



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Gabriela Quattrin Marzari¹

Centro Universitário Franciscano

UNIFRA

Resumo

A formação de professores de línguas tem sido foco de estudos diversos (ALMEIDA FILHO, 2000, 2009; LEFFA, 2001; CELANI, 2002; FREIRE, 2011; entre outros), especialmente devido à presença, cada vez mais nítida, das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Neste estudo, tem-se como objetivo principal identificar e descrever as principais dificuldades encontradas no processo de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, especificamente, de língua inglesa. Além disso, busca-se justificar a importância de ações governamentais, tomando-se como exemplo a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para a melhoria da qualidade do ensino básico, especialmente no que diz respeito ao ensino de Línguas Estrangeiras (LEs), e para uma formação docente de qualidade. A pesquisa justifica-se pelo fato de que, devido à necessidade premente de saber uma LE na atualidade, é necessário repensar a qualidade do ensino na Educação Básica, especialmente no que diz respeito às LEs, e a formação de professores de LEs, permitindo que haja qualidade e continuidade nesse processo, que apenas inicia na Universidade.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Formação de professores; Desafios e perspectivas.

¹ Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano, Santa Maria/RS e coordenadora do Subprojeto Letras: Inglês – PIBID na mesma IES. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas/RS.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 323-341, Novembro, 2013.

FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE AGE OF DIGITAL TECHNOLOGY

Abstract

Teacher language training has been the focus of several studies (ALMEIDA FILHO, 2000, 2009; LEFFA, 2001; CELANI, 2002; FREIRE, 2011; among others), especially due to the notorious presence of digital technologies in contemporary society. Therefore, this study aims to identify and describe the main difficulties found in the initial and the continuing training of foreign language teachers, specifically English language teachers. Furthermore, it intends to justify the importance of governmental actions, taking as an example the *Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation* (PIBID), to the improvement of basic education, especially with regard to foreign languages teaching, and the teacher training process. The development of this research may be justified by the fact that, due to the need to know a foreign language nowadays, it is necessary to rethink the teaching practices in basic education, especially with regard to foreign languages, as well as the foreign language teacher training, in order to improve the quality and the continuity of a process which only starts at the University.

Keywords: English Language; Teacher training; Challenges and prospects.

1. Introdução

O ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) no atual contexto sócio-histórico merece ser repensando, tendo em vista, principalmente, as condições de promoção/construção desse conhecimento e as demandas/necessidades decorrentes da informatização e da globalização desse conhecimento. Em se tratando das condições de promoção/construção desse conhecimento, serão problematizados os principais obstáculos geralmente enfrentados por professores de LEs que atuam na Educação Básica, ao abordarem a língua alvo como uma dentre as demais disciplinas que compõem a matriz curricular, e na Educação Superior, ao ensinarem a língua alvo aos futuros professores, contemplando, a um só tempo, o desenvolvimento da competência linguística e da competência pedagógica por parte dos aprendizes.

A partir de um mapeamento das condições de ensino e aprendizagem de LEs tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, questões relativas à formação de professores de LEs, considerando-se principalmente a significativa influência exercida pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação nas práticas desses profissionais, serão retomadas a fim de justificar a adoção de novos papéis sociais por parte desses profissionais, resultando, assim, na constituição de uma nova identidade docente.

Entendidos os papéis assumidos por professores de LEs na sociedade contemporânea, serão apresentadas e discutidas algumas das ações propostas no âmbito do ensino de LEs que têm, de certo modo, contribuído para a qualificação dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho dos aprendizes na língua alvo e para o desenvolvimento da consciência de que saber uma LEs na atualidade é condição necessária para integrar práticas sociais diversificadas.

