

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - FCL
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
E LÍNGUA PORTUGUESA DINTER - UFMA/IFMA**

LUCIANA ROCHA CAVALCANTE

**A ORALIDADE NOS CURSOS A DISTÂNCIA DE LICENCIATURA EM LETRAS
COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**ARARAQUARA - SP
2011**

LUCIANA ROCHA CAVALCANTE

**A ORALIDADE NOS CURSOS A DISTÂNCIA DE LICENCIATURA EM LETRAS
COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Ucy Soto**

Linha de Pesquisa:
Ensino/Aprendizagem de Línguas

Bolsa: **CAPES**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ucy Soto
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – MG
/ Colaboradora PPG UNESP Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a. Maria do Rosário Gregolin
UNESP – Campus de Araraquara – SP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Denise Martins de Abreu e Lima
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu
UNESP – Campus de Araraquara – SP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Mônica da Silva Cruz
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

MEMBROS SUPLENTES:

Membro Suplente: Prof^a. Dr^a. Ilza do Socorro Galvão Cutrim
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Membro Suplente: Prof. Dr^a. Kassandra da Silva Muniz
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – MG

Membro Suplente: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – MG

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

LUCIANA ROCHA CAVALCANTE

**A ORALIDADE NOS CURSOS A DISTÂNCIA DE LICENCIATURA EM LETRAS
COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Ucy Soto**

Data da defesa: ____/____/____

*Aos meus pais, Amândio Borges Rocha (in memoriam),
e Sônia Maria Ramos Rocha.
A meu marido, Luis Eduardo Maluf Cavalcante.
E aos meus filhos Leonardo e Gabriel.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu único Deus, que não me desamparou em momento algum;

Aos meus pais, Amândio (in memoriam) e Sônia, pelo amor, pela dedicação e incansável suporte para a realização desta pesquisa;

Ao meu marido Eduardo, pelo carinho, compreensão e apoio para a conclusão deste trabalho;

Aos meus filhos Leonardo e Gabriel, agradeço o carinho e peso perdão à minha falta de paciência em algumas ocasiões.

Aos meus irmãos, Francisco e Maria Sônia, pelo incentivo na execução desta pesquisa;

À Prof^a Dr^a Ucy Soto, pela orientação desse trabalho e pela partilha de seu saber;

À Prof^a Dr^a Maria do Rosário Gregolin, Coordenadora do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER), em Araraquara, pelo suporte administrativo, pela disponibilidade em nos atender e por todo o apoio ao longo desses quatro anos de doutoramento;

Às Prof^a Dr^a Gladis Massini-Cagliari, Renata Marchezan e Rosane de Andrade Berlinck, Coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa em Araraquara, agradeço o apoio e a dedicação disponibilizados ao Dinter (UNESP/UFMA/IFMA);

À Prof^a Dr^a Marcia Manir, Coordenadora local do Dinter (UNESP/UFMA/IFMA), o nosso agradecimento pelo seu apoio e dedicação;

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara, que muito nos ajudaram com seu conhecimento e disponibilidade em se deslocar de sua sede de trabalho;

Aos funcionários da Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, em especial a Rita, pelo seu carinho e incansável presteza em ajudar a todos nós doutorandos;

À Universidade Federal do Maranhão, em especial, ao DELER, pelo apoio e por conceder liberação parcial das atividades docentes nesse período;

Às minhas colegas de Departamento, Profª Drª Marize Barros Rocha Aranha e a Profª Drª Suzana Lucas pelo incentivo ao ingresso neste curso de pós-graduação;

Às colegas do Doutorado, em especial Suzana Lucas, Vilma Diniz e Marize Barros Rocha Aranha, pela cumplicidade, pelos momentos compartilhados de estudo e pela amizade fortalecida ao longo do processo;

À Profª Drª Conceição Belfort, pela sua dedicação na realização deste doutorado;

À Maria da Penha Teófilo, sempre prestativa e amiga;

E a todos aqueles que, de algum modo, colaboraram para a realização deste trabalho.

“Falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em “frases feitas”. Não é raro que esse navegar mude de direção”.

(Christine Reruz)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar o lugar da oralidade nos cursos de licenciatura em Letras a distância com formação em língua estrangeira, para que sejam investigadas as Concepções de Língua(gem) e de Ensino que norteiam esse fazer pedagógico, oportunizando o desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar em um idioma estrangeiro através das tecnologias de informação e comunicação adotadas na atualidade. Nesta direção, constrói-se, inicialmente, um percurso da evolução da comunicação humana para, posteriormente, a partir da literatura, se compreender o fenômeno da linguagem num nível que extrapola a dicotomia língua/fala até o conceito de discurso. Descreve-se, não só, a historização da língua estrangeira ao longo da evolução das tecnologias que auxiliam ao seu ensino, como também, a sua inserção na condição de disciplina curricular da Educação Brasileira. Apresenta-se ainda um panorama do ensino superior no Brasil, com ênfase nos cursos de Letras, na modalidade de educação a distância, a partir dos dados disponibilizados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2008. Abordam-se métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira por meio de teóricos, ademais trata-se da oralidade como veículo da memória dizível em relação ao ensino de LE. Realiza-se uma investigação com base no levantamento bibliográfico e na pesquisa de campo, o qual resultou em um *corpus* constituído de enunciados de documentos jurídicos e pedagógicos e respostas a entrevistas e questionários aplicados com coordenadores e tutores de LE a distância, que foram analisados considerando as categorias inerentes à Análise do Discurso como discurso, sujeito e memória à luz dos estudos de Pêcheux (1988, 1997 e 1999) e Foucault (1999 e 2008). Esta pesquisa revela que a oralidade ocupa um lugar secundário nessa modalidade de ensino nos cursos de Letras, em virtude, principalmente, de problemas de infraestrutura tecnológica, pela substituição das atividades orais por escritas e pela carga horária reduzida para a realização de atividades interativas que necessitam das habilidades de ouvir, interpretar e falar.

Palavras-chave: Oralidade. Concepção de Língua(gem). Ensino de Línguas Estrangeiras. Educação a distância. Discurso. Sujeito.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze the role of orality in distance-education Languages and Literature undergraduate programs, in order to investigate Language and Teaching concepts of education through development of listening and speaking abilities in a foreign language using current communication and information technologies. To this end, we plotted the initial evolution of human communication and later, from literature the understanding of speech phenomenon beyond the dichotomy language/speech and towards the concept of discourse. We describe not only the historicising of the foreign language along the development of teaching technologies, but also the inclusion of foreign language as curriculum subject in Brazilian Education. We also present an overview of higher education in Brazil, with emphasis on Distance Learning Courses in Language and Literature, based on 2008 data from the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira (INEP) website. We discuss theories, methods and techniques of teaching foreign languages. Otherwise, we address orality as a vehicle of speakable memory related to FL teaching. We conducted our investigations with literature reviews and field research. The resulting body of evidence consists of legal and pedagogical documentation and information obtained in questionnaires and interviews with distance learning coordinators and foreign language tutors. The latter were analysed as discourse, subject and memory as per categories of Discourse Analysis by Pêcheux (1988,1997, 1999) and Foucault (1999, 2008). Our study finds that orality plays a secondary role in distance learning courses in Language and Literature of foreign languages, mainly due to technological infrastructure, replacement of oral tasks by written ones, and lower load of interactive activities that require listening, interpretation and speaking skills.

Keywords: Orality. Concept of Language. Foreign Languages Teaching. Distance learning. Speech. Subject.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - IES's Públicas e Privadas segundo Categoria Administrativa.....	75
Gráfico 2 - IES's segundo a Organização Acadêmica.....	75
Gráfico 3 - Detalhamento das IES's segundo a Organização Acadêmica.....	76
Gráfico 4 - Evolução do número de Vagas, Inscritos, Ingressos, Matriculados e Concluintes na EaD - 2007 e 2008.....	78
Quadro 1 - IES Brasileiras que oferecem o Curso de Letras em EaD.....	79
Figura 1 - Homepage do Moodle.....	91
Figura 2 - Homepage da USP.....	92
Figura 3 - Homepage da PUCRS.....	92
Figura 4 - Homepage da UNESP São José do Rio Preto.....	93
Figura 5 - Homepage da UFBA.....	93
Figura 6 - Homepage da UFC.....	94
Quadro 2- Gêneros do discurso e enunciados em sequências discursivas...	132

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

E – Enunciado

EaD – Educação a distância

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

ESD – Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

SD – Sequência discursiva

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações

Lista de Siglas

INTRODUÇÃO	14
1 A COMUNICAÇÃO HUMANA: SUAS DIFERENTES LINGUAGENS E CONCEPÇÕES	27
1.1 Da linguagem oral à linguagem digital.....	28
1.1.1 A linguagem oral.....	28
1.1.2 A linguagem escrita.....	33
1.1.3 A invenção da imprensa e dos novos meios de comunicação.....	36
1.1.4 As mídias técnicas.....	38
1.1.5 A era digital.....	39
1.2 Concepção de linguagem: um percurso da fala ao discurso.....	44
1.2.1 Da comunicação ao discurso.....	44
1.2.2 O discurso para Foucault.....	54
1.3 A genealogia dos discursos.....	58
2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ...	63
2.1 A trajetória da EaD no Brasil: seu histórico e suas características.....	63
2.2 Panorama do ensino superior no Brasil.....	73
2.2.1 Panorama da Educação a Distância.....	77
2.2.2 Curso de Letras na modalidade a distância.....	78
2.3 As tecnologias a serviço do ensino.....	84
2.3.1 As tecnologias e o ensino de LE a distância.....	87
3 A ORALIDADE NAS ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	96
3.1 O Ensino de Línguas Estrangeiras: um passeio histórico.....	96
3.1.1 A oralidade e as diferentes concepções de ensino de LE.....	100
3.1.1.1 Abordagem Tradicional ou Clássica.....	104
3.1.1.2 Abordagem Estrutural.....	106
3.1.1.3 Abordagem Cognitivista.....	110
3.1.1.4 Abordagem Comunicativa.....	111
3.2 Oralidade como veículo da Memória Dizível.....	117

4	DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS <i>CORPORA</i>.....	123
4.1	Os primeiros passos para a efetivação da coleta de dados.....	124
4.2	Caracterização dos <i>corpora</i>	126
4.3	A oralidade em LE nos cursos de letras a distância: a tessitura dos discursos.....	131
4.3.1	A oralidade (re)velada nos labirintos dos discursos institucionais.....	132
4.3.1.1	O âmbito jurídico.....	132
4.3.1.2	O âmbito pedagógico.....	146
4.3.1.3	O olhar dos Coordenadores.....	167
4.3.1.4	O olhar dos Tutores.....	174
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS.....	198
	APÊNDICE A - Questionário I – Aplicado com Coordenadores de LE.....	206
	APÊNDICE B - Questionário II – Aplicado com Tutores de LE.....	210
	APÊNDICE C - Entrevista aplicada com Coordenadores de LE.....	214
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento (Coordenador/Tutor).....	218
	ANEXO A - Documentos Jurídicos*.....	219
A.1	- Lei n° 9.394/96.....	219
A.2	- Decreto n° 2.494.....	240
A.3	- Decreto n° 2.561.....	243
A.4	- Decreto n° 5.622.....	244
A.5	- Decreto n° 5.773.....	255
A.6	- Portaria n° 4.059.....	276
A.7	- Resolução CNE/CES n° 18.....	277
A.8	- Parecer CNE/CES n° 492.....	282
A.9	- Referenciais de qualidade para a educação à distância.....	309

*Os Anexos estão dispostos em CD que acompanham a tese.

INTRODUÇÃO

O meu ingresso no doutorado, em 2007, foi motivado pela possibilidade de adquirir novos conhecimentos que pudessem contribuir com a minha prática docente. Confesso que, inicialmente, me senti um pouco prisioneira dos meus próprios limites, pois, além de apresentar um projeto e de me submeter a uma entrevista, deveria estudar, em um tempo recorde, uma língua estrangeira – o francês – com a qual ainda não tinha tido nenhum contato anterior. A aprovação nesta primeira etapa era fundamental para que eu prosseguisse pleiteando uma vaga no doutorado. Após vencer este primeiro desafio, tive a chance de ser aprovada nas demais etapas com a oportunidade de ter como linha de pesquisa – o Ensino/Aprendizagem de línguas – o que me fez prosseguir com os estudos iniciados no Mestrado, ocasião em que pesquisei a prática do professor de língua inglesa em uma instituição de ensino médio, em São Luís, para avaliar a dimensão pedagógica e político-ideológica desse fazer. Assim, pude através deste novo momento dar continuidade a uma temática que já era inerente às minhas inquietações e questionamentos na condição de docente da Universidade Federal do Maranhão.

Nesta ocasião, tive o campo de pesquisa ampliado em virtude do meu objeto de investigação estar situado em um novo contexto, deslocando-se da modalidade presencial e se estendendo à área da educação a distância. Realidade inerente aos avanços tecnológicos e ao estreitamento das relações mundiais como consequência do processo de globalização, no qual as distâncias se encurtam não só no campo administrativo, econômico e político, mas também educacional pela emergência em transmitir informação e conhecimento ao mesmo tempo em diversos espaços.

A viabilidade dessas ideias deu-se com a concretização do convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), atual Instituto Federal Tecnológico do Maranhão (IFMA) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, através do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER).

As atividades pedagógicas do doutorado tiveram como ponto de partida as disciplinas ministradas nas instalações da UFMA pelos docentes procedentes da própria instituição promotora do programa, o que viabilizou o acesso de todos às teorias apresentadas e o contato mais próximo com os professores visitantes, permitindo, apesar da breve permanência, uma interação que levou a discussões profícuas acerca dos temas de pesquisa de cada aluno. Posteriormente, desenvolveram-se atividades acadêmicas necessárias para o cumprimento das exigências curriculares para o Curso de doutorado em questão, tais como seminários de pesquisa e participações em eventos científicos.

Todas essas atividades foram importantes para a construção do objeto de pesquisa, porém com maior destaque às contribuições apresentadas durante a disciplina Discursividade, Aprendizagem e Ensino de Línguas, ministrada pelas professoras doutoras Maria do Rosário Gregolin e Ucy Soto, que discutiram a produção de sentido realizada por sujeitos históricos por meio da materialidade da linguagem, bem como o desenvolvimento da comunicação humana até os dias de hoje, da era digital, o que conseqüentemente, possibilitou reflexões acerca de novos paradigmas na educação, mais especificamente, no ensino de línguas estrangeiras, pois me fez amadurecer e formular novas ideias sobre a relação entre os suportes tecnológicos e o ensino de línguas estrangeiras, o que culminou em uma maior aproximação com o fenômeno sobre o qual estava investigando: o lugar da oralidade nos cursos de Letras a distância com formação em língua estrangeira.

Inicialmente, é mister pontuar que o homem detém necessidades tanto individuais em se expressar como socialmente em se comunicar o que o caracteriza como um ser humano, detentor de um conhecimento constituído e materializado por meio da palavra, que é para Saussure (2000) um signo linguístico composto de significante (imagem sonora) e significado (representação mental), gerador da linguagem verbal como instituição social.

O homem constitui-se socialmente pela linguagem quando conversa, lê, escuta seus interlocutores, troca ideias, vê televisão, ouve rádio, acessa a internet, enfim, quando interage. Nesse sentido, Geraldi (1984) sintetiza que a linguagem é uma forma de interação que possibilita a transmissão de informação entre interlocutores, ou seja, é um espaço de interação humana, por meio do qual o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando.

A linguagem torna-se elemento central para a sociabilidade humana, intrínseca à ação do homem, dotada de efeitos de sentido em função do espaço social e dos sujeitos que a compõem. Dessa forma, não devemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais, o que vem determinar que nessa relação não podemos considerar nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente. (ORLANDI, 1996).

A língua, como uma das faces da linguagem, é entendida como sistema gramatical, logo, ela pertence a indivíduos de uma instituição social, que para Saussure (2000) é um conjunto de convenções necessárias, seguidas por um corpo social para possibilitar o exercício da linguagem. Esse sistema, entretanto, não dá conta de pôr em evidência o caráter sócio-histórico e ideológico que se faz presente no momento da enunciação pelo sujeito do discurso. Como, afirma Gregolin (2003), a linguagem não pode ser limitada a este sistema reducionista.

Para os analistas do discurso, a língua não é só estrutura, mas, sobretudo, um “acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2007, p.19), o que desfaz a ilusão de sua transparência e revela a existência de diferentes vozes em sua constituição, ou seja, da presença do “outro” em seu discurso.

Dessa forma, a língua é a base na qual vão se realizar os processos discursivos, os quais podem materializar-se na forma oral ou escrita. A escrita, segundo Fávero (2007), historicamente era considerada a verdadeira forma de linguagem e a fala, por ser mais flexível, não constituía objeto de estudo. Somente depois de 1960, com os trabalhos realizados em áreas da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia, é que passa a ser enfatizado o caráter oral da linguagem e suas profundas implicações em todos os níveis. Esse novo olhar sobre a linguagem falada demarca uma nova era em que esta deixa de ser considerada uma mera verbalização. (ONG, 1998).

Nesta perspectiva, não há como negar a importância de ser trabalhado o componente da oralidade em sala de aula. Entretanto, quando a fala passa a ser foco de discussões em relação ao ensino de línguas, surgem conflitos, pois para alguns teóricos a fala era considerada superior, enquanto que a escrita era derivada desta. Por outro lado, para outros autores, a superioridade da escrita estava

associada à sua noção de normativo, de língua padrão, chegando a alcançar um *status* mais alto por simbolizar poder e desenvolvimento.

Na verdade, segundo Marcuschi (2007, p.17), a oralidade e a escrita “são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Trata-se apenas de perceber que a oralidade tem uma primazia cronológica sobre a escrita, em decorrência da tradição oral inerente aos povos de um modo geral.

A escrita, entretanto, não pode ser considerada uma representação da fala, pois ela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, os quais são permeados por aspectos extralinguísticos como entonação, expressão facial ou corporal, além dos elementos culturais. Em contrapartida, a oralidade não dá conta de representar elementos próprios da escrita, como tamanho e tipo de letra, cores e formato. (MARCUSCHI, 2007).

Nessa perspectiva, a capacidade de se expressar em um idioma envolve o aprendizado das habilidades de compreender, falar, ler e escrever, bem como de assimilar os componentes culturais dessa língua alvo.

Assim, percebemos que o uso de uma língua, especificamente o seu falar, não depende só do domínio de sua estrutura, mas também dos fatores extralinguísticos e dos aspectos culturais pertencentes a esse idioma. O domínio dos aspectos formais de uma língua nem sempre garante o seu uso apropriado e nem pode evitar mal-entendidos.

As instituições de ensino, ao desenvolverem uma postura homogeneizante, que desconsidera a existência desses diferentes fatores que compõem a linguagem, acabam por promover o esvaziamento da dimensão social da comunicação. Essa postura tem comprometido o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundadas numa dinâmica interacional (tempo, lugar, papel social, objetivos da interlocução, entre outros) no tocante à produção textual pelos alunos e, por conseguinte, a incapacidade de abranger a diversidade *sociocultural* inerente à língua estudada.

A adoção desse fazer conduz a práticas escolares descontextualizadas voltadas, sobretudo, para o desenvolvimento de atividades estritamente técnicas. Ao ignorar as trajetórias pessoais dos seus alunos, o professor acaba por impor modelos de ensino e conteúdos produzidos para a reprodução de saberes privados das classes dominantes, ou seja, saberes desprovidos de significados. Com isso, o professor elege determinados aspectos como imprescindíveis, ao mesmo tempo em

que ignora tantos outros tipos como menos importantes, em função de preconceitos, discriminações, verdades incontestáveis, e dogmáticas, que são perpetuados ao longo do tempo.

No modelo de ensino aqui retratado, temos constatado, por meio da literatura e dos documentos que regulamentam e orientam o ensino de línguas estrangeiras, que a oralidade tem sido uma habilidade correntemente posta em segundo plano em detrimento da escrita, por ser esta mais planejada (formal); sujeita a convenções prescritivas e por ser um produto permanente, conforme adverte Kato (1995), caracterizando-se assim como a modalidade que detém maior prestígio.

Esse fato é, no entanto, histórico. Se remontarmos à trajetória da educação no Brasil, podemos verificar que a partir do período republicano, o sistema de ensino centrava-se na relação entre dominantes e dominados (FREITAG, 1978). O dominante impunha sua língua e cultura, produzindo assim alunos receptores de informações e não alunos capazes de expressar suas ideias e opiniões oralmente. Havia, portanto, uma supremacia da escrita em detrimento da fala. Por mais que o sistema de ensino tenha evoluído, sob a influência de inúmeras tendências pedagógicas e correntes filosóficas, o que verificamos é que a escola continua sendo um espaço privilegiado da escrita.

Na atualidade, as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), certamente conectadas à internet, permitem a circulação na sociedade de um novo gênero textual, o hipertexto, o qual motivou o aparecimento de um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, logo, em muitas situações, o oral e o escrito se misturam, ou seja, a fala faz uso da escrita mediada pelo teclado, derivando transformações que exigem adequações no processo de construção discursiva da linguagem, o que caracteriza, segundo Marcuschi (2007), uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, uma vez que nesses processos interativos de produção discursiva buscamos, no uso do código escrito, alternativas linguísticas mais próximas da linguagem espontânea oral e cotidiana.

Preconizamos que as reflexões aqui desenvolvidas devam estar inscritas no âmbito do ensino- aprendizagem de línguas, quer seja materna, ou estrangeira. A assunção de uma postura não dicotômica entre a fala e a escrita reconhece que ambas são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Essa postura defende o respeito às diferenças no modo de agir e de

fazer sentido e de permitir a inclusão social cada vez maior dos alunos independentemente da língua estudada.

Inclusão que permite, também, a interação através das novas tecnologias da informação e comunicação não só para a inserção social, mas também, para a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos por meios diversificados no âmbito educacional. Para Pais (2005), a introdução dessas novas tecnologias na educação escolar contribui para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições.

Nessa ambiência, estamos diante de novos paradigmas da educação, designados por expressões da hora como, educação a distância, aprendizagem colaborativa, aprendizagem cooperativa, ensino hipertextual, *e-learning*, entre outros, que não estão alheios à expansão dos cursos de Letras com habilitação em LE na modalidade de educação a distância, os quais, por sua vez, devem considerar o ensino da oralidade de LE nessa nova modalidade de prática educacional. Entretanto, há indícios de que a secundarização da oralidade na educação presencial manifesta-se também na modalidade da educação a distância.

Na confluência destas transformações, a questão central desta pesquisa é: qual o lugar da oralidade nos cursos de Letras na modalidade de educação a distância com habilitação em língua estrangeira? Essa questão nos remete a outras como as que seguem: como tem sido o processo de construção da comunicação humana tendo em vista o desenvolvimento de técnicas de comunicação ao longo da história? Que fatores têm favorecido a expansão da educação a distância? Como a oralidade tem se manifestado nas abordagens, métodos e técnicas inerentes ao ensino de língua estrangeira? Como o ensino de línguas estrangeiras dos cursos de Letras na modalidade a distância tem levado em consideração o aluno sob o aspecto de sujeito que já dispõe de uma memória discursiva em LM? A partir desta ele construirá, de fato, uma nova memória em LE? Quais são as orientações legais a serem seguidas no ensino de línguas estrangeiras a distância, de acordo com os documentos oficiais e institucionais no que tange a oralidade?

A partir do exposto, a relevância deste trabalho assenta-se na necessidade em promover reflexões acerca do lugar que a oralidade ocupa nos Cursos de Licenciatura em Letras, especialmente em língua estrangeira, oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade a distância. Reflexões que

esperamos motivar os graduandos em Letras e professores, diretamente envolvidos na formação de professores para lidar com a oralidade da língua estrangeira pela qual optaram. Formação, esta que se espera estar diretamente vinculada à concepção de língua como materialidade do discurso, cujo enunciador é um sujeito histórico, social e ideológico, que produz sentidos de acordo com a sua condição de produção.

O ensino de língua estrangeira na modalidade a distância bem como seu uso nas mais variadas situações interativas de práticas orais, é o objetivo geral desta pesquisa que buscará analisar o lugar da oralidade nos discursos dos documentos oficiais, dos projetos políticos pedagógicos e dos sujeitos envolvidos no ensino de línguas estrangeiras dos Cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em língua estrangeira a distância. A partir daí situamos o percurso do desenvolvimento da linguagem humana na condição de prática social para tratar o fenômeno da linguagem; recuperamos a trajetória do ensino superior na modalidade a distância no Brasil com ênfase à expansão dos Cursos de Letras com formação em LE, para assim melhor nos aproximarmos do cenário de nossa pesquisa; discutimos a importância da evolução das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Línguas Estrangeiras; identificamos as diferentes concepções de ensino e de língua(gem) com vistas a reconhecer em qual delas há um enfoque da oralidade em suas abordagens, métodos e técnicas e, por fim, verificamos o papel da memória dizível no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Ao tratar dessas questões, levantamos como hipótese central desta pesquisa a possibilidade de haver uma tendência dos documentos jurídicos e pedagógicos de minimizarem a importância do desenvolvimento da habilidade oral nos Cursos de Licenciatura em Letras a distância; da tecnologia – Internet – inviabilizar, por dificuldade de conexão, o acesso à concretização dos objetivos propostos pelos documentos. Destas hipóteses, inferimos que a secundarização do desenvolvimento da habilidade oral acarreta como consequência certo comprometimento no desenvolvimento da habilidade de ouvir e de entender a língua estrangeira alvo em suas múltiplas formas de uso.

Esta pesquisa terá, assim, como subsídio teórico discussões acerca da oralidade, seguindo as pesquisas de Marcuschi (2007), enfático na defesa da importância do desenvolvimento da linguagem falada institucionalmente aceita, como forma de desenvolver no aluno a competência comunicativa, que proporcione

um conhecimento teórico e uma efetiva participação social. Nesse sentido, é preciso que o professor chegue à sala de aula disposto a realizar atividades que envolvam a relação entre a língua falada e a escrita, ao invés de promover um ensino que faça emergir a concepção de que a oralidade e a escrita são opostas.

Atualmente, muitos trabalhos têm se desenvolvido no sentido de avaliar as características da oralidade. Entre os pioneiros dessa questão está Marcuschi (2007) o qual faz distinção entre oralidade e fala. Para ele a oralidade é uma prática social interativa que tem como objetivo a comunicação. Em sua definição, ele a aborda como sendo apresentada sob variadas formas ou gêneros textuais, as quais se fundem na realidade sonora, variando desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso. Ao passo, que a fala, em sua visão, é uma forma de produção textual-discursiva que não exige nenhuma tecnologia além do aparelho fonador humano para proporcionar a comunicação na modalidade oral, o que a mantém situada estritamente no plano da oralidade.

O que pesquisamos é a fala espontânea, a que se constrói no momento da interação, sem que haja necessariamente um planejamento prévio no ato da comunicação oral. No entanto, nos demais autores pesquisados para fundamentação teórica deste trabalho, não se observa tal distinção mencionada por Marcuschi. Em nossa pesquisa, oralidade e fala, são palavras usadas indiscriminadamente

Também será tomado como dispositivo teórico e analítico a Análise do Discurso (doravante AD), que no campo do saber interdisciplinar, mostra como os discursos devem ser interpretados a partir da ideia de que não existem explicações unívocas sobre um tema; os discursos não podem ser interpretados como algo que possui um sentido oculto a ser desvendado. Para a AD, o sentido é instituído historicamente na relação do sujeito com a língua. Assim, o trabalho do analista deve ser o de perscrutar os entornos do que é dito, para fazer emergir na superfície desse dizer as relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria, dessa forma, dar conta das relações históricas, das práticas vivas nos discursos, da sua relação com a exterioridade e com as condições de produção em que esses estão inseridos.

Para discutir o que está subjacente e nos entornos dos dizeres sobre a educação a distância e o lugar da oralidade na aprendizagem de língua estrangeira nessa modalidade de ensino, utilizaremos um dos conceitos fundantes no escopo da

AD de linha francesa que é o de formação discursiva (doravante FD), por este estar diretamente relacionado com a noção de sujeito e de discursos, questões basilares deste campo epistemológico. Ainda serão adotados conceitos relacionados ao discurso como enunciado, prática discursiva, sujeito do discurso, tomados de Michel Foucault (2008) e, ainda, heterogeneidade discursiva e memória, à luz da teoria de Pêcheux (1999).

Construir o perfil metodológico da presente pesquisa importa primeiro situá-la no contexto da pesquisa social. Isso aponta para a necessidade da maleabilidade e da perspicácia do pesquisador diante da leitura dos documentos, tanto daqueles que vêm dando sustentação aos projetos de formação em língua estrangeira dos cursos de Letras na modalidade a distância, quanto a estes inerentes aos discursos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, como coordenadores e tutores.

Uma análise na perspectiva acima apontada poderá revelar indícios de que há uma dimensão política e ideológica na forma como é concebida a oralidade no desenho curricular dos cursos de Letras. O pesquisador, no ato da análise desses documentos e do projeto político pedagógico dos Cursos de Letras com a habilitação em língua estrangeira e dos discursos dos sujeitos envolvidos, tem de estar atento ao arquivo, aos *corpora* selecionados. Ele deverá sempre perguntar-se sobre que outros possíveis discursos fundaram aquele que está sendo analisado.

Para a consecução das análises, recorreremos à interpretação dos discursos de documentos oficiais como: LDB (5.692/71 e 9.394/96), Decretos (nº. 2.494; nº. 2.561; nº. 5.622; nº. 5.773), Resolução (nº 18), Parecer (nº. 492) e Portaria (nº. 4.059/04), dos projetos políticos pedagógicos, os quais devem garantir a articulação entre a teoria e a prática, dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância e, também, das respostas às indagações presentes nos questionários e entrevistas direcionados aos Coordenadores do Curso de Letras e os seus Tutores de línguas estrangeiras. Com este desenho, propomos realizar uma pesquisa cujos *corpora*, articulados em duas instâncias, leve-nos ao entendimento da problemática da oralidade, objeto deste estudo.

Partindo do pressuposto que a realização de uma pesquisa resulta da confluência de dois esforços – o empírico e o teórico – buscamos equilibrar essas dimensões, de tal modo que os dados coletados e analisados fossem interpretados a partir de abordagens teórico-metodológicas. Nestes termos, o ponto de partida dos procedimentos metodológicos contou com a revisão de literatura, fase em que se

empreendeu a fundamentação teórica sobre o objeto através de publicações que abordavam a temática (teses, dissertações, revistas, periódicos, etc.), bem como uma seleção de autores que pudessem subsidiar a construção permanente do objeto de conhecimento.

Os *loci* de investigação desta pesquisa foram Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem Cursos de Letras com habilitação em Língua Estrangeira na modalidade a distância, cadastradas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2008. O critério de escolha dessas IES deveu-se ao fato de tratarem-se de instituições que disponibilizaram seu dados via *online* ou através de contatos por e-mail, o que fez distribuir o *locus* por todas as regiões do país, o que de certa forma dificultou nosso acesso para a realização da coleta dos dados.

Nesse universo, foram aplicados questionários (Apêndice A) com perguntas abertas e fechadas e realizadas entrevistas (Apêndice B) semi-estruturadas, pelo fato de ser uma modalidade de coleta de dados que “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias à investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Esses instrumentos de pesquisa tiveram como sujeitos Coordenadores dos Cursos de Letras na modalidade a distância e tutores envolvidos com o processo de ensino de línguas estrangeiras, tendo, em alguns casos, o e-mail como meio de comunicação, e em outros, a nossa presença para a coleta dos dados.

Após definição das questões da pesquisa e dos textos escolhidos para a análise, no caso, documentos, o que não exigiu transcrição, entretanto houve necessidade de traçar uma codificação para ler o nível de variabilidade e de regularidade dos itens selecionados entre os textos, o que constituiu a análise propriamente dita a qual foi avaliada pelo teste de fidedignidade e de validade até a descrição minuciosa das características de sua organização.

A organização dos dados, o mapeamento das informações disponíveis, ou seja, a consolidação do estudo aconteceu através de diálogos múltiplos com o material para que em seguida esses dados fossem arguidos a partir das definições contidas no marco teórico. Buscamos identificar o que era relevante e o que era acessório em termos do que queríamos investigar. A análise final resultou da confrontação entre as categorias de análise, aquelas construídas *a priori* e das

categorias específicas, aquelas que emergiram no processo de desvelamento do objeto em investigação.

Optamos pela Análise do Discurso como tratamento analítico desses documentos, pois esta teoria reconhece que cada um lê o mundo ou uma realidade segundo determinações históricas, específicas e relativas e que o conhecimento é socialmente construído. Significa que o mundo não se mostra pronto em sua natureza, mas que ele vai sendo visto por cada um através de processos sociais específicos. Esta visão vai se constituindo a partir de ações e de práticas. (BAUER e GASKELL, 2002).

Vale lembrar que não se trata de ler a referida documentação a partir da semiótica ou da análise estruturalista, nem da análise da conversação. Trata-se de olhar historicamente os discursos veiculados por ela, com vistas a uma visão pós-estruturalista do sujeito que não se constitui na coerência de uma pretensa linearidade, mas no caos que a própria historicidade suscita.

Para chegarmos à análise do discurso dos documentos oficiais e dos discursos dos sujeitos envolvidos, no tocante à frequência e regularidade do trato com questões que envolvam o desenvolvimento da habilidade oral, não podemos esquecer critérios como os seguintes:

1. Histórico (quando; por quem e para quem foi escrito?);
2. Pedagógico (objetivo geral e específico do curso, metodologia, conteúdo, avaliação, duração de carga horária, proposta pedagógica e matriz curricular);
3. Tecnológicos: referente aos recursos/estratégias tecnológicas adotadas no desenvolvimento do curso, especialmente, da habilidade oral;
4. Ideológico: o que perpassa nos discursos na tentativa de se consolidar como verdade única.

Para Foucault (2008), analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. Nessa perspectiva, analisar o discurso de documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira e confrontá-lo com as respostas obtidas através dos questionários e entrevistas foi, então, uma tentativa de trazer à tona dimensões contraditórias entre o prescrito e o realizado.

Na sua formatação final, este trabalho ficou estruturado em seis momentos. A **Introdução**, com as razões do estudo, o objeto e sua demarcação teórico-

metodológica, os procedimentos de investigação e breve exposição da reflexão contida em cada capítulo.

Em **A Comunicação Humana: suas diferentes linguagens e concepções**, o primeiro capítulo desta tese, é construído, num primeiro momento, um percurso pelo qual a comunicação humana, como tradutora de cultura e materializada na linguagem, tem sido realizada em diferentes tempos e espaços, gerando transformações nas relações entre os interlocutores, de acordo com a técnica vigente em cada período histórico.

Compõe ainda este capítulo compreender, a partir da literatura, o fenômeno da linguagem num nível que extrapola a dicotomia língua/fala, para que a língua não seja o centro das atenções, mas o discurso. Nessa perspectiva, pensamos que seja possível operar ligações entre os níveis linguísticos e extralinguísticos

Optamos por dar continuidade a este capítulo com a apresentação de concepções de língua(gem), servindo, assim, de entendimento para a compreensão do objeto de pesquisa – a oralidade.

Os estudos apresentados neste capítulo serviram de matriz teórica a partir da qual os dados foram trabalhados.

O segundo capítulo, **O Ensino Superior no Brasil e a educação a distância**, apresenta, sucintamente, fatos que se relacionam à emergência da Educação a Distância no Brasil. Desse modo, realizamos uma breve incursão pela história, delineando o percurso de desenvolvimento da educação a distância no Brasil, em busca de pistas que revelem quais fatos político-ideológicos, sócio-econômicos e culturais contribuíram para o seu panorama atual.

Apresentamos ainda uma visão do ensino superior no Brasil, com ênfase nos cursos de Letras, na modalidade de educação a distância, a partir dos dados disponibilizados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2008. A finalidade desse mapeamento é compreender o cenário no qual se insere nosso objeto de investigação, além de nos auxiliar no recorte do *corpus* da pesquisa, posteriormente. Fazemos algumas considerações acerca da legislação da EaD, tomando por base as Leis 5.692/71 e a 9.394/96. Por fim, discorreremos sobre a importância da evolução das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Línguas Estrangeiras, desde as fitas de áudio até o advento da internet.

O terceiro capítulo, **A Oralidade nas Abordagens, Métodos e Técnicas de Ensino de Língua Estrangeira**, tem como objetivo descrever a trajetória das línguas estrangeiras, como disciplina curricular, ao longo da história da evolução da educação brasileira. Contém uma revisão de literatura de estudos que tratam das abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras. Apresenta uma discussão acerca da oralidade sob o aspecto de veículo da memória dizível, pois segundo a literatura, é na memória discursiva do sujeito-aluno que serão produzidos, no momento da enunciação, os efeitos de sentido construídos ao longo da sua história no mundo, como sujeito exposto, inicialmente, ao discurso em língua materna e, posteriormente, em um idioma estrangeiro.

O quarto capítulo, **Descrição Metodológica e Análise dos Corpora**, apresenta os dados constitutivos dos *corpora* da pesquisa e os procedimentos analíticos do pesquisador. Avaliamos, em distintas materialidades, o lugar da oralidade nos discursos que regem essa modalidade de educação no Brasil, pois nosso intuito é verificar, no âmbito discursivo, as relações instauradas por uma rede de sentidos que se estabelece a partir da história e da própria língua. Ressaltamos que a heterogeneidade do *corpus* acontece em virtude dos diferentes gêneros que compõem nosso objeto de investigação.

Por fim, na última parte do estudo, **Considerações Finais**, são apresentadas as discussões em torno da investigação científica e as conclusões da pesquisa, as quais, podem ser retomadas e aprofundadas em uma outra oportunidade por todos aqueles interessados pela temática, dentre os quais se inclui a pesquisadora.

Esperamos que os resultados obtidos com este estudo possam contribuir na prática pedagógica dos coordenadores, tutores, professores de Línguas Estrangeiras a distância e de todos aqueles que, de certa forma, estejam envolvidos nesse fazer em busca do desenvolvimento e da formação de alunos-cidadãos – sujeitos históricos, políticos e ideológicos de uma sociedade.

CAPÍTULO 1 - A COMUNICAÇÃO HUMANA: SUAS DIFERENTES LINGUAGENS E CONCEPÇÕES

Construímos, neste capítulo um percurso pelo qual a comunicação humana, como tradutora de cultura e materializada na linguagem, tem sido realizada em diferentes tempos e espaços, gerando transformações nas relações entre os interlocutores, de acordo com a *técnica* vigente em cada período histórico.

No processo de adequação às técnicas, o homem desenvolve inúmeros processos e produtos para a realização de uma comunicação que permita o desenvolvimento da linguagem como prática social interativa, materializada em variadas formas e gêneros textuais, com fins comunicativos.

Sendo assim, ao pensar em comunicação humana através da linguagem temos como ponto de partida a fase da “oralização primária”, para utilizarmos uma expressão inspirada em Ong (1998), em que a língua se manifesta oralmente, para atingirmos a “oralização secundária”, em sua fase inicial, determinada pelo desenvolvimento da grande tecnologia – a escrita. Posteriormente, atingimos a fase em que a impressão se desenvolve até chegarmos à fase atual - digital, que reúne em um único meio som, imagem e movimento. Nesse momento a língua se realiza através das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para possibilitar novas formas de produção e propagação de informações, de interação e de comunicação em tempo real.

Neste capítulo, buscamos compreender, a partir da literatura, o fenômeno da linguagem num nível que extrapola a dicotomia língua/fala, para que a língua não seja o centro das atenções, mas o discurso. Nessa perspectiva, pensamos que seja possível operar ligações entre os níveis linguísticos e extralinguísticos.

Assim, a língua passa a ser compreendida à luz de uma nova abordagem linguística nos estudos da linguagem denominada de Análise do Discurso que tem como um dos seus precursores Michel Pêcheux, que reconhece em Saussure o ponto de origem da ciência linguística, embora o critique pelo fato de não aceitar a definição de língua como um sistema, pois assim ela deixaria de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; tornando-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o seu funcionamento. (PÊCHEUX, 1997).

Nesse contexto de discussão, a língua, na condição de objeto histórico-ideológico da AD, produz-se socialmente, podendo ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção e não dos seus produtos. Desse modo, a língua possibilita ao homem atribuir significado e interação num dado contexto histórico-cultural, ou seja, ela é vista na esteira dos estudos do discurso, não dissociada de seus falantes e de seus movimentos, das esferas sociais e dos valores ideológicos. Este estudo servirá de matriz teórica a partir da qual os dados serão trabalhados.

1.1 Da Linguagem Oral à Linguagem Digital

O objetivo desta seção é vislumbrarmos o caminho pelo qual passou a linguagem. Nesse sentido, teremos, mais à frente, a sensação de viajar por terras já descobertas; por esforços já realizados; e por conquistas mínima ou maximamente obtidas. Iniciaremos onde tudo começou, depois da criação divina: a fala. A espessura do som, geradora de fonemas, de sílabas, etc., anunciara a oralidade, portanto a existência de fala(s). Uma vez reconhecida a necessidade de registrar essa fala, a escrita e o alfabeto surgem. Surgem para registrar e transmitir o saber, o conhecido e o descoberto por certos povos. No princípio, para representar a memória religiosa, artística e cultural do povo. *A posteriori*, com avanços acelerados, a imprensa e a publicação projetam o surgimento de poderosos meios de comunicação de massa. Bem vinda à era digital; assim todos, hoje, são recebidos.

1.1.1 A Linguagem Oral

A linguagem oral é a forma mais antiga de expressão dos conhecimentos armazenados na memória humana. Nas sociedades ágrafas, a construção cultural se apresenta através de registros da memória, que são constituídos por associações e relações estabelecidas do indivíduo com os objetos e as situações. Nessas sociedades, a fala e a audição são canais que apresentam a maior fonte de aprendizagem e sabedoria. Para Lévy (2006), a maior parte do conhecimento de que nos servimos no cotidiano, foi-nos transmitido oralmente, por meio de narrativas contadas através de histórias de pessoas, de famílias ou de empresas.

Antes do surgimento da escrita, ou da impressão, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente, fase designada por Ong (1998) como *oralidade primária*, em oposição à *oralidade secundária*, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. Tecnologias que se fazem presentes na atual cultura tecnológica por alimentarem, diretamente ou não, uma nova oralidade, materializada através do telefone, do rádio, da televisão ou por dispositivos eletrônicos. Alguns autores, também, denominam as sociedades que antecedem à escrita como *sociedades tradicionais*, já que nelas o conhecimento é passado de geração a geração por meio da tradição.

Em uma sociedade oral primária, quase todo o seu acervo cultural quanto à sua concepção de espaço e de tempo estão fundados sobre as lembranças dos indivíduos. A inteligência encontra-se, muitas vezes, identificada com a memória, sobretudo a auditiva. Assim, há a necessidade do saber ou fazer ser escutado, observado, imitado, repetido e reiterado para que seja perpetuado, assimilado. A temporalidade nessas sociedades é marcada por um movimento circular de “eterno retorno”.

