

# A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MEIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neusa Teresinha Bohnen<sup>1</sup>

## Resumo

Este texto destaca a importância da formação de professores de língua estrangeira no atual contexto da educação brasileira. A educação a distância, por intermédio das tecnologias da informação e da comunicação, vem se consolidando como uma modalidade que propicia essa formação. Destacam-se a autonomia e a interação como características fundamentais do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Salientam-se, ainda, as competências que o professor de língua estrangeira precisa desenvolver para contribuir efetivamente na formação integral do aluno.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira, formação de professores, educação a distância, competências.

## Resumen

Este texto destaca la importancia de la formación de profesores de lengua extranjera en el actual contexto de la educación brasileña. La educación a distancia, por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación, se está consolidando como una modalidad que propicia esa formación. Son destacadas la autonomía y la interacción como características fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje en esa modalidad. Todavía se destacan las competencias que el profesor de lengua extranjera necesita desarrollar para contribuir efectivamente en la formación integral del alumno.

**Palabras-clave:** Lengua extranjera, formación de profesores, educación a distancia, competencias.

## Considerações iniciais

Sabe-se que na educação formal existe a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna. Entretanto as deficiências da educação brasileira levam as pessoas a desacreditar do ensino das escolas regulares, sobretudo das públicas. É voz corrente que não se aprende língua estrangeira (LE) na escola. No mercado, surgem, então, cursos e métodos que vendem o milagre da aquisição dessa segunda língua “sem esforços”, “em três tempos”. Contudo trata-se de uma questão realmente séria. A aquisição de uma segunda língua pode ser um diferencial na vida das pessoas, representando, entre outros fatores, melhores possibilidades no competitivo mercado de trabalho. É preciso que a escola regular, seja pública ou privada, assuma efetivamente a tarefa de ensinar LE visando à formação integral do cidadão. Daí a importância que assume a formação do professor de LE no sentido de ajudá-lo a ser um profissional comprometido.

Diante das dimensões continentais do Brasil e da demanda por professores de LE, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, surge a modalidade de educação a distância (EaD) como uma possibilidade de formação desses profissionais. Disso resulta que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) passam a exercer um papel fundamental na educação em todos os níveis, inclusive o universitário.

Então, quem é o professor de línguas que pode atender às expectativas da nossa época? Seguramente não há respostas definitivas para esse questionamento, mas este texto objetiva analisar caminhos possíveis para que tanto o professor de LE com formação na modalidade EaD quanto na presencial reflitam sobre e compreendam a complexidade de sua prática, já que os temas aqui abordados se relacionam à necessidade de formação de qualidade em qualquer modalidade de ensino. A ênfase na EaD se dá em razão de ser uma modalidade recente na história da educação brasileira, pelo menos nos moldes modernos, fortemente marcada

pelo uso das TIC. Também pela necessidade de se rever conceitos e preconceitos e acreditar na democratização do ensino superior, ainda pouco acessível à grande parte da população. Assim, são enfatizados, entre outros aspectos, a autonomia, a interação e as competências que o professor de LE deve buscar alcançar.

## EaD - espaço para o exercício da autonomia e da interação

O século XXI começa sob o signo da mudança na educação. A ciência e as tecnologias assumem uma importância cada vez maior, e a revolução da informação cobra alterações nos processos educacionais. O desenvolvimento das TIC possibilita a educação fora dos parâmetros convencionais. Na EaD, existe a separação física e temporal entre professor e aluno, mas esse não é um componente que impede a aprendizagem. Existem as atividades síncronas, como o *chat* e a videoconferência, mas, em grande parte, as atividades são assíncronas, o tempo do aluno de EaD é virtual. Maia e Mattar (2007, p. 7) lembram que

A EaD possibilita a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação. O aluno estuda onde e quando quiser e puder. Pode, por exemplo, passar algumas semanas sem se dedicar muito aos estudos, por diversos motivos, e durante uma ou duas semanas, então, dedicar-se com mais energia. Ou seja, o aluno se autoprograma para estudar, de acordo com seu tempo e a sua disponibilidade.

