fundamentam a formação de professores na contemporaneidade, criam um imaginário ideal do fazer pedagógico e, conseqüentemente, da identidade do professor, percebemos que a concepção vigente em torno da formação de professores continua sendo a pautada no discurso da modernidade, no discurso que traz o sujeito como fonte e origem de seu dizer, como aquele que controla os processos e é capaz de transformar, por meio da reflexão e da autonomia, a sua prática e o meio.

Frente à centralização da formação de professores na reflexão e na autonomia, interessa-nos saber o que reflexão e autonomia podem significar, a partir do cenário do curso foco de nossa pesquisa. De antemão, postulamos que as noções de reflexão e de autonomia constituem um discurso educacional que constrói uma identidade de professor que vai de encontro ao que é efetivamente demandado desse profissional, tanto em seu processo formativo quanto em sua atuação como professor. De forma geral, cabe ao professor, contrária e contraditoriamente à reflexão e à autonomia, aplicar teorias e atuar a partir de (im)posições metodológicas. Vivemos em um contexto sócio-histórico-ideológico e econômico, afetado diretamente pela ideologia neoliberal, em que poucos refletem e produzem, enquanto a maioria reproduz e aplica. No cenário educacional, não é diferente. Retomaremos essa questão mais adiante.

Passemos, neste momento, a traçar um breve histórico da área da LA e a identificar as bases que a sustentam, para, assim, problematizarmos discursividades que fundamentam o discurso da formação docente contemporânea e que forjam uma identidade de professor.

A LA é um campo que vem, desde meados da década de 1950, produzindo teoricamente conhecimento para o ensino e a aprendizagem de línguas e para a formação do professor. Conforme nos informa Bertoldo (2000, p. 87), a partir de Strevens (1991), “o termo LA está em uso desde 1956, com a Fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgo e com a criação do Centro de

¹⁶ O saber alicerçado no divino não faz mais parte da concepção de pedagogia, uma vez que o “homem” passou a ser o centro do universo. No entanto, a razão, o controle, a técnica e a prática reflexiva não deixaram de constituir a concepção de pedagogia.

Linguística Aplicada em Washington em 1957”. O novo departamento na Universidade de Edinburgo foi criado com o intuito de oferecer cursos especializados, tanto para formadores de professores de inglês quanto para educadores, visando melhorar a qualidade da prática de ensino dessa língua nos países que formavam a Comunidade Britânica, assim como com o de ampliar a maneira de se abordar o ensino de inglês, incorporando ao departamento disciplinas que focam o estudo acadêmico de línguas.

Em contrapartida, a criação do Centro de Linguística Aplicada de Washington, cuja origem está ligada à Fundação Ford, teve o objetivo de focar problemas relativos à educação linguística encontrados em países em desenvolvimento, para apresentar possíveis soluções a essa problemática. É desse contexto que “projetos de grande vulto que objetivavam produzir materiais didáticos e ‘treinar’ professores para usá-los” são desenvolvidos (BERTOLDO, 2000, p. 88).

Por meio do que vimos apresentando até agora, é possível perceber que, como pontua Freitas (2013, p. 76),

uma boa qualificação linguística, a produção de material didático, a elaboração de procedimentos metodológicos, e, conseqüentemente, o treinamento dos professores para o uso adequado do aparato metodológico eram predominantes no ensino da língua estrangeira, nessa fase.

A relação da LA com a formação de professores está posta desde o surgimento desse campo e, portanto, “naturaliza-se o entendimento de LA em exclusiva relação com o ensino de línguas” (BERTOLDO, 2000, p. 88). Sendo assim, os trabalhos dos linguistas aplicados foram sendo reconhecidos e, com isso, a LA se firma como campo de produção de conhecimento nessa área, o que “confere à LA o estatuto de referência para os assuntos concernentes à aquisição, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, em decorrência, à formação de professores” (op.cit, 2000, p. 90).

Importa mencionar, como bem destaca Bertoldo (2000), que o ensino de línguas estrangeiras mesmo sendo uma marca que identifica a área da LA, não é a única. Os linguistas aplicados reforçavam a abrangência dos estudos do campo, assim como sua autonomia. A edificação de um campo científico autônomo, que não fosse confundido com aplicação de teoria linguística, foi o objetivo de muitos linguistas aplicados como Kaplan, Widdowson, Krashen, Spolsky e Stevens. No final da década de 1980, “a LA se afirma como uma ciência que rompe com uma linguística estrutural, imanente, pela busca de subsídios em outras áreas do conhecimento, e justifica, assim, sua existência

como uma ciência social engajada” (op.cit, p. 93-94). O papel do linguista aplicado passa a ser o de buscar diferentes cenários de pesquisa que envolvem os mais diversos problemas de uso de linguagem. A LA assume, segundo Bertoldo (2000), um modelo de ciência moderna.

A trajetória da LA no Brasil acompanha o percurso dos linguistas estrangeiros, uma vez que também busca confirmar uma concepção de LA como sendo “uma área vocacionada a buscar soluções para problemas de uso de linguagem, uma área independente da Linguística, com objeto e metodologia de trabalho próprios” (op.cit, 2000, 94). A fundação da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), em 1990, é um marco para a área, uma vez que possibilitou reunir diferentes discussões de pesquisadores acerca da natureza epistemológica do campo, ampliar o campo de atuação da área e dar mais voz aos linguistas aplicados nas decisões da área, por meio de sua participação na AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée).

De forma geral, o percurso da LA no Brasil pode ser apresentado por meio de algumas fases. Até meados da década de 1970, a LA estava direta e intrinsecamente relacionada à Linguística. Nesse contexto, a Linguística oferecia as teorias para que a LA as aplicasse. Conforme Kleiman (1992), a LA estava sob a orientação da Linguística. Na segunda metade da década de 1970, a submissão da LA à Linguística começa a ser questionada e a percepção do campo da LA como mais independente e autônomo ganha espaço, principalmente na área de ensino de língua estrangeira, “já que a de língua materna, tradicionalmente, recebeu ênfase predominante dos linguistas, mantendo, ainda, não raro, uma visão de aplicação linguística” (BERTOLDO, 2000, p. 97). Kleiman (1992) destaca que, nesse momento, há uma diversificação de perspectivas teóricas, pelo fato de pesquisadores com formação diversificada passarem a contribuir com os estudos da LA.

O interesse por pesquisas que tinham como foco a leitura passou a ser recorrente. É desse interesse que o objeto de pesquisa em LA passa a estar relacionado ao âmbito do ensino e da aprendizagem. Por meio dessa mudança de objeto do estudo das línguas a serem ensinadas para os processos de ensino e aprendizagem dessas línguas, uma considerável expansão do campo de pesquisa da LA ocorreu. A identificação da LA como uma área de natureza inter/multi/transdisciplinar surge e se consolida.

Importante mencionar que, nesse contexto, da década de 1970 e da de 1980, o material didático é posto como guia, conforme pontua Almeida Filho (1997), cabendo

ao professor seguir o proposto no material. A ênfase no treinamento dos professores é evidenciada, o que indica que o professor deveria executar uma proposta que ele mesmo não ajudou a elaborar. Em relação aos treinamentos dados aos professores de língua estrangeira (doravante LE), Vieira Abrahão (2010, p. 2) pontua que eles se fundamentavam em alguns “conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas”. A autora destaca que, nessa época, a contratação de professores de LE se dava a partir do conhecimento da língua que seria ensinada, uma vez que questões relativas ao ensino seriam “resolvidas” com uma semana de treinamento. Sendo assim, a história da formação do professor de LE é marcada, principalmente nas décadas de 70 e 80, pela crença no conhecimento linguístico e no fazer metodológico a partir de um treinamento específico. O professor, assim, é concebido como uma “tabula rasa”, uma vez que deve seguir os passos predeterminados tanto pelo treinamento quanto pelo material didático.

No final da década de 80 e nos anos 90, há uma mudança de objeto do estudo das línguas a serem ensinadas, como pontua Kleiman (1992), para os processos de ensino e aprendizagem dessas línguas. Essa mudança de foco fez com que o campo de pesquisa da LA se expandisse e a sala de aula passasse a ser concebida como um espaço de desenvolvimento de pesquisa aplicada. Conforme Moita Lopes (1996), dois tipos básicos de pesquisa marcaram o momento em questão: a pesquisa de diagnóstico e a pesquisa de intervenção. A pesquisa de diagnóstico busca averiguar como a prática docente acontece efetivamente no espaço da sala de aula, e a pesquisa de intervenção busca, por sua vez, apresentar possibilidades de se modificar essa prática. Conforme Bertoldo (2000, p. 101), “esses dois tipos de pesquisa convergem para uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, que passa a funcionar como uma referência metodológica forte de trabalho na área [...]”.

A investigação de natureza etnográfica ganha espaço nas pesquisas de linguistas aplicados, tanto no Brasil quanto no exterior. O trabalho de Erickson (1986), por exemplo, é base para o desenvolvimento de pesquisas que têm o espaço da sala de aula como seu *locus*. Além desses estudos, realizados por linguistas aplicados, o professor passa a assumir também o papel de pesquisador. É nesse contexto que começa a circular o termo professor-pesquisador e a noção de reflexão como geradora de mudança e deslocamento. Por meio da reflexão crítica de sua própria prática, reflexão desenvolvida

por meio de uma pesquisa-ação, o professor passa a gerar conhecimento sobre a sala de aula e sobre o processo de ensino e de aprendizagem para, assim, modificar sua maneira de atuar.

Vale destacar que a visão de professor-pesquisador apregoada por Moita Lopes (1996), aliada à perspectiva de investigação etnográfica, ganha espaço nos estudos da LA na década de 1990, década em que a formação de professores de línguas é posta em xeque. Segundo Bertoldo (2000, p. 103),

a intenção é a de combater uma visão dogmática da formação de professores de línguas que, até então, primava pelo treinamento e uso de técnicas de ensino, assim como pela utilização de métodos específicos de ensino sem a devida fundamentação teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula, assim como os processos de ensinar e aprender línguas.

Eis um dos princípios mais fortes da LA, sobretudo na década 90, e que, a nosso ver, continua arraigado nos estudos da área: o da necessidade de o professor adquirir conhecimentos teóricos para consolidar sua prática docente. Analisando esse princípio, é possível trazer à baila um efeito de sentido que indica a congruência automática entre teoria e prática e que coloca a teoria “como um remédio capaz de solucionar os problemas detectados na formação dos profissionais do ensino de línguas, como se ela se opusesse à prática” (op.cit, 2000, p. 104). No decorrer de nossa investigação, especificamente na análise de trechos recortados do material de *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE)*, mostraremos a presença dessa concepção na materialidade linguística dos fragmentos, que aponta para uma posição prescritiva que determina saberes supostos, que os professores deveriam adquirir com o curso, e que faz com que o professor seja significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de conhecimentos e executor de teorias, o que, por sua vez, possibilita-nos desconstruir discursividades tais como a do professor reflexivo e autônomo.

É nesse cenário de valorização da formação teórica do professor que a LA ganha força institucional, uma vez que a área voltava-se para a construção de teorias relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Como bem pontua Vieira Abrahão (2010, p. 4), “tinha-se a crença de que a chave do ensino estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor”. Assim, caberia ao professor conhecer para aplicar. O professor continua sendo concebido como um técnico cujo saber-fazer é fundado sobre teorias, ou

seja, sobre uma ciência rigorosa. No entanto, eis que discursivamente, pela reflexão antes, durante e após sua prática, o professor passa a ser considerado um profissional reflexivo, capaz de construir teorias. O professor “passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador”, como destaca Vieira Abrahão (2010, p. 5). A partir das demandas das situações específicas de ensino e de aprendizagem, o professor, de forma autônoma e reflexiva, passa a definir os objetivos e a maneira de conduzir o ensino da LE.

Partindo da centralidade da perspectiva reflexiva na formação de professores na contemporaneidade, passamos, tomando Pimenta (2006) como referência, a contextualizar as origens, os pressupostos e os fundamentos do conceito de professor reflexivo com o intuito de destacar suas contradições. Após essa contextualização, apresentamos alguns trechos do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC) foco de nossa investigação para mostrar diferentes efeitos de sentido da palavra *reflexão*, para evidenciar contradições em torno dessa noção e colocá-la em xeque frente tanto ao cenário educacional brasileiro atual quanto ao do curso posto em análise.

2. Professor reflexivo: um conceito em questão

A expressão “professor reflexivo” tomou conta, como pontua Pimenta (2006), do cenário educacional desde o início de 1990 e o trinômio “ação-reflexão-ação” é posto, a partir de então, como princípio norteador da metodologia dos cursos de formação de professores. Assim como Pimenta (2006), consideramos essencial problematizar a maneira como a expressão “professor reflexivo” vem sendo divulgada e significada no âmbito educacional, uma vez que essa expressão passou a constituir discursivamente a identidade do professor.

A princípio, a expressão em foco gerou uma grande confusão, uma vez que qualifica o professor a partir de um adjetivo que indica um atributo do ser humano, ou seja, todo ser humano reflete. A partir desse impasse, a discussão em torno do que significa ou poderia significar essa expressão passa a acontecer por meio de postulados de um movimento teórico voltado para o trabalho docente, o que indica que o *reflexivo* não é somente um adjetivo, mas sim um construto teórico.

Donald Schön, pedagogo estadunidense, é referência em relação a essa perspectiva teórica, que coloca a reflexão no centro do processo de desenvolvimento

profissional e mudança do professor. Schön, ao questionar a estrutura do currículo normativo, currículo elaborado por meio da perspectiva da aplicação de teorias, propõe que a formação dos profissionais seja voltada para a reflexão na/sobre a prática, uma vez que os conhecimentos elaborados pela ciência não possibilitam ao profissional dar respostas às situações que surgem no seu dia-a-dia, pelo fato de tais situações ultrapassarem os conhecimentos elaborados pela ciência e também porque as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estarem formuladas. Assim,

valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2006, p. 19)

Sendo assim, Schön traz para discussão a dinâmica da formação de professores, propondo mudanças em relação à maneira como o currículo aborda a teoria e a prática. Para esse pedagogo, o currículo normativo, que enfatiza respectivamente o âmbito teórico-científico, sua aplicação e, ao final, a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais pelos alunos no momento do estágio, deveria ser modificado. Como defende que a formação profissional deve ser baseada numa *epistemologia da prática*, o estágio, por exemplo, não deveria acontecer somente no final do processo formativo.

Ao analisarmos a estrutura e os conteúdos focados em currículos voltados para a formação de professores, é perceptível que essa perspectiva reflexiva passou a constituirlos. Essa constituição pode ser identificada por meio da presença de disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas, que aparecem já nos primeiros períodos dos cursos de formação, o que aponta para um deslocamento quanto ao papel da prática docente nos cursos de formação. É incontestável que a inserção de disciplinas que focam, desde o início da formação, a importância da prática e da reflexão da/na prática apresenta uma concepção diferente do processo formativo. No entanto, é preciso analisar tanto como essas disciplinas são pensadas, elaboradas e conduzidas quanto como elas articulam teoria e prática. Outro ponto a ser posto em análise é a *epistemologia da prática*, seu alcance e seus efeitos na construção de uma identidade de professor. Como apresentamos a seguir, a *epistemologia da prática* aloca o professor em uma posição de pesquisador e de construtor de teorias, o que deve ser problematizado.

Schön propõe que a formação profissional seja baseada em uma *epistemologia da prática*, ou seja, que a prática profissional seja valorizada e concebida como momento de construção de conhecimento. A valorização da experiência e a valorização da reflexão da experiência devem ser focadas e abordadas, desde o início do processo formativo, como saída para os impasses da prática docente e como possibilidade para a construção de conhecimento. O que nos chama atenção em relação a essa abordagem reflexiva é o papel central da razão e seus efeitos na construção de uma identidade de professor. Por meio da razão, o professor é capaz de “resolver” os problemas constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem e, além disso, construir conhecimento. Como Schön propõe uma *epistemologia da prática*, o conhecimento construído pelo professor passa a ser um conhecimento teórico, ou seja, o professor passa a elaborar teorias a partir de seu papel de pesquisador de sua prática. A *epistemologia da prática*, defendida por Schön, está relacionada ao conceito de professor pesquisador, assim como à concepção de o professor, partindo da reflexão de sua prática, ser um construtor de teorias.

Concordando com Pimenta (2006), acreditamos que seja preciso indagar sobre as seguintes questões: Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

Além dessas indagações, outras surgem: Os professores realmente constroem teorias? Os cursos de formação oportunizam de fato essa *reflexão sobre a reflexão na ação* e a construção de teorias pelos professores?

Partindo do sistema educacional contemporâneo, que é fundamentalmente conservador, como pontua Fullan (1994), o *status quo* é mantido, ao invés de transformado. A forma como a hierarquia educacional é estruturada e como os governantes tratam a educação também contribui diretamente para que o *status quo* seja mantido e para que o professor não tenha condições de refletir sobre o âmbito educacional, de forma geral, e sobre o âmbito da sala de aula, de forma específica. O excesso de trabalho e a baixa remuneração são fatores que também afetam a participação efetiva dos professores, no que tange à reflexão sobre questões relativas tanto ao universo acadêmico quanto ao da sociedade como um todo.

Além da necessidade de levar em consideração essas questões, é preciso destacar que a perspectiva da abordagem reflexiva coloca o professor em uma posição protagonista que merece análise. Como pontua Pimenta (2006, p. 22)

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores.

Essa supervalorização do professor como indivíduo é um efeito da abordagem reflexiva que afeta a constituição da identidade do professor e que o coloca em uma posição no mínimo perigosa. Nessa perspectiva, que é defendida pela ideologia neoliberal, o professor é posto como responsável, individualmente falando, pelo seu sucesso ou fracasso. Dessa forma, o ato de refletir sobre sua prática é significado como "solução" para os desafios diários que os professores enfrentam no contexto da sala de aula e por isso ganha estatuto de verdade no processo formativo docente contemporâneo, o que gera um efeito de naturalização que deve ser problematizado. A reflexão como garantia de mudança para a prática docente e de controle sobre o saber-fazer responsabiliza o professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, se o aluno não aprendeu ou se algo não aconteceu como esperado, faltou ao professor refletir sobre sua prática. A reflexão da prática como garantia de mudança culpabiliza o professor pelas dificuldades enfrentadas e pelos resultados alcançados, apagando a contingência da sala de aula e as dificuldades enfrentadas pelos professores no cenário histórico atual.

Em relação ao curso foco de nossa investigação, curso que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e que faz parte das políticas públicas voltadas para o incentivo à formação docente, esse efeito da abordagem reflexiva se acentua, uma vez que o discurso em torno do ensino a distância volta-se para a responsabilização do sujeito aprendiz pelo seu desempenho no processo formativo. O que mais nos chama atenção quanto a esse discurso é o seu efeito reverso, ou seja, um efeito que indica a subordinação do aprendiz à dinâmica da modalidade a

distância e o seu agenciamento. Como mostraremos no quarto capítulo, o discurso da modalidade a distância é construído a partir do foco no indivíduo, que deve, por sua vez, seguir um determinado caminho para ser bem-sucedido. A prescrição fundamenta o discurso do ensino na modalidade a distância, assim como a responsabilização do aprendiz pela sua “formação”.

Como a valorização do indivíduo é constitutiva da perspectiva da abordagem reflexiva, que é por sua vez constituída pela ideologia neoliberal, apresentamos, de forma sucinta, um histórico do neoliberalismo e seus efeitos na educação. No entanto, antes dessa apresentação, trazemos alguns trechos presentes no PPC foco de nossa pesquisa que fazem menção à ação reflexiva como objetivo da formação e como sendo uma característica do egresso do curso, como já era esperado, pelo fato de tal projeto ser elaborado partindo de injunções legais, metodológicas e de mercado. Vejamos os trechos.

Na página 3 do PPC, a comissão elaboradora do projeto destaca que

buscou-se a ênfase em alguns aspectos pragmáticos e filosóficos que norteiam a educação brasileira, especialmente no que concerne a educação a distância, favorecendo, de certo modo, a consolidação de uma postura de independência crítica, **reflexiva** e intelectual que deverá marcar os egressos desta instituição.

Na página 9, há a informação de que

a metodologia de todo o curso pautar-se-á no trinômio “ação-**reflexão**-ação”, ou seja, na pluralidade de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras será estimulada ao longo da formação do aluno-professor, uma vez que este curso tem como objetivo a formação e não apenas a informação.

Na página 11, após elencar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno pelo curso, é apresentado o que se espera que o curso proporcione ao aluno egresso, aluno já professor, conforme o próprio objetivo do programa: “uma adequação de sua prática pedagógica aos novos princípios de **reflexão**, crítica e construção do conhecimento que norteiam a formação dos licenciados”.

Na página 12, na apresentação e explicação do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a comissão elaboradora do projeto destaca que

o ensino, seja ele em qualquer um dos níveis – fundamental, médio e superior – deve vislumbrar a interface com a pesquisa e a extensão, no sentido de formar cidadãos e profissionais críticos e disponíveis para a

observação e **reflexão** sobre os movimentos políticos, econômicos, científicos e tecnológicos que nos afetam e que afetam os processos educacionais no Brasil.

Ao ser apresentada a organização curricular do curso, encontramos, na página 31, a informação de que

a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de **reflexão** sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores em sala de aula, com registro dessa **reflexão** e a resolução de situações-problema, conforme Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR que se encontra no anexo 1.

Na página 32, momento em que a comissão informa que para a concretização da proposta do curso o preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras, será levado em conta, há a seguinte passagem:

Segundo essas Diretrizes, expressas no Parecer CNE/CES 492/2001, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades elencadas no projeto do curso. Esses estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a **reflexão** teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como uma forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

O foco na reflexão também se encontra na explicação sobre as Práticas Educativas. De acordo com o PPC, essas práticas

preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a **reflexão** sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do aluno-professor. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade de analisar e **refletir** sobre o seu fazer no contexto escolar, sobre os materiais que utiliza em sua prática, sobre a realidade da educação na sociedade atual. Proporcionará, ainda, aos discentes, a possibilidade de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática, à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso. (PPC, 2010, p. 37)

O Estágio Supervisionado também é apresentado como um espaço de reflexão. Vejamos a passagem que se encontra na página 38 do projeto do curso.

O Estágio Supervisionado será realizado e desenvolvido de modo a dar continuidade aos Projetos de Prática e a eles se integrar. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado no Curso de Letras – Licenciatura em Inglês e literaturas da língua inglesa deve ser compreendido como mais um espaço de **reflexão** sobre a realidade educacional, sobre o ensino de Língua Inglesa e literaturas dessa língua, sobre o projeto de conhecimento e o campo de trabalho do aluno-professor.

Tomando os trechos apresentados, considerados por nós como discursividades, ou seja, como modos específicos de conceber uma dada questão por meio da forma como é apresentada e representada por meio da língua, percebemos diferentes sentidos da palavra “reflexão”, a partir de seu uso.

Na primeira passagem, a postura reflexiva é posta como uma marca que os egressos do curso devem ter. Nesse momento, a reflexão, por ser uma característica do egresso do curso, tem um caráter geral, ou seja, o egresso deve sempre ter uma postura reflexiva.

No segundo trecho, por sua vez, a reflexão volta-se para a prática de refletir sobre a prática, o que indicia a ideia de que a reflexão faz com que a prática seja outra.

Na passagem seguinte, deparamo-nos com a ideia de que a prática pedagógica do egresso deve ser/estar adequada aos novos princípios de reflexão, crítica e construção do conhecimento que norteiam a formação dos licenciados. Cabe ao professor fazer a adequação da sua prática pedagógica, a partir dos novos princípios mencionados. Importa destacar que esses “novos princípios” não são/estão explicitados no texto, o que nos chama atenção, uma vez que a não menção desses novos princípios gera a noção de que eles já são conhecidos e compartilhados pelos professores.

Em seguida, a reflexão é atrelada ao ensino, ou seja, é a partir de um ensino pautado na pesquisa e na extensão que a formação de cidadãos e profissionais críticos e disponíveis para a observação e reflexão sobre os movimentos políticos, econômicos, científicos e tecnológicos que afetam os profissionais da educação e que afetam os processos educacionais no Brasil pode acontecer. Por meio desse fragmento, percebemos que o ensino oferecido ao aluno do curso tem o objetivo de formar cidadãos e profissionais críticos e disponíveis para observar e refletir sobre questões de cunho político, econômico, científico e tecnológico. Cabe a nós questionarmos a possibilidade, partindo do formato do curso e da maneira como a prática é conduzida, de isso efetivamente acontecer.

Na próxima passagem, assim como no segundo fragmento, a reflexão está relacionada ao refletir sobre a prática com o intuito de resolver situações-problemas e de, a partir dessa prática reflexiva, encontrar respostas para os impasses da contingência da sala de aula. A reflexão aqui é posta como “solução” para as dificuldades constitutivas do processo de ensino-aprendizagem.

No antepenúltimo trecho, a articulação da reflexão teórico-crítica com os domínios da prática sendo feita por meio dos estudos linguísticos e literários é explicitada e posta como sendo essencial aos profissionais de Letras. Por meio dessa articulação, que deve estar presente nos estudos linguísticos e literários, o egresso passa a adequar a teoria ao domínio de sua prática, o que indicia o papel do professor como pesquisador e “construtor” de teorias.

Na passagem seguinte, a reflexão possibilitada pelas disciplinas de Práticas Educativas oportuniza uma autorreflexão e uma reestruturação do saber-fazer do aluno-professor, ou seja, a prática docente desse aluno-professor é de antemão colocada em xeque. Eis que temos aí um efeito de sentido prescritivo que desconsidera a experiência prévia desse aluno-professor, uma vez que destaca o reestruturar e o reconfigurar. Importante destacar que a reestruturação e a reconfiguração da prática acontecerão por intermédio da reflexão.

O último trecho apresentado, que traz o Estágio Supervisionado como mais um espaço de reflexão acerca da realidade educacional, do ensino de Língua Inglesa e literaturas dessa língua, do projeto de conhecimento e do campo de trabalho do professor, reforça o papel central da reflexão no processo de formação e no da prática do egresso do curso. Mais uma vez, a reflexão contínua e regular é a saída para enfrentar os desafios educacionais.

Estamos diante de uma concepção de professor que fundamenta e sustenta a formação de professores na contemporaneidade e que forja uma identidade de professor, que, a nosso ver, pode ser retórica. Partindo do formato do curso foco de nossa investigação e dos trechos que compõem o *corpus* da pesquisa, teremos a oportunidade de mostrar o avesso dessa concepção e de, assim, problematizar discursividades que constroem a identidade do professor egresso do curso.

Dando sequência ao desenvolvimento de nossa tese, passamos a apresentar, como já mencionado, de forma sucinta, um histórico do neoliberalismo e seus efeitos na educação, uma vez que a valorização do indivíduo é constitutiva da perspectiva da abordagem reflexiva¹⁷, que é por sua vez constituída pela ideologia neoliberal. Aliás, o

¹⁷ Atrelada à abordagem reflexiva está a noção de autonomia, noção que caracteriza o aprendiz no espaço formativo a distância e que forja uma identidade de professor que deve ser posta em xeque. Vale destacar que a reflexão e a autonomia são discursividades constitutivas do discurso educacional contemporâneo como um todo, e não somente do discurso educacional na modalidade a distância. No entanto, partindo do cenário do curso foco de nossa investigação, temos a oportunidade de mostrar o avesso dessa concepção e de, assim, problematizar tais discursividades que constroem a identidade do professor egresso do curso,

ideário neoliberal atravessa e constitui o discurso da educação, sobretudo quando se trata da EaD.

3. Um pouco de neoliberalismo

Tendo o apoio de Anderson (1995) e Torres (1995), apontamos algumas características do modelo neoliberal. De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu logo após o término da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Primeiramente, o neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, sendo liderada por Friedrich Hayek. Somente após a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 10)

As discursividades neoliberais em circulação indicavam que, diante de uma dita crise das economias de mercado, a solução passaria a ser a defesa de um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e para controlar o dinheiro nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta de qualquer governo. Há, nesse período, a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa “natural” de desemprego. Reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas passaram a fazer parte da política econômica: eis a iniciativa de se priorizar o privado em detrimento do público.

O início da hegemonia do programa neoliberal se deu no governo de Thatcher, na Inglaterra. Reagan, em 1980, também buscou colocar em prática o programa neoliberal nos Estados Unidos. Em 1982, Kohl passou a governar a Alemanha por meio de medidas neoliberais. A Dinamarca, em 1983, foi controlada pelo governo de direita de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental viraram à direita. Em relação ao impacto do modelo neoliberal na América Latina, Anderson

uma vez que os mecanismos de controle do processo formativo e do aprendiz (professor-aluno/ aluno-professor) são mais acentuados e sofisticados.

(1995) destaca que, fora o governo ditatorial de Pinochet, nos anos 1970, foi a partir da metade da década de 1980 que países latinos passaram a experimentar o ideal neoliberal. Anderson (1995), analisando os efeitos do modelo neoliberal na economia, no social e na política, materializou que na esfera econômica o neoliberalismo fracassou, pois não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado; na esfera social esse modelo alcançou muitos de seus objetivos, “criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria” (op.cit, 1995, p. 23). Já em relação à política e à ideologia, o neoliberalismo alcançou êxito em um grau bastante elevado. Circula, desde então, a ideia de que não há alternativas para seus princípios e que todos, “seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (ANDERSON, 1995, p. 23).

Diante do arrolado, importa destacar, tomando os postulados de Torres (1995), que o modelo neoliberal busca discursivamente conciliar a defesa do Estado mínimo e a valorização do individualismo possessivo. Como materializou Amarante (1998, p. 54), levando em consideração as ideias de Torres (1995), “o modelo neoliberal se revela contraditório, pois busca conciliar as preferências concebidas individualmente com a seleção de alternativas de políticas que remetem à escolha pública social racional”. As discursividades neoliberais são, pois, contraditórias e falaciosas, pelo fato de apresentarem discursivamente uma conciliação “ingênua” entre o particular (individual) e o coletivo.

O ideário neoliberal tem afetado todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. Como já mencionado, esse ideário atravessa e constitui o discurso da educação, sobretudo quando se trata da EaD. Como pontua Silva (2007, p.12), a estratégia da política neoliberalista consiste em “utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa”. Para Gentili (1996, p. 20-21)

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole [sic], sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor.

De forma geral, temos a disseminação da ideologia do indivíduo empreendedor, livre para escolher e capaz de realizar, a partir de suas competências e habilidades, ideologia que está para o perfil reflexivo e autônomo esperado do professor e também do aluno, uma vez que, para ser empreendedor, é preciso pensar/refletir de forma autônoma para decidir o que e como fazer. Há nessa lógica o apagamento das relações, das trocas e dos conflitos, e o reforço da capacidade do indivíduo de alcançar o que bem desejar. Há, assim, a supervalorização do indivíduo e, conseqüentemente, sua responsabilização/culpabilização pelos resultados que alcançar. Eis um efeito do ideário neoliberal na educação e na formação de professores.

Como a valorização do indivíduo é constitutiva da perspectiva da abordagem reflexiva, que é por sua vez constituída pela ideologia neoliberal, apresentamos, de forma sucinta, um histórico do neoliberalismo e seus efeitos na educação e no ensino superior.

3.1. Neoliberalismo no Brasil, seus efeitos na educação e no ensino superior

O processo de redemocratização do Brasil teve início em 1985 com a eleição de Tancredo Neves para presidente da república. Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral, mas, devido a uma doença, não tomou posse. Seu vice, José Sarney, assumiu a Presidência. A eleição de 1985, a última eleição indireta ocorrida no Brasil, marca o fim do regime militar. Em 1988, é promulgada a nova Constituição brasileira. Esse documento materializa questões que antes não podiam ser materializadas por causa da repressão do regime ditatorial. Termos como direito de todos, garantias fundamentais, liberdade de expressão e de escolha, liberdade política e cidadania passam a constituir a ideologia política brasileira. Estamos diante de um “novo” Brasil; de um país democrático que visa à igualdade de toda a sua população, que garante direitos iguais a todos os seus cidadãos. Sem dúvidas, grandes mudanças ocorreram desde a promulgação da Constituição brasileira. No entanto, o processo de democratização continua em nosso país, pois ainda hoje muitas das garantias asseguradas pela Constituição Federal não aconteceram na prática. Depois de mais de trinta anos sem a repressão militar, o país, mesmo sendo democrático, apresenta grandes contradições, contradições visíveis em todos os setores.

No contexto educacional, por exemplo, políticas que incentivam a democratização do acesso à educação continuam sendo prioritárias. Desde o final da década de 1980, essas políticas vêm modificando a estrutura da educação, com o intuito de concretizar a ideia da educação para todos. Importante destacar que as políticas, a partir desse momento, passam a focar na educação para o trabalho, ou seja, educação atrelada às demandas do mercado de trabalho, o que tem efeito direto no processo formativo tanto dos alunos quanto dos professores.

Crucial mencionar que o conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras como FMI e o Banco Mundial, no chamado Consenso de Washington (1989), causou profundo impacto não somente na economia brasileira, como também na educação. Partindo de uma visão neoliberal, os formuladores dos ajustes na economia criaram regras a serem adotadas pelos países com a intenção de “promover” seu desenvolvimento econômico e social. Dentre tais regras estão a disciplina fiscal, a redução dos gastos públicos, a reforma tributária, os juros de mercado, o câmbio de mercado, a abertura comercial, o investimento estrangeiro direto com eliminação de restrições, a privatização das estatais, a desregulamentação, a desburocratização e o direito à propriedade intelectual. A partir da década de 1990, esse universo neoliberal passa a ser disseminado no Brasil.

Um ano após o Consenso de Washington, a Conferência Mundial “Educação para todos” é realizada na cidade de Jomtien, Tailândia. Essa conferência é considerada o marco inicial das transformações sofridas pela educação no contexto neoliberal. Dessa conferência, convocada pela PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, posicionamentos consensuais surgiram e foram sintetizados na Declaração Mundial de Educação para Todos. A ideia da universalização da educação básica passou a ser o foco e, juntamente à universalização, veio o conceito de necessidades básicas de aprendizagem¹⁸. De acordo com Santos (2010), esse evento “consagra, no campo educacional, o que o Consenso de Washington consagra no plano econômico-político.” Documentos elaborados em consequência tanto do Consenso de Washington quanto da

¹⁸ Essas necessidades básicas estão, nesse discurso, atreladas ao mercado de trabalho. E é nesse contexto que o discurso das competências passa a fazer parte do discurso educacional como um todo. Como aponta Pimenta (2006, p. 42), “o termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores.” As competências são definidas pelo “posto de trabalho”, o que desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho e que faz com que esses trabalhadores fiquem vulneráveis à avaliação e ao controle de suas competências.

Conferência Mundial traçam as diretrizes para a “Era do Mercado”. Santos (2010) apresenta a ideia de que tais eventos

condensam uma ideologia, que na compreensão gramsciana é a concepção de mundo orgânica a uma classe social posta em operação na construção da hegemonia. Amparam-se na ideia-força de que o mercado é o legítimo fundamento da economia e da sociabilidade e de que a educação consiste em uma atividade de natureza econômica tal qual todas as outras, que deve ser oferecida pelo mercado sob a forma mercadoria-serviço e sob as regras da produção e da circulação de mercadorias. (SANTOS, 2010)

A partir de então, mudanças no campo da educação brasileira surgem e são visíveis da educação básica à educação superior. Uma concepção mercantil de educação passa a fazer sentido. A abertura de capital no campo educacional ocorre; a questão da internacionalização é posta e os currículos são modificados e passam a ter um teor voltado para a técnica, para a produtividade e para a funcionalidade¹⁹. Como destaca Charlot (2005, p. 140), com a globalização “a lógica econômica se aprofunda em lógica de gestão: os critérios de rentabilidade da empresa privada são impostos aos serviços públicos, inclusive à escola”. O princípio da educação pública para todos como direito social inalienável e o da educação garantida e financiada pelo Estado perdem força, pois tais princípios não se encaixam na lógica instaurada pela globalização neoliberal e, mais especificamente, pelo “Fundo Monetário Internacional, pela Organização do Comércio e, sobretudo, pelo Banco Mundial, cuja visão tornou-se predominante nas políticas internacionais sobre a educação ao longo dos anos 1980” (op.cit, 2005, p.142). De acordo com Charlot (2005), a visão do Banco Mundial aponta para a lógica econômica e vincula a educação à preparação para o mercado de trabalho. Os investimentos educativos e os currículos escolares devem ser pensados em termos de adequação às demandas do mercado.

Importa destacar que foi a partir desse contexto histórico que a educação deixou de ser prioritariamente uma questão política e cultural para se tornar, acima de tudo, uma questão socioeconômica. A lógica capitalista passa a ser não somente a lógica da economia, mas também a da educação, ou seja, a lógica do mercado passa a vigorar no meio educacional desde então. De acordo com Charlot (2005), a lógica capitalista contemporânea não pensa em termos de cultura.

¹⁹ Saviani (2008) apresenta a ideia de que as mudanças curriculares passaram a ter um teor neotecnista, neoprodutista e neofuncionalista. Por meio desses conceitos, percebemos que as mudanças em relação aos currículos apontam para a ideia da educação voltada para o mercado.

A lógica dominante, aquela que a globalização impõe aos poucos, é a lógica do mercado e do dinheiro. Hoje, tudo se transforma em produto, em mercadoria em um “livre” mercado, inclusive o esporte, a arte, a educação e a cultura. O dinheiro está tornando-se o equivalente universal não somente do trabalho (como já havia mostrado Marx), mas também do saber e de toda produção simbólica. (CHARLOT, 2005, p. 139)

Essa lógica, conforme Charlot (2005) destaca, se endureceu com a globalização neoliberal. No contexto neoliberal, estamos em contato cada vez mais com informações. No entanto, essas informações cada vez menos produzem sentido, saber e cultura. No âmbito educacional, por exemplo, o foco no saber-fazer tanto do professor quanto do aluno aponta para essa dicotomia, uma vez que para saber-fazer é preciso seguir um *script*, um roteiro pré-determinado, o que inviabiliza a construção de um saber que vá além das necessidades demandadas pelo mercado de trabalho. Em consequência, “a escola como espaço de saber e de cultura desaparece aos poucos, dando lugar à escola como meio de inserção profissional e de acesso ao dinheiro.” (CHARLOT, 2005, p. 139). A visão que se tem de educação está vinculada à ideia de ajuda social e de inserção profissional no mercado²⁰. Assim, a educação não é mais vista como direito humano, como projeto de dimensão universal e cidadã.

Partindo dessa visão, a estrutura da educação passa a ser atingida e modificada. Aos poucos, um mercado concorrencial da educação foi sendo organizado, com a multiplicação das escolas privadas e também com a introdução da concorrência entre as próprias escolas públicas. Em relação ao ensino superior, a visão econômica dada à educação é ainda mais visível, pois a grande maioria das Instituições de Educação Superior (IES) é privada. Segundo o Censo da Educação Superior de 2017, das 2.448 Instituições de Educação Superior (IES), 2.152 são privadas. Em relação às matrículas nos cursos de licenciatura, registradas em 2017, 37,9% estão em instituições públicas e 62,1% estão em IES privadas. Quanto à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial representam 53,2%, enquanto a distância são 46,8% do total de matrículas. Diante desse resultado, fica claro que o acesso à educação superior no Brasil acontece de maneira bem mais intensa no contexto particular e que a EaD, especialmente

²⁰ O foco da educação na profissionalização dos alunos para o mercado de trabalho evidencia a aplicação dessa ideologia na prática, o que é, por um lado, muito preocupante, pois tem o objetivo de treinar o aprendiz para uma função, deixando de lado questões relativas à formação de cidadãos críticos que também se interessam por política.

em relação aos cursos de licenciatura, está cada vez mais presente na educação superior brasileira, o que aponta para a lógica neoliberal de educação²¹.

Sem dúvida a abertura da educação é um processo democrático. No entanto, é necessário perceber que essa abertura por si só não garante a inserção dos alunos no mercado, uma vez que o próprio mercado não consegue absorver tanta mão de obra “qualificada”. É preciso problematizar o que vem acontecendo com os alunos que terminam um curso superior e não conseguem cargos a altura de seus diplomas. Essa situação é gerada e intensificada pelo modelo socioescolar instaurado, um modelo contraditório, pois se fundamenta discursivamente no princípio de igualdade de oportunidades como garantia de inserção no mercado de trabalho, o que indicia uma retórica falaciosa, uma vez que não há nem igualdade de oportunidades, nem tampouco espaço para todos no mercado de trabalho.

Diante do exposto, percebemos a complexidade das mudanças que estão acontecendo: mudanças que redefinem o humano, o sujeito a partir de questões socioeconômicas; mudanças que afetam diretamente a relação do homem com o mundo e, conseqüentemente, sua relação com o saber. Vale destacar que, em dizeres e discursos que circulam na conjuntura histórico-social contemporânea, saber, conhecimento e informação são apresentados em uma relação sinonímica, relação que deve ser problematizada. Para começarmos a compreender essa relação, é preciso trazer à baila a discursividade que nomeia a sociedade em que vivemos: sociedade da informação e do conhecimento. Partindo dessa nomeação, as palavras *informação* e *conhecimento* aparecem lado a lado, o que dá brecha para serem significadas da “mesma” forma. Ao buscarmos em dicionários as palavras em foco, encontramos também abertura para a equivalência, uma vez que *informação* aparece significada como reunião dos conhecimentos²² e *conhecimento* como entendimento sobre algo. Esta

²¹ Interessante destacar que o governo federal vem incentivando o crescimento do acesso à educação superior privada. Em 2004, implantou o Programa Universidade para Todos (ProUni) como a finalidade de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Há também o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Para candidatar-se ao Fies os estudantes devem estar regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no SINAES. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

²² Importa destacar que, de forma geral, quando as pessoas buscam informação em dicionários sobre uma palavra, elas se atêm aos primeiros, para não dizer apenas ao primeiro, significados que aparecem. Além

relação entre informação e conhecimento encontra-se estabilizada nos dizeres e discursos que circulam em nossa conjuntura histórico-social, inclusive no âmbito educacional, que vem tendo implicações da política e do ideário neoliberal²³. No entanto, como sabemos que não há consenso nem tampouco algo natural, que possa assim ser tomado como naturalizado, problematizar essa relação é ponto de partida para compreendermos a lógica da capacitação tanto na educação básica quanto na superior.

Na perspectiva discursiva, informação e conhecimento não significam a mesma coisa. E como bem pontua Orlandi (2014, p. 152), “podem até significar o contrário se pensarmos em formações discursivas diferentes”. Concordamos com Orlandi (2014, p. 152) quando postula que a informação, por meio da forma como circula atualmente, “apresenta-se como um a-mais que satura a relação linguagem/pensamento/mundo de tal modo que imobiliza os processos de constituição e formulação dos sentidos, estacionando os sujeitos na variedade e repetição técnica²⁴”. A relação linguagem/pensamento/mundo, para a produção do conhecimento, não necessita, como pontua Orlandi (2014, p. 152-153), da quantidade de informações que circulam no cenário tecnológico atual. O excesso de informação afeta diretamente a produção do conhecimento, uma vez que este

precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão. A circulação da informação em uma sociedade, dita da informação, ao contrário, funciona pelo imaginário do completo, do fixo, do preciso, melhor ainda, do exato. Saturação e imobilidade, na maior parte das vezes, andam juntas. A imobilidade pelo excesso e não pela falta.

No âmbito da formação de professores, é perceptível esse efeito de completude e exatidão, uma vez que as teorias são apresentadas para que os aprendizes as utilizem na perspectiva de aplicação. Estamos diante da lógica da repetição, lógica em que informação equivale a conhecimento, sendo que conhecer está para aplicar o que está sendo apresentado (da teoria à prática). O efeito de utilitarismo constitui esse imaginário

disso, há uma tendência de se considerar como significado estabilizado o que aparece em dicionários, o que tem efeitos na maneira como as pessoas concebem e significam as palavras.

²³ Como o foco da política neoliberal é o mercado e o consumo, a relação sinonímica entre informação e conhecimento faz sentido, uma vez que nessa ótica o fazer se sobrepõe ao saber.

²⁴ Segundo Orlandi (2014, p. 152), “a repetição técnica (diferente da empírica e da histórica) não se historiciza e não produz autoria. É a produção do mesmo, sob suas várias formas, versões que retornam ao mesmo espaço do dizível”.

e, assim, o sujeito não é convocado ou não há espaço para que possa significar a seu modo. O lugar da dúvida e do questionamento é preenchido por certezas²⁵.

O conhecimento está inscrito na lógica de funcionamento do mercado. Como pontuam Agustini e Rodrigues (2016, p. 108-109), nesse cenário

o conhecimento não é apre(e)ndido; ele é armazenável, acessível na forma de informações e não na forma de saber. Isto muda a relação dos (inter)locutores no espaço de sala de aula; o modo de estar em sala de aula é outro e a figura enunciativa do professor sai do lugar de suposto saber, o que afrouxa o laço entre professor e aluno, e destes com o conhecimento. Se o conhecimento é acessível na forma de informação, o aluno deve adquiri-lo de outro modo e em outros lugares e condições. Esse imaginário de que o conhecimento corresponderia a “informações acessíveis” reforça o avanço da EaD, inclusive no Brasil, enquanto modelo possível-viável – seguramente, mais lucrativo e menos dispendioso – para que o Serviço da Educação continue sendo ofertado, sobretudo face ao cenário da globalização e da internacionalização dos diferentes processos de produção de bens, conhecimentos, ciências, sentidos etc.

Em tempos de valorização do mercado, os desafios da educação são enormes, pois sabemos que o mercado fortifica a desigualdade social. Ao se articular os conceitos de saber e de educação ao mercado, um impasse contraditório é colocado: ao mesmo tempo que há um maior acesso aos valores de mercado, há também uma intensificação da desigualdade. Para Charlot (2005, p.31), “essa evolução para uma mercadoria do saber vai tornar ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação”. Assim, fica “difícil ver como a individualização permite ao aluno compreender que os saberes são o produto da aventura coletiva da humanidade, e não simples conteúdos de provas nas quais se deve passar para ter uma vida boa no futuro” (op.cit, 2005, p. 84- 85). Como Charlot (2005), acreditamos que haja uma intensificação do saber pensado em uma lógica pragmática, o que intensifica a noção de saber atrelada a uma finalidade: a inserção no mercado de trabalho. A educação sempre foi vista também como formação profissional e possibilidade de ascensão social. No entanto, a lógica econômica trazida pela/na ideologia neoliberal acentua essa concepção: o que gera mudanças no processo

²⁵ Ao destacarmos a ideia de que não há espaço para que o sujeito possa significar a seu modo, estamos pensando na lógica dominante da formação de professores, principalmente no cenário a distância, o que não apaga a subjetividade/singularidade dos sujeitos. Não é de determinismo que tratamos, mas sim de determinação das condições históricas de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Como postula Orlandi (2014, p. 157), “é preciso, pois, não confundir a noção de determinação (que é histórica e faz com que haja justamente a possibilidade da repetição como do deslocamento) tal como ela funciona na análise de discurso com o determinismo (biológico, antropológico etc), que se produz como inexorável (sistema de causa e efeitos sem falhas).

de formação de professores, que passa a ser um processo prescritivo voltado mais para a capacitação.

Diante de todas essas mudanças, a palavra educação sofre deslocamentos, uma vez que o seu significado passa a vincular-se, de uma forma direta, ao mercado. Em consequência dessa mudança de sentido em relação à educação, o processo de ensino-aprendizagem e a relação com o saber também são afetados. Novas categorias linguísticas, categorias comuns ao âmbito empresarial, passam a fazer parte do contexto educacional. Termos como empreendedorismo, qualidade total, excelência, modernização da escola, satisfação dos clientes/alunos, avaliação de desempenho e competitividade passam a integrar o vocabulário educacional. De acordo com Enguita (1994), a lógica neoliberal atrela o conceito de qualidade, conceito que foi transferido do âmbito empresarial para o educacional, ao de avaliação valorizando sobremaneira seu resultado sem questionar a forma como tal avaliação foi realizada. Para Gentili (1994, p. 116),

A retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume a dinâmica que chamaremos “duplo processo de transposição”. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos.

Levando em consideração o exposto, é possível e pertinente destacar que, com a inserção de tantas palavras novas no contexto da educação, o processo educacional é afetado e (re)significado. Silva (1996), ao abordar a ideia da hegemonia neoliberal no campo da educação, destaca exatamente que essa hegemonia começou a ser construída por meio de transformações relativas à linguagem, ao campo linguístico e semântico. Silva (1996) postula que não há como dispensar uma transformação radical dos significados, das categorias, dos conceitos e dos discursos em um processo de obtenção de hegemonia.

A transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; ele é parte integral da transformação. As palavras e as categorias não nomeiam simplesmente coisas que já “existem” no mundo, embora sejam coisas do mundo. As categorias linguísticas, os conceitos, ao constranger e limitar a esfera do possível, ao permitir ou impedir que certas coisas sejam pensadas, são parte central de qualquer projeto político de transformação social. Nesse processo, novas categorias linguísticas são criadas, ao mesmo tempo que antigas categorias têm seu

significado radicalmente transformado, ganhando novas e inesperadas inflexões, quando não são simplesmente deslocadas. (SILVA, 1996, p.167)

Como hegemonia, o ideário neoliberal está para além do campo semântico, uma vez que vem impactando e modificando as práticas educacionais e a relação com o saber. Como pontuam Agustini e Rodrigues (2016, p. 105), “a política financeira (neo)liberalista produz efeitos sobre o modo como a educação acontece no espaço político-simbólico²⁶ da escola formal”. Por meio da análise discursiva de dois recortes, selecionados a partir de um *corpus* constituído de produções textuais que inscrevem a prática de (re)escrita, os analistas mostraram que o efeito de afrouxamento produzido pelo (neo)liberalismo sobre a relação sujeito-conhecimento se (re)produz, na escola e no ensino do processo de escrita, sobre a relação professor-aluno-conhecimento. Conforme Agustini e Rodrigues (2016, p. 105), “esse afrouxamento estabelece o espaço a partir do qual o investimento no sujeito do fazer e nas práticas de treinamento (capacitação, habilitação) se sobrepõe ao investimento no sujeito do saber e nas práticas de formação”. Essas considerações cabem, reservadas as diferenças, ao espaço político-simbólico foco da nossa investigação. No espaço que nos interessa, é possível perceber, como apresentaremos no capítulo de análise, que o investimento no sujeito do fazer e nas práticas de capacitação se sobrepõe ao investimento no sujeito do saber e nas práticas de formação. O mais curioso, a nosso ver, é que há, por meio do investimento no sujeito do fazer, um apagamento do sujeito do saber que é o professor-aluno. Ou seja, a posição de professor que o aluno tem não é levada em conta, o que evidencia o caráter predominantemente prescritivo do curso e também a posição de consumidor destinada ao sujeito aluno-professor/professor-aluno.

Pautando-se em Guhur e Silva (2009), Agustini e Rodrigues (2016, p. 114) destacam que o processo que percebemos

diz respeito a certo mo(vi)mento de migração de sentidos que desloca o sentido de Educação enquanto processo de formação de um sujeito pensante que pode transformar-(se) para sentidos de Educação enquanto treinamento de um sujeito que deve conformar-(se) (com) seu lugar social.

²⁶ Pautando-se em *O discurso: estrutura ou acontecimento* de Pêcheux, Agustini e Rodrigues (2016, p. 106) postulam que o espaço político-simbólico escolar é o “espaço que integra o espaço político-simbólico social e que, a exemplo deste último, demanda ser significado, podendo, portanto, inscrever sujeitos em práticas significativas. Os sujeitos, inscritos em diversas práticas, ao significarem esse espaço se significam, numa relação indissociável com o político, compreendido, discursivamente, como a divisão, a inexistência do(s) sentido(s), ou seja, com o fato de que o sentido sempre pode ser outro”.

Pelo fato de a educação ser/estar, não somente na mídia como também em documentos que representam as políticas educacionais, significada como capacitação, treinamento e informação, criou-se, no imaginário social, uma estabilização quanto a esses sentidos. Há uma naturalização de sentidos que funciona como efeito de verdade. Como pontua Orlandi (2014, p. 167), “educar não é capacitar, nem treinar, nem informar”.

Vale destacar que, mesmo ao problematizar questões relativas à educação básica, questionando os sentidos de educar, Orlandi traz à baila a noção de formação, que a nosso ver também está para a educação superior. Na perspectiva de Orlandi (2014, p. 144), formação deve estar ligada à “educação no sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social”, uma vez que formação é “um modo de constituição de sujeitos que torna possível a resistência” (op.cit, 2014, p. 180).

Nessa esteira, e levando em consideração que a Educação Superior não está isenta dos efeitos da política neoliberal²⁷, a concepção de formação também se encontra na lógica da capacitação, do treinamento, da informação e da habilitação, como mostraremos nos trechos que selecionamos como *corpus* para análise. E o foco na prática no processo formativo como mais importante que o conhecimento teórico também é um efeito que mostraremos.