Segundo Lévy (2006), a transmissão de conhecimento ou a passagem do tempo aconteciam através de movimentos de recomeço, uma vez que não existia nenhuma maneira de armazenar as representações verbais para futuras reutilizações. Sem um marco fixo que medisse até que ponto havia alteração nas transmissões, na produção de novos saberes, essas recriações eram determinadas por uma espécie de devir imemorial, ao mesmo tempo unívoco e repetitivo.

Na ausência total de qualquer escrita, não há nada fora do pensador, nenhum texto que lhe permita produzir a mesma linha de pensamento novamente ou até mesmo verificar se ele fez isso ou não. O pensamento encontra-se apoiado em uma cultura oral presa à comunicação, ausente da possibilidade de registrar o conhecimento adquirido por escrito. Nessa situação, a retenção e a recuperação de informação dependem diretamente da forma como o pensamento foi articulado, para isso é necessário exercê-lo segundo padrões mnemônicos, conforme pontua ONG (1998, p. 45):

Numa cultura oral primária, para resolver efetivamente o problema da retenção e da recuperação do pensamento cuidadosamente articulado, é preciso exercê-lo segundo padrões mnemônicos, moldados para uma pronta repetição oral. O pensamento deve surgir em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em aliterações e

assonâncias, em expressões epítéticas ou outras expressões formularias, em conjunto temáticos padronizados [...], em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação – ou em outra forma mnemônica.

Para Lévy (2006), as experiências feitas à luz da psicologia cognitiva reconheciam que as performances mnemônicas eram melhor desempenhadas quanto mais complexas e numerosas fossem as associações, ou seja, quanto maior o número de conexões o item a ser lembrado possuir com outros nós da rede, maior será o número de caminhos associativos possíveis para a propagação da ativação no momento em que a lembrança for procurada. Em contrapartida, a retenção de informações se dá de forma mais eficiente quando estas estão ligadas a situações ou a domínios de conhecimento que nos sejam familiares ou quando nosso envolvimento é pessoal em uma nova informação.

Nas culturas de oralidade primária, a função básica da palavra era gerir a memória social, e não apenas possibilitar a livre expressão das pessoas ou a comunicação prática cotidiana. A maneira pela qual a pessoa constituía uma representação de um fato tornava-se a melhor estratégia para armazenar informações que desejasse lembrar posteriormente. A constituição de um fato dava-se através de um trabalho elaborativo ou associativo essenciais para a compreensão e a memorização do mesmo.

Kenski (2007) acrescenta ainda que no início das civilizações, nas sociedades ágrafas, a linguagem oral era uma construção particular de cada agrupamento humano. A definição do espaço de cada tribo e da cultura eram definidos através da “fala” adotada por membros de uma mesma comunidade. A oralidade primária requeria a presença e a proximidade entre os interlocutores. Em cantos, poesias, na narrativa de lendas e histórias da tribo, os homens perpetuavam a memória do grupo, sua cultura e identidade para as gerações seguintes.

Na esteira das ideias acima, afirma Lévy (2006, 82-83):

Dramatização, personalização e artifícios narrativos diversos não visam apenas dar prazer ao espectador. Eles são também condições *sine qua non* da perenidade de um conjunto de proposições em uma cultura oral [...] qualquer proposição que não seja periodicamente retomada e repetida em voz alta está condenada a desaparecer.

Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, possuíram e praticaram grande sabedoria através das palavras, porém, segundo Ong (1998), jamais puderam 'procurá-las', uma vez que estas são sons e não podem ser 'procuradas', apenas evocadas. Sem a escrita, as palavras em si não possuem uma presença visual, mesmo que os objetivos que elas representam sejam visuais. Elas são sons. Não têm sede, nem rastro, nem mesmo uma trajetória. São ocorrências, eventos.

Nessa perspectiva, o som existe apenas quando está deixando de existir. Não há como detê-lo. Diferentemente, de qualquer outro campo sensorial que resiste ao tempo, o som não pode ser imobilizado, pois se assim o for registrará somente o silêncio, sua ausência absoluta.

Por outro lado, para os povos orais, o som, especialmente a enunciação oral, que vem dos organismos vivos, é considerado dinâmico, dotado de poder. Para eles, as palavras são dotadas de uma potencialidade mágica, estreitamente ligada ao momento em que são proferidas, faladas. Nesse sentido, Ong (1998) retoma Malinowski (1923) que, em suas pesquisas, constatou a linguagem, entre os primitivos, como sendo muito mais um modo de ação do que simplesmente uma confirmação do pensamento.

Em uma cultura oral, a redução das palavras a sons determina não apenas os modos de expressão, mas também abre caminho para a compreensão de algumas outras características do pensamento. Ong (1998), em seu estudo, cita algumas dessas diversas características. Destaca inicialmente, que o pensamento oral é mais aditivo que subordinativo; mais agregativo que analítico; como consequência mais redundante e pouco original.

O autor ainda aponta como característica do pensamento oral o caráter conservativo e tradicionalista, como forma de perpetuar o conhecimento para as novas gerações, inibindo, assim, a experimentação intelectual. Desse modo, salienta que as culturas orais não gastam energias com novas especulações: a mente é utilizada predominantemente para conservar.

Nesse estudo, o pesquisador defende que o pensamento oral é mais empático e participativo; mais organizado, desinteressado das definições abstratas: as palavras adquirem seu significado no contexto em que são expressas, incluindo os gestos, as inflexões vocais, a expressão facial etc. Ademais, aponta como característica última do pensamento oral o fato de ser mais situacional e concreto do

que abstrato, permanecendo o mais próximo possível do mundo cotidiano da vida humana.

Nas sociedades orais, os pensamentos são organizados de forma equilibrada, em função do presente, possibilitando o apagamento de memórias que não têm relevância para a vivência imediata, com tendência a usar conceitos que pertençam a quadros de referência situacional presentes no seu dia-a-dia. Ainda vale ressaltar que a palavra oral nunca existe em um contexto puramente verbal, como ocorre com a palavra escrita. Ela é proferida e acompanhada de movimentos corporais que possam cativar a plateia – o ouvinte – em busca de uma maior memorização e registro da informação.

Nesta mesma ótica, encontramos Zumthor (1993), que por compartilhar algumas de suas ideias dos processos primários de comunicação com os chamados oralistas, como Walter Ong, reconhece que nesses processos são encontradas a expressividade do gesto, da voz que articula e da palavra que cria campos de significação.

Assim como Ong, Zumthor (1993) apresenta três situações de cultura na oralidade: 1) a oral primária e imediata que se encontrava ausente de contato com a escrita, ou seja, todo o grupo social está alheio à simbolização gráfica, particularmente, em grupos analfabetos e isolados; 2) a oral mista que coexistia com a escrita defasada dos séculos V ao XV, apresentava diversidade em função da época, regiões, classes sociais e indivíduos que mantinham contato e 3) a oral segunda que consiste na presença da escrita na sociedade, ou seja, da cultura letrada.

Nessa sua classificação, Zumthor traz a voz e a oralidade para dentro da escrita e oferece ao âmbito literário novas perspectivas de leitura e análise, à medida que distingue o conceito de voz e de oralidade na literatura medieval. Assim, em sua obra – *A letra e a voz* – aborda conceitos distintos para a voz e a oralidade. Dessa forma, afirma que se houvesse uma ciência da voz, ela não estaria centralizada em uma única forma de conhecimento, pois deveria abranger, em princípio, a fonética e a fonologia, além da antropologia, da História e da psicologia da profundidade.

Em seu estudo, o teórico refere-se à voz do ser humano real, e não à do discurso, uma vez que o texto literário é uma voz que está dentro de um suporte escrito, portanto, mediado, ele já é uma representação. Por sua vez, para o autor, a

fala oral se aproxima da palavra, por ser um elemento linguístico, e da voz, por apresentar tom, ritmo e presença corporal, que na escrita apresenta diferentes implicações de enunciação.

Por fim, as propostas apresentadas por Zumthor, apesar de estarem vinculadas à literatura medieval, apresentam questões fundamentais para a compreensão da narrativa contemporânea, que advém da fala oral na enunciação, ao destacar que a voz não se reduz à palavra oral, por considerá-la uma qualidade simbólica, enquanto que o tom, o timbre e a altura se apresentam como elementos não linguísticos e de qualidade material.

De modo semelhante à Zumthor (1993), para Ong (1998), é fato que em qualquer momento da existência de um texto, primeiro ele tenha sido oral. Logo, antes da escrita, tenha o dizer e o escutar como faculdades, respectivamente, da fala e da audição.

1.1.2 A Linguagem Escrita

Para muitos pesquisadores, como Havelock (1988), a invenção da escrita constituiu uma etapa decisiva na história ocidental, podendo ser considerada uma grande revolução. Para esse autor, a história da mente e da linguagem humana pode ser dividida em duas grandes épocas: a pré-alfabética e a pós-alfabética. Segundo ele, o alfabeto afetou a estrutura da linguagem e do pensamento, ao substituir o concreto pelo abstrato.

Na mesma direção, Ong (1998) afirma que nenhum outro sistema de escrita reestruturou o mundo humano de maneira tão drástica quanto a escrita alfabética. Como toda nova tecnologia, a escrita não poderia deixar de provocar transformações na consciência humana nem de causar mudanças e reestruturação tanto no pensamento quanto na relação das pessoas com o mundo. Ainda, para esse autor, as tecnologias constituem-se ajudas exteriores, que quando interiorizadas apropriadamente pelo homem não degradam suas vidas, mas, ao contrário, enriquecem a mente, engrandecem o espírito, libertando-o, intensificando as suas vidas interiores (ONG, 1998).

Ong (1998) citando Platão, no Fedro, defende um posicionamento contrário, pois para ele a escrita é um produto manufaturado, inumano, que destrói a memória e enfraquece a mente. Ainda, ao ratificar seu posicionamento, critica que a palavra

escrita não pode se defender como a palavra natural falada, pois, segundo ele, o discurso e o pensamento reais sempre existem fundamentalmente em um contexto formado por indivíduos reais. Na ausência desse contexto, a escrita se torna passiva, artificial.

Essa atitude de Platão é, segundo Ong (1977 apud ONG 1998), um paradoxo, pois para que sua opinião se tornasse mais convincente, ele necessitou tomar uma atitude contrária à sua tese. Essa atitude de Platão ratifica ainda mais a ideia de que na mortalidade do texto, no seu afastamento do mundo real, na sua rigidez visual, é que está garantida a sua durabilidade e a sua potencialidade para ser ressuscitado em contextos vivos ilimitados por um número infinito de leitores reais.

Em direção semelhante às acusações apresentadas por Platão de que a escrita seria uma tecnologia externa, hostil, surgirão posicionamentos na sociedade em relação à imprensa, e, mais modernamente, em relação ao computador. A aceitabilidade de uma “nova” tecnologia dá-se somente quando esta é interiorizada e absorvida, tornando-se parte da vida de uma sociedade. Nesse sentido, afirma Ong (1998, p. 99) que “a escrita é uma tecnologia ainda mais profundamente interiorizada do que a execução de um instrumento musical”.

Em busca de estabelecer distinções entre a oralidade primária e a oralidade secundária vale destacar algumas das principais características e efeitos desse processo em que a palavra passa a ser tecnologizada (ONG, 1998). Entretanto, antes de assim o fazer, gostaríamos de enfatizar quando e como a escrita se fez presente como tecnologia de comunicação entre os homens na sociedade.

Em termos de temporalidade, podemos dizer que a escrita surge nas civilizações agrícolas da Antiguidade quando o homem deixa de ser nômade e passa a ocupar de forma mais permanente uma determinada área onde possa praticar o cultivo para sua subsistência. A concomitância dos fatos se deve em virtude da escrita ter sofrido influência da relação com o tempo e o espaço mantidos na agricultura. Para Lévy (2006), a temporalidade prevista no processo do cultivo interferiu na criação de suportes para a escrita. A influência da agricultura foi tão significativa na constituição da escrita ao ponto da própria origem da palavra *página* ter sido adotada em função da palavra *pagus*, que significava campo arado e preparado para o cultivo. (LÉVY, 2006).

Na tentativa de apontar características e efeitos da escrita, Lévy (2006, p. 89) afirma que “a escrita permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova”, pois ela possibilita que a relação entre autor e leitor seja reformulada, de forma que não há, necessariamente, proximidade entre os dois. Na mesma direção, afirma Ong (1998) que a consequência principal e mais geral da introdução da escrita foi o que denominou de ‘separação’. Pela primeira vez os discursos podem ser deslocados dos contextos específicos em que foram originados. Assim, segundo Lévy (2006, p. 89) “a comunicação puramente escrita elimina a mediação humana no contexto que adaptava ou traduzia as mensagens vindas de um outro tempo ou lugar”.

Na constituição desse novo cenário da comunicação humana em que a escrita dá os primeiros passos, inicia-se o período em que o conhecido e o conhecedor estão separados. A objetividade da linguagem surge como uma nova exigência, uma vez que o texto encontrar-se-á isolado das suas condições particulares e imediatas de sua criação e recepção.

Enquanto nas sociedades orais primárias os discursos são contextualizados no espaço e no tempo em que se emite a mensagem, nas sociedades onde a escrita é o canal de informação há uma distância entre o emissor e receptor, separando, assim, os discursos das circunstâncias particulares em que foram produzidos. Na visão de Levy (2006), esse distanciamento dos leitores do tempo e do lugar no qual a mensagem escrita foi produzida, pode comprometer a comunicação, uma vez que há riscos de mal-entendidos, de perdas e erros na mensagem, pois a rigidez da mensagem escrita corre o risco de tornar-se obscura para o leitor.

Ong (1998) alerta para o fato de que o discurso não pode ser diretamente questionado ou contestado, como o oral, uma vez que foi separado de seu autor.

Outro obstáculo na cultura escrita é apresentado por Platão e Sócrates, os quais acreditavam que a escrita era passiva e artificial, e, portanto, não podia ser defendida como a palavra falada que era natural:

O paradoxo está no fato de que a mortalidade do texto, seu afastamento do mundo da vida cotidiana, sua rígida fixidez visual garante sua durabilidade e seu potencial para ser ressuscitado em contextos vivos ilimitados por um número potencialmente infinito de leitores vivos (ONG, 1998, p. 96).

Diante desses desafios é necessário compreender que a escrita, apesar de apresentar-se de forma artificial, contribuiu para o aumento da consciência, conforme assevera Ong (1998). Para o autor, ela é uma tecnologia que contribui para o enriquecimento da mente humana, intensificando a vida interior, ou seja, ao mover a fala do mundo oral-auricular para a visão, a escrita transforma tanto a fala quanto o pensamento.

Lévy (2006) também apresenta possibilidades de superar esses obstáculos na comunicação escrita, com a atribuição de sentido através do exercício da interpretação, a fim de compreender em quais circunstâncias de experiências os discursos foram produzidos.

1.1.3 A Invenção da Imprensa e dos Novos Meios de Comunicação

Os primeiros registros gráficos do pensamento humano foram encontrados em materiais como paredes de cavernas, ossos, pedras e peles de animais, há milhões de anos a.C. pelos povos pré-históricos. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas.

Na antiga Mesopotâmia a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4000 a.C., os sumérios desenvolveram a escrita em forma de cunha, usando placas de barro como suporte para registrar o cotidiano político, econômico e administrativo da época. Os egípcios também desenvolveram a escrita quase na mesma época que os sumérios, porém a desenvolveram em um tipo especial de papel chamado papiro no qual registravam informações sobre a vida do Antigo Egito. Posteriormente, é criado o pergaminho, um outro tipo de papel muito raro, feito de pele de ovelha, utilizado somente pelos nobres e senhores ricos. Finalmente, os chineses inventaram o papel que hoje conhecemos, a partir da cortiça da amoreira. Em meados do século XIII, a Itália e a Espanha iniciaram a fabricação desse papel que logo depois já estava sendo produzido em toda a Europa. A disseminação da produção do papel na Europa estimulou a escrita e a impressão de livros. (LÉVY, 1993).

Surgiram muitas formas de impressão gráfica, entretanto, foi somente com o modelo desenvolvido por Gutenberg, em 1450, na Alemanha, que ocorreu uma

revolução na cultura e nos costumes da sociedade, ficando assim consolidada a transmissão de cultura escrita.

A técnica da impressão gráfica traz novas formas de organizar o saber a partir da análise científica, possíveis através de mapas, gráficos, tabelas, enfim, formas organizacionais que podem ser reproduzidas com mais clareza através de “um novo estilo cognitivo” (LÉVY, 2006, p. 99) e possibilitando a demonstração visual utilizada até os dias atuais, ainda que por veículos de comunicação diferentes. Todos esses modelos de comunicação estão embasados na reformulação do pensamento e nas técnicas dominadas em cada época histórica.

No século XX, pode-se perceber a consolidação de formas de comunicação audiovisuais, como o cinema, o rádio e, por fim, a televisão, meios que segundo Castells (2008, p. 413) superam “a influência da comunicação escrita nos corações e nas almas das pessoas”. Nesse sentido, os meios audiovisuais reorganizam novamente a relação entre emissor-receptor, uma vez que através desses instrumentos é possível falar com muitas pessoas de uma só vez, solidificando o fenômeno de comunicação de massa atribuído a essas mídias.

A impressão, assim como a escrita, trouxe transformações ao modo de transmissão dos textos, pois, conforme Lévy (2006), ela traz novas possibilidades de recombinação e associação em uma rede de textos que se torna mais extensa e disponível, se comparada ao tempo dos manuscritos.

A ciência também foi favorecida com a impressão, pois permitiu de maneira mais segura aos cientistas e com menos possibilidades de erros a difusão das observações astronômicas, geográficas e botânicas.

Mcluhan (1972) ressalta que os ambientes tecnológicos são recipientes ativos que modificam o pensamento das pessoas assim como as outras tecnologias. E ainda ressalta que a produção em massa iniciou com a palavra impressa, já que esta foi produzida de forma a reproduzir-se uniformemente.

Nesse sentido, Ong (1998) entende que a impressão foi significativa para impulsionar a consciência humana à individualidade, uma vez que ao transferir as palavras do oral para o visual incentivou os seres humanos a perceberem e a julgarem seus próprios recursos interiores, ou seja, passaram a confinar seus bens a alguma espécie de espaço mental inerte.

1.1.4 As Mídias Técnicas

Diferentemente da impressão, outras mídias usam técnicas como propulsoras de linguagem, por processos físicos, graças à matemática moderna. (KITLER, 2005).

Entendemos que qualquer envio de sinais por meios acústicos ou visuais seja mídia técnica, recorrência esta que se configura como uma prática muito antiga. A telegrafia é um exemplo, para Kitler (2005, p. 90), que

[...] separou o caráter público literário e o caráter secreto militar no mesmo momento histórico, já que o caráter público foi transferido das elites para populações inteiras. Na guerra de 1809, uma nova elite de escolas de engenharia e comandantes finalmente descobriu a nova e, para todos os efeitos, secreta mídia da eletricidade.

Diante da eletricidade, já não se fizeram mais tão necessários muitos sinais, como os 98 sinais de Claude Chappe. Dos pontos, traços e pautas do código Morse, houve economia de sinais, embora anteriormente tenha descoberto por Leibniz, com a teoria tipográfica denominada por ele como código binário. (KITLER, 2005).

A telegrafia repercutiu no cenário mundial por sua reconhecível tecnologia e sistema de organização, levando do telégrafo elétrico o primeiro passo à informática, tendo nesta a marca de separação entre informação e comunicação. Isso fez, por exemplo, o correio tornar-se uma tecnologia de informação pura, baseada em números e caixas postais.

Nesse sentido, as repercussões técnicas impulsionaram a fotografia, os discos de gramofone, o cinema, o telefone, que surgido em 1876, funcionalmente transmite “várias mensagens ao mesmo tempo ao longo de único cabo telegráfico”. (KITLER 2005, p. 92). Do mesmo modo, surgiram as fotografias científicas em série “que, em 1895, após a invenção do projetor com o movimento rotatório intermitente cruz maltesa e do celulóide, prepararam o caminho para o cinema”. (KITLER, 2005, p. 92).

Aliado ao cinema, o gramofone também possibilitou armazenar dados ópticos e acústicos. A frequência, dadas as baixas taxas limiars de percepção tanto mecânicas quanto eletricamente, possibilitando o reconhecimento dos fonemas e dos intervalos musicais, por processo físico, substituiu as ciências humanas por mídias técnicas. Tanto que as equações de campos magnéticos e a validação

experimental são responsáveis pelo fenômeno de transmissão em baixa frequência e eventos de alta frequência aleatórios, como modulação em amplitude ou frequência, existindo, assim, canais não materiais. A partir da

[...] válvula controlável, a informação está aberta a qualquer tipo de amplificação e manipulação. O rádio a válvula, desenvolvido como telefonia sem fio para romper o monopólio imperial dos cabos, antes de mais nada tornou móveis e dirigíveis por controle remoto os novos sistemas de armamentos da Primeira Guerra Mundial [...]. (KITLER, 2005, p. 94).

Por meio de ondas curtas, o rádio teve o seu efeito: a padronização das línguas não escritas. O telefone não foi diferente. A demonstração do progresso do sistema de discagem direta até mesma as ligações via satélites, inseriram em rede a comunicação humana. Essas são algumas consequências da eletrificação.

Dos dados de *input* sensoriais, por transdutores e sensores, a indústria de entretenimento pôde tratar as mídias de armazenagem analógicas entre si e depois com as mídias de transmissão. Já a tecnologia digital, mesmo necessitando da eletrificação, tem funcionamento autônomo, diferenciando-se das mídias analógicas que transformam os dados de *input*.

1.1.5 A Era Digital

As transformações nas relações econômicas mundiais promoveram o aparecimento de uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade. Nesse cenário de mudanças socioeconômicas, processam-se transformações tecnológicas que viabilizam um novo sistema de comunicação que fala através de uma língua universal digital por meio de uma rede interativa de computadores que, na visão de Castells (2008, p.40), cresce exponencialmente, “criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”.

A origem das redes eletrônicas de comunicação – a internet – pode ser encontrada na ARPANET, uma rede de computadores montada pela *Advanced Research Projects Agency* (ARPA) durante o período da Guerra Fria (1945 a 1991). Essa rede foi formada pelo Departamento de Defesa Americano com o objetivo de alcançar superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética e de

salvaguardar informações em algum lugar além da Casa Branca e do Pentágono, caso fossem atingidos.

A tecnologia a serviço dos interesses político-econômicos mundiais motivou o aparecimento de um grande número de inovações importantes no domínio da informática. Transformações que se fazem sentir desde o nascimento do primeiro computador, o Eniac, nos anos 40, até os dias atuais com a invenção do computador de uso pessoal que “transformou a informática em um meio de massa para a criação, comunicação e simulação”. (LÉVY, 2006, p. 101).

Entretanto, defende o autor que uma análise da informatização não deve estar restrita a essência dos computadores, mas precisa considerar a significação social ou cognitiva desta no processo de expansão, uma vez que os computadores “longe de serem os exemplares materiais de uma imutável ideia platônica, são redes de interfaces abertas a novas conexões [...]”. (idem, p. 102).

A codificação digital é citada por Lévy (2006) como um princípio de interface, uma vez que o processo de composição das imagens, dos textos e dos sons, apesar de composto a partir de *bits*, está diretamente imbricado com valores pertinentes ao pensamento e aos sentidos humanos. O que faz esta análise da informatização não estar fundada na definição de informática, mas sim, na sua expansão e penetrabilidade.

A partir desses princípios, Crystal (2005) aponta que foi somente a partir dos anos 90, quando os computadores potencializados, por este meio de comunicação, popularizaram-se. A internet, como a maior rede de computadores, fornece hoje milhares de serviços e de possibilidades interacionais por meio de três funções básicas, a saber:

- a) a primeira função destacada por Crystal (2005) é a reunião de todos os computadores por *world wide web* (www), o que torna acessível, através da rede, um conjunto de conhecimento humano. Recurso originalmente surgido com o objetivo de compartilhar informações entre diferentes físicos no campo de energia e que mais tarde se expandiu pelo mundo;
- b) a segunda função disponibilizada por esta ferramenta diz respeito à possibilidade de transferência de mensagens eletrônicas entre usuários, que conforme Naughton (2000), citado por Crystal (2005), esse recurso tornou-se a base de criação da rede. Nesse ciberespaço, as mensagens compartilhadas podem ser de caráter tanto pessoal quanto institucional;

c) e, a terceira, citada por Crystal, refere-se aos grupos de bate-papo nos quais os usuários se organizam em “salas” de sites da internet para interagir entre si. A interação, nesse caso, pode ocorrer de forma sincrônica (em tempo real) ou não sincrônica (em tempo postergado).

Essa nova situação que envolve tecnologias da informação e comunicação altera o estar no mundo do homem contemporâneo, pois provoca mudanças nas funções de sociabilidade, na sua percepção sobre espaço e tempo e no seu entendimento sobre distância e sincronicidade, provocando o aparecimento de novas formas relacionais e de linguagem.

A compreensão do funcionamento e estruturação desse sistema comunicacional torna-se essencial para desvendarmos seus modos operatórios em relação à sociedade, uma vez que se trata de um momento em que são permitidas e estimuladas novas versões de relacionamento com o mundo, onde o espaço público desloca-se para a dimensão mediática.

Nesse contexto é projetado um novo desenho das relações de comunicação em decorrência do encurtamento das distâncias entre os atores envolvidos nesse processo. Entretanto, é necessário considerar que apesar de ser uma prática cada vez mais difundida, não é possível assegurar seu total sucesso.

Vários são os fatores que podem dificultar ou impedir a sua efetivação. Entre esses fatores, destacamos o tempo na comunicação mediada por computador (CMC), uma vez que este pode vir a comprometer o processo de compreensão da mensagem.

Nas sociedades em rede, até o surgimento de ferramentas como o *Skype* e o *MSN*¹, o retorno simultâneo era comprometido, já que as mensagens enviadas por computador eram unidirecionais e completas, ou seja, elas não expressavam em si as reações audiovisuais do receptor no momento em que eram processadas.

Nas sociedades orais inexistia essa separação entre locutor e interlocutor, de modo que a comunicação requeria a presença entre os indivíduos, o que permitia um retorno visual e auditivo entre o emissor e o receptor de forma sincrônica.

Outro aspecto dessa nova lógica da comunicação interligada por computadores diz respeito à viabilidade de integração e de articulação simultânea de várias conversas, dependendo das habilidades mentais e da velocidade de digitação

¹ Ferramentas que permitem a comunicação simultânea entre interlocutores *online*.

dos usuários. Sob este ponto de vista, Kenski (2007, p. 34) afirma que “as redes, mais do que uma interligação de computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferentes objetivos”. Essa colocação revela que o modelo de interação mediado pelo computador difere outra vez dos moldes adotados nas sociedades orais, nas quais o espaço para a transmissão da mensagem era único, particular a cada agrupamento humano.

A forma de elaboração da mensagem enviada pela rede mundial de computadores se diferencia daquela quando a tecnologia da escrita surgiu. Essa diferença se faz presente em virtude da escrita, apesar de proporcionar uma situação prática de comunicação radicalmente nova, guardar uma rigidez quanto à forma da mensagem. Característica que desaparece no mundo da internet, pois os usuários dessa tecnologia utilizam variadas formas de expressão quando englobam aspectos da oralidade e da escrita, transformando, assim, a tecnologia digital em um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Para Kenski (2007), a tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita. Essas mudanças só são possíveis porque a internet disponibiliza técnicas para o usuário poder fazer alterações nos textos *online*. Como citado em Lévy (2006, p. 108):

A nova escrita hipertextual ou multimídia certamente estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que da relação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. Ela irá exigir equipes de autores, um verdadeiro trabalho coletivo.

Essa nova forma de estruturar um texto é materializada pelo hipertexto, o qual se caracteriza por estar apresentado em sequências dispostas em camadas de documentos interligados, funcionando como páginas sem numeração e fornecendo informações variadas sobre determinado assunto. Todo esse avanço foi possível graças aos recursos disponibilizados pela tecnologia digital que se faz presente na CMC.

A inovação na maneira de “escrever” causa alteração na maneira de ler, pois possibilita um movimento de leitura dinâmico e não linear, de maneira a permitir a “navegação” alternada na qual o leitor salta de uma página da web para outra através dos links. A ruptura da linearidade e a autonomia dos leitores, propiciadas

pelo hipertexto, promovem transformações nos conceitos básicos sobre a condição do texto e a relação autor-leitor.

Diante disso, a tecnologia digital rompe com padrões “engessados” adotados em leituras de textos escritos em material impresso. Como consequências, ela abandona a rigidez das sequências das páginas a serem lidas pelo leitor e viabiliza a organização das ideias de forma não lógica ou temporal. Para tanto, cabe ao leitor a tarefa de tomar a decisão para unificar os espaços do texto, conforme os vai ligando livremente.

Apesar dessas diferenças apresentadas acima entre a oralidade primária, a escrita e a CMC, Lévy (2006) alerta para o fato de que um meio de comunicação não elimina o outro, mas os três estão presentes na sociedade, assumindo em cada instante e lugar uma determinada intensidade variável. Para o autor, a importância de se perceber as diferenças entre essas formas de comunicação está relacionada à compreensão sobre as formas de pensar presentes em todos os lugares e épocas.

Seja manuscrita, códex, oficina tipográfica, ou tela, a escrita tem seu processo evolutivo e revolucionário. Como diz Chartier (1999, p. 7), “a transformação não é tão absoluta como se diz”, de modo a lembrar que vários elementos de distribuição do texto na superfície da página são herdados da era do manuscrito. Embora a ilusão da ruptura total entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso tenha repercutido socialmente, a “era” ou “cultura” digital também tende(u) ao mesmo caminho. Entretanto, ele ressalva a necessidade de prudência “ao definir transformações passadas”. (CHARTIER, 1999, p. 12).

Não se trata, afirma o autor, de conceber a escrita manuscrita, impressa, superada pela escrita disponível na tela. O texto disponível na tela demonstra uma “revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”. (idem, p. 13). O suporte é a tela e o leitor realiza a leitura em desdobramento vertical: “de um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto” (ibidem) e de outro, ele é mais livre, pois o texto eletrônico lhe permite um maior distanciamento com relação ao escrito.

Nesse novo cenário, as práticas de leitura e de produção de textos na sociedade se modificaram. O que fez aparecer uma nova relação entre texto e leitor, caracterizada como ‘distanciada, não corporal’.

Diante dessas considerações, percebemos o movimento histórico do avanço da oralidade, da escrita, do impresso, das mídias técnicas até o momento digital, de maneira a não perder de vista que a linguagem constitui-se como a mediadora entre o homem e a realidade. Essa constituição, independentemente da maneira em que se materializa, demonstra não haver sobreposição de nenhuma forma sobre a outra, mas diferenças históricas de modos de produção escrita.

1.2 Concepção de lingua(gem): um percurso da fala ao discurso

A fim de melhor compreender o espaço da oralidade no ensino de Língua Estrangeira no contexto da educação a distância, optamos por dar continuidade a este capítulo com a apresentação de concepções de lingua(gem), servindo, assim, de entendimento para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

1.2.1 Da comunicação ao discurso

A maior conquista do ser humano em todos os tempos é a sua possibilidade de comunicar-se. Comunicação, que acontece inicialmente, nos primeiros anos de vida, durante a socialização primária², momento em que se dá a interiorização da sociedade como tal e da realidade objetiva nela inscrita e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua, com conteúdos específicos que variam, naturalmente, de sociedade para sociedade.

Nessa fase da vida, o aprendizado é mais do que puramente cognoscitivo, ocorrendo em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção, através, principalmente, da interiorização da linguagem, pois com ela, e por meio dela, vários esquemas motivacionais e interpretativos são interiorizados com valor institucional definido.

A linguagem torna-se o principal veículo de transmissão de informação, de acesso ao mundo, efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais. Dessa forma, por meio da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, a crenças e a regras, adquirindo os conhecimentos de

² Segundo Berger e Luckman (1976, p. 175), “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade”.

sua cultura. Nesse sentido, diz Lyons (1987, p. 293) que “as línguas só podem ser completamente entendidas no contexto das culturas nas quais elas estão encaixadas inextricavelmente; assim, linguagem e cultura são estudadas juntas”.

A criança, à medida que desenvolve seu sistema sensorial, incluindo a visão e a audição de forma mais refinada, passa a adquirir um nível linguístico e cognitivo mais elevado, pois o seu processo de socialização se amplia e tem maior oportunidade de interagir com outras crianças, principalmente, quando entra para a escola.

É a linguagem que faz o homem pensar, refletir e exprimir-se, interagindo com os outros homens e com o que há em sua volta, sendo, pois, um importante instrumento na formação do mundo cultural ao possibilitar que se transcenda da mera experiência, tornando-se participativo. Enfim, compreendendo a realidade e nela intervindo criticamente.

Para operar mudanças em seu meio social, através da linguagem, o homem faz uso de uma *língua* que, para Saussure (2000), “é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2000, p.17). É, portanto, um fato social, possuindo um lado social e outro individual, sendo impossível conceber um sem o outro.

Nestes termos, Saussure estabelece a dicotomia entre *língua (langue)* e *fala (parole)*, determinando um corte metodológico ao definir como objeto de estudo da linguística a *langue*, concebida como um sistema regido por leis próprias e dotado, pois, de certa homogeneidade. Assim, apesar de ser considerada por Saussure uma instituição social, nenhum indivíduo tem a faculdade de criá-la ou modificá-la conscientemente. A *langue*, como instituição social, se impõe ao indivíduo coercitivamente, constituindo-se como um elemento de coesão e organização social.

Ao contrário da *langue*, a *parole* constitui-se de atos individuais, o que a torna múltipla, imprevisível e irredutível a uma pauta sistemática. Significa que os atos linguísticos quando individuais (*parole*) são ilimitados, incapazes de constituir-se em um sistema, enquanto a *langue*, dada sua própria natureza homogênea, vai formar um sistema, do qual Saussure se ocupa.

Em decorrência dessa dicotomia, a concepção saussuriana não deu conta dos fatos do discurso em virtude de seu caráter multiforme e heteróclito. Essa dicotomia, por sua vez, se mostra, segundo Labov (apud MONTEIRO, 2000),

paradoxal, pois para se analisar o caráter social da língua basta que se estude apenas um único indivíduo, por outro lado, a dimensão individual só poderá ser estabelecida pela interação no uso da linguagem entre dois ou mais indivíduos, isto é, no contexto social.

A abordagem saussureana, em suas formulações teórico-metodológicas, deixou em suspenso diversos aspectos da linguagem: a natureza semântica do signo, sua função social e sua variabilidade linguística. A língua, na concepção saussuriana, assume um caráter extremamente formal e distante da realidade social, em que o interlocutor assume um papel passivo na constituição do significado e o signo linguístico é definido, segundo Brandão (2004, p.8), como um “sinal inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato”.

Com base no que precede, uma linguística imanente que se limita ao estudo interno da língua não permitirá extrapolar os limites de sua constituição sob aspecto de instituição, o que inviabiliza ter conhecimento de como a língua possibilita a relação e a interação entre vozes e pontos de vista, isto é, como ela retrata diferentes formas de significar a realidade.

Por outro lado, quando se tem clareza que a língua não é somente um veículo para se transmitir informações, mas, também, um meio para se estabelecer relacionamentos entre pessoas, faz-se relevante destacar a relação intrínseca que se estabelece entre língua e sociedade. Nessa perspectiva, os princípios da análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) são insuficientes para dar conta da enunciação completa, conforme argumenta Bakhtin (2002).

A enunciação completa, que pode ser uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases, compreendida como uma réplica do diálogo social é, para Bakhtin (2002), a unidade básica da língua, quer seja no discurso interior (diálogo consigo mesmo), quer seja no exterior. Ela é de natureza social, ideológica, não existindo fora de um contexto social, já que cada locutor tem um horizonte social e há sempre um interlocutor, ao menos potencial.

A língua é, tanto para Saussure, quanto para Bakhtin, um fato social. Porém, este último evidencia, em primeiro plano, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Bakhtin (2002) valoriza justamente a fala, a enunciação, e, afirma, sua natureza social, não individual: a fala indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. Isto

difere fundamentalmente da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que fazem da língua um objeto abstrato ideal que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais.

Ao contrário do que afirma a concepção saussuriana, em Bakhtin (2002, p. 15), a evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, isto por que:

a variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social. O signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato.

Bakhtin (2002) estudou atentamente a língua e a linguagem como expressões polifônicas do indivíduo inserido no grupo social. É polifônico no dizer de Bakhtin, pois o usuário da língua se serve de todo um complexo cultural (ciências, artes, etc.) para expressar suas ideias. Os signos⁶ linguísticos, principalmente os signos verbais, se prestam perfeitamente para, imotivados ou não, expressar os nossos pensamentos.

Dessa forma, a língua, por ser viva e estar em movimento, caracteriza-se por contínuas transformações, por novo(s) *devir(es)*. Assim, do intercâmbio entre as línguas/culturas, surgem alterações que podem provocar mutilações e/ou recriações no modo de falar durante os diferentes momentos históricos vividos pelo homem. Afirma Bakhtin (2002, p. 43; 46; 124) que

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica [...] já que a palavra reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social. [...] assim, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Para Bakhtin (2002, p. 127), “a língua não é uma atividade individual, mas um legado histórico-cultural da humanidade [...]”, portanto, não pode ser criada ou modificada de forma individual. Ela só existe em decorrência de um contrato coletivo que se estabelece entre pessoas no interior do sistema, e sua evolução acontece,

⁶ Por signo se entende uma unidade de sentido que referencia o objeto para representá-lo. No nosso caso, a palavra que passa a designar o objeto que se tem em mente. Na verdade o significante e o significado de Saussure (2000).

sobretudo, regida por leis externas determinadas pelas classes dominantes da sociedade, ainda que esteja, através de sua manifestação – a fala –, sempre ligada às estruturas sociais. Constatamos, assim, a existência de conflitos de classes, de relações de dominação e de resistência. A palavra, para Bakhtin, constitui-se em uma ferramenta importante de uso linguístico e ideológico e que precisa, necessariamente, adquirir um valor social. Depois disso, então, ela entra para o domínio da ideologia.

Para esse autor, a palavra só pertencerá a qualquer esfera da realidade, desencadeando uma reação ideológica, se estiver relacionada às condições sócio-econômicas essenciais dessa mesma realidade, as quais conferem as bases de sua existência material. Portanto, a língua não é um reflexo das hesitações subjetivo – psicológicas, mas sim das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto ou objetivo específico, a língua assumirá uma ou outra forma, traduzindo, em última análise, a dialética economia-ideologia, infraestrutura e superestrutura.

Travaglia (2002) enfatiza que os estudos da língua(gem), ao longo dos tempos, configuraram-se de três modos: como *expressão do pensamento*; como *instrumento de comunicação, um meio objetivo para a comunicação*; e, por fim, como *forma ou processo de interação*.

Na primeira concepção, as pessoas não se expressam bem, porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas sua tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. A exteriorização do pensamento é uma capacidade inerente ao homem que a realiza por meio de uma linguagem articulada e organizada ao presumir-se que há regras a serem seguidas para essa organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, para a linguagem. Essa concepção influenciou os chamados estudos linguísticos tradicionais consubstanciados na gramática normativa ou tradicional, assevera o autor.

Como um instrumento de comunicação, meio objetivo de comunicação, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Nesse sentido, para que

ocorra a efetiva comunicação é necessário que o código – a língua – como ato social, seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecido e convencionado. (TRAVAGLIA, 2002).

Essa concepção tem uma visão monolítica e imanente da língua, estudada numa perspectiva formalista, separando o homem de seu contexto social. A língua, como código, é tomada virtualmente e isolada de sua utilização, tanto na *fala* de Saussure quanto no *desempenho* de Chomsky, respectivamente representadas nos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo e pelo transformacionalismo.

Já na terceira concepção, segundo Travaglia (2002), o falante não se limita a traduzir e exteriorizar seu pensamento, tampouco se limita a transmitir informações a outrem, mas, sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, afirma: “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. (TRAVAGLIA, 2002, p.23).

Essa perspectiva de Travaglia (2002) remete a Bakhtin (2002, p. 123) quando afirmou:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Com base no apresentado, o fenômeno da linguagem não poderá ser mais estudado tendo como objeto a língua na condição de sistema ideologicamente neutro. Como consequência, um novo enfoque é apresentado para garantir o seu trato como algo dinâmico, vivo, concreto, fruto da manifestação individual de cada falante. Nessa perspectiva, o discurso será o objeto de estudo, por ser, para Brandão (2004, p.11) “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos”.

Desta feita, a linguagem será compreendida como um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade. Nesse enfoque

adotado pela Análise do Discurso, temos como básica e central a noção da *linguagem como não-transparente*, pois os sentidos não estão na linguagem (não estão lá), mas, são produzidos a partir dos gestos de interpretação de cada sujeito, de acordo com sua formação discursiva, que, por sua vez, está relacionada à sua formação ideológica. Além disso, as condições (sócio-históricas) de produção (dos gestos de interpretação) são também significativas na produção dos efeitos de sentido. Não se procura averiguar, desse modo, o que o texto quer dizer, mas como o texto significa (para determinado sujeito, em determinadas condições de produção).

Entre o discurso e o texto está o gênero que contém um conteúdo temático determinado, necessário para a interação. Segundo Faraco (2003), os gêneros são modos sociais de dizer; modos de significar o mundo. Eles são constituídos por uma heterogeneidade de uso da língua que favorece a variedade de sua constituição, incluindo desde o diálogo cotidiano às produções científicas. Partindo dessa concepção, Bakhtin (2003) propõe o conceito de gênero do discurso como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado”, que estão diretamente relacionados a múltiplas situações sociais de interação, em uma determinada esfera da atividade humana. Desta forma, os gêneros têm finalidades discursivo-ideológicas múltiplas para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia-a-dia. O gênero se caracteriza como um elemento constitutivo das condições de produção do discurso.

A educação a distância (EaD) é regida por gêneros que em certas condições de produção regulamentam o seu funcionamento. Desse modo, leis, decretos, pareceres, resoluções e projetos político pedagógicos conduzem todo o funcionamento dessa atividade, determinando uma ordem do dizer e do fazer para os sujeitos que participam da EaD. Isso ocorre por que a linguagem pode ser entendida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. (ORLANDI, 2007).

A língua(gem), em quaisquer de suas faces, oral, escrita, imagética, não pode ser considerada descolada das margens que a cerca. Ela não é única, mas diversificada; não é neutra, mas ideologicamente marcada. As palavras evocam uma época, um grupo social e o contexto em que vivem.

A língua não pode ser analisada como um sistema fechado em si, mas a “língua no mundo”, com homens falando, sendo história e sociedade parte do objeto

de análise (já que o discurso é visto como objeto sócio-histórico). O analista de discurso considera a exterioridade constitutiva da linguagem, ou seja, considera o sujeito na sua relação com os demais sujeitos, e conforme a condição de produção do discurso. Segundo Orlandi (2007), a linguagem só faz sentido porque se inscreve, sempre, na história.