Com base neste estudo, tem-se como objetivo principal argumentar a favor da constituição de uma nova identidade profissional docente, que atenda aos interesses e necessidades de um perfil de aluno também diverso, se consideradas as novas formas de aprender que estão facilmente disponíveis a esses sujeitos. Contudo, espera-se, ao término deste estudo, comprovar que, embora existam recursos tecnológicos diversificados que podem ser utilizados para fins de ensino e aprendizagem de LEs, fatores inerentes ao professor e ao aprendiz são elementos essenciais à efetiva construção do conhecimento na língua alvo. Dentre esses fatores, destacam-se: motivação e autonomia, que, segundo diferentes pesquisadores (ELLIS, 1995; LIGHTBOWN e SPADA, 1999; BROWN, 2001; PAIVA, 2005; entre outros) são determinantes ao sucesso ou ao fracasso do aprendiz na construção do conhecimento desejado.

2. Ensino de Línguas Estrangeiras na sociedade contemporânea: desafios e perspectivas

O ensino de LEs, em particular na Educação Básica, é uma tarefa que demanda, além de competência linguística e pedagógica por parte de quem ensina, interesse e dedicação por parte de quem aprende. Em se tratando do ensino de LEs em escolas públicas da Educação Básica, essa questão torna-se ainda mais preocupante porque, além das condições adversas inerentes a esse componente curricular (carga horária reduzida e desprestígio social), observa-se certa precariedade quanto às condições físicas oferecidas pelo contexto educacional.

Até o ano de 2010, por exemplo, o Ministério da Educação não disponibilizava livros didáticos de língua inglesa para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do país. No referido ano, entretanto, teve início o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo principal é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica.

Além disso, embora muitas escolas da rede pública de ensino já possuam laboratórios de informática, a maioria desses ambientes não pode ser utilizada, segundo informações repassadas por professores atuantes nos referidos contextos, por diferentes razões:

- 1) despreparo docente quanto ao uso pedagógico das TICs, o que faz com que o professor rejeite, imediatamente, a ideia de levar seus alunos até o laboratório para a realização de atividades de estudo e produção relacionadas aos conteúdos da disciplina que ministra;
- 2) reduzido número de funcionários técnico-administrativos atuantes nas escolas, impedindo que professores façam uso desses laboratórios, em primeiro lugar, porque não há quem se responsabilize pelo funcionamento (abertura e fechamento) do ambiente a ser utilizado pelo professor de LEs e, em segundo lugar, porque não há quem auxilie o professor na solução de problemas de ordem técnica, caso estes venham a ocorrer;
- 3) e, por fim, a ausência de acesso à Internet nesses laboratórios, o que acaba limitando consideravelmente a realização de atividades planejadas pelos docentes, que contemplem, por exemplo, a habilidade de conversação (*speaking*) por meio de recursos disponibilizados por comunidades virtuais de aprendizagem e redes sociais, tais como fóruns de discussão e salas de bate-papo, respectivamente.

Conforme mencionado anteriormente, além das limitações de ordem física, o ensino de LEs na Educação Básica da rede pública de ensino enfrenta problemas quanto à carga horária destinada a esse componente curricular: no Ensino Fundamental, são destinados dois períodos semanais para o ensino de LEs; no Ensino Médio a situação é ainda mais preocupante: apenas uma hora-aula por semana. Em virtude da reduzida carga horária, o professor acaba optando pelo ensino de uma das habilidades linguísticas em detrimento das demais. Muitas vezes, a habilidade escolhida pelo professor não é aquela que

desperta mais interesse no aprendiz. Portanto, cria-se, imediatamente, outro impasse: os interesses e objetivos de professores e aprendizes são diversos, de modo que não há cumplicidade ao longo do processo, desse modo, resultando no seguinte entendimento: na concepção de quem ensina, o aluno da escola pública não tem interesse em aprender LEs e não se esforça para isso; na concepção de quem aprende, o professor, além de não saber ensinar, não ensina o que é de interesse do aprendiz.