4. Educação a distância e Políticas Públicas

A Educação a distância (EaD) no Brasil, do ponto de vista histórico, passou a fazer parte do cenário educacional desde o início do século XIX. No entanto, o marco regulatório da EaD ocorre com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo estabelecido no Art. 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 43). O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamentou inicialmente o artigo mencionado. Esse decreto, como apontam Arruda e Arruda (2015, p. 323), “trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a EaD”. Por

²⁷ Esses efeitos, que via gestos de interpretação, podem ser percebidos, na “forma como o fomento às pesquisas é distribuído (por ordem de prioridade atribuída às diferentes áreas, por exemplo); como o tempo de formação e titulação torna-se cada vez mais reduzido; como as graduações são submetidas a forte processo de tecnificação, internacionalização subserviente da produção do conhecimento e a rarefação do sujeito do saber em prol de um sujeito do fazer”. (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 114)

meio da análise do Art. 1º do decreto em foco, essas interpretações confusas e controversas sobre a EaD podem ser percebidas. Vejamos o que apresenta o Art. 1º:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 1)

Analisando a materialidade linguística do artigo, a EaD é caracterizada em um sentido técnico que desconsidera o papel do docente no processo educativo, uma vez que possibilita a autoaprendizagem. A autoaprendizagem está, a nosso ver, atrelada à noção de autonomia, noção que fundamenta a educação a distância e que discursivamente apresenta uma ideia de liberdade do aprendiz no processo educativo, assim como de tomada de decisão. Estamos diante da desvalorização do professor e da supervalorização do aprendiz, uma vez que este passa a ser capaz de gerenciar o processo de aprendizagem e aquele, uma carta fora do baralho.

Vale destacar que a concepção de que o aprendiz deve ser necessariamente autônomo é justificada discursivamente pelas exigências da globalização, que demandam dos “cidadãos” competências e habilidades que estão em constante transformação. Sendo assim, há a necessidade de uma permanente capacitação da mão de obra, que deve, de forma autônoma, consumir os mais variados tipos de cursos/treinamentos ofertados para ser considerada apta ao mercado de trabalho. A “formação” do indivíduo autônomo é uma discursividade que retroalimenta o ideário neoliberal, uma vez que aloca o sujeito em uma posição de consumidor responsável pelo seu sucesso/fracasso no mercado de trabalho. Por meio do discurso das demandas atuais de um mundo globalizado e competitivo, que precisa de mão de obra que esteja constante e continuamente qualificada, a expansão da EaD é justificada e, como reforça Belloni (2009, p.3),

a educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

Nessa lógica, há a intensificação da ideia de que a educação não é um processo possível de ser finalizado e concluído e que a aprendizagem se dá ao longo da vida, por

meio do “*lifelong education*” (BELLONI, 2009). Nesse cenário, a EaD é valorizada por corresponder às novas demandas advindas do processo de globalização e pelo fato de ser discursivamente posta como um instrumento de emancipação do indivíduo, que viabiliza sua formação/capacitação de forma mais democrática. A EaD, assim, é um meio eficaz utilizado pela política neoliberal para colocar a educação como um produto a ser consumido.

Como destacam Arruda e Arruda (2015, p. 324), o Decreto nº 2.494 apresenta, ainda, “13 artigos com uma redação que abriu muitas brechas para ofertas de cursos superiores de qualidade duvidosa, inclusive em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*.” Aliás, a concepção de EaD presente no decreto em foco está atrelada a uma perspectiva de “resolução” do problema educacional dos baixos índices de acesso ao Ensino Superior brasileiro. A partir desse texto, inicia-se

um processo de facilitação da oferta de cursos superiores por instituições privadas de ensino, sobretudo na perspectiva da diminuição de custos referentes à oferta de cursos superiores, uma vez que a compreensão de EaD como processo de “autoaprendizagem” incorria na baixa valorização dos docentes e na centralidade em materiais didáticos como elementos mediadores da educação. Além disso, as exigências quanto à estrutura física para a oferta de cursos superiores à distância eram ambíguas e a sua fiscalização praticamente inexistente, por não haver legislação específica. (ARRUDA; ARRUDA, 2015, P. 324)

A perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior por meio da EaD pode ser percebida no Plano Nacional de Educação (PNE)²⁸ 2001-2010. O PNE (2001-2010) estabelece, entre os objetivos e metas para o ensino superior, “um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001). A EaD é considerada, no texto do PNE, como um “meio auxiliar de indiscutível eficácia” para superar os desafios educacionais existentes. Há, como pontuam Arruda e Arruda (2015, p. 324), “a presença de um olhar técnico sobre a EaD, valorizando os meios e as tecnologias em detrimento dos aspectos acadêmicos e pedagógicos.” Há também, partindo dos baixos índices de acesso ao Ensino Superior no Brasil, a visão da EaD como “solução” dos desafios educacionais. Quanto à afirmação

²⁸ O Plano Nacional de Educação é um conjunto de medidas a serem adotadas de forma gradual ao logo dos seus 10 anos de vigência. O Plano de 2001 a 2010 foi aprovado por meio da Lei nº 010172, de 09 de Janeiro de 2001.

de que a EaD é um meio auxiliar de “indiscutível eficácia”, é preciso destacar seu caráter falacioso, uma vez que não há respaldo científico ou empírico que a sustente.

Importante mencionar que o texto do PNE em foco tem também como metas e objetivos iniciar a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica e ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.

Em relação ao texto do PNE (2001-2010), a centralidade técnica na EaD está posta, o que coloca a tecnologia no centro da transformação da educação, ou seja, a transformação da educação seria alcançada pela tecnologia. Como destacam Arruda e Arruda (2015, p. 325),

O PNE 2001-2010 refletiu duas abordagens distintas e complementares acerca da EaD, de um lado um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato. A EaD, sob essa perspectiva do PNE 2001-2010, parece ser a resposta para os males que acometeram a educação brasileira ao longo dos últimos séculos. O outro olhar é de caráter instrumental e técnico. Tem-se a impressão de que, em complemento à visão anteriormente discutida, a presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores, etc.) por si só garantiria a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos à distância.

Face ao exposto, é possível perceber que a regulamentação inicial da EaD, no Brasil, pauta-se em uma concepção de ensino a distância mercantilista de caráter instrumental e técnico.

Em 2005, o Decreto nº 2.494 de 1998 é revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro. Há, nesse decreto, melhorias na definição da EaD, assim como um maior esclarecimento quanto à sua organização e funcionamento. O Art. 1º do decreto em foco caracteriza

a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Mesmo a centralidade das tecnologias de informação e comunicação nos processos mediadores sendo mantida, os estudantes e professores aparecem, pelo menos discursivamente, como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Como apontam Arruda e Arruda (2015, p. 326), o decreto em questão possibilitou a oferta de cursos à

distância em todos os níveis, e, mesmo havendo no referido decreto inúmeras regras e detalhes à EaD, houve um crescimento incomum dessa modalidade de ensino. De 2005 a 2006, por exemplo, o número de cursos quase dobrou, indo de 189 para 349. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2014), o Brasil passou de 100 mil alunos matriculados em cursos superiores para mais de 1 milhão e 100 mil matrículas, entre 2005 e 2013, ou seja, um aumento de mais de 1000%. Vale destacar que, desse total, cerca de 15% dos alunos estavam matriculados nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o que indica um crescimento de caráter privado na modalidade a distância. A valorização do privado em detrimento do público é perceptível, assim, no histórico da EaD no Brasil, o que nos remete à ideologia e à política neoliberal.

Historicamente, as iniciativas no âmbito da educação pública à distância foram pontuais, e, como destacam Arruda e Arruda (2015), sem muita articulação entre a União, os estados e os municípios. A Associação Universidade em Rede (UniRede), em 1999, foi a primeira tentativa de ofertar cursos superiores à distância por meio de uma ação conjunta, que, por sua vez, não foi bem sucedida. A dependência de órgãos governamentais e a dependência de órgãos de fomento para financiamento de bolsas pagas para os profissionais envolvidos são apresentadas por Barreto (2010, *apud* Arruda e Arruda, 2015) como fragilidades dessa iniciativa. “Ou seja, tratava-se de uma iniciativa de caráter “excepcional”, uma vez que reconfigurava a organização do trabalho e do financiamento da Educação Superior pública” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327).

Em 2003, instituído pelo Decreto Presidencial em 20 de outubro de 2003, foi constituído o grupo de Trabalho Interministerial com o intuito de analisar a situação das universidades e de apresentar um plano de reforma. Há, assim como no texto do PNE (2001-2010), um foco no aspecto quantitativo da EaD, ou seja, a ênfase na ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior com custos reduzidos e valorização das técnicas e tecnologias. O foco no aspecto quantitativo, na redução de custos e na valorização das técnicas e tecnologias em detrimento da valorização do professor indica que o plano de reforma tem uma direção liberal.

Em 2005, com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da Educação à Distância no Brasil, foi publicado o documento *Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil*. Conforme Arruda e Arruda (2015, p. 327), esse documento “foi apresentado como uma iniciativa conjunta

entre o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)”. Há, nesse contexto, a discussão em torno da necessidade da democratização do acesso à educação acontecer por meio de iniciativas públicas, o que indica, levando em consideração a relação do dito com o não-dito, que esse acesso estava ocorrendo por intermédio de iniciativas privadas. Segundo o documento em foco,

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma ‘fábrica’, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas. (BRASIL, 2005, p. 10)

Analisando o apresentado na passagem, chama-nos a atenção o uso de duas palavras (fábrica e roteiros) e seus efeitos de sentido. Cabe à UAB “fabricar” cursos numa perspectiva serial a partir de um formato pré-definido. Ou seja, a UAB nasce com o propósito de produzir cursos, em alta escala, e de controlar todo o processo de elaboração e produção de materiais. Sendo assim, há uma perspectiva quantitativa e de controle muito marcada, o que indicia o foco na expansão substancial da oferta de cursos na modalidade à distância e o atravessamento do discurso neoliberal que foca mais a quantidade do que a qualidade.

A publicação do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), consolida a proposta do documento em foco e marca os rumos das políticas públicas educacionais, uma vez que institui um sistema nacional para a oferta da Educação à distância, em atendimento aos dispostos no PNE 2001-2010. Dos 222 cursos superiores oferecidos em 2008, conforme dados do Geocapes (2008), 182 eram de licenciatura, o que indica que o foco principal da UAB é a formação inicial e continuada de professores. Conforme parágrafo único do Art. 1º do decreto em foco, a UAB tem os seguintes objetivos:

- I- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III- oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV- ampliar o acesso à educação superior pública;
- V- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI- estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

Por meio dos objetivos apresentados, é perceptível o foco na oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, uma vez que essa oferta, posta como prioritária, aparece como o primeiro objetivo. Além dessa prioridade, há também a de oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O foco na capacitação por meio de cursos superiores indicia um efeito de sentido curioso: a relação da educação superior com a capacitação, ou seja, o ensino superior passa a oferecer um “produto” final ao dirigente, ao diretor e ao trabalhador em educação básica. O ensino superior, assim, capacita seus participantes, que antes não eram aptos e passam a ser, após a conclusão do curso. Os cursos superiores são postos como solução para a gerência e para todos que trabalham com educação básica como se esses profissionais não tivessem nada a contribuir e a oferecer à educação básica, uma vez que são considerados *tábula rasa*.

Analisando os objetivos apresentados nos itens IV, V e VI, é possível concluir que a ampliação do acesso à educação superior será viabilizada pela oferta de cursos na modalidade à distância. Essa oferta também irá reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país. Eis um efeito de causa e consequência que aposta que a oferta de cursos superiores à distância diminuirá, meio que automaticamente, desigualdades relativas ao acesso da população à educação superior pública em nosso país.

A UAB, segundo Mancebo (2015, *apud* Arruda e Arruda, 2015, p. 328), foi “criada como uma experiência-piloto, que rapidamente se institucionalizou e integrou-se definitivamente ao ensino superior brasileiro, de forma apressada, sem nenhum debate qualificado com a comunidade acadêmica”.

As ofertas de cursos à distância passam a acontecer por intermédio de um sistema descentralizado, ou seja, não há uma universidade aberta única que centraliza essas ofertas. Essa descentralização, que guarda a autonomia universitária e as características regionais, gera algumas discrepâncias, “como universidades localizadas em uma região do país que oferecem cursos em diversas outras regiões, apesar da

existência de IPES mais próximas das cidades atendidas” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 328).

Desde a criação da UAB, o número de cursos à distância tem aumentado consideravelmente. Em 2014, conforme dados da CAPES (2014), havia mais de 400 cursos superiores autorizados e credenciados com aproximadamente 200 mil alunos no sistema. O objetivo de ampliar a oferta de cursos superiores à distância foi atingido, no entanto, como destaca Arruda e Arruda (2015), há poucas informações sobre o funcionamento dos cursos, sobre a qualidade dos mesmos e dos materiais didáticos, sobre a evasão, as características dos alunos, e sobre o perfil dos professores e tutores.

A forma como ocorre o financiamento da EaD pela UAB é outro ponto que merece atenção. Conforme Art. 6º do Decreto nº 5.800 de 2006,

As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira. (BRASIL, 2006)

Há um risco da UAB, como pontuam Arruda e Arruda (2015, p. 329), “manter-se na condição de ação emergencial, não sendo possível às IPES constituir políticas sólidas de oferta da EaD devido à falta de garantia da continuidade do programa”. Esse caráter temporário da UAB impacta negativamente no pagamento dos profissionais envolvidos, pagamento feito através de bolsas de estudo e pesquisa, de acordo com o disposto na Lei nº 11.273, de 08 de fevereiro de 2006, e pela Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Como bem destacam Arruda e Arruda (2015, p. 330), a relação de trabalho e a qualidade das atividades pedagógicas tornam-se extremamente frágeis, e

à medida que a expansão pela EaD se dá por mecanismos de financiamento frágeis, bem como de contratação de profissionais da educação por meio de bolsas de estudo, a modalidade de EaD torna-se significativamente precária, por ir em direção oposta à Constituição Federal de 1998 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que estabelecem parâmetros mínimos de qualidade para a oferta em qualquer nível e modalidade educacional.

É desse cenário, e, podemos dizer, sendo um de seus efeitos, que a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é instituída em 29 de janeiro de 2009, pelo Decreto nº 6.755, e implantada pela CAPES. Esse

decreto indica que a CAPES, além de se tornar o órgão de financiamento e apoio a cursos voltados para a formação inicial e continuada de professores, passa a ser o depositário dos materiais e tecnologias produzidas por esses cursos. Cabe também à CAPES fomentar a oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos a docentes que atuam há pelo menos três anos, no âmbito de uma política nacional de formação de professores da educação básica. Essa Política, como já destacado, prevê regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade presencial e na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação. A Política em questão integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e é consolidada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado pelo MEC em maio de 2009. Sendo assim, o curso de formação de professores na modalidade a distância foco de nossa investigação é fruto dessa política, que é atravessada e constituída pela ideologia neoliberal.

CAPÍTULO II

CONCEITOS TEÓRICOS NORTEADORES

Buscamos, neste capítulo, baseados no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa e de sua vertente brasileira, apresentar os conceitos teóricos que fundamentam nosso olhar e que sustentam a análise do *corpus* de nossa investigação. Como já mencionamos, o conceito de discurso é ponto de partida para esta investigação, uma vez que o documento pedagógico do curso é tomado como discurso. É a partir do conceito de discurso que as noções de sujeito e de identidade passam a ser abordadas. Considerando que todo discurso é produto de diferentes discursividades, os conceitos de intradiscurso e de interdiscurso são tomados como basilares para a edificação de nosso estudo. Por meio do uso de tais conceitos, as discursividades que atravessam o documento foco deste estudo e o constituem passam a ser identificadas, analisadas e problematizadas e o funcionamento discursivo do documento compreendido. Por intermédio dessa análise, que é pautada na categoria analítica da presença-ausência, ou seja, do dito e do não-dito, modos de significar questões relativas à formação de professores e à identidade dos mesmos são identificados.

1. Sobre o cerne da questão, o discurso, e seus constituintes

A Análise de Discurso (doravante AD) é um campo de conhecimentos constituído por meio de questões sobre a linguagem que nos coloca como sujeitos assujeitados à linguagem, a seus equívocos e a sua opacidade. A neutralidade, “nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos”, como pontua Orlandi (2000, p. 9), não existe. Para a AD, a entrada no simbólico é irremediável e permanente e, por isso, estamos comprometidos com os sentidos e o político. Sendo assim, a AD trata da relação com a linguagem, a nossa relação com a linguagem.

A AD é herdeira de três regiões de conhecimento - Linguística, Marxismo e Psicanálise - mas não o é, como pontua Orlandi (2000, p. 20), de forma servil, uma vez que tem como objeto o discurso - “que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se

deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise”.

Michel Pêcheux, fundador da AD de linha francesa, promove rupturas com os preceitos estruturalistas, que postulam a língua como um veículo para a comunicação, ou seja, como um instrumento para transmitir informações ou como uma mera produção linguageira. O estruturalismo idealiza uma língua imanente, limitada em si mesma. Pêcheux promove, por sua vez, uma noção discursiva da língua, pois busca analisá-la valorizando seus traços extralinguísticos, ou seja, prioriza os aspectos que vão além do ato comunicativo. Ele elabora uma interpretação do discurso que consiste em investigar um enunciado no contexto histórico, social e ideológico, para chegar à construção de sentidos. Como destaca Orlandi (2000, p. 19)

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimentos. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história.

O objetivo primordial desse campo do saber é saber como os discursos funcionam. Tomando como base os fundamentos da AD, sabemos que todo discurso é incompleto, sem início nem ponto definitivo.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (op.cit, 2000, p. 15)

Para tecermos considerações em torno da noção de discurso, é preciso (d)enunciar a sua polissemia e a necessidade de se distinguir seus vários sentidos. Como (d)enuncia Orlandi (2012), circula, neste início de século, uma formação discursiva que generaliza a análise de discurso. Essa generalização, segundo Orlandi (2012), é efeito do discurso liberal da ciência, discurso da mundialização e do consenso, que dilui e fragmenta não só o objeto, mas também a teoria e o método. “Nesse sentido, enfraquece-se a análise de discurso, a sua noção de sujeito, de ideologia, de língua sujeita a falhas, de diferentes formas materiais significantes” (ORLANDI, 2012, p. 27).

A palavra discurso, tomada a partir de diferentes disciplinas como a pragmática, a filosofia da diferença, a semiótica, a filologia e a partir de diferentes autores como Lévi-Strauss, Kristeva, Greimas, tem conotações distintas e sentidos bastante diferentes. Na análise de discurso fundada por Pêcheux, discurso é efeito de sentidos entre locutores e, como pontua Orlandi (2012, p. 27, 28), “isto acarreta toda uma declinação teórica do que é sujeito, do que é sentido, do que é memória, do que é história, do que é sociedade, do que é ideologia, do que é língua etc”, o que evidencia que a concepção de uma noção, no seio de um dado campo teórico, está interligada à concepção de tantas outras. A interligação existente entre as noções aponta para a especificidade de cada campo do saber, especificidade construída por intermédio da distinção de seu arcabouço teórico/metodológico.

Ao questionar as bases da linguística científica, Pêcheux traz à baila um novo objeto de estudo: o discurso. Nessa perspectiva, o discurso é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. E essa mediação, segundo Orlandi (2000, p. 15), “torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”.

Dessa maneira, os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística. Em consequência, não se trabalha, como na Linguística, com a língua fechada nela mesma mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam. (op. cit, 2000, p. 16)

A AD reflete, assim, sobre a forma como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia constitui a língua.

Pêcheux (1975), ao partir da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia.

Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. (ORLANDI, 2000, p. 17)

No campo da AD, a noção de ideologia constitui a de discurso. A partir da consideração da linguagem, a ideologia é significada por meio de uma definição discursiva. Para apresentar essa definição, o fato de que não há sentido sem interpretação é ponto de partida. A ideologia é pensada, nessa perspectiva, a partir da interpretação. A interpretação “não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social” (ORLANDI, 2000, p. 47). A interpretação acontece pela memória institucionalizada (o arquivo) e pela memória constitutiva (o interdiscurso), ou seja, “o gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos” (op.cit, 2000, p. 48).

A ideologia, assim, nesse modo de ser concebida, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, e não um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. A ideologia, como prática significante, é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, sendo o sentido fruto desse efeito e, como pontua Orlandi (2000, p. 47), “o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua, com a história”.

O discurso funciona por meio da articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário. De acordo com Orlandi (2000, p. 74),

o que temos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário.

A produção de todo texto é regida pela força do imaginário da unidade, ou seja, pela força da completude, da não contradição. O documento foco de nossa pesquisa é regido, assim, por essa força, por isso nosso papel é o de trabalhar a unidade (imaginária) na dispersão (real).

Discurso, na perspectiva pecheutiana, é também acontecimento. A noção de discurso como acontecimento desestabiliza a linearidade dos dizeres e possibilita que a estrutura seja furada, rompida, deslocada e modificada. O inesperado e imprevisível irrompem e, assim, instauram um deslocamento na/da estrutura. Como bem pontua Tavares (2010, p. 49), pautando-se nos postulados de Pêcheux (1997),

o acontecimento desestabiliza a regularidade discursiva pela interrupção e a irrupção de algo inesperado que aponta para a falta constitutiva na linguagem. É na enunciação que se pode perceber a insistência e a resistência do que sobra das operações de representação do mundo mediadas pela linguagem – registro do real – trazendo o equívoco e a ambiguidade como elementos de sentido que atestam a instabilidade do dizer, e consequentemente, a descontinuidade do discurso.

A noção de discurso como acontecimento instaura a impossibilidade de se controlar os dizeres enunciados por sujeitos que são marcados pelo social, pelo histórico, pelo ideológico e pelo inconsciente.

Conforme Orlandi (2000, p. 30), os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas.

São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, o objetivo maior de Pêcheux é o de focar o discurso e o seu devir, ou seja, o acontecimento e o seu desenrolar. Ao focar o acontecimento e o devir, Pêcheux evidencia a sempre presença de um sujeito discursivo que interpreta e que se constitui no/pelo discurso. O sujeito, nesse momento, não é mais categorizado, enquadrado em espaços discursivos determinados. O sujeito é um constante devir; é contraditório e conflitante. Eis a mobilidade do sujeito, e, em consequência, do discurso, na trama histórica.

Já nas considerações iniciais, momento em que Pêcheux apresenta uma nova concepção de discurso, as significações de objeto teórico, acontecimento, estrutura e interpretação aparecem. Para exemplificar essa constatação, trazemos as palavras do próprio Pêcheux.

Prefiro me esforçar em avançar entrecruzando os três caminhos que acabo de evocar (o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação no interior da análise do discurso), retocando cada um deles pela efetivação parcial dos outros dois. (PÊCHEUX, 2008, p. 18-19)

Com essas palavras, Pêcheux evidencia que o discurso, ao ser considerado estrutura e acontecimento, não pode ser visto como descrição puramente, ou seja, o discurso descreve e interpreta: o que indica a presença de um sujeito discursivo.

Salientando a relação do discurso com o sujeito e com a interpretação, Pêcheux postula que

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2008, p. 51)

Por meio desse trecho, é possível inferir que a materialidade linguística possibilita o contato com o discurso, ou seja, é a partir da estrutura linguística que a análise do discurso inicia. No entanto, somente a análise estrutural estabiliza e normatiza o discurso. Sendo assim, é necessário articular a materialidade linguística com a exterioridade, pois é dessa articulação que as transformações do sentido emergem, escapando a qualquer norma estabelecida a priori e irrompendo, de um trabalho do sentido sobre o sentido, no relançar indefinido das interpretações. Nesse momento, é perceptível que discurso não é somente estrutura: é também acontecimento. E como é acontecimento é também interpretação. Para explicar a questão do discurso como interpretação, Pêcheux (2008, p. 54-55) estabelece um paralelo entre descrição e interpretação destacando que

dizer que toda descrição abre sobre a interpretação não é necessariamente supor que ela abre sobre “não importa o que”: a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado ...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência.

Nesse momento, Pêcheux destaca a impossibilidade de o discurso ser abordado por meio da pura descrição. Um discurso faz referência direta ou indiretamente a outros discursos: o que aponta para a não possibilidade dos discursos serem monólogos. Ao ser afetado pelo que diz antes, pelo já-dito, o sujeito interpreta.

Face ao exposto, é notável como a noção de discurso está atrelada à de acontecimento, à de estrutura e à de interpretação. Falta explicitar, de uma maneira mais direta, a relação do discurso com o inconsciente. Para entender tal relação, trago as palavras do próprio Pêcheux: palavras que indicam a ilusão que o sujeito tem de ter controle sobre o que fala e escreve.

Nesses espaços discursivos (que mais acima designamos como “logicamente estabilizados”) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque

todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços). (PÊCHEUX, 2008, p. 31)

Ao questionar a ilusão de controle que o sujeito tem sobre seu discurso e também a transparência da linguagem, Pêcheux faz emergir o inconsciente como constitutivo de todo e qualquer discurso; o inconsciente é o elemento que dá ao sujeito essa ilusão de completude. Ainda em relação ao inconsciente como constitutivo do sujeito e, conseqüentemente, do discurso, Pêcheux apresenta a noção de real como o inalcançável, pois

Supor que, pelo menos em certas circunstâncias, há independência do objeto face a qualquer discurso feito a seu respeito, significa colocar que, no interior do que se apresenta como universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processos ...) “há real”, isto é, pontos de impossível, determinado aquilo que não pode não ser “assim”. (O real é o impossível ... que seja do outro mundo). (op.cit, 2008, p. 29)

Por meio dessa passagem, além da noção do inconsciente, ou seja, da ilusão de controle, há a de efeito ideológico e a de efeito de sentido. Como o real é o impossível, não há como alcançar um único sentido, pois o sujeito é ideológico e interpreta a partir de sua memória discursiva: o que há, como o próprio Pêcheux (2008, p. 53) destaca, são “pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”.

Para finalizar esta parte, trazemos uma passagem que evidencia a relação intrínseca e inerente entre discurso e sujeito – o que fortifica a concepção de discurso como efeito de sentido – e salienta que a construção dos sentidos acontece em espaços moventes e opacos.

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade eventuais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (op.cit, 2008, p. 57)

A noção de discurso não é linear, uniforme e nem homogênea. No entanto, tomando como base as regularidades abordadas, compreende-se tal noção como sendo um acontecimento na linguagem constituído simultaneamente por questões linguísticas,

históricas, sociais, ideológicas, subjetivas e psicológicas; um acontecimento que pode ser analisado de inúmeras, para não dizer infinitas, maneiras.

Como o discurso é lugar de produção de sentidos e de processos de identificação dos sujeitos, apontemos algumas considerações acerca da noção de sujeito²⁹ na perspectiva discursiva.

Para a AD, o processo de constituição do sujeito se dá pela interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Não há, assim, sujeito sem ideologia. O que pode haver, segundo Orlandi (2014, p. 150), pautando-se em Pêcheux (2011), “são novas formas de assujeitamento produzidas pelo sistema capitalista, em diferentes processos de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, mantida sua forma sujeito histórica, a do capitalismo”.

É preciso levar em consideração a maneira como a ideologia funciona em cada indivíduo, que é ideologicamente interpelado. A ideologia não funciona da mesma forma nos indivíduos. Como apresenta Brandão (2002, p. 63), ao abordar a relação de Pêcheux com a tese de Althusser, segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, “a constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia: o “não-sujeito” é interpelado, constituído pela ideologia.” Segundo Brandão (2002), ao trazer essas colocações para o terreno da linguagem, no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, Pêcheux (1975, p. 145) postula que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”. É a interpelação ideológica que possibilita a identificação do sujeito.

Importante destacar a ambiguidade constitutiva da noção de sujeito, uma vez que o sujeito é livre enquanto centro de iniciativas, senhor de sua vontade, responsável por seus atos e também é assujeitado a uma ordem superior, ordem que apresenta as coerções das condições de produção. Há, assim, uma contradição no interior desse sujeito: não sendo totalmente livre, nem totalmente submetido. Essa contradição aponta para a tensão constitutiva do sujeito, “pois, ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, ele ocupa, na formação discursiva que o determina, com sua história

²⁹ O foco da nossa investigação não está no sujeito, mas sim no discurso. No entanto, o discurso e seu funcionamento afeta e constitui o sujeito. Por isso, ao analisarmos discursividades constitutivas do curso foco de nossa pesquisa identificamos pontos que, à maneira de cada sujeito, fazem parte de seu processo de identificação. Ao problematizarmos essas discursividades, problematizamos também o discurso em torno da identidade (perfil) do professor.

particular, um lugar que é especificamente seu” (BRANDÃO, 2002, p. 65). É essa abertura que existe no processo de constituição do sujeito e de sua identidade que faz com que o sujeito crie uma realidade discursiva ilusória. A ilusão discursiva do sujeito é criada pelo fato de o sujeito ser afetado por dois tipos de esquecimento. Pelo esquecimento número 1, o sujeito se coloca como origem do seu dizer, como fonte exclusiva do sentido do seu discurso. Conforme pontua Brandão (2002, p. 66) pautando-se em Pêcheux e Fuchs (1975), por esse esquecimento “o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva [...]. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que é ele o criador absoluto do seu discurso”. Pelo esquecimento número 2, o sujeito tem a ilusão de que o que está sendo dito só pode ser dito da maneira como está. Há assim a ilusão referencial, uma vez que o sujeito tem a ilusão “de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade” (BRANDÃO, 2002, p. 66).

Mesmo a AD se posicionando criticamente em relação a essa ilusão discursiva, ela a concebe como uma “ilusão necessária”, uma vez que possibilita a construção do sujeito e a concepção de um sujeito marcado pela ideia da unidade, do centro, origem e fonte do sentido. A noção de dispersão do sujeito, noção de Foucault (1969), é reconhecida no campo da AD e opera diretamente no trabalho do analista de discurso. Essa noção reconhece “o desdobramento de papéis segundo as várias posições que o sujeito ocupa dentro de um mesmo texto” (BRANDÃO, 2002, p. 66). E é daí que vem, conforme Orlandi e Guimarães (1986), a concepção de discurso como uma dispersão de textos e o texto como uma dispersão do sujeito.

Por texto enquanto dispersão do sujeito, entenda-se a perda da centralidade de um sujeito uno que passa a ocupar várias posições enunciativas; por discurso enquanto dispersão de textos entenda-se a possibilidade de um discurso estar atravessado por várias formações discursivas. Segundo Pêcheux, em um mesmo texto podem-se encontrar várias formações discursivas, estabelecendo-se uma relação de dominância de uma formação discursiva sobre a(s) outra(s). (BRANDÃO, 2002, p. 66)

A dispersão do sujeito produz, assim, a heterogeneidade do discurso. E como destaca Brandão (2002, p. 68), as reflexões sobre a constituição da subjetividade revelam as contradições que marcam o sujeito na AD, sujeito

nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo do Um e do Outro; entre a “incompletude” e o “desejo de ser

completo”; entre a “dispersão do sujeito” e a “vocalização totalizante” do locutor³⁰ em busca da unidade e coerência textuais; entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido.

A perspectiva discursiva reconhece no sujeito um caráter contraditório que, marcado pela incompletude, anseia pela completude, pela vontade de ser inteiro. Assim, como pontua Brandão (2002, p. 46), “numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele mais a complementação do Outro.” O centro dessa relação está no espaço discursivo criado entre o *eu* e o *tu*³¹, sendo que o sujeito busca sua completude na interação com o outro³². Para a AD, o sujeito se constitui, construindo sua identidade, na interação com o outro. Sentido, sujeito e identidade são, assim, constituídos no discurso, o que indica uma contínua e constante constituição. Considerando que o sujeito se constitui a partir do que vem do outro e que as imagens com as quais o sujeito se identifica são a conjugação de imagens advindas do outro, conforme pontua Coracini (2002), as discursividades que compõem os recortes discursivos do nosso *corpus* constituem a identidade do sujeito-professor.

No cenário de nossa pesquisa, a noção de identidade não é significada de uma única maneira. No espaço discursivo do PPC e no dos recortes constitutivos do *corpus*, a identidade, sinônima de perfil, é uma representação ideal do professor egresso do curso, que aponta, por sua vez, para formações imaginárias em torno da imagem que se faz de um professor, por exemplo. Essa representação discursiva, que naturaliza a imagem de professor, afeta e constitui o sujeito. Eis uma identidade estabilizada por meio de discursividades que têm um papel econômico-político, e também ideológico, no contexto educacional e de formação de professores. Como mostraremos no capítulo 4,

³⁰ Locutor é, na perspectiva de Orlandi e Guimarães (1986), uma das funções do sujeito falante, sendo considerado, assim, aquele que se representa como eu no discurso. Esses autores distinguem funções do sujeito falante (locutor, enunciador e autor) com o intuito de explicar a unidade construída a partir da heterogeneidade discursiva, unidade que se faz por uma função enunciativa e que, como já destacamos, é construída como efeito da ilusão discursiva do sujeito.

³¹ De forma geral, a concepção do sujeito nas teorias linguísticas modernas passa por um percurso que é dividido, segundo Brandão (2002) pautando-se em Orlandi (1983), em três etapas. A primeira etapa concebe o sujeito de forma ideal, uma vez que as relações interlocutivas estão centradas na ideia da interação, harmonia conversacional, troca entre o *eu* e o *tu*. A segunda, por sua vez, concebe o sujeito como determinado pelo outro, ou seja, as relações intersubjetivas são governadas por uma tensão em que o *tu* determina o que o *eu* diz. A terceira rompe com a circularidade da estrutura dual (*eu* – *tu*), considerando que o centro das relações intersubjetivas não está nem no *eu* nem no *tu*, mas sim no espaço discursivo criado entre ambos.

³² Esse outro, no espaço da nossa investigação, é o material didático, que, como já mencionamos, representa a voz do professor regente da disciplina e também da instituição como um todo. A relação entre o *eu* e o *tu*, assim, dá-se entre o aluno-professor e o material didático. Analisar o espaço discursivo entre o *eu* e o *tu* é nosso objetivo.

essas discursividades, que forjam uma identidade de professor, (re)velam contradições quando postas em funcionamento no contexto de formação e no da prática profissional.

Como a constituição do sujeito se dá no espaço discursivo entre o *eu* e o *tu* e como, na perspectiva discursiva, a identidade resulta de processos de identificação, que passa, por sua vez, pela noção de ideologia, para o analista de discurso, esse processo de constituição do sujeito se dá pela interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. E como a materialidade específica da ideologia é o discurso, conforme Pêcheux (1975), as identidades são construídas pelo/no discurso.

Tomando as representações como meios de se delinear o imaginário que compõe a constituição identitária de alguém, conforme postula Coracini (2007), as representações presentes no PPC e nos recortes discursivos do *corpus* constituem o sujeito e o seu processo de identificação. Sendo assim, pressupomos que a construção das representações que o sujeito-professor-aluno tem da identidade (perfil) de professor de língua inglesa, ou seja, de si mesmo, são pautadas e delineadas pelas representações presentes no PPC e nos recortes discursivos do *corpus*, uma vez que

As representações encontram-se na ordem do imaginário que, conforme Tavares (2011, p. 198), também pode ser vislumbrado como uma “memória coletiva e é constituído de tudo que é preconstruído, seja no social ou no simbólico, para onde se remete o sujeito no processo de produção de sentidos”. As representações configuram-se, então, como conjuntos de imagens, dizeres, memórias, opiniões e ideias que os sujeitos constroem, ou seja, são aquilo que constitui o modo como o sujeito representa o mundo e a si mesmo e que se fixa no imaginário, a partir de pré-construções sociais e simbólicas. (PEIXOTO, 2017, p.44)

A representação da identidade (perfil) do professor de inglês no PPC e nos recortes discursivos do *corpus* é da ordem do pré-construído, do estabilizado social e culturalmente em relação à identidade profissional do professor na contemporaneidade. Esse já-dito é parte da constituição da identidade do sujeito-professor, ou seja, o processo de constituição identitária desse sujeito é constituído pela representação imaginária e ideal da identidade profissional do professor. Como as discursividades acerca da identidade (perfil) do professor de inglês têm um papel econômico-político-ideológico no contexto educacional e de formação de professores que afeta e constitui o sujeito-professor, problematizá-las se faz necessário, pois, conforme Grigoletto (2006, p. 20),

as identidades são fabricações, produto das tecnologias, técnicas, disciplinas, aparatos e, se elas assumem formas mais ou menos estabilizadas e semelhantes de um indivíduo a outro, isso se deve às tecnologias de subjetivação que, em cada momento histórico e em cada sociedade, configuram-se com determinada tônica, como a tônica sobre o eu/realização na contemporaneidade.

Em relação à identidade do professor, a tônica recai no perfil reflexivo e autônomo, perfil que caracteriza e estabiliza a identidade profissional do professor e que indica que, como pontua Rajagopalan (2002, p. 86), “certas identidades atendem a metas ideológico-políticas interessantes e portanto devem ser cultivadas”. Nosso objetivo, assim, não é o de cultivar esse perfil de professor, mas de problematizá-lo.

Para finalizarmos o presente capítulo, trazemos algumas considerações sobre o interdiscurso e sobre o intradiscurso.

O discurso é sempre constituído pelo já-dito, ou seja, por aquilo que antecede a sua produção. Assim, o discurso não tem início, pois sempre é constituído pelo passado, pelo já-existente. Como postula Pêcheux (1997, p.77),

o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

O interdiscurso é um elemento discursivo considerado como o que fala antes, o já-dito, o sempre-lá, o pré-construído e que traz à baila a referência e a heterogeneidade do enunciado e do dizer, na medida em que está ligado à memória discursiva. As diferentes discursividades indicam modos de significar uma dada realidade. Por meio da análise das discursividades que atravessam e constituem todo e qualquer discurso ou dizer, representações são identificadas.

A história, considerada como produção de acontecimentos, está no discurso. A história traz em si uma memória. A memória sendo pensada em relação ao discurso tem suas características, como pontua Orlandi (2000). Nessa perspectiva, memória é tratada como interdiscurso, que é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. O interdiscurso é, pois, a memória discursiva: “o saber discurso que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2000, p. 31).

A observação do interdiscurso é fundamento para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. O funcionamento do discurso é compreendido pela relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, pela relação entre o interdiscurso (constituição do sentido) e o intradiscurso (formulação do sentido). Partindo das considerações de Courtine (1984) sobre a constituição e a formulação, Orlandi (2000) destaca que a formulação está, assim, determinada pela relação estabelecida com o interdiscurso, o que nos leva à ideia de que a constituição determina a formulação, uma vez que só é possível dizer (formular) a partir do dizível (interdiscurso, memória). Sendo assim, todo dizer está na confluência da memória e da atualidade, ou seja, a constituição de uma formulação parte do campo do dizível. O funcionamento do discurso pode ser analisado e compreendido a partir desse jogo da memória e da atualidade.

A busca pela compreensão do funcionamento do discurso passa necessariamente pelo esquecimento, que é estruturante para o interdiscurso. Há o esquecimento enunciativo e o ideológico, conforme já mencionado. O esquecimento enunciativo, apresentado como esquecimento número dois, é da ordem da enunciação. Esse esquecimento evidencia que o dizer sempre podia ser outro e que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. A ilusão referencial produzida por esse esquecimento faz com que pensamento, linguagem e mundo estejam em uma relação direta. Por isso há a ilusão de que o que está dito só pode ser dito da maneira como está. Como destaca Orlandi (2000), essa ilusão referencial estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa. O esquecimento ideológico, apresentado como esquecimento número um, é da ordem do inconsciente. Esse esquecimento traz à baila a ilusão da origem do dizer, evidenciando a sempre retomada de sentidos pré-existentes nos dizeres. Como pontua Orlandi (2000, p. 35), o esquecimento ideológico “reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos”.

O interdiscurso é visto como a alteridade discursiva, uma vez que há em todo enunciado a presença, mesmo que ausente na materialidade linguística, do(s) outro(s) enunciado(s). Conforme Orlandi (2000, p. 80),

o interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua

memória. Representa assim a alteridade por excelência (o Outro), a historicidade.

“O interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2000, p. 83).

Como destaca Brandão (2004, p. 107)

a interdiscursividade tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: ao tomar o interdiscurso como objeto, procura-se aprender não uma formação discursiva, mas a interação entre as formações discursivas diferentes. Nesse sentido, dizer que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso é dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos.

Por intermédio dos conceitos teóricos apresentados, conceitos que fundamentam nosso olhar e que sustentam a análise do *corpus* de nossa investigação, as discursividades que atravessam o documento foco deste estudo e o constituem passam a ser identificadas, analisadas e problematizadas, o que pode trazer elementos para uma abordagem crítica do funcionamento dessas discursividades. Por meio da análise que será empreendida, análise pautada na categoria analítica da presença-ausência, ou seja, do dito e do não-dito, modos de significar questões relativas à formação de professores e à identidade dos mesmos são identificados e postos em xeque.

CAPÍTULO III

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SOB UM OLHAR DISCURSIVO

Neste capítulo, por meio da análise do PPC, documento que contextualiza a proposta do curso foco de nossa investigação e que apresenta informações sobre os princípios e fundamentos orientadores da formação, sobre o perfil dos ingressantes e dos egressos, sobre os objetivos, a dinâmica curricular e o ementário das disciplinas oferecidas, buscamos identificar discursividades que fundamentam o discurso em torno da formação de professores de língua inglesa e que forjam uma identidade de professor de inglês, para compreender seu funcionamento discursivo. Por intermédio dessa análise, teremos a possibilidade de delinear o que se entende por formação de professor, de forma geral, e de professor de língua inglesa, de maneira específica, no espaço foco de nossa pesquisa, assim como de problematizar o discurso em torno do perfil do professor de inglês (perfil do egresso).

É neste capítulo que o currículo, como produtor de uma identidade de professor, é analisado. Por meio de uma análise comparativa da proposta curricular de um curso de formação de professores pré-serviço na modalidade presencial (Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) oferecido pela mesma instituição e da proposta do curso foco da presente pesquisa, mostraremos a existência de um espelhamento que indicia que a experiência prévia do professor parece ser desconsiderada. Esse espelhamento, juntamente à estrutura e à dinâmica da modalidade de ensino a distância, faz com que o professor seja significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de “conhecimentos” e executor de teorias.

Para finalizar esta parte, questões relativas à constituição do *corpus* de pesquisa e do percurso metodológico são apresentadas.

1. O Projeto Pedagógico de Curso sob um olhar discursivo

O PPC é um documento considerado de extrema importância para o espaço acadêmico-universitário, uma vez que apresenta a concepção de educação de uma determinada instituição de ensino e os objetivos almejados pela mesma durante o

processo educativo. O PPC³³ é colocado desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, como sendo um documento de referência que norteia, ou deveria nortear, toda e qualquer proposta referente ao âmbito educacional. O PPC é elaborado, ou deveria ser, partindo de uma dada realidade que demanda, dos envolvidos no processo educativo, uma reflexão democrática e coletiva acerca de questões que fazem parte de todo e qualquer contexto educacional, assim como de questões específicas de um determinado cenário. De uma maneira geral, o objetivo basilar do documento em foco é apresentar um ideal a ser alcançado e o caminho a ser percorrido para que esse ideal passe a ser realidade. Por essa razão, o PPC é apresentado por meio de um conjunto de diretrizes e princípios que norteiam tanto a elaboração quanto a execução dos planejamentos que constituem um dado universo acadêmico.

O PPC é posto ainda como sendo um documento de identidade do curso, documento que define os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação humana, cidadã e profissional dos egressos do curso. A função do documento em questão é a de definir a identidade formativa dos egressos do curso nos âmbitos humano e profissional, concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica do funcionamento do mesmo.

Partindo do exposto, percebemos que o PPC é concebido como sendo um documento que deve ser elaborado com o intuito de apresentar a concepção de educação de uma determinada instituição de ensino e os objetivos almejados pela mesma durante o processo educativo. Há uma ênfase na ideia de que cada PPC é único, uma vez que sua elaboração parte de uma determinada concepção de educação, que representa uma instituição de ensino específica dentre inúmeras, que almeja alcançar objetivos determinados durante o processo educativo e que busca formar um profissional que tenha um perfil específico.

Frente a essa concepção, essencial destacar que a elaboração de todo e qualquer PPC é uma exigência legal e por isso parte de diretrizes e princípios que normatizam tanto a elaboração quanto a execução dos planejamentos que constituem um dado universo acadêmico. Há um formato pré-estabelecido de documento que delimita tanto seus itens constitutivos quanto os objetivos almejados. Sendo assim, podemos afirmar

³³ Antes da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, a nomenclatura mais utilizada, para o documento em foco, era Projeto Político Pedagógico de Curso.

que a concepção de educação, que os objetivos almejados com o processo educativo e que o perfil do egresso encontram-se em uma ordem do discurso que impõe criteriosamente a forma como, em uma determinada época, questões relativas à educação devem ser materializadas. Identificar discursividades que constituem o documento em foco, para compreender seu funcionamento discursivo, possibilita-nos perceber que tais discursividades, que instauram regimes de verdade em torno da formação de professor e que forjam uma identidade de professor que é da ordem do ideal, precisam ser problematizadas.

Para iniciarmos a análise do PPC, acreditamos ser importante tecermos considerações em torno das palavras que o nomeiam.

Etimologicamente, o termo projeto vem do latim *projectu* que é o participio passado do verbo *projicere* que significa lançar para diante. O projeto assim está relacionado a uma ideia de futuro, de devir, que tem como ponto de partida o presente. De acordo com Gadotti (2000), é necessário que um projeto reveja o instituído para, partindo dele, instituir outra coisa. O projeto, nessa perspectiva, reflete sobre o instituído, ou seja, sobre o que já está posto sobre a educação e o processo educativo, para atualizá-lo. A atualização em foco ocorre a partir de um cenário determinado de educação que apresenta especificidades que demandam um deslocamento do que já é tido como verdade no âmbito educacional. Sendo assim, é esperado que o projeto seja elaborado a partir de um cenário educacional específico e que questões relacionadas diretamente ao público alvo do curso sejam consideradas.

A perspectiva de Gadotti (2000) é da ordem do ideal, uma vez que a elaboração de projetos educacionais acontece por meio de injunções legais, metodológicas e de mercado. A lógica discursiva do documento é circular e generalista, uma vez que faz parte de um discurso institucional que representa a educação como um todo. O PPC é um documento pedagógico, por isso constitui o discurso pedagógico. Como pontua Orlandi (1983, p. 76), o discurso pedagógico “é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido)”. Sendo assim, há no PPC uma reprodução das relações de poder e o público-alvo do curso, mesmo sendo específico e diferente de outros cenários de formação, é enquadrado nas concepções gerais sobre educação, formação e conhecimento. O público-alvo deve se adequar a esse discurso, não o contrário.

O termo pedagógico, por sua vez, relaciona-se à palavra pedagogia que tem sua origem na Grécia Antiga. Pedagogia vem das palavras *paidós* (criança) e *agogé* (condução). No contexto grego, a pedagogia estava relacionada à condução das crianças, ou seja, à educação das crianças quanto aos valores e costumes da época. No contexto atual, a pedagogia apresenta-se como correlata da educação e é considerada como a ciência do ensino. Sendo assim, o termo pedagógico está atrelado ao contexto de ensino vinculado ao âmbito educacional. Um projeto que seja pedagógico tem o intuito de apresentar pressupostos pautados no desenvolvimento da prática pedagógica com foco no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das considerações apresentadas, passamos, neste momento, à estrutura do documento em foco. Apresentaremos as partes constituintes do Projeto, identificando, por meio de um olhar analítico para a materialidade linguística presente no documento, discursividades que fundamentam o discurso em torno da formação de professores de língua inglesa e que forjam uma identidade de professor de inglês para, assim, compreender seu funcionamento discursivo. Por intermédio dessa análise, teremos a possibilidade de delinear o que se entende por formação de professor, de forma geral, e de professor de língua inglesa, de maneira específica, no espaço foco de nossa pesquisa, assim como de problematizar o discurso em torno do perfil do professor de inglês (perfil do egresso).

1.1 Da estrutura à concepção de formação de professor de língua inglesa: discursividades em análise

O PPC é um documento constituído de *Capa*, de *Sumário* e da apresentação e explicação dos itens que compõem o Sumário.

Por meio da análise da *Capa*, especificidades do curso são apresentadas. O curso é apresentado como curso de Letras Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – PARFOR na modalidade a distância. Como leitores do projeto e também como analistas, esperamos que haja no desenvolvimento do mesmo a explicação direta do que seja uma Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – PARFOR na modalidade a distância.

O *Sumário*, por sua vez, traz várias informações como a identificação do curso, seus princípios e fundamentos, o perfil dos ingressantes e dos egressos, os objetivos do curso, forma de ingresso e dinâmica curricular.

A primeira parte que constitui o Sumário é a *Identificação*. Nessa parte, as seguintes informações gerais do curso são apresentadas: a denominação do curso, a modalidade, a titulação conferida, ano de oferta, duração do curso, carga horária, regime acadêmico, entrada e número de vagas oferecidas. O que nos chama atenção é que não há, na *Identificação*, a referência ao PARFOR. Partindo desse dado, interpretamos que há, na maneira de identificar o curso, a falta de um significante que caracteriza em específico o curso em questão. Um efeito de sentido que nos parece possível, a partir da não menção ao PARFOR, é o da generalização, ou seja, o curso deve ser identificado como sendo um curso de Licenciatura padrão e não como um curso pertencente ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública, que busca atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. Sendo assim, a identificação do curso a uma Licenciatura padrão e não a uma Licenciatura PARFOR indicia que a estruturação do curso, da grade curricular e dos saberes teóricos, práticos e pedagógicos é a mesma, exceto no que tange à modalidade a distância, do já oferecido pela instituição na modalidade presencial. A análise que faremos mais à frente, por meio da comparação da organização curricular do curso de Letras Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa oferecido na modalidade presencial e a do curso de Letras Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa PARFOR oferecido na modalidade a distância, possibilitar-nos-á identificar as semelhanças e as diferenças entre elas.

No segundo item do *Sumário*, intitulado *Endereços*, localizamos os endereços da Universidade assim como do Instituto de Letras e Linguística da mesma e a apresentação dos polos e seus respectivos endereços.

O documento em foco é apresentado no terceiro item intitulado *Apresentação*. A apresentação é descrita da seguinte forma,

Este documento tem por objetivo apresentar o Projeto Pedagógico do Curso Especial de Primeira Licenciatura em Letras (Habilitação em Inglês e literaturas de língua inglesa), do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (doravante denominado PARFOR), que será oferecido, na modalidade a distância, a professores em exercício na Educação Básica Pública, há pelo menos três anos, conforme a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída por meio do decreto nº

6.755, de 29 de janeiro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR), instituído por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, do Ministério da Educação. (PPC, 2010, p. 2)

Por meio dessa passagem, as especificidades do curso são evidenciadas, ou seja, é um curso de Licenciatura em Letras do PARFOR e não uma Licenciatura convencional.

A finalidade do PARFOR é trazida em seguida. Conforme o documento, o PARFOR tem a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. A colocação, em relação ao atendimento à demanda por formação inicial e continuada dos professores, chama-nos a atenção, uma vez que a demanda não é, a princípio, dos professores, mas sim do governo. Do professor, é exigida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, uma formação de nível superior na área em que atua ou pretende atuar. Por isso, apresentar que a demanda vem do professor produz um efeito de sentido que disfarça o poder que o governo exerce sobre o sujeito-professor, colocando-o, assim, em uma “falsa” posição de agente. Apresentar discursivamente que a demanda vem do professor apaga, por exemplo, a ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), para identificar a quantidade de professores que atuam nas redes públicas de educação básica sem a formação específica na área e para, assim, demandar a esses professores a formação.

Ao analisarmos o número de vagas oferecido pelo curso e a quantidade de professores que nele ingressaram, percebemos um descompasso e um desinteresse dos professores pela formação. De 200 vagas oferecidas em quatro polos, o número de matriculados foi de 42, o que representa 21% das vagas ofertadas. Com esse número, que revela que 79% das vagas oferecidas não foram ocupadas, fica clara a não adesão dos professores ao PARFOR³⁴. Frente a esses números, visualizamos também que o objetivo de oferecer formação “adequada” aos professores não foi atingido por completo, uma vez que dos 42 matriculados, 11 evadiram e, somente, 31 se formaram.

³⁴ Os dados apresentados encontram-se no Anuário, documento que visa apresentar informações relativas ao número de cursos oferecidos pela Instituição, assim como ao número de diplomados.

Dando continuidade, deparamo-nos com a informação de que, para atender à demanda do PARFOR e atingir o maior número de pessoas interessadas na qualificação, foi decidido por meio de Assembleia que o curso seria desenvolvido na modalidade a distância. A decisão pela modalidade a distância é justificada pela especificidade do contexto de formação, que oferece vagas a professores em exercício. Ao refletirmos sobre essa decisão, identificamos algumas (inter)discursividades que a constituem: a modalidade a distância torna mais fácil a adesão dos professores à formação, uma vez que flexibiliza os horários e o ritmo dos estudos e possibilita a democratização do acesso à educação superior. Essas (inter)discursividades geram um efeito de sentido que nos remete à facilidade, ou seja, que nos remete a um processo de formação mais “tranquilo” e mais “viável” para os professores em exercício pelo fato de ser oferecida à distância. O deslocamento diário demandado pela formação presencial dificultaria a adesão dos professores ao curso, no entanto, não é possível afirmar que o processo de formação se torna mais fácil ou mais difícil por ser na modalidade a distância.