A AD parte do princípio de que a ideologia se materializa no discurso, e este, na língua. Do mesmo modo, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. E, como a linguagem nunca é transparente, não cabe ao analista especular sobre sentidos ocultos ou conjecturar acerca das intenções que teria tido o sujeito ao falar, mas, compreender como um objeto simbólico significa, e, colocando o dizer em relação a sua exterioridade, buscar elementos no discurso que contribuam para que se identifiquem os processos de significação.

Essa exterioridade fundamental à Análise do Discurso refere-se às chamadas condições de produção, que compreendem sujeitos e situação, juntamente com memória. Há um contexto mais imediato, que se refere às circunstâncias da enunciação, e o mais amplo, incluindo o contexto sócio-histórico, ideológico, que

[...] traz para a consideração dos efeitos de sentido elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições [...]. Tudo no modo como organiza o poder, distribuindo posições de mando e obediência, além da história, a produção de acontecimentos que significam [...] segundo um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições políticas. (ORLANDI, 1999, p. 31).

A memória, que ‘aciona’ as condições de produção, é o interdiscurso: “aquilo que fala antes, em outro lugar. [...] todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ibid., p. 33). É um saber discursivo que faz com que todo dizer seja possível, retornando sob a forma do pré-construído, do já-dito. O modo como todos os professores ensinam seus alunos, futuros professores, por exemplo, pode constituir o interdiscurso do professor-aluno deste trabalho, que, com seu modo de ensinar, com seu discurso, logo, cita outros discursos anteriores, que de alguma maneira o constituíram, ainda que ele não tenha consciência disso. Conforme mostra Orlandi (op.cit., p. 34), “só uma parte do dizível é acessível ao sujeito”, pois não apenas o que ele fala tem significado, mas também o que ele não fala (ou que poderia ter falado, mas não falou). Ademais, tudo

o que já foi feito, dito, refeito, redito, sobre ensino de LE está re-significando na própria análise, pois o analista também é constituído por esses discursos. A “Análise de Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse ‘saber’ que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos”. (ORLANDI, p. 34).

A memória constitutiva encontra seu oposto justamente no esquecimento, que pode ser da ordem da enunciação ou do ideológico. O esquecimento da ordem da enunciação faz com que, ao falarmos sempre de determinada maneira e não de outra, formem-se famílias parafrásticas, como que um padrão discursivo, que é significativo, pois permite interpretações sobre as ideias e visão de mundo do falante. Esse esquecimento leva à ilusão referencial, que faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de modo que o falante pensa que o que está dizendo realmente só possa ser dito daquela maneira.

O esquecimento ideológico resulta do modo pelo qual os sujeitos são afetados pela ideologia, tendo a ilusão de ser origem de seu dizer, quando apenas retomam sentidos pré-existentes. “Esse esquecimento 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”. (op. cit., p. 35). Na verdade, ocorre o oposto: quando os sujeitos nascem, e conforme vão adquirindo a língua, e, com ela, a ideologia, passam a fazer parte de discursos que já estão em processo. O esquecimento, no entanto, é estruturante, pois faz com que as pessoas queiram, e possam falar, investir de significações particulares as palavras, gerando (ou melhor, tentando gerar) os efeitos de sentido desejados, e podendo, ao se identificarem com o que dizem, constituir-se em sujeitos.

As condições de produção também funcionam de acordo com as formações imaginárias dos sujeitos, ou seja, as imagens criadas ao longo de sua formação discursiva a respeito dos outros sujeitos, do discurso dos outros sujeitos, do que os outros sujeitos pensam a respeito dele, e assim por diante. Além disso, pela relação de sentidos, todo discurso está relacionado a outros, que o sustentam. Com a antecipação, o sujeito pode se colocar no lugar de seu interlocutor e presumir os efeitos de sentido que seu discurso poderá produzir. As relações de forças referem-se ao lugar discursivo de onde fala o sujeito, ou seja, sua posição social, ou dentro de uma instituição – família, escola, cidade, igreja, trabalho – por isso, o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo do que ele diz.

Quando as forças estabelecidas entre quem exerce o poder e quem é oprimido por ele são proporcionais, dizemos que há simetria das relações de força, enquanto uma relação assimétrica se estabelece quando essas forças não se correspondem, levando a efeitos de sentido inesperados. Ou como diria Foucault (2008), na sua *Arqueologia do Saber*, levando a rompimentos, a deslocamentos, isto é, a heterogeneidades existentes e possíveis. A assimetria pode se instaurar em momentos específicos da aula, quando, por exemplo, em situação de aula a intervenção do aluno foge ao controle do professor e desestabiliza-o em seu discurso. É essa assimetria que pode contribuir o sentido de promover a instauração da oralidade em LE, dada não somente na figura do professor, mas principalmente do aluno, evidenciando a memória deste em situação que ela deva dizer e significar em relação à aprendizagem de LE.

As relações em sala de aula são, em certa medida, assimétricas, tendo quase sempre o professor em posição de autoridade sobre a oralidade da LE ensinada. Tal posicionamento autoriza a emissão de valores acerca de enunciados de seus alunos, uma vez que, a memória discursiva destes é construída proporcionalmente às práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. De acordo com o imaginário, o professor é aquele que sabe que deve transmitir esse saber aos alunos – que hipoteticamente não sabem, e não sabem “nada” – e corrigi-los sempre que se fizer necessário para que seu conhecimento sobre a LE estudada seja, o mais próximo possível, do real praticado e, assim sendo, transmitido a outros que também se constituirão por esse discurso.

Por outro lado, por ser a incompletude a condição da linguagem, há a possibilidade de deslocamento, pois nem os sujeitos nem os sentidos estão constituídos definitivamente. Quando o sujeito se depara com discursos que não fazem parte de sua formação anterior, pode assimilá-los, deslocando – modificando, ainda que levemente, ou, ainda, aos poucos – sua visão de mundo. Sujeitos e sentidos se repetem e se deslocam: ao dizer, o sujeito aponta outros discursos, mas acrescenta elementos de sua própria visão de mundo ao que diz. Além disso, há a interpretação diferente de cada sujeito àquele sentido, também fazendo com que se desloque. Extraordinariamente, pode haver um deslocamento nas posições discursivas – o que os alunos, muitas vezes, buscam com seu discurso, e o professor procura evitar. Ao tratar da repetição, Orlandi (2007, p. 54) busca mostrar que a repetição histórica – e apenas ela – pode promover deslocamento, uma vez

que “historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso [...] e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido”. Por essa razão acreditamos neste tipo de repetição discursiva – em oposição à empiria ou à mnemonia – a pessoa apenas repete sem nada acrescentar. Ou a existência da paráfrase, isto é, a pessoa diz, mas diz de outro modo, gerando, assim, um movimento, um deslocamento fundamental nos processos discursivos do professor de LE.

1.2.2 O discurso para Foucault

Nos estudos que assumem a perspectiva discursiva da linguagem é cada vez maior a problematização da noção de sujeito que envolve o ensino e aprendizagem de LE. Contrariamente ao sujeito cartesiano, logocêntrico, uno, igual a si mesmo, a noção de sujeito que será apreendida nesta pesquisa é aquela que a toma como cindido, clivado, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por desejos, sujeito que só emerge pelo simbólico da linguagem.

Desse modo, pensar o discurso e o sujeito em situação de aprendizagem e ensino de LE requer, hoje, pensando em teorias linguísticas, buscar relações interdisciplinares é o que nos faz procurar em Foucault suas contribuições.

Desde já, lembramos que Foucault não teorizou questões da linguística, muito menos propôs pensar modos e formas de verificações mecânicas e exaustivas. O que o filósofo francês fez foi procurar descrever, interpretar, analisar modos de dizer, modos de ser e saber em regimes discursivos em que poder e saber se relacionam em certa medida de uma ética e estética de si. Entendendo esse pensar na mais ampla significação, até mesmo na maior abstração atravessada, ponderamos, aqui, o que o pensador disse no tangível de suas obras.

Primeiramente, estaremos na esteira dos estudos de Foucault em sua contribuição para os estudos discursivos. Isso não é novidade uma vez que até mesmo fora anunciado por Michel Pêcheux, fundador da análise de discurso, em contexto francês, em seus últimos textos. Em texto publicado postumamente, em 1984 (em edição da revista francesa *Mots*), sob o título *Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso*, o autor deixa claro que “os métodos da Nova História, os da Arqueologia foucaultiana chegam a tratar o discurso e a história como “um nó singular em uma rede (Pêcheux, 1999, p. 9)”, o que significa reconhecer a singularidade dessa visada para os estudos discursivos. Ainda, “levar

em conta [...] as posições teóricas e práticas de leitura desenvolvidas nos trabalhos de M. Foucault constitui um dos signos mais recentes” e ser, distinguivelmente, um “dos mais claros da projeção da análise de discurso” (idem, p. 9). Assim, o seu modo de ler e de interpretar os discursos, para nós é, reconhecidamente, uma brilhante contribuição.

Foucault não mediu esforços no rigor da proposição de sua teoria e método. Explicitamente, no ano de 1969, em sua publicação *Arqueologia do Saber*, determinou atenção maior para pensar em discurso e *regularidades discursivas*. Metodologicamente, propôs investigações analíticas a partir de conceitos como os de formação discursiva, modalidade enunciativa, conceitos e estratégias em conjunto de enunciados acessíveis ao arquivo. Esclareceu que pesquisar discursos e analisá-los requer trabalhar com a ideia de que o enunciado é o núcleo, a molécula do discurso e o arquivo, o jogo de regras que numa cultura determinam o aparecimento e o desaparecimento de um enunciado, ou seja, “um conjunto de discursos efetivamente pronunciados numa época dada e que continuam a existir através da história”. (REVEL, 2005, p.18).

No contexto dos estudos discursivos no Brasil, por exemplo, na esteira de leituras sobre pensamentos de Foucault, destacam-se pesquisas de Gregolin (e seu Grupo). A autora apresenta reflexões sobre a Análise do Discurso como lugar de enfrentamentos teóricos desde a sua fundação com as fases de construção e reconstrução de pontos instigados pelo pensamento de Pêcheux. Em relação a este aspecto, Gregolin (2001, p. 30, grifo do autor) destaca:

Em suas convergências e divergências, as propostas desses [Bakhtin, Pêcheux, Foucault] *fundadores de discursividades* dialogaram com outros textos teóricos e, desde os anos 60, desestabilizaram certezas sobre a língua, sobre o discurso, sobre o sujeito, sobre o sentido. Eles construíram as bases para que possamos pensar, hoje, nas relações entre a língua e o discurso, na não-evidência dos sentidos, nas articulações da subjetividade com a alteridade, nas determinações ideológicas, no diálogo, na intertextualidade, na interdiscursividade... Construíram a possibilidade de novos olhares para o texto, para os processos discursivos que os sustentam.

Nesse sentido, a “proximidade” de Pêcheux com Foucault, mais nos seus últimos textos como *Discurso: estrutura ou acontecimento*, é em relação a categoria de ‘formação discursiva’. Para Gregolin (2005, p. 107)

[...] um lugar especial é dado por Pêcheux ao trabalho de Foucault. Para ele, a *Arqueologia do Saber* (1969), que trata explicitamente o documento textual como um *monumento* (“vestígio discursivo em uma história, um nó singular em uma rede”), propõe a análise das discursividades e permitiu a construção teórica da intertextualidade e, de maneira mais geral, do *interdiscurso*. Com essa contribuição de Foucault, a análise de discurso foi levada a afastar-se, ainda mais, de uma concepção classificatória que dava privilégio aos discursos oficiais “legitimados”. No entanto, segundo Pêcheux, falta aprimorar a metodologia proposta por Foucault, o que faz com que as análises sejam, ainda, demasiadamente pontuais e triviais.

Assim, voltemo-nos às proposições foucaultianas sobre enunciado e arquivo, uma vez que nesta pesquisa trataremos das discursividades em diversos textos sobre a educação a distância.

Gregolin (2004, p. 24), em texto que simula entrevista com Foucault, opera uma interpretação do pensamento do teórico. A autora explica, por exemplo, que para ele o “enunciado [...] é a unidade elementar do discurso”. A partir de afirmações como o enunciado não sendo “nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material”, Foucault demonstra sê-lo não uma frase, proposição ou ato de linguagem, mas sim um elemento de análise, ressalta ela. Lembra que o autor não correlaciona a definição de enunciado com a de língua. Ambos “não estão no mesmo nível de existência. [...] A língua é um sistema de construção para enunciados possíveis”. (idem, p. 25-6).

Foucault trabalha a noção de enunciado, segundo Gregolin, vinculada à função enunciativa, e, assim, portanto, tendo a característica essencial o nível enunciativo. Para Foucault (2008, p. 110)

[...] a função enunciativa - mostrando assim que não é pura e simples construção de elementos prévios - não pode se exercer sobre uma frase ou proposição em estado livre. Não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito, para que haja enunciado -, para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente. Ou antes, visto que não se trata de uma relação suplementar que vem se imprimir sobre as outras, não se pode dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados.

“Há uma relação muito especial entre o enunciado e o que ele enuncia”, destaca Gregolin (2004, p. 26) embasada nos postulados de Foucault. Avalia ainda que a relação vai além daquela “gramatical, lógica ou semântica”, entre eles “há uma

relação que envolve os sujeitos, que passa pela história, que envolve a própria materialidade do enunciado” (idem, p. 27).

O sujeito do enunciado, Foucault (2008, p. 105) prediz ser

[...] uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

Nessa dimensão, um tutor de EaD pode se situar como um sujeito que, embora participe dessa atividade, pense de forma contrária aos princípios que regem essa modalidade educacional, por inúmeros motivos, por discordar da forma como os trabalhos são gerenciados ou do modo como ocorrem as escolhas de conteúdos a serem ministrados.

Na esteira do enunciado e do sujeito que enuncia, é preciso “renunciar” a certas pressuposições sobre discurso:

Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. Ainda há pouco mostramos que não eram nem pelas "palavras" nem pelas "coisas" que era preciso definir o regime dos objetos característicos de uma formação discursiva; da mesma forma, é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações (idem, p. 60).

O regime das enunciações produzidas pelos sujeitos discursivos está ligado à série ou à dispersão e repartição dos enunciados. Ou seja, está relacionado às formações discursivas, aos grupos de enunciados proferidos por posições subjetivas. Daí as noções de discurso e prática discursiva. Assim, o regime das enunciações funciona em certo “conjunto de regras anônimas” condicionada ao exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p. 136).

O enunciado tem, portanto, no estudo do discurso, um lugar primordial, assim como a noção de arquivo, identificada como “um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras

específicas, práticas que não se podem superpor” (idem, p. 146). Para Foucault (ibidem):

Ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo.

O arquivo é, pois, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. (FOUCAULT, 2008, p. 147). Trata-se de um campo de documentos que dizem respeito a uma questão. Essa reunião de dizeres traz subjacentes as regras de uma prática que permitem aos enunciados subsistirem ou se modificarem com alguma regularidade.

As considerações em torno do conceito de enunciado e arquivo articulam-se à noção da genealogia dos discursos, que para Foucault, constitui-se de relações historicamente instauradas em torno do que é dito por uma sociedade. No próximo item, então, discorreremos sobre esse princípio da obra foucaultiana.

1.3 A genealogia dos discursos

Na visão foucaultiana, o discurso não tem uma origem, pois ele se faz em relações que o produzem. Cabe-nos ir em busca dessas relações, constituídas historicamente e que habitam, vivamente, as margens do discurso. Para que essas relações sejam analisadas é preciso, no entanto, apreender as coisas efetivamente ditas. Assim, surge a proposta de uma análise arqueológica do discurso, a qual consiste em fazer vir à tona as condições de possibilidades de aparecimento de um enunciado. O autor sugere, assim, que se identifiquem as regras de formação dos discursos no próprio discurso. (FOUCAULT, 2008, p. 70).

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1999) destaca que a circulação dos discursos nunca é aleatória, mas sempre controlada por inúmeros mecanismos de poder, pois todo dizer está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente. Para ele, toda prática discursiva ou não discursiva traz subjacente essas relações, que as supõem e as atualizam.

Em *Arqueologia do Saber*, livro publicado em 1969, o autor denomina discurso “um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 2008, p. 135). Ele denominou *formação discursiva* a “um feixe de relações que funciona como regra” de articulação dos discursos. (idem, p. 82). As formações discursivas permitem que todo enunciado seja analisado como acontecimento. Elas também são responsáveis pelo fato de que certos enunciados se aglutinem a outros, em uma organização infalível, em um princípio de “dispersão e de repartição dos enunciados”. (idem, p. 124).

Essa dinâmica dos discursos em formações discursivas nos insere sempre em um conjunto de regras, regimes de verdade, instauradas historicamente, reforçando verdades de um momento. Ao nos inserir na ordem do discurso sempre nos filiamos a determinadas regras e expomos relações que ocorrem dentro de um discurso. Uma formação discursiva será identificada toda vez que um enunciado for descrito. Associada à noção de formação discursiva está o conceito de prática discursiva, entendida como um conjunto de regras anônimas, históricas, “que estabelecem as condições de exercício da *função enunciativa*”. (idem, p. 136)

Nesse sentido é possível afirmar que existe uma prática discursiva, um feixe de regras que determinam como a oralidade nos Cursos de Letras a distância, do Brasil, deve ser entendida; que sujeitos devem proferi-la e refletir sobre esta. A prática discursiva, nessa esfera, determina como devem circular os dizeres sobre a oralidade, nos documentos oficiais do ensino de LE a distancia. Ao descrevermos esses enunciados verificaremos “qual é a posição que pode e deve ocupar o indivíduo para ser seu sujeito” (idem, p.109).

Fischer (1999) afirma que, em *As palavras e as coisas*, Foucault vislumbrou o desligamento do homem das antigas crenças e filosofias que o colocavam como constituído por uma essência, fonte da verdade, da liberdade de todo o conhecimento. Desse modo, o filósofo entende a noção de sujeito descolando-a das teorias que a relacionavam a indivíduos, sustentando-se na noção de *dispersão*. Para ele, essa dispersão revela a heterogeneidade discursiva. O sujeito, ao mesmo tempo em que fala, é falado *no* e *pelo* discurso.

Ele fala sempre de lugares marcados por lutas, interditos, modos de existir. Em *A arqueologia do saber*, Foucault explica esse princípio mais apuradamente, ao afirmar que o sujeito ocupa um determinado lugar na ordem do discurso, que ele fala de um lugar e, portanto, não é dono de seus atos discursivos. O autor também

explica que as pessoas individualmente podem se perceber como únicas, indivisas, senhoras de si e de seus menores atos, mas essa percepção é ilusória, uma necessidade de unidade que mantém o indivíduo em sua normalidade. Pelo viés de Foucault, o homem é uma produção da História. Os discursos o formam e um jogo de poderes o mantém. O poder está na base das tramas que constituem o indivíduo em sujeito. A análise arqueológica do discurso busca identificar, pois, as diversas formas de discursos que permeiam a formação do sujeito, que, na sociedade contemporânea, materializa-se nos mais distintos tipos de linguagem, do verbal ao não-verbal. Em seus trabalhos, o autor buscou identificar inúmeras práticas (discursivas e não-discursivas) articuladas pelo poder para a formação do sujeito.

Essas análises, levaram Foucault a desenvolver o conceito de disciplina, extremamente profícuo aos estudos do discurso, na atualidade.

O regime disciplinar caracteriza-se por um número de técnicas de coerção (REVEL, 2005) trata-se de uma ferramenta de dominação e controle utilizada para domesticar os comportamentos resistentes. Para Foucault (2004), a disciplina é uma modalidade de poder que emerge entre os fins do século XVIII e início do século XIX. O filósofo chamou de 'tecnologia política', os mecanismos que teriam poderes de manejar espaço, tempo e registro de informações - tendo como elemento unificador a hierarquia. Eles elaboram um conjunto de saberes, de verdade que vão comandar, no nível discursivo, o funcionamento da sociedade. Isso só foi possível, no entanto, porque uma nova forma de poder surgiu, um poder, que segundo Foucault, exercia-se de modo difuso, poder que não se originaria de uma única fonte – como o Estado ou as classes dominantes. Esse poder era exercido cotidianamente, em várias direções, de modo tentacular. Além disso, o exercício do poder, na visão foucaultiana, não era necessariamente opressor, poderia ser usado para criação.

No cerne das relações de poder está um inesgotável trabalho de produção do sujeito, trabalho que de acordo com Michel Foucault (2004), em *Vigiar e Punir*, traduz a cartografia de um poder que se desenvolve de modo estratégico, a partir do século XVII. Em *Vigiar e Punir*, o filósofo estuda as relações entre o discurso e os demais fatores - sociais, econômicos, culturais, entre outros - que produziam o indivíduo normalizado. É observado que as intrincadas relações entre o saber e o poder fabricaram sujeitos e se materializavam em práticas que Foucault chamou de

disciplinares, as quais se derivaram da nova maneira de o capitalismo nascente produzir riqueza.

O autor parte do princípio de que o sujeito é uma permanente construção, no interior da história, demonstrando isso a partir da análise do funcionamento das prisões, das práticas de exame e da correção. Daí ele conclui que o capitalismo traçou uma série de estratégias de poder para ligar o indivíduo ao trabalho, para torná-lo força produtiva. O autor demonstra esse princípio fazendo uma análise do hospital, do quartel e da prisão, que seriam a seu ver, instituições que retiram obrigatoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam. Com a emergência da modernidade, essas instituições deixaram de ser lugares de suplício, como castigos corporais, para se tornarem locais de criação de 'corpos dóceis'. Para Foucault, existiria um poder que age a partir da docilização dos corpos. O corpo assim seria a sede das disciplinas, a disciplinaridade impõe ao corpo determinados códigos de funcionamento. A docilização corporal seria, pois, um mecanismo mais eficiente de interdição do sujeito, pois traria a vantagem social e política de tornar os corpos produtivos e não enfraquecê-los ou molestá-los, destruir sua vitalidade como ocorria na era do suplício.

O corpo então deixa de ser concebido como entidade fisiológica. Se antes era tido como elemento da natureza, governado de maneira fundamental por processos apenas marginalmente sujeitos à intervenção do homem, um dado qualquer, com a dominação do corpo por sistemas abstratos isso é alterado. O corpo passa a ser lugar de interação, apropriação e reapropriação, ligando-se a uma intensa organização social dos sistemas sociais modernos. (GIDDENS, 2002).

Foucault (2004), para o desenvolvimento dessa concepção de poder, inspira-se no *Panóptico*, um edifício idealizado pelo filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832), que consistia em uma construção, de vários compartimentos, em forma circular, com uma torre de vigilância no centro. O *Panóptico* não fora posto em prática imediatamente, mas inspirou o projeto arquitetônico de inúmeras prisões, fábricas, asilos e escolas. Uma das muitas '*vantagens*' apresentadas pelo aparelho para o funcionamento da disciplina é que as pessoas distribuídas no círculo não podem ver se há alguém ou não na torre. Por isso, internalizam a disciplina. Ampliada a situação para o âmbito social, a disciplina se exerce por meio de redes

invisíveis e parece natural. O poder, por essa via, opera por meio dos discursos, especialmente, os que veiculam e produzem verdades.

Muito mais do que uma rede vigilante de poder, podemos inferir que Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, mostra-nos como os tentáculos das relações do discurso são tecidos e aquilo que supomos ‘invisível’³, uma vez que foram tramados para articular o sujeito ao seu tempo, parece-nos natural.

Desse modo, os estudos de linguagem não podem se limitar à língua como sistema fechado em si mesmo, conforme a teoria saussureana. Pelo contrário, a língua(gem) em todas as suas dimensões é sempre um complexo de relações em que história, memória e poder se entrecruzam.

Nesse sentido, a oralidade também não deve ser entendida somente como uma manifestação organizada de sons gramaticalmente estruturados, mas como uma prática social que permite a interação, entre sujeitos constituídos sócio-ideologicamente, para fins comunicativos.

Um rol desses conceitos de enunciados, o que eles significam no interior de dados sobre o ensino superior no Brasil, com ênfase nos Cursos de Letras na modalidade de educação a distância, será objeto de estudo, no próximo capítulo. Veremos esses dados na dispersão de práticas discursivas que possibilitam reconhecer significações singulares de distintas regiões do Brasil. O arquivo composto por infográficos, dados populacionais e percentuais, dentre outros elementos informativos, funcionará como “acontecimentos” a instituir determinados sentidos.

³ Código discursivo.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme princípios da teoria do discurso de Foucault (2008), segundo a qual é necessário buscar as condições de possibilidades de emergência de um objeto, neste capítulo, elencamos alguns fatos que se relacionam à emergência da Educação a Distância. Desse modo, realizamos um percurso de desenvolvimento da educação a distância no Brasil, em busca de pistas que revelem quais fatos político-ideológicos, sócio-econômicos e culturais contribuíram para o seu desenho atual.

Apresentamos ainda um panorama do ensino superior no Brasil, com ênfase nos cursos de Letras, na modalidade de educação a distância, a partir dos dados disponibilizados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2008⁴. A finalidade desse mapeamento é compreender o cenário no qual se insere nosso objeto de investigação, além de nos auxiliar no recorte do *corpus* da pesquisa, posteriormente. Fazemos também algumas considerações acerca da legislação da EaD, tomando por base as Leis 5.692/71 e a 9.394/96. Por fim, discorreremos sobre a importância da evolução das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Línguas Estrangeiras, desde as fitas de áudio até o advento da internet.

2.1 A trajetória da EaD no Brasil: seu histórico e suas características

A educação a distância (EaD) é uma modalidade educativa de ensino que vem conquistando espaço na sociedade atual. O ritmo acelerado da expansão da EaD é explicado por alguns autores, como Oliveira (2006), pela necessidade de se pensar uma educação contextualizada no ritmo de crescimento do mundo global, em que a difusão da informação e do conhecimento alcança em tempo menor um número maior de indivíduos.

É importante destacar, entretanto, que a educação a distância não é nenhum modismo tecnológico exclusivo da sociedade global. Oliveira (2006) enfatiza que a EaD existe há pelo menos 150 anos no mundo, entretanto, ressalta a autora que seu

⁴ A pesquisa deteve-se aos dados do INEP do ano de 2008 por estarem disponíveis no momento da elaboração deste trabalho.

crescimento e desenvolvimento aconteceram nas três últimas décadas, principalmente após ser impulsionada pela experiência da Universidade Aberta da Inglaterra, da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta de Costa Rica e de outras experiências bem sucedidas.

A mesma autora reconhece que a EaD no Brasil teve sua expansão em diferentes etapas, tornando-se mais significativa a partir da década de 1970, quando foram ofertados os programas de teleducação e, mais atualmente, na sociedade contemporânea/global, com a implantação das novas tecnologias da comunicação e informação, o que faz refletir os paradigmas que caracterizaram e ainda caracterizam a função da educação em cada período histórico e social.

Nesse sentido, Belloni⁵ (2006) destaca dois modelos, próprios da economia e da sociologia industrial - fordismo e pós-fordismo – que influenciaram as propostas educacionais, conforme as transformações sociais e históricas ocorridas no desenvolvimento do sistema capitalista.

Para compreendermos como esses paradigmas econômicos – o fordismo e o pós-fordismo – influenciaram a educação, especificamente no crescimento da educação a distância, no Brasil, desde os cursos por correspondência até a primeira legislação (Lei nº 5.692/71) que regulamentou a oferta desses cursos, necessário se faz caracterizar os princípios que nortearam os referidos paradigmas econômicos.

O fordismo foi um modelo dominante durante o século XX, e para Peters (apud BELLONI, 2006), era caracterizado fundamentalmente pela racionalização, pela divisão do trabalho e pela produção de massa. O industrialismo “inspirava as ações do estado providência fazendo com que os serviços públicos fossem também organizados em bases fordistas, ou seja, de modo racionalizado e planejado, em larga escala, em massa”. (BELLONI, 2006, p. 13).

Nesse sentido, o estilo fordista de produção em larga escala, conforme Belloni (2006), influenciou os modelos de educação a distância, pois, no contexto da sociedade industrial capitalista, era necessário qualificar uma grande quantidade de mão-de-obra para a indústria que crescia de forma acelerada. Adverte o referido

⁵ Belloni, (2006) fala da influência dos paradigmas fordismo e pós-fordismo na EaD, a partir das análises comparativas que Otto Peters, reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, faz dessa modalidade de ensino com o modelo de produção de bens e serviços industriais.

autor, que diante dessa necessidade de formação, o sistema educacional assumiu a função de formar o profissional que atuaria no mercado de trabalho.

A exemplo de programas didáticos que dispunham de um caráter técnico, aos moldes da exigência da economia, podemos nos referir, ao início da década de 40, aos cursos por correspondência que surgiram com o objetivo de possibilitar o acesso à formação profissional, principalmente, como afirma Niskier (2000, p. 171), àqueles alunos do interior, onde “o progresso demora mais a aparecer”. Para atender a esse objetivo o Instituto Universal Brasileiro foi criado para oferecer esses cursos profissionalizantes por correspondência.

Entre as décadas de 50 e 60, a televisão e a radiodifusão foram muito utilizadas na difusão de cursos a distância, principalmente pelo Movimento de Educação de Base (MEB) originário da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil – CNBB. Os cursos oferecidos tinham por objetivos alfabetizar os jovens e adultos e incentivar a educação profissional.

Entretanto, convém ressaltar que, conforme Niskier (2000), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Roquete Pinto e um grupo de amigos, deu início no país, através da radiofusão no começo dos anos 20, a algumas tentativas de oferta de cursos profissionalizantes e técnicos de massa. Passados 13 (treze) anos, a Rádio foi doada ao MEC, que tentou dar continuidade ao projeto, promovendo programas de radiofusão, mas as condições de infraestrutura, administrativas, financeiras e técnicas não foram favoráveis ao desenvolvimento dos programas e levaram novamente ao seu interrompimento. Somente a partir das décadas de 50 e 60 a radiofusão teve uma expansão mais significativa.

Para Niskier (2000), o crescimento demográfico nas décadas de 40 e 50, acentuados pelos avanços industriais e os problemas sociais, foram fatores determinantes à incapacidade da educação não conseguir acompanhar o ritmo das transformações sociais no contexto do sistema econômico capitalista que se expandia, o que motivou o aparecimento dos primeiros confrontos ideológicos sobre direito à educação e à igualdade de oportunidades. Em decorrência dessa corrida ao aprimoramento profissional, os cursos profissionalizantes e técnicos de massa foram incentivados e desenvolvidos no Brasil, tanto por instituições nacionais quanto por órgãos internacionais, com o objetivo de preparar essa grande demanda de mão-de-obra para o emergente mercado de trabalho.

Dentre as instituições que no início da década de 60 utilizaram a TV como meio de transmissão das aulas, nas formas de ensino profissionalizantes e técnicos de massas, Niskier (2000) destaca a Universidade de Brasília, que utilizava as linhas behavioristas e neobehavioristas no planejamento feito pelos professores incorporando as técnicas do ensino programado e individualizado.

Em 1965, a TV educativa do Brasil recebeu apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) que objetivava fornecer ajuda aos países da América Latina com problemas educacionais e, através dessa assistência, contribuir para a transformação social, ou seja, formando professores nas técnicas do rádio e tevê educativos.

Para atender algumas das recomendações da OEA, quanto à qualidade da radiofusão e da teleducação, como integração dos organismos nacionais, compatibilidade dos equipamentos, pesquisas, emissão de redes nacionais dentre outros critérios, o Brasil buscou por meio do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (SATE) a implantação do projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI). Esse projeto foi de autoria do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que visava usar o satélite na educação para difundir os programas educativos em todas as escolas do território nacional.

Assim, a TV, como meio de difundir a educação, ganha notoriedade a partir de 1967, quando é criada, no Rio de Janeiro, a Fundação do Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FGBTVE), que favoreceu o surgimento da primeira televisão educativa do Brasil: a TV Universitária. Ainda em 1969, na cidade de São Paulo, a TV educativa cresce no país através das atividades da Fundação Padre Anchieta. Também, no ano de 1969, a TV Educativa do Maranhão desenvolve as emissões em circuito aberto, sendo assim, a pioneira na experiência de TV Escolar no País.

Apesar do crescimento dos cursos a distância, desde a correspondência até a sua expansão por meio da radiodifusão e televisão educativa, é somente a partir da Lei 5.692/71 que se oficializa a utilização dos meios de comunicação para a oferta de cursos a distância na Educação. Essa lei preconiza no seu capítulo IV, artigo 25, enfaticamente no segundo parágrafo que:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (grifos nossos).

À luz da teoria de Foucault (2008, p. 32), que entende o enunciado como uma unidade que *nem a língua, nem o sentido pode esgotar inteiramente*, buscamos os quatro elementos básicos que constituem essa lei como discurso. Segundo Foucault (2008, p. 133), esses elementos são:

a) um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), b) um sujeito (no sentido de "posição" a ser ocupada), c) um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e d) uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

Nesse sentido, o segundo parágrafo da Lei 5.692/71 estabelece que “[...] § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”.

É um enunciado que apresenta como *referente*: os cursos de supletivo como meio para alcançar um grande número de alunos. Como *sujeitos* que podem enunciar nesse espaço podemos identificar os políticos, os pedagogos, empresários e outros. O *campo associado* a ele é instaurado por discursos como o empresarial, o político, o jurídico, o didático e muitos outros. Como materialidade, esse discurso pode se manifestar em textos didáticos, propagandas, leis, na fala de políticos, de professores e muitos outros. Dessa maneira, a lei está inserida em uma rede de sentidos que se apóia nos discursos sobre a educação.

Para a melhor compreensão desse enunciado é importante, ainda, observarmos as condições sócio-históricas que margeiam o seu aparecimento. Nesse sentido, é preciso considerar que o documento foi formulado em uma época

em que as bases da educação brasileira centravam-se em princípios tecnicistas, inspirados na neutralidade científica, sob o signo da racionalidade, da eficiência e da produtividade, inscrevendo-se, ainda, nas rígidas referências curriculares, metodológicas de tempo e espaço. (DI PIERRO, 2005, p. 1118). Nesse contexto, era desconsiderado todo saber construído pelas pessoas ao longo de suas vidas, dificultando, desse modo, as escolhas de seu percurso formativo. A ordem política e socioeconômica do país era determinada pelos militares, desde o golpe de 1964. Como consequência, era exigida, entre outras ações, uma reorganização do ensino para a movimentação e crescimento da própria economia, surgindo, dessa forma, a lei 5.692/71.

O interesse em acelerar a economia propiciou uma corrida do governo em direção a outras medidas que visavam à redução do número de pessoas não alfabetizadas ou que ainda não haviam concluído o ensino de 1^o. Grau. Entre essas medidas destacaram-se a organização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o Projeto Minerva e o ensino supletivo.

O ensino supletivo, como modalidade mais próxima da educação a distância, teve tratamento especial nesse capítulo da Lei 5.692/71, ao atender ao apelo modernizador da educação a distância e aderir aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada. Esse paradigma educacional fundamentou a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos. (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Niskier (2000) entende que o reconhecimento da tecnologia como fator de educação pela legislação foi uma maneira de afirmar a qualificação da mão-de-obra para a indústria emergente da sociedade capitalista através de programas experimentais.

Nesse cenário sócioeconômico, um novo modelo de produção – o pós-fordista – que tem por base paradigmas fortalecedores de processos burocráticos mais flexíveis e empreendedores, característicos de uma sociedade moderna - caminha em direção diferente ao modelo anterior – o fordista - que se preocupava mais com a educação de massa, racionalizada e funcional. Nesse novo paradigma, cabe à sociedade pressionar as instituições educacionais a formarem profissionais competentes, “no sentido da multidisciplinaridade e da aquisição de habilidades de

aprendizagem, mais do que de conhecimentos pontuais de rápida obsolescência [...]”. (BELLONI, 2006, p. 18).

Belloni (2006) lembra que, a partir dos anos 90, surgiu a necessidade de uma filosofia educacional humanista, e esta encontra a sua fundamentação nos modelos pós-fordistas de produção. Modelo este que foi se configurando diante das transformações políticas e sociais originadas das constantes crises do sistema capitalista que contribuíram para o esgotamento das ideologias fordistas.

Nesse contexto de crítica aos modelos industrialistas, Belloni (2006) ressalta que, na área da educação, as teorias humanistas são expressas pelas teorias cognitivistas, especificamente, o construtivismo, que ao se contrapor às teorias behavioristas da aprendizagem, defendia uma concepção de educação que se dá como um processo de construção, não estando apenas limitado ao treinamento de trabalhadores para o mercado de trabalho, mas enfatizando uma “[...] concepção de educação ao longo da vida fortemente ancorada na crença iluminista da acessibilidade de todos ao saber como condição de emancipação do indivíduo-cidadão”. (BELLONI, 2006, p. 35).

A visão de uma educação fundamentada nas teorias humanistas fortalece, na sociedade contemporânea, a perspectiva de uma aprendizagem centrada no estudante, refletida nos paradigmas norteadores do modelo de aprendizagem aberta (AA) a qual, conforme Belloni (2006, p. 30), assume dois significados:

[...] de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais (“aberta” como equivalente da idéia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo (*time-free, place-free e pace-free*).

A autora ainda reforça que a aprendizagem aberta possibilita na educação a distância condições para a auto-aprendizagem de estudantes na fase adulta. Há, pois, nesse modelo, abertura e flexibilidade para a aprendizagem, na medida em que o tempo e o espaço para os estudos são organizados pelo próprio estudante o qual, lembra a autora, é geralmente, adulto, trabalhador e não tem condições de tempo para frequentar uma universidade convencional.

Foi para atender a esse perfil de estudante que na Europa, a partir dos anos 90, houve a expansão dos modelos de universidades abertas (as

megauniversidades) dentre as quais se destaca a United Kingdom *Open University* (UKOU), pioneira nesse tipo de instituição e referência na organização dos demais modelos de universidades abertas.

Conforme Belloni (2006), os modelos de universidades abertas tentando superar o modelo fordista, burocrático, influenciador da organização das instituições, buscaram uma organização mais flexível, descentralizada e horizontal a fim de estabelecer um *feedback* às demandas, em que se possibilitasse avaliar de forma processual os cursos na modalidade a distância. Entretanto, a autora ressalta que os custos para este acompanhamento e para novos investimentos na qualidade dos cursos dessas instituições eram altos para as universidades, por serem especializadas⁶, autônomas, com orçamentos independentes, o que limitava gastos adicionais.

No Brasil, o modelo da universidade aberta britânica contribuiu para as primeiras discussões sobre os princípios que fundamentaram a necessidade de uma educação a distância, como a elaboração do Projeto 21 do MEC, ainda no ano de 1974, quando objetivava proporcionar formação universitária para cidadãos acima de 21 anos que não tinham condições de frequentar uma universidade convencional. A implementação do projeto, porém, não foi possível, devido a contradições de ordem financeiras e políticas.

Mota e Filho (2006) ressaltam que, de 1975 a 2004, ainda houve cinco tentativas, apesar de frustradas, de criação de uma universidade aberta no país. Entretanto, mesmo não havendo sucesso na criação de universidades abertas, os autores lembram a imobilidade em relação à busca pela implantação de cursos na modalidade de educação a distância. Em 1996, com a aprovação da LDB n° 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), os programas de educação a distância ganharam incentivos por parte do poder público ao legalizar a oferta de cursos dessa modalidade pelo art. 80 da referida Lei:

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

⁶ Belloni (2006, p. 92) caracteriza em duas categorias as instituições que atuam em EAD, as quais ela chama: especializadas “dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância” e as integradas “inclui uma grande variedade de experiências em EAD desenvolvidas em instituições convencionais, públicas ou privadas.”

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Essa legislação regulamenta o sistema educacional, público ou privado, do Brasil, da educação básica ao ensino superior. Ela surge em um contexto sócio-histórico diferente da lei analisada anteriormente ao se constituir a partir de parâmetros estabelecidos pela Constituição de 1988, que tem por princípio a democracia e a confirmação ao direito à educação.

A Lei 9.94/96 estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nesse texto, o Ensino Superior é de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em seu conjunto. À União cabe autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior e a educação a distância deve atender aos alunos em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Entendida neste estudo como enunciado, a LDB de 1996 se articula a outros discursos, e, dessa forma, é possível identificar diálogos desse texto com visões de governo em que a democracia tende a ser o resultado de um sistema global de telecomunicações que monitora e torna mais democrática a natureza dos processos governamentais.

Também é possível identificar na legislação discursos relacionados aos novos paradigmas educacionais que propõem a educação não como blocos de conhecimentos díspares, mas como uma malha complexa de saberes. Nesse caso, a educação pauta-se no conhecimento em rede e em uma rede de conhecimentos da qual os meios de comunicação são elementos fundamentais.

Do ponto de vista econômico, incurso nesse discurso, há o princípio da *revolução das telecomunicações* de que fala Moraes (1997), para a qual essa é a força propulsora que vem criando uma gigantesca economia global. Nesse sistema, a informação é a grande energia que alimenta a economia do século XXI.

Descrever uma formulação como um enunciado consiste, para Foucault (2008), em determinar qual a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito, já que o sujeito é, simultaneamente, falante e falado, porque através dele, outros ditos se dizem. Nesse aspecto, destacam-se no enunciado, em foco, sujeitos que enunciam a partir de lugares jurídicos, políticos, econômicos e educacionais.

Além da LDB n° 9.394/96, outro fator que contribuiu de forma significativa para a expansão da EaD, no Brasil, dando os primeiros passos com a implantação de polos de apoio presencial e cursos de capacitação para professores da educação básica foi o Fórum das Estatais pela Educação. Nesse Fórum foram traçados quatro linhas básicas de ação do Ministério da Educação com o intuito de potencializar as políticas públicas educacionais promovidas pelo Governo Federal.

Essas linhas são citadas por Mota e Filho (2006, p. 65):

1) incentivo à qualidade da educação básica com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e mobilização nacional de estados e municípios para o enfrentamento das dificuldades de aprendizado e valorização dos professores; 2) reforma da educação superior, que amplie e fortaleça a universidade pública e gratuita e norteie por interesse público, as instituições particulares, com padrões de qualidade; 3) alfabetização como porta de ingresso para a inclusão e a cidadania de milhões de brasileiros; 4) fortalecimento da educação profissional no Brasil com a inclusão social de jovens e adultos no mundo do trabalho e a formação de técnicos para contribuir com a política industrial e o novo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro.

O segundo item, que destaca a importância em desenvolver a reforma da educação superior, contextualiza o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sido elaborado pelo Ministério da Educação, em 2005, e atualmente é gerenciado pela CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior). Trata-se de um projeto que busca democratizar e ampliar o ensino superior público através de articulações entre as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, pautando-se, assim, no modelo das universidades abertas britânicas, quando buscaram as parcerias entre as universidades, agências governamentais e empresas para ofertar cursos a distância.

Devido a exigências da legislação brasileira do ensino superior, a UAB diferencia-se das demais universidades abertas principalmente em uma exigência: ela propõe requisitos e exames de ingresso (vestibular) para os seus cursos em nível de graduação, e processo seletivo para a maioria dos seus cursos de pós-graduação.