No que diz respeito ao desprestígio atribuído às LEs, sobretudo no contexto da escola pública, embora não apenas nele, destaca-se a descrença de que é possível aprender LEs em escolas de ensino regular. Para a maioria dos alunos, pais e até professores da escola pública, somente é possível aprender uma LE em um contexto projetado para isso, a exemplo dos cursos livres de línguas, ou viajando e morando em algum país que, oficialmente, fala a língua estrangeira que se quer aprender. Sendo assim, observa-se nitidamente o descrédito em relação ao papel da escola pública na formação do sujeito capaz de atender as atuais demandas da sociedade contemporânea.

Apesar disso, entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental enfatizam que “[a] aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (...). Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.” É dever da escola, portanto, permitir que todo cidadão tenha acesso a melhores condições de vida, graças ao domínio de pelo menos uma LE.

A escola, como instância formadora por excelência, deve contribuir para a formação plena do cidadão. A formação plena, conforme entendida atualmente, inclui a habilidade de se comunicar em uma língua que não seja exclusivamente a materna, ou seja, uma

LE. Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), “[e]mbora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer.”

Essa e outras questões relativas ao ensino de LEs na Educação Básica merecem ser repensadas por toda a comunidade acadêmica envolvida na formação de futuros profissionais, que atuarão em uma realidade cada vez mais marcada pelas diferenças, sobretudo, linguístico-culturais, pela socialização e construção coletiva do conhecimento. Aprender uma LE é condição necessária para a qualificação profissional de qualquer cidadão no atual contexto histórico e requer, além de motivação para aprender, condições favoráveis de aprendizagem. Dentre essas condições, destacam-se: carga horária compatível com o nível de conhecimento a ser atingido, instalações modernas e em pleno funcionamento, professores devidamente preparados para o exercício da docência, ou seja, conhecedores da língua que ensinam, das propostas metodológicas e dos recursos digitais que estão constantemente à sua disposição.

3. Formação de professores de Línguas Estrangeiras: algumas reflexões

Apesar de ser reconhecida pela sociedade como importante instrumento de comunicação e como elemento essencial na formação de cidadãos capazes de enfrentar desafios locais e globais, a língua inglesa ainda não tem sido trabalhada, ao menos em boa parte das escolas públicas, de forma a dar condições ao aprendiz para dominar as competências esboçadas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Conforme discute Romero (2011), observa-se uma clara contradição no que diz respeito ao ensino de

línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, e à valorização e formação dos profissionais responsáveis pelo ensino do idioma.

Apesar do *status* privilegiado que ocupa em relação às demais línguas estrangeiras, sobretudo por ser a língua da internet, “[s]eria lógico supor, portanto, que o profissional que ensina esta língua não somente fosse valorizado, mas também tivesse uma formação adequada à tarefa (...)” (ROMERO, 2011, p. 173). O que geralmente se observa, todavia, é uma *carência* de alunos nos cursos de Letras, mesmo aqueles de instituições prestigiadas, uma *carência* de professores devidamente habilitados ao ensino da língua alvo nas suas diferentes habilidades e, por fim, uma *carência* motivacional tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende, devido, sobremaneira, às inúmeras dificuldades que surgem ao longo do processo.

Romero (2011, p. 174) busca uma explicação para essa aparente contradição, que parece explicar o fenômeno, ao menos em parte. Segundo a autora, isso acontece “[t]alvez em função do desprestígio econômico e social da docência no Brasil (...), a formação inicial é falha e frustrante, muitos professores já formados encontram-se perdidos e abandonados (CELANI, 2002) no exercício de suas funções, além de pouco saberem a língua que ensinam (CONSOLO e AGUILERA, 2010)”.

Conforme apontado anteriormente, as inúmeras condições adversas presentes no contexto da escola pública, tais como a reduzida carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, em particular a língua inglesa, e a carência de professores com formação linguística adequada acabam por justificar a lacuna existente na formação de seus aprendizes. Em virtude desse cenário, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 25), “acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em

que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes”.