Por meio do dispositivo de interpretação que coloca o dito em relação ao não dito, é possível inferir que a modalidade a distância possibilitaria ao professor em exercício mais autonomia quanto à condução do curso e ao gerenciamento do tempo. Como discutiremos mais adiante, por meio da análise do apresentado em torno do ensino a distância no PPC e também no material da disciplina *Introdução à Educação a distância*, o formando deve seguir um cronograma pré-estabelecido e bastante rígido para conseguir avançar em seus estudos, o que desconstrói a ideia de autonomia presente nesses cursos.

Após menção à justificativa da escolha da modalidade a distância, especificidades do ensino a distância e diferenças entre essa modalidade e a presencial são identificadas no PPC. De acordo com o documento, “a modalidade a distância apresenta objetivos similares àqueles do ensino presencial; porém, com dinâmica, filosofia e concepções (do que seja professor, aluno) distintas daquela modalidade de ensino” (PPC, 2010, p. 3). Por meio dessa passagem, identificamos um contraste entre dinâmica, filosofia e concepções do que seja professor, aluno no ensino a distância e no ensino presencial. Esse contraste instaura um efeito de verdade que afirma diferenças em relação ao ensino a distância e ao presencial que devem ser problematizadas, uma vez que os princípios orientadores da modalidade a distância são os mesmos princípios orientadores da modalidade presencial, como veremos a seguir.

É comum nos depararmos com discursos que polarizam e dicotomizam concepções e princípios constitutivos do ensino presencial e do ensino a distância, o que gera um efeito de sentido de diferença radical entre as concepções e princípios que norteiam as modalidades de ensino mencionadas. De forma geral, o que pode ser percebido é uma tentativa de marcar discursivamente diferenças entre ensino a distância e ensino presencial. No entanto, o discurso do ensino a distância é construído a partir do discurso do ensino presencial: o que nos possibilita desconstruir uma discursividade muito enfatizada no discurso do ensino a distância – a discursividade do “novo”. Frente a essa discursividade, lançamos os seguintes questionamentos: O que é “novo”? Como o “novo” funciona no discurso do ensino a distância? Teceremos considerações acerca desses questionamentos a partir do uso da palavra no documento em questão.

Dando sequência ao apresentado no PPC, encontramos as seguintes informações:

[...] considerando ainda a necessidade de construção de uma identidade própria para os cursos e egressos deste projeto emergencial, buscou-se a ênfase em alguns aspectos pragmáticos e filosóficos que norteiam a educação brasileira, especialmente no que concerne a educação a distância, favorecendo, de certo modo, a consolidação de uma postura de independência crítica, reflexiva e intelectual que deverá marcar os egressos desta instituição. (PPC, p. 3, 2010)

Há uma ênfase, no fragmento acima, na construção de uma identidade própria para os cursos e egressos do PARFOR. Analisando a passagem, percebemos que a identidade a ser construída é a identidade que representa, no momento contemporâneo, o esperado tanto de cursos de graduação quanto do perfil (identidade) de seus egressos. Estamos diante de um discurso oficial e hegemônico que gira em torno da consolidação de uma identidade de professor pautada na postura crítica, reflexiva e intelectual. Como já destacamos, o discurso da formação docente contemporânea está pautado em pressupostos da reflexão crítica como fundante da formação e, consequentemente, da identidade do professor, o que nos possibilita evidenciar que a identidade tanto do curso foco desta pesquisa quanto de seus egressos está na lógica do discurso oficial e hegemônico, ou seja, não apresenta necessariamente nada de novo. Parece-nos muito mais algo que se refere à novidade e conveniência, aspectos que igualmente não necessariamente provocam deslocamentos subjetivos.

Essencial mencionar que o documento busca evidenciar que a instituição pretende manter, dentro das possibilidades, as concepções historicamente construídas ao

longo da consolidação do Instituto de Letras e Linguística da Universidade em questão, mesmo havendo diferenças entre as modalidades de ensino presencial e a distância. Essas concepções historicamente construídas nos remetem à qualidade do ensino oferecido pela instituição e seu comprometimento com a educação superior do país: o que indica que o curso de formação oferecido, mesmo sendo à distância³⁵, preza pela qualidade do ensino e pelo comprometimento com a educação superior. Há uma preocupação, por parte da comissão elaboradora do PPC, de destacar que

a Educação a Distância (EaD) não pode ser reduzida a questões metodológicas, ou a simples gestão acadêmico-administrativa, ou ainda, como possibilidades apenas de emprego de Novas Tecnologias da Comunicação (NTCs) na prática docente e no processo formativo dos estudantes. Tem-se de considerar que não existe uma metodologia ou “modelo” único de Educação a Distância (EaD). Cada instituição, ao longo desses anos, vem construindo sua experiência em EaD e se ajustando à modalidade, dando-lhe identidade, calcada na realidade local e na trajetória da instituição e dos profissionais que atuam na EaD. (PPC, 2010, p. 3-4)

Levando em consideração a materialidade linguística do trecho acima, percebemos que, dependendo da instituição, a EaD se configura diferentemente. Por meio da leitura do PPC, constatamos que a instituição em foco busca construir uma identidade própria para o curso que oferece. Além de explicitar as concepções fundamentais e os princípios que orientam uma formação para a Educação Básica, o documento traz à baila os princípios e concepções da EaD como fundamento para sua execução. Partindo do princípio de que o processo de ensino-aprendizagem se configura em um *novo* paradigma (grifo nosso), o PPC apresenta algumas premissas e conceitos sobre a modalidade a distância que servem de base para a elaboração do curso de formação docente ofertado pela instituição. O documento destaca que a modalidade de educação a distância do século XIX não é a mesma da do século XXI, uma vez que não contava com as NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). O emprego das tecnologias é o diferencial entre as duas modalidades e como exposto no decreto nº 5622/2005

³⁵ Há, em nosso contexto atual, muitos cursos de formação oferecidos na modalidade a distância que visam primeiramente o lucro e não a qualidade do ensino. De uma maneira geral, esses cursos são oferecidos por instituições particulares. Vale ressaltar que não estamos dizendo que todos os cursos oferecidos por instituições particulares estejam engajados em uma lógica puramente capitalista: o que seria uma falácia. No entanto, a lógica capitalista se efetiva mais diretamente em instituições particulares, uma vez que se configuram como empresas e, por isso, visam o lucro. Importante destacar que o discurso neoliberal não reconhece distinções entre o ensino público e o privado, o que aponta para a existência de (inter)discursividades conflitantes seja nas Instituições Públicas de Ensino Superior ou nas Instituições Privadas.

a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos livres.

Face ao exposto, percebemos que a EaD é apresentada como tendo especificidades e, por isso, é considerada uma “nova” maneira de construir, ampliar e fazer circular saberes. A construção, a ampliação e a circulação de saberes, nessa modalidade de ensino, não acontecem, de acordo com o PPC, da mesma maneira como na modalidade presencial. Sendo assim, o ensino a distância é apresentado como não sendo “apenas a transposição do ensino tradicional para o meio tecnológico.” (PPC, 2010, p. 8). E, conforme o documento em questão (2010, p. 8), as especificidades dessa modalidade de ensino “provocam como efeito, inevitavelmente, a constituição de uma nova cultura educacional, uma nova forma de pensar e praticar a construção dos saberes”.

Importante mencionar que as especificidades da modalidade de ensino em foco referem-se, conforme o documento em análise, à interação professor X aluno que é bastante pautada na escrita, à existência de netiquette³⁶, ou formas mais adequadas para a interação em meio digital, ao tempo de interação e ao tempo de resposta das próprias tecnologias.

A elaboração de material didático também entra nas especificidades da modalidade a distância, conforme apresentado pelo Projeto, uma vez que “deve favorecer a produção de conhecimento por parte do próprio aluno, que é convidado a olhar para si mesmo e agir mais na posição de agente de seu processo de aprendizagem” (PPC, 2010, p. 9). Segundo o documento, pautando-se em Campos (2008), o material didático deve fomentar os processos individuais de construção de saberes. E a interação professor X aluno, que acontece por intermédio de e-mail, chats, listas de discussão e fóruns, pode, de acordo com Araújo e Biasi-Rodrigues (2005) e Amaral e Amaral (2008), ser muito mais eficaz pelo fato de demandar mais dedicação de ambas as partes.

³⁶ Trata-se de um conjunto de recomendações para evitar mal-entendidos em comunicações via internet, especialmente em e-mails, chats, listas de discussão etc. Algumas regras que compõem esse conjunto de recomendações são: evitar enviar mensagens exclusivamente em maiúsculas, grifos exagerados, ou em HTML; não usar recursos de formatação de texto, como cores, tamanho da fonte, tags especiais, etc, em excesso; não copiar textos de sites ou qualquer outra fonte que possua conteúdo protegido por registro e que não permita cópias. Esse conjunto de recomendações é, na realidade, um conjunto de regras de conduta que devem ser seguidas em interações virtuais.

Frente ao arrolado, identificamos discursividades que nos remetem às metodologias ativas de aprendizagem, que, de forma geral, dão ênfase à ideia de que o aluno, que é alocado em uma posição de protagonista, é o responsável pela aprendizagem. Cabe ao aluno produzir seu próprio conhecimento de forma autônoma e reflexiva, o que o responsabiliza pelo seu êxito ou pelo seu fracasso quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem são discutidas e fazem parte de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde o final do século passado. Essas metodologias não são novidade, como o discurso em torno do ensino a distância quer fazer parecer. Elas fazem parte de uma concepção de educação, seja presencial ou a distância, que minimiza o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e que centraliza o papel do aluno. Assim sendo, cabe ao professor ser colaborador do processo de ensino-aprendizagem e ao aluno ser ativo nesse processo e ocupar uma posição de agente no percurso da construção do saber.

O discurso acerca do ensino na modalidade a distância enfatiza, justificando essa ênfase por intermédio da própria modalidade de ensino, que “a EaD faz ser mais visível o deslocamento, na prática, de concepções de ensino/aprendizagem que retomem tradições autoritárias e incoerentes com as possibilidades de construção dos saberes do ser humano” (PPC, 2010, p. 9). Eis um ponto para reflexão.

Ainda dentro das concepções e princípios relativos ao ensino a distância, o documento traz à tona os princípios orientadores do planejamento, organização e desenvolvimento do curso. Os princípios orientadores articulam-se na dimensão epistemológica e na dos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas voltadas para a formação do licenciando em Letras. Os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e as resoluções e pareceres do MEC relacionados ao PARFOR, em consonância com as diretrizes da Universidade Federal, no que se refere aos aspectos epistemológicos, são seguidos e a metodologia que perpassa a constituição de todo o curso pauta-se no trinômio “ação-reflexão-ação”. Por meio do trinômio mencionado, a instituição visa estimular a pluralidade de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras e convocar o engajamento do aluno, no caso do professor-aluno, em toda a sua trajetória de formação.

Os princípios que norteiam a elaboração do curso são: o desenvolvimento de competências e habilidades no aluno, a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e

prática, e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. Vale destacar que esses princípios norteadores são constitutivos do discurso relativo à formação de professores tanto na modalidade presencial quanto na a distância e são da ordem de um ideal da autonomia.

Em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades no aluno, o PPC destaca três princípios fundamentais que se referem à formação do profissional em Letras: a interação, a cooperação e a autonomia. Cabe ao aluno, interagir com todos os participantes no processo de formação, cooperar com os professores, tutores e alunos e ter autonomia durante todo o percurso de construção de saberes. O discurso do desenvolvimento de competências e habilidades, que é uma (inter)discursividade constitutiva do discurso da formação de professores, está pautado no discurso de mercado, uma vez que, como vimos no Capítulo I, o papel da formação passa a ser o de fazer com que os formados sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo no ambiente de trabalho. O desenvolvimento de competências e habilidades indica que a formação está na lógica da capacitação, uma vez que tem o objetivo de inserir uma mão de obra, com um perfil específico de profissional, no mercado de trabalho.

Face aos três princípios, o PPC (2010, p. 10-11) enfatiza que o Curso de Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, destinado à formação de professores já em exercício na educação básica pública há pelo menos três anos, contribua para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem em suas formas de funcionamento; acesso às diferentes perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional, incluindo fundamentação teórica atualizada e raciocínio crítico e independente em relação às diferentes correntes teóricas; domínio de um repertório de literaturas de língua inglesa; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização das novas tecnologias; valorização da construção do conhecimento por meio da interação (a distância e presencial) entre aluno-aluno, aluno-tutor, tutor-professor formador e aluno-professor formador; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas

pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências linguísticas.

Por meio da enumeração das competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso, mais uma vez estamos diante do ideal e do discursivamente almejado por qualquer curso de licenciatura. A grande quantidade de competências e habilidades que o formado deve adquirir com o curso aponta para um perfil de profissional capaz de lidar com as diversas situações relativas à docência, uma vez que tem domínio do que faz. Após a menção das competências e habilidades, encontramos a seguinte passagem:

Dessa forma, espera-se proporcionar ao aluno egresso, aluno já professor, conforme o próprio objetivo do programa, uma adequação de sua prática pedagógica aos novos princípios de reflexão, crítica e construção do conhecimento que norteiam a formação dos licenciados. (PPC, p. 11, 2010)

Essa passagem é crucial, uma vez que evidencia linguisticamente que a prática pedagógica do aluno já professor não é considerada adequada e que cabe a esse aluno já professor adequar sua prática pedagógica aos novos princípios de reflexão, crítica e construção do conhecimento que norteiam a formação dos licenciados. A materialidade linguística dessa passagem gera um efeito de sentido que desconsidera o que vem da experiência do aluno já professor e valoriza o que o curso oferece a ele. Há uma posição prescritiva que determina saberes supostos, conhecimentos que os alunos já professores devem adquirir com o curso. O aluno já professor é significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de conhecimentos e executor de teorias.

Tratando da interdisciplinaridade como princípio norteador para a elaboração do curso de formação, o PPC, pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras expressas no Parecer CNE/CES 492/2001, evidencia a necessidade de o profissional de Letras ser capaz de atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Além dessa capacidade, o documento traz à baila a capacidade de resolver problemas, de tomar decisões, de síntese, de análise e de crítica, de trabalhar em equipe, de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional e de ter autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas. Em suma, é esperada do profissional de Letras uma atuação pautada na ética, na responsabilidade social e educacional.

O princípio norteador referente à articulação entre teoria e prática fortifica o trabalho interdisciplinar, uma vez que busca, por meio de projetos temáticos centrados

na inter-relação entre ciência, tecnologia e sociedade, articular diferentes metodologias à prática. O aluno, durante sua formação, deve enfrentar e desenvolver situações que contemplem o contexto interdisciplinar e ter ciência da relação indissociável entre teoria e prática.

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como princípio norteador para a elaboração do curso de formação mostra que ensino e pesquisa são interfaces de um mesmo processo. O curso de formação em foco busca proporcionar aos alunos a possibilidade de se engajarem em projetos de extensão e pesquisa. O engajamento em tais projetos não tem caráter compulsório: o que indica que esse engajamento acontece por intermédio da identificação do aluno com os projetos dos docentes participantes e do desejo do mesmo de se envolver com a pesquisa.

Levando em consideração os princípios orientadores apresentados no PPC, princípios que são colocados como constitutivos da modalidade de ensino a distância, percebemos que estamos diante do discurso oficial da formação de professores, discurso que normatiza o que pode e deve ser apresentado em relação aos objetivos e aos princípios da formação de professores na contemporaneidade.

Dando sequência, passamos a apresentar o perfil esperado dos egressos do curso, perfil que não é próprio apenas dos egressos do curso em foco, mas sim dos egressos de cursos de licenciatura de forma geral. De acordo com o PPC (2010, p. 13), os egressos devem ter

- autonomia intelectual que capacite o profissional a desenvolver uma visão histórico-social necessária ao exercício de sua profissão, como um profissional crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;
- capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas; capacidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias;
- capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e comunidades com relação a problemas socioeconômicos, culturais, políticos e organizativos, de forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de se preocupar em conservar o equilíbrio do ambiente;
- desenvolvimento profissional que lhe possibilite exercer uma prática de formação continuada e empreender inovações na sua área de atuação;
- capacidade de exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da educação básica;
- domínio dos conteúdos da área de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino, a fim de construir e administrar situações diversas de aprendizagem e de ensino;

- capacidade de contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição onde atua.

O perfil esperado dos egressos do curso está pautado na consciência crítica, na reflexão e na autonomia. Cabe ao profissional, por meio de sua autonomia intelectual, de seu domínio dos conteúdos da área de sua escolha e do domínio das metodologias de ensino, compreender a realidade para nela intervir com o intuito de transformá-la. Estamos diante de um efeito de sentido que coloca a razão e a autonomia intelectual do profissional como “solução” para os problemas educacionais e que o responsabiliza pelo sucesso e/ou pelo fracasso de sua atuação docente. Levando em consideração a maneira como o curso é estruturado e a sua dinâmica, um curso que não considera o que vem da experiência do aluno já professor, como mostraremos no próximo capítulo, identificamos uma contradição fundante, contradição que desconstrói a possibilidade de autonomia intelectual e que aloca o egresso em uma posição de consumidor de conhecimentos e executor de teorias. Sendo assim, esse perfil reflexivo e autônomo esperado do egresso deve ser posto em xeque.

Passemos neste momento à dinâmica curricular do curso. Nesta parte, há informações sobre as seguintes questões: diretrizes metodológicas do curso, equipe multidisciplinar, espaço físico e estrutura, seleção e formação de tutores, estratégias de ensino e aprendizagem; encontros presenciais; recursos educacionais; sistema de avaliação da aprendizagem; sistema de avaliação do curso; organização curricular; oferta de disciplinas; fluxo curricular; matriz curricular; ementário; fichas de disciplinas. Dentre tantas informações, ater-nos-emos sobre as relativas às diretrizes metodológicas do curso, à equipe multidisciplinar, às estratégias de ensino e aprendizagem, aos recursos educacionais, à organização curricular, à oferta de disciplinas e à matriz curricular.

As diretrizes metodológicas do curso são apresentadas por meio dos oito itens a seguir:

- I. Nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, mesmo aqueles conseguidos em parceria com outras universidade e UAB, de forma que contemplem e integrem os tipos de **saberes, hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI**: os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas e fazeres deles decorrentes; o desenvolvimento das aptidões sociais, ligadas ao convívio ético e responsável;
- II. Promover permanente **instrumentalização** dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como

suas respectivas tecnologias, além de **estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo**, da curiosidade e criatividade;

III. Selecionar temas e conteúdos que reflitam, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos públicos-alvos, nos diferentes espaços de trabalho e, também, nas esferas local e regional;

IV. Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários;

V. Nortear as atividades avaliativas da aprendizagem, segundo uma concepção que resgate e revalorize a avaliação como informação e tomada de consciência de problemas e dificuldades, com o fim de resolvê-los, para estimular e orientar a auto-avaliação;

VI. Desenvolver o uso educacional e integrado dos meios de comunicação, buscando formas didáticas, apropriadas às peculiaridades e à linguagem de cada um, que são indicadores básicos para se encontrar a melhor complementaridade, entre aqueles;

VII. Buscar a disponibilidade de sistemas de comunicação interpessoal (tutoria) que apoiem o trabalho dos públicos-alvos sobre os materiais adotados;

VIII. Desenvolver linhas de pesquisa e avaliação planejadas e integradas, que permitam apreciar, consistentemente, todas as dimensões educacionais, implicadas no curso. (PPC, 2010, p. 15-16, grifo nosso)

Partindo do propósito de nossa investigação, identificamos na materialidade linguística dos itens I e II pontos para reflexão. Em relação ao primeiro item, chama-nos atenção a menção da necessidade de o material didático contemplar e integrar os tipos de saberes que são reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI. A análise desse trecho nos remete à relação de poder-saber existente entre universidade e seu público-alvo (alunos), que, por sua vez, leva-nos a uma posição prescritiva quanto aos saberes que esse público-alvo deveria adquirir com o curso. Pensando no cenário do curso de nosso trabalho, essa posição prescritiva torna-se mais acentuada, uma vez que seu público-alvo é um aluno já professor. Um efeito da ênfase em saberes ditos reconhecidos, em fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento, em técnicas, práticas e fazeres decorrentes desses fundamentos e princípios é a não consideração da experiência prévia desse aluno já professor. Para reforçar essa posição prescritiva que indicia uma concepção de que a universidade tem o que os alunos precisam, encontramos, na materialidade linguística do item em foco, a necessidade de o material didático *desenvolver as aptidões sociais, ligadas ao convívio ético e responsável* dos alunos já professores. Além disso, é possível chegarmos a uma construção de sentido que indica que o aluno já professor, público-alvo do curso, não tem as aptidões sociais ligadas ao convívio ético e responsável.

Quanto ao segundo item, temos como proposta metodológica a permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, assim como de suas respectivas tecnologias. O uso da

palavra **instrumentalização** é significativo, uma vez que indicia que o aluno já professor precisa ser aparelhado e ser exposto a instrumentos que façam com que ele possa desenvolver melhor seu trabalho. O efeito aqui é novamente o de prescrição e o de que o público-alvo não traz uma experiência prévia que poderia ser levada em conta. Além da instrumentalização como metodologia, há a necessidade de se estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade. Pensando no formato e na dinâmica do curso, esse estímulo não atinge a dimensão de um discurso-prática tal como postula Foucault (1995a).

Há, após a enumeração das diretrizes da proposta metodológica, uma passagem bastante emblemática. Pautado em Passos (1998, p. 458), o documento enfatiza a ideia de que a EaD traz a possibilidade de se adotar um tempo oposto à lógica do tempo da modernidade, tempo esse que permita “a desconstituição da seriação, o que implicaria a dispensa de classificações, o fim do etapismo, da hierarquia, da pressuposta superioridade intrínseca de um tempo único que, negando alteridades, se põe como o melhor”.

Relacionando primeiramente ao nosso sistema educacional de forma geral e também à dinâmica de cursos oferecidos na modalidade a distância, essa passagem apresenta uma ideia difícil de ser realizada. Por meio da análise do trecho, percebemos que a EaD é o meio pelo qual essa mudança radical passaria a acontecer. A EaD possibilitaria uma nova estrutura e dinâmica educacional, o que, a nosso ver, é uma discursividade que não pode constituir a relação do sujeito com o saber automaticamente. Sabemos que haverá aqueles para quem as possibilidades de identificação com essa discursividade simplesmente não ocorrerá. Isso porque que há um *habitus* (Bourdieu, 1983) de aprendizagem presencial já constituído que, se não destituído, pode dificultar ainda mais a constituição de um aluno pela modalidade virtual.

Em relação à equipe multidisciplinar, que é composta por um coordenador geral, por um colegiado, por um coordenador de tutores, por professores autores, por professores regentes, por tutores e pela secretaria, interessa-nos apresentar as funções dos professores autores, dos professores regentes e principalmente dos tutores, uma vez que esta divisão de funções não ocorre na modalidade de ensino presencial. De acordo com o PPC (2010, p. 18), os professores autores são os responsáveis pela confecção dos

materiais didáticos³⁷/conteúdos das disciplinas que serão ministradas no curso, enquanto os regentes são os responsáveis pelas disciplinas de cada módulo do curso, devendo estar à disposição para esclarecimento de dúvidas de alunos e tutores, a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente. Cabe ao professor regente:

- ministrar, quando solicitado, a capacitação aos tutores, habilitando-os para atuar com competência no processo de mediação de aprendizagem a distância;
- propor temas para serem discutidos nos fóruns e chats;
- supervisionar os conteúdos de mensagens dos fóruns, reorientando os tutores quando for o caso;
- conduzir pelo menos um fórum e um chat de discussão como especialista.

O tutor, por sua vez, cumpre o papel de mediador da aprendizagem nos conteúdos das disciplinas de cada módulo, esclarecendo dúvidas e reforçando a aprendizagem dos alunos. Cabe ao tutor coletar informações sobre os estudantes para a equipe e conduzir atividades interativas e, principalmente, de motivação. Por orientação da CAPES, estima-se uma relação média de 1 tutor por 40 alunos. É também, conforme PPC (2010, p. 20), responsabilidade do tutor:

- participar dos cursos, oficinas, seminários e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas e os ministrados por especialistas convidados pela coordenação pedagógica ou geral;
- conhecer e participar das discussões relativas à elaboração, revisão e uso de material didático;
- auxiliar o aluno em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- auxiliar o alunos nas suas dificuldades após sua auto-avaliação;
- detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamento de solução;
- estimular o aluno em momentos de dificuldades para que o mesmo seja bem-sucedido no curso;
- participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;
- interagir e mediar sessões de chats e fóruns;
- oferecer retorno ao aluno no prazo máximo de 24 (vinte quatro) horas;
- sugerir o uso de materiais didáticos complementares ao coordenador e/ou professor;
- avaliar, com base nas dificuldades apontadas pelos alunos, os materiais didáticos utilizados no curso;

³⁷ Os materiais didáticos são colocados como os maiores condutores do ensino na modalidade a distância.

- apontar as falhas no sistema de tutoria;
- informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- participar do processo de avaliação do curso;
- coordenar as atividades programadas para os encontros presenciais da sua turma.

Face às responsabilidades mencionadas, o tutor assume várias das funções do professor na modalidade presencial e é o profissional que mais tem contato com os alunos e que acompanha o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao tutor conduzir e mediar a aprendizagem por meio dos conteúdos apresentados e abordados nos materiais didáticos. O papel de mediador da aprendizagem, que é a maneira mais recorrente de representar a função do professor no século XXI, devido aos avanços tecnológicos, recai, na modalidade a distância, sobre o tutor. Sendo assim, as atividades atribuídas ao cargo de tutor são desdobramentos das inerentes à função de professor. A “profissão” do tutor, entretanto, não é regulamentada e, por isso, o tutor não tem os mesmos direitos da categoria profissional dos professores. Como bem pontua Gomes de Souza (2016, p. 15),

A falta de uma regulamentação da profissão de tutor reforça os aspectos negativos dessa categoria que, até o momento, não achou seu espaço de forma definitiva e clara no cenário da EAD. Assim, um tutor pode ser contratado com funções administrativas ou docentes, como professor ou como um simples “corrigidor” de atividades, com baixo ou alto número de alunos, como “animador” em um ambiente virtual de aprendizagem ou como um assistente docente, entre tantas outras possibilidades. Enfim, um tutor acaba se transformando em um coringa do processo de aprendizagem e, mesmo com toda a importância atribuída a sua função, acaba se tornando um profissional de “segunda linha” que sequer tem seu reconhecimento na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO.

Eis a precarização do trabalho, uma vez que a atividade de tutor tem natureza de auxílio, e não de titularidade. O tutor assume responsabilidades que são, na modalidade presencial, do professor, e, ainda assim, não é nomeado nem considerado professor. A construção da função e da posição de tutor parte do ideário neoliberal de flexibilizar os contratos de trabalho e de diminuir custos, nas mais diversas áreas, a qualquer preço. Como a EaD, conforme mencionado no Capítulo I, é fruto do discurso neoliberal na e sobre a Educação, a construção da função/posição do tutor é um efeito prático desse discurso. O tutor é, ao mesmo tempo, um coringa na modalidade de ensino a distância e um profissional de “segunda linha”. Eis uma contradição que nos remete ao ideário

neoliberal, ideário que discursivamente valoriza o profissional, enfatizando seu potencial, mas que na prática não oferece as condições adequadas e necessárias para um bom desenvolvimento profissional.

Dando sequência à apresentação e análise da dinâmica curricular, voltamo-nos, neste momento, a um trecho apresentado na parte destinada às estratégias de ensino e aprendizagem. A primeira informação que encontramos no item *Estratégias de ensino e aprendizagem* está relacionada à natureza do material didático que “deve contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a este saber” (PPC, 2010, p. 22). Levando em consideração que o conteúdo selecionado para o material didático é um recorte de um todo, ou seja, é uma seleção planejada do que deve, na visão da universidade, ser apresentado ao aluno e apropriado por ele, esse questionamento direcionado e bem planejado indica que o objetivo de o aluno questionar o seu saber é fazer com que ele saia da lógica do senso-comum e entre na ordem do discurso acadêmico-universitário. Por meio dessa análise, percebemos que há um efeito prescritivo, que enfatiza o saber que a universidade oferece em detrimento do saber do aluno, e dicotômico, que separa o saber empírico (senso-comum) do saber científico.

Outro ponto a ser enfatizado, que já mencionamos, é a centralidade do material didático na modalidade a distância. As discussões, os questionamentos e os saberes ditos essenciais para o profissional da área de Letras estão no material didático. É a partir do apresentado nesse material que o curso se delineia e que a proposta de formação é identificada.

Na parte referente aos recursos educacionais, encontramos informações acerca do material didático, da vídeoapresentação de conteúdos, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do registro de atividades, do Fórum e do *Chat*.

Para apresentar a concepção em torno da estruturação dos materiais didáticos, o PPC (2010, p. 23), pautando-se em Santos (1999), evidencia que

O material didático, qualquer que seja a sua natureza, é desprovido de um sentido próprio. Seu uso racional e estratégico depende da formatação, de uma contextualização prévia por parte do formador, que deve determinar o momento e a intensidade de seu emprego, os objetivos e as metas a serem atingidas, quantificar e qualificar o seu uso. Em se tratando de um meio impresso (...), um meio audiovisual (...), de um recurso natural (...) ou de um recurso construído (...), o papel do material didático é sempre relacionado com o apoio, a mediação pedagógica e com o instrumento para instigar aprendizagens, permitindo que o aluno opere em níveis afetivos, cognitivos e

metacognitivos. Efetivamente, o material didático bem selecionado e/ou concebido deve valorizar conhecimentos já detidos pelo aluno, proporcionar espaços para a construção de conhecimentos novos e permitir que ele interrelacione conhecimentos, abstraindo-os.

Considerando que o material didático é a base para todo o processo formativo, a passagem se apresenta um pouco descontextualizada, uma vez que a condução do processo formativo é feita por meio das considerações presentes nesse material. As atividades, as discussões e os debates sugeridos partem desse universo. Sendo assim, o papel do material didático não é, nesse âmbito, sempre relacionado com o apoio, pois é, na realidade, um guia.

Ainda em relação ao trecho, importa contrastar a ideia, apresentada na parte das *Estratégias de ensino e aprendizagem*, de que o material didático deve contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber com a de que o material deve valorizar conhecimentos já detidos pelo aluno. Eis uma contradição, pois como já destacamos, pensando na lógica do discurso pedagógico, o material é composto por saberes que são previamente considerados necessários e essenciais para o profissional da área de Letras em formação, o que indica que a experiência prévia e os conhecimentos já detidos pelo aluno-professor não são levados em conta.

O material didático, de acordo com o PPC, será impresso e entregue a cada aluno-professor, assim como estará disponível em arquivos pdf e *on line* no ambiente MOODLE. Quanto à estruturação do material impresso, encontramos a informação de que essa estruturação “tem como objetivo superar a convencional tradição expositivo-descritiva, levando o aluno/professor e o professor conteudista da disciplina a construir juntos o conhecimento” (PPC, 2010, p. 23).

Analisando a passagem acima, identificamos uma ideia que traz a estruturação do material impresso como sendo a causa da superação da convencional tradição expositivo-descritiva, ou seja, a superação dessa convencional tradição acontece como consequência da estruturação do material impresso. Frente a essa ideia, resta-nos questionar a veracidade dessa afirmação. Para nós, aliás, há um efeito de sentido retórico e falacioso na divulgação da ideia de que o aluno/professor e o professor conteudista passariam a construir juntos o conhecimento pela maneira como o material é estruturado. Pensando na estrutura e na organização de cursos na modalidade a distância, o material é previamente elaborado e formatado, e o aluno, para acompanhar o desenvolvimento do curso, precisa entrar nessa lógica já estabelecida. Sendo assim, o

aluno precisa identificar as informações apresentadas no material didático para assim desenvolver as atividades a ele direcionadas. Não há, pois, a construção conjunta de conhecimento entre o que o material apresenta e o que o aluno tem a dizer sobre o apresentado. O aluno deve construir seu “conhecimento” a partir do que está posto no material.

Ainda em relação ao material impresso, há uma informação muito significativa, a nosso ver. Vejamos a seguinte passagem:

Num projeto que se caracterize como formativo, comprometido com o processo de ensino/aprendizagem, como é o caso deste curso, o meio impresso assume a função de base do sistema de multimeios. Não porque seja “o mais importante” ou porque os demais sejam prescindíveis, mas porque ele é o único elemento de comunicação fisicamente palpável e permanente, no sentido de pertencer ao seu usuário, mantendo-se à sua total disposição onde e quando ele quiser. (PPC, 2010, p. 23-24)

Por meio da análise do trecho, encontramos a informação de que o meio impresso assume a função de base do sistema de multimeios, uma vez que é o único elemento de comunicação fisicamente palpável e permanente. Consequentemente, chegamos ao que já foi mencionado em nosso trabalho, o material impresso é o guia e o que sustenta o processo de ensino/aprendizagem. Contraditoriamente, o material impresso é o principal meio que o aluno/professor tem para acompanhar o curso que ocorre na modalidade a distância. Sendo assim, os outros recursos educacionais como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (MOODLE), Registro de atividades, Fórum e *Chat* são complementares, mas não a base e o fundamento do ensino a distância.

Passemos agora à organização curricular do curso.

A organização curricular do curso, apresentado na página 30 do PPC como Curso Especial de Primeira Licenciatura Letras: Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, com a Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação da Universidade e com a Resolução nº 03/2005 do Conselho Universitário da instituição. Conforme PPC (2010, p. 30), seguindo as orientações presentes no Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, “os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas”. Os eixos apresentados no PPC (2010, p. 31) são:

- I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV- eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI- eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Para contemplar os eixos mencionados, os componentes curriculares estão organizados nos seguintes núcleos de Formação: Núcleo de Formação Específica (disciplinas com integração de Práticas Educativas); Núcleo de Formação Pedagógica (disciplinas pedagógicas obrigatórias com práticas educativas e Estágios Supervisionados); e Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural (Atividades Acadêmicas Complementares). Há, para cada um dos três eixos, componentes curriculares específicos.

Antes de apresentarmos tais componentes, é importante destacar aqui que a organização curricular proposta, havendo diferença em relação à sua dinâmica e à oferta de algumas disciplinas, encontra-se fundamentada na organização curricular do curso de Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Inglês e literaturas da língua inglesa oferecida na modalidade presencial) apresentada no Projeto Pedagógico de Curso no ano de 2007. Ao fazermos uma análise da organização curricular proposta nos dois Projetos Pedagógicos, percebemos que a organização curricular do curso foco de nossa investigação é espelhada na proposta oferecida pela instituição a professores pré-serviço. Esse espelhamento é bastante significativo, pois aloca o aluno-professor na mesma posição do aluno de um curso pré-serviço, o que indicia que a experiência prévia do professor é desconsiderada. Há, assim, uma posição prescritiva que determina saberes supostos, conhecimentos ditos modernos, que os professores deveriam adquirir com o curso. Esse espelhamento, juntamente à estrutura e à dinâmica da modalidade de ensino a distância, faz com que o professor seja significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de “conhecimentos” e executor de teorias, o que nos possibilita afirmar que o curso está na lógica da capacitação muito mais do que na da formação, o que pode afetar diretamente a construção da identidade do professor de língua inglesa e colocar em xeque o perfil reflexivo e autônomo esperado desse professor.

Voltemos aos núcleos de formação.

O Núcleo de Formação Específica integra as Disciplinas de Formação Específica e as Práticas Educativas (PIPEs). Essa integração é justificada pela necessidade de se desenvolver a Formação Pedagógica de forma articulada com a Formação Específica, conforme Resolução Nº 03/2005, do Conselho Universitário da instituição. Essa justificativa também aparece no Projeto Pedagógico de 2007. A integração das Disciplinas de Formação Específica e as Práticas Educativas (PIPEs) é contemplada no quadro a seguir intitulado Componentes curriculares obrigatórios que integram o Núcleo de formação Específica da Licenciatura em Letras, na habilitação Inglês e literaturas de Língua Inglesa.

Disciplinas de Língua Inglesa, Linguística e Linguística Aplicada obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
1. Introdução aos estudos da Linguagem integrada à prática educativa (PIPE 1)	60h	45h	105h
2. Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à Prática Educativa (PIPE 2)	60h	45h	105h
3. Estudos lingüísticos em língua inglesa I	60h	-	60h
4. Estudos lingüísticos em língua inglesa II	60h	-	60h
5. Estudos lingüísticos em língua inglesa III	60h	-	60h
6. Língua inglesa: estudos descritivos e linguística de corpus integrada à prática educativa (PIPE 7)	60h	30h	90h
7. Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras integrada à Prática Educativa (PIPE 4)	60h	45h	105h
8. Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa (PIPE 9)	60h	30h	90h
9. Língua Inglesa: Leitura Instrumental	60h	-	60h
10. Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral	60h	-	60h
11. Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na produção oral	60h	-	60h
12. Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na produção escrita integrada à Prática Educativa (PIPE 3)	60h	45h	105h
13. Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano	60h	-	60h
14. Língua inglesa: práticas discursivas da academia	60h	-	60h
TOTAL DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE LÍNGUA INGLESA, LINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA APLICADA A SEREM CUMPRIDAS - 14	840h	240h	1080h
Disciplinas optativas	CH Teórica	CH Prática	CH Total

15. Língua inglesa: introdução aos estudos sobre identidade	60h	-	60h
16. Língua inglesa: estudos em tradução	60h	-	60h
TOTAL DE DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERECIDAS – 02	60h	-	60h
Disciplinas de Literatura obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
17. Leituras do texto literário	60h	-	60h
18. Estudos dos gêneros literários	60h	-	60h
19. Literatura em língua inglesa: Prosa	60h	-	60h
20. Literatura em língua inglesa: Teatro e cinema	60h	-	60h
21. Literatura em língua inglesa: Poesia integrada à prática educativa (PIPE 8)	60h	45h	105h
TOTAL DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE LITERATURA - 5	360h	45h	405h
Disciplinas optativas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
22. Literatura em língua inglesa pós-colonial	60h	-	60h
TOTAL DE DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERECIDAS - 1	60H	-	60H
Disciplinas de Formação Diferenciada	CH Teórica	CH Prática	CH Total
23. Introdução à Educação a distância	75h	-	75h
24. As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) no ensino de língua inglesa	75h	-	75h
25. Seminários integrados PARFOR I	-	30h	30h
26. Seminários integrados PARFOR II	-	30h	30h
TOTAL DE DISCIPLINAS - 03	150H	60H	210H
• Total de obrigatórias + optativas oferecidas: 26 • Total de disciplinas a serem cursadas no Núcleo de Formação Específica: 24 • Total de disciplinas obrigatórias a serem cursadas: 23 • Total de disciplinas optativas a serem cursadas: 01			
TOTAL DE HORAS	1350H	345H	1695H

Há 26 (vinte e seis) disciplinas no núcleo em foco, sendo 3 (três) optativas. A carga horária do Núcleo de Formação Específica tem o total de 1695 horas, sendo 1350 teóricas e 345h práticas.

O Núcleo de Formação Pedagógica funciona, segundo PPC (2010), como um eixo articulador dos conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua

Inglesa, Linguística e Literaturas da Língua Inglesa, que já atuam na Educação Básica, nas dimensões teóricas e práticas. Os componentes curriculares desse núcleo são Disciplinas de Formação Pedagógica; Práticas Educativas; e Estágio Supervisionado. Estão incluídas nesse núcleo

1. As três disciplinas pedagógicas obrigatórias (Didática (60h), Política e Gestão da Educação (60h) e Psicologia Educacional (60h). Totalizando 180h;
2. As disciplinas pedagógicas específicas e obrigatórias: Metodologia de Ensino de Língua Inglesa integrada à Prática Educativa (105h); Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para fins específicos integrada à Prática Educativa (105h), totalizando 210h;
3. As duas disciplinas pedagógicas obrigatórias inseridas em todos os projetos pedagógicos dos cursos de Letras do PARFOR: Educação e Cidadania no Mundo Contemporâneo (60h); Interdisciplinaridade e Construção do Saber (60 h), totalizando 120h;
4. Os quatro Estágios Supervisionados: Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 1 (100h), Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 2 (100h), Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 3 (100h) e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 4 (100h), totalizando 400h;
5. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS2 (60h).

Em relação às Práticas Educativas e aos Seminários do Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR, há a carga horária de 465h divididas nos núcleos de Formação Específica (Práticas Educativas mais Seminário 1 – 315h) e de Formação Pedagógica (Práticas Educativas mais Seminário 2 – 150h).

Há, como já mencionamos, uma ênfase nas Práticas Educativas, seja nesta organização curricular seja na de 2007. Segundo o PPC (2010, p. 37),

essas práticas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a **reflexão** sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do aluno-professor. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade de analisar e refletir sobre o seu fazer no contexto escolar, sobre os materiais que utiliza em sua prática, sobre a realidade da educação na sociedade atual. Proporcionará ainda, aos discentes, a possibilidade de **reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática, à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso.** (grifo nosso)

O foco na reflexão está posto nessa passagem e, conseqüentemente, o perfil reflexivo do professor. Por meio da análise do trecho acima, identificamos a ideia de que as Práticas Educativas darão a possibilidade ao discente, aluno-professor, de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso. Ou seja, há um efeito de sentido

prescritivo na ideia de reestruturar e reconfigurar o fazer do professor, a partir dos conhecimentos oferecidos pelo curso. Além disso, o perfil reflexivo e autônomo do professor, contraditoriamente, está sendo posto em xeque, uma vez que cabe ao aluno-professor aplicar os conhecimentos oferecidos pelo curso. A reflexão e a autonomia são discursividades que constituem o discurso em torno do perfil do professor egresso do curso. No entanto, partindo da lógica prescritiva e do apagamento da experiência prévia do aluno-professor, até porque sua experiência deve ser reestruturada e reconfigurada, reflexão e autonomia estão na ordem da reprodução e da execução.

Vejamos, no quadro a seguir, as Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias que integram o Núcleo de Formação Pedagógica da Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Inglês e Literaturas da Língua Inglesa.

Disciplinas Pedagógicas obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Psicologia da Educação	60h	-	60h
Política e gestão da educação	60h	-	60h
Didática Geral	60h	-	60h
Educação e cidadania no mundo contemporâneo	60h	-	60h
Interdisciplinaridade e construção do saber	60h	-	60h
Metodologia de ensino de língua inglesa integrada à Prática Educativa	45h	60h	105h
Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos integrada à Prática Educativa	45h	60h	105h
Língua Brasileira de Sinais	30h	30h	60h
TOTAL	420h	150h	570h

O Estágio Supervisionado, que faz parte do Núcleo de Formação Pedagógica, é apresentado como mais um espaço de reflexão sobre a realidade educacional, sobre o ensino de Língua Inglesa e literaturas dessa língua, sobre o projeto de conhecimento e o campo de trabalho do aluno-professor.

Conforme o PPC (2010, p. 38), o Estágio Supervisionado constituir-se-á em um momento privilegiado de iniciação profissional sendo organizado de modo a assegurar

- A participação do aluno-professor em projetos e ações desenvolvidas na instituição onde trabalha.

- A compreensão e a análise fundamentada da(s) realidade(s) vivenciada(s) nas atividades desenvolvidas;
- Intervenções do aluno-professor junto à escola em que trabalha e ou outras instâncias educativas.
- A compreensão sobre a identidade profissional do professor e sua importância no processo educativo.
- A prática profissional de docência do aluno-professor na área de Língua Inglesa.
- A promoção da articulação teoria-prática nas regências acompanhadas pelo professor supervisor de estágio.
- A discussão e atualização dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à área de formação e atuação profissional.

Identificamos, na materialidade linguística da passagem acima, a apresentação do Estágio Supervisionado como sendo um momento privilegiado de iniciação profissional. Considerando que o público-alvo do curso são professores que já atuam na área, essa apresentação não é adequada. Ao encontrarmos materializada a ideia de iniciação profissional, encontramos vestígios da proposta curricular para a formação de professores pré-serviço apresentada em 2007 na do curso foco de nossa investigação, o que indicia o espelhamento já mencionado.

Vejamos, no quadro a seguir, os componentes curriculares que integram o Núcleo de Formação Pedagógica.

Disciplinas Pedagógicas obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 1	-	100h	100h
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 2	-	100h	100h
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 3	-	100h	100h
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 4	-	100h	100h
TOTAL	-	400h	400h

Para finalizar a apresentação do Núcleo de Formação Pedagógica, vejamos, no quadro abaixo, as Práticas Educativas e Seminários do Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR que integram os Núcleos de Formação Específica e de Formação Pedagógica da Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Inglês e literaturas da língua inglesa).

Práticas educativas integradas a disciplinas do Núcleo de Formação Específica	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Prática Educativa 1 integrada à Introdução aos Estudos da Linguagem – 1º p.	60h	45h	105h
Prática Educativa 2 integrada à Estudos do Texto: coesão, coerência e tipologia – 2º p	60h	45h	105h

Prática Educativa 3 integrada à Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na escrita – 3º p	60h	45h	105h
Prática Educativa 4 integrada à Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras – 4º p	60h	45h	105h
Prática Educativa 7 integrada à Língua inglesa: Estudos descritivos e linguística de corpus	60h	30h	90h
Prática Educativa 8 integrada à Literatura em língua inglesa: Poesia – 5ºp	60h	45h	105h
Prática Educativa 9 integrada à Análise e elaboração de material didático para língua inglesa	60h	30h	90h
Seminário 1 do Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR integrado à Estudos Linguísticos em língua inglesa II – 4º. P	-	30h	30h
Seminário 2 do Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR integrado à Análise e produção de material didático em língua inglesa – 8º p	-	30h	30h
TOTAL	420h	345h	765h
Práticas educativas integradas a disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Prática Educativa 5 integrada à Metodologia do ensino de língua inglesa – 6º p	45h	60h	105h
Prática Educativa 6 integrada à Metodologia do ensino de língua inglesa para fins específicos – 8º. p	45h	60h	105h
TOTAL	90h	120h	210h
TOTAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E SEMINÁRIOS NOS DOIS NÚCLEOS	510h	465h	975h

O terceiro e último núcleo é o Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural. Esse núcleo tem o objetivo de, a partir do conceito de atividade acadêmica curricular e da concepção de currículo em uma perspectiva mais ampla, apresentar as Atividades Complementares que integram a estrutura curricular do curso por meio de uma carga horária de 200 horas. As Atividades Complementares estão divididas em quatro grupos, seguindo, conforme PPC (2010, p.41), a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tradução, oferecido pela Universidade. Esses quatro grupos são (1) Atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Representação Estudantil (incluindo-se as disciplinas facultativas); (2) Atividades de Caráter Científico e de Divulgação Científica; (3) Atividades de Caráter Artístico e Cultural; e (4) Atividades de Caráter Técnico. Para cada um dos quatro grupos há especificações detalhadas de suas atividades constitutivas. Como nosso interesse é apresentar, de forma geral, a organização curricular do curso, não iremos elencar tais atividades.

Levando em consideração o apresentado, a Organização Curricular encontra-se estruturada da seguinte forma:

Núcleo	Carga horária	% em relação à carga horária total do curso (2.865 horas)
Núcleo de Formação Específica	1695 horas	60%
Núcleo de Formação Pedagógica	970 horas	33%
Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural	200 horas	7%
TOTAL	2865 horas	100%

Após essa apresentação geral da organização curricular do curso, passamos à oferta de disciplinas. Encontramos nesta parte informações quanto à dinâmica do curso, que é bastante rígida. Cabe ao discente, conforme PPC (2010), estar atento ao quadro e ordenação das disciplinas, pelo fato de serem ofertadas apenas uma vez durante o curso. O discente deve, assim, seguir a sequência em que as disciplinas aparecem no fluxograma. Em caso de reprovação, o discente deve participar do Regime Especial de Recuperação, organizado pelo docente da disciplina e acompanhado pelo Coordenador Geral do curso, e submeter-se a nova avaliação. Há a informação no PPC (2010) que casos especiais podem demandar a avaliação do mérito do aluno pelo Colegiado.

Para justificar a rigidez estrutural e explicar o porquê de o princípio da flexibilidade, que está nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, não fazer parte da lógica da organização curricular, o caráter emergencial do curso é enfatizado. O oferecimento de um número menor de disciplinas optativas (3) para apenas uma escolha também é justificado pelo caráter emergencial do curso.

Pensando no público-alvo do curso, essa rigidez em relação à oferta das disciplinas e a impossibilidade de o aluno-professor escolher disciplinas que o interessam mais diretamente indiciam o caráter prescritivo do mesmo e podem por em xeque o perfil reflexivo e autônomo esperado do egresso do curso. O aluno-professor deve refletir sobre questões relativas ao ensino-aprendizagem, a partir de um quadro fechado de disciplinas, sendo autônomo nesse processo de reflexão. Como destacamos no início de nossa investigação, a reflexão e a autonomia são discursividades que fundamentam o discurso da formação docente contemporânea e forjam uma identidade

de professor que pode ser retórica. Analisando o formato do curso (a organização curricular), assim como trechos que compõem o PPC, percebemos na realidade o avesso dessa concepção, pois os mecanismos de controle do processo formativo e do aprendizado são acentuados e inviabilizam a reflexão e a autonomia da forma que estão discursivamente postas.

Os conteúdos que integram a matriz curricular estão distribuídos em 8 (oito) semestres e são, como apresentado no PPC (2010, p. 48), de natureza obrigatória - que garantem o perfil desejado para o egresso, totalizando 2.265 horas; complementar: 200 horas em Atividades Complementares, desenvolvidas ao longo do curso; e Estágio Curricular Supervisionado - totalizando 400 horas. Os componentes curriculares não exigem pré-requisitos.

Para finalizar a análise do PPC, apresentamos as disciplinas que compõem a matriz curricular seguindo a ordem em que são ofertadas em cada semestre, para, em seguida, destacarmos as duas disciplinas que escolhemos, com suas respectivas ementas, como ponto de partida para a busca de recortes discursivos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Assim, justificamos a escolha das disciplinas.

As disciplinas que compõem a matriz curricular, seguindo a ordem em que foram ofertadas em cada semestre, são as seguintes:

Semestre I: Introdução à Educação a Distância; Introdução aos Estudos da Linguagem integrada à prática educativa 1 (PIPE 1); Língua Inglesa: leitura instrumental, Interdisciplinaridade e construção do saber;

Semestre II: Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na compreensão oral; Educação e cidadania no mundo contemporâneo; Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na produção oral; Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à prática educativa 2 (PIPE 2);

Semestre III: Leituras do texto literário; Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na escrita integrada à prática educativa 3 (PIPE 3); Estudos Linguísticos em língua inglesa I; Estudos dos gêneros literários;

Semestre IV: Estudos Linguísticos em língua inglesa II; Literatura em língua inglesa: Prosa; Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4); Seminário Integrado 1 do PARFOR;

Semestre V: Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano; Metodologia de ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 5 (PIPE 5); Língua Inglesa: práticas discursivas da academia; Estudos Linguísticos em língua inglesa III; Estágio curricular supervisionado em língua inglesa I;

Semestre VI: Didática Geral; Disciplina optativa - Língua inglesa: introdução aos estudos sobre identidade, Literatura em língua inglesa pós-colonial ou Língua inglesa: estudos em tradução; Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos integrada à prática educativa 6 (PIPE 6); Literatura em língua inglesa: teatro e cinema; Estágio curricular supervisionado em língua inglesa 2;

Semestre VII: As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) no ensino de língua inglesa; Psicologia da educação; Língua inglesa: estudos descritivos e linguística de corpus integrada à prática educativa 7 (PIPE 7); Política e gestão da educação; Estágio curricular supervisionado em língua inglesa 3;

Semestre VIII: Literatura em Língua Inglesa: Poesia integrada à prática educativa 8 (PIPE 8); Seminário Integrado 2 PARFOR; Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 9 (PIPE 9); Língua Brasileira de Sinais; e Estágio curricular supervisionado em língua inglesa 4.

As duas disciplinas que escolhemos, com suas respectivas ementas, como ponto de partida para a busca de recortes discursivos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, são as seguintes:

1- Introdução à Educação a Distância

A modalidade de Educação a Distância: histórico, características, definições, regulamentações. A Educação a Distância no Brasil. A Mediação pedagógica na modalidade Educação a Distância. Organização de situações de aprendizagem. Ambientes virtuais de Ensino-aprendizagem.

2- Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4)

Fundamentação epistemológica da Linguística Aplicada, modelos de aquisição de LE, reflexão sobre o planejamento de cursos de línguas, avaliação e preparação de material didático, procedimentos de pesquisa em Linguística Aplicada, dimensão cultural no ensino de língua estrangeira.