Esse percurso histórico, envolvido em uma trama de sentidos políticos e econômicos, constituiu a educação a distância no país e instaurou um funcionamento da EaD no Brasil. A seguir, apresentamos um quadro que delinea essa modalidade de ensino, até 2008, e projeta o contexto em que se insere o objeto de investigação desta pesquisa, auxiliando, posteriormente, a seleção do *corpus* a ser analisado.

2.2 Panorama do ensino superior no Brasil

Anualmente, o INEP realiza um Censo sobre a situação das instituições de ensino superior no Brasil para informar aos dirigentes das instituições, aos gestores das políticas educacionais, aos pesquisadores e à sociedade em geral, a situação atual e as tendências da educação, tanto na modalidade de ensino presencial como a distância⁷. A referência seguida pelo INEP para coletar os dados que constituem o Censo são as diretrizes do Decreto Nº. 6.425, de 4 de abril de 2008, que trata do censo da educação superior.

Para uma melhor compreensão do cenário da EaD, em 2008, foram construídos gráficos que facilitam a visualização dos dados referentes ao Censo 2008 coletados a partir dos seguintes documentos: a) o resumo técnico que sintetiza as informações do Censo, b) a sinopse estatística que traz informações sobre a organização tanto no nível acadêmico como no administrativo das IES no país, c) o cadastro das instituições superiores, pesquisado através do sistema E-MEC, que fornece informações quanto à situação das Instituições de Ensino Superior com Curso de Letras e suas habilitações e, ainda, d) a nota técnica do Censo que esclarece o significado de alguns conceitos usados pelo INEP como: matrícula, concluintes, ingressos e inscritos.

⁷ Informação obtida através do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008 disponibilizado no endereço eletrônico: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>.

Conforme esse Censo, constatamos, inicialmente, o registro de 2.252 IES em todo o Brasil, o que representa uma diminuição de 29 instituições credenciadas em relação ao ano de 2007. Diminuição no número de IES, principalmente entre as faculdades federais, que não haviam sido registradas desde o ano de 1997.

Essa diminuição ocorre em virtude de haver uma tendência de IES surgirem de possíveis integrações de instituições, por fusão ou compra. Como exemplo, temos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica.

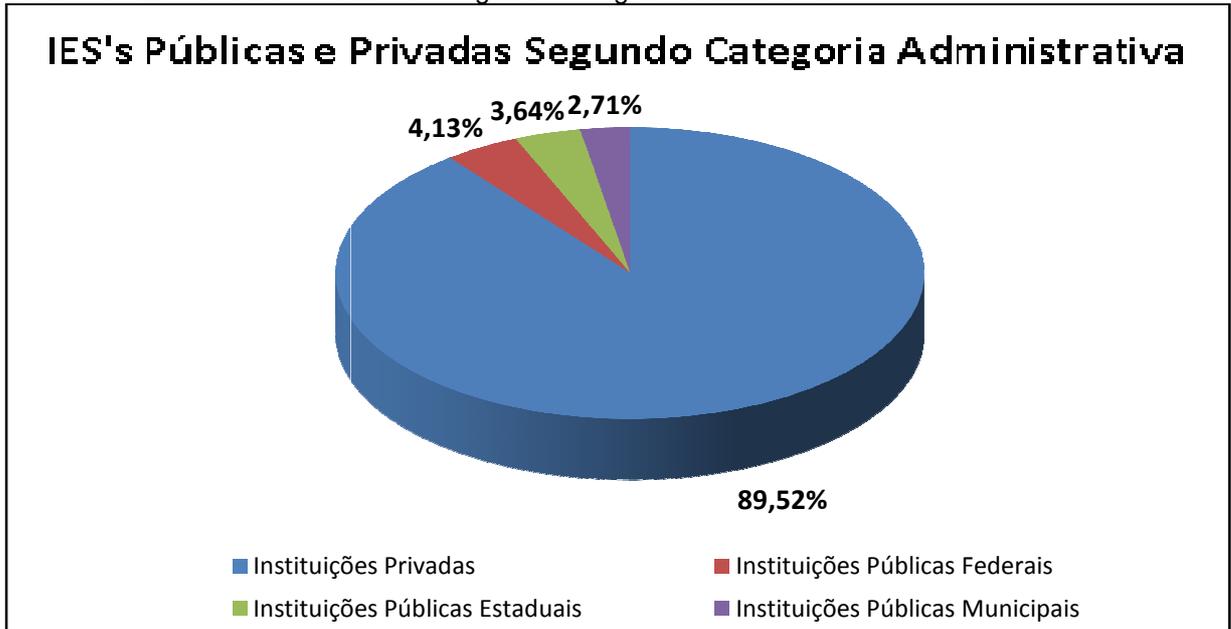
Somente na região Nordeste foi registrado um acréscimo de 10 novas instituições em relação a 2007; na região Centro-Oeste houve um declínio de 7 instituições e na região Sul de 5. Na região Sudeste o índice de descredenciamento alcançou o índice de 26 instituições a menos em 2008. Em contrapartida, a região Norte registrou apenas um descredenciamento de instituição.

Contraditoriamente ao declínio de IES cadastradas nas regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Sudeste constatado a partir dos dados do Censo / 2008, percebemos que este fato não afetou o crescimento do número de oferta de vagas, de ingressos, de matrículas e de concluintes⁸ na educação superior.

Quanto à categoria administrativa, o Censo mostra que das 2.252 instituições cadastradas, 236 são públicas, dispostas em três categorias: estaduais, municipais e federais, e que 2.016 são privadas, classificadas como: particulares, confessionais, filantrópicas e comunitárias. Observamos, a partir desses dados, uma predominância de instituições privadas que representam aproximadamente 90% do total das IES. Em contraposição, as públicas registram o somatório de apenas 10%, distribuídas entre federais (4,13%), estaduais (3,64%) e municipais (2,71%).

⁸ Segundo a nota técnica do Censo 2007, fica definido como ingressos o “número de registros de alunos que efetivam matrícula em curso superior após processo seletivo”; como matrícula “o vínculo formal do aluno com o seu curso ou registro formal em uma disciplina ou atividade desse curso como projeto final ou monografia”; como concluintes todos os que “concluíram o curso e estão aptos a colar grau e receber o diploma do curso” e como inscritos “os estudantes egressos do ensino médio ou equivalente, que se inscrevem para concorrer a um processo seletivo de ingresso em curso superior” (NOTA TÉCNICA/INEP-2007, p. 2).

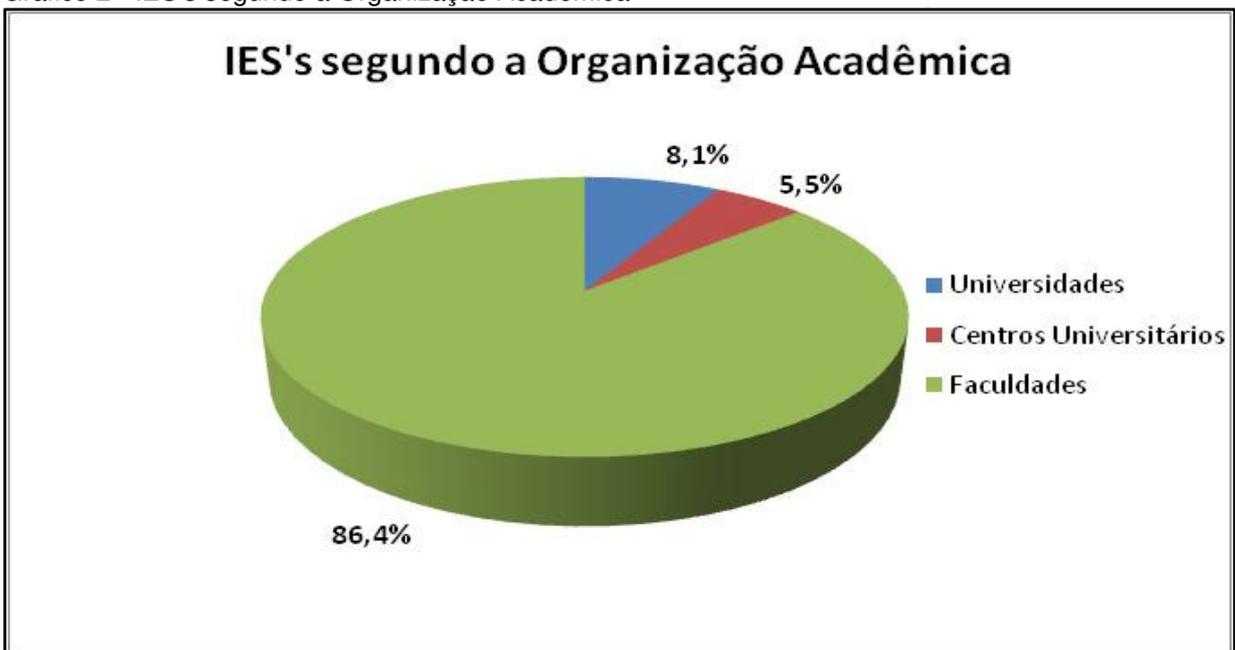
Gráfico 1 - IES's Públicas e Privadas segundo Categoria Administrativa



Fonte: Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008 (INEP).

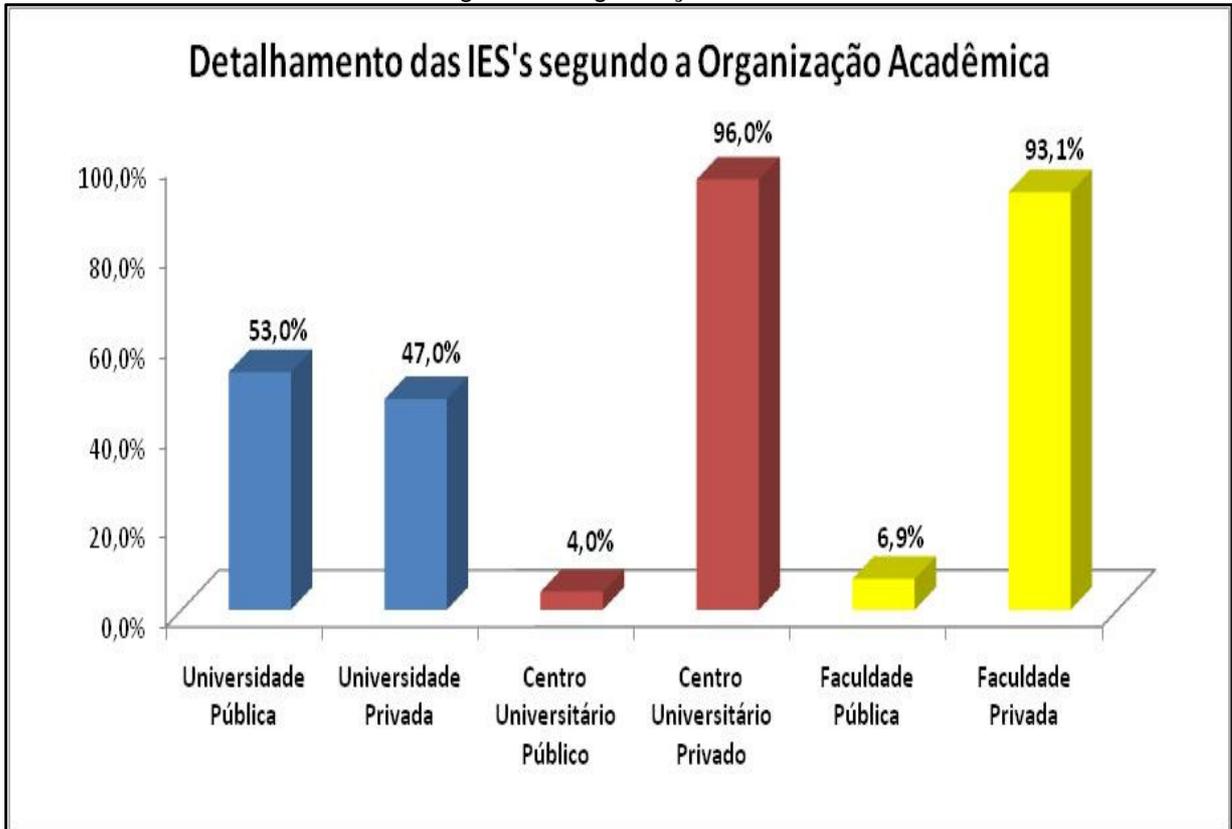
Ressaltamos que a classificação das IES públicas e privadas, no que diz respeito à sua organização acadêmica, baseia-se nas determinações previstas no Decreto n° 5.773, de maio de 2006, que definem as seguintes categorias: faculdades, centros universitários e universidades, conforme mostrado nos gráficos 2 e 3:

Gráfico 2 - IES's segundo a Organização Acadêmica



Fonte: Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008 (INEP).

Gráfico 3 - Detalhamento das IES's segundo a Organização Acadêmica



Fonte: Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008 (INEP).

Nos gráficos 2 e 3, percebemos que existe uma grande superioridade no número de faculdades em relação a universidades e centros acadêmicos. Dessas, a predominância é de instituições privadas (93%) do total de faculdades, assim como os centros universitários privados que possuem 96%. Já em termos de universidades, há um equilíbrio entre o percentual de universidades públicas sobre universidades privadas, 53% e 47%, respectivamente.

No que se refere ao número de matrículas existentes na educação superior no país, em cursos presenciais, o Censo/2008 registra um total de 5.080.056 matriculados, um crescimento de 4,1% em relação ao ano anterior. Porém, deste total, somente 800.318 alunos concluíram a graduação, o que representa uma porcentagem de 5,8% de concluintes em relação aos ingressos de 2007⁹.

A realização anual do Censo, além de dispor a configuração das IES no Brasil, também, disponibiliza dados que ajudam a avaliar os números que definem a taxa de evasão dos alunos matriculados no ensino superior. Assim sendo, a partir do

⁹ Dados fornecidos pelo INEP no resumo teórico do censo realizado em 2008.

Censo 2008, constatamos que o número de alunos que concluíram a graduação equivale a 800.318, inferior, portanto, em relação ao número de matriculados, 5.077.403 e de ingressos, 1.505.819, contabilizados apenas os números da educação presencial.

2.2.1 Panorama da Educação a Distância

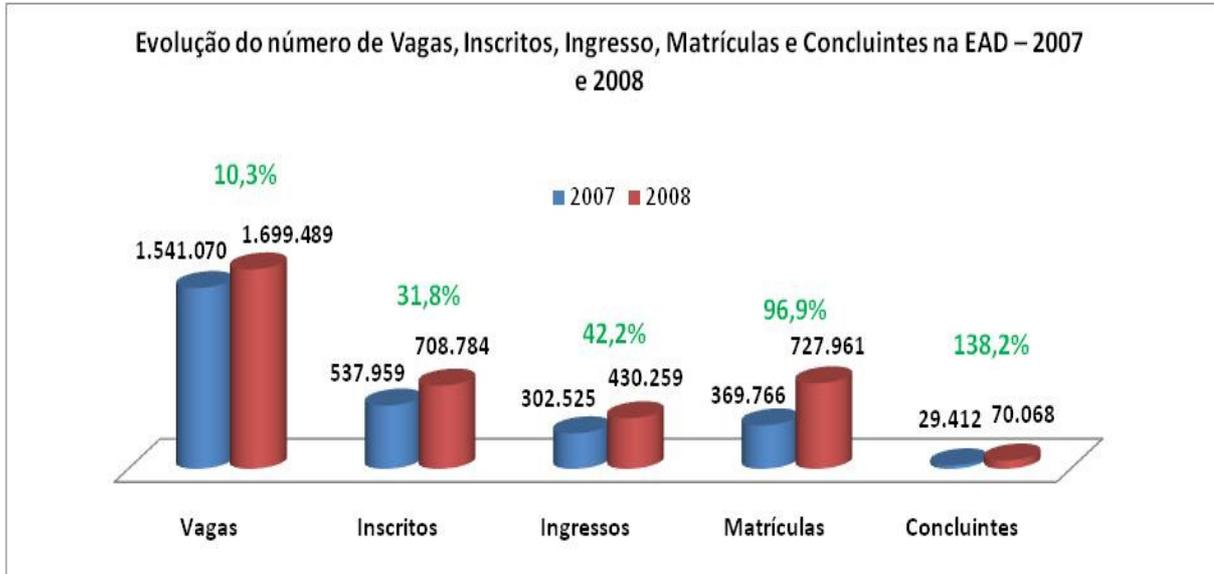
Com a aprovação da nova LDB, em 1996, a Educação a Distância (EaD) conquista visibilidade, não só pelas suas possibilidades de contribuir para uma maior democratização do acesso às universidades, mas também pelas discussões que suscita a respeito de novos paradigmas educacionais para o novo século.

Diante desse cenário, constatamos, a partir dos censos realizados anualmente pelo INEP, um aumento no número de instituições que oferecem cursos superiores na modalidade de educação a distância. Para ratificar essa afirmação, apresentamos os dados mais recentes presentes no Censo/2008, que registram um acréscimo de 18 novas instituições cadastradas a mais, somente neste ano de 2008.

Ao fazer um estudo comparativo dos dados do Censo de 2007 com os de 2008, observamos que no ano de 2008 foram criados 239 cursos a distância, representando um aumento de 58,6% em relação ao ano anterior, em 18 novas IES's e um aumento de 10,3% no número de vagas ofertadas.

Outro aspecto revelado nesse estudo comparativo aponta para um aumento do número de alunos inscritos, ingressos, matriculados e concluintes nesse período de 2007 e 2008, apesar de esse número ainda não acompanhar o crescimento da oferta de vagas. Os dados do último Censo mostram que o número de vagas em 2007 correspondia a um total de 1.541.070 distribuídas, respectivamente, em: 537.959 inscritos; 302.525 ingressos; 369.766 matrículas e 29.412 concluintes. Em 2008 esse número se elevou para 1.699.489 vagas, assim representadas: 708.784 inscritos; 430.259 ingressos; 727.961 matrículas e 70.068 concluintes, como melhor podemos visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Evolução do número de Vagas, Inscritos, Ingresso, Matriculadas e Concluintes na EaD - 2007 e 2008



Fonte: Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008 (INEP).

A partir dos dados apresentados no gráfico acima, observamos que houve um aumento significativo no número de vagas oferecidas na Educação Superior na modalidade a distância no ano de 2008, em função de uma política nacional que defendia um maior investimento nas ações educacionais para atingir um número maior de cidadãos escolarizados. Houve, desse modo, um crescimento em todas as categorias envolvidas no processo educacional.

2.2.2 Curso de Letras na modalidade a Distância

Através do levantamento dos dados encontrados no sistema E-MEC, que é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, até 2010 observamos que constam cadastradas 41 instituições com curso de graduação em Letras na modalidade de educação a distância, sendo que 24 são de natureza jurídica privada e 17 públicas. Podemos constatar ainda que várias instituições oferecem cursos de Letras para mais de um Estado da Federação. Quanto à organização administrativa, das 41 IES, 4 instituições se enquadram na categoria de Centro Universitário, 3 são faculdades, apenas uma se enquadra na categoria de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, 33 instituições são universidades. A seguir é mostrado um quadro que lista todas as IES que oferecem curso de Letras na modalidade de educação a distância.

Quadro 1 - IES Brasileiras que oferecem o Curso de Letras em EaD

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	Organização Acadêmica	Natureza Jurídica
CEUCLAR - CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	Centro Universitário	PRIVADA
UNIGRAN - CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	Centro Universitário	PRIVADA
UNIS-MG - CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS	Centro Universitário	PRIVADA
UNIASSELVI - CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	Centro Universitário	PRIVADA
FTC SALVADOR - FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS	Faculdade	PRIVADA
FACVEST - FACULDADES INTEGRADAS	Faculdade	PRIVADA
UNIR - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	Universidade	PÚBLICA
COC - INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC	Faculdade	PRIVADA
IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	PÚBLICA
UNIDERP - UNIVERSIDADE ANHANGUERA	Universidade	PRIVADA
UCB - UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	Universidade	PRIVADA
UCSP - UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Universidade	PRIVADA
UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB	Universidade	PÚBLICA
UCS - UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Universidade	PRIVADA
UNIFRAN - UNIVERSIDADE DE FRANCA	Universidade	PRIVADA
UNISA - UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	Universidade	PRIVADA
UNIUBE - UNIVERSIDADE DE UBERABA	Universidade	PRIVADA
UNITINS - UNIVERSIDADE DO TOCANTINS	Universidade	PÚBLICA
UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Universidade	PRIVADA
UNESA - UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Universidade	PRIVADA
UEPB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	Universidade	PÚBLICA
UNIMONTES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Universidade	PÚBLICA
UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	Universidade	PÚBLICA
UESPI - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	Universidade	PÚBLICA
UEPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Universidade	PÚBLICA
UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Universidade	PÚBLICA
UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Universidade	PÚBLICA
UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Universidade	PÚBLICA
UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Universidade	PÚBLICA
UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Universidade	PÚBLICA
UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Universidade	PÚBLICA
UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Universidade	PÚBLICA
UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Universidade	PÚBLICA
ULBRA - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	Universidade	PRIVADA
UMESP - UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Universidade	PRIVADA
UNIMES - UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	Universidade	PRIVADA
UNOPAR - UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	Universidade	PRIVADA
UNIP - UNIVERSIDADE PAULISTA	Universidade	PRIVADA
UNIVERSO - UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	Universidade	PRIVADA
UNIFACS - UNIVERSIDADE SALVADOR	Universidade	PRIVADA
UNIT - UNIVERSIDADE TIRADENTES	Universidade	PRIVADA

Fonte: Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008 (INEP).

Conforme dados do sistema E-MEC, até dezembro de 2010, a Região Sul concentraria 48 instituições que ofereceriam cursos na modalidade a distância, já a Região Sudeste concentraria 74 instituições, enquanto que a Região Centro-Oeste reuniria 60 instituições, a Região Nordeste agruparia 125 instituições e a Região Norte totalizaria 54 instituições que ofertariam habilitação em Letras, na modalidade de educação a distância.

Tais números divergem do total de IES brasileiras, ao todo 41 instituições, haja vista que a grande maioria das instituições oferece os cursos para vários Estados Brasileiros ao mesmo tempo, conforme veremos detalhadamente a seguir:

1. O Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR possui sua matriz na cidade de Batatais-SP e oferta os cursos de Licenciatura em Letras, Letras – Espanhol, Letras – Inglês, Letras – Língua Portuguesa e Letras – Português em 9 estados;
2. O Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN possui sua matriz na cidade de Dourados-MS e oferta o curso de Letras – Língua Portuguesa em 10 estados;
3. O Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG possui sua matriz em Varginha-MG e oferta os cursos de Letras – Português e Espanhol apenas em seu estado de origem, Minas Gerais;
4. O Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI possui sua matriz em Indaial-SC e oferta o curso de Letras – Português em 11 estados;
5. A Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC Salvador possui sua matriz em Salvador-BA e oferta o curso de Letras – Inglês em 25 estados;
6. As Faculdades Integradas FACVEST possui matriz em Lages-SC e oferta os cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Português, Inglês e Respectivas Literaturas apenas em Santa Catarina e municípios;
7. A Universidade Federal de Rondônia – UNIR, localizada em Porto Velho-RO, oferta o curso de Letras – Português apenas no estado de Rondônia e municípios;
8. O Instituto de Ensino Superior COC, com matriz em Ribeirão Preto-SP, oferta os cursos de Licenciatura em Letras – Português e Letras – Espanhol em 22 estados brasileiros;

9. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte oferece curso de Letras com habilitação em Espanhol em diversos municípios daquele estado;
10. A Universidade Anhanguera – UNIDERP, com sede em Campo Grande-MS, oferece curso de Letras com habilitação em Inglês em 25 estados brasileiros;
11. A Universidade Castelo Branco - UCB, localizada em no município do Rio de Janeiro-RJ, oferece cursos de Letras - Língua Portuguesa e Letras – Português e Inglês em 16 estados;
12. A Universidade Cidade de São Paulo oferta cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Inglês em 4 estados;
13. A Universidade de Brasília – UNB oferta curso de Licenciatura em Letras em apenas 2 estados;
14. A Universidade de Caxias do Sul – UCS oferta curso de Letras – Espanhol apenas no estado do Rio Grande do Sul;
15. A Universidade de Franca – UNIFRAN, oriunda do Estado de São Paulo, oferta cursos de Licenciatura em Letras, Letras – Inglês, Letras – Espanhol e Letras – Português apenas nos estados de São Paulo e Minas Gerais;
16. A Universidade de Santo Amaro – UNISA, possui matriz no município de São Paulo-SP e oferece curso de Licenciatura em Letras em 13 estados da Federação;
17. A Universidade de Uberaba – UNIUBE, em Minas Gerais, oferece cursos de Licenciatura em Letras, Letras – Português e Espanhol e Letras – Português e Inglês em 13 estados;
18. A Universidade do Tocantins – UNITINS oferece curso de Licenciatura em Letras em todos os estados do território nacional;
19. A Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, com sede matriz no município de Itajaí/SC, oferta curso de Letras – Língua Portuguesa somente em municípios de Santa Catarina;
20. A Universidade Estácio de Sá - UNESA, com sede no município do Rio de Janeiro/RJ, oferta curso de Letras – Língua Portuguesa em 15 estados;

21. A Universidade Estadual da Paraíba - UEPB oferta curso de Letras – Língua Portuguesa em diversos municípios da Paraíba;
22. A Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, oriunda do Estado de Minas Gerais, oferta cursos de Letras – Língua Portuguesa, Letras – Português, Letras – Espanhol e Letras – Inglês somente no seu estado de origem;
23. A Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG oferece curso de Letras – Espanhol somente no Paraná, seu estado de origem;
24. A Universidade Estadual do Piauí – UESPI oferece curso de Letras – Espanhol somente no seu estado de origem;
25. A Universidade Federal da Paraíba – UFPB oferece cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Língua Portuguesa e Libras em 3 estados brasileiros;
26. A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS oferta curso de Letras – Português e Espanhol somente nos estados do Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná;
27. A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE oferta cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Português somente naquele estado;
28. A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC oferta cursos de Licenciatura em Letras – Língua Brasileira de Sinais, Bacharelado em Letras – Língua Brasileira de Sinais, Letras – Espanhol e Letras – Inglês, Letras - Português em 16 estados brasileiros;
29. A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, localizada no Rio Grande do Sul, oferece cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Espanhol somente em São Paulo e no Rio Grande do Sul;
30. A Universidade Federal de Sergipe – UFS oferece curso de Licenciatura em Letras somente naquele estado;
31. A Universidade Federal do Ceará – UFC oferta cursos de Licenciatura em Letras, Letras – Inglês e Letras – Língua Portuguesa somente no Ceará;
32. A Universidade Federal do Pará – UFPA oferece cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Português somente em seu estado de origem;

33. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS oferece curso de Letras – Inglês no próprio estado de origem e também no Mato Grosso do Sul;
34. A Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, no Rio Grande do Sul, oferta cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Português em 26 estados brasileiros;
35. A Universidade Metodista de São Paulo – UMESP oferece curso de Letras – Espanhol em 16 estados brasileiros;
36. A Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, localizada no estado de São Paulo, oferece curso de Licenciatura em Letras em 6 estados;
37. A Universidade Norte do Paraná - UNOPAR oferta cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Português em todos os estados brasileiros;
38. A Universidade Paulista – UNIP oferta cursos de Licenciatura em Letras e Letras – Português e Espanhol em todos os estados brasileiros;
39. A Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, com sede em São Gonçalo-RJ, oferta curso de Licenciatura em 5 estados;
40. A Universidade Salvador – UNIFACS oferece curso de Licenciatura em Letras em 17 estados;
41. A Universidade Tiradentes, com sede em Aracaju-SE, oferece cursos de Letras – Português, Letras – Inglês e Letras – Espanhol somente em 3 estados.

Com base no quadro apresentado da Educação Superior do Brasil, a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2008, é possível observar aspectos importantes de sua situação, dentre os quais se destacam os seguintes: diminuição no número de instituições credenciadas, o que não afetou o aumento do número de vagas, de alunos ingressos, de matriculados e inscritos nas duas modalidades de ensino, presencial e a distância.

Na graduação a distância, campo de interesse desta pesquisa, foi registrado um total de 115 instituições, que oferecem 647 cursos; dessas instituições, 34 oferecem cursos de Letras na modalidade a distância, entretanto, nesse universo, apenas 19 oferecem o Curso de Letras com habilitação em língua estrangeira.

Outro aspecto da Educação Superior, na modalidade a distância, que nos chamou atenção, diz respeito ao aumento no número de vagas oferecidas em relação ao ano de 2008, o qual correspondeu a 12, 2% a mais que em 2007. Esse incremento acompanhou o número de matrículas na modalidade de ensino a distancia que aumentou em 14,3% assim como número de concluintes em EaD que cresceu em 135% em 2008, em relação ao ano anterior.

É necessário destacar que o percurso da EaD, tanto no cenário internacional como no brasileiro, esteve sempre ligado ao desenvolvimento das tecnologias, seja desde o advento da imprensa, nos cursos por correspondência, na expansão das mídias como a televisão e o rádio até o surgimento e popularização dos computadores que, conforme Castells (2008) são as ferramentas que medeiam a comunicação global potencializada pela internet.

2.3 As tecnologias a serviço do ensino

Para Castells (2008), a rápida expansão da internet em relação aos outros meios de comunicação e a existência de milhões de usuários de rede que existem hoje no mundo inteiro “[...] cobrindo todo o espectro de comunicação humana [...]” (CASTELLS, 2008, p. 439) favoreceram em muitos aspectos a consolidação do EaD.

No que se refere à comunicação mediada pela internet, o autor ainda destaca as comunidades virtuais, defendidas por Rheingold (1993), como as grandes propulsoras da interação entre pessoas, via *online*, com interesses e valores em comum:

[...] em geral, entende-se que comunidade virtual, segundo a argumentação de Rheingold, é uma rede eletrônica autodefinida de comunicações interativas e organizadas ao redor de interesses comuns, embora às vezes a comunicação se torne a própria meta. (CASTELLS, 2008, p. 443).

Atualmente, as tecnologias de comunicação virtual estão presentes nas diversas esferas da sociedade, influenciando suas atividades econômicas, políticas, religiosas e até mesmo pessoais. Como exemplifica Castells (2008) sobre as compras *online*, o uso dos telebancos ou mesmo as correspondências *online*, quando direcionam a maioria das atividades sociais a este sistema.

Conforme Maia e Mattar (2007), a educação também avança nesse sistema *online*, através do uso das tecnologias interativas introduzidas na área educativa como a utilização de videotextos, do computador, da tecnologia multimídia, do hipertexto e de redes de computadores que, segundo os referidos autores, são elementos característicos da educação *online*, momento este pertencente à terceira fase da geração em Educação a Distância¹⁰.

Na área da educação, o avanço das tecnologias de comunicação virtual, conforme avalia Moran (2000), contribui para mudanças tanto no nível de conceitos e práticas pedagógicas dos professores e de todos os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto no caso da definição de tempo e espaço na educação *online*, pois estes, segundo o autor, não estão determinados especificamente a um momento e lugar da sala de aula. As tecnologias interativas possibilitam ao professor utilizar de diversos recursos (listas de discussão, fóruns, *chats*, páginas da internet) para ministrar aulas em tempos e espaços diferentes.

O sentido de aula ganha novo significado na educação *online*, uma vez que surge a possibilidade de ultrapassar as fronteiras físicas dos estabelecimentos de ensino em busca de uma dimensão pedagógica nova, capaz de gerar dinâmicas importantes na socialização e na aprendizagem, o que possibilita a criação de plataformas de colaboração nesse processo. Nesse sentido, lembra Rosini (2007) que na aprendizagem colaborativa o aluno não estará sozinho, mas ele participará de um ambiente em que contribui com seu trabalho, respeitando as diferenças individuais.

Assim,

[...] diante da diversidade e pela presença de novas tecnologias do conhecimento, é preciso atenção para valorizar as diferenças, estimular idéias, opiniões e atitudes, e desenvolver a capacidade de aprender a aprender e de aprender a pensar, assim como levar o aluno a obter controle consciente do aprendido, retendo-o e sabendo como aplicá-lo em outro contexto (ROSINI, 2007, p. 67).

O ambiente de aprendizagem também assume novos conceitos, uma vez que os alunos *online* poderão estar em locais físicos diferentes, interconectados,

¹⁰ Maia e Mattar (2007), citado por CERVI (2009) classificam em três gerações a trajetória da educação a distância: a primeira geração seria de *cursos por correspondência*, a segunda constituir-se-ia por nas *novas mídias e as universidades abertas*, e finalmente, a terceira geração seria o advento da *EaD on-line*.

numa sala ambiente, de pesquisa e aprendizagem, mas virtualmente, podem trocar informações e construir conhecimento.

Essas transformações na educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), especificamente na educação a distância, configuram um desafio tanto para educadores como para alunos. Como ressalta Azevedo (1999), não basta aprender a usar o computador, é preciso ter uma prática pedagógica coerente com uma proposta de ensino participativa, envolvente e desafiadora, à medida que desafia os alunos *online* a interagirem no ambiente virtual em busca do conhecimento.

O avanço da EaD, potencializada pelas TIC, tem sido uma preocupação no que diz respeito ao processo de qualidade nessa modalidade de ensino. De acordo com Rosini (2007), faz-se necessário haver duas reformas nos sistemas de educação vigente para que a EaD de fato tenha um caráter democrático:

[...] em primeiro lugar, é fundamental a aclimação dos dispositivos e do espírito da EaD ao dia-a-dia da educação (...). Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um investigador da inteligência coletiva de seus alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. A segunda reforma diz respeito ao reconhecimento das experiências adquiridas (ROSINI, 2007, p. 65).

O autor alerta para a inversão de paradigmas quanto à produção do saber e sua transmissão, considerando a tecnologia por si só não como condição única para a qualidade na educação. É preciso que haja condições tanto no nível material quanto na preparação dos educadores, tutores, professores e alunos para aprenderem a usar as ferramentas na construção de conhecimento através das trocas e diálogos.

Apesar de toda revolução produzida no ensino-aprendizagem na modalidade na EaD, em virtude do avanço das tecnologias de informação e comunicação, há que se considerar um outro fator, como afirma Azevedo (1999), que é o investimento na Educação a Distância. A implantação dessa modalidade de educação não é nem tão barata nem tão lucrativa, como muitos imaginam, pois, além dos investimentos nos recursos de *hardware* e *software*, há que se investir na formação de *peopleware*. Recurso humano para a área da educação *online* demanda a capacitação de educadores aptos a trabalharem com as TIC e com o desafio de ensinar virtualmente.

Assim, o discurso de qualidade que visa à democratização do ensino público e gratuito através da educação a distância não pode ficar condicionado a interesses políticos e econômicos, tanto do Estado como das instituições de ensino superior privadas. No primeiro caso, a EaD não pode ser vista como uma mera possibilidade de ampliar os serviços educativos sem ter gastos com novas instalações no segundo, as instituições privadas também não podem vê-la como uma oportunidade de expandir seus cursos, porém reduzindo “seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais”. (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

A EaD deve ser vista como uma modalidade de ensino que atenda às necessidades sociais através da implementação de novas tecnologias do conhecimento nas organizações educacionais. As plataformas de ensino e os *softwares* desenvolvidos para o apoio do processo ensino-aprendizagem, por serem documentos digitais ou programas disponíveis na rede, podem contribuir substancialmente para a democratização do saber, o que Rossini (2007) chama de ‘inteligência coletiva dos grupos humanos’.

O caminho a percorrer rumo a essa educação *online* de qualidade em nossa sociedade ainda está em transição, como ressalta Moran (2000). É um caminho em que ainda muitas práticas do ensino presencial são repetidas, como a forma de interação fria quando o aluno se limita a responder a formulários, provas ou e-mails.

Para buscar a qualidade do ensino na modalidade a distância a legislação nacional já caminhou com um passo significativo: implementou a regulamentação da EaD como modalidade de ensino pelo art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que ganhou maior suporte operacional a partir das diretrizes curriculares nacionais, das resoluções, das portarias, dos referenciais de qualidade e dos sistemas de avaliações de cursos superiores que ainda ajudam a avaliar a qualidade da educação a distância. Nesse processo, não podemos deixar de pontuar o papel das tecnologias de informação e comunicação, cujo percurso evolutivo será discutido a seguir.

2.3.1 As tecnologias e o ensino de LE a distância

As tecnologias de informação e comunicação, desde a invenção das fitas cassetes e slides, da televisão e o uso dos vídeos até o avanço da informática com ferramentas, programas e imagens com áudios, inclusive os CDs, cursos e

dicionários em CDROM representaram recursos importantes no que diz respeito ao ensino de LE.

Buscamos em Rapaport (2008) contextualizar o histórico sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de LE desde as fitas de áudio até a internet.

A partir de 1965, conforme a autora, um grupo de educadores apoiados pelo professor Alberto Macedo Jr. trouxe da Holanda o sistema áudio visual comparativo para o Brasil, instalando-o no Liceu Eduardo Prado, em São Paulo. A metodologia consistia na audição de orientações que estimulassem a produção oral do aluno. Sua fala era gravada e em seguida era comparada com o modelo, a fim de fixar a pronúncia correta. Apesar de ser um método inovador para o ensino de LE no país, esse modelo ficou exclusivo a universidades como a PUC, de São Paulo.

Ainda na década de 60, outro recurso que contribuiu para o ensino de LE foram os aparelhos de televisão e vídeo. Estes auxiliavam nas atividades objetivando o uso de idioma, vocabulário, estrutura, pronúncia e ritmo.

Em meados dos anos 80, o computador propicia novas formas de aprendizado, e, neste sentido, Rapaport (2008) ressalta que o ensino-aprendizagem do inglês começa a ganhar relevância nas pesquisas de educadores preocupados com as técnicas de ensino e metodologias utilizadas para a melhoria das habilidades linguísticas do aprendiz.

Contudo, para compreender o porquê da relevância do inglês no cenário da educação se faz, antes, necessário contextualizar o cenário cultural e político da década de 80.

Com a hegemonia econômica e militar dos EUA sobre o panorama cultural mundial, o inglês tornou-se a língua mais importante nas relações internacionais, assumindo a característica de língua global, tanto no âmbito político quanto econômico.

Diante da necessidade de aprendizagem da língua inglesa, uma vez que este idioma representava a inclusão social no campo político e econômico global, houve uma crescente procura em todo o mundo por essa língua. Para atender à crescente demanda, os educadores buscaram alternativas que Rapaport (2008) chama de abordagens de ensino-aprendizagem que não se limitavam ao sistema

presencial, mas eram alternativas inovadoras como a modalidade de educação a distância.

As transformações políticas e econômicas globais, atribuíram à língua inglesa uma significativa relevância, somadas ao avanço das tecnologias de comunicação e informação, após a internet, fizeram emergir formas de ensino desafiantes à atualidade.

No que se refere ao uso do computador potencializado pela internet, o ensino de LE ganha novos espaços de interação, que vão além do conceito de comunicação entre aluno-aluno, professor-aluno. Estes novos espaços de interação podem ser entendidos através das modalidades de educação a distância, nas quais os meios de comunicação síncronos e assíncronos dinamizam a interação.

Nesse cenário, em que a internet proporciona uma escala completamente nova de possibilidades de comunicação e interação, vemos se consolidar em todo o país, uma rede de educação a distância vinculado a diversos Sistemas de Gerenciamento de Cursos, ou seja, de plataformas de educação a distância, que Rossini (2007:64), define como

[...] aplicações, isto é, softwares desenvolvidos para apoiar o ensino/aprendizagem. Normalmente, incluem ferramentas que visam ajudar o professor a organizar, construir e gerenciar uma disciplina ou um curso on-line. Em geral, incluem também ferramentas de apoio ao aluno durante a sua aprendizagem. Funcionalidades comuns nessas plataformas são, por exemplo, ferramentas de comunicação como *chats* e fóruns. Tais plataformas são normalmente desenvolvidas levando em conta o tipo de utilização, sendo mais comuns na formação acadêmica, na formação profissional corporativa e na educação contínua.

Um desses softwares desenvolvidos para produzir e gerir atividades educacionais baseadas na Internet e/ou em redes locais denomina-se MOODLE (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), criado por Martin Dougiamas que por ter formação em educação, adotou o Construcionismo Social como estrutura pedagógica para este ambiente.

Para Pulino Filho (2007, p. 7), “o Construcionismo Social baseia-se na idéia de que pessoas aprendem melhor quando engajadas em um processo social de construção do conhecimento pelo ato de construir alguma coisa para outros”. Ou seja, é uma aprendizagem que acontece em grupos. Desse ponto de vista, aprendizagem é um processo de negociação de significados em uma cultura de

símbolos e artefatos compartilhados. Há uma negociação de significados e utilização de recursos compartilhados na elaboração do processo de construção do conhecimento. Nesse aspecto afirma Pulino Filho (2009, p. 7):

Nós não somos um quadro branco quando entramos no processo de aprendizagem. Nós precisamos testar nossos novos conhecimentos comparando-os com velhas crenças e incorporando-os em nossas estruturas de conhecimento já existentes.

Um outro ponto desse SGC é que suas páginas têm um formato simples, com poucos gráficos, permitindo que os alunos enfoquem mais o conteúdo do que a apresentação das páginas em si. Cada página ainda dispõe de *links* para acessar o conteúdo anterior, atual, seguinte e inicial do curso *online*. Quanto à interatividade, é possível que o aluno responda a uma questão, sem que possa editar sua resposta futuramente ou adicionar algum comentário, com a opção de alteração do conteúdo. Há também respostas a atividades de múltipla escolha, sendo fornecida ao aluno uma resposta imediata, do tipo “certo” ou “errado”. E, de forma mais interessante, os participantes co-constroem textos sobre determinado assunto, apresentando respostas mais longas e reflexivas.

O Moodle (<http://www.moodle.org>) é um pacote de *software* gratuito e livre para a produção de cursos *online*, que fica hospedado em um servidor, em que professores e alunos podem ter acesso à plataforma através de qualquer lugar com acesso à Internet com uma variedade de recursos tais como fóruns de discussão, diários, glossários, tarefas, chats, questionários que podem ser selecionados pelo professor/administrador de forma a criar um ambiente de aprendizagem mais flexível, que atenda aos seus objetivos pedagógicos e às necessidades de seus alunos.