Frente a esses desafios, é necessário que a Universidade comprometa-se cada vez mais a formar e qualificar o profissional da área - nesse caso, o professor de língua inglesa - para que este, além de ter competência linguística, esteja também apto a se posicionar criticamente e a buscar a melhoria das condições de ensino da disciplina. É imprescindível que, além de saber o idioma a ser ensinado, o professor de língua estrangeira saiba ensinar esse idioma, fazendo uso de diferentes metodologias e abordagens de ensino que contemplem, a um só tempo, as habilidades e os interesses de seus aprendizes.

Ao buscar integrar os interesses dos aprendizes às possibilidades metodológicas existentes, o professor faz uso do chamado “pós-método”, termo cunhado por Kumaravadivelu (2001), que se caracteriza, essencialmente, pela ausência de “receitas” voltadas ao ensino de LEs. A esse respeito, o autor (2006, p. 69) esclarece que: “[q]ualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas.” Portanto, ao embasar a sua prática pedagógica no pós-método, o professor demonstra mais autonomia em relação à sua própria atuação, adaptando e criando novas formas de ensinar, além de um certo desejo de mudança no que diz respeito à construção do conhecimento por parte do aprendiz, que terá, inevitavelmente, uma contribuição mais significativa e engajada ao longo do processo.

Dentre as iniciativas governamentais que visam à melhoria do ensino de um modo geral, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio desse programa, espera-se que tanto professores da Educação Básica quanto professores da Educação Superior, formadores de futuros professores, se qualifiquem continuamente para o exercício da docência e se

tornem, cada vez mais, aptos a ensinar a língua estrangeira, independente de seu contexto de atuação. Além disso, espera-se que a troca de experiências entre esses profissionais contribua para a reformulação das práticas pedagógicas atuais, sobretudo na escola pública, permitindo aos professores atuantes repensarem o ensino de língua inglesa e, a partir daí, lançarem-se à pesquisa e à investigação produtiva, abordando questões pertinentes à língua alvo. É desse modo que, segundo Almeida Filho (1993), desenvolve-se a *competência profissional* do docente, que precisa integrar-se a atividades de atualização em busca do aprimoramento acadêmico de forma permanente. Em outras palavras, a formação profissional se estende para além dos bancos da Universidade e requer, por parte do professor, comprometimento em relação à sua prática e interesse para dar continuidade a um processo formativo que teve início na academia, mas que perdura a vida inteira.

Ao integrar a formação de professores de língua inglesa nas universidades às práticas resultantes da inserção desses indivíduos nas salas de aula da rede pública de ensino, por meio de projetos coesos e objetivos coletivos, espera-se que o PIBID contribua substancialmente para a formação inicial e continuada de professores de inglês de modo a promover, a curto e médio prazo, uma mudança significativa no ensino do idioma na Educação Básica, já que, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência financiadora do Programa, o PIBID “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”.

4. Contribuições do PIBID para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

A contribuição de um programa como o PIBID para a formação tanto inicial quanto continuada de professores é inegável. É nítida a

preocupação do Governo Federal, por meio desse Programa, em aproximar a Universidade da Escola e vice-versa, a fim de minimizar a grande lacuna que geralmente se observa entre o que se ensina na teoria e o que se observa na prática. Já na definição do Programa pela CAPES, encontra-se a expressão “em parceria”, o que justifica a necessidade de estreitar, cada vez mais, as relações entre esses dois contextos de formação: “ [o] programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) *em parceria* (grifo meu) com escolas de educação básica da rede pública de ensino.”

Não raramente, professores recém-habilitados para o exercício da docência, após quatro anos de estudo e investigação, sentem-se despreparados para atuar em contextos autênticos de ensino e aprendizagem, principalmente em escolas públicas da Educação Básica, devido às condições adversas que lá se verificam, conforme já mencionado: instalações precárias, carência de material didático adequado, desinteresse por parte da maioria dos alunos, turmas superlotadas, entre outros.