A escolha das duas disciplinas justifica-se pelos objetivos da nossa investigação. *Introdução à Educação a Distância*, pelo fato de abordar especificidades da educação a distância e do perfil do aluno virtual, possibilita-nos identificar discursividades que fundamentam a educação a distância e o perfil do aluno virtual que precisam ser problematizadas. *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4)*, por trabalhar diretamente com a formação de professores, abre caminhos para refletirmos sobre o perfil do professor de inglês representado nesse espaço discursivo.

Partindo das considerações arroladas, passamos a tecer algumas considerações acerca do currículo como produtor de uma identidade de professor.

O currículo, como pontua Silva (2017), é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos que visa modificar as pessoas que estão na posição de formandos. Partindo das descrições sobre o tipo de pessoa que as teorias do currículo consideram ideal, o tipo de conhecimento é selecionado.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (op.cit, 2017, p. 15)

Frente a esses questionamentos acerca dos “modelos” de ser humano, o currículo é estruturado e questões de “identidade” ou de “subjetividade” entram em jogo. Como destaca Silva (2017, p. 15), ao recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, que significa ato de correr, pista de corrida, curso, percurso, “podemos dizer que no curso dessa “corrida”, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos.” Essa relação do currículo com a identidade não é determinista nem fechada, ou seja, não é apenas o currículo que constrói a identidade do professor. No entanto, considerando que o sujeito se constitui a partir do que vem do outro e que as imagens com as quais o sujeito se identifica são a conjugação de imagens advindas do outro, conforme pontua Coracini (2002), o selecionado para compor o currículo e a forma como esse conteúdo é abordado e trabalhado constituem a identidade do professor.

O currículo, de forma geral, apresenta o conhecimento que deve ser ensinado. Sendo assim, a questão central que serve de pano de fundo para qualquer discussão em torno do currículo é a de saber o que deve ser ensinado. Silva (2017, p. 14), ao abordar as várias teorias do currículo, evidencia que, para responder à questão relativa ao o que ensinar, “as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”. No entanto, as teorias, ou concepções de currículo, precisam se voltar para uma questão anterior ao o que ensinar, uma vez que há o público-alvo para o qual a formação é destinada. A questão que se coloca, então, é: o que o público-alvo da formação deve saber? Dessa indagação inicial, outra surge: quais conhecimentos ou saberes são considerados essenciais para essa formação?

Face ao postulado por Silva (2017), no que diz respeito à necessidade de se considerar primeiramente o público-alvo da formação, para somente depois apresentar os conhecimentos ou saberes postos como essenciais para essa formação, identificamos um ponto posto como chave na constituição de todo e qualquer processo formativo: seu público-alvo. É a partir desse público específico que questões relativas ao currículo deveriam ser pensadas e elaboradas e que o processo formativo deveria ser desenhado, configurado e constituído. O público-alvo é considerado, assim, ponto de partida da formação.

Levando em consideração características do momento em que vivemos – cenário³⁸ globalizado com características neoliberais em que o humano é apresentado juntamente com a máquina e com a tecnologia; cenário protagonizado pelo mercado – e as contradições constitutivas da contemporaneidade – o local e o global, a “liberdade” de escolha, o “protagonismo” do indivíduo, da tecnologia e do capital, lançamos a seguinte indagação: O público-alvo é realmente ponto de partida para o desenho, a configuração e a constituição do processo de formação?

Partindo do que já foi apresentado, evidenciando principalmente que o curso foco da presente investigação é espelhado no curso oferecido pela instituição a professores pré-serviço e que o funcionamento discursivo de trechos indica uma posição prescritiva que determina saberes supostos, conhecimentos ditos modernos, que os alunos-professores devem adquirir com o curso, podemos desconstruir esse ideal. A experiência prévia do público-alvo do curso não é levada em consideração, fazendo com

³⁸ Neste contexto, estamos nos referindo diretamente ao Ocidente.

que esse público seja significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de conhecimentos e executor de teorias, conforme já apontamos, o que nos abre brechas para problematizarmos a identidade (perfil) reflexiva e autônoma do professor.

Para finalizar esta parte, questões relativas à constituição do *corpus* de pesquisa e do percurso metodológico são apresentadas.

1.2 Da constituição do *corpus* e do percurso metodológico

O *corpus* desta pesquisa é composto por recortes da materialidade linguística dos materiais didáticos das disciplinas *Introdução à Educação a distância* e *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4)*. Para que a constituição do *corpus* seja compreendida, faz-se necessário tecer considerações acerca do método em análise de discurso.

Como assevera Orlandi (2012, p. 12), além de haver

uma relação de consistência entre teoria/método/procedimentos analíticos e objeto, é preciso dizer que a particularidade do método em análise de discurso, também vista no que significa entremeio, é a de ser aberto, dinâmico (não positivista), não sendo tomado como aplicação automática da teoria, mas como *mediação* entre teoria e análise, na busca dos procedimentos próprios ao objeto que se analisa.

Orlandi (2012, p. 11, 12) destaca que “é preciso compreender discursivamente o que é entremeio para poder trabalhar a *contemporaneidade dos conceitos em sua historicidade*”. Nas palavras de Orlandi (2012), “o entremeio significa, sobretudo, não pensar relações hierarquizadas, ou instrumentalizadas, ou aplicações. Trata-se da transversalidade de disciplinas pensadas como, segundo M. Pêcheux (1969), empréstimos que se usam como metáforas, o nosso contexto científico. Nem sobredeterminação, nem instrumentalização, nem aplicação. Uma relação metafórica, ressignificação, como a que se dá quando se toma discursivamente a não transparência do sujeito, a não transparência da língua, a não transparência da história”. É pela prática do entremeio que as análises se particularizam e se diferenciam. É pelo entremeio, construído a partir do que enxergamos no *corpus*, que a relevância da pesquisa/análise é percebida.

O método da análise de discurso retoma, continuamente, durante o processo analítico, a teoria. Essa contínua retomada da teoria sendo feita a partir do objeto de

análise vai de encontro à ideia de aplicação, uma vez que face à análise do objeto, o que pode haver entre teoria e prática é a garantia de não continuidade, “continuidade que inviabilizaria a compreensão do *funcionamento* do discurso, tornando impossível o batimento entre descrição/interpretação”, ou seja, é a garantia do confronto e da interrogação (ORLANDI, 2012, p. 12). É por meio de interrogações teóricas que, como assevera Orlandi (2012), a análise deve ser conduzida. A teoria é base para a compreensão de um dado objeto discursivo e o objeto discursivo faz deslocar a teoria. Eis que surge o método, que é o “modo pelo qual podemos ligar a teoria e a análise desse objeto, sendo a escrita o lugar em que explicitamos, tornamos visível como o fazemos” (op.cit, 2012, p. 12).

Cabe ao analista, partindo de uma escuta que vá para além das evidências e acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sujeitos pela história e a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, construir, pautando-se no referencial teórico da AD, um dispositivo da interpretação que tem como característica colocar o dito em relação ao não dito e analisar o modo como o dizer é dito. Ou seja, nesse dispositivo de análise, aquilo que não é dito constitui os sentidos desse dizer. O analista deve buscar assim “o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”, e não o sentido “verdadeiro” até porque “a própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo” (ORLANDI, 2000, p. 59).

Como o dizer, no dispositivo teórico da AD, tem relação com o não dizer, essa questão deve ser acolhida metodologicamente e praticada na análise. O não-dito é subsidiário ao dito. As noções de interdiscurso, ideologia e formação discursiva encampam, como indica Orlandi (2000), o não-dizer, uma vez que em todo dizer há sempre um não-dizer necessário. O silêncio, “pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar”, é uma noção que também possibilita o trabalho com o não-dito. (op.cit, 2000, p. 83)

Vale destacar que há, na perspectiva discursiva da AD, dois tipos de silêncio: o fundador e o silenciamento ou política do silêncio, que se divide em silêncio constitutivo ou silêncio local. O silêncio fundador é o silêncio que faz com que o dizer signifique. O constitutivo, que faz parte da política do silêncio, é o que evidencia que para dizer é preciso não-dizer. E o local é o silêncio relativo à censura, ao que é proibido ser dito em uma dada conjuntura ou em um dado discurso. Como pontua Orlandi (2000, p. 83), “as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem

sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras”. Por isso, na empreitada analítica, devemos observar o que não está sendo dito e o que não pode ser dito, por exemplo.

Como todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro, não há discurso fechado em si mesmo, mas sim um processo discursivo do qual podemos recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2000). Sendo assim, os recortes que fizemos estão atrelados aos objetivos de análise, o que indica, como pontua Orlandi (2000), que a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas. Por isso consideramos que

a melhor maneira de atender à questão da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedeçam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos. (op.cit, 2000, p. 63)

O estabelecimento do *corpus* é assim o início da análise, sendo que a análise se organiza frente à natureza do material e à pergunta que o organiza. Da superficialidade linguística dos recortes, construímos o objeto discursivo, que é também um objeto teórico, isto é, “um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas” (ORLANDI, 2000, p. 66).

É dessa construção que a discursividade passa a ser analisada e o modo como um objeto simbólico produz sentidos também. É nesse caminho que chegamos ao processo discursivo, processo em que as formações discursivas podem ser delineadas e relacionadas com a ideologia: o que nos oportuniza compreender como se constituem os sentidos desse dizer. Por meio dos processos como paráfrase, metáfora, sinonímia, a historicidade³⁹ na língua é identificada e o modo de produção dos sentidos explicitado.

É trabalhando essas etapas da análise (superfície linguística/objeto discursivo/processo discursivo) que os efeitos da língua na ideologia e a materialização da ideologia na língua podem ser observados e a simbolização das relações de poder, que é a textualização do político, presentes nos recortes, destacada.

³⁹ A concepção de historicidade no campo da AD não é pensada como a história refletida no texto. Como pontua Orlandi (2000, p. 68), o “que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele”. A ligação entre a história externa e a historicidade do texto “não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito” (ORLANDI, 2000, p. 68).

Conforme Orlandi (2000, p. 69), “o texto é texto porque significa. Então, para a análise de discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo”. Por isso, nessa perspectiva, o texto, cuja natureza é linguístico-histórica, referido à discursividade, é o vestígio mais importante da materialidade histórica da linguagem, que funciona como unidade de análise.

Os procedimentos da Análise de Discurso têm a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos. (op.cit, 2000, p. 77)

Como bem pontua Orlandi (2000), a análise se faz em etapas que estão relacionadas ao funcionamento do discurso. Estas etapas delineiam o percurso que nos leva do texto ao discurso, no contato com o *corpus*. No caso de nossa pesquisa, inicialmente, a partir do contato com o PPC e com os materiais didáticos selecionados, procuramos ver neles suas discursividades, para assim construir um objeto discursivo.

Vale evidenciar que essa construção se dá levando em consideração o esquecimento número 2, ou seja, desde o início olhamos para os textos que compõem o *corpus* de nosso trabalho desfazendo a ilusão de que o que foi dito (escrito) só poderia ser dito (escrito) da maneira como o foi. A relação palavra-coisa é, assim, desnaturalizada. É nesta etapa, por meio do trabalho com as paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não-dizer, que podemos vislumbrar a configuração das formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em foco. O que buscamos fazer nesse momento, ao relacionar o que foi dito (escrito) com o que não foi dito (escrito), é tornar visível a formação de famílias parafrásticas que fazem as palavras significarem de uma determinada maneira.

Na sequência, buscamos observar, ao longo de todo o procedimento analítico, os efeitos metafóricos. Conforme Pêcheux (1969), o efeito metafórico é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual que, como destaca Orlandi (2000, p. 78), “permite-nos, pondo em relação discurso e língua, objetivar, na análise, o modo de articulação entre estrutura e acontecimento”. Importa destacar que a metáfora, na perspectiva discursiva, é constitutiva do processo de produção de sentido e da constituição do sujeito. Sendo assim, o efeito metafórico, o deslize, é concebido como parte do funcionamento discursivo.

O efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade. Essa é a relação entre a língua e o discurso: a língua é pensada “como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” como diz M. Pêcheux (1980). Efeitos materiais na história, deslizes, paráfrase, metáfora. Eis um conjunto de noções que sustentam a possibilidade da análise. Num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente. (op.cit, 2000, p. 80)

É por intermédio desse conjunto de noções que o funcionamento discursivo do *corpus* de nossa investigação poderá ser percebido e que o perfil do aluno virtual e o perfil do professor egresso do curso problematizados.

Sendo assim, a constituição do *corpus* e do percurso metodológico de nossa investigação se fundamenta no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, de orientação pecheutiana. O dispositivo teórico e analítico da análise de discurso, como pontua Orlandi (2012, p.23), “trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco e à ideologia), na sua relação com o simbólico”, sendo que seu foco não é no conteúdo (o que o texto *quer* dizer), mas no *como* os textos dizem o que dizem. Assim como Bertoldo (2000), buscamos proceder utilizando uma metodologia de análise que privilegia o estudo da discursividade e que faz uso, durante o percurso analítico, de um dispositivo de interpretação que coloca o dito em relação ao não-dito e que evidencia, conforme Pêcheux (1997, p. 52), que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar de interpretação”.

O aporte teórico-metodológico eleito para a abordagem do *corpus* de nossa pesquisa possibilita um olhar outro para o PPC do curso de inglês em EaD. Em decorrência, abre-se a possibilidade de problematizar a proposta de formação de professores de língua inglesa à distância.

CAPÍTULO IV

NO(S) LIMITE(S) DA INTERPRETAÇÃO

O presente capítulo é destinado à empreitada analítica dos recortes discursivos dos materiais didáticos, utilizados para ministrar as disciplinas no curso, que constituem o *corpus* da pesquisa.

Os recortes discursivos dos materiais didáticos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa são objetos simbólicos que serão analisados por meio de um trabalho que não deixa de fora a história, o simbólico ou a ideologia, uma vez que contempla o processo de produção de sentidos dadas as condições em que os sentidos são produzidos. Por meio da análise, trabalhamos (n)os limites da interpretação, pois não buscamos eliminar, como bem pontua Orlandi (2000), os efeitos de evidência produzidos pelo funcionamento da linguagem, nem tampouco colocarmo-nos fora da interpretação. Buscamos sim refletir não apenas no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia, mas no sentido do pensar, do contemplar. E o que nos possibilita esse tipo de reflexão é a mediação teórica permanente.

A análise que ora iniciamos parte da natureza do material analisado, pois como pontua Orlandi (2012, p. 56, 57) “a natureza do material signifiante é importante na maneira como construímos nosso dispositivo analítico. [...] Materiais diferentes exigem modos de construção do dispositivo analítico diferentes e esta é uma das tarefas do analista”. Como já destacamos, na EaD, o processo de ensino-aprendizagem tem seu início pelo material didático *on line* e é a partir desses materiais que a prática docente na modalidade em foco se configura e tem seu papel decisivo em relação à maneira como os alunos vão se significar para si e para os outros e ao modo como a sociedade os significa.

O material didático é significado como ponto chave para o processo de ensino-aprendizagem nesse cenário. A elaboração do material didático é feita, como já mencionamos, por meio de uma linguagem que se “aproxima” muitas vezes da oralidade e que se “distancia” assim de uma linguagem acadêmica formal que, potencialmente, dificultaria a interação dos alunos com o material didático. Essa lógica de elaboração é justificada, pelo menos em parte, pela modalidade de ensino, ou seja,

pelo fato de ser à distância e de o contato físico-presencial com o professor não acontecer durante todo o tempo do curso.

No discurso pedagógico-educacional que sustenta a EaD, o material didático tem como função aproximar o aprendiz do conteúdo a ser abordado e tornar o processo mais dialógico e menos “pesado”. A nosso ver, além dessa função, o material didático é posto como um “substituto” do professor: o que reforça a dispensabilidade da presença física desse profissional no ensino a distância.

Vale reforçar que a produção de todo texto é regida pela força do imaginário da unidade, ou seja, pela força da completude, da não contradição. Os recortes discursivos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa por fazerem parte de materiais didáticos são regidos por essa força. Por isso nosso papel é o de trabalhar a unidade (imaginária) na dispersão (real).

A noção de materialidade discursiva enquanto nível de existência sócio-histórica é crucial para a análise que ora iniciamos. A materialidade discursiva, que não é a língua, nem a literatura, nem as “mentalidades” de uma época, remete, segundo Pêcheux (2011), às condições verbais de existência dos objetos em uma conjuntura histórica dada. E, pautando-se em Pêcheux (2011), Orlandi (2012, p. 49) assevera que é crucial

Não ver a língua como sistema (o software de um órgão mental) mas como real específico do deslocamento das discursividades; observar as condições de existência dos objetos em uma conjuntura histórica e lembrar que os objetos a saber se constroem em processos discursivos. Pensar as discursividades em suas diferentes materialidades que se desdobram em um espaço contraditório, fazendo-se unidades de análise. Não sermos fixistas e nos dispormos a pensar as formas de circulação desses objetos entre estas zonas (científica, estética, política etc). Eis um passo necessário no atual estágio de nossas reflexões.

Começemos, então!

1. A ordem de análise e a justificativa da escolha das disciplinas

Nossa empreitada analítica parte dos recortes discursivos do material didático de *Introdução à Educação a Distância* e, em seguida, foca aqueles relativos ao material de *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4)*. Como já destacamos, essa ordem segue a ordem em que as disciplinas foram ofertadas.

A escolha das duas disciplinas justifica-se pelos objetivos de nossa investigação. *Introdução à Educação a Distância*, pelo fato de abordar especificidades da educação a distância e do perfil do aluno virtual, possibilita-nos identificar discursividades que fundamentam o perfil do aluno virtual. *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4)*, por trabalhar diretamente com a formação de professores, abre caminhos para refletirmos sobre o perfil do professor de inglês representado nesse espaço discursivo.

1.1 Introdução à Educação a distância

A disciplina *Introdução à Educação a distância*, de cunho teórico, inicia o processo de formação. De acordo com a ementa, o objetivo geral de *Introdução à Educação a distância* é discutir temas relevantes em EaD e refletir sobre o uso das tecnologias emergentes nos processos de ensino e de aprendizagem, inclusive no contexto de línguas estrangeiras. Levando em consideração que a disciplina em foco visa discutir especificidades da educação a distância e do perfil do aluno virtual, acreditamos que uma investigação acerca da maneira como tais especificidades aparecem discursivamente no material didático da disciplina seja pertinente para uma pesquisa que busca identificar e problematizar as discursividades que constituem o perfil do aluno virtual. Dos quatro módulos que compõem a disciplina, ater-nos-emos ao primeiro, uma vez que foca diretamente questões relativas às características do aprendiz na modalidade a distância.

Buscamos, primeiramente, apresentar a estrutura da disciplina de *Introdução à Educação a distância* com o intuito de identificar o conteúdo constitutivo da mesma e de, a partir daí, selecionar as discursividades em torno do perfil do aluno virtual. Para tanto, exploraremos o apresentado na materialidade linguística da disciplina.

A parte intitulada *Introdução*, que foi elaborada pelos autores do material, apresenta as boas-vindas ao aprendiz e destaca como objetivo de todo o curso de Licenciatura a contribuição para qualificação de professores dos Ensinos Fundamental e Médio, por meio de formação acadêmico-pedagógica, desenvolvida a partir de uma relação de autonomia que envolve processos de transformação, em uma perspectiva continuada. Vejamos a passagem.

Seja bem-vindo(a) à disciplina “Introdução à Educação a Distância” oferecida ao curso de Licenciatura em Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UFU). O objetivo de todo curso de Licenciatura é contribuir para qualificação de professores dos Ensinos Fundamental e Médio, por meio de formação acadêmico-pedagógica, desenvolvida a partir de uma relação de autonomia, que envolve processos de transformação, em uma perspectiva continuada.

Analisando o uso da palavra autonomia na abertura da *Introdução*, vemos que *autonomia* é apresentada como sendo a chave para o desenvolvimento da formação acadêmico-pedagógica e para a transformação continuada do profissional. De uma maneira geral, o termo *autonomia* aparece no âmbito educacional como sinônimo de independência do aprendiz em relação ao processo de aprendizagem. O termo em foco indica que há, por parte do aprendiz, uma liberdade na escolha dos caminhos e alvos da educação e uma responsabilidade do mesmo frente ao desenvolvimento de seu percurso formativo.

Como destaca Paiva (2005), no discurso pedagógico, a autonomia é caracterizada por meio das iniciativas do aluno que é posto como o responsável pela condução do seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se, assim, um “autodidata”. O aluno com esse perfil traça seu percurso investigativo e o segue, a partir de seu ritmo, de sua necessidade e também de sua vontade. Fora do contexto do curso de formação, foco de nossa investigação, o aluno-professor pode até apresentar esse perfil. No entanto, levando em consideração a necessidade de se seguir um cronograma rígido de estudos e de cumprir rigorosamente as determinações e especificações de conduta, como mostraremos, a ideia de autonomia passa a estar relacionada à de automatização. Como pontua Trifanovas (2011, p. 312), “o perfil de um aluno autodidata é o de quem sabe selecionar suas prioridades de acordo com seus objetivos e sabe administrar o próprio tempo, não necessitando, por isso, que outros lhe imponham o que fazer e quando fazer”. O discurso do perfil autônomo do aluno é colocado em xeque por nós pelo fato desse perfil ser construído em torno de atitudes preestabelecidas e pré-selecionadas não pelo aprendiz, mas pelo próprio curso, sendo representado, nesse momento, pelo material de *Introdução à Educação a distância*.

É essencial destacar que o discurso da autonomia é constituído por mecanismos individualizantes, ou seja, por mecanismos que aparentemente conferem ao sujeito uma liberdade de escolha. “Na verdade, o que há é a imposição da determinação sobre o

sujeito, com o surgimento, pela passagem da ordem religiosa para a jurídica⁴⁰, da forma-sujeito jurídico: o sujeito-de-direito” (GRIGOLETTO, 2003, p. 79). O sujeito-de-direito, que não se assujeita mais à igreja, passa a estar assujeitado ao Estado. Esse assujeitamento, por acontecer de forma mais amena, causa no sujeito uma ilusão de liberdade e autonomia: eis a construção de um sujeito consciente, racional, senhor de sua vontade e livre de determinações e a irrupção de um efeito de sentido contraditório que posiciona o aluno-professor como aquele responsável pela sua formação a partir de um escopo formativo preestabelecido.

Já de início identificamos que a autonomia, ou melhor, a discursividade da autonomia, fundamenta o discurso da formação foco de nossa investigação e forja uma identidade tanto de aluno quanto de professor. A ideia que se defende é que o aluno autônomo será um professor autônomo, o que aponta para um efeito de sentido de causa e efeito determinista.

Dando sequência, encontramos a informação de que a duração em torno das noções básicas que permeiam o universo da Educação a Distância (EaD) é de oito semanas, o que contabiliza 75 horas. Essas noções são divididas em 4 módulos com os seguintes conteúdos programáticos: Módulo 1 – Aprendizagem a distância (20h); Módulo 2 – A Educação a Distância na era das Tecnologias de Informação e Comunicação: fundamentos e princípios (20h); Módulo 3 – Ambientes Virtuais de Aprendizagem (20h); e Módulo 4 – A mediação pedagógica e situações de aprendizagem no contexto de Educação a Distância (15h).

Há a informação de que os módulos apresentados têm uma duração padrão de duas semanas e sempre se iniciam em uma terça-feira e se encerram no domingo. Eis a padronização do processo de ensino-aprendizagem que deve ser seguido pelo aluno-professor. É informado também que o aprendiz será avaliado durante todo o processo de aprendizagem, por meio de uma abordagem de avaliação formativa, sendo que as atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* correspondem a 40% da nota final da disciplina e os 60% restantes referem-se à prova escrita realizada presencialmente. A lógica avaliativa proposta segue a lógica de cursos presenciais, ou seja, o aluno será avaliado por meio de provas, de exercícios, discussões e trabalhos. O

⁴⁰ A passagem da ordem religiosa para a jurídica nos remete a mudanças na forma de o sujeito se posicionar frente aos acontecimentos. Na ordem religiosa, o sujeito é totalmente assujeitado à divindade, uma vez que Deus é o guia absoluto e o detentor de todo conhecimento relativo ao sujeito. Em contrapartida, a ordem jurídica, por deslocar a centralidade da divindade para o sujeito, passa a responsabilizar o sujeito pelos seus atos.

que nos chama a atenção é a distribuição dos pontos. Partindo do público-alvo do curso, professores já em exercício, professores com experiência prévia, consideramos que a distribuição dos pontos deveria ser feita de outra forma, forma que desse menos “peso” ao desempenho do aluno em provas escritas. Pensando na estrutura geral de provas, há uma ênfase em questões de múltipla escolha, questões que buscam avaliar o conteúdo abordado nos materiais e que não possibilitam uma elaboração subjetiva do aluno. Sendo assim, acreditamos que a tônica maior da avaliação deveria estar em trabalhos/discussões que demandassem do aluno, que nesse espaço é professor, um posicionamento mais direto e subjetivo acerca de questões teóricas e práticas e que possibilitassem a ele confrontar sua experiência prévia com os conhecimentos focados no curso.

Em seguida, o aprendiz é informado sobre o apoio tecnológico e pedagógico que terá, durante toda a disciplina, por meio de tutores. Os tutores auxiliarão no desenvolvimento das atividades propostas e esclarecerão dúvidas. Como já destacamos, o tutor na EaD assume várias das funções do professor na modalidade presencial e é o profissional que mais tem contato com os alunos e que acompanha o processo de ensino-aprendizagem. O tutor conduz e media a aprendizagem por meio dos conteúdos apresentados e abordados nos materiais didáticos. O papel de mediador da aprendizagem, que é a maneira mais recorrente de representar a função do professor no século XXI devido aos avanços tecnológicos, recai, na modalidade a distância, sobre o tutor. Sendo assim, as atividades atribuídas ao cargo de tutor são desdobramentos das inerentes à função de professor. Como a EaD é fruto do discurso neoliberal na e sobre a Educação, a construção da função/posição do tutor é um efeito prático desse discurso. O tutor é, ao mesmo tempo, um coringa na modalidade de ensino a distância e um profissional de “segunda linha”, pois não tem os mesmos direitos da categoria profissional dos professores. Eis uma contradição que nos remete ao ideário neoliberal, ideário que discursivamente valoriza o profissional, enfatizando seu potencial, mas que na prática não oferece as condições adequadas e necessárias para um bom desenvolvimento profissional.

Depois das informações acerca do auxílio do tutor, encontramos a seguinte passagem:

Fique sempre atento(a), não perca os prazos e não se intimide: indague, colabore, discuta, argumente e pergunte novamente. Participe das atividades

colaborativas, envie suas atividades conforme orientação e conheça a agenda dos módulos e o cronograma de sua disciplina.

Essa passagem, que é injuntiva e que enfatiza fortemente, por meio dos verbos no imperativo, o perfil ativo que o aluno deve ter, tem um efeito de controle e de agenciamento. O aluno será parte do processo, a partir do momento que seguir as regras preestabelecidas (conforme orientação). Outro ponto que nos chama a atenção é o uso da expressão *não se intimide*. A necessidade de se marcar linguisticamente a importância de o formando indagar, colaborar, discutir, argumentar e perguntar, ou seja, a importância do mesmo não se intimidar, traz à tona questões relativas ao ensino de forma geral, mas mais diretamente ao ensino à distância. Eis que o dito nos remete ao não-dito.

Com nossa experiência docente, sabemos que os formandos não participam das atividades da mesma forma. Há aqueles que participam mais ativamente do processo de formação, questionando e acrescentando ideias. No entanto, há os que, por uma série de razões, não tomam a palavra e não se posicionam frente às indagações. Sabemos o quanto o papel do professor em sala de aula é fundamental para o estabelecimento de um laço que possibilite ao aprendiz se colocar em uma posição discursiva de produtor. O professor na modalidade presencial tenta motivar o aluno a falar, a se posicionar e a contribuir com as discussões. As intervenções do professor presencial tendem a acontecer em maior quantidade, exatamente porque os participantes do processo de formação estão presentes fisicamente em um espaço voltado para o ensino-aprendizagem. No ensino à distância, por sua vez, a distância tem efeitos no processo, fazendo com que o “formando” se sinta sozinho e isolado. O formato do ensino na modalidade a distância⁴¹ se pauta quase que exclusivamente na escrita, o que pode afetar a participação dos alunos. Sabemos de casos de alunos que desistem dos cursos a distância porque, não raro, acabam por não se identificar com o *modus operandi* que os constitui, uma vez que há demandas que nem sempre são acolhidas pelo aluno: hora de entrada e saída do ambiente virtual, entrega de tarefas em horários e momentos específicos, participação em fóruns de discussões que exigem interação com os demais cursistas, dentre outras, são tarefas que acabam por solicitar dos alunos mudança de seu *habitus* de aprender (BOURDIEU, 1983).

⁴¹ Estamos nos referindo ao formato do curso de formação foco de nossa pesquisa, uma vez que há outros formatos de cursos à distância que, por meio de novas tecnologias, possibilitam ao formando uma maior interação com o tutor e com os colegas.

Outra questão, ainda sobre as interações em ambiente virtual, que também contribui para que as participações não aconteçam como seria esperado é o tempo da interação, uma vez que cada aluno acessa o Ambiente Virtual de Aprendizagem em um determinado momento, não gerando assim um espaço de discussão, mas um espaço de respostas ao questionamento endereçado ao aluno. Eis alguns efeitos da flexibilização característica do ensino oferecido na modalidade à distância.

Dando sequência às informações, ao aluno-professor é apresentado um cronograma que indica a data de início e fim de cada um dos Módulos da disciplina e as suas respectivas horas. Logo após o cronograma, encontramos as seguintes orientações:

Para que você se mantenha permanentemente informado, visite o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* diariamente, leia o quadro de avisos e abra sua caixa de *e-mail* interno com frequência. Esperamos que você se empenhe e que participe deste processo de construção coletiva com muito entusiasmo e que tenha sucesso em todas as suas atividades durante este nosso percurso compartilhado. Saiba que poderá contar com toda uma equipe multidisciplinar que está pronta a apoiar o que há de mais importante em nosso curso: **você!**

As orientações acima indicam que o aluno-professor deve, para ficar a par das questões relativas ao curso, visitar diariamente o AVA, ler o quadro de avisos e abrir sua caixa de *e-mail* institucional com frequência. As orientações em foco nos remetem à modalidade de ensino à distância que é dependente da tecnologia para o processo formativo acontecer. O empenho do aprendiz em relação ao acompanhamento das informações que circulam no AVA e nos *e-mails* é enfatizado e ordenado, uma vez que sem esse empenho a “formação” é comprometida. Mais uma vez percebemos o quanto o ensino a distância gira em torno da escrita e, conseqüentemente, da leitura: o que, a nosso ver, parece afetar o processo formativo e de interação entre os participantes do processo. Há um efeito de monotonia e de automação, ou seja, o aluno-professor tem que seguir as regras preestabelecidas, que são, por sua vez, compartilhadas por meio de mensagens escritas. A autonomia do aprendiz é desconstruída pela própria materialidade linguística presente nas orientações. O planejamento do processo de aprendizagem, o estabelecimento de metas e até mesmo a organização do tempo não cabem ao aluno-professor pelo fato de o passo a passo a ser seguido já se encontrar formatado. Cabe ao aluno-professor se enquadrar e seguir as orientações que a ele são endereçadas. Sendo assim, percebemos que o discurso da autonomia é contraditório,

pois apresenta ao aprendiz uma liberdade que não se efetiva no processo de aprendizagem virtual.

Após as orientações focadas na passagem, ao aluno-professor é apresentada a agenda da disciplina. Vejamos como essa apresentação aparece discursivamente.

Agora, conheça a agenda da disciplina e planeje seu processo de aprendizagem; estabeleça suas metas, organize seu tempo e programe-se.

A autonomia constitui interdiscursivamente a passagem acima, pois há a ênfase na ideia de que é o aprendiz que planeja seu processo de aprendizagem e estabelece suas metas. O uso dos verbos *planeje* e *estabeleça* aponta para a ideia de liberdade de escolha, o que nos remete à autonomia. Contraditoriamente, o processo de aprendizagem já está planejado no material, assim como as metas já estão nesse espaço traçadas, o que indica que o aluno-professor tem que se organizar e se programar para alcançá-las.

A agenda geral⁴² da disciplina é apresentada e por meio dela identificamos o Módulo 1 como o espaço a partir do qual os recortes discursivos, que compõem o *corpus* de nossa investigação quanto ao perfil do aluno virtual, são selecionados.

O Módulo 1 nos interessa diretamente, uma vez que apresenta o seguinte conteúdo básico: Introdução ao ambiente virtual da aprendizagem da disciplina; Características de um bom aprendiz; O aprendiz na modalidade de Educação a Distância; Estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD; e O aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância. Os objetivos do módulo são: familiarizar-se com o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina; apresentar-se ao tutor e aos colegas e conhecer um pouco sobre eles; refletir sobre as especificidades do aprendiz na modalidade de Educação a Distância; e analisar estratégias de aprendizagem importantes para os contextos de EaD e de línguas estrangeiras na modalidade de EaD.

O Módulo 1 do material didático da disciplina em foco busca, inicialmente, apresentar ao aluno-professor o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Há um passo a passo em relação ao acesso e ao uso do ambiente. Vale destacar que esse passo a passo vai da página 19 do material até a 26. O aluno-professor deve seguir o passo a passo, para que consiga acessar os conteúdos referentes à disciplina e, caso tenha algum problema, o material sugere que o processo seja reiniciado. O aluno-professor precisa,

⁴² A agenda geral da disciplina encontra-se no Anexo 1.

antes mesmo de entrar em contato com o conteúdo do material, familiarizar-se com o AVA, entender sua lógica, para, só assim, começar o curso propriamente.

Pensando no público-alvo do curso, professores já em exercício, essa lógica da modalidade de ensino a distância pode gerar dificuldades e até mesmo evasão, uma vez que requer primeiramente desse aluno-professor uma relação “harmoniosa” com a tecnologia, o que nem sempre acontece. A tecnologia pode causar problemas e afetar o processo de aprendizagem. Pensando no formato do curso, na distribuição padrão de horas para cada módulo e nos prazos estabelecidos para leituras e desenvolvimento de atividades, a relação “harmoniosa” com a tecnologia é determinante, pois se o aluno-professor tiver dificuldades com os recursos tecnológicos, o desenvolvimento do cronograma é diretamente afetado, podendo até mesmo inviabilizar o cumprimento das etapas. O alto índice de evasão em cursos na modalidade a distância, de forma geral, e no curso foco de nossa pesquisa, está atrelado a problemas com a tecnologia.

Pensando ainda no aluno-professor que consiga finalizar o curso e que não tenha dificuldade com a tecnologia, a dinâmica da EaD⁴³ não deixa de afetar o processo de ensino-aprendizagem, pois, como já destacamos, é uma dinâmica rígida que aloca o aprendiz em uma posição de subordinação às ordens que vêm das orientações. Essa lógica vai de encontro ao perfil reflexivo e autônomo almejado. Há, aí, uma contradição que pode ser identificada a partir de uma análise de discurso atrelada às condições oferecidas pelo curso. Discursivamente, o aluno tem um perfil reflexivo e autônomo, no entanto, ao entrar na lógica do curso, esse perfil é desconstruído e impossibilitado, uma vez que o aluno é levado a seguir, passo a passo, as orientações a ele apresentadas. Em outras palavras, queremos dizer que “esse passo a passo” pode produzir um efeito de sentido de conformidade, segundo o qual bastaria ao aluno-professor cumprir o passo a passo, para garantir os propósitos de aprendizagem previstos no curso. Sabemos que o passo a passo pode, no máximo, garantir uma certa organização de entrada do aluno-professor no material a ser estudado.

Para exemplificar o quanto há um monitoramento em relação ao modo de fazer das atividades, e o quanto o aluno-professor deve se assujeitar aos comandos, vejamos a seguinte passagem:

⁴³ Estamos nos atendo à dinâmica do curso foco de nossa investigação, o que não indica que todos os cursos seguem essa mesma lógica.

Antes de postar sua apresentação pessoal, siga a sequência que sugerimos para a realização desta atividade, iniciando com uma busca na *web*. Utilizando um *site* de busca (como o Google, por exemplo), tente encontrar uma frase célebre, um provérbio ou uma citação, relacionada ao tema educação, para servir de epígrafe para seu texto de apresentação. Essa frase deve estar no idioma relacionado ao seu curso (Inglês ou Espanhol). Algumas palavras-chave do inglês podem ser: education, student, teaching, learning; e do espanhol: educación, estudiante, enseñanza, aprendizaje.

O uso do imperativo na passagem é bastante significativo, pois seu efeito é de ordem, ou seja, a atividade deve ser realizada da forma como está sendo demandada ao aluno-professor, o que o coloca em uma posição de executor, vislumbrando um perfil automatizado.

Depois dessa primeira parte, voltada diretamente para a apresentação do ambiente virtual e do passo a passo que deve ser seguido, para que o aprendiz consiga acessar o conteúdo da disciplina e dar início ao curso, o material passa a focar as características de um bom aprendiz. Primeiramente a reflexão dessa temática é voltada para o contexto presencial, sendo, em seguida, direcionada para o da modalidade a distância.

Amparado em pesquisas que fazem parte da Linguística Aplicada, ou seja, amparado no discurso acadêmico-científico, o material lista algumas das características do considerado bom aprendiz no contexto presencial. Vejamos as características.

1. **Autoconsciência:** bons aprendizes demonstram ter consciência da necessidade de melhorar, de aumentar seus conhecimentos e, também, de discuti-los.
2. **Curiosidade:** é uma constante característica do bom aprendiz, uma vez que solicita maiores informações sobre o conteúdo, por meio de leituras complementares ou de bibliografias, além de indagações pertinentes e sérias em sala de aula.
3. **Tolerância:** pode estar presente no momento de o aprendiz posicionar-se diante de certos conteúdos, sabendo aguardar; entretanto, o aprendiz pode demonstrar pouca tolerância com os colegas que são mais vagarosos na assimilação de conteúdos, devido à sua facilidade em aprender.
4. **Autocrítica:** o bom aprendiz demonstra ser crítico não só em relação ao que está sendo ensinado, mas também em suas relações pessoais e com o conteúdo, o que faz com que ele reconheça a necessidade de muita leitura para melhorar.
5. **Realismo:** característica do aprendiz relacionada à noção objetiva de seus propósitos educacionais, bem como daqueles que o cercam; ao questionamento da praticidade real de conteúdos que está aprendendo; e à percepção de suas dificuldades.

6. **Disposição:** a assiduidade às aulas, a participação em discussões e a solicitação de leituras e grupos de trabalho caracterizam a sua disposição.

7. **Envolvimento:** este item emerge de um conjunto das outras características, já que o aprendiz apresenta disposição, curiosidade, autocrítica e autoconsciência.

8. **Organização:** é um item constante no bom aprendiz, que sempre traz os textos lidos e fichados com questões para discussão em sala, demonstrando sua organização.

Estamos diante de uma concepção ideal de aluno, concepção construída por meio do enfoque na racionalidade e no controle do aluno quanto às suas características e à sua aprendizagem. A racionalidade e a consciência são postas como geradoras de mudanças no perfil do aluno, ou seja, há um efeito de causa e efeito em relação à reflexão e ao perfil: refletiu, mudou. O aluno deve ter as características listadas, sendo a reflexão a chave para que ele possa adquiri-las. Trabalha-se, assim, com uma concepção de sujeito ideal, o bom aprendiz para quem os comandos, universais, uma vez obedecidos, levariam a bom termo a aprendizagem.

Há ainda a menção a outras características observadas no grupo pesquisado por Menegassi (1998), que o material apresenta como importantes.

- a. Relações amistosas com colegas de sala e professores;
- b. Respeito acadêmico frente aos colegas;
- c. Levantamento de questões aos professores, servindo, muitas vezes, de porta-voz dos colegas;
- d. Necessidade de demonstrar que realizou as tarefas propostas;
- e. Gosto pelo estudo;
- f. Cautela com novos conteúdos aprendidos, sem empolgação inicial;
- g. Disciplina e organização nos hábitos e materiais de estudo;
- h. Apreço pelo ambiente de sala de aula;
- i. Posição crítica definida sobre o sistema de ensino;
- j. Aproveitamento de situações para aprender;
- k. Seleção de estratégias de estudo; e
- l. Modelo para outros aprendizes.

Temos o modelo ideal de aluno sendo difundido discursivamente no material da disciplina pela via de uma enumeração, materialmente apresentada por tópicos elencados de A a L, o que reforça discursividades que deveriam ser problematizadas, no tocante aos efeitos de sentido que produzem relativos à camuflagem de seus limites e de seu caráter de universalidade, ali expostos, uma vez que o público-alvo do curso são professores-alunos que lidam, em seu dia a dia, com perfis muito diferentes de alunos, aprendizes de Língua Inglesa.

Esse reforço e ênfase no bom aprendiz cria um imaginário que tem efeitos na constituição identitária do sujeito-professor-aluno, uma vez que, como aluno, o professor deve se enquadrar nesse perfil ideal.

Após discussão em torno do bom aprendiz, há a menção ao bom leitor. Encontramos mais uma discursividade que compõe o imaginário ideal do perfil do aluno. Importa destacar que o material não endereça esse conteúdo ao aluno-professor com o intuito de possibilitar uma problematização desse perfil ideal, mas sim de fazer com que o professor, na posição de aluno que se encontra, se aproprie dessas características. Há uma repetição do mesmo, do já-dito, no fio do discurso, o que indica um funcionamento discursivo voltado para a prescrição. A presença dominante da paráfrase e o apagamento da polissemia nas discursividades sobre o aluno fazem com que identifiquemos o aspecto autoritário do discurso pedagógico. Como pontua Orlandi (1983, p. 76), o discurso pedagógico “é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido)”.

Esse funcionamento discursivo enfatiza o que o aluno deve fazer e ser como aprendiz. Está discursivamente marcada a necessidade de o aluno-professor “refletir” sobre como lê para, então, tomar uma atitude ativa e modificar seu comportamento, com o objetivo de se tornar um leitor mais eficiente. Há até mesmo um quadro que apresenta um contraste entre o bom e o mau leitor. Conforme material, esse quadro é adaptado de <http://mitosemetaforas.blogspot.com/2011/04/o-bom-e-o-mau-leitor.html>. Vejamos!

Bom leitor	Mau leitor
O bom leitor lê rapidamente e entende bem o que lê. Tem habilidades e hábitos como:	O mau leitor lê vagarosamente e entende mal o que lê. Tem hábitos como:
1. Lê com objetivo determinado, como, por exemplo, para aprender certo assunto ou para responder a questões.	1. Lê sem finalidade, raramente sabe por que lê.
2. Lê unidades de pensamento. Abarca, num relance, o sentido de um grupo de palavras.	2. Lê palavra por palavra. Pega o sentido da palavra isoladamente e procura juntar os termos para poder entender a frase.
3. Tem vários padrões de velocidade. Ajusta a velocidade da leitura com o assunto que lê.	3. Só tem um ritmo de leitura, seja qual for o assunto.
4. Avalia o que lê. Pergunta-se	4. Acredita em tudo o que lê. Raramente

frequentemente: Que sentido tem isso para mim? Está o autor qualificado para escrever sobre tal assunto? Quais os fundamentos deste trecho?	confronta o que lê com suas próprias experiências ou com outras fontes. Nunca julga criticamente o escritor ou seu ponto de vista.
5. Possui bom vocabulário. Sabe o que muitas palavras significam. É capaz de perceber o sentido das palavras novas pelo contexto. Sabe usar dicionários no momento oportuno.	5. Possui vocabulário limitado. Sabe o sentido de poucas palavras. Nunca relê uma frase para pegar o sentido de uma palavra difícil ou nova. Raramente consulta o dicionário. Tem dificuldade em entender a definição das palavras e em escolher o sentido exato.
6. Tem habilidades para conhecer o valor do livro. Sabe que a primeira coisa a fazer quando se toma um livro é indagar de que trata, através do título, dos subtítulos, do Índice, do prefácio e da bibliografia citada. Sabe quando consultar e quando ler.	6. Não possui nenhum critério técnico para conhecer o valor do livro. Nunca ou raramente lê a página de rosto do livro, o índice, o prefácio, a bibliografia, etc. antes de iniciar a leitura. Começa a ler a partir do primeiro capítulo. Não consegue selecionar o que vai ler. Deixa-se sugerir pelo aspecto material do livro.
7. Sabe quando deve ler um livro até o fim, quando interromper a leitura definitivamente ou periodicamente. Sabe quando e como retomar a leitura sem perda de tempo e da continuidade.	7. Não sabe decidir se é conveniente ou não interromper uma leitura. Ou lê todo livro ou o interrompe sem critério objetivo, apenas por questões subjetivas.
8. Discute frequentemente o que lê com os colegas. Sabe distinguir entre impressões subjetivas e valor objetivo durante as discussões.	8. Raramente discute com colegas o que lê. Quando o faz, deixa-se levar por impressões subjetivas e emocionais para defender um ponto de vista.
9. Adquire livros com frequência e cuida de ter sua biblioteca particular. Procura os livros de texto indispensáveis e se esforça em possuir os chamados clássicos e fundamentais. Tem interesse em fazer assinaturas de periódicos científicos. Tem o hábito de ir direto às fontes; de ir além dos livros de texto.	9. Não possui biblioteca particular. É frequentemente levado a adquirir livros secundários em vez dos fundamentais.
10. Lê assuntos vários. Lê livros, revistas, jornais. Em áreas diversas: ficção, ciência, história etc.	10. Está condicionado a ler sempre a mesma espécie de assunto.

Após o quadro, deparamo-nos com o seguinte questionamento destinado ao aluno-professor:

Agora que você conhece vários aspectos que nos constituem como leitores, monte seu próprio quadro com suas características como leitor. Se você identificou algumas características negativas em suas práticas de leitura, o que você pretende fazer para transformá-la em práticas positivas?

Por meio da análise da materialidade linguística desse questionamento, identificamos alguns pontos interessantes que indiciam uma lógica prescritiva e uma aposta na reflexão como solução para os “problemas” identificados. O primeiro período da passagem afirma que o aluno-professor não conhecia, antes de dar início ao curso, vários aspectos que constituem o leitor. Essa afirmação é feita e dada como verdade, sem levar em consideração a experiência prévia desse aluno-professor, ou seja, as características que são apontadas como relativas ao bom e ao mau leitor são listadas com o intuito de fazer com que o aluno-professor identifique, da lista apresentada, suas próprias características como leitor.

Muito significativo é o período seguinte, *Se você identificou algumas características negativas em suas práticas de leitura, o que você pretende fazer para transformá-la em práticas positivas?*, uma vez que dicotomiza as características positivas e as negativas de um leitor, apontando a necessidade de o aluno-professor, caso tenha alguma característica negativa, transformar o negativo em positivo ou de eliminar o negativo. Trata-se de um efeito de divisão e de oposição que aponta para uma concepção dual e maniqueísta de leitor e que coloca o aluno-professor em uma posição de protagonista responsável pelas suas características, ou seja, se o aluno-professor apresenta características negativas, cabe a ele, por meio da reflexão, transformá-las em positivas. Sendo assim, as discursividades identificadas forjam um perfil de leitor ideal que deve ser buscado pelo aluno-professor. Como o sujeito se constitui a partir do que vem do outro e como as imagens com as quais o sujeito se identifica são a conjugação de imagens advindas do outro, conforme pontua Coracini (2002), essas discursividades compõem o complexo e abrangente processo de constituição identitária do sujeito-aluno-professor.

Após esse enquadramento do aluno-professor na concepção de bom aluno e bom leitor, o material foca no aprendiz na modalidade de EaD. Há, para iniciar as discussões em torno dessa temática, um momento direcionado para reflexão. Vejamos!

Agora, pense no que é necessário para obter sucesso como aprendiz no contexto a distância. Reflita sobre isso e escreva, abaixo, algumas características importantes para o aprendiz virtual, de acordo com sua visão. Ao longo da leitura desta seção, compare o que você pensou com as dez dicas acerca desse assunto que apresentamos logo a seguir.

A obtenção de sucesso como aprendiz no contexto a distância é o foco da reflexão. É demandado ao aluno-professor que reflita sobre essa questão e escreva algumas características importantes para o aprendiz virtual. O que nos chama atenção é que a lista com as dez dicas sobre o assunto aparece logo após o espaço destinado para a escrita. Essa estrutura induz o aluno-professor a, antes mesmo de refletir sobre o que pensa sobre a temática, ler as dez dicas, ou seja, a reflexão será pautada nessas dicas, e não na visão que o aluno-professor possa ter sobre ela. Eis as dicas apresentadas para ter sucesso em educação a distância.

1. Realize as atividades na sequência sugerida.
2. Antes de começar, explore todo o curso e acione os links sugeridos. Conheça o cronograma da disciplina.
3. Familiarize-se com as atividades.
4. Mantenha contato com seu tutor.
5. Assegure-se de que você tenha o equipamento e a velocidade de conexão adequados.
6. Mantenha suas leituras e atividades em dia. Não as deixe acumular.
7. Conheça seus colegas de curso, participe das discussões e trabalhe colaborativamente com todos.
8. Desenvolva suas habilidades de leitura e de escrita acadêmica, praticando-as frequentemente.
9. Melhore suas habilidades de buscas na *web* e sua competência tecnológica.
10. Desenvolva sua habilidade crítica na disciplina em geral e em sua avaliação de sites encontrados na *web*.

As dicas têm efeito de verdade e se configuram como imperativos a serem seguidos pelo aluno-professor. Discursivamente, essas dicas funcionam como guias que devem ser seguidos, para que o aprendiz obtenha sucesso em educação a distância. Esse funcionamento discursivo tem um efeito de agenciamento do aprendiz que o subordina ao apresentado. Além disso, o aluno-professor é posto em uma lógica que o responsabiliza/culpabiliza pelo seu desempenho no processo de formação. Por meio dessa lógica, percebemos que o discurso da modalidade a distância é construído a partir do foco no indivíduo, que deve, por sua vez, seguir um determinado caminho para ser bem-sucedido. A prescrição fundamenta esse discurso, assim como a responsabilização do aprendiz pela sua “formação”. Há, assim, a supervalorização do indivíduo e, conseqüentemente, sua responsabilização/culpabilização pelos resultados que alcançar. Eis um efeito do ideário neoliberal no espaço de formação foco de nossa investigação.

Dando sequência, há a proposta de leitura do texto “Quem é o aluno virtual” dos autores Palloff e Pratt (2005), autores que são referência na área da EaD. Antes de

apresentarmos algumas discursividades que compõem esse texto, analisemos a forma como a atividade é endereçada ao aluno-professor.

Você já tem vários subsídios para compreender que tipo de aprendiz você deverá ser durante o curso para obter o sucesso desejado. É importante, neste momento, aplicar o conhecimento sobre o que é ser um bom leitor para fazer a leitura do texto acadêmico: Quem é o aluno virtual, dos autores Palloff e Pratt (2005).

Partindo das dez dicas apresentadas ao aluno-professor, para que ele tenha sucesso em educação a distância, há a afirmação de que o aluno-professor já tem vários subsídios para compreender que tipo de aprendiz ele deverá ser durante o curso, para obter o sucesso desejado. Essa forma de endereçamento aloca esse aluno em uma posição passiva que faz com que seja significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de informações. Isso indicia que o curso está na lógica da capacitação muito mais do que na da formação, o que pode afetar diretamente a constituição da identidade do sujeito-aluno-professor e colocar em xeque o perfil reflexivo e autônomo esperado desse aluno-professor, conforme já pontado.

Pelo funcionamento discursivo da passagem acima, o “conhecimento” está em uma lógica pragmaticista e utilitarista, uma vez que é destinado à aplicação. A ideia de aplicação está, nesse espaço discursivo, atrelada à de prescrição, ou seja, cabe ao aluno-professor aplicar o “conhecimento” presente no material e, assim, seguir o caminho nele preestabelecido. Eis um efeito de repetição e de reprodução que faz com que discursivamente o aluno-professor seja posto, primeiramente, em uma posição de consumidor, para, a partir dessa posição, ser um executor.

Ainda sobre o funcionamento discursivo da passagem, identificamos um efeito de completude e exatidão sobre o “conhecimento” apresentado no material. Esse efeito coloca em um mesmo campo semântico *conhecimento* e *informação*, o que, por sua vez, possibilita-nos perceber que o *conhecimento* está inscrito na lógica de funcionamento do mercado, lógica que significa o conhecimento como armazenável e pronto para ser aplicado, e enquadra o sujeito em uma posição passiva em que não é convocado ou em que não há espaço para que possa significar a seu modo. O lugar da dúvida e do questionamento é preenchido por certezas, o que indicia a prescrição.