É um sistema baseado em uma forte filosofia educacional, com uma comunidade de usuários crescente dia a dia que contribui para o desenvolvimento e apoio a novos usuários. O Moodle tornou-se um espaço de aprendizagem único no mundo, e não menos importante para o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE). Segue abaixo a sua página inicial (*homepage*) para ilustração:

Figura 1 - Homepage do Moodle

The screenshot shows the Moodle course homepage for 'Comunicação Digital'. The page is titled 'Comunicação Digital' and shows the user 'Rodolfo Nakamura' is logged in. The course ID is 'NK_CD101'. The page is divided into several sections:

- Participantes:** Shows the number of participants and a link to view the list.
- Usuários Online:** Shows the number of users online in the last 5 minutes, with a list of online users (Rodolfo Nakamura).
- Atividades:** Lists various activity types: Chats, Escolhas, Fóruns, Questionários, and Wikis.
- Buscar nos Fóruns:** A search box for forum posts.
- Administração:** A list of administrative actions: Ativar edição, Configurações, Designar funções, Grupos, Backup, and Restaurar.
- Agenda do Curso:** A calendar view showing course activities:
 - 13 fevereiro - 19 fevereiro: Primeiro teste (1)
 - 20 fevereiro - 26 fevereiro
 - 27 fevereiro - 4 março
 - 5 março - 11 março
 - 12 março - 18 março
 - 19 março - 25 março
 - 26 março - 1 abril
 - 2 abril - 8 abril
 - 9 abril - 15 abril
- Calendário:** A monthly calendar for January 2008, with the 16th highlighted.
- Próximos Eventos:** A section for upcoming events, currently showing 'Não há nenhum evento próximo'.
- Atividade recente:** Shows the last activity: 'Atividade desde segunda, 14 janeiro 2008, 06:32'.

Fonte: <http://www.faroldoforte.com.br/wiki/index.php?title=Arquivo:Ss-aberturacurso.jpg>.

A escolha de uma plataforma de educação a distância a ser utilizada por uma universidade depende, principalmente, que esta seja capaz de atender, ao mesmo tempo, aos objetivos acadêmicos e aos objetivos administrativos, ou seja, tenha a capacidade de cuidar do processo ensino-aprendizagem virtual e também servir como instrumento de matrícula, acompanhamento e avaliação dos alunos.

O processo de seleção e de adequação de uma plataforma de ensino acontece por meio de uma comissão composta de professores especialistas nas áreas de EaD e de desenvolvimento de *softwares* para Educação a distância. A escolha de um sistema depende de suas ferramentas, no caso, se elas atendem a parte das características básicas exigidas nesse ambiente de ensino-aprendizagem, e se este pode sofrer adequações às demandas dos cursos ofertados com a criação de novos módulos e facilidades.

Dentre essas modificações, as universidades, na maioria das vezes, fazem alterações no *layout* da página inicial do sistema, nomeiam suas plataformas com siglas personalizadas, reformulam o banco de dados do sistema para maior capacidade e melhor desempenho, definem, no nível de configuração, as condições e regras de funcionamento do sistema, como por exemplo, quantos personagens existirão, quais os títulos dados a eles e sua autonomia na manipulação do sistema

e, ainda, determinam como acontece a tarefa de acompanhamento, controle e aplicação no processo de aprendizagem.

Apresentamos a seguir algumas *homepages* de cursos a distância que adotam o Moodle como plataforma de ensino:

Figura 2 - Homepage da USP

The screenshot shows the Moodle interface for the USP course category. At the top, there are navigation links for 'Social', 'Disciplinas', 'Wiki', and 'Ajuda'. The main header reads 'Disciplinas da USP' and 'Disciplinas da USP: Cursos'. Below this, there is a search bar labeled 'Buscar cursos:' and a dropdown menu for 'Categorias de Cursos' currently set to 'FFLCH'. The page is for the 'Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas'. A section titled 'Categorias subordinadas' lists various course categories: FLM, 080, FLC, FLL, FLH, FLP, FSL, FLG, FLO, and Grupos e Projetos. Below this, a course titled 'Inglês Instrumental' is listed with the instructor 'Docente: Priscila Mayumi Hayama'. At the bottom, there is another search bar and a login prompt: 'Você ainda não se identificou (Entrar) Moodle'.

Fonte: <http://moodle.stoa.usp.br/course/category.php?id=4>

Figura 3 - Homepage da PUCRS

The screenshot shows the Moodle interface for the PUCRS course category. The header is blue with the PUCRS logo. Below the header, there are links for 'Guia de acesso ao Moodle PUCRS' and 'Moodle - Manual do Professor - V1.9.3'. A section titled 'Novidades' contains a message about a new Moodle version (1.9.10) and the 'Meu Moodle' feature. The main content is a table of course categories with their respective counts:

Categorias de Cursos	
Atividades Abertas à Comunidade	3
Comunidades de trabalho	12
XVIII Assembleia Geral do ISTE	5
Áreas Administrativas	21
Cursos de Graduação	
Semipresencial	
Presencial (Repositório)	
Cursos de Pós-Graduação	
Especialização	
Mestrado/Doutorado	
Cursos de Extensão	13

Fonte: <http://moodle.pucrs.br/>

Figura 4 - Homepage da UNESP Campus de São José do Rio Preto



Fonte: <http://200.145.208.160/moodle/>

Figura 5 - Homepage da UFBA



Fonte: <http://www.moodle.ufba.br/>

Figura 6 - Homepage da UFC

The screenshot shows the Moodle interface for the Instituto UFC Virtual. At the top, there are logos for the Universidade Federal do Ceará and the Instituto UFC Virtual, along with logos for Universidade Aberta and the Ministério da Educação e Cultura. The main navigation bar includes the text 'UFC VIRTUAL' and a language selector set to 'Português - Brasil (pt_br)'. The central banner reads 'PARA ACESSAR O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES FASE 2 CLIQUE AQUI'. Below this, the 'Categorias de Cursos' section lists several course categories with sub-items: 'Conselhos Escolares', 'Graduação' (with sub-items 'Cuidados Paliativos Sobral' and 'Psicologia Médica Sobral'), 'Pesquisas e grupos de estudo' (with sub-items 'Docência em Engenharia' and 'Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação'), 'SEDAS/PMF - Formação Matemática e Estatística para Professores da Educação Básica para Tratamento de Informação', 'Artesanato Digital - Grupo de Pesquisa Trabalho e Estudo', and 'Pedagogia Organizacional'. A search bar at the bottom is labeled 'Buscar cursos:' with a 'Vai' button. On the right, the 'Acesso' panel contains fields for 'Nome de usuário:' and 'Senha:', an 'Acesso' button, and links for 'Cadastro de usuários' and 'Perdeu a senha?'. The 'TUTORIAL DE CADASTRO' panel has a 'CADASTRO de USUÁRIOS' button and a link to a tutorial. The 'Usuários Online' panel shows 'Nenhum' users online in the last 5 minutes.

Fonte: <http://www.moodle.virtual.ufc.br/>

Podemos observar nas *homepages* acima que as plataformas disponibilizam ferramentas que podem ser configuradas na forma de uso, de acordo com as funções específicas de cada uma, assim é necessário que seja feita uma “seleção criteriosa” dessas ferramentas para um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem e melhor aproveitamento desses recursos ao que se propõe o desenho instrucional do curso.

A correta escolha das mídias a serem utilizadas e a escolha das formas de comunicação entre professores e alunos e dos alunos entre si, as instruções para os alunos de como realizar suas atividades, juntamente com o tempo disponibilizado e o comprometimento do aprendiz compõem um conjunto de atitudes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, que influenciam positivamente na interação aluno/informação (conhecimento) e na incorporação de tecnologias da *web* a esse contexto educativo.

Nesse cenário, há atividades realizadas de forma síncronas, como *chats*, vídeo-conferência, web-conferência e assíncronas, tais como *e-mails* e fóruns, dependendo do objetivo a ser alcançado pelo aprendiz. Há, ainda, recursos

disponíveis na *web* que podem ser facilmente integrados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira os quais destacamos: o acesso a uma grande variedade de materiais autênticos e atuais, a escuta de emissoras internacionais, o acesso a *trailers* de filmes e a leituras de jornais e revistas em quadrinhos, como também a letras de música.

Para complementação e expansão dos assuntos discutidos em sala de aula, por exemplo, podem ser utilizados *sites* relacionados aos assuntos dos módulos de ensino e *sites* dedicados a jogos e a *quizzes* de assuntos diversos. Além disso, destaca Dias (2005, p. 31) que com a ajuda de ferramentas de buscas (www.google.com; www.altavista.com; www.yahoo.com), “é possível encontrar *sites* relacionados aos assuntos desejados em uma língua estrangeira alvo, ampliando assim as suas oportunidades de interações reais em contextos autênticos de comunicação”.

O potencial tecnológico da EaD, ao combinar recursos variados, como diferentes vozes, imagens e movimentos, possibilitam ao aluno alternativas de escolhas para construir novos caminhos de significação no percurso de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Caminhos que viabilizam a prática das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever na língua-alvo, aumentando, assim, as chances de interação e colaboração não só dos aprendizes entre si, mas destes com a sociedade atual em que vivem.

O ensino Superior da EaD, apesar de toda a sua evolução, talvez ainda não tenha atingido seu significado mais específico, principalmente no que se refere ao ensino de LE, por ainda não ter um poder de persuasão e convencimento do seu valor perante o público-alvo, composto por pessoas que buscam capacitação pessoal e profissional, as quais preenchem parte do seu tempo trabalhando e não dispõem de horários fixos para frequentar um curso superior na modalidade presencial, de igual modo, aquelas que não têm condição de se deslocarem até uma instituição de ensino.

Contudo, é importante ressaltar que o emprego das tecnologias de informação só é satisfatório na medida em que há uma profunda reflexão teórico-científica que vise à compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Destacamos, nesse contexto, o lugar da oralidade, assunto do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - A ORALIDADE NAS ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo abordaremos métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira por meio de teóricos, cada qual singular em perspectivas de ensino, bem como em suas instrumentalização e procedência para a efetivação de aprendizagem. Destacamos que as abordagens realizadas ou em realização têm seus procedimentos e objetivos sempre em prol de efetivo ensino-aprendizagem de LE. Ademais trataremos da oralidade como veículo da memória dizível no lugar que ela ocupa no ensino de LE.

3.1 O Ensino de Línguas Estrangeiras: um passeio histórico

A voz humana é um fenômeno que se apresenta de diversas formas, tais como o choro, grito, riso e sons da fala. É um dos meios de comunicação do indivíduo com o exterior, particularmente com seus semelhantes. Fávero (2007) pertence à linha de pensamento dos que defendem que a fala é o ponto de diferença no desenvolvimento humano entre essa espécie e as demais. O homem inicialmente desenvolve o domínio da fala, somente depois, aprende a habilidade da escrita enquanto outros animais desenvolvem capacidades de comunicação instintiva sem, no entanto, jamais desenvolver outras habilidades cognitivas.

À luz dessa afirmação, poderíamos dizer que o homem é um ser que fala e não um ser que escreve. Embasado nessa linha de raciocínio, encontramos sustentação teórica nas palavras de Cagliari (2005, p. 52) quando afirma que “[...] uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala”. Entretanto, afirma Marcuschi (2007, 17) que “isto não significa que a oralidade é superior à escrita”, pois a escrita não dá conta de reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, assim como a fala é incapaz de apresentar elementos próprios da escrita. Fala e escrita são modalidades de uso da língua que compartilham propriedades formais do mesmo sistema linguístico, no entanto, apresentam diferenças existentes na condição dos contextos de uso.

Embora haja variadas formas de manifestar a língua, é na fala que a comunicabilidade encontra fulcro de maior monta no estabelecimento das relações sociais e no acultramento de um povo. É mister destacar que quando um indivíduo começa a se expressar através de uma língua, ele passa, por meio dela, a entender a cultura do povo que a fala. O indivíduo não só se comunica, mas experiencia, através da fala, toda uma carga cultural. As culturas têm na oralidade o seu ponto de partida para os processos de subjetivação do sujeito, isto é, processos que instauram novas e diferentes identidades culturais¹¹.

Apesar do lugar relevante ocupado pela linguagem oral no cotidiano das pessoas, as instituições escolares, independente do nível de ensino, dão-lhe atenção quase que inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Esta dimensão de construção da fala tem sido deixada de lado por muitos educadores e poucos são os que percebem esta ausência como uma das causas motivadoras do pouco ou quase nenhum desenvolvimento da fala, quer seja em língua materna ou em língua estrangeira.

Dessa forma, é preciso colocar em pauta a ausência de espaços que colocam o aluno em exposição ao desenvolvimento da linguagem na modalidade da fala. Essa ausência se faz presente na Educação Básica, uma vez que nessa etapa são raros os espaços de interação com a língua por meio da fala dada a prática danosa da exploração de estudos de gramática sem qualquer contextualização, não oportunizando ao estudante a chance de pôr em prática a sua capacidade de se expressar oralmente.

Essa postura adotada por muitas escolas faz com que o aluno careça de oportunidades cada vez mais reais de uso da língua em todas as suas dimensões, e, principalmente, na modalidade oral. Tal prática deve-se ao fato de ser levado em consideração o falso argumento de que ele já chega à escola com essa habilidade, tornando-a ausente do currículo escolar como objeto de estudo da sala de aula, o que pode vir a causar uma lacuna no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

¹¹Hall (2006, p.12-13) afirma que na pós-modernidade, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Contrariamente ao argumento apresentado, a oralidade em língua materna ocupa um lugar importante não só por ser ponto de partida para a aprendizagem de uma segunda língua, mas, também, por permitir a aquisição do conhecimento das demais disciplinas do currículo escolar.

A “secundarização” da fala é uma prática não exclusiva do processo ensino-aprendizagem da língua materna, mas, também, do de línguas estrangeiras. Sobre isso afirma Marcuschi (2005, p. 21) “o certo é que hoje se torna cada vez mais aceita a idéia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua”.

Essas observações iniciais apontam para um aspecto fundamental subjacente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em si que é a concepção de ensino adotada pela escola, pois esta determinará como a aprendizagem de uma língua acontecerá. A seleção de uma determinada concepção é uma questão cada vez mais delicada, pois através desta é que serão determinadas as abordagens, os métodos e as técnicas a serem aplicadas em sala de aula. A determinação de uma concepção de ensino tornou-se mais importante em relação ao ensino de língua estrangeira, a partir do momento em que esta se constituiu disciplina integrante do currículo escolar brasileiro.

Dessa forma, o percurso das línguas estrangeiras, ao longo do tempo, tanto da sua inclusão no currículo escolar quanto do ponto de vista de suas abordagens, métodos e técnicas, está aqui sendo analisado a partir de uma referência analítica que encontra suporte nos estudos de Finocchiaro & Brumfit (1983), Magalhães & Dias (1988), Totis (1991), Brown (1994), Crystal (1997) e Silveira (1999) entre outros autores.

As várias etapas por que passaram os idiomas estrangeiros no desenho curricular das escolas no período de 1930 até 1988 foram explicadas por Totis (1991) à luz da retrospectiva histórica da inclusão de LEM na grade curricular feita por Gonçalves e Pimenta (1990). Esses pesquisadores apontam como ponto de destaque, no período de 1930 a 1936, a alternância no ciclo fundamental do francês e do inglês (1º ano prevaleceu a língua francesa, no 2º, 3º e 4º anos era concomitante o ensino da língua francesa e da inglesa); no ciclo complementar eram ensinadas as línguas alemão e inglês; no período de 1937 a 1946, no primeiro ciclo ginásial, repete-se a alternância entre o francês e o inglês, inerente ao ciclo fundamental. No segundo ciclo colegial, do período em questão, não houve inclusão

da língua inglesa no Curso Clássico, o que não se observa no Curso Científico, uma vez que, esta se apresenta como língua optativa, assim como o francês. No período de 1947 a 1963, a língua inglesa, conforme a análise empreendida por Totis (1991), poderia inexistir ou ser eleita em duas séries do Ciclo Ginásial e nas duas séries do Ciclo Colegial. A partir de 1964, fixa-se, então, um elenco de atividades, áreas de estudos e disciplinas. Nesse contexto, a língua estrangeira encontra espaço nesse novo desenho curricular.

Segundo as leis nº 5.540 /68 e 5.692/71, a língua inglesa não apresentava caráter obrigatório. Entretanto, o Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 853 de 12 de novembro de 1971, reconhecia a importância do aprendizado de um idioma estrangeiro para a formação cultural, prática e educativa dos discentes do ensino de 1º e 2º Graus (Magalhães e Dias, 1988). A LDB nº 5.692/71 facultava a inserção do ensino de línguas estrangeiras no currículo do primeiro grau, mas tornava-o obrigatório no segundo grau (LOPES et al., 2000). A autora destaca, ainda, que o parecer do Conselho Federal de educação nº 478 de 07/02/75 fixa a língua estrangeira moderna no currículo de 1º e 2º graus.

Nesse contexto de tantas regulamentações, registre-se a Resolução nº 6/86 do CFE, que reformulou o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. Nesta ocasião é resgatado, segundo Magalhães e Dias (1988), parte do prestígio perdido pelas línguas estrangeiras. Essa resolução, em seu artigo 3º, diz que é reconhecida a obrigatoriedade de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna no segundo grau e recomendada uma para o primeiro grau. Posteriormente, na LDB nº 9.394/96, na seção IV (do ensino médio) é estabelecido que:

II – Será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem [...] (SAVIANI, 2001, p.174).

Ao tornar-se obrigatório o ensino de língua estrangeira moderna no ensino médio, conforme a nova LDB 9.394/96 observamos a predominância da escolha da língua inglesa em relação às demais línguas estrangeiras. Tal preferência reflete a projeção e a hegemonia que o idioma inglês passa a ter no cenário mundial.

3.1.1 A Oralidade e as diferentes concepções de ensino de LE

O ensino de língua, tanto materna quanto estrangeira, tem sofrido influências de diversas concepções do que seja e como deva ser o processo de ensino-aprendizagem de um idioma, exigindo do professor a necessidade tanto de conhecer quanto de se posicionar diante dessas concepções. Esse fato decorreu após um processo de reestruturação curricular e das demandas sociais.

Diferentes concepções de ensino-aprendizagem darão respaldo ao aparecimento de diferentes métodos de ensino. A escolha de um determinado método de ensino de línguas implica a vinculação a um conjunto de variáveis que se tecem na interdisciplinaridade em que teorias linguísticas, psicológicas, psicanalíticas, sociológicas, para apenas citar algumas, fazem-se presentes nas salas de aula de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A noção de método de ensino e aprendizagem de línguas, as explicações e compreensões do processo de aquisição da linguagem estão fortemente vinculada à própria definição de língua(gem). É corrente que diferentes definições de língua(gem) produzem variadas propostas de ensino.

O aparecimento desses diversos métodos de ensino nos leva a compreender que é preciso, antes considerar as diversas concepções de ensino-aprendizagem – a tradicionalista, a estruturalista, a cognitivista e a sócio-interacionista – que foram surgindo ao longo do tempo em decorrência das transformações na maneira de compreender como o homem adquire conhecimento.

O tradicionalismo, para Silveira (1999), é aquele que considera ser um texto escrito muito superior à língua falada sobrepondo a estrutura linguística escrita à língua falada. Faz parte desta concepção a crença de que quem não escreve, não pensa e pouco fala. Sua concepção de língua vai buscar nas regras morfosintáticas e semânticas os fenômenos que devem ser priorizados em classe e observados nos textos escritos. Essas regras é que servem de base, inclusive no seu ideário, como um instrumento para o estudo de todas as línguas. Assim, afirma Silveira (1999, p.

46) que “apesar de muito criticada pela sua formalidade e abstracionismo, esta concepção ainda é muito adotada na atualidade”. O professor tradicionalista pode ser encontrado na maioria das escolas públicas ou particulares, principalmente aquelas que não dispõem de recursos e material didático avançado.

A concepção estrutural é oriunda dos estudos inaugurados por Ferdinand de Saussure e aperfeiçoados pelos americanos Bloomfield, Fries, Roberto Lado além de outros pesquisadores (SILVEIRA, 1999). Para eles, então, saber uma língua é saber os usos dessa língua, cujo código pode ser organizado e reorganizado conforme seus padrões estruturais.

É a própria noção de estrutura que vê o todo como um sistema complexo, cujas partes interagem (uma roda dentada, por exemplo). Desse modo, a gramática é vista como uma descrição da língua em seus vários níveis, a saber, fonético, fonológico, semântico, etc. Ultimamente, a Sociolinguística, que se aproveitou da contribuição estruturalista, faz uso dos aspectos sócio-culturais dos usos e das variações linguísticas tidas como elementos da estrutura maior da língua.

A concepção cognitivista muito tem contribuído para o sucesso do ensino de idiomas estrangeiros, embora não tivesse aplicação direta no ensino de línguas (SILVEIRA, 1999). Essa concepção nativista da linguagem encontrou um dos seus mais ardentes defensores em Noam Chomsky, cujo livro lançado, em 1957, intitulado *Syntactic Structures*, teve muita repercussão.

Na visão inatista ou cognitivista a aprendizagem de uma língua decorre da aquisição de regras e não da formação de hábitos. São essas regras finitas que permitirão ao falante pôr em uso suas habilidades linguísticas.

É interessante observarmos como a contribuição de Saussure foi apropriada por quase todas as correntes ou abordagens no ensino de língua, o que demonstra a pluralidade das novas concepções de linguagem expressas por esse linguista. As contribuições dicotômicas de Chomsky buscaram elementos na teoria saussuriana.

Competence e performance (competência e desempenho) são os dois instrumentos caracterizados por Chomsky como capazes de habilitar o usuário do idioma a expressar-se com naturalidade em seu meio social, ainda que faça uso de uma das variantes da língua. Widdowson (1991, p. 16) afirma que a “distinção entre *forma* (gramatical) e *uso* (comunicativo) está relacionada à distinção feita por Saussure entre *langue* e *parole* e à semelhante distinção feita por Chomsky entre *competência* e *desempenho*”.

A abordagem sócio-interacionista caracteriza-se por ver na língua a interlocução e a dialogicidade. (SILVEIRA, 1999). Assim sendo, a língua é vista também como um meio de persuasão, dominação e libertação. Ela se realiza nas falas, que sempre estão convencendo, informando, convidando, reclamando etc. Afirma, ainda, Silveira (1999) que esta concepção sócio-interacionista é relativamente recente na Linguística, pois na visão de Saussure o verdadeiro objeto dessa ciência era a língua, era a linguagem menos a fala, ou seja, menos o uso concreto da linguagem. Assim, entende-se que a concepção supracitada foi buscar seus fundamentos na Pragmática², que, apesar de ser, ainda, uma das últimas consequências do Estruturalismo, é definida como sendo a “ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística”. (FIORIN, 2006, p. 166).

Assim sendo, o professor exercita, em sala de aula, os diálogos, a fim de que, pela interação social, os atos linguísticos possam se efetivar. Os diálogos são recursos que permitem ao aluno dominar, o mais possível, os níveis de registros e de uso. Falar corretamente, nessa concepção sócio-interacionista é falar de forma adequada às situações e aos contextos sociais. Observe-se ainda que esta concepção está ligada à Teoria do Texto, à Linguística Textual e à Teoria da Enunciação, correntes linguísticas da atualidade.

Por serem importantes para o ensino de idiomas estrangeiros, consideremos agora as seguintes abordagens que darão origem aos respectivos métodos e, por conseguinte às técnicas. A frequência de uso desses termos correntemente empregados nas ciências que tratam sobre a educação e o ensino de idiomas estrangeiros, convém ser explicada, para que se compreenda em que sentido vem sendo tomados nesta tese.

Primeiramente, para compreendermos o uso do termo *abordagem*, em vez de *método*, recorremos a Almeida Filho (1998, p. 13), um dos principais teorizadores nacionais a respeito, segundo o qual

² A Pragmática é a ciência lingüística que estuda a influência que o discurso exerce sobre o interlocutor. Desenvolveu-se esta corrente lingüística a partir dos anos 70 na França, como consequência do esgotamento do Estruturalismo do Modelo, usado por Greimás e seus colaboradores. O aspecto pragmático da linguagem é realçado, buscando-se estudar as motivações psicológicas dos falantes, as reações dos interlocutores, os tipos socializados da fala etc., e isto se opõe aos aspectos sintáticos (propriedades formais das construções lingüísticas) e semânticos (relação entre as unidades lingüísticas e o mundo) (DUBOIS, 1998, p.480).

[...] a abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. [...] Verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino.

Nesse sentido, entendemos que o método está subjacente à abordagem, constituindo-se de um certo número de crenças ou princípios. São, as abordagens, portanto, as geradoras dos métodos, aos quais se articulam à técnica.

Quanto ao conceito de *método*, Totis (1991, p. 24) apresenta a definição como sendo “um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo direcionados por uma abordagem ou modelo teórico”. Ou seja, é o caminho, a direção a seguir, isto é, posição primeira para iniciar o trajeto; envolve atitudes, valores e posicionamentos frente ao trabalho a ser realizado.

Por certo, o método se define como uma pesquisa que busca a verdade científica, a sistematização dos resultados e a exposição dessas verdades sistematizadas. É por isso que o ensino de línguas estrangeiras utiliza-se dos métodos, pois eles constituem um sistema posto à disposição do docente.

Assim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas, definidas como “procedimentos sistemáticos em sala de aula, visando uma determinada prática e cumprindo um objetivo específico”. (TOTIS, 1991, p. 24). Ou seja, as técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico. Este termo também é definido como regra da arte ou atividade produtora.

Dizemos, também, que a técnica está relacionada com a escola, isto em se tratando do fazer pedagógico, uma vez que como instituição, ela não pode deixar de se abrir às múltiplas formas das técnicas desenvolvidas no mundo moderno, incluindo-as nos seus programas (com uma crise redutora da função tradicional da escola de tipo humanístico clássico) e também porque a escola tem uma técnica própria no âmbito da metodologia do ensino. A técnica, em síntese, é uma forma didática de que se utiliza o professor de línguas estrangeiras, quando opta pela exposição (narrativa, descrição, explanação etc.) ou interrogação, certificar-se daquilo que o aluno sabe ou ignora.

As abordagens para o ensino de idiomas podem ser, portanto, resumidas em quatro grupos: **Tradicional ou Clássica; Estrutural; Cognitiva e Comunicativa**, e cada qual a seu modo vai privilegiar determinada técnica que conduzirá ao objetivo determinado pelo método condizente ao conceito de língua e à concepção de ensino-aprendizagem defendida.

Em busca de uma melhor compreensão dessas abordagens será apresentada, a seguir, uma síntese das principais metodologias que marcaram o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com ênfase no lugar ocupado, ou não, pela oralidade em cada uma delas.

3.1.1.1 Abordagem Tradicional ou Clássica

A Abordagem Tradicional ou Clássica engloba os métodos da Gramática e Tradução e da Leitura. Caracteriza-se pela predominância do ensino da gramática, sendo que o professor é conhecedor das peculiaridades do idioma estrangeiro que ensina. Nesta visão tradicionalista a atividade intelectual e o esforço mental disciplinado e metódico são os instrumentos usados na concepção clássica da aprendizagem.

A concepção de língua nesta abordagem é vista como uma *expressão do pensamento*, o qual é organizado e dividido em unidades morfológicas, sintáticas, fonológico-fonéticas e semânticas que se articulam. O resultado esperado da abordagem tradicional é tornar hábil o aluno para falar sobre a língua e descrever o seu funcionamento, utilizando-se da gramática que o professor lhe apresentou como um fim em si mesma, desconsiderando, assim, a língua como um meio para alcançar o objetivo do ensino de um idioma, que é a comunicação.

a) Método da Gramática e Tradução

O professor tradicional já foi caracterizado, principalmente no seu fazer pedagógico, como controlador, repetidor, centralizador e paternalista. Sua aparelhagem pedagógica se situa no método da Gramática e Tradução. Ele faz uso da língua materna, predominantemente; o foco principal da sua aula é a gramática (plural de substantivos, verbo *TO BE*, tempos verbais, flexão dos adjetivos); pouca

atenção é dada à pronúncia. O objetivo não é a fala, a língua real não é considerada, ou seja, não há preocupação com a produção oral.

O docente tradicionalista no seu modo de ensinar uma língua estrangeira vê a natureza da língua como a *expressão do pensamento gramaticalmente correto*, a ponto de enfatizar o estudo das classes gramaticais, passando ao largo dos elementos semânticos do discurso. As unidades lexicais, quando utilizadas servem apenas para valorizar os glossários, dando pouca atenção ao conteúdo e às ideias do texto, usando-as somente para caracterizar a gramática e os exercícios de tradução. Em linhas gerais, a metodologia do professor tradicional é aquela bastante prescritiva no uso das classes gramaticais.

Koch (1997) e Travaglia (2002) se ocupam de discorrer sobre as diversas concepções de linguagem, analisando-as. A partir das diferenças entre as diversas abordagens é possível afirmar, a partir de Travaglia (2002), que o professor na concepção tradicional tem como princípio básico a enunciação como sendo “um ato monológico individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (2002, p.21). De fato, o tradicionalista vê na organização lógica do pensamento as normas gramaticais do falar e escrever bem. O docente clássico crê que cada situação de interação comunicativa não se articula com aquele com quem se fala e para que se fala.

b) Método da Leitura

O Método da Leitura não caminha muito distante do da Gramática e Tradução, uma vez que fez sucesso nos anos 30, opondo-se aos procedimentos do Método Direto, que conduz ao diálogo como meio instrucional. O seu diferencial mais importante está nas habilidades para a compreensão de textos, ao explorar mais os conteúdos e ideias. A leitura foi alargada passando a compreender também textos científicos, sociológicos, literários e artísticos. Quanto à gramática, o Método de Leitura ensina o que é relevante para a compreensão dos textos, o que naturalmente vai exercitar a tradução. Ocorre também o estímulo da leitura fora de sala de aula, com vistas a desenvolver a pronúncia, mas ao docente não é cobrada muita fluência no idioma-alvo a ser ensinado.

O relacionamento docente e discente nesta prática pedagógica assemelha-se à abordagem tradicional, isto porque, segundo Silveira (1991, p.60) “o método da leitura é bem semelhante ao da abordagem tradicional, o qual se filia”.

Nesse método o professor controla o vocabulário dos alunos, deixando para etapas posteriores o aumento do repertório lexical. Desse modo, a comunicação, que conduz à interação e ao diálogo entre eles, não se realiza de forma ampla; pelo contrário, o próprio docente limita a sua inter-relação com a classe.

3.1.1.2 Abordagem Estrutural

A Abordagem Estrutural abrange os métodos Audiolingual (ou Áudio-oral); Estrutural-Situacional e Estruturo-Global Audiovisual (SGAV). Nesta abordagem o ensino de línguas estrangeiras envereda por outras linhas, priorizando a língua oral sobre a língua escrita. O professor vai enfatizar, numa ordem hierárquica, compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, tudo isso com o objetivo de aproximar a aprendizagem de uma língua estrangeira à da materna, fazendo com que o enfoque se distancie da Abordagem Tradicional ou Clássica. Também o alvo se afasta do Método da Gramática e Tradução e do método da Leitura. Exercitando as estruturas (*Pattern Practice*) a Abordagem Estrutural destaca o nível semântico.

Sobre essa abordagem, Magalhães e Dias (1998, p. 45) afirmam que “fundamenta-se nos postulados do behaviorismo e na concepção estruturalista da linguagem como um sistema de formas ou elementos que podem ser organizados em um número limitado de estruturas linguísticas”.

O professor, em sua prática pedagógica, aproxima-se o mais possível dos elementos gramaticais, das estruturas que se referem à vida cotidiana e à cultura das pessoas. A interação professor/aluno se realiza mais frequentemente que na abordagem tradicional; os diálogos, as ilustrações e os textos são exercitados pelos próprios alunos, uma vez que estes vão encontrar, na prática, temas relativos à escola, ao lazer, ao trabalho entre outros.

A concepção de aprendizagem nessa abordagem se configura na busca de aprender hábitos linguísticos. A fórmula estímulo, reação e reforço ($S \rightarrow R \rightarrow R$) constituem um ‘slogan’ nesta abordagem. A teoria behaviorista constitui o fundamento dessa abordagem. ‘Steps’, ‘lesson plan’, ‘drills’, ‘slides’ e gravadores

são os recursos de que faz uso o professor. Uma personalidade envolvente por parte do professor é essencial nessa prática pedagógica, devendo estimular os alunos a reagir aos estímulos dados e a fazer as tarefas solicitadas.

O conteúdo é representado numa organização que privilegia o que é semelhante, nos estágios iniciais, entre a língua nativa e a língua ensinada. A pronúncia e a entonação são exercitadas repetidamente; o professor apresenta a gramática de tal modo que as regras sejam entendidas de modo indutivo; o gravador ou a voz do professor enfatiza os exercícios das estruturas-padrão. Um ponto interessante nesse método é que o erro deve ser evitado, o que vai de encontro às recomendações de Chomsky, e cujas ideias proporcionaram um novo modelo de ensino de línguas estrangeiras. Chomsky criou a Gramática Gerativa Transformacional (GGT) que concede ao usuário da língua um amplo poder de habilidades linguísticas. Em outras palavras: *competence* e *performance* (competência e desempenho). Desse modo, Chomsky irá combater dois pressupostos do behaviorismo: o estímulo/reforço e a repetição, alegando que não são suficientes nem necessários para promover a aprendizagem. Diz ele ainda que uma resposta automática não é prova de haver ocorrido aprendizagem, visto que a língua é criação e dinamismo, e não um conjunto de enunciados.

a) Método Audiolingual ou Áudio-oral

As origens desse método de ensino, conforme mostra Amadeu-Sabino (1994), remontam ao período da Segunda Guerra Mundial, quando, nos Estados Unidos, foi criado um programa especial de treinamento em língua estrangeira – *método do exército* – para formar profissionais fluentes em curto espaço de tempo, tendo por base a linguística estrutural, que compreende a língua como um sistema de elementos (fonemas, morfemas, palavras, estruturas, orações) que se relacionam estruturalmente para a codificação de sentido. Também contribui na fundamentação do método a teoria da psicologia comportamental – behaviorismo e da análise contrastiva.

Nesse método, a grande ênfase ocorre nas estruturas linguísticas; os diálogos apresentam estruturas e vocabulário para serem aprendidos por imitação e repetição, por isso são feitos com frases que os alunos repetem individualmente e

em coro. O diálogo é então memorizado e só depois são selecionados alguns modelos de sentença, trabalhando-se esse princípio através da repetição dos *drills*.

O objetivo principal desse método é levar o aluno a comunicar-se na língua-alvo através da formação de novos hábitos linguísticos, para tanto é apresentado um modelo oral, escolhido pelo professor que segue uma intensa prática oral, com uso de fitas gravadas ou gravações do próprio professor. Uma sequência hierárquica é posta em sala de aula, iniciando-se pelo ato de ouvir, falar, ler e escrever. A prioridade é o reconhecimento dos sons e a reprodução desses sons. O uso de diálogos requer o exercício da mímica, de um conjunto de frases e da repetição intensiva. Apesar do uso do diálogo, a interação dos interlocutores ocorre muito pouco, uma vez que todos estão ocupados em repetir os modelos de frases.

Amadeu-Sabino (1994, p. 36) resume as principais características desse método da seguinte maneira:

[...] o papel do professor é central e ativo. O método áudio-lingual é [...] dominado pelo professor [...] [que] modela a língua-alvo, controla a direção e o andamento da aprendizagem, monitora e corrige o desempenho dos alunos. A aprendizagem de língua é vista como resultado da interação verbal ativa entre professor e alunos.

Assim, a prática pedagógica do professor e seu relacionamento com o aluno condicionam este método a que tudo faça para serem evitados os erros. Um ponto interessante é que não há preocupação com o conteúdo, e a gramática é ensinada indutivamente. Também a cultura da língua-alvo é abordada. A atuação do professor no manejo da classe condiciona-o a ser proficiente nas estruturas e no vocabulário do que está ensinando, ao mesmo tempo em que permite ao aluno o uso limitado da língua materna.

b) Método Estrutural-Situacional

O apogeu desse método ocorreu nos anos 60, sendo largamente utilizado em nível mundial. Mantém relações com o anterior, principalmente no que diz respeito ao modo como a língua estrangeira é organizada, no seu ingrediente estrutural. Este método utiliza sequências narrativas ou diálogos situacionais, por exemplo, na lanchonete, na sala de aula, no cinema, no *Shopping Center*, etc. Desse modo, o objetivo é firmar um contexto significativo para a prática da língua. A

gramática é exercitada em cuidadosa ordem; entretanto, faz uso também da prática de estruturas (pattern practice). Substituições são utilizadas. Por fim, a gramática neste método Estrutural-Situacional é ensinada passo a passo até o objetivo final ser alcançado.

c) Método Estruturo-Global Audiovisual (SGAV)

O reconhecimento deste método teve início a partir da Segunda Guerra Mundial. Foi uma reação do Ministério da Educação Nacional da França que criou uma comissão cujo objetivo era proporcionar um curso de francês elementar que tivesse sucesso e enfrentasse a expansão da língua inglesa. Diz-se que Petar Guberina do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia) elaborou as primeiras formulações teóricas desse método cuja sigla é SGAV. Em 1962 aparece o primeiro curso seguindo esta metodologia do SGAV: o 'Voix et images de France' (Vozes e imagens da França).

Nesse método, a língua oral é trabalhada pelo professor numa interação dialogada com os alunos. Novamente a ênfase recai sobre a língua falada. O interessante é que os textos e a escrita são postos de lado. O aluno só começará a exercitar o texto e a escrita depois de mais de 60 horas de treinamento oral. Esse método faz uso da Gestalt, ramo da Psicologia que estuda a forma e o sentido. O professor trabalha a gramática, o contexto linguístico e as estruturas em um conjunto significativo que deverá ser absorvido pelo cérebro do aprendiz, pelo que se configura não ser tão passivo o papel do aluno, uma vez que ele é mais solicitado e deve falar livremente fazendo uso dos termos ensinados. Para isso são usados os 'filmstrips'. Diz Silveira (1991, p. 68) que:

Diferentemente do método audiolingual, onde os diálogos são apresentados apenas auditivamente, no SGAV, a apresentação do material visual e auditivo dentro de situações favorece melhormente a compreensão por parte dos alunos. O desenvolvimento das lições neste método compreende três importantes fases: a *apresentação*, o *reemprego* e a *fixação*. (grifos do autor)

Finalmente, cabe enfatizar que nesse método o erro é permitido, buscando o professor encontrar uma forma discreta de corrigir os deslizes. As dramatizações também são previamente memorizadas, faz-se uso ainda, da criatividade dos

alunos, a partir de um assunto sugerido pelo professor. Em relação aos outros métodos da Abordagem Estrutural, o SGAV permite interação entre todos na sala de aula, embora limitada aos assuntos propostos pelo professor.

3.1.1.3 Abordagem Cognitivista

A Abordagem Cognitivista surgiu a partir de 1965, dando origem ao Método Cognitivo, que para alguns não passava do método de Tradução e Gramática atualizado e modificado.

a) Método Cognitivo

O Método Cognitivo surgiu como alternativa para substituir o audiolingual, questionado, por não dar conta das reais necessidades dos alunos, no momento em que, ao mesmo tempo, tanto a linguística estrutural sofria críticas quanto as teorias behavioristas de aprendizagem eram questionadas pela psicologia cognitiva que tinha como foco os processos mentais. Em relação à linguística estrutural as críticas vêm, entre outros, dos gerativistas como Chomsky o qual defendia que as propriedades fundamentais da linguagem derivavam de aspectos inatos da mente e que a aquisição da linguagem não era uma questão de formação de hábitos, mas um processo criativo, não uma resposta a estímulos externos.

Aliás, o próprio termo *cognitivo* implica conhecimento, saber, ter domínio do que foi incorporado à capacidade mental do usuário da língua. Nesse método, as regras são realçadas, entretanto a ênfase está na comunicação sob uma competência comunicativa que se traduz pela capacidade de se usar a língua. Diferentemente dos outros métodos, a pronúncia não é realçada, contudo, é encorajado o trabalho em grupos. O professor interage com o aluno mais livremente. É permitida tanto a indução como a dedução. Há o retorno à importância da linguagem oral, porém a leitura e a escrita também são explicitadas.

O professor, então, observará os erros como algo inevitável, usando-os de forma construtiva, diferente do Behaviorismo, em que a repetição é desencorajada. Sendo um método que enfatiza a relação professor/aluno, o interesse maior passa a repousar sobre o domínio afetivo, sendo que a meta ideal é a habilidade bilíngue e bicultural.

A concepção de língua visualizada na prática pedagógica do professor neste método é que o idioma possui seus valores mentalísticos, sendo as regras da língua internalizadas à proporção que o docente organiza os elementos linguísticos que expõe através dos dispositivos de aquisição de linguagem (“Language acquire devices”). Neste momento, a dimensão social da língua também tem sua função comunicativa. Ao professor é requerido um bom domínio da língua.

3.1.1.4 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa divide-se em alguns métodos, que neste capítulo abordaremos somente dois deles: o Método Funcional-Nocial e o Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras (LE).

Esta abordagem data os anos 70, mas alcançou ampla divulgação nos anos 80. Novamente retorna a ênfase ao processo de comunicação, uma vez que ambos os métodos desta abordagem têm, em atividades comunicativas propositadas, a base do trabalho em sala de aula. Usa a competência comunicativa, atribuindo ao aluno a capacidade de usar as estruturas formalmente possíveis, adequadas ao contexto e realmente factíveis. Diferentemente de outras abordagens, a competência linguística não encontrou resistência, pois se inseriu no processo de comunicação, além do mais não excluiu a gramática, ao colocá-la nos objetivos da comunicação. Assim, esses dois métodos dessa abordagem têm, em comum, a posição contrária ao ensino sistemático da gramática como um fim em si mesmo.

O aluno é melhor observado, cabendo ao professor verificar as suas necessidades e providenciar recursos extras destinados

[...] a tornar satisfatório o desempenho de um papel específico – ocupacional ou acadêmico. Isso significa que em cada curso são consideradas diferentes seleções de habilidades, tópicos, situações e funções de uso da língua, segundo análise das exigências dos alunos (TOTIS, 1991, p.29).

Neste momento tem início a aplicação de textos autênticos em sala de aula, isto é, de materiais não elaborados especificamente para o ensino de uma língua estrangeira. (CELANI, 1997).

As mudanças no paradigma de ensino de línguas estrangeiras aconteceram em decorrência da nova compreensão do conceito de lingua(gem) influenciado pelos

pressupostos teóricos oriundos de várias áreas disciplinares: da filosofia da linguagem, da sociolinguística e da Análise do Discurso que servem à Abordagem Comunicativa. Em decorrência da influência de uma maior diversidade de campos de estudo, não se deve mais pensar isoladamente a palavra e a sentença como pertencente a um sistema abstrato, mas sim, pensar a proposição, ou melhor, o enunciado pleno de vida e de ação.

A tese defendida por esta última abordagem ganhou força com a intervenção de Hymes (1972), que criticou a noção de competência chomskyana, fazendo observações restritivas, exatamente porque os aspectos sociais não foram levados em conta pelo autor da Gramática Gerativa Transformacional. Para Hymes (1972) a competência comunicativa vai além do domínio fonológico, sintático ou lexical da língua. É preciso, segundo ele, que o indivíduo saiba e use as regras do discurso para poder posicionar-se e ter a competência de saber quando falar, quando não falar, e a quem falar, de um determinado lugar e maneira adequada, demonstrando assim conhecimento e habilidade para usar a língua.