Porém a ideia de autonomia não se restringe à possibilidade de gerenciamento do tempo por parte do aluno. Aliás, essa é uma característica que atrai muitos alunos para essa modalidade, que erroneamente a confundem com uma suposta “facilidade” ou mesmo “descompromisso”, uma vez que não há a tradicional figura do professor presente para “fazer chamada” e “cobrar estudo”. É preciso que esse aluno, além de gerenciar

seu tempo, saiba gerenciar, sobretudo, sua aprendizagem. É um novo tipo de personagem que surge com o desenvolvimento das TIC: o aluno virtual. Para Palloff e Pratt (2004), para ter sucesso, o aluno virtual precisa ter acesso a um computador e saber usá-lo, ter a mente aberta a novas experiências educacionais, querer dedicar muito de seu tempo aos estudos, não ver o curso como um meio mais fácil de obter um diploma e, principalmente, acreditar que a aprendizagem de qualidade pode ocorrer em qualquer momento e lugar. Desse aluno, espera-se, também, que seja autodeterminado, aprenda de modo autônomo, desenvolva estratégias de estudo e explore os novos recursos de comunicação. O desafio do aluno virtual é aprender a aprender (DELORS, 2003) por meio das diversas situações com as quais vai se deparar na vida e não apenas dentro de uma instituição de ensino, ele precisa ter capacidade de pesquisar e avaliar as informações para transformá-las em conhecimento.

Nesse sentido, reportando-nos à formação de professores na modalidade EaD, vale lembrar Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, para quem ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. O educador que inibe a curiosidade do educando em nome da memorização de conteúdos tolhe sua liberdade, sua capacidade de se aventurar e buscar o novo. Ora, já que a tecnologia oferece tantas possibilidades de aquisição de conhecimentos, o professor deve atuar no sentido de estimular no aluno a iniciativa de agir autonomamente. Reforçando essa ideia, também Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, refere-se a uma concepção “bancária” da educação. Nela o educador “deposita” informações nas “vasilhas”, e os educandos devem simplesmente memorizar mecanicamente os conteúdos. A essa concepção “bancária”, Paulo Freire contrapõe a educação que pressupõe o diálogo. Para ele, educar e ser educado é trabalhar em conjunto.

A ideia de autonomia, talvez, seja a principal característica da EaD antes do surgimento das TIC, muito ligada aos cursos por correspondência,

em que o aluno realmente tinha de aprender sozinho. Modernamente, em EaD, a distância física não supõe isolamento, já que a internet possibilita o diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos interagem com os professores e entre si. O fato de poderem ter acesso às participações dos outros colegas, nos fóruns de discussão, por exemplo, pode ser visto como forma de acompanharem a evolução individual da aprendizagem junto com a evolução do grupo, isto é, o conhecimento pode se ampliar de forma coletiva. Além disso, há muitos cursos de EaD que, preocupados com a necessidade de interação na educação, criaram comunidades de estudo, nas quais os alunos não apenas interagem virtualmente, mas também têm encontros presenciais, espaços de convivência em que os pares podem trocar pessoalmente impressões sobre o curso, formar grupos de estudo, fazer atividades em grupo. Essas são formas de minimizar o sentimento de solidão do qual muitos alunos da modalidade EaD se queixam.

Nesse sentido, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), termo utilizado para se referir ao uso das TIC aliadas aos processos de ensino e aprendizagem, constitui também uma importante ferramenta. Segundo Maia e Mattar (2007), por volta de 1994, as instituições de ensino superior que já pesquisavam o uso das TIC na educação. Por exemplo, as universidades federais de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pernambuco começaram a usar a virtualidade no ensino, resgatando a EaD no Brasil, que até então funcionava de acordo com os tradicionais modelos de cursos por correspondência. Hoje em dia, são inúmeras as ferramentas oferecidas pela *web*: Teleduc, Moodle, WebCT e Blackboard, entre outras.