Voltemos à proposta da atividade de leitura do texto “Quem é o aluno virtual” dos autores Palloff e Pratt (2005). Vale destacar que Rena M. Palloff e Keith Pratt são

pesquisadores da área de administração e de sistema computacional que apresentam características da comunidade de aprendizagem no ciberespaço e que focam diretamente o perfil do aluno virtual. De forma geral, os autores se endereçam a professores, a profissionais que treinam equipes e professores e a administradores de programas de educação a distância com o intuito de apresentar a esse público guias. A ideia de guias pode ser encontrada, por exemplo, na materialidade linguística dos livros *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço* (2002) e *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* (2004). A palavra guia indicia um acompanhamento, uma orientação e uma condução. Há um efeito de sentido na utilização dessa palavra que aponta para um saber-fazer pautado na prescrição. Ao lermos e analisarmos o texto, essa lógica prescritiva é identificada.

Tomando o título do texto para análise, percebemos que há o objetivo de apresentar quem é o aluno virtual. Na primeira parte do texto, os autores focam exatamente nessa questão, apresentando dados de pesquisas que apontam que as matrículas em cursos *online* eram feitas por todas as faixas etárias, e não somente por adultos, como se imaginava. Após essa contextualização, há, por meio do subtítulo *Um retrato do aluno virtual de sucesso*, o foco em uma lista de qualidades que, em conjunto, criam o perfil do aluno virtual de sucesso. Essa lista de qualidades foi publicada, conforme os autores, pelo Illinois On-line Network. Não temos o intuito de analisar os elementos constitutivos dessa lista, mas há um ponto que nos interessa, uma vez que forja um perfil de aluno virtual.

O ponto em questão é o que traz como característica do aluno virtual a automotivação e a autodisciplina. Essas características discursivamente alocam o aluno em uma posição de responsável pelo seu desempenho. Vemos que a automotivação e a autodisciplina estão atreladas à ideologia do indivíduo empreendedor, que tem o autocontrole de todo o processo, e à ideologia da racionalidade. Interdiscursivamente a essas características está a autonomia, característica que fundamenta o perfil do aluno virtual.

Após a proposta de leitura do texto de Palloff e Pratt (2005), é demandado ao aluno-professor que assista a uma reportagem veiculada, em 2009, pela TV Globo sobre a EaD no Brasil com o objetivo de discutir sobre as três qualidades consideradas como necessárias para o aprendiz a distância: a) disciplina, b) iniciativa e c) autonomia. Há um fórum de discussões voltado para o tema “Características importantes para o

aprendiz em Educação a Distância”. Vejamos como a atividade é endereçada ao aluno-professor.

Você já dispõe de um conjunto de informações apresentadas ao longo deste módulo e está pronto para participar do Fórum de discussões e compartilhar os conhecimentos construídos na temática. Acesse o ambiente Moodle com seu login e senha e clique no link “Fórum de discussões” acerca do tema “Características importantes para o aprendiz em Educação a Distância”. Esta atividade será objeto de nossa avaliação formativa.

Cabe ao aluno-professor, a partir do conjunto de informações apresentadas no material, participar da discussão proposta. Como já destacamos, o material enfatiza previamente como características do aluno virtual a disciplina, a iniciativa e a autonomia. Essa ênfase direciona a elaboração do aluno-professor, sendo dele esperada a retomada dessas características. A estrutura e a dinâmica do material aloca discursivamente o aluno-professor em uma posição passiva que vai de encontro à autonomia.

Dando sequência ao conteúdo do material, há o foco em estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD que devem ser utilizadas pelo aluno-professor, que é um aluno virtual. São apresentadas estratégias cognitivas, comportamentais e de autorregulação com o intuito de fazer com que o aluno-professor utilize essas estratégias de forma integrada, pois, conforme material, a integração das estratégias tendem a exercer papel importante no sucesso do estudo a distância.

Resumidamente, o material, representando a voz dos professores elaboradores, apresenta o que é considerado importante para obter sucesso no processo de aprendizado a distância. Há, primeiramente, a menção a cinco habilidades básicas para sobreviver em cursos on-line. As habilidades são apresentadas da seguinte forma:

- Compreenda os objetivos e a estrutura do curso e das disciplinas.
- Reveja seus hábitos de estudo e como você se regula e se organiza para estudar.
- Descubra seu estilo de aprendizagem e suas preferências ao estudar.
- Organize sua abordagem diária de estudo.
- Aprenda a lidar com distrações.

Em seguida, encontramos as cinco áreas afetivas que podem ser usadas para o sucesso em cursos on-line.

- Atitude: tenha predisposição para responder positivamente ao processo de ensino e aprendizagem.
- Valores: coloque seus valores positivos, como respeito, em ação.
- Crenças: acredite em você mesmo e tenha em mente que tudo é possível.
- Interesses: descubra quais são os seus reais interesses no curso que você está fazendo e mantenha-se determinado a completar o que você iniciou.
- Motivação: lembre-se sempre da importância do curso que você está fazendo para sua vida pessoal e profissional.

Consideramos que há, na materialidade linguística presente na exposição das habilidades e das áreas afetivas, um conjunto de discursividades que fazem as palavras significarem de uma determinada maneira e que formam, assim, uma família parafrástica relativa ao discurso da autonomia e da reflexão. Os verbos que compõem a lista das habilidades básicas para sobreviver em cursos on-line – *compreenda, reveja, descubra, organize, aprenda* – formam uma família parafrástica relativa ao discurso da autonomia, uma vez que enfatizam discursivamente o protagonismo do aluno-professor no processo de formação. Os substantivos que são colocados como áreas afetivas – *atitude, valores, crenças, interesses, motivação* – formam, por sua vez, uma família parafrástica relativa ao discurso da reflexão, pois essas áreas podem ser usadas para o sucesso em cursos on-line a partir do momento que o aluno-professor reflete sobre elas.

Partindo da estrutura formatada do material e de sua rígida dinâmica, essas discursividades têm um funcionamento que aloca o aluno virtual em uma posição contraditória e conflitante, uma vez que é posto como sendo protagonista a partir do formato preestabelecido e da lógica em que é posto. O perfil reflexivo, autônomo, automotivado e autodisciplinado do aluno virtual é um construto discursivo que responsabiliza o aluno pelo seu desempenho no processo de formação. O que mais nos chama atenção quanto a esse discurso é o seu efeito reverso, ou seja, um efeito que indica a subordinação do aprendiz à dinâmica da modalidade a distância e o seu agenciamento. Sendo assim, percebemos que o discurso da modalidade a distância é construído a partir do foco no indivíduo, que deve, por sua vez, seguir um determinado caminho para ser bem-sucedido. A prescrição fundamenta o discurso do ensino na modalidade a distância, assim como a responsabilização do aprendiz pela sua “formação”. E como a valorização do indivíduo é constitutiva da perspectiva da abordagem reflexiva, é, por sua vez, constituída pela ideologia neoliberal. A identidade do sujeito-aluno-professor se constitui nesse espaço discursivo, uma vez que sentido, sujeito e identidade são constituídos no discurso.

O último tópico desse módulo é voltado para os estilos de aprendizagem e educação a distância. É demandado ao aluno-professor que leia o texto de Adriana Casale Kalatzis e Renato Vairo Belhot intitulado *Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições* (2006) com o objetivo de responder à seguinte pergunta: Que contribuições os estilos de aprendizagem podem proporcionar à modalidade de Educação a Distância?

Após esse questionamento, o foco passa a ser o aprendiz de línguas no contexto a distância. Por meio de uma atividade de multimídia, os professores da disciplina, representados por avatares, focam oralmente em sugestões para o aprendiz de línguas estrangeiras no contexto *on-line*. Como não temos acesso ao ambiente virtual, não ouvimos a atividade, no entanto, pelas perguntas que aparecem em seguida, podemos inferir que os professores abordaram características da Internet que beneficiam o aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância. São esses os questionamentos.

Será que todas as sugestões dadas até aqui são adequadas para o aprendiz de línguas estrangeiras no contexto *on-line*? Quais características da Internet beneficiam o aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância? Reflita e escreva, abaixo, sua opinião acerca desse assunto.

Importa destacar aqui que a estrutura do material faz com que o aluno-professor siga na leitura ao invés de parar para refletir e escrever.

Consideramos, a partir do conhecimento construído até este ponto, que o bom estudante é aquele que apresenta um conjunto de posturas e estratégias que o caracterizam como agente de seu processo de aprendizagem. Da mesma maneira, o aprendiz de línguas estrangeiras de sucesso também apresenta um conjunto de características específicas e relacionadas ao ato de aprender uma língua. Vale registrar que o estudante de línguas estrangeiras é um aprendiz ativo que procura identificar seus problemas de aprendizagem e encontrar alternativas para vencer as dificuldades; sabe aproveitar as oportunidades de aprendizagem e está sempre em busca de atividades práticas; aprende novos vocábulos, escreve, repete, memoriza, assiste a filmes e ouve arquivos de áudio na língua estrangeira. Sabe que a língua é um instrumento de comunicação e, por isso mesmo, procura se comunicar com falantes nativos, com colegas e com professores. Tem consciência sobre a estrutura e funcionamento da língua e sobre as diferenças culturais. Aprende com seus erros, não tem receio de se expor e nem de ser corrigido e, por isso, tenta, experimenta, ri de si mesmo, se automonitora. Ouve muito, lê muito e não perde oportunidades para se comunicar.

Temos um reforço da ideia do bom aprendiz e uma ênfase no aluno sendo significado como agente de seu processo de aprendizagem. Novamente as

discursividades que constituem o perfil do aluno virtual e o do professor tendem a prescrever o que e como devem ser.

Face ao analisado, chegamos à conclusão de que o discurso da modalidade a distância é construído a partir do foco no indivíduo que deve, por sua vez, seguir um determinado caminho para ser bem-sucedido e de que a prescrição fundamenta esse discurso, assim como a responsabilização do aprendiz pela sua “formação”.

O que mais nos chama atenção quanto a esse discurso é o seu efeito reverso, ou seja, um efeito que indica a subordinação do aprendiz à dinâmica da modalidade a distância e o seu agenciamento. Retomando as perguntas de pesquisa, podemos tecer as seguintes considerações: a formação de professores no espaço discursivo analisado está em uma lógica de treinamento e de capacitação pelo fato de o aluno-professor ser significado não como professor em formação, mas sim como consumidor de “conhecimentos” e executor de orientações; o perfil do aluno virtual é constituído por discursividades que instauram regimes de verdade (Foucault, 1995b), uma vez que enquadram o sujeito em uma posição passiva em que não é convocado ou em que não há espaço para que possa significar a seu modo, o que indicia que o lugar da dúvida e do questionamento é preenchido por certezas, o que indica a prescrição; a estrutura e a dinâmica do espaço discursivo analisado, por serem preestabelecidas e pré-formatadas, possivelmente têm efeitos na formação e na identidade do sujeito-aluno-professor: na formação o efeito é de capacitação e de treinamento, na identidade do sujeito-aluno-professor é de contraditoriamente passividade e sujeição.

Passemos à análise dos recortes discursivos do material didático de *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4)*.

1.2 Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE 4)

A disciplina *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE 4)*, de cunho teórico e prático, é oferecida no quarto semestre do curso. A disciplina em foco, como já destacamos, tem como objetivos apresentar um breve percurso histórico da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, discutir temas e pesquisas desenvolvidas no campo da LA, discutir a relevância da LA para a formação do professor de línguas estrangeiras, problematizar as concepções de linguagem que subjazem às práticas pedagógicas, discutir os processos identitários que

constituem a relação ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, analisar os discursos que fundamentam a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, refletir sobre o planejamento de curso de línguas, discutir o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e preparar o(a) graduando(a) para o desenvolvimento de uma postura teórico-reflexiva enquanto professor de língua estrangeira. Como a formação e a identidade do professor de línguas é constituída pelas pesquisas em Linguística Aplicada, identificar o que e como é apresentado ao aluno-professor no processo de desenvolvimento da disciplina contribui diretamente para percebermos a lógica discursiva do material e o perfil do professor de inglês representado nesse guia. Sendo assim, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras integrada à prática educativa 4 (PIPE 4)*, por trabalhar diretamente com a formação de professores, abre caminhos para refletirmos sobre o perfil do professor de inglês representado nesse espaço discursivo.

Buscamos, primeiramente, apresentar a estrutura da disciplina em questão com o intuito de identificar o conteúdo constitutivo da mesma e de, a partir daí, selecionar as discursividades em torno do perfil do professor de inglês. Para tanto, exploraremos o apresentado na materialidade linguística da disciplina, conforme pode se observar no material didático produzido para ministrá-la.

O material em questão, diferentemente do anterior, apresenta primeiramente a agenda da disciplina⁴⁴ para, em seguida, trazer os objetivos gerais, a estrutura e a dinâmica do mesmo. Quanto aos objetivos, vejamos a passagem a seguir:

O objetivo precípua desta disciplina é proporcionar, ao futuro professor de língua estrangeira, uma fundamentação teórica em Linguística Aplicada que o leve a melhor compreender a natureza do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, tem-se ainda como meta preparar o(a) graduando(a) para estudos específicos sobre metodologias de ensino de língua(s) estrangeira(s) e problematizar o ensino de LEs nos diversos níveis de ensino regular.

É objetivo da disciplina fazer com que, por meio da fundamentação teórica em Linguística Aplicada que é oferecida pelo material, o aluno-professor melhor compreenda a natureza do processo de ensino/aprendizagem. Levando em consideração a materialidade linguística do trecho, identificamos o seguinte princípio da LA: o da necessidade de o professor adquirir conhecimentos teóricos para consolidar sua prática

⁴⁴ A agenda geral da disciplina encontra-se no Anexo 2.

docente. Analisando esse princípio, é possível trazer à baila um efeito de sentido que indica a congruência automática entre teoria e prática e que coloca a teoria “como um remédio capaz de solucionar os problemas detectados na formação dos profissionais do ensino de línguas, como se ela se opusesse à prática” (BERTOLDO, 2000, p. 104). O efeito de sentido anterior abre brechas para que outro surja: o professor sendo concebido como técnico cujo saber-fazer é fundado sobre teorias.

A presença dessa concepção na materialidade linguística do fragmento aponta para uma posição prescritiva que determina saberes supostos, que os professores deveriam adquirir com o curso, o que alimenta, por sua vez, uma formação do professor constituída pela crença de que o “domínio” de teorias relativas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras levaria, necessariamente, a um melhor desempenho do professor. Como vimos argumentando, essa máxima que parece constituir os cursos de Linguística Aplicada é sustentada pela ideia muito propagada nesse campo que atrela a formação do professor à reflexão e à autonomia.

Parece-nos que tal premissa é passível de problematização, uma vez que a reflexão e a autonomia não estão garantidas pelo contato com teorias. A adesão a teorias está para uma ordem subjetiva, cabendo ao aluno-professor, ao com elas entrar em contato, subjetivá-las. Esse é um processo absolutamente particular de cada professor que, em sua trajetória, constrói um percurso teórico, possivelmente, diferente daquilo que se prescreve para ele e que, supostamente, orientaria a sua formação.

Após a apresentação dos objetivos, há a informação de que a leitura do guia deve ser articulada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*) e de que o aluno-professor deve também estar atento às orientações que receberá ao longo do curso, por meio do seu(a) tutor(a). Trata-se de uma informação relativa à dinâmica do curso na modalidade a distância que, como mostramos na análise dos recortes discursivos do material de *Introdução à Educação a distância*, é preestabelecida e rígida.

Em seguida, o aluno-professor é informado sobre a organização da disciplina em 4 módulos, que são os seguintes:

Módulo 1: Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas;

Módulo 2: Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs;

Módulo 3: Linguagem, Identidade e Formação de Professor;

Módulo 4: Planejamento, Material Didático e Avaliação.

Há também informações sobre a duração de cada módulo e sobre o momento da revisão e estudo do conteúdo para a prova presencial. Vejamos as informações na íntegra.

Cada um desses módulos tem a duração de duas semanas, isto é, todo o conteúdo da disciplina será trabalhado em 8 semanas, conforme você verá no cronograma geral. Ao final do último módulo, uma 9ª semana foi acrescentada para promover tempo específico para a revisão e estudo do conteúdo antes da prova presencial.

Nossas atividades iniciam-se sempre às segundas-feiras e terminam sempre aos domingos. Tenha sempre em mente essas referências temporais para sua organização de estudos.

Lembramos que essa disciplina está relacionada ao PIPE 4, sobre o qual falaremos mais adiante.

Procure ler com atenção o material, assistir aos vídeos e fazer todas as atividades propostas.

Das informações apresentadas, interessa-nos tecer algumas considerações acerca da relação da disciplina com o PIPE, Projeto Integrado de Prática Educativa, uma vez que a maneira como essa relação é estabelecida indicia um perfil de professor pragmaticista e executor de teorias.

Como já apresentamos, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, as Práticas Educativas fazem parte do Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE – e estão integradas a componentes curriculares dos núcleos de formação específica e pedagógica, sendo vivenciadas ao longo de todo o curso. Essa integração tem o objetivo de promover a investigação de diferentes aspectos do ensino de línguas estrangeiras e respectivas literaturas nos materiais didáticos e na prática de sala de aula na educação básica. As Práticas Educativas constituem um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do aluno e/ou do professor-aluno. Elas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem na área de atuação específica do estudante. A execução dessas práticas, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, proporcionará ao aluno a oportunidade de analisar e refletir sobre o fazer no contexto escolar, sobre os materiais utilizados na prática docente e sobre a realidade da educação na sociedade atual, e proporcionará, ainda, aos discentes que já atuam como professores, a possibilidade de **reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso**. As Práticas

Educativas são desenvolvidas, segundo o PPC do curso, com ênfase nos procedimentos de: reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores em sala de aula, com o registro dessa reflexão; de resolução de situações-problema; e de ação na prática.

Partindo do exposto, chama-nos atenção a parte que se encontra em negrito, uma vez que está discursivamente posto que a execução das práticas educativas proporcionará ao aluno-professor a possibilidade de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso. Tem-se um efeito prescritivo que desconsidera a experiência prévia do aluno-professor e que o aloca em uma posição de consumidor de teorias, uma vez que ele deve reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática a partir dos conhecimentos teórico-metodológicos que adquirir ao longo do curso. Quando relacionamos as noções de teoria e de prática, partindo desse espaço discursivo, inferimos que haja aí um efeito de causa e consequência que traria a mudança na prática acontecendo por causa da teoria apresentada no material.

Esses dizeres apagam o fato de que os alunos-professores em questão são constituídos por uma experiência profissional que os habilitaria a experimentar um contato/confronto com os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso. Em uma palavra, **reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso** são dizeres que desconsideram que o aluno-professor traz uma prática de sala de aula prévia, o que produz um efeito entre as instâncias do aluno-professor e as proposições do curso de rarefação, fazendo com que a dialogicidade entre ambas seja, em decorrência, fragilizada.

Como o material tem uma estrutura que apresenta primeiramente questões teórico-metodológicas para, em seguida, propor “tarefas” ao aluno-professor, tem-se aí um investimento no sujeito do fazer que se sobrepõe ao investimento no sujeito do saber. E esse investimento no sujeito do fazer tem um efeito de apagamento do sujeito do saber que é o professor-aluno. Ou seja, a posição de professor que o aluno tem não é levada em conta, o que evidencia o caráter predominantemente prescritivo do curso e também a posição de consumidor destinada ao aluno-professor/professor-aluno.

Como mostraremos no decorrer da nossa análise, a ênfase em “tarefas” faz emergir um perfil de professor de inglês pragmaticista, professor que aplica na prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Esse perfil de professor é fruto do

ideário neoliberal que tem como um de seus efeitos a “rarefação do sujeito do saber em prol de um sujeito do fazer” (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 114).

No caso da disciplina de *Linguística Aplicada*, os objetivos do PIPE 4 são:

- a) investigar questões epistemológicas sobre linguística aplicada e seus efeitos para a prática pedagógica de línguas;
- b) investigar as diferentes disciplinas com as quais a área de ensino de línguas se relaciona via reflexões e questionamentos na Linguística Aplicada.

Para alcançar tais objetivos, o aluno-professor deverá fazer uma investigação pautada na proposta que explicitamos a seguir que deverá ser apresentada em forma de um relatório.

Nosso foco será a investigação de livros didáticos de língua estrangeira acerca de uma temática pertinente aos estudos da Linguística Aplicada. Para realizar este projeto você deverá:

- selecionar livros didáticos de LE (inglês ou espanhol);
 - estabelecer os objetivos de sua análise, que podem ser: análise das concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no livro didático; análise das representações de brasileiro e estrangeiro; análise das concepções de cultura (brasileira e estrangeira) presentes no livro; análise de propostas de atividades interdisciplinares, etc.
- Observe que é preciso fazer um recorte para que sua análise possa ser desenvolvida. Nesse sentido, a partir de seu objetivo, você poderá decidir a quantidade de livros a serem analisados (você pode, por exemplo, optar por analisar várias unidades de livros diferentes ou de um mesmo livro).

Sua investigação será expressa na forma de um relatório, cuja estrutura deve conter:

- a) Capa
- b) Página de rosto
- c) Sumário
- d) Introdução (nesta parte, você deve dizer que o trabalho foi produzido como parte das atividades da disciplina – colocar o nome –; apresentar os objetivos do PIPE 4 e os motivos pelos quais ele se justifica e informar como seu relatório foi organizado)
- e) Procedimentos metodológicos (nesta parte, você irá detalhar os passos que seguiu para a realização de seu trabalho)
- f) Apresentação dos dados (nesta parte, você irá apresentar as descrições dos livros analisados e demais informações relevantes para a sua investigação)
- g) Análise dos dados (nesta parte, você deve analisar os dados, no sentido de desenvolver os objetivos propostos)
- h) Reflexão sobre a disciplina e sobre a investigação (nesta parte, você irá apresentar a sua reflexão acerca da disciplina, do PIPE 4 e dos resultados de sua investigação).
- i) Anexos (se necessário)
- j) Referências (nesta parte, você deve listar os textos teóricos utilizados para a produção de seu relatório)

Seu relatório valerá 8 pontos e você terá 45 horas, dentro das 105 horas de nossa disciplina, para realizar este trabalho. Não deixe para fazê-lo somente nas últimas semanas do curso. É importante que você o desenvolva durante cada módulo. Você contará com o apoio dos tutores e com a minha orientação. Bom trabalho!

Em relação a essa proposta, importa destacar que há um efeito de autonomia gerado pelo trecho que estabelece o que é necessário para a realização do projeto. Mais precisamente, são os verbos *selecionar* e *estabelecer* que geram esse efeito. A seleção dos livros didáticos de LE é feita pelo aluno-professor, mas o estabelecimento dos objetivos de sua análise não. Há um direcionamento em relação ao estabelecimento dos objetivos da análise, uma vez que os itens apresentados são diretamente abordados no material. O aluno-professor vai estabelecer os objetivos de sua análise a partir do que a ele é endereçado, o que indicia sua subordinação aos conhecimentos presentes no material.

Dando sequência às informações gerais da disciplina, apresentamos o fragmento que justifica sua importância e que apresenta seus objetivos de forma mais detalhada.

Esta se justifica na medida em que cria, para o (futuro) professor de língua estrangeira, um espaço de discussão, reflexão e compreensão do papel da Linguística Aplicada nos estudos da linguagem e no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Nesse sentido, os objetivos desta disciplina são:

- Apresentar um breve percurso histórico da LA no Brasil;
- Discutir temas e pesquisas desenvolvidas no campo da LA;
- Discutir a relevância da LA para a formação do professor de línguas estrangeiras;
- Problematicar as concepções de linguagem que subjazem às práticas pedagógicas;
- Discutir os processos identitários que constituem a relação ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Analisar os discursos que fundamentam a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Refletir sobre o planejamento de curso de línguas;
- Discutir o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Preparar o(a) graduando(a) para o desenvolvimento de uma postura teórico-reflexiva enquanto professor de língua estrangeira.

Para atingir esses objetivos, nós seguiremos o seguinte programa:

- (i) Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas;
- (ii) Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs;
- (iii) Linguagem, Identidade e Formação de Professor;
- (iv) Planejamento, Material Didático e Avaliação.

Partindo da estrutura e da dinâmica regular que há nos Módulos, e pensando também no espaço que uma análise mais detalhada de todos os módulos demandaria, com todas as tarefas endereçadas ao aluno-professor, decidimos analisar com mais detalhes o Módulo 1 e o Módulo 4. A escolha do Módulo 1 é justificada pelo fato de esse ser o que introduz a disciplina, e a do Módulo 4 pelo fato de seu conteúdo estar diretamente relacionado à proposta do PIPE, apresentando, assim, questões relevantes para a formação do professor, sobretudo, no que diz respeito à relação entre teoria e prática.

O Módulo 1, que se intitula **Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas**, faz uma apresentação geral do panorama histórico da Linguística Aplicada, discutindo a natureza de seus estudos e a configuração de suas pesquisas, problematizando, ainda, a sua relevância para a formação do professor e para o ensino-aprendizagem de línguas.

O Módulo em questão é iniciado por meio de um vídeo de introdução elaborado pela professora elaboradora do material. O objetivo do vídeo, segundo constante no material, é o de apresentar uma noção geral dos aspectos a serem trabalhados em cada módulo, bem como das formas de avaliação e prazos para entrega de atividades. Em seguida, há uma passagem que enfatiza a necessidade de o aluno-professor, antes mesmo de iniciar o capítulo de Introdução do guia, fazer uma leitura atenta de todos os itens apontados (agenda geral, formas de avaliação, etc.) e para tirar dúvidas com os tutores, caso as tenha. Essa passagem indica a necessidade de o aluno-professor “compreender” a estrutura e a dinâmica de uma disciplina oferecida na modalidade a distância. Como já destacamos, essa dinâmica pode afetar negativamente o processo de formação do aluno-professor, caso ele tenha dificuldades em relação aos recursos tecnológicos e ao ambiente de aprendizagem virtual (AVA).

Logo após essa passagem, uma proposta de discussão sobre a formação do professor de línguas é endereçada ao aluno-professor. Interessante destacar que o objetivo dessa tarefa é o de fazer o levantamento do conhecimento prévio do aluno-professor acerca do assunto e incitar sua problematização, por meio da interlocução com os colegas e os tutores. Além disso, é destacada a importância de o aluno-professor (re)construir o seu conhecimento sobre os aspectos que serão abordados. Ao aluno-professor é demandada a elaboração de um texto que tenha entre 150 a 200 palavras, contemplando o seu posicionamento em relação à seguinte afirmação: **O mais**

importante para um professor de línguas estrangeiras é saber falar bem a língua e ter conhecimento de uma metodologia eficiente.

A proposta acima é significativa, uma vez que convoca o aluno-professor a apresentar sua visão, antes mesmo de ter iniciado as leituras propostas no material para a disciplina. No entanto, é preciso lembrar que o material didático está disponível para *download* assim que a disciplina se inicia. Como mencionamos, na análise dos recortes discursivos de *Introdução à Educação a distância*, essa estrutura induz o aluno-professor a, antes mesmo de refletir sobre o que pensa sobre a temática, iniciar a leitura e, assim, ser direcionado a um determinado tipo de concepção, uma vez que sabemos que a elaboração de todo material didático é feita a partir de recortes que seu elaborador faz das teorias.

A primeira leitura teórica proposta ao aluno-professor apresenta, em linhas gerais, um panorama histórico sobre a constituição do campo de estudos da Linguística Aplicada e traz o posicionamento de alguns autores que têm sido referência na área. O aluno-professor, segundo o material, perceberá que a LA, desde seu início, vem se constituindo por embates, confrontos e desafios. Esse panorama histórico é feito por meio das vozes de Cavalcanti (1986), Celani (1992), Moita Lopes (1996) e (1999), Kleiman (1991) e Menezes (2009).

Após essa contextualização, que apresenta a LA como um campo científico e autorizado a dizer sobre o ensino-aprendizagem de línguas, sobre o papel do professor e sobre sua prática, há uma tarefa que solicita ao aluno-professor o registro dos principais aspectos abordados nos textos apresentados até o momento e dos que mais chamaram a sua atenção. O aluno-professor deve responder à seguinte pergunta: “E, agora, o que lhe vem à mente ao ouvir a expressão Linguística Aplicada?”. Compare sua resposta com as considerações feitas inicialmente na seção ‘Pare e Pense’. Ao analisarmos a materialidade linguística da pergunta, percebemos que há um não-dito que indica que a resposta dada pelo aluno-professor “antes” da leitura teórica e “depois” dessa leitura não é a mesma. Há um efeito de sentido que aponta para um deslocamento da concepção que o aluno-professor tem em relação à Linguística Aplicada, deslocamento gerado pela leitura teórica apresentada no material. Tem-se, assim, um efeito que valoriza o conhecimento científico e, em contrapartida, apaga o conhecimento prévio do aluno-professor.

Em seguida, há a proposta de uma videoaula, que visa aprofundar os conhecimentos do aluno-professor acerca da Linguística Aplicada, e a de uma síntese dos pontos que, ao ver do aluno-professor, foram mais relevantes na videoaula assistida.

A segunda leitura teórica é endereçada ao aluno-professor. Essa leitura tem o objetivo de ampliar os conhecimentos do aluno-professor acerca da LA. Vejamos uma parte do texto presente no material.

No texto ‘Linguística Aplicada: palavras iniciais’, foi apresentado um panorama histórico da LA, bem como seus principais interesses de pesquisa e objetos de estudo. Como foi dito, a LA não se resume à aplicação de teorias linguísticas nem ao ensino-aprendizagem de línguas. Antes, dialoga com várias áreas do conhecimento, sendo, pois, marcada por uma perspectiva trans/interdisciplinar, e se interessa pela linguagem enquanto prática social.

Pensar na constituição da LA – ou de qualquer outra área do conhecimento – implica considerar as bases filosóficas, as concepções de linguagem, de sujeito e de ciência que sustentam tal campo. Muitos autores vêm questionando as bases epistemológicas e os paradigmas sociais e políticos que ancoram as pesquisas realizadas no escopo da LA. No bojo de suas discussões, aparecem inquietações como:

- Qual a relevância da LA para a vida social?
- Como a LA lida com a questão das diferenças identitárias?
- O que as pessoas consideradas leigas pensam acerca de questões relativas à linguagem? E como tais concepções podem contribuir para se redefinir os objetos de investigação em LA?
- O que significa aprender línguas estrangeiras em um mundo globalizado?
- Que contribuições, afinal, podem os estudos em LA oferecer ao professor de línguas?

Essas inquietações evidenciam o desejo de se trazer para os estudos em LA aquilo que é da ordem do político, do histórico, do ideológico, do social. Enfim, aquilo que constitui a natureza da linguagem: sua heterogeneidade. Trata-se de construir uma LA que seja “responsiva à vida social” (MOITA LOPES, 2006), e que não se feche, portanto, em uma “torre de marfim”, sem qualquer diálogo com o que ocorre no mundo real (RAJAGOPALAN, 2006).

Por meio das vozes de Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006) e de Pennycook (2006), o campo da LA é apresentado como um campo que traz em suas pesquisas e investigações a ordem do político, do histórico, do ideológico e do social.

Há, em seguida, a sugestão de leitura dos textos *A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade* (LEFFA, 2001); *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada* (CELANI, 2005); e *Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira* (SOARES, 2005). E, logo após essa sugestão, é endereçada uma atividade que busca oportunizar, de acordo

com o material, um aprofundamento dos conhecimentos sobre a LA. A proposta é a seguinte:

Procure um artigo de seu interesse na web (olhe as indicações de periódicos dadas na Tarefa 4) que discuta alguma pesquisa realizada na área de LA e produza um texto, que tenha entre 2 a 3 páginas, contemplando os seguintes aspectos: (i) apresentação geral do artigo (título, autor, data, homepage em que se encontra o artigo etc); (ii) objetivos da pesquisa; (iii) corpus analisado; (iv) metodologia utilizada na pesquisa; (v) resultados; (vi) contribuições/relevância para a área.

Envie o texto em formato de arquivo do Word para o Fórum e, se possível, leia e comente o que foi postado pelos colegas.

Para finalizar o Módulo 1, há a proposta de mais uma tarefa. Vejamos!

Esta tarefa visa promover mais uma oportunidade para que você discuta, com seus colegas e tutor(a), os estudos desenvolvidos na LA. Para isso, poste um texto no Fórum, apresentando aspectos que lhe chamaram a atenção (ou que lhe geraram dúvidas, por exemplo), a partir das sugestões das **leituras complementares** apontadas neste módulo.

Por meio dos recortes discursivos apresentados, percebemos que a dinâmica da disciplina enfatiza, sobremaneira, as tarefas propostas a partir das leituras demandadas ao aluno-professor, reforçando o perfil reflexivo e autônomo pretendido na/para a formação.

Essas tarefas propostas abrem um espaço relevante para a formação, uma vez que, conforme atestam esses dizeres, os alunos são remetidos a um fórum de discussão. Há aí a possibilidade de contato/confronto daquilo que são as convicções sobre o que é ensinar e aprender línguas estrangeiras que constituem, por sua vez, sua relação com esse objeto de trabalho, e as proposições que constituem os textos escolhidos, lócus em que outros conhecimentos teórico-metodológicos estariam, potencialmente, presentes.

Parece-nos que seria dessa tensão, aí produzida, que alguma possibilidade de deslocamento na formação poderia ocorrer. Nesse sentido, a reflexão e a autonomia podem ganhar um contorno diferenciado, configurando-se como discursividades que, constitutivas do discurso em torno do perfil do professor egresso do curso, poderiam reverter a favor dessa formação.

Passemos ao Módulo 4!

O Módulo 4, intitulado **Planejamento, Material Didático e Avaliação**, apresenta alguns princípios norteadores do planejamento de materiais didáticos e

problematiza, segundo o material, as principais concepções de avaliação, bem como suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. Os objetivos desse Módulo são: discutir princípios de planejamento de cursos de línguas e de produção de materiais didáticos; problematizar concepções de cultura no ensino-aprendizagem de línguas; discutir concepções de avaliação; problematizar o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas. Partindo desses objetivos, daremos ênfase às tarefas que estão voltadas para o planejamento de cursos de línguas, para a produção de materiais didáticos e para avaliação dos mesmos, uma vez que o objetivo do PIPE é o de fazer com que o aluno-professor desenvolva uma investigação de livros didáticos de língua estrangeira acerca de uma temática pertinente aos estudos da Linguística Aplicada.

A primeira tarefa enfatiza a necessidade de o aluno-professor, antes mesmo de iniciar o capítulo de Introdução do guia, fazer uma leitura atenta de todos os itens apontados (agenda geral, formas de avaliação, etc.) e para tirar dúvidas com os tutores, caso as tenha. Essa passagem, como já destacamos, indica a necessidade de o aluno-professor “compreender” a estrutura e a dinâmica de uma disciplina oferecida na modalidade a distância, uma vez que podem afetar negativamente o processo de formação do aluno-professor, caso ele tenha dificuldades em relação aos recursos tecnológicos e ao ambiente de aprendizagem virtual (AVA). Em seguida, ao aluno-professor são endereçadas algumas questões que contextualizam as discussões que o módulo propõe. Vejamos!

Como aluno, você já observou e refletiu sobre o planejamento de curso de seus professores? Como, por exemplo, o planejamento do professor interfere no seu planejamento de estudo? É possível perceber quando o professor prepara um curso para um determinado grupo e quando é igual para todos? Isto faz diferença? Qual o papel do livro didático no planejamento de um curso?

A passagem acima tem o objetivo de, a princípio, fazer com que o aluno-professor se coloque em uma posição de aluno para refletir sobre o planejamento de curso de seus professores e para relacionar o quanto o planejamento do professor interfere no planejamento do aluno. Como o aluno é também professor, ele irá refletir a partir dessa posição. Temos aí o foco no planejamento que é um elemento constitutivo da profissão de professor e, dessa forma, do perfil de professor.

Por meio da materialidade linguística das perguntas, *É possível perceber quando o professor prepara um curso para um determinado grupo e quando é igual para todos? Isto faz diferença?*, parece-nos que elas produzem um efeito de que há

professores que não planejam suas aulas e cursos, o que pode gerar efeitos negativos no planejamento. Essa discursividade diz do perfil de professor esperado, aquele que planeja e prepara. O que deve ser problematizado acerca dessa questão, no entanto, é o como esse professor planeja e prepara aulas e cursos. Partindo da realidade educacional brasileira das escolas públicas e também das particulares, sabemos o quanto o professor se apoia no livro didático para estabelecer seu planejamento e sua preparação. Vale destacar que quando o livro didático não é apoio, mas sim o guia, o professor segue o já estabelecido e formatado, o que o coloca em uma posição de executor desse livro didático.

Ainda sobre essa questão, não raro vemos que há aqueles professores que, dada a sua relação frágil com os saberes específicos ligados ao ensino de línguas estrangeiras, acabam por usar o livro didático como fonte de aprendizagem. Esses questionamentos podem, assim, funcionar como uma mola propulsora de problematizações sobre esses aspectos organizacionais e de planejamentos de cursos que podem marcar a formação do aluno-professor e, em decorrência, marcar a sua relação com o saber no tocante, sobretudo, às possibilidades de dar diretrizes próprias ao seu trabalho, uma vez que não precisa se subordinar ao livro didático ou a qualquer outro material didático do qual faça uso.

O que foi dito, acima, nos impulsiona a dizer que, novamente, estamos diante da possibilidade de confrontar, neste caso, práticas do tratamento do objeto de trabalho do aluno-professor que, identificando-se com o que decorre das perguntas pode deslocar seu modo de dizer e de fazer sobre seu objeto de trabalho. Nesse sentido, os “novos” conhecimentos teórico-metodológicos sugeridos nos textos de Linguística Aplicada deixam de ter um caráter, necessariamente, prescritivo, contribuindo para colocar em questão procedimentos do aluno-professor oriundos de seu *habitus* de ensinar e de aprender que constitui suas práticas pedagógicas.

Após esses questionamentos, há a apresentação da primeira leitura teórica do módulo.

No texto ‘Planejamento de cursos de línguas: princípios gerais’, teceremos algumas considerações que visam auxiliar o professor de línguas no momento do planejamento de um curso. Como questões relativas à prática pedagógica em sala de aula também serão tratadas na disciplina de metodologia de ensino de línguas estrangeiras, nosso enfoque aqui será o de apresentar orientações gerais, ou melhor, princípios norteadores para esse processo.

O trecho acima evidencia linguisticamente que, a partir do texto teórico, serão apresentadas ao aluno-professor apenas orientações gerais, uma vez que questões relativas à prática pedagógica em sala de aula serão tratadas na disciplina de Metodologia de Ensino de línguas estrangeiras.

Em Metodologia de Ensino de línguas estrangeiras, outra disciplina do curso em questão, é possível perceber que o planejamento de aulas é enfatizado, o que nos possibilita perceber um funcionamento discursivo que tende a apagar a experiência prévia que o aluno-professor já tem, conforme temos denunciado ao longo de nossas análises. Isso porque esse funcionamento provoca um confronto entre a maneira prescrita e a maneira do aluno-professor de planejar, evidenciando um descompasso entre essas duas instâncias.

O texto teórico é pautado em Viana (1997), em Leffa (2008), em Krahne (1987) e em Kumaravadivelu (2003). A princípio, seis abordagens que, tradicionalmente, permeiam o ensino de línguas são apresentadas: a abordagem estrutural; a abordagem nocional/funcional; a abordagem situacional; a abordagem baseada em competências; a abordagem baseada em tarefa; e a abordagem baseada em conteúdo. Em seguida, o texto foca, pautando-se em Kumaravadivelu (2003), a necessidade de a relevância social dos processos de ensino-aprendizagem ser assegurada. Vejamos o trecho.

Como mencionamos no Módulo 3, uma das macroestratégias apontadas por Kumaravadivelu (2003), ao tratar da pedagogia pós-método, refere-se à necessidade de assegurar a relevância social dos processos de ensino-aprendizagem. O autor argumenta que a sala de aula, uma vez que se postule um ensino socialmente relevante, não pode ser concebida como uma ilha, pois os sujeitos professores e alunos são afetados pelas condições sociais, políticas, históricas e culturais que os constituem enquanto seres humanos. Dessa forma, é a partir de tais condições que se devem considerar os planejamentos de ensino e as políticas linguísticas.

Assim, questões como: *que lugar a língua estrangeira em questão ocupa em uma dada sociedade? Qual o lugar da língua materna para os aprendizes de determinada LE? Que materiais didáticos são pertinentes em dados contextos?* precisam ser levadas em conta quando planejamos cursos de línguas.

A tônica dada à necessidade de a relevância social dos processos de ensino-aprendizagem ser assegurada no planejamento tem um efeito que minimiza o papel das abordagens e que abre brechas para que o aluno-professor singularize seu planejamento e sua prática, a partir do estabelecimento da relevância social.

A próxima tarefa é a proposta de leitura de um texto teórico que foca questões relativas ao material didático. Mesmo se voltando para cursos de línguas, os apontamentos teóricos se estendem ao âmbito escolar tradicional e a professores de língua inglesa como um todo. Por meio de Richards, é apresentado ao aluno-professor vantagens de se adotar livros didáticos em cursos de línguas e efeitos negativos advindos desses livros. Há a menção de quatro critérios de avaliação de livros didáticos propostos por Cunningsworth (1995). Para ele, os livros devem:

- corresponder às necessidades dos aprendizes;
- refletir os usos que os aprendizes farão da língua-alvo;
- facilitar os processos de aprendizagem sem, contudo, impor um método rígido;
- ter bem claro seu papel como suporte para a aprendizagem.

Para auxiliar nesse processo de avaliação, o texto apresenta ainda uma lista de critérios a serem observados, conforme Cunningsworth (1995), para a escolha de determinado material. Vejamos os critérios:

- objetivos e abordagens;
- design e organização;
- conteúdo relativo à linguagem;
- habilidades;
- tópicos abordados;
- metodologia;
- livros do professor;
- aspectos de ordem prática.

Em seguida, o texto, por meio da voz da professora elaboradora do material, direciona o olhar do aluno-professor para a necessidade de o mesmo ser crítico em relação à visão que tem do livro didático, uma vez que “é necessário ter em mente que não existe material de ensino neutro, isto é, que não seja permeado por concepções de sujeito, de ensino-aprendizagem, de cultura etc., enfim, por discursos advindos de diferentes formações ideológicas”. É enfatizado que cabe ao professor ter clareza dos motivos pelos quais ensina a LE, dos objetivos que pretende alcançar e da concepção de linguagem que adota para produzir materiais e/ou para fazer adaptações nos livros didáticos que vier a usar.

Temos, aqui, a construção de um perfil de professor reflexivo que deve ter clareza sobre os motivos pelos quais ensina e sobre a concepção de linguagem que

adota. Trata-se, a nosso ver, de textos que reivindicam uma postura de professor que, uma vez sendo reflexivo, pode transformar sua prática, deslocando seu modo de fazer.

O texto menciona, em seguida, a análise desenvolvida por Grigoletto (2003), em livros didáticos, das representações sobre o brasileiro, o estrangeiro e a língua inglesa a fim de problematizar as implicações de tais representações para a construção da identidade do aluno. Conforme Grigoletto (2003, p. 360-361),

o livro didático de língua inglesa apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder. O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de problematização das construções da identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro a um só ser; uma relação em que a identidade e a diferença permanecessem irreduzíveis uma à outra e assim fossem vivenciadas.

Por meio dessa citação, percebemos que um dos objetivos do texto teórico é fazer com que o aluno-professor perceba que o livro didático vai muito além de questões relativas à língua inglesa, uma vez que é ideológico. Para reforçar o quanto o livro didático está constituído por questões ideológicas e culturais, o texto traz Peruchi e Coracini (2003), que analisam as concepções de cultura presentes em livros didáticos de francês como língua estrangeira.

As autoras apontam que a cultura é normalmente vista como “folclorização (pela retratação de comidas típicas, esportes típicos, costumes, histórias particulares etc.)” (p. 381), sendo, pois, algo estático, que precede ao sujeito. Trata-se de uma representação ideal da cultura e da língua alvo, na qual as diferenças são apagadas e os conflitos silenciados.

Em seguida, a professora elaboradora do material finaliza essa discussão dizendo que estudos como os citados mostram a importância do professor de LE em tomar uma posição crítica diante de seu objeto de ensino, construindo, assim, sua identidade profissional. Ao aluno-professor, é endereçado os seguintes questionamentos:

Pense nos livros de LE que você já usou como aluno e/ou professor. Você se lembra de como eram retratados os brasileiros? E os estrangeiros? Que imagens estavam ligadas a eles?

Por meio do apresentado, percebemos que a tônica do material está no papel ativo do professor (aluno-professor) quanto à construção de uma identidade profissional crítica.

De acordo com o que pudemos depreender do funcionamento discursivo da disciplina Linguística Aplicada, fica evidente que a identidade de professor que se pretende é aquela que prima por uma formação embasada em teorias referendadas por esse campo de conhecimento.

Parece-nos, assim, que essa disciplina é representativa do caráter prescritivo que o curso assume ao eleger a primazia da teoria, desconsiderando, parcialmente ou não, o conhecimento do aluno-professor.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Por meio do nosso trabalho, pudemos delinear o que se entende por formação de professor de língua inglesa no espaço, foco de nossa pesquisa, assim como problematizar o discurso em torno do perfil (identidade) do professor de inglês. Partindo das especificidades que caracterizam e diferenciam o curso de Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – PARFOR, a distância, analisado, pudemos mostrar que a experiência prévia do professor, público-alvo do curso, foi, em muitos momentos, apagada, o que nos possibilitou tecer considerações em torno da concepção de formação de professor de língua inglesa nesse espaço discursivo.

Uma posição prescritiva que determina saberes supostos, conhecimentos ditos modernos, que os professores deveriam adquirir com o curso, espelhados que são nas mesmas matrizes curriculares pré-serviço, como mostramos, pode ser identificada em recortes discursivos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Esse espelhamento, juntamente à estrutura e à dinâmica da modalidade de ensino a distância, fez com que o professor fosse significado, em muitos momentos, não como professor em formação, mas sim como consumidor de conhecimentos e executor de teorias. Isso porque o curso toma como dado que há uma identificação imediata com os pressupostos do ensino a distancia quando, na verdade, essa modalidade não pode, do ponto de vista da identidade do professor, ser pressuposta. Ao contrário, ela exige, ou melhor, demanda a constituição em um novo *habitus* (BORDIEU, 1983) de aprender que precisa ser explicitado.

Foi possível identificar, ainda, que o curso que analisamos está na lógica da capacitação muito mais do que na da formação, o que afeta a construção da identidade do professor de língua inglesa e coloca em xeque o perfil reflexivo e autônomo esperado desse professor, uma vez que a relação suposta ou pressuposta com a teoria mostrou-se o tempo todo com sendo da ordem de uma prescrição.

Assim, partindo dos resultados da presente investigação, percebemos que a proposição de cursos tais como o que problematizamos, aqui, parece encerrar uma política de formação de professores que comporta problematizações.

O espelhamento que identificamos por intermédio da análise comparativa da proposta curricular de formação de professores pré-serviço na modalidade presencial oferecido pela mesma instituição e da proposta do curso foco da presente pesquisa

indica, a nosso ver, um equívoco que, por sua vez, aponta para a necessidade de as Políticas Públicas voltadas para a formação de professores estarem mais abertas a escuta do público-alvo.

A pergunta, então, que se faz necessária para a elaboração de uma proposta de curso como essa seria justamente indagar sobre as necessidades efetivas desse público-alvo que, por ter uma experiência com e na sala de aula de línguas, teria muito a dizer sobre uma possível elaboração de um curso, para fins de formação, dadas as condições expostas aqui.

É nesse sentido que o espelhamento do curso, tal como a modalidade presencial prevê, produz um efeito de cumprir uma agenda institucional em que as regras são cumpridas, deixando flagrar o fato de que o mais importante do que escutar as demandas de um público específico está em jogo reafirmar a primazia dos pressupostos tomados como relevantes na modalidade presencial. Trata-se, a nosso ver, de uma posição autoritária.

Constitui nossa crença que essa posição autoritária pode provocar um efeito reverso, ou seja, um efeito que, ao subordinar o aluno-professor à dinâmica da modalidade a distância, agenciando-o, pode provocar resistência a essa formação.

Assim, a formação de professores no espaço discursivo analisado está constituída por um funcionamento discursivo que prima pela primazia da teoria sobre a prática, aspecto que se mostra improdutivo, uma vez que o público-alvo desse curso são professores que, por já, há algum tempo, enfrentarem a realidade da sala de aula de línguas, deveriam ser chamados a rever suas práticas e crenças sobre o seu fazer pedagógico numa relação não de primazia da teoria, mas sim numa relação dialógica em que não se afirmaria o acirramento da máxima: “a teoria na prática é outra”.

Em sendo assim, o perfil do aluno-professor, constituído por discursividades que instauram regimes de verdade (FOUCAULT, 1995b), uma vez que enquadram o sujeito em uma posição passiva em que não é convocado ou em que não há espaço para que possa significar a seu modo, poderia se configurar diferentemente, abrindo espaço para a dúvida e o questionamento, condições para que o conflito seja constitutivo desse espaço e, por conseguinte, conquistando um espaço de formação que se queira crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, Cármen L. H; RODRIGUES, Eduardo A. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. In: **Letras & Letras**. V. 32/3 – Especial dez. 2016. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística. <https://doi.org/10.14393/LL65-v32n3a2016-7>

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **Apliemge - Ensino e Pesquisa**, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997, n. 1, p. 29-41.

AMARANTE, Maria de Fátima Silva. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. Campinas: SP, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. A. A. Pós-neoliberalismo. **As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARRUDA, E. P. & ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 321-338, Julho-Setembro, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: SP, Editora Autores Associados, 2009.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: SP, 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) UNICAMP.

BOURDIEU, Pierre (1983). **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8ª edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 23/12/1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 20 abril 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 abril 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 20 abril 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2010, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORACINI, M. J. **A subjetividade na escrita do professor.** Pelotas: Educat/UCPEL, 2002.

_____. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ENGUITA, M. F. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões Críticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 93-110.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (org.). **Handbook of Research on Teaching.** New York, MacMillan, 1986, p. 119-161.

FOUCAULT, Michel. (1969). **A Arqueologia do Saber.** São Paulo: Forense Universitária, 1995a.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1995b.

FREITAS, Vilma Aparecida Botelho. **O professor de língua estrangeira:** da reprodução das teorias estudadas à invenção de saídas regulares. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) UFU.

FULLAN, M. **Change forces:** probing the depths of educational reform. London: The Falmer Press, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GAUTHIER, C. & TARDIF, M. Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. **Contexto** 48. Ijuí, Editora Unijuí, 1997, p. 37-49.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões Críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 111-178.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (orgs). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

_____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T.T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 111-178.

GOMES DE SOUZA, Wanderson. **As ambiguidades da figura do tutor virtual na educação a distância: uma análise crítica**. Piracicaba: SP, 2016. Tese (Doutorado em Educação) UNIMEP. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/02082016_100128_wandersongomesdesouza_ok.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019

GRIGOLETTO, Marisa. Documentos de identidade: a construção da posição “sujeito-professor” nos livros didáticos de inglês. In: **Letras & Letras**, V. 19, N. 1, Jan./Jun. 2003 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística.

_____. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. e GRIGOLETTO, M. (orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 15-26.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2017. Brasília: MEC, 2018.

KALATZIS, Adriana Casale; BELHOT, Renato Vairo. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. SIMPEP, 13., 2006, Bauru. Anais... Bauru, 2006. Disponível em: <www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/600.pdf>. Acesso em: 10 abril 2018.

KLEIMAN, A. B. O Ensino de Línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (orgs.) **Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo, Educ, 1992, p. 25-36.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Brasiliense, 1983.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Formação ou Capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Org.) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014, p. 143-186.

_____. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. In: **Rua** [online], nº 21, Volume 2, p. 187-198. Novembro 2015. <https://doi.org/10.20396/rua.v21i2.8642454>

ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. R. J. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: **Cadernos PUC**, São Paulo, 1986.

PAIVA, V. L. de O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes/ALAB, 2005, p.135-153.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes *on-line*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PEIXOTO, M. R. B. S. **A língua inglesa no terceiro setor**: adolescência, gênero e vulnerabilidade social no confronto com a língua-cultura do outro. Campinas: SP, 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação) UNICAMP.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2006. p. 17-52.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A. e ORRICO, E, G. D. (orgs). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-88.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. Política educacional para a “universidade microondas”: gestão universitária, trabalho docente e qualidade da formação humana

sob o efeito do “mercado educador”. **Revista Gestão Universitária na América Latina**. Florianópolis. v. 3, n. 1, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p12/22038>.

Acesso em: 05 abril 2017. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2010v3n1p12>

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix. 77. ed. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SIGNORINI, L. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 167-188.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TAVARES, Carla Nunes. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, P. A. A. **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

TRIFANOVAS, T. R. A discursivização do perfil de autonomia do aprendiz de EaD como forma de homogeneização das subjetividades. In: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y; MASCIA, M. A. A. (orgs.). **Da letra ao píxel e do píxel à letras: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (org). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ANEXO 1 – Recortes do material de Introdução à Educação a distância

INFORMAÇÕES

Prezado(a) aluno(a),

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudará a identificar as atividades.