Em vista disso, uma das grandes contribuições do PIBID, senão a principal, é a inserção dos futuros professores em um contexto autêntico de ensino e aprendizagem já no início do processo formativo. Previamente ao PIBID, a única oportunidade de inserção do futuro professor na sala de aula da rede pública de ensino eram os estágios supervisionados, os quais são geralmente ofertados a partir da segunda metade dos cursos de Licenciatura, restringindo, desse modo, as possibilidades de questionamento e reformulação das propostas pedagógicas tendo em vista o referido contexto. Esse argumento vai ao encontro do segundo objetivo do PIBID, conforme segue:

(...) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Nesse objetivo, fica evidente a preocupação em fortalecer a parceria entre Universidade e Escola, a fim de superar a grande lacuna que geralmente se observa entre o que é trabalhado nas disciplinas dos cursos de graduação (teoria) e o que é exigido do futuro docente no contexto de ensino (prática). Conforme afirma Freire (2011, p. 266):

[o] descompasso entre o *prescrever/realizar* e o *dizer/fazer*, nesses dois contextos, pode ser tão impactante que, por vezes, desestabiliza as concepções e representações dos futuros professores e abala – temporária ou definitivamente – a escolha profissional e a decisão de investir em uma carreira docente.

Além disso, observa-se certa preocupação quanto à produção criativa do conhecimento, de modo que as aulas se tornem cada vez mais atrativas e relevantes para os aprendizes da Educação Básica, despertando neles o interesse pela construção do saber. Os seguintes objetivos do Programa vão ao encontro dessas considerações:

(...) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a *integração* entre educação superior e educação básica; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (grifo meu)

Desse modo, a formação do futuro professor não se restringe à Universidade: a escola, por meio dos professores supervisores, torna-se igualmente responsável pela formação desses profissionais, desvelando, desde cedo, as reais condições de atuação no referido contexto. Portanto, os professores atuantes na escola passam a ser coformadores de futuros professores, já que supervisionam o trabalho desses aprendizes na escola conveniada ao Programa. Conforme argumenta Almeida Filho (2000, p. 40):

[o] professor de línguas, assim como os outros professores, não podem chegar à plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira, porém logo após seu ingresso na profissão, necessitam para sempre de cuidados constantes, supervisão, respeito, oportunidades de crescimento - e por que não admiti-lo – melhor remuneração pelo seu trabalho.

A distribuição das responsabilidades entre Universidade e Escola, na formação de futuros professores, resulta em um perfil docente mais próximo da realidade a ser vivida, minimizando ou mesmo anulando sentimentos de incapacidade, despreparo e abandono. No âmbito da proposta do PIBID, a formação do futuro professor passa a ser compartilhada por professores atuantes na Educação Básica e por professores atuantes no Ensino Superior, gerando, assim, uma identidade profissional complexa, capaz de atender a contextos caóticos de ensino, neste caso, de línguas estrangeiras. A proposta de uma formação docente compartilhada encontra respaldo no seguinte objetivo do Programa: “(...) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.”

Por fim, uma contribuição relevante do Programa é a continuidade na formação de professores já atuantes: tanto professores da Educação Básica, que atuam como supervisores, quanto professores do Ensino Superior, que atuam como orientadores institucionais, são “desacomodados” pelo PIBID e impelidos a deixar a sua zona de conforto, ao terem de se inserir na pesquisa, participando de eventos acadêmicos e publicando os resultados obtidos a partir da análise e observação desses resultados a partir da inserção dos bolsistas nas escolas.

Desse modo, o PIBID contribui significativamente para a formação continuada desses professores, permitindo-lhes rever sua prática e, ao integrar saberes empíricos e não empíricos, torná-la mais compatível e coerente com as necessidades de seus aprendizes, em cada um dos contextos considerados, resultando na melhoria da qualidade do ensino e na obtenção de melhores resultados em termos de aprendizagem.

Os objetivos descritos acima estão relacionados entre si e visam, em última instância, “contribuir para a valorização do magistério” (CAPES), que é também uma preocupação do Programa, bastante pertinente se considerado o atual cenário dos cursos de Licenciatura. No caso das línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, permitir que alunos, ainda em formação inicial, se insiram em contextos autênticos de ensino é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas (*reading, writing, speaking* e *listening*) e, além disso, para o desenvolvimento da motivação e autonomia, elementos essenciais à realização de uma proposta diferenciada de ensino.