Para Valentini e Soares (2005, p. 19), a compreensão de AVA ultrapassa a ideia de um conjunto de páginas educacionais na *web* ou de *sites* com vários instrumentos de interação e imersão: “Entendemos que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais

sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na *WEB*, ‘cenários onde as pessoas interagem’” (destaque do autor). Assim, o AVA está relacionado ao desenvolvimento de condições que propiciem a construção do conhecimento por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento. Na verdade, a autonomia e a interação são igualmente importantes e se completam na formação do aluno.

A importância do diálogo na educação também encontra respaldo nas teorias de Vigotski (2000), um dos grandes expoentes da teoria social-interacionista. Entre suas ideias, destaca-se a de que nascemos em um mundo sociável e a aprendizagem se realiza por meio da interação entre as pessoas. Logo que nascemos, interagimos com quem nos rodeia e é através disso que damos sentido ao mundo. É pelo discurso, pelos signos e pelos símbolos, pela linguagem, enfim, que as pessoas interagem, transmitem a cultura, desenvolvem o pensamento e aprendem (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

Outro importante legado de Vigotski (2000) é o conhecido conceito de zona de desenvolvimento proximal (ou imediato), termo utilizado para designar um estágio de conhecimento que está em um nível superior da competência que o aluno possui em dado momento. Em outras palavras, o fato de o aluno trabalhar com o professor, ou mesmo com um companheiro mais competente, em um nível imediatamente superior ao de suas capacidades, representa a melhor maneira de ele passar ao nível seguinte.

Essas ideias contradizem a forma de estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual do aluno definida por testes que ele deve resolver sozinho, o que leva a um diagnóstico de apenas o que ele sabe até aquele momento. Para simplificar sua teoria, Vigotski (2000, p. 326-327) faz a seguinte comparação:

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos,

mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não só o nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato.

E para que o aluno consiga passar para o nível seguinte, é preciso que alguém o ajude a aprender. Daí surge outro conceito essencial da psicologia vigotskiana: a mediação. A aprendizagem se torna eficaz a partir da interação que se produz entre pessoas que têm níveis diferentes de conhecimentos. É o mediador que ajudará o aluno a passar ao seguinte grau de conhecimento e a superá-lo. A mediação supõe, portanto, ajudar os alunos a adquirirem estratégias para aprender mais, para resolver problemas autonomamente e enfrentar a vida em uma sociedade em constante mudança.

O trabalho do professor mediador aparece bem definido na seguinte analogia que Pozo (2002, p. 164) faz com “andaimes”:

Já que se trata de construir, os professores devem proporcionar aos alunos uma estrutura de “andaimes” que apoiem a construção desse conhecimento desde fora, o andaime sempre um pouco acima da casa, antecipando-se, criando novas zonas para a construção de conhecimentos, para em seguida ir retirando pouco a pouco esses apoios – quando a construção já é sólida o bastante para se manter de pé por si mesma e funcionar sem necessidade de muletas nem próteses cognitivas.

Em vista da psicologia vigotskiana e reportando-nos à realidade da EaD, convém refletir sobre a educação brasileira, em que é comum o surgimento de modismos redentores. É o caso das novas tecnologias. Ora, sabe-se que elas não são a panaceia para os males da educação. Elas realmente vêm modificando o

mundo, não necessariamente para melhor, tudo depende de como são usadas. Na educação, segundo Moran (1995), as tecnologias podem reforçar tanto uma visão conservadora, apolítica, individualista, quanto uma visão progressista. Por si só, toda a parafernália tecnológica não representa um avanço e só resultará em benefícios para a educação se usada por professores que tenham uma formação crítico-reflexiva e estejam efetivamente comprometidos com uma educação transformadora, caso contrário continuará repetindo o velho modelo da memorização de conceitos do livro didático.