Fique atento ao significado de cada um deles, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Áudio



Vídeo



Leituras
Indicadas



Multimídia



Atividades
Guia Impresso



Atividades
Ambiente Virtual



Saiba Mais



Pare e Pense



Pesquisando
na rede



Referências

Destacamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos um glossário, mas se houver dificuldade interaja no *Fórum de Dúvidas*.

INTRODUÇÃO

Caro(a) aprendiz,

Seja bem-vindo(a) à disciplina “Introdução à Educação a Distância” oferecida ao curso de Licenciatura em Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O objetivo de todo curso de Licenciatura é contribuir para qualificação de professores dos Ensinos Fundamental e Médio, por meio de formação acadêmico-pedagógica, desenvolvida a partir de uma relação de autonomia, que envolve processos de transformação, em uma perspectiva continuada.

Esperamos que este seja o início de um processo de amadurecimento acadêmico rumo à autonomia intelectual e ao desenvolvimento de competências que o(a) ajude a ser um profissional cada vez mais crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la. Para tanto, será necessário construir e administrar situações diversas de aprendizagem e de ensino, presenciais e a distância, a partir de informações advindas de diferentes mídias. Este é o caminho que começamos a trilhar aqui!

Trabalharemos nosso conteúdo a partir das noções básicas que permeiam o universo da Educação a Distância (EaD), com o objetivo geral de discutir temas relevantes em EaD e refletir sobre o uso das tecnologias emergentes nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive no contexto de línguas estrangeiras. A proposta é que, durante estas oito semanas, você possa experimentar diferentes ferramentas possibilitadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, enquanto refletimos e discutimos sobre os temas propostos em nossa ementa:

- A modalidade de Educação a Distância: histórico, características, definições, regulamentações.
- A Educação a Distância no
- A mediação pedagógica na modalidade Educação a Distância.
- Organização de situações de aprendizagem.
- Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.
- EaD, tecnologias e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nossa disciplina será desenvolvida em 75 horas, distribuídas em 4 módulos com os seguintes conteúdos programáticos:

Módulo 1 - Aprendizagem a distância

Módulo 2 - A Educação a Distância na era das Tecnologias de Informação e Comunicação: fundamentos e princípios

Módulo 3 - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Módulo 4 - A mediação pedagógica e situações de aprendizagem no contexto de Educação a Distância

Os módulos têm a duração padrão de duas semanas, totalizando em torno de 20 horas de estudos, e sempre se iniciam em uma terça-feira e se encerram no domingo. Para o desenvolvimento dos conteúdos, os módulos estão organizados nos seguintes materiais didáticos:

1. Guia de Estudos
2. Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle
3. Material complementar – para estudos adicionais, recomendado, mas de caráter opcional
4. Material suplementar – para aprofundamento na temática, de caráter opcional

Adotaremos uma abordagem de avaliação formativa, ou seja, você também será avaliado(a) durante o processo de aprendizagem. Para que você tenha uma referência sobre os parâmetros que utilizaremos nas diversas atividades avaliativas, sempre apresentaremos uma lista de critérios denominada “Performance cinco estrelas”, composta de cinco enunciados que explicam o que é esperado em cada atividade avaliativa. As atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle correspondem a 40% da nota final da disciplina e os 60% restantes referem-se à prova escrita realizada presencialmente, depois de concluídas as atividades do módulo 4, na nona semana, conforme o calendário do curso.

Ao longo de toda esta nossa disciplina, você terá apoio tecnológico e pedagógico, por meio de seu(sua) tutor(a), para desenvolver as atividades propostas nos diversos materiais didáticos e para esclarecer dúvidas. Fique sempre atento(a), não perca os prazos e não se intimide: indague, colabore, discuta, argumente e pergunte novamente. Participe das atividades colaborativas, envie suas atividades conforme orientação e conheça a agenda dos módulos e o cronograma de sua disciplina:

<i>1ª e 2ª semanas</i>	<i>3ª e 4ª semanas</i>	<i>5ª e 6ª semanas</i>	<i>7ª e 8ª semanas</i>	<i>9ª semana</i>
Encontro Presencial				Avaliação presencial
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Fechamento
Aprendizagem a distância	A Educação a Distância na era das Tecnologias de Informação e Comunicação: fundamentos e princípios	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	A mediação pedagógica e situações de aprendizagem no contexto da Educação a Distância	
20 horas	20 horas	20 horas	15 horas	

Para que você se mantenha permanentemente informado, visite o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle diariamente, leia o quadro de avisos e abra sua caixa de e-mail interno com frequência. Esperamos que você se empenhe e que participe deste processo de construção coletiva com muito entusiasmo e que tenha sucesso em todas as suas atividades durante este nosso percurso compartilhado. Saiba que poderá contar com toda uma equipe multidisciplinar que está pronta a apoiar o que há de mais importante em nosso curso: **você!**

Agora, conheça a agenda da disciplina e planeje seu processo de aprendizagem; estabeleça suas metas, organize seu tempo e programe-se.

Agenda Geral da Disciplina

Módulo - Período	Atividade	Desenvolvimento do conteúdo
Módulo 1 - aprendizagem a distância (20 horas) De 12/09 a 22/09/2011	Atividade 1 – Fórum de Apresentação	Postagem de apresentação pessoal a partir de um provérbio, uma frase célebre ou uma citação relacionada ao estudante ou à educação, no Fórum de Apresentações. Leitura do Guia de Estudos Características de um bom aprendiz O aprendiz na modalidade de Educação a Distância
	Atividade 2 – Leitura de texto	Leitura do texto “Quem é o aluno virtual”, de Paloff e Pratt (2005).
	Atividade 3 – Vídeo	Reflexão a partir do vídeo “O papel dos cursos universitários na EaD”, da série de reportagens do Jornal Nacional sobre Educação a Distância.
	Atividade 4 – Fórum de Discussões	Participação em Fórum de Discussões acerca do tema “Características importantes para o aprendiz em Educação a Distância”. Leitura do Guia de Estudos Estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD
	Atividade 5 – Leitura de texto	Leitura do texto sobre estilos de aprendizagem e educação a distância: KALATZIS, Adriana Casale; BELHOT, Renato Vairo. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. SIMPEP, 13., 2006, Bauru. Anais... Bauru, 2006. Disponível em: www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/600.pdf . Acesso em: 10.05.2011. Leitura do Guia de Estudos O aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância
	Atividade 6 – Questionário	O questionário refere-se aos temas debatidos nas leituras obrigatórias: Palloff e Pratt (2005) e Kalatzis e Belhot (2006). Leitura do Guia de Estudos

Módulo 2 - Educação a Distância na era das Tecnologias de Informação e Comunicação: fundamentos e princípios (20 horas) De 23/09 a 03/10/2011	Atividade 7 – Vídeo	Assista ao vídeo <i>Helpdesk</i> em http://www.youtube.com/watch?v=4ZwJZNAU-hE e reflita sobre a mudança de paradigma em andamento. Leitura do Guia de Estudos
	Atividade 8 – Vídeo	Assista ao vídeo “Gerações de ensino a distância” em http://www.youtube.com/watch?v=Y5HGdARsbKQ e compare com as gerações propostas por Moore e Kearsley (2007). Leitura do Guia de Estudos
	Atividade 9 – Leitura de texto	Leia o texto “ <i>Referenciais de qualidade para a educação superior a distância</i> ”, disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf e prepare-se para discuti-lo com seu tutor e colegas.
	Atividade 10 – Fórum de Discussões	Acesse o ambiente virtual de aprendizagem Moodle da disciplina, entre no Fórum de Discussões do Módulo 2 e discuta com seu tutor e com seus colegas o tema “A Modalidade Educação a Distância”, a partir dos vídeos assistidos e das leituras feitas. Leitura do Guia de Estudos O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação a Distância
	Atividade 11 – Glossário	Acesse o ambiente virtual de aprendizagem Moodle de nossa disciplina e clique na atividade Glossário EaD. Participe da compilação de glossário de termos relacionados à Educação a Distância e às Tecnologias de Informação e Comunicação Leitura do Guia de Estudos A Educação a Distância e a tecnologia no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras
	Atividade 12 – Leitura de texto	Leitura do texto “O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica” – Paiva (2008) Leitura do Guia de Estudos
	Atividade 13 – Envio de e-mail	Envie uma pergunta a partir do texto de Paiva (2008) para um colega utilizando o serviço de correspondência interna ao AVA Moodle. Leitura do Guia de Estudos Navegando pela web: o uso da Internet e de sistemas de busca
	Atividade 14 – Vídeo	Assista ao vídeo <i>Sand Art</i> , disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=GJi1zQh9Ohc&feature=fvst
	Atividade 15 – Leitura de um conto	Leia o conto “O livro de areia” – Jorge Luis Borges, na língua que escolher (espanhol, inglês ou português) e faça as reflexões sugeridas no Guia de Estudos.
	Atividade 16 – Tarefa	Para concluir esta Tarefa (envio de arquivo único), siga o roteiro de buscas na Internet e responda às dez perguntas propostas em um arquivo de editor de textos.

Módulo 3: ambientes virtuais de aprendizagem (20 horas) De 04/10 a 14/10/2011	Atividade 17 – Vídeo	Assista ao vídeo “O que é um <i>Blog</i> ?”, uma das produções da série “iGov Explica”, disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=X5GIHTfDNa0&feature=related >, e entenda o que é uma postagem ou um <i>post</i> e prepare-se para participar da primeira atividade prática deste módulo.
	Atividade 18 – <i>Blog</i> do Moodle	A partir dos assuntos que foram tratados ao longo do módulo, procure alguma informação interessante (texto, entrevista, vídeo, entre outros) na <i>web</i> e insira uma postagem percorrendo sobre essa informação, no <i>Blog</i> do Moodle. Leitura do Guia de Estudos Gêneros digitais em ambientes virtuais de aprendizagem
	Atividade 19 – Leitura de texto	Leia o texto “Limites e possibilidades das TIC na educação”, disponível em < http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf > Leitura do Guia de Estudos
	Atividade 20 – Glossário	Conheça algumas siglas comuns no universo das TIC e da EaD, busque definições e insira-as no glossário. Leitura do Guia de Estudos Ambientes virtuais de aprendizagem como comunidades discursivas
	Atividade 21 – Leitura de texto	Leia o texto “Ambiente virtual de aprendizagem: formação de comunidades virtuais?”, disponível em < http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/72/63 > e prepare-se para discutir os assuntos tratados até aqui no Fórum de discussões.
	Atividade 22 – Fórum de Discussões	Participe do Fórum de Discussões sobre os temas: • Ambientes virtuais de aprendizagem: concepções e diversidade de plataformas • Gêneros digitais em ambientes virtuais de aprendizagem • Ambientes virtuais de aprendizagem como comunidades discursivas Leitura do Guia de Estudos Comunidades virtuais de aprendizagem de línguas estrangeiras
	Atividade 23 – Diário de Bordo	Escreva um texto reflexivo, com introdução, desenvolvimento e conclusão (com extensão de, no máximo, 1 página), sobre o que você aprendeu no Módulo 3, para a avaliação do seu tutor. Após escrever seu texto com coerência e correção léxico-gramatical, siga o passo a passo e faça sua postagem no Diário de Bordo. Acesse o ambiente virtual e selecione DIÁRIO DE BORDO DO MÓDULO 3 e selecione INICIAR OU EDITAR A MINHA ANOTAÇÃO NO DIÁRIO. Leitura do Guia de Estudos Além das fronteiras dos ambientes virtuais de aprendizagem
	Atividade 24 – Voki	Você conheceu ao longo de nossa disciplina os avatares falantes que têm representado os Professores do curso. Eles não foram criados a partir de uma ferramenta do Moodle, mas sim de uma ferramenta gratuita disponível no site www.voki.com . Siga as orientações no Guia de Estudos e crie seus próprios avatares; insira um texto de cinco ou seis linhas sobre o que você aprendeu no Módulo 3 e suas expectativas de aprendizagem futura. Este texto deverá ser escrito na língua estrangeira que se refere à sua licenciatura e, para isso, você poderá contar com a ajuda dos colegas e do seu tutor. Leitura do Guia de Estudos

Módulo 4: a mediação pedagógica e situações de aprendizagem no contexto de Educação a Distância (15 horas) De 15/10 a 25/10/2011	Atividade 25 – Vídeo	Assista ao vídeo APRENDIZAGEM COLABORATIVA que trata da concepção do AVA Moodle: http://www.youtube.com/watch?v=NJGSMJQ91U
	Atividade 26 – Leitura de texto	Leia o texto “A mediação pedagógica: suas relações e interdependências”. Disponível em: < http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article/viewFile/470/456 >
	Atividade 27 – Chat (bate-papo)	Acesse o ambiente virtual e entre no <i>Chat</i> “Mediação pedagógica”. Leitura do Guia de Estudos Competências para ensinar na era das Tecnologias de Informação e Comunicação
	Atividade 28 – Leitura de texto	Leia a entrevista que Philippe Perrenoud concedeu à Revista Nova Escola, em setembro de 2010, disponível em: < http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental-l/artigos/entrev~2.pdf > Leitura do Guia de Estudos
	Atividade 29 – Fórum de Discussões	Com o embasamento construído até nesta etapa do módulo, participe do fórum de discussões. Não se esqueça dos critérios de participação apresentados no Módulo 1. Leitura do Guia de Estudos
	Atividade 30 – Vídeo	Assista ao vídeo “O que é um Wiki?”, uma das produções da série iGov Explica, disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c > e prepare-se para participar da produção de um texto colaborativo na próxima atividade.
	Atividade 31 – Wiki	Acesse o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina e selecione WIKI SITUAÇÕES. Produza um texto colaborativamente no mesmo espaço, um <i>wiki</i> , seguindo as orientações do Guia de Estudos.
	Atividade 32 –	Você é convidado(a), nesta atividade, a assistir à vídeo aula que apresenta considerações finais dos professores acerca desta disciplina. Com base nas reflexões propostas, faça uma retrospectiva do seu percurso ao longo dos quatro módulos visando contribuir para o seu processo de autoavaliação e para a redação do diário de bordo final.
	Atividade 33 – Enquete	Pense nos pontos positivos e negativos no que se refere à programação desta disciplina e responda à enquete proposta. Reflita se você se sentiu motivado a completar as atividades. Você considera que o conteúdo foi relevante para seu conhecimento acadêmico e sua atuação profissional?
	Atividade 34 – Diário de Bordo	Abrimos um canal para que você possa escrever sobre suas impressões gerais da disciplina Introdução à Educação a Distância. Lembre-se que suas opiniões são muito importantes para o nosso curso. Vá até o Diário de bordo final e registre sua contribuição. Há alguma coisa que gostaria de escrever para os professores autores ou para o seu tutor? Alguma crítica? Algum elogio? Alguma sugestão? Esta atividade é opcional.

Agenda do Módulo 1: Aprendizagem a distância (20 horas)

Atividade	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliação
Leitura do Guia de Estudos	Leitura do Guia de Estudos Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina: os primeiros passos O seu primeiro acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem	
Atividade 1 – Fórum de Apresentação	Postagem de apresentação pessoal a partir de um provérbio, uma frase célebre ou uma citação relacionada ao estudante ou à educação, no Fórum de Apresentações. Leitura do Guia de Estudos Características de um bom aprendiz O aprendiz na modalidade de Educação a Distância	
Atividade 2 – Leitura de texto	Leitura do texto “Ser aluno virtual”, de Paloff e Pratt (2005).	
Atividade 3 – Vídeo	Reflexão a partir do vídeo “O papel dos cursos universitários na EaD”, da série de reportagens do Jornal Nacional sobre Educação a Distância.	
Atividade 4 – Fórum de Discussões	Participação em Fórum de Discussões acerca do tema “Características importantes para o aprendiz em Educação a Distância”. Leitura do Guia de Estudos Estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD	Atividade de Avaliação Formativa no AVA: 5 pontos
Atividade 5 – Leitura de texto	Leitura do texto sobre estilos de aprendizagem e educação a distância: KALATZIS, Adriana Casale; BELHOT, Renato Vairo. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. SIMPEP, 13., 2006, Bauru. Anais... Bauru, 2006. Disponível em: <www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/600.pdf> Acesso em: 10.05.2011. Leitura do Guia de Estudos O aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância	
Atividade 6 – Questionário	O questionário refere-se aos temas debatidos nas leituras obrigatórias: Palloff e Pratt (2005) e Kalatzis e Belhot (2006). Leitura do Guia de Estudos	Atividade de Avaliação Formativa no AVA: 5 pontos

SUMÁRIO

Módulo 1 – Aprendizagem a distância

Caro(a) aprendiz,

Convidamos você a conhecer o que pretendemos desenvolver no primeiro módulo desta disciplina, para que você tenha clareza sobre o caminho a ser percorrido. Apresentamos, a seguir, o que faremos em nossa primeira quinzena.

Bons estudos!

Conteúdo básico:

- Introdução ao ambiente virtual da aprendizagem da disciplina
- Características de um bom aprendiz
- O aprendiz na modalidade de Educação a Distância
- Estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD
- O aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância

Objetivos:

- Familiarizar-se com o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina.
- Apresentar-se ao tutor e aos colegas e conhecer um pouco sobre eles.
- Refletir sobre as especificidades do aprendiz na modalidade de Educação a Distância.
- Analisar estratégias de aprendizagem importantes para os contextos de EaD e de línguas estrangeiras na modalidade de EaD.

Principais materiais:

- Material didático; Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle; Web.

Tempo previsto para a conclusão do módulo:

Para completar as atividades deste módulo, sugerimos que você dedique, pelo menos, 20 horas de seu tempo, distribuídas entre estudo do material didático, leituras obrigatórias, pesquisa na web e realização de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

Avaliação Formativa

- 1) Participação no Fórum de Discussões – 5 pontos.

Os critérios utilizados na avaliação desta atividade para que você tenha uma “Performance 5 estrelas” são:

Você se manteve na proposta apresentada e não fugiu do objetivo do fórum.

Você demonstrou consistência em relação ao material proposto e apresentou uma argumentação sólida e teoricamente fundamentada.
 Você articulou sua postagem com as postagens do tutor e de seus colegas.
 Você apresentou um texto de qualidade com coerência e correção léxico-gramatical.
 Você cumpriu a tarefa no prazo estipulado.

2) Questionário – 5 pontos

Os critérios utilizados na avaliação desta atividade para que você tenha uma “Performance 5 estrelas” são:

Você respondeu pelo menos 90% (18) das questões corretamente e no prazo estipulado.

Você respondeu pelo menos 75% (15) das questões corretamente e no prazo estipulado.

Você respondeu pelo menos 60% (12) das questões corretamente e no prazo estipulado.

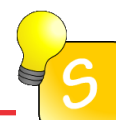
Você respondeu pelo menos 40% (8) das questões corretamente e no prazo estipulado.

Você respondeu menos de 40% (8) das questões corretamente ou não enviou sua tarefa no prazo estipulado.

GUIA DE ESTUDOS

1. Conhecendo o ambiente virtual da aprendizagem da disciplina: os primeiros passos

A plataforma que utilizamos para a configuração dos ambientes virtuais das disciplinas nos Cursos de Graduação a Distância é o Moodle. É um ambiente cada vez mais utilizado por empresas e escolas em atividades de educação parcial ou completamente a distância. Esse software livre está em permanente processo de evolução, pois há uma grande comunidade de desenvolvedores engajada em analisar as avaliações de suas diferentes versões no intuito de melhorá-lo. É um ambiente modular, no qual diversos recursos e atividades podem ser adicionados de diferentes formas.



Software livre, segundo a Free Software Foundation, é o software(programa de computador) que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição. O software livre, normalmente, é distribuído acompanhado de uma licença e do seu código-fonte e sem restrições para seu uso.

O Moodle é um sistema de gerenciamento de aprendizagem, ou ambiente virtual de aprendizagem, de código aberto, livre e gratuito. Os usuários podem baixá-lo, usá-lo, modificá-lo e distribuí-lo seguindo apenas os termos estabelecidos pela licença. O sistema conta com traduções para cinquenta idiomas, entre eles, o português (Brasil), o espanhol, o italiano, o japonês, o alemão, o chinês e muitos outros.

Além das discussões e colaborações disponíveis em inglês e em outros idiomas, o portal <http://moodle.org/> disponibiliza relatório de perguntas frequentes, suporte gratuito, orientações para instalação e utilização do software, documentação completa e a descrição do planejamento de atualizações futuras do ambiente.

O desenvolvimento do ambiente Moodle foi norteador por uma filosofia de aprendizagem: a teoria socioconstrutivista. Os participantes ou usuários do sistema são o Administrador (responsável pela administração, pelas configurações do sistema, inserção de participantes e criação de cursos); o Tutor (responsável pela edição e viabilização do curso); e o Aprendiz. Cada usuário do Moodle tem apenas um login para todos os cursos, no nosso caso, para todas as disciplinas do curso. Esse sistema de acesso permite,

por exemplo, que um usuário seja aprendiz em um curso e tutor em outro.

A plataforma permite criar três formatos de cursos: Social, Semanal e Modular. O curso Social é baseado nos recursos de interação entre os participantes e não em um conteúdo estruturado. Os dois últimos cursos são estruturados e podem ser semanais e modulares. Esses cursos são centrados na disponibilização de conteúdos e na definição de atividades. Na estrutura semanal, informa-se o período em que o curso será ministrado, e o sistema divide o período informado, automaticamente, em semanas. Na estrutura modular, informa-se a quantidade de módulos. A nossa disciplina segue a estrutura modular, pois temos quatromódulos em um período de oito semanas.

O Moodle conta com as principais funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem; tem ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos e de administração e organização. Dentre as ferramentas para a disponibilização de conteúdos, utilizaremos páginas web e links para arquivos ou endereços da Internet. O ambiente permite, ainda, a criação de glossários de termos e documentos em formato Wiki, para a confecção compartilhada de textos, trabalhos e projetos.

Podem ser adicionadas ferramentas de comunicação, como Fórum de Discussões e o Chat. As principais ferramentas de avaliação disponíveis no Moodle são: pesquisa de opinião, questionário e tarefas. Essas ferramentas permitem, respectivamente, pesquisas de opinião rápidas ou enquetes, envolvendo uma questão central; questionários compostos por uma ou mais questões inseridas em um banco de questões previamente definido; e disponibilização de tarefas para os alunos, para as quais podem ser definidas datas de entrega. Proporemos essas diversas atividades ao longo da disciplina.

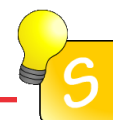


O seu primeiro acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

Agora, vamos conhecer o AVA Moodle e, para isso, é necessário que a leitura desta seção seja realizada em frente de seu computador de trabalho, para que você possa seguir os passos na sequência das orientações.

Você está na página do Centro de Educação a Distância (CEaD), onde ficam hospedados os cursos e disciplinas a distância. Explore-a e procure localizar:

1. o cabeçalho de identificação do CEaD na parte superior da página à esquerda;
2. o link para “Acesso”, em dois locais distintos, à sua esquerda e na parte superior direita da tela;
3. o calendário do curso, da disciplina e até mesmo seu calendário pessoal (que será visualizado somente por você);
4. o tutorial do Moodle, com dicas de como usar algumas ferramentas do AVA;
5. notícias, ao centro;
6. os ícones de acessibilidade. Clique sobre cada um deles e veja como o formato da página é alterado. Escolha o perfil de acessibilidade mais adequado para você;
7. usuários que se encontram on-line.



- **Acessibilidade:** utilizando este bloco, você pode diminuir ou aumentar o tamanho do texto. Para fazer isso, você deve clicar no A+ ou A-, várias vezes, até atingir o tamanho do texto desejado. Se o tamanho não ficar como o desejado, você pode “Limpar as configurações feitas” clicando na letra A.



Localizou tudo? Viu algo além do que listamos aqui? Agora que você explorou visualmente os principais aspectos da estrutura da página e conheceu a porta de entrada de seu AVA Moodle, acione o link “Acesso”, disponível na parte superior direita da página ou à sua esquerda. Veja o que você deverá visualizar:

No canto superior à direita da tela, há opção para a língua de configuração do seu Moodle. Ele vem configurado automaticamente para o português do Brasil, mas basta você acionar a opção “Español - Internacional (es)”, para que o Moodle se apresente na língua espanhola ou acione “English (en)”, para ler toda a estrutura do AVA em inglês. Você pode brincar com esses comandos e “ler o Moodle” na língua que achar mais conveniente. Como você é um aluno de línguas estrangeiras, sugerimos que você experimente usar o moodle na língua de sua formação.

Bem, agora chegou a sua vez de entrar no AVA. Insira o nome de usuário e a senha que você recebeu. Logo após o seu primeiro acesso, aparecerá uma solicitação de alteração de senha, pois a que você recebeu é genérica e precisa, necessariamente, ser alterada por você mesmo, para evitar problemas durante o seu curso. Se você perder sua senha, basta clicar sobre o link “Perdeu a senha?” e preencher somente o campo com seu endereço eletrônico, para que a senha seja enviada para o seu e-mail cadastrado.

Veja nova tela que se abrirá para você:

Explore o site antes de prosseguir; conheça o novo formato e os acessos que se apresentam para você. No canto superior direito, apareceu seu nome, um espaço para sua foto e os links “Atualizar perfil”, “Meus cursos” e “Sair”.



Lembre-se sempre de clicar em “Sair” toda vez que você encerrar suas atividades.

Veja o que mais está diferente em relação à página do CEaD:

- Na parte central da página, abaixo das notícias, apareceu uma caixa com os cursos nos quais você está cadastrado. O link “Meus cursos” refere-se aos cursos ou disciplinas que você irá realizar.
- Na coluna da esquerda, desapareceu a caixa de acesso, ficando somente a caixa de usuários on-line.
- Pronto, é só clicar no curso em que você está matriculado e acessar os conteúdos!

Como você está indo até aqui? Se tiver algum problema, volte aos passos anteriores e comece novamente. Não se preocupe e peça ajuda se tiver alguma dificuldade. Temos certeza de que você chegou bem até aqui e, finalmente, já está dentro da área do Curso de Licenciatura em Letras (Inglês/Espanhol) do PARFOR, e pronto para embarcar em uma viagem conosco nesta disciplina introdutória. Agora, você deve clicar sobre o link “Introdução à Educação a Distância”. Fez isso?

Agora, sim, você entrou no espaço de aprendizagem da nossa disciplina. Parabéns! Veja os links que se apresentam:

The screenshot shows the AVA Moodle interface. On the left is a sidebar with the following sections:

- Acessibilidade**: Buttons for font size (A-, A, A+) and contrast (A, A+).
- Email interno**: Message "Você não tem novas mensagens" and a link "Caixa de mensagem" with an "Escrever" button.
- Participantes**: A link labeled "Participantes".
- Administração**: A link labeled "Administração".
- Categorias de Cursos**: A link labeled "Categorias de Cursos".
- Calendário**: A calendar for September 2011.
- Seleção de Eventos**: Radio buttons for "Global", "Curso", "Grupo", and "Usuário".

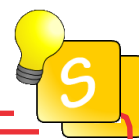
The main content area displays:

- Links: Fórum de Notícias, Café Virtual, Sala de Bate Papo.
- Two avatars of users in a virtual environment.
- Módulo 1 – Aprendizagem a distância.**
- Quinzena 1 – Período: 12/09/2011 a 22/09/2011**
- Conteúdos básicos do Módulo**:
 1. Introdução ao ambiente virtual da aprendizagem da disciplina
 2. Características de um bom aprendiz
 3. O aprendiz na modalidade de Educação a Distância
 4. Estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD
 5. O aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância
- Objetivos do Módulo 1**:
 - Familiarizar-se com o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina.
 - Apresentar-se ao tutor e aos colegas e conhecer um pouco sobre eles.
 - Refletir sobre as especificidades do aprendiz na modalidade de Educação a Distância.

Cada link refere-se a uma ação específica dentro do AVA Moodle. Veja, na parte superior da tela, que há links diferentes: um apontando para “Fórum de Notícias”, outro para “Café Virtual” e um terceiro para “Sala de bate-papo”. Os títulos são bem sugestivos. Você tem ideia do que acontece nesses espaços?

Imagino que sua resposta tenha sido acertada. O Fórum de Notícias é usado para o compartilhamento de informações importantes, o Café Virtual é o espaço para conversas informais e para trocas entre amigos e a Sala de Bate-papo é semelhante àquelas que existem em outros sites – um espaço para conversas síncronas, ou seja, é o espaço para você realizar trocas em tempo real com os colegas e com o seu tutor. Ao longo desta disciplina, teremos atividades em todos esses espaços virtuais, e você vai aprender a usá-los com muita

facilidade. Aproveite o que cada um pode oferecer para sua integração e para sua formação.



Fórum de notícias: os fóruns são espaços para interações assíncronas entre professores, tutores e alunos que permitem a constituição de um grupo de aprendizagem capaz de criar um ambiente de discussão de ideias, a partir das opiniões postadas no fórum. O fórum de notícias é muito utilizado pelo seu tutor para informações e orientações.



O **Café Virtual** é um fórum aberto para a participação livre dos alunos. É um espaço onde você pode compartilhar letras de música, poesias, leituras, uma apresentação em PowerPoint. O importante é lembrar que este é o único espaço do curso onde você não precisa falar das disciplinas e conteúdos. Aproveite para conhecer seus colegas, tutores, criar laços de amizade, organizar eventos, combinar a realização de trabalhos em grupos, reuniões e muito mais!

Além dessas ferramentas, a parte central superior da sua tela poderá apresentar links para arquivos importantes, para o calendário do curso e outros textos de interesse comum. Fique atento e explore cada um desses links.

Você já deve estar ansioso para dar início às atividades específicas do Módulo I, não é mesmo? Mas antes de você clicar sobre o link “Módulo I”, na caixa “Meus cursos”, vamos conhecer mais uma ferramenta do nosso AVA: o perfil do usuário.

Na parte superior à direita de sua tela, você deve acionar o link “Atualizar perfil” para inserir ou corrigir dados relativos aos seus dados cadastrais, assim como poderá inserir textos de apresentação pessoal e de áreas de interesse, e conhecer as suas estatísticas de participação nas disciplinas. Veja como é fácil atualizar seu perfil, obedecendo às orientações a seguir:

- 1º passo: clique no link “Moodle CEaD” na barra superior esquerda. Você retornará para a página principal do AVA Moodle após seu acesso.
- 2º passo: no canto superior direito, clique sobre o seu nome.
- 3º passo: na nova página clique na aba “Modificar perfil”, conforme modelo abaixo:
- 4º Passo: preencha os campos em vermelho, com um asterisco (*) à frente. No campo “Descrição”, faça sua apresentação e formate-a como desejar.
- 5º Passo: insira uma foto no seu perfil. Clique no link “Procurar”. Abrirá uma nova janela. Localize sua foto, selecione-a e clique em “Abrir”.
- 6º passo: preencha o campo lista de interesse.
- 7º passo: clique em “Atualizar perfil”. Seu perfil foi atualizado.

Após a atualização, o sistema retornará, automaticamente, para seu perfil, no qual será possível você enxergar suas atualizações. Se for necessário corrigir algo, basta fazer o mesmo caminho novamente. Se quiser alterar sua senha, basta acessar seu perfil, que você encontrará um botão chamado “Mudar a senha” logo abaixo da sua identificação, conforme demonstra a figura do 3º passo listado acima.

- 8º passo: para retornar à página principal do curso, clique no link “LI-IEaD”, no canto superior esquerdo da página.

Pronto, você está de volta à página principal da disciplina!

Ao longo desta disciplina, teremos mais oportunidades de conhecer outras ferramentas interessantes oferecidas pelo AVA Moodle. Ficou curioso? Então busque mais informações sobre o Moodle e o que ele pode oferecer, explore o site da disciplina ou aguarde os próximos módulos.

Depois deste passeio introdutório pelo Moodle, estamos prontos para iniciar nossas atividades do Módulo I.



Atividade 1 – Fórum de Apresentações pessoais

Para experimentarmos como funciona um Fórum, uma das ferramentas de comunicação disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem de nossa disciplina, propomos uma atividade de apresentação pessoal. O primeiro passo é entrar no ambiente com seu login e sua senha. Ao clicar sobre o Módulo I da disciplina, você pode observar que há a abertura de um Fórum de Apresentação. Clique no link “Atividade 1 - Fórum de Apresentação” para acessar o espaço de postagem. Abrirá uma nova página, conforme o exemplo abaixo.

Grupos separados

Todos os participantes

Todos os usuários deste fórum são assinantes

Todos podem escolher

Prezado(a) aprendiz,

Para experimentarmos como funciona um Fórum, uma das ferramentas de comunicação disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem de nossa disciplina, propomos uma atividade de apresentação pessoal. Antes de postar sua apresentação pessoal, siga a sequência que sugerimos para a realização desta atividade, iniciando com uma busca na web. Utilizando um site de busca (como o Google, por exemplo), tente encontrar uma frase célebre, um provérbio ou uma citação, relacionada ao tema educação, para servir de epígrafe para seu texto de apresentação. Essa frase deve estar no idioma relacionado ao seu curso (Inglês ou Espanhol). Algumas palavras-chave do Inglês podem ser: *education, student, teaching, learning*; e do espanhol: *educación, estudiante, enseñanza, aprendizaje*. Agora, construa o seu texto de apresentação em língua portuguesa, inserindo, pelo menos, os itens a seguir:

- ★ Seu nome e a cidade onde você nasceu ou mora.
- ★ Sua formação escolar.
- ★ Informações profissionais.
- ★ Informações pessoais: família, gostos, entre outros.
- ★ Informações relacionadas à epígrafe escolhida.

Poste sua apresentação e leia as apresentações dos colegas! Esta é uma ótima oportunidade para encontrar colegas com perfis similares ao seu. Aproveite!

Boa atividade a todos!

[Busca de provérbios: espanhol.](#)
[Busca de provérbios: inglês.](#)

Data de participação: 29/08 a 02/09.

Veja as etapas em seguida:

- 1º passo: A partir do tópico criado pelo seu tutor, clique em responder e conte-nos um pouco mais sobre

você, seguindo a proposta detalhada mais a frente.

- 2º Ao abrir a caixa abaixo, digite as informações solicitadas. Terminada a digitação do texto, basta clicar no botão “Enviar mensagem ao fórum”, que sua mensagem será enviada para o ambiente. Veja o exemplo:

Verdana 1 (8 pt) Língua B I U

Caminho:

Formato Formato HTML
Assinatura Todos são assinantes deste fórum
Anexo (Tamanho máximo: 1Mb) Procurar...
mandar email agora ☐
Grupo Todos os participantes

Enviar mensagem ao fórum

Este form contém campos obrigatórios

- 3º passo: Enviada a mensagem ao fórum, você tem duas opções: clicar em “continuar” ou aguardar para ser redirecionado automaticamente para a página do fórum, na qual você poderá ver sua postagem; ou clicar em “LI-IEaD” na barra superior da tela para retornar à página principal do curso.

Viu como é fácil participar de um fórum? Então, vamos experimentar com sua apresentação pessoal?



Antes de postar sua apresentação pessoal, siga a sequência que sugerimos para a realização desta atividade, iniciando com uma busca na web. Utilizando um site de busca (como o Google, por exemplo), tente encontrar uma frase célebre, um provérbio ou uma citação, relacionada ao tema educação, para servir de epígrafe para seu texto de apresentação. Essa frase deve estar no idioma relacionado ao seu curso (Inglês ou Espanhol). Algumas palavras-chave do inglês podem ser: education, student, teaching, learning; e do espanhol: educación, estudiante, enseñanza, aprendizaje.



Epígrafe significa título ou frase que, colocada no início de um livro, um capítulo, um poema etc., serve de tema ao assunto ou para resumir o sentido ou situar a motivação para a obra.

Para os graduandos da área de espanhol, sugerimos o site <www.proverbia.net> Observe como fazer sua busca na figura a seguir.

Proverbia.net

temáticas autores buscador frases por e-mail english version

8.679 frases célebres, 137 proverbios, 313 refranes

Frases por temáticas

Arte (443)
[Literatura](#), [Música](#), [Cine](#), [Crítica](#)

Ciencias (111)
[Medicina](#), [Matemáticas](#), [Científicos](#), [Estadísticas](#)

Cualidades (1063)
[Sabiduría](#), [Belleza](#), [Bondad](#), [Virtud](#)

Defectos (298)
[Maldad](#), [Ignorancia](#), [Vicios](#), [Violencia](#)

Miscelánea (2455)
[Sin clasificar](#), [Acción](#), [Destino](#), [Éxito](#)

Naturaleza (714)
[Ser humano](#), [Vida](#), [Muerte](#), [Animales](#)

Pensamiento y razón (625)
[Verdad](#), [Pensamientos](#), [Razón](#), [Deseo](#)

Sentimientos (1344)
[Amor](#), [Amistad](#), [Felicidad](#), [Esperanza](#)

Sociedad (1826)
[Religión](#), [Política](#), [Libertad](#), [Dinero](#)

Tiempo (328)
[Juventud](#), [Vejez](#), [Futuro](#), [Pasado](#)

La frase del día
 Nunca hagas apuestas. Si sabes que has de ganar, eres un pícaro; y si no lo sabes, eres tonto.
[Confucio](#)

- Recibe la frase del día en tu correo
- Consulta las frases del día
- Agrega la frase del día a tu lector RSS

Proverbia on Facebook
 Like 29,326

Frases por...

- temáticas (orden alfabético)
- autores
- proverbios
- refranes
- frases cortas
- buscador de frases
- frases más enviadas

Servicios

- La frase del día en tu e-mail
- Los boletines de Proverbia
- Frases en tu web

temáticas · autores · buscador · frases por e-mail

© 2009 Novixar | [Acerca de](#) | [Aviso legal](#) | [Publicidad](#) | [Contactar](#) | [Ayuda](#) | [Mapa del sitio](#) | [Facebook](#) | [Twitter](#) | [Google+](#)

Para os graduandos da área de inglês, sugerimos o site <www.quotationspage.com.> Observe como fazer sua busca na figura a seguir.

The Quotations Page

You've reached the oldest quotation site on the Web, established 1994. We have over 26,000 quotations online from over 3,100 authors, and more are added daily. Don't forget to stop by our [Forums](#) for answers to your questions about quotations.

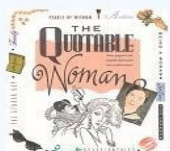
Browse Quotations

Quotes by Author: Shakespeare, Einstein, Aristotle, Winston Churchill, Mark Twain, Oscar Wilde, Gandhi, Confucius, Nietzsche, Thoreau, Emerson, Benjamin Franklin... [\[More Authors\]](#)

Quotes by Subject: Life, Love, Success, Change, Friendship, Dreams, Happiness, Attitude, Character, Education... [\[More Subjects\]](#)

Quotes of the Day - Motivational Quotes - Quote Search - Random Quotes

Today's Featured Quotation Book



The Quotable Woman by Running Press

These are not quotes about women, but by women authors. Quotes are organized by subject. I usually don't like segregated things like this (There will never be a book called "The Quotable Man"), but any book with Dorothy Parker quotes is tops with me. [\[More Specialized Quotation Books\]](#)

Agora, construa o seu texto de apresentação em língua portuguesa, inserindo, pelo menos, os itens a seguir:

- > Seu nome e a cidade onde você nasceu ou mora.
- > Sua formação escolar.
- > Informações profissionais.
- > Informações pessoais: família, gostos, entre outros.
- > Informações relacionadas à epígrafe escolhida.



E então? Como foi a sua experiência? Registre suas impressões e o que achou de mais interessante neste processo.

Nesta primeira seção, conhecemos um pouco do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina e também sobre o tutor e os diferentes colegas de turma. No próximo tópico, vamos refletir um pouco sobre o perfil de um bom aprendiz no contexto presencial.

2. Características de um bom aprendiz



Tente se lembrar de situações nas quais você foi aprendiz no contexto presencial. Você teve sucesso nessas situações? Pense no que levou você a ter sucesso ou nas características que poderiam ter sido positivas. Reflita e escreva, abaixo, sua visão do que é necessário para ser um bom aprendiz.

Mesmo compreendendo que cada aprendiz é único e que seria muito difícil definir as características presentes em um bom aprendiz, já que acreditamos que ele é fruto de um complexo conjunto de fatores psicológicos, sociais, culturais e contextuais, é importante refletir sobre as possíveis qualidades desse aprendiz.

Amarante e Moraes (1992), tendo por base pesquisas de intervenção baseadas no modelo da Linguística Aplicada, desenvolveram um trabalho de orientação de estudos com acadêmicos de um curso de Letras e apresentaram algumas características que, geralmente, são relacionadas aos bons aprendizes. Essas características foram, posteriormente, revistas por Menegassi (1998), que acrescentou a elas algumas

reflexões. Conheça algumas dessas características:



Segundo Almeida Filho, Linguística Aplicada é a ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema real de uso da linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar.

1. **Autoconsciência:** bons aprendizes demonstram ter consciência da necessidade de melhorar, de aumentar seus conhecimentos e, também, de discuti-los.
2. **Curiosidade:** é uma constante característica do bom aprendiz, uma vez que solicita maiores informações sobre o conteúdo, por meio de leituras complementares ou de bibliografias, além de indagações pertinentes e sérias em sala de aula.
3. **Tolerância:** pode estar presente no momento de o aprendiz posicionar-se diante de certos conteúdos, sabendo aguardar; entretanto, o aprendiz pode demonstrar pouca tolerância com os colegas que são mais vagarosos na assimilação de conteúdos, devido à sua facilidade em aprender.
4. **Autocrítica:** o bom aprendiz demonstra ser crítico não só em relação ao que está sendo ensinado, mas também em suas relações pessoais e com o conteúdo, o que faz com que ele reconheça a necessidade de muita leitura para melhorar.
5. **Realismo:** característica do aprendiz relacionada à noção objetiva de seus propósitos educacionais, bem como daqueles que o cercam; ao questionamento da praticidade real de conteúdos que está aprendendo; e à percepção de suas dificuldades.
6. **Disposição:** a assiduidade às aulas, a participação em discussões e a solicitação de leituras e grupos de trabalho caracterizam a sua disposição.
7. **Envolvimento:** este item emerge de um conjunto das outras características, já que o aprendiz apresenta disposição, curiosidade, autocrítica e autoconsciência.
8. **Organização:** é um item constante no bom aprendiz, que sempre traz os textos lidos e fichados com questões para discussão em sala, demonstrando sua organização.

Menegassi (1998) nos faz atentar para outras características observadas no grupo pesquisado pelo autor, que também julgamos importantes:

- a. Relações amistosas com colegas de sala e professores;
- b. Respeito acadêmico frente aos colegas;
- c. Levantamento de questões aos professores, servindo, muitas vezes, de porta-voz dos colegas;
- d. Necessidade de demonstrar que realizou as tarefas propostas;
- e. Gosto pelo estudo;
- f. Cautela com novos conteúdos aprendidos, sem empolgação inicial;
- g. Disciplina e organização nos hábitos e materiais de estudo;
- h. Apreço pelo ambiente de sala de aula;
- i. Posição crítica definida sobre o sistema de ensino;

j. Aproveitamento de situações para aprender;

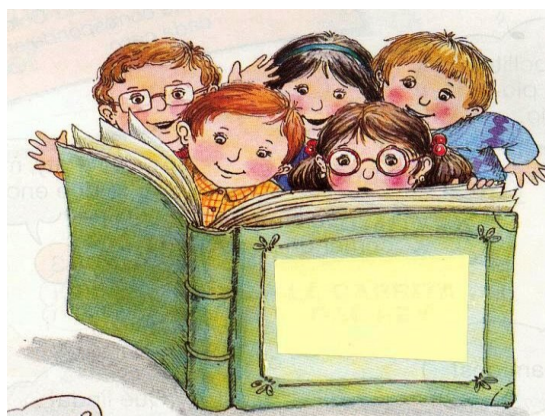
k. Seleção de estratégias de estudo; e

l. Modelo para outros aprendizes.

É interessante, ainda, pensar na influência cultural, que se relaciona ao coletivo e não somente ao individual. Toda cultura tem seus próprios conceitos de ensinar, de aprender e sobre educação. Para os aborígenes, por exemplo, as competências para a vida são ensinadas indutivamente: as crianças aprendem observando os mais velhos, não por meio de educação formal. Para a “sociedade ocidental” (que um dia foi considerada o “mundo civilizado”), a ação pedagógica tem caráter formal e é recorrentemente informada por pressupostos teóricos. Esses diferentes contextos socioculturais parecem demonstrar a existência de atributos de individualismo e de coletivismo que influenciam o rendimento escolar e apontam para o que é ser um bom aprendiz. Na citação a seguir, podemos observar essa correlação.

[...] o rendimento dos jovens na escola é bem maior quando se considera o grupo cooperativo em vez do individual, promovendo, com isso, as habilidades sociais – elogiar e suportar as situações escolares, pedir informações e dar informações etc. –, contribuindo também para a formação em família; dessa forma, sim, a formação escolar poderá fornecer elementos primordiais para sua continuação em casa, bem como o inverso, sendo tratado nessa perspectiva, é capaz de ser viável. Assim, considerando essa reflexão pode-se dizer que escola e família se complementam. Não deixa de existir a competição, afinal é também necessária, porém, penso que não se deve oprimir os outros e desvalorizá-los, buscando apenas sobreviver e prosperar, mas cooperar é algo também necessário à sobrevivência. Alunos e professores devem trabalhar juntos, cooperativa e competitivamente, buscando oferecer melhores maneiras e a satisfação para o aprender e ensinar, e, principalmente, interagir, fomentando habilidade sociais necessárias para conviver com as diferenças tanto étnicas quanto intelectuais (FORMIGA, 2004, p. 23).

Compreendemos, assim, que a inserção do aprendiz em um contexto sociocultural impactará em suas atitudes positivas e (ou) negativas enquanto aprendiz.



Outro aspecto importante para qualquer aprendiz, em qualquer contexto, está relacionado à habilidade de leitura. Mas, antes de continuarmos, que tal pararmos para refletir sobre o ato da ler?



Basta saber decodificar as palavras em um dado texto e compreender o significado individual das palavras para ser considerado um bom leitor? Por quê?



Bem, será que você chegou à mesma conclusão que nós? A leitura está longe de ser um simples ato de decodificação. Ao contrário, a leitura é um processo complexo, não linear, bem distante daquilo que, por vezes, é ensinado durante o processo de alfabetização, o fato de que saber ler implica saber reconhecer as palavras e os seus significados isoladamente.

O adulto contemporâneo lê uma grande variedade de textos, desde tirinhas de jornais, revistas em quadrinhos a romances e artigos científicos. A cada momento, o leitor, ao ser exposto a um dado contexto de leitura, aciona um conjunto de conceitos, vozes, memórias, conhecimentos e experiências acumuladas e constrói sentidos a partir do conhecimento linguístico e de mundo que lhe constitui. Faz associações, tenta identificar o significado de palavras desconhecidas por meio do contexto, retorna a trechos já lidos, avança na leitura, lê em blocos e usa de todos os recursos verbais e não verbais para concordar ou discordar do autor do texto. O texto não tem sentido pré-determinado, mas tem seus sentidos reconstruídos ou resignificados pelo próprio leitor.

Geralmente, um bom leitor, seja de língua materna ou estrangeira, lê qualquer coisa que lhe interessa e com muita frequência. Lê com propósito definido e sabe utilizar diferentes estratégias a depender do que está lendo e para quê ou para quem está lendo algo. Por exemplo, ao ler uma revista em quadrinhos, o leitor não tem preocupação com o vocabulário ou com o conteúdo, não precisa memorizar nem tomar notas, pois lê para passar o tempo. Se, no entanto, esse leitor estiver lendo um artigo científico para se submeter a um exame, ele, possivelmente, usará outras estratégias; é provável que faça uma leitura mais detalhada, faça anotações, recorra a dicionários, etc. Quando lê narrativas, presta atenção ao cenário e às personagens e quando lê textos expositivos, geralmente constrói e revê sumários do que acabou de ler. Como procuramos mostrar, podemos identificar um conjunto de habilidades ou características comuns a muitos leitores. Você consegue pensar em algumas dessas características?

Normalmente, o bom leitor explora globalmente todo o texto antes de começar a ler, examina as ilustrações que compõem o texto, lê o título, faz interferências, aciona seu conhecimento de mundo, tenta dar soluções para problemas, faz predições. Em outras palavras, é ativo e conhece seus objetivos de leitura.

Para os autores Duke e Pearson (2002), a compreensão do texto não ocorre somente enquanto se lê, mas nos intervalos da leitura e mesmo quando a leitura termina. O processo de compreensão é contínuo e complexo, mas prazeroso e é também por meio dele que construímos novos conhecimentos e interagimos com o mundo.

Salomon (1999), com base na leitura de Witty (1962) sobre como se tornar um bom leitor, aponta algumas características interessantes tanto do bom leitor como do que ele considera um mau leitor. Veja o quadro abaixo (adaptado de <<http://mitosemetaforas.blogspot.com/2011/04/o-bom-e-o-mau-leitor.html>>) e compare com suas características. Lembre-se de que este quadro tem apenas efeito didático e pode ajudá-lo(a) a refletir sobre como você lê para, então, tomar uma atitude ativa e modificar seu comportamento, com o objetivo de se tornar um leitor mais eficiente.

Bom leitor	Mau leitor
O bom leitor lê rapidamente e entende bem o que lê. Tem habilidades e hábitos como: 1. Lê com objetivo determinado, como, por exemplo, para aprender certo assunto ou para responder a questões. 2. Lê unidades de pensamento. Abarca, num relance, o sentido de um grupo de palavras. 3. Tem vários padrões de velocidade. Ajusta a velocidade da leitura com o assunto que lê. 4. Avalia o que lê. Pergunta-se frequentemente: Que sentido tem isso para mim? Está o autor qualificado para escrever sobre tal assunto? Quais os fundamentos deste trecho? 5. Possui bom vocabulário. Sabe o que muitas palavras significam. É capaz de perceber o sentido das palavras novas pelo contexto. Sabe usar dicionários no momento oportuno. 6. Tem habilidades para conhecer o valor do livro. Sabe que a primeira coisa a fazer quando se toma um livro é indagar de que trata, através do título, dos subtítulos, do Índice, do prefácio e da bibliografia citada. Sabe quando consultar e quando ler. 7. Sabe quando deve ler um livro até o fim, quando interromper a leitura definitivamente ou periodicamente. Sabe quando e como retomar a leitura sem perda de tempo e da continuidade. 8. Discute frequentemente o que lê com os colegas. Sabe distinguir entre impressões subjetivas e valor objetivo durante as discussões. 9. Adquire livros com frequência e cuida de ter sua biblioteca particular. Procura os livros de texto indispensáveis e se esforça em possuir os chamados clássicos e fundamentais. Tem interesse em fazer assinaturas de periódicos científicos. Tem o hábito de ir direto às fontes; de ir além dos livros de texto. 10. Lê assuntos vários. Lê livros, revistas, jornais. Em áreas diversas: ficção, ciência, história etc.	O mau leitor lê vagarosamente e entende mal o que lê. Tem hábitos como: 1. Lê sem finalidade, raramente sabe por que lê. 2. Lê palavra por palavra. Pega o sentido da palavra isoladamente e procura juntar os termos para poder entender a frase. 3. Só tem um ritmo de leitura, seja qual for o assunto. 4. Acredita em tudo o que lê. Raramente confronta o que lê com suas próprias experiências ou com outras fontes. Nunca julga criticamente o escritor ou seu ponto de vista. 5. Possui vocabulário limitado. Sabe o sentido de poucas palavras. Nunca relê uma frase para pegar o sentido de uma palavra difícil ou nova. Raramente consulta o dicionário. Tem dificuldade em entender a definição das palavras e em escolher o sentido exato. 6. Não possui nenhum critério técnico para conhecer o valor do livro. Nunca ou raramente lê a página de rosto do livro, o índice, o prefácio, a bibliografia, etc. antes de iniciar a leitura. Começa a ler a partir do primeiro capítulo. Não consegue selecionar o que vai ler. Deixa-se suggestionar pelo aspecto material do livro. 7. Não sabe decidir se é conveniente ou não interromper uma leitura. Ou lê todo livro ou o interrompe sem critério objetivo, apenas por questões subjetivas. 8. Raramente discute com colegas o que lê. Quando o faz, deixa-se levar por impressões subjetivas e emocionais para defender um ponto de vista. 9. Não possui biblioteca particular. É frequentemente levado a adquirir livros secundários em vez dos fundamentais. 10. Está condicionado a ler sempre a mesma espécie de assunto.



Agora que você conhece vários aspectos que nos constituem como leitores, monte seu próprio quadro com suas características como leitor. Se você identificou algumas características negativas em suas práticas de leitura, o que você pretende fazer para transformá-la em práticas positivas?