Nesse contexto, não poderíamos deixar de citar as contribuições de Canale e Swain (1980) sobre o conceito de competência defendido por Hymes, ao identificar quatro tipos de competência comunicativa, a saber:

- a) Competência Gramatical: diz respeito ao domínio do código linguístico, isto é, ao conhecimento sobre as regras e as características dessa língua (*i.e.* a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, o vocabulário e a grafia) necessário para formar palavras e frases;
- b) Competência Sociolinguística: implica o conhecimento das regras socioculturais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- c) Competência Discursiva: refere-se às regras do discurso, ou seja, à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo;
- d) Competência Estratégica: é o conhecimento e a habilidade de utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar alguma falha em uma ou mais de uma das outras competências (falha essa decorrente de uma competência não muito desenvolvida ou de um problema psicológico ou físico).

Na visão de Canale e Swain (1980), a competência comunicativa só seria alcançada pelos aprendizes, caso estes ficassem expostos às quatro competências

de maneira uniforme. Desafio a ser alcançado com a escolha de material que contemple “as diferentes variantes linguísticas, determinadas pelas condições sociais e pragmáticas em que o discurso ocorre” (NICHOLLS, 2001, p. 44), e técnica apropriada por parte dos professores para tornar o aluno comunicativamente competente. Assim sendo, ao professor compete contextualizar, sempre que possível, a realidade vivenciada pelo aluno, e pelos alunos entre si e estimular a que o aluno se expresse adequadamente, havendo sempre um propósito, uma intenção.

Nessa perspectiva, a concepção de língua traduz-se como um instrumento destinado a possibilitar, entre os alunos, a *realização de interações sociais*, envolvendo-se nessa prática pedagógica o próprio docente. Desse modo, a comunicação vai além de mera troca de informações, evitando-se que a mente do aluno fique cheia de informações redundantes. Nestas ações pedagógicas importa que o aluno seja participante como um componente interlocutor, e para isso o professor proporciona um tópico ou assunto sobre o qual o aluno fale e projete suas intenções expressas pelo seu dizer. Assim, a sala de aula se torna um grupo social ativo, ensejando ao professor atitude para que a competência linguística esteja presente nos discursos sócio-culturais de cada um, não se esquecendo, também, a competência estratégica, como recurso para remediar falhas na comunicação.

A Abordagem Comunicativa propõe desenvolver a competência comunicativa no aprendiz em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita, sem causar algum tipo de interdependência entre as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Fato que possibilita ao aluno desenvolver a(s) habilidade(s) que tiver como meta. Ainda, nessa abordagem, o erro é tolerado e encarado como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação.

Quanto à língua estrangeira, atribui-se maior importância às funções que às formas, enquanto à língua materna não seria atribuído papel específico, devendo a língua-alvo ser vista não apenas como o objeto de estudo, mas como um veículo de comunicação, e, deste modo, usada durante toda a aula.

Por fim, não é sem importância dizermos que para Silveira (1999, p. 77) o papel do estudante é “utilizar suas estratégias de aprendizagem durante as atividades propostas e construir os seus conhecimentos através da interação com os colegas e com o professor”.

a) Método Funcional-Nocional

Basicamente este método utiliza-se das necessidades de comunicação do aluno, cabendo ao professor proporcionar-lhe condições para sugerir, concordar ou persuadir. Neste caso, as situações são apresentadas, contextualizando-se as necessidades do aluno. O uso natural da língua é enfatizado. Novamente temos um método que retorna às dramatizações, aos trabalhos em grupo, e ao uso oral dos textos. Quanto à gramática, o professor providenciará para que ela seja abordada indutivamente, em sequências estruturais. O interessante é que os enunciados podem ser em português. A partir desses enunciados os alunos expressam suas ideias e opiniões.

Nesta abordagem ganham muita importância as *functions* (funções). Sobre estas esclarecem Finocchiaro & Brumfit (1983) como sendo um meio de concentrar-se nos propósitos para os quais a língua é usada. Desse modo, qualquer gesto de fala é funcionalmente organizado, isto é, há uma intenção de fazer qualquer coisa, inserindo-se este numa situação particular no que diz respeito ao tópico que está sendo lecionado. Também esta abordagem aplica o conceito de *notions* (noções), que são elementos significativos próprios que possam expressar as ideias dos alunos através de substantivos, pronomes, verbos, advérbios etc.

Os elementos audiovisuais devem colaborar para que o aluno desenvolva estratégias de compreensão auditiva. Por fim, é observado que o método Funcional-Nocional é o conjunto maior onde é acolhido pela Abordagem Comunicativa.

b) Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras (LE)

O Inglês Instrumental – English for Specific Purposes (ESP) – é um método que permite que os especialistas de ensino de línguas estrangeiras atinjam imediatamente as necessidades específicas dos alunos (HUTCHINSON e WATERS, 1991). Desse modo, os respectivos conteúdos de ensino vão constituir as funções e as noções pertinentes a cada área solicitada. O Inglês Instrumental proporciona modalidades de ensino conforme os cursos. É inglês para turismo, computação, trabalho científico, medicina entre outros.

A concepção de língua neste método é eminentemente utilitária, isto é, pragmática, “preocupada especialmente com a clareza de propósitos na fixação dos

objetivos”. (CELANI, 1997, p.153). Por exemplo, a leitura dos textos busca captar no aluno seus conhecimentos prévios (linguísticos, situacionais, contextuais). É este material que determinará o sentido que constrói o texto.

Para o professor que trabalha com o inglês instrumental seus objetivos de ensino e atividades se dirigem para um alvo que permita ao aluno, no final do curso, a capacidade de identificar a tipologia do texto, escolher estratégias para a leitura desses textos, conforme seus interesses, identificar os pontos principais do texto; analisar, interpretar e avaliar as ideias do autor.

Quanto ao domínio efetivo cabe ao docente proporcionar condições para que o aluno encontre prazer em participar da aprendizagem. A ênfase na leitura impõe que estratégias importantes sejam postas em uso, a saber, a *predição* (capacidade de antecipação), a *inferência* (captação do sentido), *skim* (captar as idéias centrais), *scan* (retirar do texto as idéias acessórias), entre outros.

As escolas que se dedicam ao ensino de línguas estrangeiras vêm fazendo muito uso do Inglês Instrumental, principalmente nas Universidades, nos Institutos de Línguas, nos cursinhos para Vestibulares e em outros contextos.

A leitura comparada dos métodos acima transcritos permite que reflexões sejam feitas, considerando-se os quatros elementos, inerentes ao processo pedagógico, que se articulam durante o processo ensino-aprendizagem, os quais são: o aluno, o professor, as abordagens e as concepções de lingua(gem). E, ainda, em relação ao nosso objeto de pesquisa – a oralidade. Desse modo, podemos entender as variações e até mesmo a complexidade que caracterizam as abordagens e as concepções. Nelas, então, o professor se insere na prática pedagógica ora como ator principal e proprietário único de seu fazer (Abordagem Tradicional e Estrutural), ora como facilitador do processo (Abordagem Cognitiva e Comunicativa).

Quanto ao aluno, no primeiro processo ele é retratado como um ouvinte privilegiado cuja habilidade vai se revelar na escrita e na tradução, sendo passivo e obediente; nas duas últimas abordagens ele passa a dispor de um espaço onde lhe é permitido interagir mais (Abordagem Cognitiva e Comunicativa). Já na Abordagem Estrutural sua interação é menor que as duas anteriores, uma vez que sua participação é automática e repetidora, contudo seu espaço de ação é maior que na Abordagem Tradicional.

Dentre as concepções de língua(gem) inerentes às abordagens apresentadas, a concepção defendida pela Abordagem Comunicativa é aquela que mais se aproxima das necessidades sociais atuais. Nessa abordagem, os gestos de fala permitem que todo um processo de linguagem decorra eficientemente, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A concepção de língua(gem) vista na Abordagem Estrutural destaca a competência linguística, apenas. Nela, hábitos devem conduzir à exatidão idiomática. Quanto à Abordagem Cognitiva, ela se sobrepõe àquela Tradicional no que diz respeito às concepções de língua(gem), pois concede ao aluno um espaço em que ele se vê inserido numa conquista pessoal, passando a aprender a língua numa sequência de processo mentalístico. Logo, a Abordagem Cognitiva tem suas vantagens, considerando que na Tradicional a língua é vista simplesmente como expressão do pensamento e domínio da gramática.

Feitas essas considerações, observamos que a oralidade, em condições de aprendizagem de língua, encontra-se em evidência principalmente em dois dos métodos propostos: o método áudio-lingual e a abordagem ou método comunicativo, os quais, comparadamente, apresentam objetivos distintos. Esse fato se deve em virtude de esses dois métodos buscarem, através de suas técnicas, desenvolver a capacidade do aluno em comunicar-se na língua-alvo. O primeiro, através da formação de novos hábitos linguísticos, e o segundo, na capacidade de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação. Esses métodos, portanto, serão utilizados por nós para a avaliação dos *corpora* elencados.

Antes é necessário observarmos que, poucas vezes, aparecem reflexões em torno da noção de sujeito que subjaz todas as práticas de linguagem, no sentido de entendermos melhor o processo de ensinar e aprender uma língua.

De modo diferente de uma concepção de sujeito cartesiano, logocêntrico, na perspectiva discursiva o sujeito é pensado como clivado, heterogêneo. Tampouco é pensado de base inatista, o qual é dotado de sentido antes mesmo de sua entrada para o mundo da linguagem. Para Bolognini (2007), nessa dimensão, os sentidos dos objetos simbólicos (das estruturas e palavras das línguas, por exemplo) existem apenas em função de sua relação com a história. A autora cita o seguinte exemplo para ilustrar o papel da história e da memória no processo de ensino-aprendizagem de LE:

Dizer, por exemplo, *futebol* é diferente de dizer *soccer*. Porque “futebol” é o esporte que mais mobiliza os brasileiros, é produto de exportação e motivo de orgulho nacional. Por outro lado, a relação dos americanos com o *soccer* não é essa. Esse esporte não os mobiliza, esse esporte não tem tradição no país e os jogadores de *soccer* norte-americanos não estão entre os melhores do mundo. (BOLOGNINI, 2007, p. 18).

Desse modo, aponta a autora que, independentemente da relação que os enunciadores tenham com o esporte, a memória discursiva que eles têm acerca desse tipo de atividade não é a mesma, pois os discursos anteriores mobilizados em torno da enunciação das palavras *futebol* e *soccer* são muito distintos. Esses discursos anteriores produzem diferentes efeitos de sentidos sobre essas palavras e são denominados interdiscurso. Portanto, os efeitos de sentido produzidos por um sujeito no momento da enunciação dependem dos *já-ditos* aos quais ele foi submetido ao longo de sua história. Discursivamente, o sujeito é constituído no e pelo discurso e carrega sempre uma memória discursiva da língua que o constituiu, isto é, uma memória discursiva da língua materna que dará suporte à constituição de uma memória discursiva em língua estrangeira. (BOLOGNINI, 2007).

3.2 Oralidade como veículo da Memória Dizível

A literatura que trata sobre a memória, de forma geral, é vasta e pertence a diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Nas Ciências Cognitivas, por exemplo, o estatuto de faculdade mental mobiliza estudos sobre seus processos neurofisiológicos e possibilita o estabelecimento de noções como as de memórias de curto e longo prazo e memórias sensora e semântica (WINGFIELD e BYRNES, 1981; DAMASCENO, 1994). Nas Ciências Humanas, disciplinas como a História, a Filosofia e a Literatura se propõem, por exemplo, a discutir a memória através de textos que retomam as origens do mito da memória para os gregos (MENESES, 1994); que dizem da relação entre alma e memória em Aristóteles, ou do ausente e o presente, discutidos por Platão. (RICOUER, 2000).

Em Linguística, podemos dizer que os estudos sobre memória estão concentrados nas pesquisas em Psicolinguística (ALBANO, 1990) e Neurolinguística (COUDRY, 1988), que lidam respectivamente com os processos de aquisição e patologias de linguagem; e também nos estudos em Análise de Discurso (PÊCHEUX, 1988, ORLANDI, 1996), em que a memória é tratada como parte

constitutiva fundamental do discurso. Na Linguística Aplicada, voltada para a aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas, a maior parte da bibliografia sobre o assunto segue a abordagem cognitivista, como em Ellis (2001) e Schmidt (2001). Serrani (1997), entretanto, por se filiar à teoria discursiva de Michel Pêcheux (1969, 1988), contempla a memória em seus trabalhos sobre identidade em segundas línguas com a fundamentação nas noções de intra e interdiscurso.

Pensar a memória no processo de aquisição de línguas estrangeiras, através da perspectiva discursiva, é certamente instigador. O olhar discursivo, que vê o aprendiz de línguas como um sujeito de interpretação, originalmente ideológico e simbólico, não permite conceber o trabalho de memória com a língua estrangeira como uma simples tarefa que envolva maior ou menor disposição ou capacidade cognitivas, ou mesmo, tomadas de atitude em relação à língua num nível mais consciente do sujeito¹². Ao reconhecer o sujeito como fundado por e na linguagem e constituído essencialmente por uma memória discursiva, concebemos imediatamente um funcionamento de memória que passa pelo simbólico e que, neste caso, tem a característica de um confronto (REVUZ, 2001), um confronto entre memórias discursivas de línguas distintas.

O foco dado nesta pesquisa ao papel que a estrutura ocupa no trabalho de memória do aprendiz de LE, tem base, portanto, na leitura dos textos que indicam o que se entende por memória na linha discursiva (PÊCHEUX, 1988 e 1999; ORLANDI, 1996 e PAYER, 1999); e na análise de alguns dados de pesquisas.

A concepção da memória na condição de conjunto da memória discursiva, ou interdiscurso – que é o que sustenta a objetividade material do discurso, por ser anterior a ele, o *algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente* (PÊCHEUX, 1988, p. 162) – com o intradiscurso – isto é, o *conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”* (idem, p. 166), indica exatamente que o presente estudo se fundamenta na ideia mesma de uma historicidade constitutiva da memória e sua relação com uma estrutura linguística que também lhe é constitutiva (PÊCHEUX, 1969). A memória precisa da materialidade histórica na estrutura linguística para funcionar e permitir ao sujeito que ele interprete e produza sentidos, ao mesmo tempo em que a estrutura também necessita da materialidade histórica para que ganhe sentido.

¹² A esse respeito, conferir Schmidt (op. cit.) e Ellis (op. cit.).

Se concebermos a produção de sentidos como dependente dos inter e intradiscursos, os sentidos a serem produzidos na LE também assim o devem ser, demandando do sujeito, portanto, que ele se inscreva e seja inscrito também pela memória discursiva da LE e não se atenha somente aos aspectos estruturais da língua. Daí, produzir sentidos em LE não se mostra uma tarefa simples, pois o sujeito tem que lidar com uma estrutura estranha e que, em muitos casos, é totalmente distinta de sua língua materna, caso, por exemplo, de brasileiros estudantes de inglês, japonês, alemão, russo etc.

Pêcheux (1999, p.50), ao discorrer sobre o que se inscreve na memória, afirma que há, no discurso, (a) *o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever*; e (b) *o acontecimento que é absorvido na memória como se não tivesse ocorrido*. O caso (a), como aqui é entendido, remete exatamente ao problema da estrutura de língua estranha que não é inscrita no sujeito e que o impede de se tornar realmente um sujeito de enunciação na língua. Ser um sujeito de enunciação é poder dizer com autoria, produzir sentidos, fundar-se como tal também na LE. Se falta a memória histórica para suportar a estrutura, o sujeito desenvolve uma relação de conhecimento parcial com a língua, e não se torna, de fato, um sujeito de enunciação, mas sim, de enunciado. É o que poderá ser visto também, abaixo, no exame de alguns dados ilustrativos e hipotéticos. Enquanto isso, (b) parece dizer realmente da própria condição da LM que, sempre presente, passa despercebida ao sujeito que é por ela constituído. (REVUZ, 2001.).

Neste ponto, o que podemos pensar, então, é que, se um sujeito pode se constituir apenas como sujeito de enunciado e não de enunciação numa LE, como ocorre na maioria das vezes, é porque ele só tem a estrutura, e não a história. Porém, tal afirmação indicaria a existência de uma estrutura sem história. Se tal situação é verdadeira, o que se figura primeiramente como interconstitutivo por natureza, pelo menos no caso da LM, apresenta-se como possível de ser fragmentado na LE, isto é, estrutura e acontecimento podem se separar em algum grau nesta língua.

Pesquisas de Hashiguti (2003) defendem que a relação que o sujeito desenvolve com a LE e sua memória discursiva depende de sua disposição em integrar-se mais ou menos com a língua, possibilitando a si próprio conhecê-la, sabê-la ou incorporá-la. No primeiro caso, o sujeito somente conhece algumas características da língua, como talvez, quem a fala e que tipos de sons ou grafia

apresenta, mas não é capaz de produzir enunciados. No segundo caso, o sujeito sabe mais sobre a estrutura da língua e produz enunciados, mas sua produção de sentidos ainda está muito mais ligada aos sentidos que a LM lhe demanda do que os sentidos que seriam melhor compartilhados com falantes nativos da LE, isto é, sua mudança de posição subjetiva ainda não lhe possibilitou ser totalmente enlaçado pela memória discursiva da LE para produzir sentidos¹³. No terceiro caso, o sujeito aceita a diferença da LE e se permite transformar-se em outro (ser *re-subjetivado na LE*, e “*ascender*” à *nova língua*, como defende a autora), podendo transitar entre as diferentes memórias discursivas.

Tais noções indicam que o relacionamento do sujeito com a estrutura da LE é realmente mais complexo do que se imagina e que, de fato, pode haver um momento em que a estrutura exista sem o acontecimento, ou seja, em que a produção de sentidos seja suportada pela estrutura da LE, mas carregando a carga significativa própria da LM. Vejam-se ainda os exemplos abaixo:

Informante X: *_ I don't know. I think.... I think, I think **sometimes I can't memorize words**, you know. I learn some words in class but then after three... or three weeks I need to learn, to use that word and I don't know anymore.*

Informante Y: *_ I think I need to use more but I don't ... sometimes I don't know how, because I do the exercises but there are things that I don't know. **I can't learn like phrasal verbs**, I don't know what happens. **There are things that I never know**. Every time that I try to use I don't know. (HASHIGUTI, 2003, p. 116).*

Essa dificuldade em *learn phrasal verbs* e *memorize words* sugere que o trabalho prático com a estrutura, através dos *exercises* ou das práticas em sala de aula, por exemplo, não é suficiente para a inscrição histórica da estrutura da LE na

¹³ Observe-se o exemplo a seguir, fornecido pela autora (2003, p. 102), que ilustra essa ideia: Informante Y: *I learn writing, because this, every time I can, I do the things to give to the teacher, because if I need to use and I need to look in the dictionary ... and I use to read, I like to read.* Sem que se discuta as possíveis correções gramaticais e de estilo na própria língua inglesa, que tornariam a sequência mais inteligível para um interlocutor nativo, e na posição de falantes nativos do português, é possível reconhecer claramente uma tradução mental que o informante fez da LM para a LE, cuja estrutura, de base coloquial, é completamente coerente nessa língua: *Eu aprendo escrevendo. Por causa disso, toda vez que eu posso, eu faço as coisas (exercícios) para entregar ao professor, porque se eu preciso usar (a língua) e olhar no dicionário... e eu costumo ler, eu gosto de ler.* Tal enunciado, portanto, apesar de ser produzido com a estrutura da língua inglesa, carrega muito mais do sentido possibilitado pela LM do informante, por sua memória discursiva constitutiva, do que o que lhe seria possível se seu conhecimento e integração com a LE tivessem sido maiores, isto é, se ele a tivesse incorporado.

memória do sujeito. As coisas que o sujeito *never know*, ou que precisa aprender de novo a cada aula (*I learn some words in class but then after three.. or three weeks I need to to learn, to use that word and I don't know anymore*) são as coisas que não se inscreveram em seu corpo e sua memória. É exatamente a presença, no sujeito, de uma estrutura sem história, que tem uma temporalidade restrita ao uso em exercícios na sala de aula, por exemplo, ou que só é trabalhada naquele momento, no nível intradiscursivo, isto é, na ordem da língua.

A respeito dessa temporalidade da estrutura no sujeito, faz-se interessante retomar como Saussure (2000, p. 150) elabora seu conceito de memória na língua. Para ele, a memória tem “de reserva todos os tipos de sintagmas mais ou menos complexos, de qualquer espécie ou extensão” que, no momento de serem empregados, são escolhidos por um trabalho associativo. Seu entendimento de um trabalho associativo com os signos e sintagmas de uma língua se baseia na ideia de que, “[...] fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas” (idem) (e.g.: grupos de palavras do tipo: ensino, educação, aprendizagem ou fazer, refazer, contrafazer).

Tais grupos, segundo ele, se formam pela existência de uma base cuja sede está no cérebro e dos quais o sujeito pode lançar mão a qualquer momento, diferentemente do significado que um signo tem a partir de suas *combinações* em uma sentença (isto é, do que ele significa em oposição aos termos que o antecedem e o seguem na sentença, ou seja, na sua *cadeia sintagmática*). Assim, segundo o autor: “A relação sintagmática existe “in praesentia”; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos “in absentia” numa série mnemônica virtual”. (ibidem, p. 142-143).

Tais considerações não parecem se distanciar tanto do que se defendeu acima sobre temporalidades que estejam ligadas ao interdiscurso, ao intradiscorso, ou aos dois. De acordo com a perspectiva saussureana, os dados acima indicam exatamente o problema da produção de sentidos em LE com a utilização dos termos “in absentia” (*I learn some words in class but after three... or three weeks I need to to learn, to use that word and I don't know anymore*). Algo ocorre aí, na memória do sujeito, que não permite que as *séries mnemônicas* se estabeleçam, e isso é o que se chama aqui de uma *não inscrição histórica da estrutura no sujeito* – mas não somente isso. Incorre-se também no pensamento de que um outro aspecto do

processo de aquisição de LE seja fundamental para que a memória agregue a estrutura estranha: o trabalho de familiarização do sujeito com a própria estrutura, para que ela possa realmente habitar sua memória com a plasticidade necessária para a inscrição do acontecimento.

A constituição do sujeito pela LM, como já foi visto, passa de forma despercebida ao sujeito. A estrutura de sua própria língua o constitui desde antes de seu próprio nascimento. Sua memória discursiva é o que lhe *fornece-impõe* (PÊCHEUX, 1988) sua singular realidade e possibilita que os sentidos sejam dados. No caso da LE, não é somente uma nova memória discursiva, mas também todo um conjunto de sons e partes desconhecidos ao sujeito que devem ali se instalar. Ser capaz de fazer uso de estruturas como os *phrasal verbs*, por exemplo, ou verbos de passados de formas irregulares ou de morfemas distintos para palavras de ordem numérica (caso do japonês, por exemplo, em que objetos, pessoas e animais têm morfemas diferentes para se referir numericamente, bem como objetos redondos, grandes e pequenos também o têm) parece sugerir que não só é necessário um deslocamento psíquico para dar conta das diferentes visões de mundo, mas também um trabalho mais pontual da memória cognitiva em si, para a familiarização com essas novas formas, com as novas *combinações*, isto é, com o nível intradiscursivo, para que aí, seja possível também a inscrição no nível interdiscursivo.

A nosso ver, defendemos que um trabalho efetivo de aquisição de LE deve estar aportado em uma metodologia que possibilite o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, para isso é importante que aconteçam duas adequações: a primeira, da inscrição histórica da língua no sujeito; a segunda, de um trabalho de maleabilidade psíquica e física para a inscrição da estrutura estranha no corpo do sujeito. A forma como esse trabalho se dá através das várias metodologias de ensino de LE é que vai possibilitar uma aprendizagem que oportunize ao sujeito-aluno significar na língua-alvo ao produzir discursos que apresentem alguma inscrição histórica e estrutural dessa língua. Ou seja, os efeitos de sentido produzidos por um sujeito-aluno no momento de sua enunciação dependem do conjunto de discursos aos quais esse sujeito foi exposto ao longo de sua vida, inicialmente, em língua materna e, posteriormente, no idioma estrangeiro em que está exposto. Nesse sentido, buscaremos, no próximo capítulo, perceber através dos *corpora* da pesquisa em que momento a oralidade em LE é privilegiada levando em consideração a concepção de ensino e de língua(gem) adotadas pelas instituições nesse contexto de educação a distância.

CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS *CORPORA*

Neste capítulo, avaliamos, em distintas materialidades, o lugar da oralidade nos discursos que regem essa modalidade de educação no Brasil. Nosso intuito é verificar, no âmbito discursivo, as relações instauradas por uma rede de sentidos que se estabelece a partir da história e da própria língua. Assim, apresentamos os dados constitutivos dos *corpora* da pesquisa e os procedimentos analíticos do pesquisador. A heterogeneidade do *corpus* acontece em virtude dos diferentes gêneros que compõem nosso objeto de investigação. Abordaremos, com isso, práticas discursivas sobre o ensino da oralidade nos cursos de Letras, na modalidade a distância.

Com relação ao aspecto metodológico, parece-nos que a opção mais acertada é de uma investigação que privilegia técnicas qualitativas de análise, buscando examinar, em profundidade, os múltiplos aspectos que envolvem o lugar da oralidade no contexto da educação a distância. Para atingir esse objetivo, optamos, pela análise do discurso, tomando como referência materialidades como os documentos oficiais que regulamentam a educação a distância, a exemplo de leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres (ver anexos). Nesse aspecto, avaliamos de que modo os discursos produzidos pelos órgãos oficiais do Governo Federal instituem uma ordem de funcionamento da educação a distância. Elencamos recortes de alguns Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cursos de formação de professores de Letras em LE oferecidos pelas IES distribuídas no território brasileiro, a fim de verificarmos as relações interdiscursivas entre os documentos oficiais e os PPP elaborados pelas instituições consultadas.

Na tentativa de uma maior aproximação com a realidade dos cursos de língua estrangeira na modalidade a distância, além dos documentos são analisados também os discursos dos coordenadores e tutores de Cursos a distância de línguas estrangeiras captados através de questionários aplicados via *online*, em um primeiro momento, e posteriormente, através de entrevistas que aconteceram em visita às instituições, as quais tivemos a oportunidade de realizar a coleta *in loco*.

Esses gêneros constituem um arquivo do que pode ser dito sobre o lugar da oralidade no ensino de LE nos cursos de Letras a distância. A partir deles podemos vislumbrar um sistema que rege os enunciados no interior dos dados coletados, em

sua dispersão de práticas discursivas que possibilitam reconhecer quais são os sujeitos que falam e o que eles falam acerca dessa temática.

4.1 Os primeiros passos para a efetivação da coleta de dados

Como passo inicial para a efetivação da coleta de dados, fizemos um mapeamento através do site do MEC e do INEP das IES que ofereciam curso de Letras com habilitação em LE na modalidade a distância e, em seguida, enviamos e-mails a determinadas universidades-alvo visando confirmar se realmente elas estavam oferecendo o referido curso. Além da demora em receber a informação, apenas 7 universidades em um universo de 19 responderam ao e-mail. Em relação às universidades que confirmaram o oferecimento do curso voltamos a enviar mensagem solicitando a possibilidade do envio do Projeto Político Pedagógico e do Programa da Disciplina, além de enviar um questionário que buscava informações sobre aspectos pedagógicos, de infraestrutura, opinativos e informacionais.

Quanto às Universidades que não responderam ao primeiro e-mail, insistimos outras vezes. É importante ressaltar que, inicialmente, apenas uma universidade disponibilizou o PPP e também respondeu ao questionário destinado ao coordenador. Diante dos dados obtidos, percebemos a necessidade de adequar o referido questionário visando, dentre certos aspectos, ampliar as possibilidades de informação, não no sentido quantitativo, e sim qualitativo.

Alguns meses após enviados, recebemos o e-mail de uma das universidades que afirmava ser o PPP um documento interno da instituição e por isso não podia disponibilizá-lo.

Diante do cenário de dificuldade para obter retorno das IES, optamos por definir como critério específico na seleção de IES, aquelas que se dispuseram a atender a nossa solicitação ou que disponibilizavam esse documento nos seus *sites*. Todavia, elencamos nove PPP e alguns questionários respondidos pelos coordenadores e tutores para consecução de parte dos objetivos propostos.

Um outro caso a ser destacado no processo de coleta dos dados, partiu de uma universidade que impôs como condição para disponibilizar o PPP e responder ao questionário o envio de uma carta de apresentação da nossa orientadora e do Projeto de Pesquisa. Atendida as solicitações, recebemos os dados alguns meses depois.

A opção por ter os PPP como objeto de análise deu-se em virtude de

[...] o projeto político-pedagógico mostrar a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. (BETINI, 2005, p. 38).

Dentre os PPP selecionados, recortamos sequências discursivas que compõem esses documentos:

- a) missão do curso, concepção do curso, perfil (ingressante, inicial, intermediário, egresso);
- b) fundamentação e objetivos;
- c) objetivos (geral e específicos) e perfil de egresso;
- d) competências, habilidades e sistematização da EAD;
- e) objetivos.

Além dessas sequências, analisamos o discurso dos documentos que legalizam e regulamentam a implantação e o funcionamento de Cursos de Licenciatura em Letras a distância: LDB 9.394/96, Decretos (nº2.494/98; nº2.561/98; nº5.622/05; nº5.773/06), Portaria nº4.059/04, Resolução nº18/02, Diretrizes Curriculares Nacionais – Parecer CNE/CES nº 492/01 e Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (ESD) disponibilizados em sites oficiais do governo.

Por fim, analisamos as sequências discursivas retiradas das respostas obtidas através dos questionários e das entrevistas aplicadas aos coordenadores e tutores de LE dos cursos de Letras a distância (Apêndices A/B/C), os quais assinaram um termo de consentimento autorizando o uso das informações coletadas para esta e futuras pesquisas.

As condições de aplicação das ferramentas de investigação – entrevistas realizadas com os coordenadores e questionários aplicados a eles e aos tutores – que nos auxiliaram na obtenção dessas últimas sequências discursivas, determinaram o modo como os dados seriam coletados nas diferentes regiões do país. As IES que oferecem cursos de Letras com formação em línguas estrangeiras, que se dispuseram a nos ajudar, estão localizadas em pontos distintos do território brasileiro, o que inviabilizou o nosso contato direto com os sujeitos envolvidos no processo de educação a distância dessas instituições. Por essa razão, tivemos

como primeira alternativa o auxílio de questionário aplicado *online*, com questões fechadas e abertas (ver Apêndice A/B).

Em um segundo momento da pesquisa, foi-nos sugerido, durante a qualificação, a realização de entrevistas com alguns coordenadores e tutores de LE para uma maior aproximação com o nosso *corpus*, fundamental para as análises finais do estudo. Neste período de coleta, houve a oportunidade de ter acesso direto com os sujeitos envolvidos, o que possibilitou uma maior aproximação com o nosso *locus* de pesquisa e com os sujeitos desse fazer pedagógico.

A entrevista (Apêndice C) dispunha não apenas de perguntas fechadas, mas também, de perguntas abertas, com questões relativas à coordenação, aos diversos níveis de aprendizagem na EaD, material, avaliação, tutoria, desenvolvimento da capacidade de ouvir e falar a língua-alvo no ambiente virtual o que viabilizou a obtenção de dados mais próximos da realidade.

Seguindo princípios metodológicos, os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como os documentos analisados estão identificados por siglas alfanuméricas para diferenciá-los entre si. Além disso, para melhor compreensão dos resultados alcançados dispomos as análises em dois eixos: o primeiro, subdividido entre a) documentos jurídicos e b) documentos pedagógicos e, o segundo, pelas respostas obtidas através das c) entrevistas com os coordenadores e d) questionários aplicados aos mesmos coordenadores e a tutores da EaD dos Cursos de Letras com formação em LE.

4.2 Caracterização dos *corpora*

A pesquisa de campo, levada a efeito junto aos documentos jurídico-pedagógicos, os quais incluem-se oito diferentes gêneros do discurso, que regulam e regulamentam a implantação e o funcionamento de Cursos de Licenciatura em Letras a distância, os quais LDB 9.394/96, Decretos, Portarias, Resoluções, Diretrizes Curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos, além dos enunciados presentes nas entrevistas e questionários aplicados aos coordenadores e aos tutores de Línguas Estrangeiras, permitiu que se realizasse um estudo sobre o lugar da oralidade nesse cenário da educação a distância. Antes, porém, de iniciarmos as análises dos enunciados desses discursos, temos como oportuno caracterizar, de forma objetiva, esses diferentes gêneros discursivos.

As diversas esferas de atividades humanas requisitam gêneros do discurso específicos, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. A heterogeneidade de uso da língua favorece a constituição de gêneros múltiplos, incluindo desde o diálogo cotidiano às produções científicas. Partindo dessa concepção, Bakhtin (2003, p. 262) propõe a noção de gênero do discurso como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado”, que estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais de interação, dentro de uma esfera social. Assim, os gêneros têm sua finalidade discursivo-ideológica distinta, sua própria concepção de autor e destinatário.

A distinção que Bakhtin (2003) faz dos gêneros do discurso não está assentada na sua diferença funcional, mas sim fundamentada na diferenciação histórica, ancorada na concepção socioideológica da linguagem, tendo como critério de agrupamento a diferenciação que estabelece entre as ideologias do cotidiano e as ideologias estabilizadas e formalizadas. Dessa forma, os contextos de cada documento e as suas formas de enunciação, atualizados pela memória, reproduzem as condições de produção e fornecem os indicadores para a análise de como a oralidade vem sendo concebida por esse discurso no que diz respeito ao ensino de LE nos cursos de Licenciatura em Letras a distância.

O primeiro gênero do discurso imprescindível a este estudo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), responsável pela regulamentação do sistema nacional de educação e pelo estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. A **LDB n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, assinada durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo ministro da Educação era Paulo Renato Souza, regula, em seu artigo 80, a implantação e o desenvolvimento de programas na modalidade a distância em todos os níveis de ensino.

A referida LDB entra em vigor no final dos anos 90 e princípio do novo milênio, momento em que o Brasil e o mundo sofrem o efeito da globalização mundial e das políticas neoliberais que (re)ordenam as economias e as sociedades, os povos e as culturas ajustando-os e integrando-os de acordo com as exigências internacionais.

Um segundo documento, do qual serão extraídas sequências discursivas para tentarmos compreender o lugar da oralidade nesse discurso, se expressa com

a designação **decreto**, que segundo Mendes & Forster Junior (2002, p. 101) é um “ato administrativo da competência exclusiva do chefe do executivo, destinado a prover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas, de modo expresso ou implícito na lei”.

O primeiro decreto a ser analisado é o de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação Fernando Haddad. Este decreto não só regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, dispondo sobre os critérios para organização e funcionamento de cursos e programas na modalidade a distância, como também revoga os decretos 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o 2.561, de 27 de abril de 1998, que também compõem o *corpus* da pesquisa.

Por último, o decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Outro gênero do discurso a ser analisado serão as **portarias** ministeriais e interministeriais, “instrumentos pelo quais Ministros ou outras autoridades expedem instruções sobre a organização e funcionamento de serviço e praticam outros atos de sua competência”. (MENDES e FORSTER JUNIOR, 2002, p. 102). Neste caso específico, serão destacados os recortes discursivos retirados da portaria do MEC nº 4.059/04.

A **resolução** será outro exemplo de gênero discursivo de onde serão retirados excertos para análise. Este gênero “é um ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelo sistema de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras”. (MEC, 2009, [s.p.]).

A resolução que interessará a esta investigação será a de nº 18, de 13 de março de 2002, assinada por Arthur Roquete de Macedo, presidente da Câmara de Educação Superior, que estabelece diretrizes curriculares para os cursos de Letras, as quais orientarão a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

O quarto gênero a ser considerado parte integrante do *corpus* desta pesquisa serão as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (doravante DCN), definidas por Menezes (2002) como normas obrigatórias para a Educação que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. As DCN têm sua origem

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, sendo fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Das DCN existentes, interessa-nos as relacionadas para os Cursos de Letras integrantes do parecer CNE/CES n° 492, de 03 de abril de 2001, e estabelecidas pela resolução CNE n° 18, pois estas fixam as metas e os objetivos a serem buscados pelo curso superior em tela.

O penúltimo exemplar de gênero discursivo que também constará no rol de documentos a ser interpretado é o **Projeto Político Pedagógico**¹⁴ (doravante PPP) de Curso de Letras a distância. Para Veiga (2002), o PPP é um documento que mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto as que se referem às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas, pertencendo assim, tanto ao planejamento quanto à gestão escolar.

Finalmente, serão analisados os **questionários** e as **entrevistas**, realizados com coordenadores e tutores de Línguas Estrangeiras dos cursos de Letras a distância. A escolha do questionário se deu por este ser uma técnica de investigação composta por um “número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. (GIL, 2006, p. 128).

Em virtude desse procedimento não viabilizar a interação direta entre investigador e inquiridos, tentaremos através das respostas coletadas por este instrumento de investigação, consideradas a manifestação concreta do discurso, compreender os gestos de interpretação nelas inscritos.

Posteriormente, observamos a necessidade de uma maior aproximação com o *locus* de pesquisa. Desta forma, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas por ser esta uma modalidade de coleta que “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias à investigação”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Os eixos que nortearam o roteiro do questionário e da entrevista foram definidos tendo em vista responder às indagações do estudo.

¹⁴ Por questões éticas da pesquisa, os Projetos Políticos Pedagógicos não serão apresentados em sua íntegra e nem identificados, sendo apenas citados recortes para análises.

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância demanda a existência de uma equipe multidisciplinar composta por coordenadores, tutores, autores, revisores, especialistas em EaD, *webdesigners*, entre outros. Nesse sentido, Lévy (2007) nos fornece algumas pistas nesta direção quando afirma que o uso das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativas provoca uma ampliação e mutação na relação com o saber.

Dessa forma, pensamos ser imprescindível a participação dos coordenadores e tutores no processo de captura de dados de análise, uma vez que, estes sujeitos assumem diferentes papéis no contexto de ensino-aprendizagem.

A opção pelos coordenadores deu-se em virtude de eles atuarem como gestores em educação a distância, responsáveis pela transposição de todo o material desenvolvido para a linguagem em EaD, pela orientação dos tutores e professores formadores no processo de aprendizagem e pelo gerenciamento pedagógico do ambiente virtual e de todas as ferramentas tecnológicas utilizadas no curso. Cabendo-lhes o papel de unificar a linguagem em EaD do curso, à luz do projeto político pedagógico, do público alvo e dos recursos humanos disponíveis. São pessoas que atuam diretamente com os alunos, professores formadores, tutores e técnicos, observando os obstáculos no processo de aprendizagem, propondo novas estratégias e realizando avaliações constantes durante o processo.

Por outro lado, a participação dos tutores, na condição de sujeitos da pesquisa, efetivou-se em razão de estes serem as figuras mais próximas dos alunos com um grau de afetividade bastante considerável. Em todos os estudos sobre EaD é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção dos alunos no processo. Em alguns casos, verificamos que a função do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas de aprendizagem disponíveis.

Os tutores, segundo as categorias propostas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, são classificados como: tutor presencial e tutor a distância. O tutor presencial é o professor que atende ao aluno diretamente no polo, orientando-o na execução de suas atividades, auxiliando-o na organização do seu tempo e dos seus estudos. Já o tutor a distância é aquele que realiza as mesmas atividades do tutor presencial no que diz respeito ao acompanhamento das atividades e verificação da aprendizagem, mas a sua função foi criada para servir de apoio ao professor nos casos em que o número de alunos

torna inviável o acompanhamento do professor formador da disciplina. O tutor a distância tem uma função complexa, já que ele atua como um intermediário entre os alunos, os tutores presenciais e o professor da disciplina.

Feitas as descrições dos gêneros do discurso que compõem os *corpora* desta investigação, passaremos às análises das sequências discursivas extraídas desses documentos na tentativa de compreender o lugar da oralidade nesses discursos, nos quais os sentidos são produzidos em decorrência da inscrição sócio-ideológica e histórica dos sujeitos envolvidos. O que demonstra que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. (ORLANDI, 2007, p.30).

4.3 A oralidade em LE nos cursos de letras a distância: a tessitura dos discursos

A seleção dos enunciados que compõem os *corpora* desta pesquisa sustenta-se no princípio de que, para a AD, importa pensar e descrever a maneira como historicamente se entrecruzam regimes de práticas e séries enunciativas na superfície do que é realizado discursivamente, na tentativa de compreender o entrelaçamento do histórico com o linguístico (COURTINE apud GREGOLIN, 2006). Nessa esfera, importa avaliar o que é dito a partir de sua natureza de acontecimento discursivo, em que se destaca o fato de ele ter sido produzido por enunciadores e surgido em uma dada situação histórica. Por essa via, nenhum enunciado pode ser analisado isoladamente, pois não é dada ao enunciado autonomia; ele está sempre inscrito em uma rede de muitos outros enunciados, relacionando-se, por essa razão, com enunciados anteriores, instaurando novos enunciados, evocando antigas memórias e projetando outras.

O que é buscado, portanto, nas sequências discursivas, aqui, elencadas é a complexidade dos jogos enunciativos, caracterizados pela presença de outros *já-ditos*. Nesse sentido, um enunciado depende de uma série de formulações sem as quais ele não existe. Assim, na perspectiva foucaultiana, o enunciado é um elemento fundamental na teoria do discurso, pois a partir dele é possível identificar acontecimentos discursivos que estabeleceram e cristalizaram certos sentidos em nossa cultura. Será, pois, a partir desse elemento, que buscaremos a

heterogeneidade que constitui os dizeres sobre a modalidade de educação a distância nas sequências discursivas retiradas dos documentos jurídicos, dos documentos pedagógicos e das falas dos coordenadores e tutores.

4.3.1 A oralidade (re)velada nos labirintos dos discursos institucionais

4.3.1.1 O âmbito jurídico

Como não é possível analisar, apenas neste trabalho, toda a documentação que se refere à legislação da EaD, faremos recortes tomando por base a Lei 9.394/96 que constitui o *corpus* desta pesquisa assim como o Decreto Federal 5.622/05 que revogou os decretos n.º. 2.494 e n.º. 2.561 e o Decreto n.º 5.773/06, a Portaria MEC 4.059/04, o Parecer CNE/CES n.º. 492/01 e a Resolução n.º 18, de 13 de março de 2002.

O Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância (ESD) também será analisado, pois, embora não tendo força de Lei é imprescindível para conhecermos os parâmetros que norteiam as propostas de avaliação e credenciamento dos cursos superiores, na modalidade de educação a distância no Brasil.