Outro aspecto importante a ser analisado é a realidade da maioria dos alunos que procuram a EaD. De acordo com dados levantados pela Unitins (Fundação Universidade do Tocantins) para se conhecer as principais razões a fim de que o aluno opte por um curso a distância, algumas conclusões foram: falta de oportunidade (cerca de 30% dos alunos está na faixa entre 30 e 60 anos), o menor preço (o poder aquisitivo da população é baixo) e, a partir da obtenção do diploma, ter uma melhoria salarial. Acresça-se a isso o cansaço de uma jornada de trabalho, as deficiências da educação de base e uma arraigada dependência da presença do professor. O panorama não parece muito propício à formação do professor de LE como agente transformador da sociedade. Mas os desafios existem para ser vencidos, e, para que essa formação aconteça, a necessidade de interação professor/aluno passa a ser de fundamental importância. Nesse sentido, o AVA propicia espaços úteis de interação, como fóruns, chats, listas de discussão etc., que podem funcionar para a divulgação de ideias, detecção de progressos e deficiências e mesmo para a avaliação do desempenho dos alunos.

Vale lembrar que se está formando professores de LE e que a língua, qualquer que seja, se aprende mediante o uso que dela fazemos para interagir com o outro. Logo, deve-se orientar o professor a desenvolver competências indispensáveis à sua prática e, assim, buscar transformá-lo em mediador (andaime) do conhecimento de seus futuros alunos. A seguir,

passamos a analisar as competências do professor de LE.

## **Competências do professor de língua estrangeira**

Modernamente, as línguas estrangeiras – o inglês principalmente – são supervalorizadas, e tem sido muito difundida na sociedade a ideia de que aprendê-las é uma obrigação para quem deseja vencer no competitivo mercado de trabalho. Ainda, segundo o senso comum, não se aprende LE na escola regular, quer seja nos Ensinos Fundamental e Médio, quer seja na graduação. Para alcançar esse objetivo, deve-se frequentar um curso de idiomas ou viver certo tempo no país em que a língua objeto de estudo é falada. E essa crença é bastante arraigada, mesmo no próprio ambiente escolar, entre diretores, coordenadores, professores, pais, alunos.

A esse respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) advertem que o ensino de uma LE deve atender mais do que apelos de mercado do mundo globalizado; deve também cumprir outros compromissos com os educandos, como contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade da língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria

criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 96).

Lembram, também, que em muitos casos, não se entende o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em uma escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas, trata-se de instituições com finalidades distintas. Quando a escola regular se concentra apenas no ensino linguístico ou instrumental da LE, isolando-a de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, pode gerar dúvidas sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina e sobre a justificativa desse no contexto escolar.

Assim, o professor de LE que efetivamente colabora na formação integral de cidadãos, precisa ele próprio buscar boa formação. Sua prática não pode se basear apenas em conhecimentos linguísticos, por exemplo, uma vez que comunicar-se eficazmente em determinada língua é um processo muito mais complexo. Segundo Canale (1995), para se alcançar a competência comunicativa em determinado idioma, é necessário desenvolver outras competências, como a competência linguística – que se refere à gramática, à estruturação da língua –; a competência discursiva – que corresponde à capacidade de produzir textos orais e escritos que sejam coesos e coerentes –; a competência sociolinguística – que se relaciona à adequação da língua às diferentes situações comunicativas –; e também a competência estratégica – que se refere à utilização de diferentes estratégias para manter a conversação e auxiliar na negociação de significados.

Nesse sentido, recorreremos às Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 151), que indicam a possibilidade de associação da competência comunicativa

[...] um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessárias ao processamento da comunicação como a sua

organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir a interação efetiva com o outro.

Também Hymes (1995) lembra que o desenvolvimento da competência comunicativa implica o aperfeiçoamento tanto da fala como da atitude frente a situações comunicativas. Quer dizer, aprender a se comunicar efetivamente em uma língua requer bem mais que o conhecimento da gramática e do léxico.

Um importante aspecto ligado à competência comunicativa do professor de línguas é a comparação com um modelo “ideal”, muitas vezes representado pela “inquestionável” figura do falante nativo de determinada língua. A cultura e a ideologia associadas ao falante ideal levam o professor de LE a se subordinar totalmente aos padrões por ele estabelecidos.