Dez dicas para ter sucesso em educação a distância:

1. Realize as atividades na sequência sugerida.
2. Antes de começar, explore todo o curso e acione os links sugeridos. Conheça o cronograma da disciplina.
3. Familiarize-se com as atividades.
4. Mantenha contato com seu tutor.
5. Assegure-se de que você tenha o equipamento e a velocidade de conexão adequados.
6. Mantenha suas leituras e atividades em dia. Não as deixe acumular.
7. Conheça seus colegas de curso, participe das discussões e trabalhe colaborativamente com todos.
8. Desenvolva suas habilidades de leitura e de escrita acadêmica, praticando-as frequentemente.
9. Melhore suas habilidades de buscas na web e sua competência tecnológica.
10. Desenvolva sua habilidade crítica na disciplina em geral e em sua avaliação de sites encontrados na web.



Atividade 2 – Leitura do texto “Quem é o aluno virtual”

Você já tem vários subsídios para compreender que tipo de aprendiz você deverá ser durante o curso para obter o sucesso desejado. É importante, neste momento, aplicar o conhecimento sobre o que é ser um bom leitor para fazer a leitura do texto acadêmico: Quem é o aluno virtual, dos autores Palloff e Pratt (2005).

http://downloads.artmed.com.br/public/P/PALLOF_Rena_M/O_Aluno_Virtual/Liberado/Cap_01.pdf



Atividade 3 – Vídeo: O papel dos cursos universitários na EAD

Para estimular ainda mais seu interesse pelo tema educação a distância, sugerimos que você assista a uma reportagem veiculada pela TV Globo sobre a EaD no Brasil, em abril de 2009. Assista ao vídeo acerca do papel dos cursos universitários na EaD.



O Jornal Nacional exibiu, à época, uma série especial de reportagens sobre um desafio brasileiro: a necessidade de educar milhões de pessoas em um país gigantesco e onde faltam professores. O repórter Alan Severiano mostra como isso é possível com a ajuda de tecnologia. Leia o artigo completo em:

<<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1100559-10406,00.html>>



<<http://www.youtube.com/watch?v=e5Yj9NuRvUw>>

Em relação ao vídeo, prepare-se para uma discussão, pensando nas três qualidades consideradas como necessárias para o aprendiz a distância: a) disciplina, b) iniciativa e c) autonomia.



Atividade 4 – Fórum de discussões

Você já dispõe de um conjunto de informações apresentadas ao longo deste módulo e está pronto para participar do Fórum de discussões e compartilhar os conhecimentos construídos na temática. Acesse o ambiente Moodle com seu login e senha e clique no link “Fórum de discussões” acerca do tema “Características importantes para o aprendiz em Educação a Distância”. Esta atividade será objeto de nossa avaliação formativa.

4. Estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD

Apresentamos, a seguir, algumas estratégias de aprendizagem e sugestões para o aprendiz no contexto on-line, com base no trabalho de Nash (2009), pesquisadora que organizou uma coletânea de sugestões e reflexões de mais de trezentas páginas sobre o tema. É importante considerar que as estratégias devem ser utilizadas de maneira integrada, pois o que emerge a partir dessa integração tende a exercer papel importante no sucesso do estudo a distância.

Estratégias cognitivas de aprendizagem

Prática: Praticar não é simplesmente repetir, como pode acontecer no ensino tradicional quando os alunos copiam e recopiam o que está na lousa. Praticar envolve organizar informações para que seja fácil recuperá-las. No ambiente on-line, a prática costuma acontecer de maneira automática e, geralmente, é reforçada pelo uso de cores e imagens. Uma forma interessante de praticar o que você está aprendendo no ambiente on-line é trocar informações com seu tutor e com seus colegas e, em seguida, tentar fazer conexões, classificar e organizar o conteúdo que você aprendeu.

Organização: Como você leu em Prática, organizar significa colocar as informações de uma forma que fica fácil recuperá-las. Você pode fazer isso criando tópicos-chave ou pode pensar em outra forma de estrutura que lhe permita uma classificação individualizada e que faça sentido para você. Organizar requer capacidade de síntese e de avaliação do que está sendo estudado.

Elaboração: Quando você descreve, define ou explica um tópico, você está elaborando. Esse procedimento construtivista requer que você vá além da repetição, classificação e organização, pois demanda que você faça conexões entre os diferentes tipos de informações com as quais você está lidando. No ambiente on-line, é importante que você faça associações entre o conteúdo da disciplina, seu próprio conhecimento e suas experiências prévias.

Estratégias comportamentais de aprendizagem

Busca de ajuda interpessoal: No ambiente on-line, você não terá a ajuda imediata como no contexto presencial, por isso, quando você precisar de respostas para suas dúvidas, será necessário usar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (e-mails, fóruns, chats) para se comunicar com seu tutor e com seus colegas.

Reforço interacional/social: Para obter reforço interacional no ambiente on-line, é importante participar das atividades propostas pelos professores das disciplinas. Ao postar suas tarefas para que seus colegas e seu tutor as comentem, é importante que você traga uma perspectiva positiva durante a leitura de sugestões e comentários. É necessário, ainda, observar o que os seus colegas estão fazendo e comentar suas atividades.

Busca de apoio em material impresso: Esta estratégia envolve conhecer os melhores procedimentos para obter informação em livros, recursos multimidiáticos e digitais, entre outros itens. É imprescindível compreender que pelo fato de a Educação a Distância ocorrer principalmente no ambiente on-line, esse espaço não deve ser a fonte única de informação.

Estratégias de autorregulação

Gerenciamento do tempo: Você deve organizar e planejar seu tempo, o que pode ser feito no calendário disponibilizado pelo ambiente virtual de aprendizagem. É interessante também analisar as tarefas previamente e refletir sobre o tempo que será necessário para realizá-las e sobre quando você fará isso.

Controle emocional: Devido à natureza da tecnologia, às vezes o ambiente on-line pode gerar ansiedade e frustração, particularmente quando há dificuldades técnicas ou quando o acesso é interrompido. Nessas situações, concentre-se na solução, não no problema e lembre-se de que você tem uma equipe multidisciplinar à sua disposição. Uma das sugestões para evitar que problemas técnicos te atrapalhem é sempre fazer suas tarefas fora do ambiente on-line (em um editor de textos ou mesmo em um caderno) e só depois postá-las no ambiente virtual de aprendizagem. Assim, caso a conexão seja interrompida, você não terá que refazer todo o trabalho.

Motivação: Uma forma de motivar-se é tentar estabelecer pontos de referência entre o que está sendo ensinado e sua vida, pensar na relevância do conteúdo e instigar um senso da utilidade ou mesmo da urgência em conhecer a fundo o tópico de estudo.

Gerenciamento do conhecimento: Não deixe que o volume de informações e de conhecimento transforme-se em caos. Desenvolva esquemas para refinar o que está sendo proposto. Lembre-se de que se seu material de estudo estiver bem organizado, você poderá recorrer às informações pertinentes quando necessário.

Estratégias para completar cada disciplina da melhor forma:

1. **Bom guia:** tente guiar seu próprio caminho quando possível; mantenha contato com o tutor quando estiver em dúvida.
2. **Boa avaliação:** tente encontrar material para complementar seus estudos; não se distraia com o que está fora do programa: mantenha o foco naquilo que você deve aprender.
3. **Bom time:** faça do seu curso uma proposta de toda sua família; desenvolva um sistema de suporte e ajuda àqueles que estão ao seu redor.
4. **Boa tutoria:** desenvolva uma relação próxima e positiva com seu tutor.
5. **Boa comunidade de aprendizagem:** apresente-se aos seus colegas; participe das discussões colaborativamente; opine e escute as opiniões dos outros.

Para finalizar esta seção, apresentamos, a seguir, um resumo do que consideramos importante para obter sucesso no processo de aprendizado a distância.

CINCO HABILIDADES BÁSICAS PARA SOBREVIVER EM CURSOS ON-LINE:

-  Compreenda os objetivos e a estrutura do curso e das disciplinas.
-  Reveja seus hábitos de estudo e como você se regula e se organiza para estudar.
-  Descubra seu estilo de aprendizagem e suas preferências ao estudar.
-  Organize sua abordagem diária de estudo.
-  Aprenda a lidar com distrações.

CINCO ÁREAS AFETIVAS QUE PODEM SER USADAS PARA O SUCESSO EM CURSOS ON-LINE:

-  Atitude: tenha predisposição para responder positivamente ao processo de ensino e aprendizagem.

-  Valores: coloque seus valores positivos, como respeito, em ação.
-  Crenças: acredite em você mesmo e tenha em mente que tudo é possível.
-  Interesses: descubra quais são os seus reais interesses no curso que você está fazendo e mantenha-se determinado a completar o que você iniciou.
-  Motivação: lembre-se sempre da importância do curso que você está fazendo para sua vida pessoal e profissional.



Atividade 5 – Leitura do texto

Leia o texto a seguir sobre estilos de aprendizagem e educação a distância: KALATZIS, Adriana Casale; BELHOT, Renato Vairo. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. SIMPEP, 13., 2006, Bauru. Anais... Bauru, 2006. Disponível em: www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/600.pdf. Acesso em: 10.05.2011.

Que contribuições os estilos de aprendizagem podem proporcionar à modalidade de Educação a Distância?

5. O aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância



Será que todas as sugestões dadas até aqui são adequadas para o aprendiz de línguas estrangeiras no contexto on-line? Quais características da Internet beneficiam o aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância? Reflita e escreva, abaixo, sua opinião acerca desse assunto.



Consideramos, a partir do conhecimento construído até este ponto, que o bom estudante é aquele que apresenta um conjunto de posturas e estratégias que o caracterizam como agente de seu processo de aprendizagem. Da mesma maneira, o aprendiz de línguas estrangeiras de sucesso também apresenta um conjunto de características específicas e relacionadas ao ato de aprender uma língua. Vale registrar que o estudante de línguas estrangeiras é um aprendiz ativo que procura identificar seus problemas de aprendizagem e encontrar alternativas para vencer as dificuldades; sabe aproveitar as oportunidades de aprendizagem e está sempre em busca de atividades práticas; aprende novos vocábulos, escreve, repete, memoriza, assiste a filmes e ouve arquivos de áudio na língua estrangeira. Sabe que a língua é um instrumento de comunicação e, por isso mesmo, procura se comunicar com falantes nativos, com colegas e com professores. Tem consciência sobre a estrutura e funcionamento da língua e sobre as diferenças culturais. Aprende com seus erros, não tem receio de se expor e nem de ser corrigido e, por isso, tenta, experimenta, ri de si mesmo, se automonitora. Ouve muito, lê muito e não perde oportunidades para se comunicar.



Você se reconhece em algumas das características apresentadas e associadas a um bom aprendiz de línguas estrangeiras? Que outras características você acha que são importantes na aprendizagem de uma língua? Você acredita que desenvolver características semelhantes a essas que descrevemos podem influenciar na aprendizagem de línguas estrangeiras?



Leitura complementar: VILAÇA, M. L. C. Estratégias de aprendizagem de línguas: histórico, definições e classificações. CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/4/marcioluizcorreavilaca.pdf>>. Acesso em: 10.06.2011.

Que aspectos relacionados às estratégias de aprendizagem são discutidos pelo autor neste texto?

Para aprendizes de língua estrangeira, estudar no contexto a distância trouxe uma gama de possibilidades, pois tudo que está disponível na web pode ser utilizado a seu favor. Ao longo da nossa disciplina, finalizaremos cada módulo, mostrando algumas possibilidades práticas e diferentes recursos disponíveis no meio digital e virtual que você pode utilizar ao navegar na web.

Nesta seção, abordamos três possibilidades relacionadas a ser aprendiz de línguas estrangeiras no contexto on-line: a) a web como referência: o uso de dicionários on-line; b) a web como recurso: o uso de tradutores on-line; e c) a web como espaço de comunicação: a participação em comunidades de aprendizagem de línguas.

A web como referência: o uso de dicionários on-line

É muito comum a necessidade de buscarmos definições para as palavras que desconhecemos, em dicionários. Com o dicionário impresso, temos algumas limitações de recursos multimidiáticos e gastamos mais tempo buscando palavras e expressões. Os dicionários on-line, por sua vez, mesmo que apresentem um layout bem parecido com os dicionários tradicionais, trouxeram agilidade nas buscas e alguns recursos que não são possíveis nos dicionários impressos. Um desses recursos é a possibilidade de escutar a pronúncia das palavras buscadas, o que pode auxiliar o aprendiz de línguas estrangeiras no que se refere à articulação adequada de palavras.

A web como recurso: o uso de tradutores on-line

O uso de tradutores on-line, às vezes, é condenado por professores de línguas estrangeiras, que acreditam que o aprendiz poderá ficar “viciado” no recurso e assim, não conseguir produzir seus próprios textos na língua estrangeira que está estudando. Concordamos que a tradução de textos completos sem uma releitura crítica pode ser danosa à construção de conhecimento em língua estrangeira. Entretanto, o uso dosado da ferramenta poderá contribuir para momentos em que o aprendiz se sente inseguro com aquilo que busca compreender. Acreditamos que a tradução da língua estrangeira para a língua materna constitui-se mais benéfica, pois o conhecimento que o aprendiz tem de sua língua lhe permitirá ser mais crítico em relação à tradução feita.

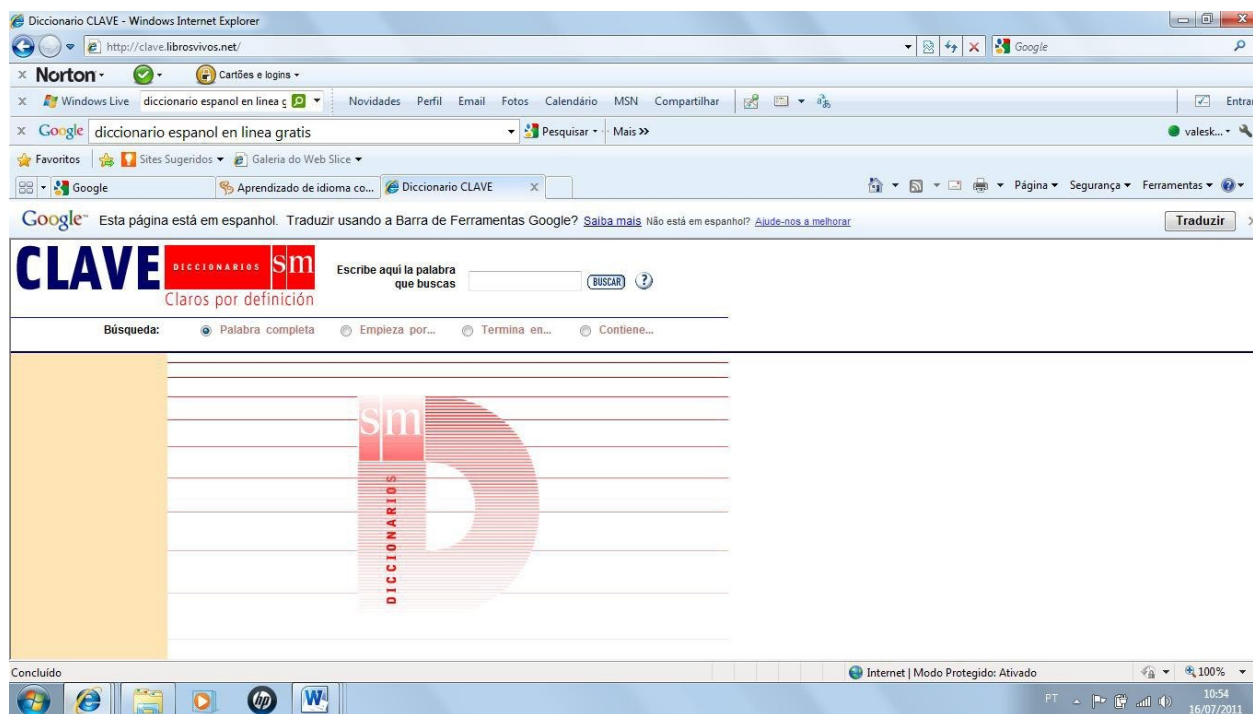
A web como espaço de comunicação: a participação em comunidades de aprendizagem de línguas

Conhecer falantes de outras nacionalidades foi algo raro por muitos anos. As tecnologias de informação e comunicação, em particular, a World Wide Web, tornaram essa raridade em algo cada vez mais comum. As redes sociais disponíveis na web nos permitem conversar com pessoas geograficamente distantes, inclusive com pessoas que falam proficientemente a língua estrangeira que estamos aprendendo. A partir dessa possibilidade, aprendizes de língua estrangeira buscam contatos para aprimorar seus conhecimentos linguísticos, muitas vezes, de forma gratuita.

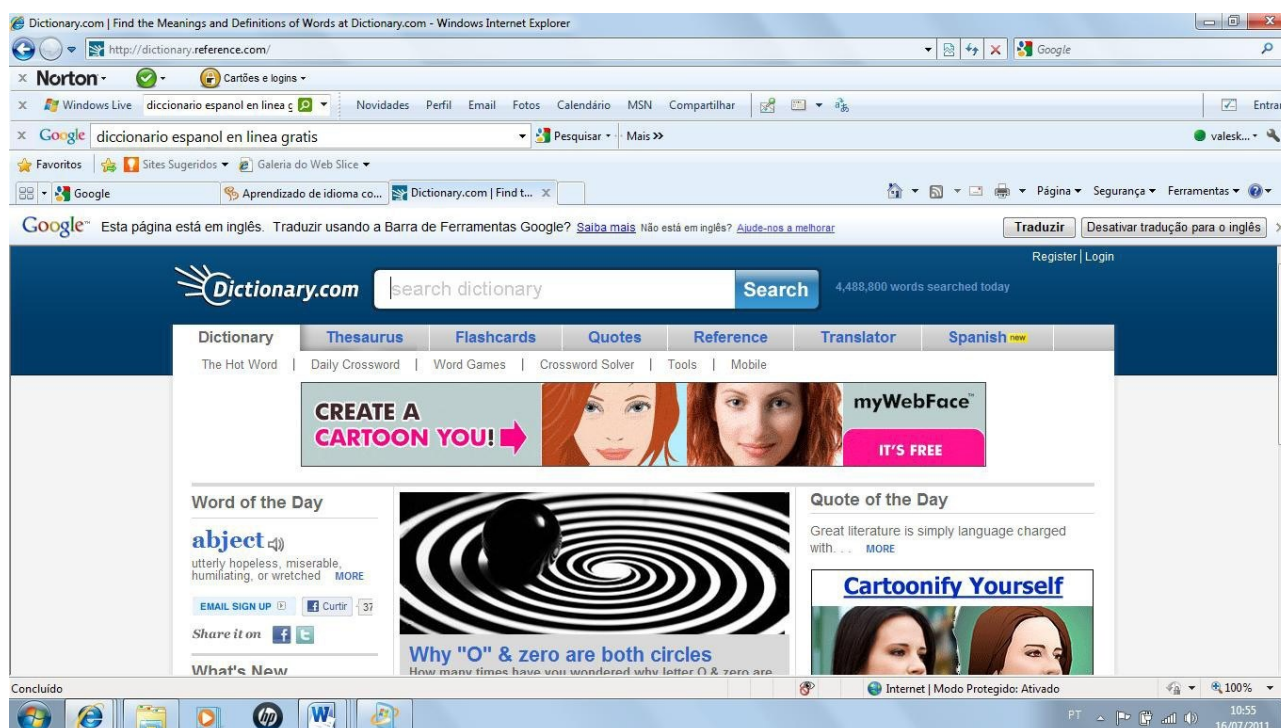


Agora, utilize as ferramentas apresentadas e observe as vantagens que um aprendiz de língua estrangeira passa a ter ao se apropriar dos diferentes recursos que a web proporciona.

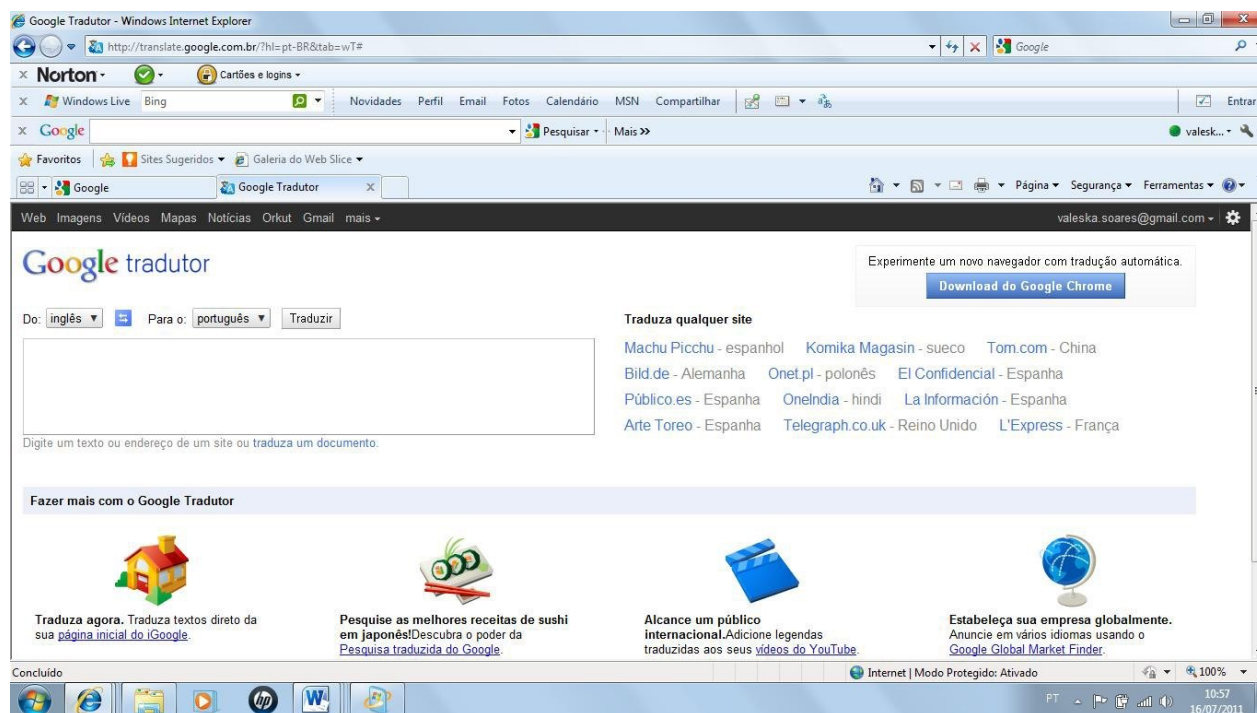
Para os aprendizes de espanhol, o dicionário gratuito on-line Clave (<<http://clave.librosvivos.net/>>) poderá ser bastante útil. Conheça esse recurso!



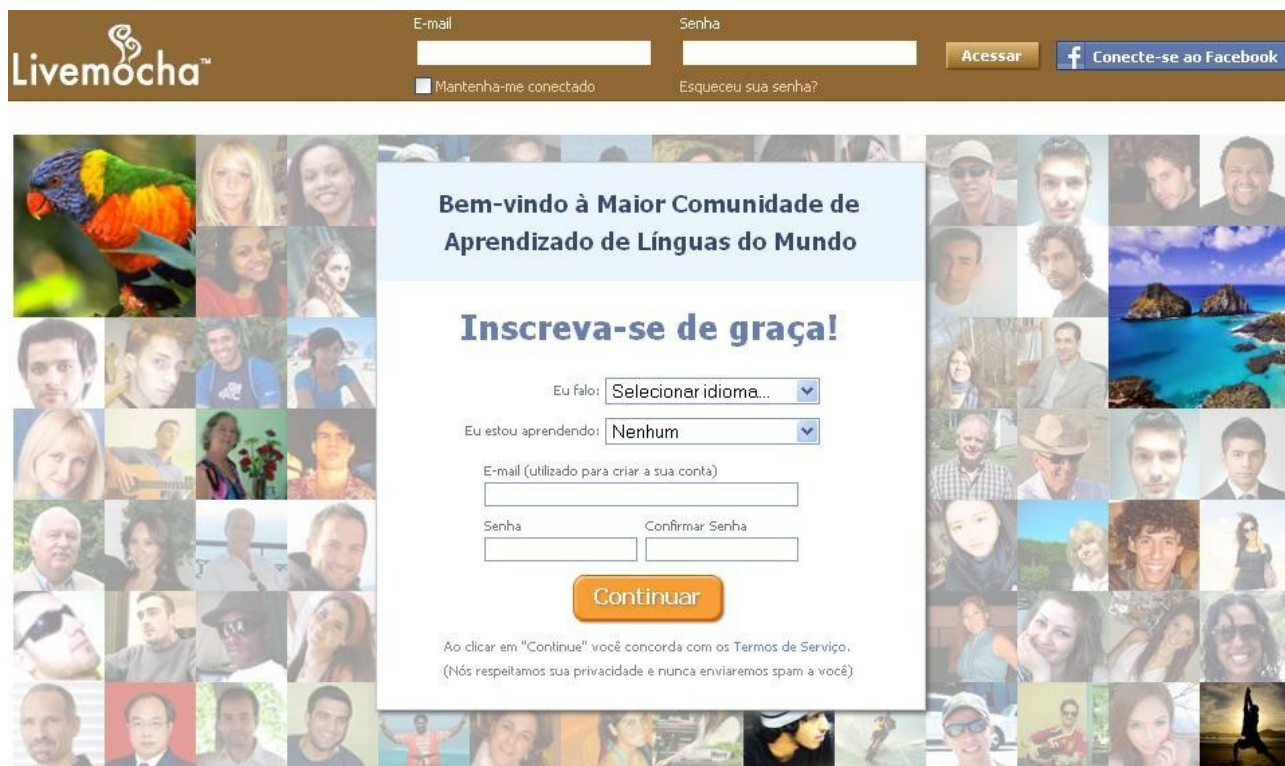
Para aprendizes de inglês, o dicionário gratuito on-line Dictionary (<<http://dictionary.reference.com/>>) poderá ser bastante útil. Conheça esse recurso!



Para aprendizes de língua estrangeira em geral, o Google Tradutor poderá ajudar na formação de sentenças, especialmente para aqueles que estão iniciando a aprendizagem da língua. Para conhecê-lo, visite <<http://translate.google.com.br/>>



Para aprendizes de línguas estrangeiras em geral, a comunidade de aprendizado Livemocha poderá ser uma boa opção. Caso queira conhecer, visite <<http://www.livemocha.com/>>.



Procurando por uma solução de aprendizagem de idioma para sua organização?

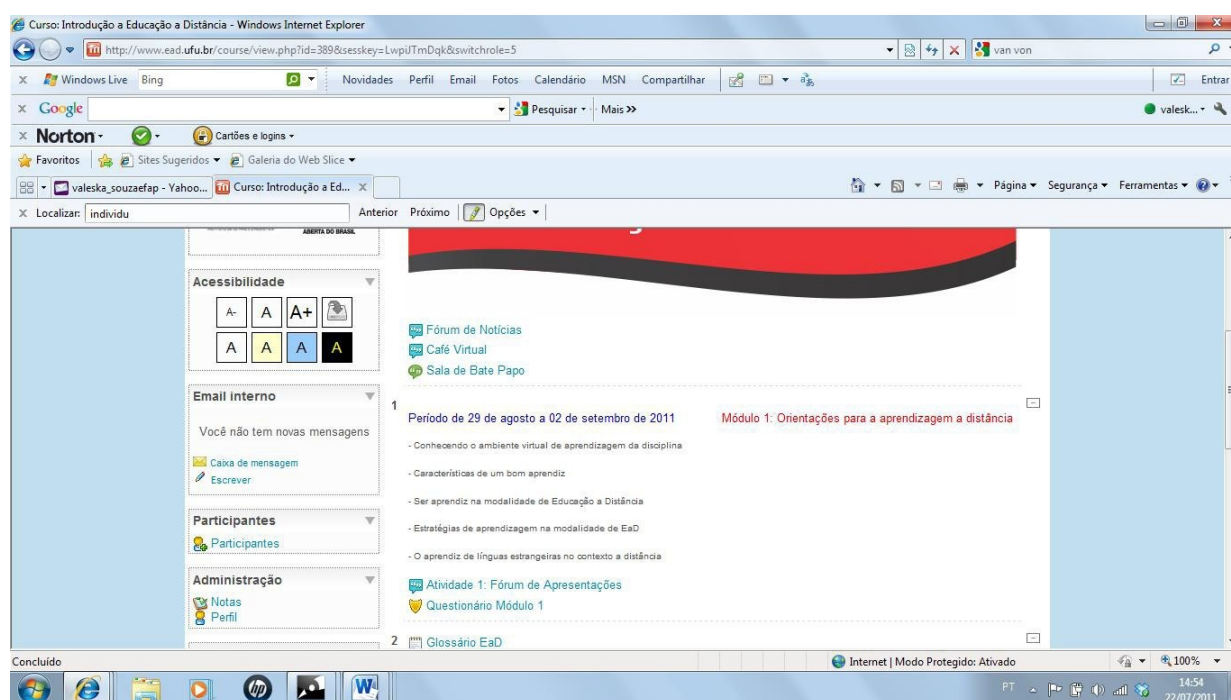
Governo | Educação | Organização



Atividade 6 – Questionário

Como atividade final deste módulo, você deverá responder ao questionário acerca das leituras obrigatórias: Palloff e Pratt (2005) e Kalatzis e Belhot (2006). Para tanto, siga o passo a passo:

- 1º passo: Acesse o Moodle da disciplina “Introdução à Educação a Distância”.
- 2º passo: No espaço do Módulo 1, selecione o link “Questionário do Módulo 1”, como pode ser observado a seguir.



- 3º passo: Uma nova página será aberta, como poderá ser visto na imagem a seguir. Você deve clicar em “Tentar responder o questionário agora”. Você será informado de que haverá apenas uma tentativa para responder ao questionário e deverá confirmar sua ciência disso, clicando em “Sim”.
- 4º passo: O questionário será aberto automaticamente. Responda às questões. Você tem a opção de interromper a atividade para retomá-la posteriormente, clicando em “Salvar sem enviar”. Assim que a atividade estiver pronta, você deverá clicar em “Enviar tudo e terminar”.

Para que você tenha a opção de analisar o questionário antes de acessá-lo no Moodle, ele foi colocado integralmente abaixo.

QUESTIONÁRIO

1) Os motivos que geralmente atraem os aprendizes para os cursos on-line – a conveniência de poder continuar trabalhando em turno integral e a possibilidade de continuar a atender à demanda familiar – também tendem a levar esses aprendizes à evasão.

Verdadeiro () Falso ()

2) É imprescindível que o(a) aprendiz on-line possua um computador e uma conexão de alta velocidade em sua casa e, além disso, que ele(a) saiba usá-los.

Verdadeiro () Falso ()

3) A Educação a Distância pode ser compreendida como “a maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma.

Verdadeiro () Falso ()

4) Qual característica a seguir NÃO se mostra como uma qualidade importante do(a) aprendiz virtual:

- a) Necessidade de sinais auditivos e visuais no processo de comunicação.
- b) Abertura para compartilhamento de informações e para aprendizagem colaborativa.
- c) Automotivação e autodisciplina.
- d) Responsabilidade para dedicar quantidade de tempo significativa a seus estudos.

5) Um(a) aprendiz on-line que tem capacidade de refletir, questiona de onde vêm as ideias e como são construídas, o que colabora para a sua transformação em um sujeito reflexivo.

Verdadeiro () Falso ()

6) O(a) aprendiz virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento já que o conhecimento e os significados são criados em conjunto por meio de participação na comunidade virtual de aprendizagem.

Verdadeiro () Falso ()

7) O ensino tradicional apresenta-se como uma modalidade de ensino e aprendizagem mais eficaz por estimular as habilidades e competências dos aprendizes do que a Educação a Distância.

Verdadeiro () Falso ()

8) O professor deve utilizar uma abordagem que privilegie um estilo de aprendizagem específico para que os aprendizes com esse estilo não percam o interesse em aprender.

Verdadeiro () Falso ()

9) Estilos de aprendizagem, que se referem às preferências e características dominantes na maneira como os aprendizes percebem e processam informações, devem ser considerados habilidades passíveis de serem desenvolvidas e que podem contribuir para o melhor desempenho acadêmico e profissional dos aprendizes.

Verdadeiro () Falso ()

10) Segundo o modelo de Felder e Silverman (1987), quais das dimensões de estilo de aprendizagem a seguir não são oposições consideradas?

- a) Visuais x Verbais
- b) Sequenciais x Globais
- c) Sensoriais x Indutivos
- d) Ativos x Reflexivos

11) Segundo o modelo de Myers e Briggs (1995), o Myers-Briggs Type Indicator, qual dos quatro pares de modelos opostos abaixo NÃO constitui uma das dimensões defendidas pelos pesquisadores?

- a) Julgadores x Perceptivos
- b) Pensadores x Emocionais
- c) Intuitivos x Sensoriais
- d) Introvertidos x Divertidos

12) David Kolb (1984) defende que os estilos de aprendizagem podem ser compreendidos pela maneira como os aprendizes percebem as informações (experiências concretas ou conceitualizações abstratas) e pela forma como internalizam as informações (experimentações ativas ou observações reflexivas).

Verdadeiro () Falso ()

13) A conscientização dos aprendizes sobre os seus próprios estilos de aprendizagem determinará a abordagem individual mais compatível com as situações de aprendizagem.

Verdadeiro () Falso ()

14) Chaves (1999) e Moore (2002) discordam em relação à terminologia que deveria ser utilizada para a Educação a Distância, sendo que o primeiro defende que o foco está no ensino e o segundo, na aprendizagem.

Verdadeiro () Falso ()

15) Qual dos momentos a seguir NÃO pode ser considerado uma das gerações da Educação a Distância?

- a) O advento da imprensa e desenvolvimento dos serviços de correio e da criação do selo postal.
- b) O desenvolvimento de mecanismos de eletrônica.
- c) A integração do rádio e da televisão ao meio impresso.
- d) A informática e as telecomunicações e suas múltiplas potencialidades.

16) Na Educação a Distância mediada por computador, mesmo com a facilidade de diversos softwares e das ferramentas disponibilizadas pela web, um dos desafios aos docentes reside no momento de optar por caminhos que levem ao aprender.

Verdadeiro () Falso ()

17) Qual das tendências a seguir NÃO é causadora de um profundo impacto no modelo de organização educacional e profissional no século XXI?

- a) Evolução da globalização econômica.
- b) Intensificação da competitividade.
- c) Necessidade de respostas rápidas e diretas.
- d) Transmissão de conhecimentos fixos e bem estruturados.

18) Qual das ações a seguir NÃO pode ser considerada uma das demandas dos profissionais do século XXI?

- a) Executar trabalhos simples e repetitivos.
- b) Trabalhar em equipe.
- c) Resolver problemas.
- d) Comunicar-se com outros profissionais em suas redes de comunicação.

19) É importante refletir sobre o que vem sendo feito na EaD para melhor direcionamento de quais habilidades estão sendo desenvolvidas em relação aos estilos de aprendizagem e quais delas são importantes para o melhor desempenho dos aprendizes.

Verdadeiro () Falso ()

20) Qual das perguntas a seguir, adaptadas das reflexões finais de Kalatzis e Belhot (2006), não foi explorada pelo material disponibilizado no Módulo 1 de nossa disciplina?

- a) Qual é o perfil do aluno que busca a EaD?
- b) Com quais habilidades e estilos de aprendizagem nativos e imigrantes tecnológicos mais se identificam?
- c) Que estratégias podem ser utilizadas para um bom desempenho na EaD mediada por computador?
- d) Quais as similaridades entre as habilidades a serem desenvolvidas no ambiente da EaD mediado pelo computador e nas outras modalidades de ensino?

SÍNTESE DO MÓDULO

Neste módulo você refletiu sobre:

- o ambiente virtual da aprendizagem da disciplina;
- características de um bom aprendiz;
- o aprendiz na modalidade de Educação a Distância;
- estratégias de aprendizagem na modalidade de EaD; e
- o aprendiz de línguas estrangeiras no contexto a distância;

Sugestões de material complementar



Leitura:

Leia o texto a seguir para conhecer um pouco mais sobre estilos e estratégias de aprendizagem:

PAIVA, V. L. M. O. P. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: _____. (Org.). **Práticas de ensino de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: FALE, 2005. p. 11-30. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/estilo.htm>>. Acesso em: 20.07.2011.



Vídeo:

Assista ao vídeo “A vision of students today”, em <http://wn.com/a_vision_of_students_today [legendado_pt-br](#)> e identifique as principais características do novo aprendiz do século XXI. Que implicações os temas despertados pelos alunos apresentam para os processos de ensino e aprendizagem?

Sugestões de material suplementar



Leituras:

DE AQUINO, Carlos Tasso Eira. Habilidades e estilos de aprendizagem. In: **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 44-59. Texto em pdf

PAIVA, V. L. M. O. P. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, v, 14, n. 1, jan./jul. 1998. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 20.07.2011.

PRESTI, O. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações



Vídeos:

Educação a Distância: <http://www.youtube.com/watch?v=tVKu2Z_Xg1M&feature=related> Acesso em: 25.07.2011.

Rafinha 2.0 (sobre o papel da tecnologia em nossa sociedade). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UI2m5knVrvq>>. Acesso em: 20.07.2011.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Maneiras de compreender Linguística Aplicada**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r2/revista2_1.pdf>. Acesso em: 10.06.2011.
- AMARANTE, M. F. S.; MORAES, T. Orientação de estudos: intervenção sistemática no processo ensino/ aprendizagem no Curso de Letras da PUCCAMP. **Letras**, v. 11, n. 1/2, p. 280-294, 1992.
- DE AQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 142 p.
- DE AQUINO, C. T. E. Habilidades e estilos de aprendizagem. In: **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 44-59.
- DUKE, N.; Pearson, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP; SAMUELS (Ed). **What research has to say about reading instruction**. Newark: International Reading Association, 2002. p. 205-206.
- FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia**: teoria e prática, v. 6., n. 1, p. 12-29, 2004.
- GARDELLHA, I. M. B. **Inglês instrumental**: leitura, conscientização e prática. Teresinha: EDUFPI, 2000.
- KALATZIS A. C.; BELHOT, R. V. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. SIMPEP, 13., 2006, Bauru. **Anais...** Bauru, 2006. Disponível em: <www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/600.pdf>. Acesso em: 10.05.2011.
- MENEGASSI, R. J. Caracterizando o bom aprendiz em língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 20, n. 1, p. 39-46, 1998.
- NASH, S. S. **E-learner survival guide**: everything you need to succeed in the wild and wooly world of mobile learning, e-learning and hybrid college, K-12, and career courses. Norman, Oklahoma: Texture Press, 2009. Disponível em: <<http://zenzebra.net/elearner-survival-guide.pdf>>. Acesso em: 10.06.2011.
- PAIVA, V. L. M. O. P. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, v. 14, n. 1, jan./ jul. 1998. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 20.07.2011.
- PAIVA, V. L. M. O. P. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: _____. (Org.). **Práticas de ensino de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: FALE, 2005. p. 11-30. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/estilo.htm>>. Acesso em: 20.07.2011.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Quem é o aluno virtual. In: _____. **O aluno virtual**: um guia para trabalho com estudantes on-line. Porto Alegre: ArtMed: 2005. p. 23-35. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/EaD/arquivos/File/Textos/quem_e_o_aluno_virtual.pdf>. Acesso

em: 10.06.2011.

PRESTI, O. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livros Editora, 2005. p. 109-151.

PULINO FILHO, A. R. **Moodle**: um sistema de gerenciamento de cursos. Disponível em: <<http://moodle.sj.ifsc.edu.br/file.php/1/moodle.pdf>>. Acesso em: 10.06.2011.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 418 p.

VILAÇA, M. L. C. Estratégias de aprendizagem de línguas: histórico, definições e classificações. CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/4/marcioluizcorreavilaca.pdf>>. Acesso em: 10.06.2011.

WITTY, P. A. **How to become a better reader**. Science Research Associates, Inc., 1962. 304 p.

ANEXO II – Recortes do material de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa 4 (PIPE 4)

AGENDA GERAL DA DISCIPLINA

Data	Módulos	Tarefas	Avaliações
22/04 a 05/05	Módulo 1 Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas (15hs)	Tarefa 1: Conhecendo nosso curso – vídeo de introdução Tarefa 2: Conhecendo o Módulo 1 – leitura do Guia de Estudos Tarefa 3: Fórum de discussão – “A formação do professor de línguas” Tarefa 4: Leitura de texto teórico sobre a LA Tarefa 5: Síntese das leituras realizadas Tarefa 6: Videoaula Tarefa 7: Síntese dos aspectos abordados na videoaula Tarefa 8: Leitura de texto teórico sobre a LA Tarefa 9: Produção de texto baseado em pesquisa na área de LA Tarefa 10: Fórum de discussão sobre leituras complementares	Tarefas Avaliação Formativa: Tarefa 3: Fórum de discussão Valor: 4 pontos Tarefa 9: Fórum de discussão (produção de texto) Valor: 4 pontos
06/05 a 19/05	Módulo 2 Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (15hs)	Tarefa 11: Conhecendo o Módulo 2 – leitura do Guia de Estudos Tarefa 12: Fórum de discussão – “Verdade ou Mito?” Tarefa 13: Leitura de texto teórico sobre a LA Tarefa 14: Síntese das leituras realizadas Tarefa 15: Videoaula Tarefa 16: Síntese dos aspectos abordados na videoaula Tarefa 17: Produção de vídeo acerca da LA Tarefa 18: Fórum de discussão sobre o curso	Tarefas Avaliação Formativa: Tarefa 12: Fórum de discussão Valor: 4 pontos Tarefa 17: Fórum de discussão (produção de vídeo) Valor: 4 pontos

20/05 a 02/06	Módulo 3 Linguagem, Identidade e Formação de Professor (15hs)	Tarefa 19: Conhecendo o Módulo 3 – leitura do Guia de Estudos Tarefa 20: Fórum de discussão – “Linguagem, poder e a formação do professor de LEs” Tarefa 21: Leitura de texto teórico sobre a LA Tarefa 22: Síntese das leituras realizadas Tarefa 23: Produção de texto no Fórum de Discussão Tarefa 24: Videoaula Tarefa 25: Síntese dos aspectos abordados na videoaula Tarefa 26: Atividade complementar 1 – entrevista com Paulo Freire (vídeo) Tarefa 27: Atividade complementar 2 – Fórum de discussão sobre leituras complementares	Tarefa Avaliação Formativa: Tarefa 20: Fórum de discussão Valor: 4 pontos Tarefa 23 Fórum de discussão (produção de ensaio) Valor: 4 pontos
03/06 a 16/06	Módulo 4 Planejamento, Material Didático e Avaliação (15hs)	Tarefa 28: Conhecendo o Módulo 4 – leitura do Guia de Estudos Tarefa 29: Leitura de texto teórico Tarefa 30: Síntese das leituras realizadas Tarefa 31: Leitura de texto teórico Tarefa 32: WIKI Tarefa 33: Leitura de texto teórico Tarefa 34: Fórum de Discussão – “Memórias sobre avaliação: (re)construindo olhares” Tarefa 35: Videoaula Tarefa 36: Fórum de discussão sobre o curso	Tarefa Avaliação Formativa: Tarefa 32 WIKI Valor: 4 pontos Tarefa 34 Fórum de discussão Valor: 4 pontos

Caro(a) aluno(a):

É com muito prazer que iniciamos a disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa (PIPE 4)” do Curso Especial de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Inglês/ Espanhol e Literaturas de Língua Inglesa/Língua Espanhola do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR).

O objetivo precípua desta disciplina é proporcionar, ao futuro professor de língua estrangeira, uma fundamentação teórica em Linguística Aplicada que o leve a melhor compreender a natureza do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, tem-se ainda como meta preparar o(a) graduando(a) para estudos específicos sobre metodologias de ensino de língua(s) estrangeira(s) e problematizar o ensino de LEs nos diversos níveis de ensino regular.

É importante lembrá-lo (a) de que a leitura desse guia deve ser articulada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*). Você também deve estar atento(a) às orientações que receberá ao longo do curso, por meio do seu (a) tutor(a).

Esta disciplina foi organizada nos seguintes módulos:

Módulo 1: Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas;

Módulo 2: Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs;

Módulo 3: Linguagem, Identidade e Formação de Professor;

Módulo 4: Planejamento, Material Didático e Avaliação.

Cada um desses módulos tem a duração de duas semanas, isto é, todo o conteúdo da disciplina será trabalhado em 8 semanas, conforme você verá no cronograma geral. Ao final do último módulo, uma 9ª semana foi acrescentada para promover tempo específico para a revisão e estudo do conteúdo antes da prova presencial.

Nossas atividades iniciam-se sempre às segundas-feiras e terminam sempre aos domingos. Tenha sempre em mente essas referências temporais para sua organização de estudos.

Lembramos que essa disciplina está relacionada ao PIPE 4, sobre o qual falaremos mais adiante.

Procure ler com atenção o material, assistir aos vídeos e fazer todas as atividades propostas.

Desejamos-lhe sucesso em seus estudos!

SOBRE A DISCIPLINA

Esta se justifica na medida em que cria, para o (futuro) professor de língua estrangeira, um espaço de discussão, reflexão e compreensão do papel da Linguística Aplicada nos estudos da linguagem e no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Nesse sentido, os **objetivos** desta disciplina são:

- Apresentar um breve percurso histórico da LA no Brasil;
- Discutir temas e pesquisas desenvolvidas no campo da LA;
- Discutir a relevância da LA para a formação do professor de línguas estrangeiras;
- Problematicar as concepções de linguagem que subjazem às práticas pedagógicas;
- Discutir os processos identitários que constituem a relação ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Analisar os discursos que fundamentam a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Refletir sobre o planejamento de curso de línguas;
- Discutir o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Preparar o(a) graduando(a) para o desenvolvimento de uma postura teórico-reflexiva enquanto professor de língua estrangeira.

Para atingir esses objetivos, nós seguiremos o seguinte **programa**:

- (i) Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas;
- (ii) Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs;
- (iii) Linguagem, Identidade e Formação de Professor;
- (iv) Planejamento, Material Didático e Avaliação.

Principais materiais didáticos utilizados no curso

- Guia de estudos;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*;
- Videoaula;
- Materiais complementares.

Tempo de dedicação para a disciplina

• Total de 105 horas, sendo 60 horas à parte teórica e 45 horas à parte prática. Esse total é distribuído em:

- 08 horas presenciais (divididas em dois encontros presenciais de 04 horas cada) e
- 97 horas à distância: ambiente *Moodle*.

Você deverá planejar cuidadosamente a distribuição do seu tempo no decorrer dos estudos. No entanto, a sugestão é que você empregue, no mínimo, 15 horas para cada módulo, além das horas sugeridas, em cada módulo, para o desenvolvimento do PIPE 4. Essas horas serão distribuídas entre tarefas avaliativas e não avaliativas desenvolvidas no AVA, entre a leitura do guia de estudos e a realização das atividades complementares. Todas as tarefas são numeradas, seguindo uma mesma sequência progressiva em todos

os módulos. Ao fim de cada disciplina, separamos uma semana para que você consiga estudar e revisar o conteúdo aprendido nos 4 módulos e possa se preparar mais para a prova presencial. As horas que você investirá estudando nessa última semana (9ª semana) não serão contabilizadas como parte da carga horária da disciplina.

Principais formas de avaliação

A avaliação será processual e ocorrerá ao longo de todas as semanas do curso. Serão apresentadas avaliações abertas, fóruns, produção de textos orais e escritos, etc. e estes serão realizados pelo AVA *Moodle*. Toda e qualquer atividade, ainda que não lhe seja atribuída nota, será acompanhada pelos responsáveis.

Seguindo legislação relativa à educação a distância, os 100 pontos serão distribuídos da seguinte forma:

- 60 pontos – prova presencial;
- 32 pontos – atividades diversas realizadas ao longo do curso no AVA
- 8 pontos – relatório do PIPE4

As atividades avaliativas deverão ser enviadas sempre às terças-feiras, nas datas expressas nas agendas de cada módulo. Fique atento(a) para os critérios de correção e pontuação em cada atividade avaliativa.

Apoio e acompanhamento

Durante todo o curso, você terá o apoio pedagógico e tecnológico para:

- Desenvolver as atividades propostas;
- Entrar no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*;
- Participar de fóruns, chats e demais atividades propostas;
- Enviar materiais relativos às atividades de colaboração;
- Realizar as avaliações;
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o curso.

Algumas ações permanentes do(a) aluno(a) ao longo do curso:

- Leitura frequente do fórum de notícias;
- Leitura frequente da caixa de *e-mail*;
- Envio de mensagens para desenvolvimento das atividades;
- Desenvolvimento de atividades individuais e colaborativas.

CRONOGRAMA

1ª e 2ª semanas 22/04 a 05/05	3ª e 4ª Semanas 06/05 a 19/05	5ª e 6ª semanas 20/05 a 02/06	7ª e 8ª semanas 03/06 a 16/06	9ª semana
Módulo I Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas	Módulo II Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs	Módulo III Linguagem, Identidade e Formação do professor	Módulo IV Planejamento, Material Didático e Avaliação	Intervalo para estudos
				17/06 a 21/06

Carga horária mínima: 15hs (parte teórica) 10hs (parte prática)	Carga horária mínima: 15hs (parte teórica) 11hs (parte prática)	Carga horária mínima: 15hs (parte teórica) 12hs (parte prática)	Carga horária mínima: 15hs (parte teórica) 12hs (parte prática)	PROVA PRESENCIAL 22/06
--	--	--	--	-----------------------------------

SOBRE O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 4

De acordo com o Projeto Pedagógico de nosso curso, as Práticas Educativas fazem parte do Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE – e estão integradas a componentes curriculares dos núcleos de formação específica e pedagógica, sendo vivenciadas ao longo de todo o curso.

Essa integração tem o objetivo de promover a investigação de diferentes aspectos do ensino de línguas estrangeiras e respectivas literaturas nos materiais didáticos e na prática de sala de aula na educação básica.

As Práticas Educativas constituem um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do aluno e/ou do professor-aluno. Elas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do estudante. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade de analisar e refletir sobre o fazer no contexto escolar, sobre os materiais utilizados na prática docente e sobre a realidade da educação na sociedade atual. Proporcionará, ainda, aos discentes que já atuam como professores, a possibilidade de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso.

As Práticas Educativas serão desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de: reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores em sala de aula, com o registro dessa reflexão; de resolução de situações-problema; e de ação na prática.

O resultado das várias Práticas Educativas desenvolvidas ao longo do curso será exposto em dois momentos: no 4º período, quando será realizado o Seminário 1 do Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR; e no 8º período, quando será realizado o Seminário 2 do Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR. Dessa forma, todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso, como fruto da integração das Práticas Educativas às disciplinas da Formação Específica e da Formação Pedagógica, resultará no Seminário 2.

De acordo com o Projeto Integrado de Práticas Educativas do PARFOR, cada Prática Educativa seguirá uma temática e os objetivos que a nortearão. O PIPE 4 está atrelado à disciplina ‘Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras’, a partir da temática: Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Nesse sentido, os objetivos do PIPE 4 são:

- a) investigar questões epistemológicas sobre linguística aplicada e seus efeitos para a prática pedagógica de línguas;
- b) investigar as diferentes disciplinas com as quais a área de ensino de línguas se relaciona via reflexões e questionamentos na Linguística Aplicada.

Para alcançar tais objetivos, você fará uma investigação pautada na proposta que explicitamos a seguir e a apresentará em forma de um relatório.

PROPOSTA DO PIPE 4

Nosso foco será a investigação de livros didáticos de língua estrangeira acerca de uma temática pertinente aos estudos da Linguística Aplicada. Para realizar este projeto você deverá:

- selecionar livros didáticos de LE (inglês ou espanhol);
- estabelecer os objetivos de sua análise, que podem ser:
 - análise das concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no livro didático;
 - análise das representações de brasileiro e estrangeiro;
 - análise das concepções de cultura (brasileira e estrangeira) presentes no livro;
 - análise de propostas de atividades interdisciplinares, etc.

Observe que é preciso fazer um recorte para que sua análise possa ser desenvolvida. Nesse sentido, a partir de seu objetivo, você poderá decidir a quantidade de livros a serem analisados (você pode, por exemplo, optar por analisar várias unidades de livros diferentes ou de um mesmo livro).

Sua investigação será expressa na forma de um relatório, cuja estrutura deve conter:

- a) Capa
- b) Página de rosto
- c) Sumário
- d) Introdução (nesta parte, você deve dizer que o trabalho foi produzido como parte das atividades da disciplina – colocar o nome -; apresentar os objetivos do PIPE 4 e os motivos pelos quais ele se justifica e informar como seu relatório foi organizado)
- e) Procedimentos metodológicos (nesta parte, você irá detalhar os passos que seguiu para a realização de seu trabalho)
- f) Apresentação dos dados (nesta parte, você irá apresentar as descrições dos livros analisados e demais informações relevantes para a sua investigação)
- g) Análise dos dados (nesta parte, você deve analisar os dados, no sentido de desenvolver os objetivos propostos)
- h) Reflexão sobre a disciplina e sobre a investigação (nesta parte, você irá apresentar a sua reflexão acerca da disciplina, do PIPE 4 e dos resultados de sua investigação).
- i) Anexos (se necessário)
- j) Referências (nesta parte, você deve listar os textos teóricos utilizados para a produção de seu relatório)

Seu relatório valerá 8 pontos e você terá 45 horas, dentro das 105 horas de nossa disciplina, para realizar este trabalho. Não deixe para fazê-lo somente nas últimas semanas do curso. É importante que você o desenvolva durante cada módulo. Você contará com o apoio dos tutores e com a minha orientação.