Passaremos, então, aos enunciados verbais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Gêneros do discurso e enunciados em sequências discursivas

Código e Gêneros	ENUNCIADOS/SDs
<p>E1</p> <p>LDB n.º 9.394/96</p>	<p>Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.</p> <p>§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.</p> <p>§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.</p> <p>§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.</p> <p>§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. <p>(ANEXO A1)</p>

<p>E2</p> <p>Decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998</p>	<p>Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, 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.</p> <p>Parágrafo Único – O cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.</p> <p>(ANEXO A2)</p>
<p>E3</p> <p>Decreto n° 2.561, de 27 de abril de 1998</p>	<p>Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>“Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.” (NR)</p> <p>“Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.” (NR)</p> <p>Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.</p> <p>(ANEXO A3)</p>
<p>E4</p> <p>Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005</p>	<p>Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se 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.</p> <p>§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:</p> <p>I - avaliações de estudantes;</p> <p>II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;</p> <p>III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;</p> <p>e</p> <p>IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.</p> <p>Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:</p> <p>I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;</p> <p>II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;</p> <p>III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;</p> <p>IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:</p> <p>a) técnicos, de nível médio; e</p> <p>b) tecnológicos, de nível superior;</p> <p>V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:</p> <p>a) sequenciais;</p> <p>b) de graduação;</p> <p>c) de especialização;</p> <p>d) de mestrado; e</p> <p>e) de doutorado.</p> <p>(ANEXO A4)</p>

<p>E5</p> <p>Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006</p>	<p>I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)</p> <p>II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)</p> <p>III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;</p> <p>IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e</p> <p>V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)</p> <p>(ANEXO A5)</p>
<p>E6</p> <p>Portaria do MEC – n.º 4.059/04</p>	<p>Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.</p> <p>§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.</p> <p>§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.</p> <p>§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.</p> <p>§ 4º. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.</p> <p>Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.</p> <p>Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.</p> <p>Art. 3º. As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.</p> <p>Art. 4º. A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.</p> <p>Art. 5º. Fica revogada a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19.</p> <p>Art. 6º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.</p> <p>(ANEXO A6)</p>

<p>E7</p> <p>Resolução n° 18, de 13 de março de 2002</p>	<p>Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.</p> <p>Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:</p> <p>a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;</p> <p>b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;</p> <p>c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;</p> <p>d) a estruturação do curso;</p> <p>e) as formas de avaliação</p> <p>Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.</p> <p>Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p> <p>(ANEXO A7)</p>
<p>E8</p> <p>Parecer CNE/CES n°. 492, de 03 de abril de 2001</p>	<p>1. <i>Perfil dos Formandos</i></p> <p>O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.</p> <p>Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.</p> <p>2. <i>Competências e Habilidades</i></p> <p>O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.</p> <p>Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> · domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; · reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; · visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; · preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; · percepção de diferentes contextos interculturais; · utilização dos recursos da informática; · 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.

	<p>O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e Parecer CES 492/2001 31 comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.</p> <p>(ANEXO A8)</p>
<p>E9</p> <p>Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (ESD)</p>	<p>Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.</p> <p>Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.</p> <p>Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.</p> <p>Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.</p> <p>Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. <p>Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.</p> <p>(ANEXO A9)</p>

Vislumbramos no quadro 2 uma série de discursividades que buscam reger o funcionamento jurídico institucional da EaD. Esses enunciados têm em sua espessura uma relação de poder-saber (FOUCAULT, 1996), pois atuam como dispositivos que determinam o que pode, o que deve ser feito e o que é realizado no

ensino de LE, nos cursos de Letras na modalidade a distância. Desse modo, é fundamental entendermos esses enunciados como materialidades cujos sentidos estão articulados à história, à memória e à ideologia.

As diversas esferas de atividades humanas requisitam gêneros textuais específicos, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. (BAKHTIN, 2002). Assim, cada gênero vincula-se a uma situação social de interação, dentro de um contexto social com finalidade discursiva, concepção de autor e de destinatário específicos.

Cada gênero está assentado em uma diferente configuração e finalidade própria, esse fato não poderia deixar de ser apontado em relação aos gêneros da esfera jurídica selecionados como *corpus* desta pesquisa, os quais emergem das instâncias governamentais, o que já determina a intrínseca relação desses textos com o poder, ao qual cabe desenvolver inúmeros procedimentos de gerência sobre as resistências que podem vir a se manifestar contra seu exercício. Nessa perspectiva, é pertinente observarmos o que afirma Foucault (1999), ao falar sobre os artifícios que permitem o controle dos discursos. Para o autor, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de exorcizar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam algumas regras e desse modo impedir que todos tenham acesso a eles. Desse modo, ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer a certas regras ou se não tiver qualificação para isso, pois “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis”. (FOUCAULT, 1999, p. 37). Na elaboração desses documentos são definidas as posições-sujeito que cada ator irá desempenhar ao longo do processo, ou seja, quem, para quem, por que e como é elaborado, obedecendo às regras previamente estabelecidas pelo poder.

As leis, portarias, decretos, pareceres e resoluções devem, portanto, reger os discursos das instituições, por meio de elementos como os PPP, documentos que ‘dão o tom’, que determinam o perfil dos cursos superiores no Brasil. Passemos, a seguir, às análises desses documentos, na ordem em que se apresentaram no quadro 2.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, legaliza a educação a distância no sistema de ensino no Brasil por meio do Art. 80, atribuindo ao Poder Público a responsabilidade de

desenvolver programas de educação a distância. Entretanto, a LDB/96, por se tratar de uma lei de diretrizes, precisava de outros atos legislativos que a regulamentasse, como leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções.

Dessa forma, a legislação que regulamentou o art. 80 da LDB/96 foi o Decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, revogado pelo Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual, ao caracterizar a EaD como modalidade educacional, estabelece os níveis e modalidades em que pode ser ofertada e dispõe sobre a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância.

Conforme observado, vários procedimentos foram instaurados para ajustar a conduta dessa modalidade de ensino, inclusive a criação de decretos como o n° 2.494 formulado para esclarecer alguns pontos de funcionamento dessa modalidade de ensino.

O controle dessa prática educacional é permeado pela relação língua, história e poder, conforme observamos, por exemplo, quando são mobilizadas ações legais para alterar a terminologia do Decreto 2.494 de ‘forma de ensino’ para ‘modalidade educacional’ pelo Decreto 5.622, no Art. 1. Vejamos SD1:

	SD1
E4	Art. 1º [...] 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. (DECRETO Nº 5.622, Art. 1º, 2005).

No entanto, alguns autores como Neto (2006) fazem uma crítica quanto a mudança da terminologia, pois, entendem que o termo ‘modalidade educacional’ segundo a “tradição normativa brasileira tem sido aplicado para caracterizar especificidades de ensino nos diversos graus e níveis quanto a objetivos e públicos”. (NETO, 2006, p. 405). Sendo assim, a melhor terminologia que contemplasse o campo metodológico da EaD seria ‘forma’ ou ‘estratégia’, uma vez que no Art. 2º do Decreto 5.622 já são listados os graus (ou níveis) e as ‘modalidades educacionais’ nas quais pode ser aplicada a EaD. Vejamos SD2:

	SD2
E4	<p>Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:</p> <p>I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;</p> <p>II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;</p> <p>III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;</p> <p>IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:</p> <p>a) técnicos, de nível médio; e</p> <p>b) tecnológicos, de nível superior;</p> <p>V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:</p> <p>a) seqüenciais;</p> <p>b) de graduação;</p> <p>c) de especialização;</p> <p>d) de mestrado; e</p> <p>e) de doutorado. (DECRETO Nº 5.622, Art. 2º, 2005).</p>

É válido ressaltar que o Decreto nº 5.622, além de revogar o Decreto nº 2.494, também absorveu as normas da Portaria MEC nº. 301, de 7 de abril de 1998, que estabeleceu os aspectos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos na modalidade de educação a distância no país.

Referente ao credenciamento de instituições de ensino superior para oferta de cursos e programas na EaD, o Art. 10 do Decreto nº. 5.622 atribui ao Ministério da Educação a competência de promoção desses atos. Quanto às exigências para o credenciamento das instituições de ensino superior que oferecem curso na modalidade a distância, o Decreto 5.622 apresenta algumas regulamentações, como exigências que atendam aos critérios de estrutura legal, física e operacional citada no Art. 12 do referido Decreto, a organização do projeto pedagógico que deve dentre outras disposições “obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais” (Decreto nº 5.622, Art. 13) e aos prazos de validade sobre o credenciamento da instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância de até cinco anos, que poderá ser renovado de acordo com os critérios de avaliação determinados pela Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004 que trata sobre o sistema de avaliação da educação superior no país.

Anterior ao Decreto nº 5.622, encontramos outros elementos legais que regulamentam a EaD como a Portaria do MEC nº 4.059/04 que reformulou a Portaria 2.253/01 e incentivou os cursos presenciais de graduação a utilizarem em até 20% do currículo do curso com atividades na modalidade a distância. Conforme Farias

(2006) essa Portaria teve fundamental importância para a desburocratização do uso da EaD no Brasil, pois possibilitou a modalidade semipresencial com a implantação de disciplinas *online*, que não passassem de 20% da carga horária total do currículo, em cursos de graduação reconhecidos, conforme o E6 abaixo:

	SD1
E6	<p>Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.</p> <p>§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.</p> <p>§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. (PORTARIA Nº 4.059, Art. 1º, § 1º., § 2º., 2004).</p>

Apesar de a legislação não definir um modelo único para a EaD percebemos nos documentos que a oficializa, a existência de parâmetros que norteiam a qualidade da educação a distância, a Portaria MEC 4.361/04 (ver Anexo A6) e o Decreto Federal 5.622/054 (E4/Anexo A4) que estabelecem critérios da autorização e o reconhecimento das IES com ensino na modalidade a distância, através do MEC que se baseia nos princípios, diretrizes e critérios dos Referenciais de Qualidade (Anexo A9) para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.

O Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001 (E8), apresenta questões relacionadas com a língua(gem), de forma mais pontual, denotando preocupações voltadas ao trabalho do formando com a língua, em suas múltiplas faces. O documento propõe no item 'perfil dos formandos', que estes devam *ser* interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, com destaque para as linguagens verbais. É nesse item que é delineada a identidade dos discentes, ou seja, esses discursos instauram identidades a partir do que consideram a veracidade desta época, entrelaçando em seu dizer poder e saber, agregando discursos que vem de lugares científicos, como o da Linguística, que defende o domínio de todas as formas de linguagem verbal e não-verbal, em contextos oral e escrito e das relações com o outro, bem como o da Antropologia, que preconiza a desenvolvimento da competência intercultural, por exemplo.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, esse é um dos textos jurídicos que destacam mais explicitamente a necessidade de o profissional dominar as línguas que optou estudar:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, PARECER Nº 492/01, 2001, p. 30).

Nesse aspecto, o texto é heterogeneamente constitutivo, pois apresenta olhares sobre a língua que se relacionam com os princípios propostos pela Linguística, como Ciência que busca descrever, e não prescrever, o funcionamento das línguas, pela Sociolinguística, que visa ao estudo das variações linguísticas e mesmo pelo discurso da diversidade, o qual remonta às ideias do movimento modernista brasileiro, reforçando-se pela tese de Levi Strauss, nos anos 60 (STOER, [s.d.]), ao acentuar que não existe cultura melhor ou pior, mas culturas diferentes. Dessa forma, o documento propõe um conceito de língua que a entende como heterogênea e que constitui identidades a partir de suas diferenças.

Outro momento importante desse texto é o item 2 – ‘competências e habilidades’ – em que o Parecer nº 492/01 ressalta entre as competências e habilidades que o Curso de Letras deve proporcionar ao graduando o “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações, oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”. Nesse aspecto, é importante verificar que o Parecer nº 492/01 estabelece aos Cursos de LE, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, o compromisso de oferecer subsídios para que os alunos possam ter domínio da língua estudada nas duas manifestações – oral e escrita – sem priorizar uma em detrimento da outra. Todavia, essa ordem, na maioria das vezes, é inversa em termos de prioridade no processo de ensino-aprendizagem de línguas, conforme declaram pesquisadores do assunto, entre eles Travaglia (2002), Paiva (2005) e Marcuschi (2007).

Em 2007, o MEC apresentou os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (ESD) que possuem ordenamento legal nas determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de junho de 2006, e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. Esse documento atualiza o primeiro texto oficial do

MEC, de 2003. Embora não possuam, no entanto, força de Lei, os Referenciais não deixam de ser um “norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada”. (BRASIL, 2011).

Os Referenciais são imprescindíveis para as IES que queiram implementar essa modalidade de ensino de acordo com uma proposta pedagógico-metodológica coerente com o referencial teórico que a embasa, de igual modo um quadro docente e discente preparado para o novo paradigma educacional frente às novas tecnologias comunicacionais. Na ordem, as sequências discursivas dos enunciados dos ESD:

E9	(i)
SD1	O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil o estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (BRASÍLIA, 2007, p. 8).
SD2	A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico metodológica definida no projeto pedagógico. (BRASÍLIA, 2007, p. 8).
SD3	O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (BRASÍLIA, 2007, p. 9).
SD4	O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente – como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos. (BRASÍLIA, 2007, p. 9).
SD5	De todo modo, o ponto focal da educação superior – seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (BRASÍLIA, 2007, p. 9).

SD6	Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização. Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram. (BRASÍLIA, 2007, p. 9).
SD7	Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade, devem ser contempladas nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância. Isto porque educação a distância compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º, é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASÍLIA, 2007, p. 9-10).
SD8	Por fim, como o estudante é o foco do processo pedagógico e freqüentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado. (BRASÍLIA, 2007, p. 10).

Como uma prática discursiva que visa ao disciplinamento da EaD, no E9, temos a SD1 que instaura aspectos mais gerais sobre o projeto político pedagógico, como documento em que se devem planejar aspectos específicos, como: currículo, ensino, aprendizagem, perfil do estudante que deseja formar, produção do material didático, tutoria, comunicação, avaliação, princípios e diretrizes, processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Foucault (2004), a disciplina é uma modalidade de poder que emerge entre os fins do século XVIII e início do século XIX, que tem como objetivo manobrar espaço, tempo e registro de informações para comandar o funcionamento da sociedade no nível discursivo. Desta forma, os Referenciais exercem uma força coercitiva de controle do funcionamento da educação a distância.

Na SD2 a preocupação é estabelecer a relevância da opção epistemológica determinada e esclarecida na proposta de organização do currículo, bem como a viabilidade do respectivo desenvolvimento. Nesse parágrafo, dois aspectos são centrais: a avaliação e os seus instrumentos.

O uso da tecnologia é enfatizado na SD3 quanto à educação de modo geral, com destaque para a EaD ao afirmar que o seu uso deve “[...] estar apoiado em uma

filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (BRASÍLIA, 2007, p. 9).

Nesse sentido, o documento propõe a interação como principal objetivo do uso da tecnologia. Proposta que vai ao encontro com o conceito de língua(gem) defendido pela Análise do Discurso, que a concebe como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Assim, o uso das tecnologias, no ensino de LE, deve estar voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa nesse idioma, com vistas a proporcionar maior aplicabilidade desse saber em situações reais de uso, conforme a necessidade de seu público alvo.

Na sequência destacamos a SD4 que aborda o conceito de conhecimento, pautado em princípios interacionistas de construção do saber embasada em três vieses: a) o processamento, b) a interpretação, e c) a compreensão da informação.

O desenvolvimento humano do estudante está relacionado com o diálogo da sua cultura com as outras culturas, num movimento de correlações, assim como com o conhecimento acumulado. Esses dois aspectos são pontos contemplados na SD5 para a efetiva garantia de currículo e ensino-aprendizagem de qualidade. Esse desenvolvimento cultural e de saberes deve pautar-se:

[...] em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias. (BRASÍLIA, 2007, p. 9).

Na SD6, o enfoque é dado à estruturação curricular, a qual deve estar embasada em dois pilares primordiais: a interdisciplinaridade e a contextualização. Interessante observarmos que a partir dessa afirmação, o documento mobiliza no parágrafo seguinte, SD7, o texto:

[...] **educação a distância compõe um processo educativo como os demais**, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º, é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASÍLIA, 2007, p. 9-10 - grifo nosso).

Esse parágrafo apresenta uma espécie de justificativa a outros dizeres que parecem não aceitar a EaD como uma modalidade de educação. O enunciado dialoga com outros, na medida em que, faz ecoar vozes que, por vezes, resistem em reconhecer o papel da EaD no cenário educativo brasileiro. É um discurso que está preso a uma memória discursiva, que o faz ligar ao passado e o remeter a um possível futuro. (FOUCAULT, 2008).

A SD8 centra o foco sobre o estudante no processo pedagógico, desta vez, direcionando sua atenção à relação do sujeito-aprendiz com a metodologia da educação a distância, a qual, segundo arquivos de sua memória, é contrária aos princípios defendidos pela educação tradicional, pois “representa uma novidade”. Sendo assim, o projeto pedagógico do curso deve prever

[...] quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. (BRASÍLIA, 2007, p. 10).

Não menos importante nesse processo, essa sequência discursiva estabelece mecanismos de recuperação de estudos e de avaliação para estudantes que têm “ritmo de aprendizagem diferenciado”, problemática que deve ser prevista na elaboração dos PPP dos cursos na modalidade a distância.

Do ponto de vista discursivo, esses Referenciais enfatizam sobremaneira as questões culturais, propondo inicialmente, que os programas de EaD tenham desenhos compatíveis com o cotidiano e as necessidades dos estudantes. Eles trazem em suas bases um olhar pedagógico que objetiva facilitar e mediar o processo de ensino, a exemplo do último parágrafo em destaque (SD8). Nesse aspecto, podemos afirmar que esse documento apresenta uma concepção dialógica, de sociedade pautada em conceitos como os de interdisciplinaridade e contexto. A educação defendida, pois, nesse documento, é aquela em que os saberes se complementam, interpenetram-se como fios que se conectam em redes, e a fragmentação do conhecimento é combatida.

No próximo item, analisamos de que modo esses discursos jurídicos repercutem nos PPP de diferentes IES, como são apreendidos e qual o lugar que eles concedem à oralidade na EaD em LE.

4.3.1.2 O âmbito pedagógico

Com o fim de analisar até que ponto os discursos jurídicos e pedagógicos apresentam pontos de aproximação e dispersão, é que destacaremos algumas sequências discursivas de PPP, coletados ao longo da pesquisa, para buscarmos uma maior compreensão do que está proposto pelos documentos jurídicos e o que é elaborado pelas Instituições em seus Projetos Político Pedagógicos.

O primeiro PPP destacado aborda a missão de um curso de Letras com habilitação em Português e Inglês na EaD do seguinte modo:

E10	
SD1	<p>2.2. Missão do Curso</p> <p>A missão do Curso de Letras consiste em buscar uma prática educativa consciente de que o objeto do trabalho do professor é lidar com seres humanos, reconhecendo os seus pressupostos pedagógicos mediante a valorização dos seres humanos como pessoas, com identidade e missão pessoais; a construção dos saberes profissionais que englobam componentes científicos, artísticos, éticos e emocionais; e a promoção de uma ação educativa que vislumbre o respeito e a autonomia.</p> <p>Dessa forma, o Curso de LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS – LICENCIATURA (EAD), [...] deve propiciar aos licenciandos uma formação com autonomia intelectual, que lhes permita buscar qualidade na atuação pedagógica através da reflexão sobre a prática de ensino e a importância da formação continuada, tanto no seu desempenho profissional como no crescimento do seu futuro aluno, desenvolvendo uma ética de formação e atuação profissional coerente com os subsídios legais na prática e na sua aplicação no cotidiano.</p> <p>3. CONCEPÇÃO DO CURSO</p> <p>3.1. Perfil</p> <p>O perfil do egresso é formado progressivamente ao longo do curso, a partir da construção dos perfis inicial e intermediário:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil Inicial: é o perfil do aluno ingressante, ao final dos dois primeiros semestres; ▪ Perfil Intermediário: é o perfil do aluno, ao final do quarto semestre; ▪ Perfil do Egresso: é o perfil final do profissional que o curso pretende formar após o sexto semestre. <p>Os perfis foram traçados de acordo com as reflexões de Jacques Delors e procuram contemplar os quatro pilares da educação indicados pela UNESCO para o século XXI, ou seja, as quatro áreas do saber humano que todo sistema educacional deveria contemplar. Ressalte-se que o delineamento dessas áreas pressupõe o fato de que, atualmente, a informação encontra-se cada vez mais acessível a todas as pessoas.</p> <p>A informação sobre os mais variados assuntos está amplamente disponível para a sociedade. Basta a Internet para exemplificar isso, embora ela não seja a única responsável por essa grande quantidade de informação. Isso faz com que a escola, mais do que nunca, tenha por missão contribuir para que o aluno desenvolva habilidades e competências que lhe permitam trabalhar essa informação: selecionar, criticar, comparar, elaborar novos conceitos a partir dos que se tem. (GARCIA, 2003). Considerando isso, entendemos que, hoje, a função da educação volta-se mais para a formação de competências e habilidades que devem tornar-se objetivos do curso, independentemente dos conteúdos a serem desenvolvidos. Diante da imensa difusão da informação, é imprescindível que o educando saiba selecionar, comparar, avaliar, analisar, criticar e outras tantas ações sem as quais a informação – o “conteúdo” – será assimilada</p>

SD1	<p>passivamente, o que não contribui para a constituição do cidadão consciente e participativo que se quer formar.</p> <p>3.1.1. Perfil Ingressante Na <i>instituição X</i>, o corpo discente ingressante no curso de LETRAS PORTUGUÊS/ INGLÊS – LICENCIATURA na modalidade a distância é heterogêneo, formado por solteiros e casados; é jovem e trabalha em tempo integral, conforme atestam os resultados obtidos com o questionário sócio-cultural aplicado pelo departamento responsável pelo Processo seletivo da IES e que podem ser consultados na sala desta coordenação.</p> <p>3.1.2. Perfil Inicial Aluno com domínio dos conhecimentos básicos da área específica e da Educação; capaz de construir hábito de estudo; realizador de ações práticas que preparem sua atuação docente. Aluno capaz de fazer uso de novas tecnologias no aprendizado; capaz de conviver e produzir em grupo; reflexivo, criativo e confiante.</p> <p>3.1.3. Perfil Intermediário Aluno com domínio dos fundamentos teóricos de linguística e literatura; com conhecimento sistematizado dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental; capaz de articular os conhecimentos teóricos adquiridos à prática de análise das línguas e do texto literário. Aluno com capacidade de produzir e interpretar diferentes tipos de texto em língua portuguesa e inglesa. Ser humano consciente de si mesmo como ser integrante da comunidade educativa; crítico e investigativo.</p> <p>3.1.4. Perfil Egresso Profissional capaz de aplicar na sua prática educativa os conhecimentos sobre a linguagem e suas manifestações literárias; consciente da necessidade da formação continuada do profissional. Docente com conhecimento sistematizado dos conteúdos básicos do Ensino Médio; com domínio do uso da língua portuguesa e inglesa em diferentes situações comunicativas; capacitado para lidar com textos científicos. Profissional consciente de si mesmo como ser social e político; capaz de respeitar a alteridade com relação a seus futuros alunos. Pessoa íntegra e centrada; profissional interculturalmente competente.</p>
------------	--

Na SD1 do E10, a missão do Curso de Letras pauta-se em uma *prática educativa consciente de que o objeto do trabalho do professor é lidar com seres humanos, reconhecendo os seus pressupostos pedagógicos mediante a valorização humanista*. Para isso, reconhece-se a articulação de certos saberes e componentes profissionais: i) científicos; ii) artísticos; iii) éticos; e iv) emocionais, valorando-se a ‘ação educativa’ em prol do respeito e da autonomia.

Retornamos aos enunciados:

- E10 SD1 [a]: o Curso de **LETRAS PORTUGUÊS/ INGLÊS – LICENCIATURA** (EaD), [...], deve propiciar aos licenciandos uma formação com autonomia intelectual,
- E 10 SD1 [b]: que lhes permita buscar qualidade na atuação pedagógica,
- E 10 SD1 [c]: através da reflexão sobre a prática de ensino e a importância da formação continuada,
- E 10 SD1 [d]: tanto no seu desempenho profissional como no crescimento do seu futuro aluno,

- E 10 SD1 [e]: desenvolvendo uma ética de formação e atuação profissional coerente com os subsídios legais na prática e na sua aplicação no cotidiano.

Comum nesses enunciados E10 SD1 [a, b, c, d, e] é a centralização da autonomia e da qualidade. Em relação à primeira, destaca-se o intelectual e a segunda, a atuação pedagógica. Esta pautada na ética, na coerência, no cotidiano, na formação continuada, no aluno. Esses princípios se articulam ao Parecer CES nº 492/2001 ao propor competências e habilidades ao profissional de Letras, que deverá:

[...] ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. (PARECER CES 492/2001, p. 30-31).

Para a consagração da missão, nessas perspectivas concebidas, almejam-se perfis de estudante para o Curso em bases traçadas por Jacques Delors, reconhecido pensador da pedagogia contemporânea. Além disso, os perfis apontam para o sujeito globalizado, isto é, o da tecnologia, para formar o profissional da informação e da atividade social:

[...] entendemos que, hoje, a função da educação volta-se mais para a formação de competências e habilidades que devem tornar-se objetivos do curso, independentemente dos conteúdos a serem desenvolvidos. Diante da imensa difusão da informação, é imprescindível que o educando saiba selecionar, comparar, avaliar, analisar, criticar e outras tantas ações sem as quais a informação – o “conteúdo” – será assimilada passivamente, o que não contribui para a constituição do cidadão consciente e participativo que se quer formar (PPP 01).

Então, os perfis são:

- E 10 SD1 [f]: **3.1.1. Perfil Ingressante**

Na *instituição X*, o corpo discente ingressante no curso de **LETRAS PORTUGUÊS/ INGLÊS – LICENCIATURA** na modalidade a distância é heterogêneo, formado por solteiros e casados; é jovem e trabalha em tempo integral, conforme atestam os resultados obtidos com o questionário sócio-cultural aplicado pelo departamento responsável pelo Processo seletivo da IES e que podem ser consultados na sala desta coordenação.

- E 10SD1 [g]: **3.1.2. Perfil Inicial**

Aluno com domínio dos conhecimentos básicos da área específica e da Educação; capaz de construir hábito de estudo; realizador de ações

práticas que preparem sua atuação docente. Aluno capaz de fazer uso de novas tecnologias no aprendizado; capaz de conviver e produzir em grupo; reflexivo, criativo e confiante.

• E 10 SD1 [h]: **3.1.3. Perfil Intermediário**

Aluno com domínio dos fundamentos teóricos de linguística e literatura; com conhecimento sistematizado dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental; capaz de articular os conhecimentos teóricos adquiridos à prática de análise das línguas e do texto literário. Aluno com capacidade de produzir e interpretar diferentes tipos de texto em língua portuguesa e inglesa. Ser humano consciente de si mesmo como ser integrante da comunidade educativa; crítico e investigativo.

• E 10 SD1 [i]: **3.1.4. Perfil Egresso**

Profissional capaz de aplicar na sua prática educativa os conhecimentos sobre a linguagem e suas manifestações literárias; consciente da necessidade da formação continuada do profissional. Docente com conhecimento sistematizado dos conteúdos básicos do Ensino Médio; com domínio do uso da língua portuguesa e inglesa em diferentes situações comunicativas; capacitado para lidar com textos científicos. Profissional consciente de si mesmo como ser social e político; capaz de respeitar a alteridade com relação a seus futuros alunos. Pessoa íntegra e centrada; profissional interculturalmente competente.

Observamos, nessa categorização, um mecanismo de construção de identidades, que enquadra os sujeitos em uma ordem que deverá ser constituída ao longo do tempo em que o indivíduo fizer um curso de Letras em EaD. Assim, as categorias elencadas pelo PPP1: *ingressante*, *inicial*, *intermediário* e *egresso* evidenciam não só os níveis cursados pelos alunos, mas suas próprias identidades.

Os substantivos empregados classificam e adjetivam o sujeito em cidadão comum, aluno, aluno-professor, professor, respectivamente. Logo, a heterogeneidade é constitutiva na formação do profissional em Letras, língua estrangeira, modalidade a distância.

O primeiro é “formado por solteiros e casados; é jovem e trabalha em tempo integral”. O ingressante, por seu modo, caracteriza-se por estado civil, cronologia temporal e ocupação, *conforme atestam os resultados obtidos com o questionário sócio-cultural aplicado pelo departamento responsável pelo processo seletivo da IES*. Esse quadro visualiza o cidadão comum.

O perfil inicial almeja estudante “com domínio dos conhecimentos básicos da área específica e da Educação”. *Seja capaz de construir hábito de estudo e seja também realizador de ações práticas que preparem sua atuação docente*. Características iniciais exigidas para a trajetória acadêmica de um profissional docente. O convívio e a produção em grupo, a reflexão, a criação e a confiança, são somados a outro aspecto exigido referente à capacidade *de fazer uso de novas*

tecnologias no aprendizado. Aspecto previsto na SD3 do E9 dos ESD, portanto, o PPP 01 contempla item referente à concepção de educação e currículo no processo de ensino aprendizagem.

Aproximadamente à metade do processo de formação, o aluno-professor deve demonstrar *domínio dos fundamentos teóricos de linguística e literatura*, com base na sistematização de conteúdos básicos, no mínimo, do ensino fundamental. A articulação entre *conhecimentos teóricos adquiridos e a prática de análise das línguas e do texto literário* é primordial para o futuro ensino da língua e suas respectivas literaturas. *Produzir e interpretar diferentes tipos de texto em língua portuguesa e inglesa* são tarefas aliadas a de ser *consciente de si mesmo como ser integrante da comunidade educativa, de modo crítico e investigativo.*

Por fim, almeja-se um profissional condizente com a educação básica de ensino e a consciência social e política, engajado no compromisso de estar sempre em formação continuada e respeitar a alteridade. Ser íntegro, centrado; *profissional interculturalmente competente*, mais, ser “docente com conhecimento sistematizado dos conteúdos básicos do Ensino Médio; com domínio do uso da língua portuguesa e inglesa em diferentes situações comunicativas; capacitado para lidar com textos científicos”. (E10, SD1).

O enunciado acima estabelece que o futuro profissional de Letras deva ter o domínio do uso da língua materna e estrangeira para ser aplicada em diferentes situações comunicativas. Esse discurso traz em suas margens uma concepção de língua(gem) que se opõe à definição de Saussure (2000) de que a língua é sistema homogêneo que rejeita as manifestações individuais. É um discurso cuja teoria está vinculada à visão de ensino-aprendizagem da Abordagem Comunicativa que defende uma metodologia que se apóia menos na prática mecânica centrada nas estruturas da língua e mais na aplicação de estratégias comunicativas que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da habilidade de produzir sentido como enunciador em situações simuladas do real. (WIDDOWSON, 1991).

Por sua vez, o PPP2 em sua SD2, no item que estabelece os objetivos, pauta, também, sua proposta de ensino em uma concepção de língua(gem) interacional, pois visa, especificamente: a) habilitação para trabalhar com a transversalidade em termos de temática e de competências.

Ainda apresenta nos seus objetivos o compromisso com o desenvolvimento das competências na língua inglesa, nos seus diferentes registros e variedades em

termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, como destacado a seguir:

SD2	<p>7.1 Fundamentação e objetivos:</p> <p>O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Inglês propõe - se a preencher lacunas de conhecimento e de formação profissional decorrentes tanto da evolução da sociedade, como das exigências de qualificação do mercado de trabalho. Por se tratar de profissionais da área da educação, mister se faz que a qualidade seja a preocupação principal, devendo estar presente em todo desenvolvimento do curso.</p> <p>Dessa forma, os princípios norteadores deste Projeto seguem os dos Projetos Políticos Pedagógicos das IES consorciadas, no que se referem às seguintes dimensões: sócio - política (privilegiando o enfoque crítico-reflexivo da realidade e do conhecimento); sociocultural (detendo-se em situações de ensino-aprendizagem); técnico-científica (evidenciada nos fundamentos científicos que embasam os conteúdos do Curso); técnico-profissional (privilegia o aprimoramento das habilidades, capacidades e competências inerentes ao exercício da profissão de educador).</p> <p>O Curso tem como objetivo geral formar, a distância, professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o ensino de Língua Estrangeira, graduação plena, em nível superior, usando tecnologias de comunicação e informação em diferentes ambientes educacionais.</p> <p>O curso tem como objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) desenvolver no profissional a habilidade para trabalhar com a transversalidade em termos de temática e de competências ; b) formar um profissional com atitudes éticas com relação a si mesmo e à sociedade; c) desenvolver competências na língua inglesa, nos seus diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais; d) refletir analítica e criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem; e) integrar o ensino, pesquisa e extensão simultânea e continuamente visando à formação do profissional em Letras em uma perspectiva humanística ; f) possibilitar ao professor/aluno condições para o desenvolvimento de autonomia de estudo e construção de conhecimento crítico e independente, utilizando a experiência educativa das Universidades consorciadas.
------------	--

O PPP2 aborda um aspecto importante do processo de aprendizagem de uma LE, quando faz referência às manifestações culturais, pois é importante compreender que uma LE traz consigo toda uma herança cultural que precisa ser trabalhada com o aluno para que este possa fazer uso da língua-alvo obedecendo às normas e à cultura desse povo que a utiliza. A linguagem deve ser inserida no contexto cultural global e não pinçada como algo estranho e a parte. Nessa perspectiva, ao longo de tantas mudanças metodológicas, chegamos à Abordagem Comunicativa, que abre oportunidades para o ensino de línguas integrado com a cultura. (TOTIS, 1991).

No item b, há também um diálogo com o Parecer CES nº 492/2001, na medida em que estabelece como objetivo: formar um profissional com atitudes éticas com relação a si mesmo e à sociedade.

No item c dentre os objetivos específicos, destacamos: *desenvolver competências na língua inglesa, nos seus diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais*, o qual se volta de forma mais objetiva ao modo como deve o aluno de EaD entender a língua que irá ensinar. Os PPP1 e PPP2 trazem no bojo de suas propostas o ensino de LE voltado para uma prática em que o conhecimento esteja ligado à realidade e às experiências histórico-sociais dos alunos, bem como o seu comprometimento com uma aprendizagem autônoma.

Desse modo, o PPP2 do curso de Letras, habilitação em língua Inglesa, visa sanar 'lacunas de conhecimento' com boa formação profissional do acadêmico. Nele justificam-se a *evolução da sociedade* e as *exigências de qualificação do mercado de trabalho*. Atentamo-nos para o seguinte: *Por se tratar de profissionais da área da educação, mister se faz que a qualidade seja a preocupação principal, devendo estar presente em todo desenvolvimento do curso*. Observamos que os princípios norteadores do Curso pautam-se em um PPP consolidado com um alvo: a qualidade em formação.

Desta forma, percebemos que o enunciado acima está articulado com outros dizeres, pois, para Foucault (2008, p.114) não há

[...] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, nele se apoiando e deles se distinguindo [...] não há enunciado que não se suponha outros.

Esse objetivo, como enunciado, está atrelado à concepção de formação profissional do capitalismo, voltado para a produção em grandes escalas, com qualidade e flexibilidade para atuar nas variadas situações que o mundo globalizado impõe.

O objetivo geral do PPP 3 pretende formar professores do Ensino Fundamental e Médio: *pesquisadores com capacidade de reflexão crítica sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos, literários e culturais*, como enunciado abaixo:

SD3	<p>3.2 OBJETIVOS</p> <p>3.2.1 Geral</p> <p>Formar integralmente professores do Ensino Fundamental e Médio: pesquisadores com capacidade de reflexão crítica sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos, literários e culturais.</p> <p>3.2.2 Específicos:</p> <p>Capacitar o graduando em Letras para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>Capacitar o graduando para descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do Inglês com especial destaque para as variações regionais e sociodialetais e para as especificidades da norma padrão.</p> <p>Possibilitar ao graduando reflexões sobre questões culturais e ideológicas envolvidas no ensino-aprendizagem da língua inglesa.</p> <p>Capacitar o graduando para apreender criticamente as obras literárias não somente por meio de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também pela mediação de obras de crítica e de teoria literárias.</p> <p>Possibilitar ao graduando condições de atuar como professor-pesquisador, crítico literário, revisor de textos, roteirista, secretário, consultor, “ombudsman”, organizador de livros, ensaísta, relator e tradutor.</p> <p>Formar o profissional em consonância com os preceitos da ética e da cidadania.</p> <p>Suscitar no graduando as atividades de investigação que favoreçam o processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias.</p> <p>Incentivar o egresso a continuar sua formação em cursos de Pós-graduação.</p> <p>Promover a interação Universidade/Comunidade.</p> <p>Capacitar o graduando a pesquisar sobre temas relativos aos conhecimentos de outras culturas, a partir das contribuições de uma segunda língua.</p> <p>3.3 PERFIL DO EGRESSO</p> <p>3.3.1 Competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na modalidade, conforme diretrizes curriculares do curso:</p> <p>Diante da importância do papel que o graduado em Letras Inglês exerce na sociedade brasileira, este deverá demonstrar as seguintes competências e habilidades:</p> <p>Conhecimento das diferentes modalidades linguísticas, que permitam a organização de um pensamento divergente e crítico, levando em conta a língua como fator de integração social;</p> <p>Capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos;</p> <p>Capacidade de desempenhar papel de multiplicador, de modo a formar leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas;</p> <p>Domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, lexical, semântico e pragmático da língua Inglesa, e de diferentes noções de gramática, conhecendo e reconhecendo as variedades linguísticas existentes e os vários níveis e registros de linguagens, aspectos fundamentais para o perfil desse profissional;</p> <p>Capacidade de organização de idéias lógicas e coerentes a respeito do contexto em que vive, demonstrando no uso da linguagem a percepção de relações entre a escola e a sociedade.</p> <p>Capacidade de interpretar corretamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação.</p> <p>Responsabilidade, enquanto educador, pela construção da cidadania.</p>
------------	--

Atentamos para o sintagma “pesquisadores” nesse contexto que é definido o objetivo geral do curso, o que deixa transparecer um atravessamento de um discurso que defende uma formação mais investigativa desses alunos, dividindo

espaço com um discurso que propõe formar professores que tenham habilidade de ensinar, que atuem no exercício da docência. Observamos a preocupação na relevância da pesquisa e da construção crítica e reflexiva do conhecimento adquirido em comunhão com os objetivos específicos, os quais enunciam de forma mais coerente com a formação de um aluno em licenciatura em um curso de Letras, conforme abaixo:

- E12 SD3 [a]: - Capacitar o graduando para descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do Inglês com especial destaque para as variações regionais e sociodialetais e para as especificidades da norma padrão.
- E12 SD3 [b]: - Possibilitar ao graduando reflexões sobre questões culturais e ideológicas envolvidas no ensino-aprendizagem da língua inglesa.
- E12 SD3 [c]: - Capacitar o graduando para apreender criticamente as obras literárias não somente por meio de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também pela mediação de obras de crítica e de teoria literárias.
- E12 SD3 [d]: - Possibilitar ao graduando condições de atuar como professor-pesquisador, crítico literário, revisor de textos, roteirista, secretário, consultor, “ombudsman”, organizador de livros, ensaísta, relator e tradutor.
- E12 SD3 [e]: - Incentivar o egresso a continuar sua formação em cursos de Pós-graduação.
- E12 SD3 [f]: - Promover a interação Universidade/Comunidade.
- E12 SD3 [g]: - Capacitar o graduando a pesquisar sobre temas relativos aos conhecimentos de outras culturas, a partir das contribuições de uma segunda língua.

Em relação a esses objetivos, apresentados nas SD3 de [a] a [g], é importante observar que eles estão configurados em uma visão de língua(gem) atual, à luz de uma visão de sociedade heterogeneamente constituída. Assim, o documento traz observações de que a língua deve ser apreendida pelo formando a partir de descrições linguísticas, pedagógicas e educacionais como verificado nas sequências a seguir.

Em SD3 [a], encontra-se a composição gramatical em “peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do Inglês” com envergadura para a teoria da sociolinguística, observando “as variações regionais e sociodialetais e para as especificidades da norma padrão”.

Em SD3 [b], “questões culturais e ideológicas envolvidas no ensino-aprendizagem da língua inglesa” e “apreender criticamente as obras literárias não somente por meio de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também pela mediação de obras de crítica e de teoria literárias” (SD3 [c]) são relevantes ao profissional. Essa atenção para a literatura e suas ramificações é um diferencial para a qualidade de quem quer formar um excelente profissional de Letras, na modalidade a distância.

Em termos de campo de atuação profissional, o PPP3 prevê nas SD3 [d] a atuação “como professor-pesquisador, crítico literário, revisor de textos, roteirista, secretário, consultor, “ombudsman”, organizador de livros, ensaísta, relator e tradutor”. O vasto campo com atividades bem determinadas são esclarecedoras ao aluno ingressante e a conscientização de oportunidades no mercado de trabalho. Isso é mostrado ao aluno-graduando pela promoção de interação entre Universidade e Comunidade (SD3 [f]).

Além de tudo, em SD3 [e] focaliza-se o incentivo a continuação na formação em cursos de Pós-graduação, assim como a sua capacitação em pesquisar “sobre temas relativos aos conhecimentos de outras culturas, a partir das contribuições de uma segunda língua” (SD3 [g]).

As especificidades acima são diferenciadas dos demais PPP. Entretanto, há pontos que são comuns entre todos, como os relativos à ética, à cidadania e ao conhecimento e utilização de tecnologias, como os seguintes enunciados abaixo:

- E12 SD3 [h]: - Formar o profissional em consonância com **os preceitos da ética e da cidadania**.
- E12 SD3 [i]: - Suscitar no graduando as atividades de investigação que favoreçam o processo contínuo de construção do conhecimento na área e **utilização de novas tecnologias**. (grifos nossos).

Sobre as Competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na modalidade, conforme diretrizes curriculares do curso estão a percepção da língua como fator de integração social; a utilização de recursos da língua oral e escrita, articulando a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos; a capacidade de desempenhar papel de multiplicador, de modo a formar leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros

linguísticos e fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas.

Sobre a oralidade, o documento enfatiza a importância de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos. Isso demonstra a necessidade relevante ao exercício da oralidade nas aulas de inglês, entretanto, essa valorização que é atribuída à oralidade, não é percebida na prática, como apontaremos nas análises das falas dos tutores.

O documento ainda enfatiza, implicitamente, o lugar de importância da oralidade ao destacar que o formando deverá ter o domínio das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagens, aspectos fundamentais para o perfil desse profissional. Afirma também que o discente, ao término do curso, deverá demonstrar capacidade de interpretar corretamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação (grifo nosso), deduzindo-se daí que a oralidade, em seus gêneros, esteja inserida no rol das formas diversas de registro da língua.

Na SD4, do PPP4, as competências e habilidades organizam-se em gerais e específicas:

SD4	<p>9 – Competências e Habilidades</p> <p>9.1 – Gerais</p> <p>O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.</p> <p>Deve ser capaz de refletir teoricamente a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.</p> <p>9.2 – Específicas</p> <p>O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.</p> <p>Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuarem como professores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; • Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; • Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; • Percepção de diferentes contextos interculturais; • Utilização dos recursos da informática; • 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.
--	---

O PPP 04 quando faz referência ao domínio do uso de línguas, o que demonstra preocupação na formação do profissional com a fluência em línguas estrangeiras estudadas, ainda considera relevante as variedades linguísticas desses idiomas. Presumimos desta maneira, que a ênfase sobre essas variedades exigem esforços tanto do professor quanto do acadêmico-aluno para o seu conhecimento e o domínio, cuidando dos aspectos díspares e singulares de específicas regiões em que a LE é falada. Desse modo, a competência do profissional em Letras-LE está na adequação da oralidade ao contexto de seu uso.