É evidente o conteúdo ideológico que subjaz à ideia desse suposto falante ideal. Bakhtin (2004, p. 36) afirma que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Vale dizer que a palavra traduz ideologicamente o pensar e as representações sociais de um indivíduo ou de um grupo. Isto é, a ideologia se manifesta concretamente na linguagem, já que, como resultado de um processo social, revela os vários significados da realidade, de acordo com as vozes dos que a utilizam. Historicamente, a língua tem representado um instrumento de poder, de submissão. Referindo-se à questão da palavra estrangeira, Bakhtin (2004) lembra que ela foi meio de difusão de cultura, de religião etc. na formação de civilizações. Assim, essa palavra carrega uma ideologia de poder, de referência para outras civilizações. Segundo o autor, “[esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira] [...] fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade” (BAKHTIN, 2004, p. 101).

Para Kramsch (2001), o fato de ser nativo dota o falante de uma língua de autoridade associada à legitimidade e à autenticidade no uso dessa língua. Entretanto o antes inquestionável

conceito de falante nativo tornou-se muito mais complexo. Ao tentar responder a perguntas como: a quem se pode designar falante nativo? A criança, o adulto? O professor universitário, o operário? Que norma de falante nativo deve ser ensinada? Especialistas questionam tanto a identidade desse falante nativo como a conveniência de uma só norma em tempos de migrações massivas, encontros transnacionais e transculturais, além das tantas diferenças linguísticas e pragmáticas existentes entre falantes de uma mesma língua. A autora também comenta o termo “usuário competente hábil”, que substituiria “falante nativo”. Nesse caso, quem avaliaria a competência e a aceitabilidade social da capacidade expressiva desse usuário competente? São perguntas difíceis de responder por que o conceito de falante nativo, de um idioma e de uma cultura nacional é uma falácia.

Kramersch (2001) propõe, então, o modelo do “falante intercultural”, tendência crescente entre os linguistas, já que seria mais lógico ver os falantes como pessoas que ao longo da vida adquirem uma série de normas de interpretação que os guiam nos diversos contextos sociais em que estão inseridos e com as quais chegam a entender o mundo em que vivem. O que caracterizaria um falante competente não seria a capacidade de falar e escrever de acordo com as regras da academia e a etiqueta de um único grupo social, mas a capacidade de se adaptar e saber selecionar as formas corretas e apropriadas adequadas a um determinado contexto social. Assim, não há mais que se considerar o modelo do falante nativo. No entanto é preciso que os próprios professores de língua estrangeira não nativos não se desmereçam por essa razão e que por não alcançarem o ideal inatingível da competência nativa, muitas vezes se excluam e neguem seu papel profissional de professor.

Em se tratando de competências do professor de línguas, é indispensável tratar das novas tecnologias que chegaram à educação. Em sua obra *Dez novas competências para ensinar*, Perrenoud (2000) apresenta as competências que devem orientar a formação inicial e contínua do

professor, bem como as que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva. Entre elas, ressaltamos a oitava, que diz respeito à utilização de novas tecnologias e que nos leva a refletir sobre a necessidade de que a escola se integre ao mundo. Quando a escola ensina algo que não é mais útil para a vida lá fora, ela se desqualifica. Ora, as TIC modificam não só a maneira de nos comunicar, mas também de trabalhar e pensar, portanto, é importante incluí-las no contexto escolar. Entretanto deve-se refletir criticamente sobre seu uso na escola e não as ver como uma verdade absoluta. O professor não deve, por exemplo, deixar-se influenciar pelo poderoso mercado da informática, ansioso por vender a maior quantidade de *softwares* educativos que, dizem, farão a revolução na educação. São a reflexão e o bom senso que devem reger as atitudes do professor no sentido de ver quais são as reais necessidades e possibilidades de se trabalhar com informática na sala de aula. É fundamental que o professor não se esqueça de seu papel de orientador em atividades que envolvam a internet, por exemplo. A enxurrada de informações a que se tem acesso é desnorteante e se não forem filtradas, podem ser prejudiciais à aprendizagem.