Bom trabalho!

AGENDA GERAL DO MÓDULO 1

Tarefa	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliação
Tarefa 1	Vídeo de introdução	Tarefas de Avaliação Formativa: 8 pontos Tarefa 3: Fórum de Discussão Valor: 4 pontos Tarefa 9: Produção de texto Valor: 4 pontos
Tarefa 2	Leitura do Guia de Estudos para apresentação dos objetivos e da forma de funcionamento do Módulo 1	
Tarefa 3	Produção de texto no Fórum de discussão	
Tarefa 4	Leitura do texto 'Linguística Aplicada: palavras iniciais'	
Tarefa 5	Síntese dos aspectos estudados	
Tarefa 6	Videoaula	
Tarefa 7	Síntese dos aspectos discutidos na videoaula	
Tarefa 8	Leitura do texto 'Linguística Aplicada: outros olhares'	
Tarefa 9	Produção de texto no Fórum	

Tarefa 10	Produção de texto no Fórum de Discussão	
------------------	---	--

Quadro Módulo 1: 22/04 a 05/05

O QUE?	ONDE?	COMO?	QUANDO?
Tarefa 1	No AVA	Acessando o AVA e assistindo ao vídeo de introdução	Ao iniciar a disciplina.
Tarefa 2	No Guia de Estudos	Lendo o capítulo de introdução	Ao iniciar a disciplina.
Tarefa 3 (avaliativa)	No AVA	Acessando o AVA e participando do Fórum de Discussão	Até o dia 30/04
Tarefa 4	No Guia de Estudos	Lendo o texto: 'Linguística Aplicada: olhares iniciais'	Até o dia 25/04
Tarefa 5	No Guia de Estudos	Sintetizando, por escrito, os principais aspectos estudados	Até o dia 25/04
Tarefa 6	No AVA	Acessando o AVA e assistindo à videoaula	Até o dia 25/04
Tarefa 7	No Guia de Estudos	Sintetizando, por escrito, os principais aspectos discutidos na videoaula	Até o dia 25/04
Tarefa 8	No Guia de Estudos	Lendo o texto: 'Linguística Aplicada: outros olhares'	Até o dia 02/05
Tarefa 9 (avaliativa)	Na web e no AVA	Produzindo um texto escrito, a partir da pesquisa de um artigo científico na web, e enviando ao AVA	Até o dia 30/04
Tarefa 10	No AVA	Lendo os textos complementares e participando do Fórum de Discussão	Até o dia 02/05

Caro(a) aluno(a):

É com muito prazer que iniciamos o primeiro módulo da disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa (PIPE 4)” do Curso Especial de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Inglês/Espanhol e Literaturas de Língua Inglesa/Língua Espanhola do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR).

Neste módulo, que se intitula **Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas**, faremos uma apresentação geral do panorama histórico da Linguística Aplicada, discutiremos a natureza de seus estudos e a configuração de suas pesquisas e também problematizaremos a sua relevância para a formação do professor e para o ensino-aprendizagem de línguas.

Seja bem-vindo(a) ao primeiro módulo de nosso curso!

SUMÁRIO QUINZENAL

Conteúdo Básico

- Panorama geral da Linguística Aplicada
- Linguística Aplicada: natureza dos estudos e pesquisas
- Linguística Aplicada: contribuições para a formação de professores

Objetivos

- apresentar um panorama histórico da LA;
- discutir as conceituações de LA, bem como a natureza e os objetivos de seus estudos;
- discutir os temas e as pesquisas desenvolvidas em LA;
- problematizar o conceito de inter/transdisciplinaridade;
- problematizar a relevância da LA para a formação de professores e para o ensino-aprendizagem de línguas.

Principais materiais

- Guia de estudos
- Videoaula
- Leituras complementares na web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 25 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas (15 horas) e organização das atividades relativas ao PIPE 4 (10 horas).

Principais formas de avaliação

Participação nas discussões do fórum com produção de textos, no AVA *Moodle*.



TAREFA 1: VÍDEO DE INTRODUÇÃO

Para iniciarmos nossos estudos na disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa (PIPE 4)”, convidamos você para assistir ao vídeo de introdução com a professora Cristiane, disponível no AVA *Moodle*. Ao assistir ao vídeo, você terá uma noção geral dos aspectos a serem trabalhados em cada módulo, bem como das formas de avaliação e prazos para entrega de atividades. Para assisti-lo, basta acessar o ambiente de aprendizagem e fazer o *download*.



TAREFA 1: VÍDEO DE INTRODUÇÃO

O capítulo de Introdução do Guia de Estudos apresenta vários aspectos importantes sobre a disciplina. Portanto, antes de iniciarmos nossas reflexões e discussões sobre a área de estudos da Linguística Aplicada, convidamos você para fazer uma leitura atenta de todos os itens apontados (agenda geral, formas de avaliação, etc.) e para tirar suas dúvidas com os tutores, caso as tenha. Se você já realizou essa tarefa, passe para a Tarefa 3.



TAREFA 3: FÓRUM DE DISCUSSÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Antes das leituras dos textos teóricos, gostaríamos de convidar você para expressar suas ideias acerca de um tópico que será recorrente ao longo de nosso curso: a formação do professor de línguas. O objetivo dessa tarefa é fazer o levantamento do conhecimento prévio acerca do assunto e incitar sua problematização, por meio da interlocução com os colegas e os tutores. Além disso, é importante que você (re)construa o seu conhecimento sobre os aspectos que serão abordados.

Para participar, você deve postar um texto que tenha entre 150 a 200 palavras, contemplando o seu posicionamento em relação à seguinte afirmação: **O mais importante para um professor de línguas estrangeiras é saber falar bem a língua e ter conhecimento de uma metodologia eficiente.** Observe que não há respostas certas ou erradas, e sim argumentos mais ou menos consistentes. Portanto, procure sustentar suas ideias com exemplos, justificativas, experiências, detalhes etc. Não se esqueça de comentar os textos produzidos pelos colegas.

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência da argumentação apresentada;
- interação com os colegas;
- observação quanto ao número de palavras e à data estipulada para a finalização da atividade.

Você já ouviu falar sobre a Linguística Aplicada? O que lhe vem à mente ao ouvir tal expressão? Você sabe que tipo de estudos são desenvolvidos nessa área?



TAREFA 4: LEITURA TEÓRICA

LINGUÍSTICA APLICADA: PALAVRAS INICIAIS

O texto abaixo apresenta, em linhas gerais, um panorama histórico sobre a constituição do campo de estudos da Linguística Aplicada e traz o posicionamento de alguns autores que têm sido referência na área. Você perceberá que a LA, desde seu início, vem se constituindo por embates, confrontos e desafios.

Um dos primeiros desafios enfrentados pela LA vem de sua associação à mera aplicação de teorias linguísticas. Cavalcanti (1986) argumenta que o falso equacionamento da LA com a aplicação de teorias linguísticas foi alimentado durante o estruturalismo – que ofereceu aos linguistas aplicados uma opção de ruptura com o subjetivismo da gramática e uma metodologia para a elaboração de material didático – e durante o gerativismo, cujo modelo tentou ser aplicado ao ensino por alguns linguistas.

Como bem salienta Cavalcanti, a Linguística é, na verdade, uma das áreas com a qual a LA tem a possibilidade de dialogar, conforme a necessidade de seu objeto de investigação. Ela, aliás, sugere a seguinte trajetória para as pesquisas em LA: (i) identificação de questão de uso de linguagem; (ii) busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes; (iii) análise da questão na prática; e (iv) sugestões de encaminhamento.

Nesse texto de 1986, Cavalcanti destaca que o foco da LA é a interação face-a-face (conversação) ou ouvido-ouvido (conversação telefônica) e a interação a distância mediada pelo texto. Além disso, afirma que a LA é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso de linguagem.

Celani (1992), por sua vez, aponta algumas interpretações encontradas para o termo LA, a saber:

- ✓ *LA entendida como ensino/aprendizagem de línguas:* segundo a autora, parece ser a interpretação mais antiga, especialmente pelo fato de, durante muito tempo, ter sido uma área que recebeu foco e apoio consideráveis. Apesar dessa perspectiva ter incentivado o desenvolvimento da área, Celani destaca que tal interpretação atribui à LA um plano secundário, já que as ciências aplicadas e o ensino são inferiorizados em relação à ciência pura;
- ✓ *LA entendida como consumo, e não como produção de teorias;*
- ✓ *LA entendida como área interdisciplinar.*

No intuito de responder ao questionamento que deu título ao seu artigo – *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* – Celani esclarece que, apesar de a linguagem estar no centro da LA, ela não é necessariamente dominada pela Linguística e, tampouco, resume-se ao ensino de línguas.

A seu ver, a consolidação da LA como área de pesquisa requer, primeiramente, que os linguistas aplicados abandonem qualquer complexo de inferioridade. Ademais, é necessário ter a natureza humanista da LA como um eixo norteador, o que implica a compreensão de que a LA está diretamente empenhada na solução de problemas humanos derivados dos usos variados da linguagem. Finalmente, Celani chama a atenção para o fato de que Linguística e LA não estão em uma relação de polaridade, ou seja, pode-se conceber o tráfego entre essas duas áreas nos dois sentidos.

Moita Lopes (1996) sugere que a LA, no que concerne ao seu percurso de pesquisa, pauta-se pelos seguintes aspectos:

- (i) possui natureza aplicada em Ciências Sociais – a LA foca a resolução de problemas de uso da linguagem (não necessariamente no contexto escolar);
- (ii) focaliza a linguagem do ponto de vista processual – o foco recai na linguagem da perspectiva do uso/ usuário no processo da interação linguística escrita e oral;
- (iii) tem natureza interdisciplinar e mediadora – a LA faz a mediação entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas e o problema de uso da linguagem que pretende investigar
- (iv) envolve formulação teórica – a LA opera com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas, mas também formula seus próprios modelos; e

- (v) utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Em um artigo intitulado *Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil*, Moita Lopes (1999) propõe-se a apresentar um panorama de aspectos específicos do campo de línguas estrangeiras no Brasil, de forma a contrastar o passado com a atual situação. Para isso, o autor constrói sete fotografias, que aqui explicitamos sucintamente♦. A saber:

FOTOGRAFIA 1: Ampliação do número de Programas de Pós-Graduação

Moita Lopes chama a atenção para o fato de que

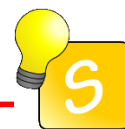
É, contudo, a partir do final da metade dos anos 80 que a área de LEs começa a se firmar nacionalmente. O surgimento de outros programas de pós-graduação ou áreas de concentração em LA no Brasil (UNICAMP, UFRJ, UFSC, USP, UFMG, UFPE, UFF, UFRN, UFRGS, UFSM, UFAL, UNESP-S. J. Rio Preto, UCPEL, UECE, por exemplo) coincide com o desenvolvimento da LA como uma área de investigação interdisciplinar, que focaliza problemas de uso da linguagem em contextos institucionais - a escola sendo apenas um deles (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996). Tal ampliação do quadro que existia anteriormente deu uma contribuição qualitativa, possibilitada pelo aumento da massa crítica, i.e., do número de pesquisadores que hoje atuam efetivamente em LA6, tornando possível, conseqüentemente, a ampliação dos tópicos de pesquisa como também de seu tratamento teórico e metodológico. (p. 425)

Moita Lopes destaca ainda que a compreensão de que, para se produzir conhecimento acerca dos processos de ensinar/aprender LEs era necessário examinar o que o aprendiz de LEs faz, provocou a mudança do caráter de mera “aplicação de teorias linguísticas” atribuído a LA.

FOTOGRAFIA 2: Tópicos de pesquisa mais típicos em LE no Brasil.

Em ordem decrescente, o autor elenca os tópicos de pesquisa na área de LE prestigiados nos últimos 30 anos:

1. Ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da LE, excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino mediado pelo computador;
2. Leitura;
3. Formação do professor de línguas;
4. Descrição de algum aspecto sistêmico da LE;
5. Análise de erros/interlíngua;
6. Análise contrastiva entre a LE e o português;
7. Análise da interação oral em sala de aula;
8. Avaliação de material didático;
9. Produção escrita;
10. Planejamento de cursos;
11. Compreensão oral;
12. Aquisição de L2;
13. Elaboração de material didático;
14. Análise do discurso/pragmática em LE;
15. Construção da identidade em sala de aula;
16. Ensino de LE por computador;
17. Testagem.



Kleiman (1991) aponta que, nos anos 70, predominam, nas teses em LA no Brasil, estudos sobre Análise Contrastiva, os quais consistiam na análise e descrição linguística de duas línguas, no intuito de descrever suas diferenças e levantar possíveis dificuldades para os aprendizes de tais línguas. Já em meados da década de 70, aparecem trabalhos baseados na Análise de Erros, em que se analisa a produção linguística do aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna. Para os primeiros, o interesse recaía na elaboração de gramáticas intermediárias (também chamadas interlínguas), já, para os segundos, a partir da análise de bons textos, selecionavam-se certos parâmetros para, então, analisar sua produção escrita.

FOTOGRAFIA 3: A criação de associações de professores de LEs e de LA e a organização de eventos científicos.

Como bem ressalta Moita Lopes, as associações criam um espaço acadêmico importante para o desenvolvimento da área como também um espaço político de defesa da educação em LEs no Brasil.



Associação de Linguística Aplicada do Brasil

Para conhecer algumas associações de professores de LEs e de LA, acesse os sites abaixo:



<http://alab.org.br/>
ABRAPUI

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE
INTERNATIONAL ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTICS

<http://www.abrapui.org/>



News

<http://www.aila.info/>



Associação de Professores de
Espanhol do Estado de São Paulo

<http://www.apeesp.com.br/web/>

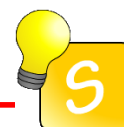
APEMG – Asociación de Profesores de Español de Minas Gerais

<http://www.apemg.org/>

FOTOGRAFIA 4: O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental.

Tal projeto, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani da PUC-SP, teve como público-alvo professores universitários de inglês e revolucionou as concepções de ensinar línguas, tanto no que se refere à elaboração de programas/cursos de línguas quanto a metodologias.

FOTOGRAFIA 5: O aparecimento de revistas científicas arbitradas e de livros de autores brasileiros.



Confira algumas revistas que podem ser acessadas na web:



TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA

<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/login?source=%2Frevista%2Findex.php%2Ftla%2Fauthor%2FsubmissionEditing%2F4>
54



<http://www.scielo.br/>



<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/index>



On-line ISSN 1984-6398

Revista Brasileira de Linguística Aplicada



Apoio:



Repositório de dados e programas MCT/CNPq/MEC/CAPE



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FOTOGRAFIA 6: A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCNs de LEs).

O autor destaca que os PCNs foram publicados em 1988 com o intuito de fomentar a reflexão crítica na área e abarcar a multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em LE.

Finalmente, Moita Lopes (1999) elenca o que denomina de ‘FOTOGRAFIAS VIRTUAIS’, em que destaca a necessidade de se lutar por uma política multilíngue de ensino de LEs, registrando, assim, sua preocupação com a hegemonia do inglês no Brasil, e pela garantia de qualidade na aprendizagem de LEs nas escolas públicas.

O autor aponta ainda algumas áreas a serem desenvolvidas no campo de LEs (tais como: a pesquisa em sala de aula de LE, enfocando a relação discurso/interação como espaço de construção do conhecimento; as novas tecnologias e o processo de ensino/aprendizagem de LEs presencial e a distância; e o ensino crítico de LEs, enfatizando a consciência de como usamos a linguagem na construção da vida social) e a adoção de abordagens teóricas centradas em visões socioculturais da cognição e da linguagem. Além disso, ele salienta o interesse cada vez maior por metodologias interpretativistas, por tradições metodológicas típicas de outras disciplinas e o envolvimento de pesquisadores em projetos de pesquisa transdisciplinares.



Menezes (2009) aponta três visões concernentes à LA, a saber: LA como ensino e aprendizagem; LA como aplicação de linguística; e LA como investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social. Para conferir, o texto na íntegra, acesse o link: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>

Vê-se, pois, com base nos autores mencionados, que a LA não se configura como uma área homogênea do saber, antes, percebe-se que seu objeto de estudo e interesses de pesquisa assumem faces diversificadas. Em comum, talvez possamos dizer que tais estudos têm se pautado cada vez mais pela preocupação com a linguagem enquanto prática social e pela valorização da interdisciplinaridade. No dizer de Signorini (1998):

/.../ a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas /.../ Daí a especificidade do objeto de pesquisas em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro. (p. 425)

Finalmente, é necessário dizer que, ao pensar o campo de estudos da LA, não podemos ignorar, portanto, que ele carrega as marcas dos contextos histórico-político-sociais em que se desenvolve(u). Além disso, não se pode olvidar que a constituição de uma área do conhecimento envolve questões muito mais políticas que acadêmicas propriamente ditas, já que todo conhecimento é ideológico.



Antes de prosseguir, registre os principais aspectos abordados nos textos apresentados até o momento e os que mais chamaram a sua atenção, respondendo à seguinte pergunta: “e, agora, o que lhe vem à mente ao ouvir a expressão Linguística Aplicada?”. Compare sua resposta com as considerações feitas inicialmente na seção ‘Pare e Pense’.



TAREFA 6: VIDEOAULA

LA: pesquisas, interdisciplinaridade e questões atuais

Para aprofundar os seus conhecimentos acerca da Linguística Aplicada, convidamos você para assistir à videoaula com a professora Cristiane, disponível no AVA *Moodle*. No vídeo, retomaremos, a partir de outros textos teóricos, as discussões feitas ao longo do Módulo 1. Quaisquer dúvidas, fale com seu/sua tutor(a) a distância. Bons estudos!



TAREFA 7: REFLETINDO...

Antes de prosseguir, faça uma síntese dos pontos que, a seu ver, foram mais relevantes na videoaula assistida. Você pode anotar também suas dúvidas, caso as tenha, para discutir com seu/sua tutor(a) a distância.





TAREFA 8: LEITURA TEÓRICA

LINGUÍSTICA APLICADA: OUTROS OLHARES

No texto ‘Linguística Aplicada: palavras iniciais’, foi apresentado um panorama histórico da LA, bem como seus principais interesses de pesquisa e objetos de estudo. Como foi dito, a LA não se resume à aplicação de teorias linguísticas nem ao ensino-aprendizagem de línguas. Antes, dialoga com várias áreas do conhecimento, sendo, pois, marcada por uma perspectiva trans/interdisciplinar, e se interessa pela linguagem enquanto prática social.

Pensar na constituição da LA – ou de qualquer outra área do conhecimento – implica considerar as bases filosóficas, as concepções de linguagem, de sujeito e de ciência que sustentam tal campo. Muitos autores vêm questionando as bases epistemológicas e os paradigmas sociais e políticos que ancoram as pesquisas realizadas no escopo da LA. No bojo de suas discussões, aparecem inquietações como:

- Qual a relevância da LA para a vida social?
- Como a LA lida com a questão das diferenças identitárias?
- O que as pessoas consideradas leigas pensam acerca de questões relativas à linguagem? E como tais concepções podem contribuir para se redefinir os objetos de investigação em LA?
- O que significa aprender línguas estrangeiras em um mundo globalizado?
- Que contribuições, afinal, podem os estudos em LA oferecer ao professor de línguas?

Essas inquietações evidenciam o desejo de se trazer para os estudos em LA aquilo que é da ordem do político, do histórico, do ideológico, do social. Enfim, aquilo que constitui a natureza da linguagem: sua heterogeneidade. Trata-se de construir uma LA que seja “responsiva à vida social” (MOITA LOPES, 2006), e que não se feche, portanto, em uma “torre de marfim”, sem qualquer diálogo com o que ocorre no mundo real (RAJAGOPALAN, 2006).

Moita Lopes (2006), ao pautar algumas considerações sobre o que entende constituir uma LA contemporânea, defende quatro pontos fundamentais:

1. **a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça**, o que, a seu ver, implica compreender a LA não como disciplina, mas como área de estudos “indisciplinar”, que alarga seus limites e dialoga com outras áreas do conhecimento.
2. **a LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática**, o que envolve colocar-se em uma “atitude de escuta” para considerar as vozes das pessoas inseridas nas práticas sociais. Em suas palavras:

Tradicionalmente, o chamado conhecimento científico foi formulado com base na crença na separação entre o pesquisador e o objeto que estuda para que suas teorizações ou sua compreensão científica (portanto, singular) do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não-ideológico, típico do positivismo. Essa é a base da grande tradição da chamada ciência moderna em seu anseio por se separar ou não se deixar contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca da objetividade e neutralidade científicas. (p. 100)

3. **a necessidade de um outro sujeito para a LA**: as vozes do Sul, conforme aponta o autor, “a chamada ciência moderna já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média que as teorias feministas, *queer*, anti-racistas, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregaram de desconstruir” (p. 102). Nesse sentido, considerar as “vozes do Sul” significa problematizar a vida social a partir dos que nela vivem, não deixando à margem das pesquisas as noções de poder e conflito, uma vez que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (p. 103).
4. **a LA como área em que ética e poder são os novos pilares**: trata-se, pois, de realizar escolhas baseadas na “exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam

mal aos outros” (p. 103).

As considerações de Moita Lopes (2006) vão na mesma direção das colocações de Rajagopalan, quando este afirma que

Felizmente, está se formando o consenso entre os pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma lingüística feita à margem dos anseios populares e, do outro lado, uma sociedade que clama por soluções práticas (como quer Widdowson), mas *intervir* de forma consequente nos problemas lingüísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa lingüística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser “aplicado”. (p. 165)

Não poderíamos ainda deixar de mencionar Pennycook (2006), que defende uma *LA transgressiva*, no intuito de problematizar a LA como uma disciplina fixa. Para ele, uma LA transgressiva estaria comprometida em transpassar/transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais, que busca por modos alternativos de se construir a própria realidade, que possui “o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa” (p. 76).



Para aprofundar suas leituras acerca do percurso e da constituição da Linguística Aplicada, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

- ✓ *A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade* (Wilson J. LEFFA, 2001) – disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf
- ✓ *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada* (Maria Antonieta Alba CELANI, 2005), disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198>
- ✓ *Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira* (Doris de Almeida SOARES, 2005), disponível em: http://www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf
- ✓ *Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA* (Renata ARCHANJO, 2011) – disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000300002&script=sci_arttext



TAREFA 9: FÓRUM – PESQUISAS EM LA

Agora, você terá a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a LA, por meio de uma pesquisa em revistas especializadas na área. Procure um artigo de seu interesse na web (olhe as indicações de periódicos dadas na Tarefa 4) que discuta alguma pesquisa realizada na área de LA e produza um texto, que tenha entre 2 a 3 páginas, contemplando os seguintes aspectos:

- (i) apresentação geral do artigo (título, autor, data, *homepage* em que se encontra o artigo etc);
- (ii) objetivos da pesquisa;
- (iii) *corpus* analisado;
- (iv) metodologia utilizada na pesquisa;
- (v) resultados;
- (vi) contribuições/relevância para a área.

Envie o texto em formato de arquivo do Word para o Fórum e, se possível, leia e comente o que foi postado pelos colegas.

OBS: não devem ser usados, para essa Tarefa, os textos sugeridos como leituras complementares do Módulo 1.

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- clareza do texto apresentado;
- pertinência do texto em relação à proposta apresentada na tarefa;
- observação quanto ao número de páginas e à data estipulada para a finalização da atividade.



TAREFA 10: FÓRUM: DISCUTINDO O CAMPO DA LA

Esta tarefa visa promover mais uma oportunidade para que você discuta, com seus colegas e tutor(a), os estudos desenvolvidos na LA. Para isso, poste um texto no Fórum, apresentando aspectos que lhe chamaram a atenção (ou que lhe geraram dúvidas, por exemplo), a partir das sugestões das **leituras complementares** apontadas neste módulo.



Para ler a entrevista sobre LA com o professor Rajagopalan, acesse o link abaixo:

<http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>

AGENDA GERAL DO MÓDULO 4

Tarefa	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliação
Tarefa 28	Leitura do Guia de Estudos para apresentação dos objetivos e forma de funcionamento do Módulo 4	Tarefas de Avaliação Formativa: 8 pontos Tarefa 32: WIKI Valor: 4 pontos Tarefa 34: Produção de texto. Valor: 4 pontos
Tarefa 29	Leitura do texto teórico “Planejamento de cursos de línguas: princípios gerais”	
Tarefa 30	Síntese dos aspectos estudados	
Tarefa 31	Leitura do texto teórico “Materiais didáticos e ensino de LEs”	
Tarefa 32	WIKI	
Tarefa 33	Leitura do texto teórico “Avaliação e ensino de LEs”	
Tarefa 34	Produção de texto no Fórum de Discussão	
Tarefa 35	Videoaula	

Tarefa 36	Fórum de Discussão	
------------------	--------------------	--

Quadro Módulo 4 : 03/06 a 16/06

O QUE?	ONDE?	COMO?	QUANDO?
Tarefa 28	No Guia de Estudos	Lendo o capítulo de introdução	Ao iniciar a disciplina.
Tarefa 29	No Guia de Estudos	Lendo o texto: “Planejamento de cursos de línguas: princípios gerais”	Até o dia 06/06
Tarefa 30	No Guia de Estudos	Sintetizando, por escrito, os principais aspectos estudados	Até o dia 06/06
Tarefa 31	No Guia de Estudos	Lendo o texto: “Materiais didáticos e ensino de LEs”	Até o dia 06/06
Tarefa 32 (avaliativa)	No AVA	Acessando o AVA e participando da WIKI	Até o dia 11/06
Tarefa 33	No Guia de Estudos	Lendo o texto: “Avaliação e ensino de LEs”	Até o dia 06/06
Tarefa 34 (avaliativa)	No AVA	Acessando o AVA e participando do Fórum de Discussão	Até o dia 11/06
Tarefa 35	No AVA	Acessando o AVA e assistindo à videoaula	Até o dia 13/06
Tarefa 36	No AVA	Acessando o AVA e participando do Fórum de Discussão	Até o dia 13/06

Caro(a) aluno(a):

Iniciaremos o quarto e último módulo da disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras Integrada à Prática Educativa (PIPE 4)” do Curso Especial de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Inglês/Espanhol e Literaturas de Língua Inglesa/Língua Espanhola do Plano Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica Pública (PARFOR).

Neste módulo – intitulado **Planejamento, Material Didático e Avaliação** – discutiremos alguns princípios norteadores do planejamento de materiais didáticos e problematizaremos as principais concepções de avaliação, bem como suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas.

Seja bem-vindo(a) ao quarto módulo de nosso curso!

SUMÁRIO QUINZENAL

Conteúdo Básico

- Planejamento de cursos
- Produção de material didático
- Avaliação

Objetivos

- discutir princípios de planejamento de cursos de línguas e de produção de materiais didáticos;
- problematizar concepções de cultura no ensino-aprendizagem de línguas;
- discutir concepções de avaliação;
- problematizar o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas.

Principais materiais

- Guia de estudos
- Videoaula
- Leituras complementares na web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 27 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas (15 horas) e das atividades relativas ao PIPE 4 (12 horas).

Principais formas de avaliação

Participação no Fórum de discussão, por meio da produção de textos, e na elaboração de WIKI.



TAREFA 28 : LEITURA DO CAPÍTULO

LEITURA DO CAPÍTULO DE INTRODUÇÃO NO GUIA DE ESTUDOS

Para darmos início aos nossos estudos neste módulo, convidamos você para ler atentamente o capítulo de Introdução do Guia de Estudos, a fim de conhecer o conteúdo programático, os objetivos desse módulo, a agenda geral, as formas de avaliação etc. Caso tenha dúvidas, procure o seu/sua tutor(a) a distância. Bons estudos!



Como aluno, você já observou e refletiu sobre o planejamento de curso de seus professores? Como, por exemplo, o planejamento do professor interfere no seu planejamento de estudo? É possível perceber quando o professor prepara um curso para um determinado grupo e quando é igual para todos? Isto faz diferença? Qual o papel do livro didático no planejamento de um curso?

No texto 'Planejamento de cursos de línguas: princípios gerais', teceremos algumas considerações que visam auxiliar o professor de línguas no momento do planejamento de um curso. Como questões relativas à prática pedagógica em sala de aula também serão tratadas na disciplina de metodologia de ensino de línguas estrangeiras, nosso enfoque aqui será o de apresentar orientações gerais, ou melhor, princípios norteadores para esse processo.



TAREFA 29: LEITURA TEÓRICA

PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS: PRINCÍPIOS GERAIS

Ao discorrer sobre o planejamento de cursos de línguas, Viana (1997, p. 29) chama a atenção para a relevância de se compreender o planejamento de um curso de línguas, tendo em vista sua natureza processual e seu caráter reflexivo e dinâmico. Isto é, o planejamento não deve ser reduzido, como frequentemente ocorre nas práticas pedagógicas, a uma mera listagem, seja de conteúdos a serem ministrados, seja de verbos que expressam os objetivos de um curso.

Algo anterior ao planejamento refere-se à abordagem de ensino, a qual, por sua vez, engloba os conceitos de linguagem, as noções teóricas acerca do processo de ensino-aprendizagem, a compreensão do papel do professor e do aluno etc. Em outras palavras, todas as questões que vimos discutindo, ao longo de nossa disciplina, são de extrema importância para o planejamento de um curso de línguas, uma vez que problematizam os lugares sociais, culturais, políticos e ideológicos ocupados (ou não) pelos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas.

Viana (1997) propõe um roteiro de elaboração de planejamento de curso que, a seu ver, deve contemplar, a partir de uma “abordagem que considera os avanços verificados nas áreas da lingüística aplicada e educacional (ensinar/aprender) e nos estudos da linguagem nas últimas décadas” (p. 33), os seguintes aspectos:

1. descoberta de quem é o aluno – a fim de focar suas necessidades, interesses, expectativas etc.;
2. estabelecimento de objetivos – os quais nortearão como a língua-alvo será apresentada (cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos, vocabulário, fonética, aspectos culturais);
3. avaliação do planejamento por meio da prática da pilotagem – em que se verifica o seu nível de

eficiência (até que ponto, por exemplo, os objetivos estão sendo alcançados).

Leffa (2008)¹, ao discutir sobre a seleção de conteúdos de um curso, chama a atenção para o fato de que estes são determinados pela filosofia de aprendizagem à qual o professor se afilia. Com base em Krahne (1987), ele elenca as seis abordagens que, tradicionalmente, permeiam o ensino de línguas e são apresentadas sucintamente a seguir:

Abordagem	Princípios gerais
1. Abordagem estrutural	Ênfase no léxico e estruturas gramaticais da língua. Geralmente não aceita os erros cometidos pelos aprendizes, já que o foco do ensino recai na forma e não no conteúdo.
2. Abordagem nocional/funcional	Enfatiza os objetivos pelos quais se usa a língua. Baseada em funções da linguagem, tais como: cumprimentar, fazer um convite, pedir desculpas etc.
3. Abordagem situacional	Ênfase nas situações em que a língua é usada (check in em um hotel ou aeroporto, visita ao médico etc.).
4. Abordagem baseada em competências	Baseia-se no pressuposto de que a linguagem usada em determinadas situações depende mais da competência e dos processos linguísticos dos falantes do que da situação em si.
5. Abordagem baseada em tarefa	Relaciona a aprendizagem da língua ao desempenho de certas tarefas. Diferentemente da abordagem situacional, não determina o conteúdo a priori.
6. Abordagem baseada em conteúdo	Foca o conteúdo e usa a língua-alvo. Parte do pressuposto de que a língua é adquirida enquanto o aluno presta atenção no conteúdo.

¹ O texto de Leffa se encontra disponível na web, no link http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf

Como mencionamos no Módulo 3, uma das macroestratégias apontadas por Kumaravadivelu (2003), ao tratar da pedagogia pós-método, refere-se à necessidade de assegurar a relevância social dos processos de ensino-aprendizagem. O autor argumenta que a sala de aula, uma vez que se postule um ensino socialmente relevante, não pode ser concebida como uma ilha, pois os sujeitos professores e alunos são afetados pelas condições sociais, políticas, históricas e culturais que os constituem enquanto seres humanos. Dessa forma, é a partir de tais condições que se devem considerar os planejamentos de ensino e as políticas linguísticas.

Assim, questões como: *que lugar a língua estrangeira em questão ocupa em uma dada sociedade? Qual o lugar da língua materna para os aprendizes de determinada LE? Que materiais didáticos são pertinentes em dados contextos?* precisam ser levadas em conta quando planejamos cursos de línguas.



Como seria um curso de LE “socialmente relevante” para o contexto de ensino em que você está? Que tópicos, recursos, materiais e metodologias, por exemplo, poderiam ser adotados a fim de propiciar uma aprendizagem significativa?



Para ampliar a discussão sobre a noção de erro no ensino-aprendizagem de LEs, sugerimos a leitura do texto::

- ☐ *Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos* (Suelene Vaz da SILVA e Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO, 2006) – disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/177.pdf>



TAREFA 30: REFLETINDO...

Antes de prosseguir, registre os principais aspectos abordados nos textos apresentados até o momento. Se tiver dúvidas, fale com seu(sua) tutor(a).



TAREFA 31: LEITURA TEÓRICA

MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Um importante aspecto a ser contemplado no planejamento de cursos de LEs diz respeito à organização, produção e elaboração de materiais didáticos. Questões como: *o curso adotará um livro didático? Qual? Todos os alunos deverão tê-lo? Em quanto tempo o conteúdo de tal livro será ministrado? O professor poderá produzir o próprio material? Que recursos ele terá disponíveis? etc.*

SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS



<http://edudemic.com/2012/06/textbooks-study/textbook/>

Richards elenca algumas vantagens de se adotar livros didáticos em cursos de línguas. Dentre outros benefícios, o autor aponta que os livros:

- apresentam estrutura e planejamento para um curso;
- auxiliam na padronização de instruções;
- apresentam uma variedade de recursos de aprendizagem;
- apresentam modelos e input efetivos da língua-alvo;
- são atrativos no quesito visual.

Em contrapartida, não se pode descartar os efeitos negativos advindos dos livros didáticos. Dentre outras desvantagens, o Richards aponta que os livros:

- apresentam, em geral, linguagem artificial (ou não autêntica);
- correm o risco de não atenderem às necessidades dos alunos;
- podem distorcer o conteúdo;
- comumente, possuem preço elevado.

Cunningsworth (1995) propõe quatro critérios de avaliação de livros didáticos. Para ele, os livros devem:

- corresponder às necessidades dos aprendizes;
- refletir os usos que os aprendizes farão da língua-alvo;
- facilitar os processos de aprendizagem sem, contudo, impor um método rígido;
- ter bem claro seu papel como suporte para a aprendizagem.

Para auxiliar nesse processo de avaliação, Cunningsworth (1995) apresenta ainda uma lista de critérios a serem observados para a escolha de determinado material. A saber:

- objetivos e abordagens;

- design e organização;
- conteúdo relativo à linguagem;
- habilidades;
- tópicos abordados;
- metodologia;
- livros do professor;
- aspectos de ordem prática.

Independentemente da escolha feita pelo professor – quanto a adotar ou não um livro didático – é necessário ter em mente que não existe material de ensino neutro, isto é, que não seja permeado por concepções de sujeito, de ensino-aprendizagem, de cultura etc., enfim, por discursos advindos de diferentes formações ideológicas.

Portanto, é preciso que o professor tenha clareza dos motivos pelos quais ensina a LE, dos objetivos que pretende alcançar com seu curso e da concepção de linguagem que adota para que possa produzir materiais relevantes ao seu contexto e/ou, inclusive, fazer adaptações nos livros didáticos que vier a usar.

Grigoletto (2003) analisa, em livros didáticos de língua inglesa, as representações sobre o brasileiro, o estrangeiro e a língua inglesa como objeto de estudo, a fim de problematizar as implicações de tais representações para a construção da identidade do aluno.

A autora aponta que os livros são constituídos de discursos que se entrecruzam por meio de mecanismos como: a idealização de si (brasileiro) e do outro (estrangeiro); a negação das diferenças ou apagamento da diversidade cultural, social ou nacional; a harmonização e construção da igualdade; a universalização de temas ou de pontos de vista; e a neutralização da língua.

Em suas palavras,

Assim, o livro didático de língua inglesa apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder. O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de problematização das construções da identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro a um só ser; uma relação em que a identidade e a diferença permanecessem irredutíveis uma à outra e assim fossem vivenciadas. (GRIGOLETTO, 2003: p. 360-361)

Peruchi e Coracini (2003) tecem considerações semelhantes ao analisarem as concepções de cultura presentes em livros didáticos de francês como língua estrangeira. As autoras apontam que a cultura é normalmente vista como “folclorização (pela retratação de comidas típicas, esportes típicos, costumes, histórias particulares etc.)” (p. 381), sendo, pois, algo estático, que precede ao sujeito. Trata-se de uma representação ideal da cultura e da língua alvo, na qual as diferenças são apagadas e os conflitos silenciados.

Estudos como os citados aqui mostram a importância do professor de LE em tomar uma posição crítica diante de seu objeto de ensino, construindo, assim, sua identidade profissional.



Pense nos livros de LE que você já usou como aluno e/ou professor. Você se lembra de como eram retratados os brasileiros? E os estrangeiros? Que imagens estavam ligadas a eles?



Para ampliar a discussão sobre o discurso midiático acerca do ensino de cultura estrangeira no Brasil, sugerimos a leitura do texto:

- *Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia* (Cristiane Carvalho de Paula BRITO e Maria de Fátima Fonseca GUILHERME, 2012) – disponível em: [http:// www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/482/428](http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/482/428)



Algo a ser considerado na produção de materiais ou na adoção de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras refere-se à problemática do ‘material autêntico’ x ‘material não autêntico’. Materiais autênticos são aqueles que não foram produzidos com o objetivo primeiro de se ensinar a língua (por exemplo, um artigo de revista ou a cena de um filme). Richards elenca algumas vantagens e desvantagens a esse respeito, observe:

Materiais autênticos	Materiais não autênticos
- auxiliam na motivação do aprendiz	- também podem motivar os aprendizes
- apresentam informação cultural autêntica acerca da cultura alvo	- podem ser superiores aos materiais autênticos, uma vez que são, geralmente, elaborados a partir de um planejamento gradual, a fim de contemplar sistematicamente o conteúdo
- fornecem exposição à língua real	- não são um ‘fardo’ para os professores
- correspondem mais às necessidades dos aprendizes	
- fornecem uma abordagem mais criativa ao ensino	

Entendemos que não se pode pensar na ‘autenticidade’ como um valor absoluto, sem se considerar o contexto de ensino de uma LE como um todo. A nosso ver, a autenticidade não se esgota no material em si, mas também nas práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula. Dessa forma, voltamos à discussão das concepções de linguagem dos professores, já que elas balizarão, em grande medida, o que se faz (ou não) com os materiais.



Para ampliar a discussão sobre o ensino de línguas, a elaboração de materiais didáticos e o uso de tecnologia, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

- *Inovações tecnológicas: o livro e computador* (Vera Lúcia Menezes de OLIVEIRA E PAIVA, 2012) – disponível em: <http://www.veramenezes.com/vilson.pdf>
- *Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet* (Cristina VERGNANO-JUNGER, 2010) – disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/156/12>



O que as expressões ‘ensino tradicional’, ‘ensino moderno’, ‘novas tecnologias’ sugerem a você? Assista ao vídeo disponível no link abaixo e reflita sobre a relação ensino de línguas, tecnologia e formação de professores: http://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4&feature=related



TAREFA 32: WIKI

ENSINO DE LÍNGUAS E MATERIAL DIDÁTICO

Com base nas leituras realizadas em nossa disciplina, mais especificamente no Módulo 4, agora você terá a oportunidade de interagir e discutir com seus colegas o tema ‘ensino de línguas e material didático’. Para realizar esta atividade, você deverá ler os textos disponíveis nos links indicados e produzir, colaborativamente, um texto no Fórum, contemplando questões como:

- *Quais os princípios gerais a serem observados no planejamento de um curso de línguas?*
- *Qual o posicionamento dos linguistas aplicados acerca do tema em questão?*
- *A partir de sua realidade, dê exemplos de uma aula de LE “socialmente relevante” (comente, por exemplo, atividades práticas que você já vivenciou como professor(a) de LE ou apresente uma proposta).*

Para fundamentar seus argumentos, leia os seguintes textos:

- Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula (Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld e Nelson Viana): <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Rotzenfeld-Viana.pdf>
- Entrevista com a professora Maria Antonieta Alba Celani: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>

Quaisquer dúvidas, fale com seu/sua tutor(a) a distância. Bons estudos!

CrITÉRIOS de avaliação para esta tarefa:

- densidade teórica das ideias apresentadas;
- diálogo com os textos propostos na atividade;
- interação com os colegas;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



O que lhe vem à mente ao ouvir a palavra ‘avaliação’? O que é avaliar? Para que, afinal, se avalia? Há uma forma certa para se avaliar? Você tem boas memórias sobre os processos de avaliação durante sua vida escolar?



TAREFA 33: LEITURA TEÓRICA

AValiação E ENSINO DE LíNGUAS ESTRANGEIRAS

Apesar de ser parte fundamental dos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação é comumente deixada em segundo plano, isto é, frequentemente não se investe tempo para se problematizar as formas de avaliação, seus conceitos e objetivos, enfim, sua relevância e seu lugar nesses processos. Entretanto, “no conceito mais recente, a avaliação é definida não como um instrumento que auxilia o processo de ensino/aprendizagem, mas que é indivisível deste” (FIDALGO, 2006, p. 24).

Fidalgo (2006), com base em Luckesi (1994), aponta que a avaliação, no século XVI, consistia em uma atividade cuja função se distinguia conforme o grupo a que se referia. A saber:

- (1) os jesuítas, que devotavam atenção especial “ao ritual de exames e provas” com o intuito de orientar as práticas escolares para que práticas heréticas (principalmente em relação ao protestantismo) fosse combatidas; (2) Comênio (protestante), que, por outro lado, ressaltava a importância do medo como “excelente fator para manter a atenção dos alunos” e, assim estimulava o uso de exames finais como estratégias de ensino, chamada por Luckesi /.../ de pedagogia comeniana; (3) a sociedade burguesa, que usava os exames como forma de manter sua “seletividade escolar” e seus processos de formação das personalidades dos educandos” /.../ – logo, aprimorava o controle por meio de exames. (FIDALGO, 2006, p. 17)

Ritual, medo, seletividade parecem ser ainda termos que se relacionam às práticas avaliativas escolares, apesar das discussões em áreas como a LA e a Educação. Tradicionalmente, o ensino se pauta no que Romão (1998, apud FIDALGO, 2006) denomina ‘avaliação bancária’, fazendo referência ao termo ‘educação bancária’, postulado por Paulo Freire.

A avaliação bancária consistiria na capacidade do aluno de buscar nos seus “arquivos mentais” os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juros ou deduções, e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final. (FIDALGO, 2006, p. 19)

Entretanto, com base, sobretudo nos estudos socioculturais, preza-se cada vez mais a avaliação qualitativa-formativa, em contraposição à avaliação somativa.

A avaliação somativa centra-se no produto, nos resultados da aprendizagem, ocorre ao final apenas do processo educacional e, basicamente, resume-se a provas, tendo, pois, função classificatória. Por suas características, esse tipo de avaliação é

denunciada como um dos principais mecanismos de seleção, de exclusão social, e, por conseguinte, de reprodução dos esquemas de dominação social. Provas, testes e exames, instrumentos privilegiados na lógica classificatória, passaram então a ser considerados como práticas indesejadas. (CUNHA, 2006, p. 62)

Em oposição a tal prática avaliativa, surge a avaliação formativa, a qual tem sido descrita como

contínua (não intervém ao término do processo de ensino/aprendizagem ou de uma de suas etapas, mas integra plenamente esse processo); *processual* (está mais interessada pelos processos envolvidos na aprendizagem do que pelos resultados obtidos); *global* (não toma por objeto apenas as capacidades cognitivas do aprendente, mas considera a totalidade de seus comportamentos); *qualitativa* (não se limita a computar desempenhos observáveis e objetivamente mensuráveis). (CUNHA, 2006, p. 62)

Prezam-se, pois, nas avaliações qualitativas, aspectos como: dialogia, formação, colaboração, democracia, participação, emancipação, autonomia, reflexão.

Quando pensamos nos processos avaliativos que constituem o ensino-aprendizagem de línguas, não podemos ignorar que eles funcionam em consonância com as concepções de linguagem de professores e agentes educacionais. Como bem aponta Cunha (2006, p. 65), “a crítica à modalidade somativa de avaliação não instaura, por meio de novas técnicas, uma mudança no plano das concepções de ensino, de aprendizagem e de língua”.

Um exemplo disso é o estudo de Marchezan (2006), que pesquisou as práticas avaliativas de língua estrangeira na escola pública do interior do Rio Grande do Sul, a fim de investigar a qualidade dos instrumentos de avaliação usados por professores de língua inglesa em suas provas.

Em seus estudos, a autora aponta que as questões de gramática aparecem em 68,8% do total de provas analisadas e focam ‘verbo’ (44,8%) e ‘estrutura frasal’ (28,7%). Em segundo lugar, aparecem as questões de vocabulário (22,7%), as quais, em sua maioria, consistem na apresentação de palavras ou frases a serem traduzidas. Quanto ao tipo de técnica usado para elaborar as questões, Marchezan aponta que 82,8%, das 128 questões analisadas, são de resposta limitada (do tipo lacuna e transformação), 13,3% são questões de resposta fechada (como múltipla escolha ou V/F) e 3,9% são respostas mistas.

Vê-se, pois, que antes de se estabelecerem técnicas a serem utilizadas durante a avaliação, é necessário definir os objetivos do próprio processo de ensino-aprendizagem, o qual está imbricado a noções do que seja língua, cultura, sujeito professor e aluno, erro, e avaliação em si.



Para ampliar suas leituras sobre a questão da avaliação, sugerimos os textos abaixo:

- ☐ *Exclusão e avaliação escolar* (Neyre Correia da SILVA, 2009) – disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anaais/pdf/3675_2115.pdf
- ☐ *Entrevista do professor Cipriano Carlos Luckesi ao jornalista Paulo Camargo* (2005) – disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf



TAREFA 34: FÓRUM

MEMÓRIAS SOBRE AVALIAÇÃO: (RE)CONSTRUINDO OLHARES

Nesta tarefa, você terá a oportunidade de refletir sobre os processos de avaliação que experienciou (e ainda experiencia) em sua vida acadêmico-escolar. À luz dos textos discutidos e dos vários conceitos apresentados sobre avaliação, neste módulo, produza um texto, que tenha entre 300 e 400 palavras, contemplando suas percepções acerca dos processos avaliativos. Procure responder, em forma de texto, questões como: *Que memórias tenho acerca de avaliação? Como avalio as práticas de avaliação que vivenciei na aprendizagem de línguas? Há uma forma melhor para se avaliar? Que princípios eu levaria em conta, hoje, para avaliar meus alunos? etc.*

Para fundamentar sua resposta, utilize exemplos, posicione-se acerca do que os autores estudados apresentam, sugira propostas etc. Não se esqueça de que nosso foco maior é o ensino-aprendizagem de línguas e a formação de professores. Portanto, procure relacionar seus argumentos a esses aspectos. Poste seu texto no AVA Moodle e interaja com seus colegas.

Quaisquer dúvidas, fale com seu/sua tutor(a) a distância.

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência dos argumentos apresentados;
- diálogo com os textos estudados no Módulo 4;
- interação com os colegas;
- observação quanto ao número de palavras e à data estipulada para a finalização da atividade.



TAREFA 35: VIDEOAULA

PALAVRAS FINAIS

Acesse o AVA Moodle para assistir à última videoaula com a professora Cristiane. Retomaremos alguns pontos discutidos neste módulo e teceremos comentários gerais sobre nossa disciplina.



TAREFA 35: VIDEOAULA

SOBRE O CURSO

Chegamos ao final de nossa disciplina e gostaríamos de convidar-lhe para fazer uma avaliação do curso. Para orientar a discussão, sugerimos que você reflita sobre os seguintes aspectos: como as questões abordadas nesta disciplina afetam sua formação como professor de LEs? Quais foram os pontos positivos e negativos do curso? Você tem sugestões e críticas ao curso? Que tipo de dificuldades você encontrou no decorrer do curso? Poste seu posicionamento no Fórum e interaja com seus colegas.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, S. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Aug. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300002>.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 12 ed. Ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em lingüística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB, 2005. p. 11- 23.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2951/2564>. Acesso em 10/10/2012

BRITO, C. C. P. *No embromation...* língua inglesa, imagens e mídia. *Entremeios*: revista de estudos do discurso, n. 4, jan/2012. Disponível em <http://entremeios.inf.br/published/23.pdf> Acesso em 02/10/2012.

BRITO, C. C. P. & GUILHERME, M. F. F. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 15, n.1, p. 159-180, jan./jun. 2012. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/482/428>. Acesso 07/11/2012.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5th ed. New York: Pearson Longman, 2007. CAVALCANTI, M. C. A propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 07, 1986. p. 05-12.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.



_____. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 6, Nº 2, 2006. p. 59-75. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/175.pdf>. Acesso em 09/11/2012.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 6, Nº 2, 2006. p. 15-31. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/173.pdf>. Acesso em 09/11/2012.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/8>. Acesso em 18/10/2012.

FORTES, L. *Entre saber e poder*: uma análise das concepções de “erro” no discurso do professor de língua inglesa. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/pdf/108_Laura_F.pdf. Acesso 30/09/2012.

GASPARINI, D. S. R. Como a língua materna afeta o sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras? *Entremeios: revista de estudos do discurso*. Vol. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://entremeios.inf.br/published/5.pdf>. Acesso 21/09/2012.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade & Discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas, SP: Argos Editora Universitária, 2003. p. 351-362.

_____. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa.

Trabalhos em Lingüística Aplicada, (41), 2003. p. 39-50.

_____. Língua estrangeira e identidade: discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, n. 1, vol. 1, jul/2010. Disponível em <http://entremeios.inf.br/published/8.pdf> Acesso em 08/10/2012.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. G. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem.

Letras & Letras. Vol. 14(1), 1998. p. 199-222.

_____. A construção da subjetividade do graduando em Letras em enunciação institucional sobre competência oral em língua inglesa. In: SANTOS, J. B. C. (Org.) *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 135-156.

KLEIMAN, A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In COLLINS, H. (org.) *Intercâmbio. I INPLA-1990*, São Paulo-EDUC-PUCSP, 1991.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 35, Nº 4, 2001. p. 537-560.

_____. Understanding Postmethod Pedagogy. In: *Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 23-43.

_____. Ensuring Social Relevance. In: *Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 239-266.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em 29/09/2012.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf Acesso 07/11/2012.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. *How languages are learned*. 3. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LIMA, S. S. O discurso publicitário e as metáforas das propagandas de cursos de línguas incorporados na fala do aluno ingressante no Curso de Licenciatura em Letras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p.205-224, 2010. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/77>. Acesso em 02/10/2012.

LLURDA, Ec. The decline and fall of the native speaker. In: COOK, Vivian & WEI, Li. *Contemporary Applied Linguistics 1: language teaching and learning*. Continuum, 2009. p. 37-56.

MARCHEZAN, M. T. N. CUNHA, M. C. C. Análise de provas elaboradas por professores de inglês da escola pública. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 6, Nº 2, 2006. p. 143-162. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/178.pdf>. Acesso em 09/11/2012.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em 27/08/2012.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: L. P. da MOITA LOPES. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-25.

_____. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, N^o Especial, 1999. p. 419-35.

_____. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa, 2006. p. 85-107.

_____. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa, 2006. p. 85-107.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*.

Maceió: EDUFAL, 2001. ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. *Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>. Acesso 21/09/2012.

_____. *Inovações tecnológicas: o livro e computador*. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. *Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa*. Pelotas: Educat, 2012. Disponível em <http://www.veramenezes.com/vilson.pdf>.

PARAQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n. 6, 2009. p. 1-23. Disponível em http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/articulos_n6/articulo_1.pdf. Acesso em 08/10/2012.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PERUCHI, I. & CORACINI, M. J. R. F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade & Discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas, SP: Argos Editora Universitária, 2003. p. 363-385.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. _____. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, April, 2004, p. 111-117.

_____. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149-168.

SANTOS, J. B. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras*

& Letras, Vol. 16, N° 2, 2000. p.75-92.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVEIRA, M. I. M (Org.). As principais concepções de linguagem e seus postulados básicos. In: *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999. p. 45-51.

SOARES, D. A. Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Philologus*, ano 14, n. 40, suplemento. Disponível em: http://www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf. Acesso em 29/09/2012.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Caledoscópio*. Vol. 8, n.1, p. 24-37, jan/abr, 2010. Disponível em <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/156/12>. Acesso 07/11/2012.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (orgs). *Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p. 29-47.

XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.