5. Considerações finais

Neste estudo, procurou-se mapear a atual situação do ensino de LEs na escola pública brasileira e, na tentativa de justificar essa situação, fazer uma análise do processo de formação de professores de LEs, em especial de língua inglesa. Buscou-se, na medida do possível, identificar os principais problemas e desafios relativos ao ensino de LEs na Educação Básica, dentre eles, a reduzida carga, as precárias condições de ensino, a falta de uma continuidade no processo de formação docente, o desinteresse e a desmotivação por parte da maioria dos aprendizes, para, num segundo momento, apresentar o PIBID como uma dentre as ações governamentais que estão sendo

desenvolvidas a fim de retomar o prestígio do ensino na escola pública, em especial, o ensino de LEs.

Embora a proposta do PIBID seja realmente bastante promissora, há uma série de obstáculos que precisam ser superados, começando pela desvalorização dos professores e do idioma que ensinam nos contextos considerados. Embora o domínio de uma LE seja visto como uma habilidade cada vez mais necessária na sociedade contemporânea, o ensino de LEs na escola pública não é valorizado, muitas vezes, sob o argumento de que não é possível aprender LEs no referido contexto.

Observa-se, já na criação dos currículos escolares, uma verdadeira desvalorização do ensino de LEs no contexto brasileiro. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) argumentam que a inserção de uma determinada área do conhecimento no currículo escolar deve se justificar a partir da função que desempenha socialmente. Sob essa perspectiva e levando-se em consideração as atuais condições de ensino de LEs na Educação Básica, em termos linguísticos, é preciso ensinar o estritamente necessário, o que é efetivamente utilizado pelos indivíduos durante suas mais variadas interações, tendo a língua alvo como instrumento de comunicação.

No caso das LEs, portanto, o ensino do idioma deve contemplar as reais necessidades de seus usuários, que, na sua grande maioria, não fazem uso das habilidades orais para se comunicar no seu dia a dia. Esse argumento acaba por justificar o ensino da habilidade de leitura em detrimento das demais. Conforme apontam os próprios documentos (1998, p. 20), “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem”.

Todavia, com o advento da tecnologia e, principalmente, com o fenômeno da globalização, o conhecimento da língua inglesa têm permitido que pessoas do mundo inteiro se comuniquem por meio desse idioma nas modalidades escrita ou falada. Nesse caso, é requerido do indivíduo um conhecimento linguístico mais amplo, que vai além da capacidade de leitura e compreensão de textos escritos. Em função disso, observa-se uma crescente preocupação no âmbito da formação de indivíduos capazes de produzir e, principalmente, socializar o conhecimento por eles produzido, fazendo uso de recursos digitais acessíveis aos sujeitos digitalmente letrados e de uma língua que permita a comunicação e a inter-ação em nível global.

A formação de indivíduos com esse perfil requer, certamente, uma nova postura por parte de professores formados, que, espera-se, além de demonstrarem conhecimento suficiente para manipular os recursos digitais que estão à sua disposição, saibam tirar proveito desses recursos para atingir objetivos específicos visando à construção coletiva do conhecimento e à socialização desse conhecimento por meio de uma língua compartilhada entre todos os povos – a *lingua franca*, neste caso, a língua inglesa.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000.

_____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** 3.^a Edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. New York: Longman, 2001.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 12/03/2013.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-36, 2002.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 323-341, Novembro, 2013.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, p. 133-147, 2010.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FREIRE, M. M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In: SILVA, K. A. da *et al.* (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 265-284, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

LIGHTBOWN, P. E; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

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

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 323-341, Novembro, 2013.

ROMERO, T. R. de S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. da *et al.* (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares** – volume I. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 173-198, 2011.