É inegável que o professor não pode mais se ater somente ao livro didático e, usando as TIC, precisa ter competência em situá-las e conciliá-las com seu trabalho. Numa aula de LE, como exemplo, o hipertexto é altamente enriquecedor. Se se pretende trabalhar o campo semântico de uma determinada palavra e se recorre ao dicionário disponível no computador, cada palavra em negrito torna-se um laço (*link*) do hipertexto, que também permite integrar imagens e sons. Tomemos como outro exemplo uma aula de geografia: salta aos olhos a desigualdade da luta entre um ou dois mapas expostos na sala de aula e a quantidade e precisão de mapas disponíveis na internet, inclusive com imagens via satélite, com textos explicativos e animações. Enfim, as possibilidades que a tecnologia oferece para se trabalhar na escola são inúmeras. Na modalidade presencial, o uso das TIC é uma realidade, no entanto, talvez um

professor formado na modalidade EaD tenha mais domínio para trabalhar com a tecnologia relacionada à educação, uma vez que deve ter vivido mais intensamente essa experiência como aluno. O importante, reforçando o que foi dito anteriormente, é que o professor saiba utilizar criticamente qualquer ferramenta que lhe seja disponibilizada. Resumindo, o fato de o professor passar do tradicional material impresso para os suportes digitais, significa a construção de uma capacidade de saber que é disponibilizado, de transitar no mundo virtual e saber escolher o que julgue importante para sua prática.

## Considerações finais

A EaD e os ambientes virtuais de aprendizagem são mais uma possibilidade de formação de professores de LE e podem representar um campo fecundo de estudos para a Linguística Aplicada. Diante das deficiências do ensino presencial, há de se superar preconceitos e considerar essa modalidade como um instrumento possível de formação de professores de LE, por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva, capacitando-os como agentes de transformação social. Entretanto, por se tratar de uma experiência recente no campo da formação de professores de LE, justifica-se um estudo mais detalhado de seu funcionamento e o acompanhamento de seus resultados.

Atualmente, entre os linguistas aplicados, há a preocupação de relacionar suas pesquisas aos problemas do “mundo real” (BYGATE, 2004), isto é, aproximar a academia dos problemas sociais em vez de priorizar a produção de teorias. Para Kleiman (1998, p. 72),

Trata-se de determinar qual o valor mais importante para a comunidade, se a construção de teorias, ou a contribuição para a erradicação de práticas injustas e desumanas. A resposta, a julgar pela prática científica na área, parece ser a de que o valor mais alto é o da relevância da pesquisa para a vida social.

E a falta de professores, sobretudo de LE, num país onde as desigualdades sociais e regionais são tão marcantes, é um grande problema a ser minimizado. Principalmente nas regiões Norte e Nordeste, a possibilidade de a maioria da população ter acesso ao ensino universitário é mínima, senão nula. A realidade da educação nessas regiões muitas vezes é própria do Terceiro Mundo: professores com pouca formação, alunos desnutridos, com sérias dificuldades de aprendizagem, escolas em ruínas (quando há) etc. Preserva-se, assim, o círculo vicioso de professores mal formados que por sua vez tendem a formar mal os alunos.

Se como diz Celani (1992, p. 21) “não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar”, o envolvimento de linguistas aplicados no desenvolvimento de atividades de pesquisa/intervenção, pesquisa colaborativa, em projetos de formação de professores, na produção e na divulgação de pesquisas ou como mediadores entre a universidade e a escola, seria de grande valia na transformação dessa difícil realidade. É bom lembrar que o diálogo com as comunidades mais distantes e carentes pode ser facilitado por intermédio da tecnologia. Há cidades no interior do Tocantins, por exemplo, cujo único computador ligado à internet é o das telessalas onde se encontram os estudantes que estão se formando em algum curso de graduação a distância oferecido pela Unitins. Trata-se de um relevante serviço que a academia presta a comunidades carentes.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: towards a generic view. *AILA Review*, v.

- 17, p. 6-22, 2004.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA, M. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In PASCHOAL M. S. Z. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.
- KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 51-77.
- MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.
- PALOFF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores: enfoque del constructivismo social*. Madri: Cambridge University Press, 1999.