Uma LE, assim como a língua materna, apresenta variações relacionadas a fatores: geográficos e dialetais; sociais e relacionados ao registro (NICHOLLS, 2001) que precisam ser descritos e apresentados para os alunos para que estes tenham a capacidade de identificá-los e adotá-los quando necessário. Assim, torna-se necessário considerar, além dos elementos linguísticos do idioma alvo, os aspectos extralinguísticos e as atitudes psicológicas de cada enunciador na interlocução, bem como, o tempo e o lugar de onde falam e o tópico em discussão.

O PPP em análise, ainda, destaca como objetivo geral, no item relacionado às competências e habilidades, que o futuro professor

[...] deve ser capaz de refletir teoricamente a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (PPP 04).

Esse excerto encontra ecos na dinâmica da sociedade que desde o início deste novo milênio, evoca adequações à evolução tecnológica e científica que demandam cada vez mais troca de informações, aperfeiçoamento profissional contínuo e realização de atitudes cada vez mais flexíveis e autônomas em todos os

setores, o que não poderia excluir desse processo o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ou seja, a formação acompanha os movimentos da sociedade.

Dando continuidade à temática abordada anteriormente, observamos no item a seguir, do PPP4, uma ênfase à relação da EaD com o movimento da sociedade, o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento de novas tecnologias, quando faz referência ao educação a distância:

SD4	<p>11 – SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</p> <p>Diante dos novos paradigmas vivenciados pela sociedade – aprendizagem, informação e conhecimento – a <i>Universidade XX</i> segue os passos de Marcos Formiga (Vice-Presidente da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância) que vislumbra um cenário permeado pela revolução da inovação e criatividade, sendo a educação o território pródigo e fértil para tal, e, com isso, considera que o alicerce para uma aprendizagem ao longo da vida, que vai além da educação formal, na escola e na IES, deverá basear-se no processo constante do autoconhecimento, da auto-aprendizagem.</p> <p>Paralelamente a esta convicção, baseando-se na sociedade da informação, como conseqüência do avanço dos meios de comunicação, na explosão da internet e na popularização do computador, a <i>Universidade XX</i>, de acordo com sua missão, assume uma postura não conservadora e acredita que deve estimular o seu corpo discente e docente a acreditar que a EaD ocupa um espaço determinante e condicionante, paralelo a educação presencial, para a formação do profissional que atenda aos anseios da sociedade estruturante, estimulando a utilização da tecnologia da informação de uma maneira humanizada e crítica.</p> <p>Considerando o exposto, a <i>Universidade XX</i> vislumbra a Educação a Distância não somente como um meio para a popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação, mas principalmente, como uma modalidade que oportuniza a formação do indivíduo, enquanto ser político, profissional, cultural /histórico e geográfico.</p> <p>A elaboração de uma “proposta metodológica” enfatiza alunos, professores, missão da Universidade, seu contexto social e modalidades de ensino, considerados os objetivos, as competências e habilidades, selecionando-se o conhecimento a ser desenvolvido com o intuito de formar os egressos. Desta forma, a <i>Universidade XX</i> coloca as seguintes questões para serem analisadas e discutidas, como parte metodológica a ser adotada por todos os envolvidos no processo:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Quem são os alunos do Curso? b) Quais são as expectativas? c) Quais são os objetivos do Curso? <p>Ao responder a estas questões, o trabalho de construção metodológica inicia-se. Em seu sentido etimológico, metodologia é originada de “método” que significa “caminho”. A construção metodológica dos PPCs pressupõe o caminho a ser seguido com vistas ao processo ensino/aprendizagem.</p> <p>Considerando, ainda, que tal processo deva ser coerente com as transformações por que passa a sociedade, este deve estar em contínuo aperfeiçoamento. A orientação pedagógica aos cursos dar-se-á fundamentada no deslocamento direcional Professor Aluno para o ensino participativo-colaborativo, respeitando o ritmo e a disponibilidade dos alunos. Foram utilizadas as seguintes estratégias:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Variadas metodologias da comunicação e da informação oferecendo ao estudante os meios para auto-estudo, estimulando a cultura da educação continuada; b) Definição dos eixos temáticos estruturantes (conteúdos integradores), objetivando a articulação dos conteúdos vertical e horizontalmente, bem como a interdisciplinaridade; c) Utilização de trabalhos voltados para a realidade que deverá compor transversalmente a estrutura curricular dos Cursos, de forma a aproximar o aluno das situações correntemente encontradas no seu campo de estágio;
------------	--

SD4	<p>d) Integração permanente entre teoria e prática. O ponto de partida é a realidade social, observada diretamente pelo aluno e percebida como um problema, o que o estimula a conhecê-lo para transformá-lo.</p> <p>Está prevista a confecção de livros para as disciplinas que conterão seu conteúdo, exercícios, auto-avaliação e orientações para os alunos. Entretanto, diversos outros materiais deverão ser adotados em todas as disciplinas. Essa diversidade visa à motivação da autonomia para o auto-estudo.</p> <p>Estas informações farão parte do guia de atividades, bem como informações gerais sobre o bloco. O guia de capítulos específicos para cada disciplina do mesmo. Para cada período letivo, está previsto, também, o guia de atividades, objetivando informar as particularidades previstas para o período, em função do tema específico do conteúdo integrador e também de cada disciplina (plano de ensino, cronograma de atividades, materiais impressos a serem utilizados, indicação dos vídeos, exercícios de auto-avaliação, bibliografia, sugestões para o complemento ou aprofundamento, entre outros assuntos relacionados às disciplinas).</p> <p>Entendendo-se como qualidade de ensino na Educação a Distância quando esta apresenta uma sistematização bem delineada, a partir de uma estrutura alinhada aos objetivos, conteúdos e metodologias – elementos fundamentais – somado a flexibilização do diálogo entre corpo docente e discente e a busca da autonomia, será descrita a seguir a sistematização metodológica da prática da EaD na <i>Universidade XX</i>, devendo a estrutura curricular (conteúdos) ser evidenciada no próximo capítulo.</p>
------------	---

Percebemos no segundo parágrafo uma ênfase a EaD ao ser reconhecida como

[...] um espaço determinante e condicionante, paralelo a educação presencial, para a formação do profissional que atenda aos anseios da sociedade estruturante, estimulando a utilização da tecnologia da informação de uma maneira humanizada e crítica.

Contudo, esse posicionamento deve ser também proporcional aos investimentos feitos para que a EaD alcance, verdadeiramente, as propostas a que a se lança, para que essas intenções não fiquem apenas no discurso, mas estejam representados em ações que conduzam ao aperfeiçoamento da sociedade.

No terceiro capítulo, a EaD é apresentada como um dispositivo de produção de identidades, como elemento que, agindo a partir de perspectivas tecnológicas, poderá produzir sujeitos que se movimentam em um universo político, histórico e geograficamente globalizado, prontos, portanto, para trabalharem com a diversidade.

Para alcançar essa meta essa instituição deve mobilizar algumas estratégias como as previstas no seu PPP, que orientam a ação pedagógica nos cursos a distância para realizar os objetivos previstos e as exigências:

- E13 SD4 [a]: Variadas metodologias da comunicação e da informação oferecendo ao estudante os meios para auto-estudo, estimulando a cultura da educação continuada;

- E13 SD4 [b]: Definição dos eixos temáticos estruturantes (conteúdos integradores), objetivando a articulação dos conteúdos vertical e horizontalmente, bem como a interdisciplinaridade;
- E13 SD4 [c]: Utilização de trabalhos voltados para a realidade que deverá compor transversalmente a estrutura curricular dos Cursos, de forma a aproximar o aluno das situações correntemente encontradas no seu campo de estágio;
- E13 SD4 [d]: Integração permanente entre teoria e prática. O ponto de partida é a realidade social, observada diretamente pelo aluno e percebida como um problema, o que o estimula a conhecê-lo para transformá-lo.

Em [a], percebe-se a atenção para “metodologias de comunicação e da informação”; em [b] a “definição de eixos temáticos estruturantes”; em [c] a transversalidade na estrutura curricular; e em [d] o foco na “integração permanente entre teoria e prática”. Enquanto [a] e [b] se direcionam para a estimulação do auto-estudo, a cultura da educação continuada, a articulação interdisciplinar dos conteúdos, [c] e [d] voltam-se para o campo de estágio e a realidade social com intuito de transformação. Desse modo, misturam-se o tratamento curricular e a viabilização efetiva da prática de língua estrangeira.

É importante destacar que esse e outros PPP(s) sempre acentuam que a finalidade do Curso é produzir condições de aprendizagem em que o aluno construa seu conhecimento com autonomia.

A quinta universidade que dispôs o seu PPP, o organiza com o objetivo de formar um profissional de qualidade para atuar na Educação Básica exercendo seu papel em prol de um ensino da língua espanhola que faça emergir posicionamentos críticos e participações autônomas por parte dos alunos.

SD5	<p>Objetivo Geral O curso tem como objetivo geral a formação, a distância, de professores para o ensino de Língua Espanhola/Literaturas, licenciatura plena, em nível superior, usando tecnologias de comunicação e informação em diferentes ambientes educacionais, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.</p> <p>Objetivos Específicos O curso tem como objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) desenvolver no profissional a habilidade para trabalhar com a transversalidade em termos de temática e de competências; b) formar um profissional com atitudes éticas com relação a si mesmo e à sociedade; c) desenvolver competências na língua estrangeira - Espanhol, nos seus diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais; d) refletir analítica e criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem; e) integrar o ensino, pesquisa e extensão simultânea e continuamente visando à formação do profissional em Letras em uma perspectiva humanística; f) possibilitar ao aluno condições para o desenvolvimento de autonomia de estudo e construção de conhecimento crítico e independente, utilizando a experiência educativa de seus professores;
------------	---

SD5	<p>g) estimular a compreensão da escola como espaço social sensível à história e à cultura locais;</p> <p>h) capacitar para o domínio do uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.</p> <p>Habilidades e Competências</p> <p>De acordo com o Parecer CNE/CES - 492/2001, que trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, o licenciado graduado em Letras, Espanhol/Literatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.</p> <p>Tendo por base os referenciais de qualidade de Cursos a Distância, emitidos pelo MEC em abril de 2003, dentre eles o de que «o fundamento é a educação da pessoa para a vida e para o mundo do trabalho», o egresso do Curso a Distância deve exercer sua profissão com base nos aspectos éticos, socioambientais e de cidadania, com capacidade de se envolver socialmente, desenvolvendo sua atividade e tomando posturas que contribuam para a solução de problemas e para o crescimento da comunidade.</p> <p>A necessidade de leitura e redação, por exemplo, cresce em virtude do avanço substancial da informatização no mercado de trabalho e da complexidade das relações sociais. Se, por um lado, necessita -se receber uma educação cada vez mais sofisticada para dar conta das oportunidades de trabalho atuais, por outro, a escola oferece um ensino baseado em concepções tradicionais, que pouco contribuem para preparar o indivíduo para interagir com o seu próprio texto e os textos produzidos em seu meio social. Nesse sentido, o papel da linguagem, especialmente em contextos de ensino, deve ser o de propiciar a construção de conhecimento e a formação de leitores e autores críticos.</p> <p>Cabe, portanto, à Universidade providenciar a formação de novas profissões e da mudança de paradigma de um ensino de transmissão de conhecimento para um de construção de conhecimento. Essa mudança supõe autonomia e criticidade tanto na aprendizagem quanto no ensino. Como primeira conseqüência, o aluno passa a tomar parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se coresponsável por seu aproveitamento. Assim, a capacidade de administrar as informações e inventividade na solução de problemas são a chave para o desempenho profissional.</p> <p>Em conseqüência, o aluno de Letras a distância, ao término de seu curso, deverá apresentar as seguintes habilidades e competências como:</p> <ol style="list-style-type: none"> domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicobiológico, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação profissional humanística; atualização profissional, de acordo com a dinâmica da sociedade e da história das relações sociais; percepção ética de diferentes contextos interculturais para uma prática de inclusão; utilização dos recursos da informática para fins educacionais, capacitando no uso das tecnologias da informação e comunicação; domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e de aprendizagem; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a interação do conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. <p>Os alicerces do Curso a Distância em Letras - Língua Espanhola e Literaturas -são constituídos pelo estudo da língua, em suas diversas modalidades, cuja expressão artística se encontra na literatura. Através do estudo da língua e da literatura o Curso de Letras a distância constitui um "locus" privilegiado de conhecimento das relações sociais através dos tempos. Pela língua são representadas as desigualdades e as tensões, a complexidade das questões enfrentadas pelas comunidades através dos tempos e nos diferentes espaços, em seus constantes ajustes, permanências e mudanças.</p> <p>Acredita-se imprescindível manter essa identidade, especialmente levando-se em conta que tal formação capacita o futuro profissional à identificação de problemas que envolvem o ser humano e seus valores éticos, bem como a capacidade de propor outras alternativas, especialmente em nossa sociedade, pressionada pelo avanço de qualificação tecnológica. Justifica-se a carga horária atribuída ao currículo em decorrência da identidade do curso, na modalidade a distância, voltada para os três eixos que nortearão a estrutura curricular durante todo o curso. São eles: Formação Humanística, Formação Social e Formação técnico-científica.</p>
-----	--

Dentre todos os objetivos específicos propostos neste PPP, podemos observar que alguns deles são similares aos anteriormente expostos nas análises já realizadas. Entretanto, salientamos que há três objetivos no PPP5 que ainda não haviam sido abordados, os quais destacamos: a transversalidade, a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem assim como o espaço social da escola singular à história e à cultura locais, como podemos observar na íntegra nas SD abaixo:

- E14 SD5 [a]: desenvolver no profissional a habilidade para trabalhar com a transversalidade em termos de temática e de competências;
- E14 SD5 [d]: refletir analítica e criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem;
- E14 SD5 [g]: estimular a compreensão da escola como espaço social sensível à história e à cultura locais;

Todavia, na composição de habilidades e competências enfatizamos dois pontos fundamentais: a necessidade da leitura e da redação em LE, fora do contexto de concepção tradicional que pouco, ou nada, oferece ao desenvolvimento do aluno. O PPP ressalva que

[...] a necessidade de leitura e redação, por exemplo, cresce em virtude do avanço substancial da informatização no mercado de trabalho e da complexidade das relações sociais. Se, por um lado, necessita-se receber uma educação cada vez mais sofisticada para dar conta das oportunidades de trabalho atuais, por outro, a escola oferece um ensino baseado em concepções tradicionais, que pouco contribuem para preparar o indivíduo para interagir com o seu próprio texto e os textos produzidos em seu meio social. Nesse sentido, o papel da linguagem, especialmente em contextos de ensino, deve ser o de propiciar a construção de conhecimento e a formação de leitores e autores críticos. Cabe, portanto, à Universidade providenciar a formação de novas profissões e da mudança de paradigma de um ensino de transmissão de conhecimento para um de construção de conhecimento. Essa mudança supõe autonomia e criticidade tanto na aprendizagem quanto no ensino. Como primeira consequência, o aluno passa a tomar parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se coresponsável por seu aproveitamento. Assim, a capacidade de administrar as informações e inventividade na solução de problemas são a chave para o desempenho profissional. (PPP 5).

Em relação à necessidade de leitura e produção textual, entendida como *redação*, no PPP5, é importante observar como o argumento do enunciador se sustenta: para ele, essas habilidades decorrem das exigências da sociedade capitalista, conforme o primeiro período do parágrafo: “A necessidade de leitura e

redação, por exemplo, cresce em virtude do avanço substancial da informatização no mercado de trabalho e da complexidade das relações sociais”.

Mas o enunciador, em seguida, coloca-se como alguém que, longe dessa prática, avalia-a de forma negativa, compreendendo-a como um fazer tradicional, que não oportuniza a interação do sujeito com o seu próprio texto:

Se, por um lado, necessita-se receber uma educação cada vez mais sofisticada para dar conta das oportunidades de trabalho atuais, por outro, a escola oferece um ensino baseado em concepções tradicionais que pouco contribui para preparar o indivíduo para interagir com o seu próprio texto e os textos produzidos em seu meio social (PPP 5).

Mais adiante, volta-se para declarar que o papel da linguagem que norteia a proposta de ensino de LE a distância deve ser o de propiciar a construção de conhecimento e a formação de leitores e autores críticos. Somente a partir da definição do que seja a linguagem nesse contexto é que as habilidades e competências serão então construídas.

Desta forma, esta Instituição propõe no seu PPP que o aluno de Letras a distância, ao término de seu curso, deverá apresentar-se apto a ter:

- a) *domínio do uso da língua espanhola*, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de *recepção e produção de textos*;
- b) *reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicobiológico, social, histórico, cultural, político e ideológico*;
- c) *visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias* que fundamentam a formação profissional humanística;
- d) *atualização profissional*, de acordo com a dinâmica da sociedade e da história das relações sociais;
- e) *percepção ética* de diferentes *contextos interculturais* para uma *prática de inclusão*;
- f) *utilização dos recursos da informática* para fins educacionais, capacitando no uso das tecnologias da informação e comunicação;
- g) *domínio dos conteúdos básicos* que são objeto de ensino e de aprendizagem;
- h) *domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a interação do conhecimento* para os diferentes níveis de ensino;

Embora esse PPP proponha o ensino da LE em suas múltiplas dimensões, há uma contradição na execução dessa proposta, pois o documento afirma que a literatura é o *locus* privilegiado deste ensino, apontando para o lugar secundário que ocupa a oralidade nesse Projeto. Acreditamos que a literatura que serve de referencial para uma maior aproximação com a LE, seja materializada na escrita.

Outro aspecto ressaltado nesse PPP, diz respeito ao entendimento da língua como lugar em que são representadas as desigualdades e as tensões através dos tempos e em diferentes espaços e que, por conseguinte, geram ajustes e mudanças na própria língua. Nesse sentido, há o cuidado em valorizar a identidade da LE, em aspectos de uso da língua e das suas variedades de falares.

A concepção de língua(gem) que o PPP propõe é interacional e o documento dimensiona a formação dos alunos em diferentes níveis, desde o teórico ao técnico-operacional, ao afirmar que os formados devem ser capazes de lidar com as tecnologias de informação no processo de ensino aprendizagem, ao ético-cultural, atendendo às exigências dos documentos jurídicos que solicitam a construção desse perfil.

O PPP 6, de acordo com as SD6 do E15, organiza os objetivos de modo a:

SD6	<p>1.4.5 Objetivos</p> <p>Com base nos documentos norteadores das diretrizes curriculares para formação de professor (Lei N.º 9.394/1996) e dos perfis definidos pelas Secretarias de Educação do XXX e da Universidade XX do XXX, o processo de formação de licenciados em Letras deverá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar docentes de Língua e Literatura, materna e estrangeira, para atuar na educação de nível Fundamental II e Ensino Médio; 2. Motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura, materna e estrangeira; 3. Iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação; 4. Qualificar profissionais interessados em língua inglesa e suas literaturas; 5. Qualificar discentes para contribuir em outras áreas do conhecimento, no debate interdisciplinar, prestando assessorias nos setores políticos, culturais, em órgãos governamentais, organizações não governamentais, etc; 6. Preparar o profissional para buscar novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério; 7. Formar profissionais capazes de autocrítica; 8. Fomentar o conhecimento crítico da realidade sócio-política e educacional brasileira; 9. Habilitar os alunos para acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais; 10. Habilitar os alunos para utilizar diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado; 11. Habilitar o aluno a elaborar programas de ensino e material didático adequados à realidade do aluno; <ol style="list-style-type: none"> 12. Implementar a concepção de professor-pesquisador de sua prática, como veículo de reformulação de concepções, rupturas com percepções tradicionais, mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas de sala de aula; 13. Favorecer visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais de modo a aprimorar as práticas educativas e proporcionar aos alunos uma visão interdisciplinar do conhecimento;
------------	--

Esse PPP, em conformidade com os demais, dialoga com o Parecer CNE/CES nº492/01, que trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, no sentido de propor como objetivo principal formar docentes com perfil crítico-reflexivo sobre a realidade em que atua.

Nesse PPP, também, são apresentados objetivos que ainda não haviam sido considerados pelos PPP anteriores, os quais elencamos a seguir:

- E16 SD6 [5]. Qualificar discentes para contribuir em outras áreas do conhecimento, no debate interdisciplinar, prestando assessorias nos setores políticos, culturais, em órgãos governamentais, organizações não governamentais, etc.;
- E16 SD6 [6]. Preparar o profissional para buscar novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério;
- E16 SD6 [11]. Habilitar o aluno a elaborar programas de ensino e material didático adequados à realidade do aluno;
- E16 SD6 [12]. Implementar a concepção de professor-pesquisador de sua prática, como veículo de reformulação de concepções, rupturas com percepções tradicionais, mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas de sala de aula;

Observamos em [5] a formação em Letras para *contribuir com outras áreas*, anunciando práticas alternativas à sala de aula ao profissional, como assessorias a diversos setores e órgãos. A visão desta Universidade se pauta nas relações sociais atuais possíveis de atuação ao graduado. Esse objetivo vai ao encontro do objetivo [6], ou seja, *buscar novas alternativas educacionais* para enfrentar difíceis desafios ao campo do Magistério. Nesse aspecto, podemos afirmar que esses objetivos têm em suas bases um discurso capitalista, que entende a profissão não como uma vocação ou como pregaria a religião, um chamado divino, mas como força de trabalho que gera riqueza. Além disso, em [6], ao enunciar sobre os 'difíceis desafios ao campo do Magistério' o enunciado traz em si uma rede de outros enunciados que versam sobre aspectos negativos da profissão, no Brasil, como os baixos salários, a desvalorização da carreira, a violência em sala de aula e muitos outros.

O [11], centra-se em ponto tão em voga no presente e alvo de revisitação a volumes e coleções. O livro didático, sua qualidade, bem como o embasamento teórico e prático que o sustenta, motiva profissionais a estarem atentos no uso e a necessidade atual de foco na sua produção. Esse é outro vasto campo que contempla o mercado de trabalho na área de Letras. A elaboração de planos e sua

execução por meio da utilização de livros didáticos em sala de aula exigem adequação ao contexto do discente. Aspectos de mudanças e variantes de sujeitos aprendizes requerem investigação para bom plano educacional, tendo em vista o desenvolvimento de aptidões para a precisão da pesquisa, do ensino e da extensão. Subjacente a este objetivo temos o discurso da diversidade, que prega a valorização das diferenças no ensino.

Por fim, outro objetivo elencado como diferenciador é visto em [12]. Primeiramente, é destacado como a Instituição formadora vê o acadêmico em formação. *Professor-pesquisador* requer atenção de Curso de Licenciatura que proporcione o conhecimento de distintas concepções na área; práticas pedagógicas voltadas para ações educativas escolares centradas no sujeito envolvido em situação de ensino e aprendizagem.

Há uma atenção nesta SD em materializar a função de ‘implementação e ‘reformulação’ de concepções como rupturas de percepções já não mais condizentes com funções educativas (como o tipo de sujeito e de sociedade, por exemplo). Esse objetivo pauta-se tanto no acadêmico-estudante como naquele acadêmico já professor, atuante em sistema de ensino, que é a realidade brasileira de muitos professores em formação.

Vemos entre os objetivos desse PPP a busca pela construção de um profissional autônomo, capaz de gerenciar seu saber e produzir recursos de ensino com perspicácia e autonomia. Estabelecer habilidades e competências, a fim de atingir objetivos planejados para bom curso de Letras, requer ir a uma “direção, enfatizando que a apropriação de uma competência é mais que a simples internalização de conteúdos factuais ou conceituais e que a mobilização de saberes não deve ser confundida com conhecimento acumulado”. (PERRENOUD, 1999, p. 148).

Para isso,

[...] a autonomia em contextos ideais de aprendizagem de língua estrangeira deveria ser vista como autonomia distribuída, isto é, um aprendiz e seu desejo de autonomia, compartilhando sua aprendizagem com outros aprendizes e tomando emprestados os resultados dos outros; professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem e que aceitam o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos [...] tecnologia que fornece artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores e usuários de tecnologia; e, finalmente, um sistema político, econômico e social justo que dê a cada aprendiz boas oportunidades de aprendizagem e a cada professor boas condições de ensino. (PAIVA, 2006, p. 116).

Diante dessas análises inferimos que os PPP estão em sintonia com o que rezam os Referenciais de Qualidade do MEC ao proporem um educação a distância que visa principalmente à construção de sujeitos aptos a exercerem sua autonomia. O diálogo entre os documentos jurídicos e os PPP passa ainda por olhares que convergem para perspectivas como a da diversidade e da interdisciplinaridade.

Do ponto de vista interativo da linguagem, todos os PPP ressaltam a necessidade de os formandos serem capacitados a usar a tecnologias em prol do desenvolvimento de sua carreira, que deve se pautar em aspectos interculturais sobre o ensino.

Por fim, esses documentos pedagógicos institucionais enfatizam a oralidade ora de modo mais evidente, ora de modo mais implícito, como fator de desenvolvimento do profissional de Letras.

No próximo item, avaliamos de que modo as falas dos coordenadores e tutores são atravessadas por esses discursos oficiais.

4.3.1.3 O olhar dos Coordenadores

Os questionários aplicados aos Coordenadores dos Cursos a Distância serão analisados neste item. Conforme dito anteriormente, os coordenadores têm a função de gerir a educação a distância, na medida em que são responsáveis pelo funcionamento do curso. Desta forma, são pessoas que trabalham diretamente com os alunos, professores formadores, tutores e técnicos, observando as dificuldades no processo de aprendizagem, sugerindo novas estratégias e avaliando constantemente o processo.

No horizonte de nossas análises estão os seguintes critérios: o Pedagógico (objetivo geral e específico do curso, metodologia, conteúdo, avaliação, duração de carga horária, proposta); o Tecnológico referente aos recursos/estratégias tecnológicas adotadas no desenvolvimento do curso, especialmente, da habilidade oral; o Ideológico, o qual busca entender a dimensão socioideológica que constitui os discursos dos sujeitos avaliados. Recortamos alguns itens que consideramos importantes para entender o lugar da oralidade nos Cursos de LE na EaD.

Iniciamos a análise observando o que afirmam os coordenadores ao serem questionados sobre a infraestrutura que os cursos de Letras a distância apresentam;

eles asseguram que nas instituições em que trabalham há todos os recursos necessários ao desenvolvimento de EaD.

C1: Sim, com uma plataforma que oferece todos os recursos para que o aluno tenha sucesso em seus estudos. A Instituição oferece além de infraestrutura excelente, um corpo docente qualificado, com especialistas, mestres e doutores.

Contudo, posteriormente, os mesmos coordenadores admitem a existência de fatores que dificultam o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade do ensino. Entre as dificuldades apontadas destacam-se: a carência de serviços de internet com banda larga nos polos, insuficiência de conhecimento básico em LE e a falta de habilidade dos alunos em lidar com as ferramentas.

C2: A primeira e grande dificuldade seria a ausência de serviços de internet de banda larga, não a ausência total, mas o sistema de internet que nós temos para trabalhar a expressão e a compreensão oral dificulta muito esse trabalho porque essa internet não dá o suporte necessário para que dois, três, quatro alunos, um grupo de alunos mantenham interação com o tutor, a rede fica caindo, às vezes dois alunos já é difícil realizar esse trabalho.

C3: Nós temos problema de interferência. Tem polo que funciona melhor porque a internet é melhor, tem polo que funciona com mais dificuldade.

C4: O grande elemento dificultador nesse processo é a questão da conexão. Se nós tivéssemos uma conexão banda larga satisfatória em todos os polos onde nós atuamos, esse trabalho conseqüentemente seria muito melhor.

C5: Um outro problema é a falta de habilidade, por parte dos alunos, em lidar com algumas das ferramentas da informática.

C7: Para reforçar esse trabalho da compreensão e produção oral, tendo em vista as dificuldades que nós temos em relação à conexão da internet.

Conforme preconizam os ESD (2007), a garantia do bom andamento de um curso a distancia está condicionado às condições básicas para seu desenvolvimento com qualidade, as quais envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Nesse sentido, o desenvolvimento da educação a distância associa-se à democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação como meio de promover a interação e a interatividade entre coordenadores, tutores e estudantes. Prática que garante não só a qualidade de um curso a distância, como

evita o sentimento de isolamento por parte dos alunos, motivando atitudes de respeito e de solidariedade entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Do ponto de vista pedagógico, todos os coordenadores concordaram, quando perguntados sobre os fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, especificamente, no que diz respeito à oralidade, que a falta de conhecimento básico em uma LE corresponde à maior limitação para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento desta habilidade. Esse dizer, no entanto, filia-se a outros dizeres e a outros sentidos já cristalizados em nossa cultura, cuja educação vem ao longo do tempo formando alunos do ensino básico com pouco ou quase nenhum conhecimento em um idioma estrangeiro que o possibilite comunicar-se em situações reais de uso. Há muito o ensino de línguas é organizado a partir do estudo de tópicos gramaticais, principalmente o verbo *to be* e pronomes pessoais, em busca da memorização de regras, afastando-se da possibilidade de desenvolver nos alunos a habilidade oral no idioma estrangeiro estudado. Essa visão limitada de ensinar uma LE permite, apenas, a aquisição da competência gramatical em detrimento das outras áreas da competência comunicativa, o que conduz, inevitavelmente, a uma prática que privilegia a habilidade de leitura e escrita.

Assim, os enunciados destacados acima se ancoram em dizeres anteriormente mobilizados por outros sujeitos, em práticas já constituídas por uma historicidade que se insinua em fazeres educacionais atuais (ORLANDI, 2007). Os sentidos são convocados, desse modo, pela memória discursiva dos sujeitos entrevistados, que Pêcheux (1999, p. 52) define como

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Para Pêcheux, todo discurso se forma por meio de uma memória e do esquecimento de outro. Os sentidos são construídos no confronto com outros sentidos. A memória discursiva, também denominada por Pêcheux como interdiscurso, é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Esse saber corresponde a algo que já foi dito anteriormente, em outro lugar, por outros sujeitos, mas que ainda se faz presente nos nossos discursos, logo ele não é aprendido, pois emerge na ideologia e no inconsciente do sujeito.

O terceiro item elencado pelos coordenadores como empecilho à aprendizagem, diz respeito à falta de habilidade, por parte dos alunos, em lidar com algumas das ferramentas da Internet. Alguns cursos tentam minimizar esse problema oferecendo disciplina preparatória para capacitar seus alunos recém-aprovados como constatamos nas respostas dos coordenadores abaixo:

C1: A disciplina de Educação a distância é a primeira do semestre e ensina o aluno a operar a plataforma para o início do curso.

C2: O aluno tem 08 horas de Introdução a EAD e Capacitação tecnológica, depois fica mais 15 dias com o professor *online*, para ambientação.

Por outro lado, existem instituições de ensino que se isentam da responsabilidade de introduzir conhecimentos elementares que darão suporte aos seus alunos para fazerem uso dos recursos disponibilizados na internet, como afirma o coordenador a seguir:

C3: No desenho curricular do curso não é oferecida nenhuma disciplina que ensine o aluno a operar a plataforma.

O conhecimento prévio das tecnologias não é pré-requisito de ingresso do aluno em um curso a distância, entretanto, seu desconhecimento é um fator que poderá conduzir o aluno ao desinteresse e à exclusão do processo pedagógico. É importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo, assegurando, assim, acolhimento e um ponto de partida comum a todos os alunos. (BRASIL, 2011).

A falta desse conhecimento terá como consequência o não acesso às atividades e aos conteúdos ofertados pelo curso, o que acarretará no não desenvolvimento das habilidades linguísticas no idioma-alvo, mais especificamente, no desenvolvimento da compreensão e do falar nessa LE.

Quando perguntado se o desenvolvimento da habilidade oral e o da escrita, na modalidade a distância, adquirem o mesmo patamar de importância nos Cursos presenciais, os coordenadores valeram-se das seguintes respostas:

C1: Para nós, sim. Se você olhar nossa grade curricular e como nós organizamos, sim. Agora, a dificuldade de desenvolver a oralidade é maior,

por parte dos alunos. Isso porque é mais fácil você trabalhar compreensão, leitura e produção escrita a distância do que a oralidade.

C4: Entendo que o ensino de LE nos cursos a distância, assim como nos presenciais, tem como objetivo tornar o aluno competente no uso da língua, o que inclui, capacitá-lo para a docência, e creio que temos conseguido atingir tal intento.

C6: Há deficiência, mas há também no presencial. É mais difícil de desenvolver a oralidade, mas não é impossível, e mesmo que aquele aluno que após dez semestres, se forme, mesmo que ele não tenha atingido o nível de proficiência oral ideal, ele com certeza vai estar muito melhor do que se ele tivesse feito um desses outros cursos oferecidos por certas instituições particulares, mesmo presencialmente.

É consenso por parte dos coordenadores que o desenvolvimento da habilidade de ouvir e falar em um idioma estrangeiro em um ambiente de educação a distância demande maior dedicação, interesse por parte dos alunos, o que não o impossibilita de adquirir tal proficiência. Entretanto, reconhecem que é mais fácil trabalhar as habilidades de ler e escrever nesse contexto por disporem de recursos mais acessíveis, ou seja, não dependerem da conexão em um momento pré-determinado, não serem interrompidos por interferências de ordem técnica e por serem atividades realizadas de forma assíncrona, o que facilita a postagem das tarefas de acordo com a disponibilidade de tempo do aluno. É claro que obedecendo às datas estabelecidas pelos seus tutores para execução dessas atividades.

A valorização da escrita, talvez pela sua maior aplicabilidade nesse contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, faz com que a oralidade não seja exercitada até mesmo em atividades que demandam o desenvolvimento da habilidade do aluno de compreender e de se expressar em um novo idioma, como enunciado pelos coordenadores abaixo:

C5: Você pode colocar só o listening, você pode colocar o listening **com a legenda**. (grifos da autora)

C7: Não que as outras habilidades estejam excluídas, porque (o aluno) tem algumas atividades que **ele responde por escrito** dentro da própria plataforma, mas o foco do trabalho é na compreensão auditiva e na expressão oral. (grifos da autora).

Recorrer à escrita é uma maneira de minimizar as fragilidades do processo, tanto no que diz respeito à carga horária quanto à infraestrutura tecnológica dos polos e de conexão da internet. Para Marcuschi (2005) a relação entre a oralidade e a escrita tem sido redefinida em virtude de seu uso através das novas tecnologias de

comunicação e informação, o que desfaz a fronteira entre elas e, conseqüentemente, inviabiliza a manutenção da antiga visão dicotômica entre essas duas linguagens.

Ainda no tocante ao aspecto pedagógico, é reconhecido também pelos coordenadores que há a necessidade de expandir a carga horária das disciplinas de línguas estrangeiras para que sejam ofertadas, no curso, mais horas que permitam maior contato do aluno com esse novo idioma, principalmente, para o desenvolvimento da habilidade oral. Conforme afirmam coordenadores em suas falas a seguir:

C5: Seria melhor se fosse mais, mas diante das exigências feitas às licenciaturas, então nós temos que nos equilibrar. Nós temos uma exigência de no mínimo de 256 (horas) e agora foram adicionadas mais 64 (horas) para LIBRAS, só em disciplinas pedagógicas.

Nós temos as disciplinas de tronco comum. São as disciplinas de Linguística, Linguística aplicada. Tem as disciplinas de Literatura. Então o ideal seria que houvesse mais (horas para LE), mas é o que foi possível.

C6: Digo de certa forma porque a gente sabe que quanto mais contato (mais carga horária) esse aluno tiver com a Língua Estrangeira, melhor.

Outrossim, eles admitem que a responsabilidade do aprendizado também incide sobre o aluno que precisa ser autônomo, disciplinado, flexível quanto aos horários e comprometido com o seu fazer. Esse discurso adotado pelos coordenadores ameniza os descompassos entre o proposto e o executado.

Percebemos que os coordenadores adotam diferentes posições-sujeito entrecruzadas em uma mesma formação discursiva, uma, determinada pelo que é estabelecido nos documentos oficiais e, outra, pelo que conseguem realizar, as quais estão envolvidas por uma ideologia inscrita nesse discurso, que leva a crer que há uma “certa” desvalorização do ensino da habilidade oral de LE no Brasil, por haver uma dificuldade social de incluí-lo, em decorrência de um discurso excludente de que somente uma minoria da população brasileira teria a chance de usar esse conhecimento como meio de comunicação oral, tanto dentro como fora do país. (MOITA LOPES, 2000). Esse discurso traz em seu bojo a concepção de que ensino da oralidade de LE não tem uma função social de acessibilidade para todos, ao contrário, ele é um conhecimento destinado às classes valorizadas socialmente. É um saber que só interessa à classe dominante. Dessa forma a “instituição escola” exerce uma espécie de pressão ou coerção sobre os indivíduos, forçando-os,

sutilmente, a se moldarem de acordo com o que pensam aqueles que dominam ideologicamente a sociedade.

Nesse sentido, a formação discursiva da oralidade em LE na EaD é materializada através do discurso de diferentes posições-sujeito, neste caso específico, a primeira, representada pelo sujeito-legislador e, a segunda, pelo sujeito-coordenador. Essas posições-sujeito enunciam de lugares diferentes acerca de um mesmo acontecimento. O que ratifica que uma mesma formação discursiva é marcada por heterogeneidades constantes no jogo das relações sociais e por um jogo de dispersão e de repartição dos enunciados. (FOUCAULT, 2008, p. 124). Uma formação discursiva refere-se ao que pode e ao que deve ser dito, em uma determinada época e espaço social, historicamente demarcada.

A análise que os sujeitos-coordenadores fazem do lugar da oralidade nos cursos de Letras a distância reflete, através dos seus discursos, uma posição fortemente regida pela simbolização das relações de poder que coloca a oralidade em um nível de significação que sugere as contradições entre o determinado pelos PPP e o que acontece na prática. Isso se deve ao fato de que nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas; relações de força sustentadas pelos diferentes lugares ocupados por sujeitos que a constituem, ou seja, a fala do coordenador projeta uma imagem do que ele acredita, a partir do lugar que ele ocupa. Para Pêcheux (1990) o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias que marcam os lugares que os interlocutores imputam a si mesmos e ao outro, isto é, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do outro, e a imagem que os interlocutores fazem do referente.

Assim, os coordenadores se situam em um discurso determinado por uma formação discursiva pedagógica, atravessada por discursividade do campo político-econômico, a qual estabelece o que eles podem e devem dizer acerca da educação a distância a partir do lugar que se inscrevem, das imagens que eles fazem de si e dos outros.

Na próxima seção são analisadas as sequências discursivas retiradas dos questionários respondidos pelos tutores de língua estrangeiras dos cursos de Letras a distância para, a partir desses sujeitos da pesquisa, podermos dar continuidade à compreensão do lugar da oralidade nesse processo.

4.3.1.4 O olhar dos Tutores

A escolha dos tutores, como sujeitos da pesquisa, deu-se em virtude à sua proximidade em relação aos alunos, o que permitiu uma maior fidelidade dos dados coletados em relação ao processo de ensino de uma LE a distância em cursos de Letras, além disso, há uma concordância sobre a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção destes alunos no processo.

Iniciaremos as análises dos questionários respondidos pelos tutores a partir da avaliação do número de alunos distribuídos por turma.

Os dados revelam uma variação desse número de alunos. Em alguns questionários obtivemos como resposta um número reduzido de aluno por sala de aula, em torno de 10. Já em outros, esse quantitativo sofreu um acréscimo considerável, pois há turmas com até 66 alunos, o que demonstra discrepância por parte da IES no modo de organizar o funcionamento do curso, como demonstram algumas respostas abaixo:

T1: As turmas em que trabalho têm em média 30 alunos.

T2: 10 Alunos(as) por turma.

T3: 9 Alunos(as) por turma.

T4: 25 Alunos(as) por turma.

T5: 66 Alunos(as) por turma.

T6: 10-20 Alunos(as) por turma.

T7: Temos em média 50 alunos por turma, no entanto, temos uma turma com 25 alunos, por opção do polo.

Do ponto de vista didático, turmas com números elevados de aluno podem comprometer a aprendizagem do grupo, principalmente quando há a necessidade de avaliar individualmente cada aprendiz, como é o caso do monitoramento do desenvolvimento da habilidade de compreender e falar um idioma estrangeiro, ou seja, “classes numerosas não permitem uma prática sistemática da linguagem oral”. (TOTIS, 1991, p.48). As falas abaixo dos tutores reforçam o que preconiza a autora:

T1: Penso que pela especificidade do educação a distância somada a própria necessidade de imersão na língua estrangeira por parte do estudante de LE, seriam mais produtivas turmas com menor número de

alunos, talvez até 10 no máximo. Acredito que dessa forma, nós tutores poderíamos ter atividades de prática *online* mais longas com poucos alunos priorizando a qualidade-quantidade do contato do aluno com a prática oral.

T2: Nas disciplinas relacionadas à oralidade, o número de 10 alunos é o bastante/suficiente para favorecer satisfatoriamente a mediação no desenvolvimento da oralidade em LE. Em uma turma de mais de 15 alunos, em uma disciplina que objetive o trabalho para o desenvolvimento da oralidade em LE, pode haver uma maior dificuldade para a realização desse objetivo, comprometendo a mediação e a aprendizagem.

T3: Um trabalho com oralidade precisa de turmas com números reduzidos de alunos, pois há a necessidade de julgamento humano, então às vezes é necessário escutar a mesma atividade mais de uma vez no sentido de realizar uma avaliação precisa.

Por outro lado, esses fragmentos dos tutores reiteram que o número elevado de alunos por turma demonstra que os cursos remetem o seu fazer a uma prática que permite preparar o aluno para as exigências do mundo moderno, especialmente para o mundo do trabalho em grandes escalas e para uma visão de escola capitalista que busca a lucratividade através de um maior número possível de alunos matriculados em seus cursos, no caso das IES particulares. Em relação às públicas, o governo também vem defendendo uma política de expansão do ensino através do aumento de vagas ofertadas nos cursos presenciais ou não, com o objetivo de democratizar a educação superior como é o caso do REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; do PROUNI – Programa Universidade para Todos e também por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com a criação de vários polos em todo país, inclusive em regiões até então desprivilegiadas.

Ainda no que se refere ao aspecto pedagógico dos cursos de Letras a distância, podemos destacar a relação entre a prática dos tutores e as ferramentas por eles utilizadas, as quais propiciam, ou deveriam propiciar, maior interatividade entre a tutoria e seus alunos.

O formato dos cursos a distância dispõe de uma grande variedade de ferramentas para a realização de atividades síncronas e assíncronas, desta forma, chama-nos a atenção o relato dos tutores que evidenciam a utilização mais frequente dos recursos assíncronos, tais como fórum e e-mails, o que determina maior utilização de atividades que dispõem de maior flexibilidade de execução pelos alunos e maior autonomia da aprendizagem. Logo em seguida, em um critério de ordem hierárquica, os tutores dizem serem os *chats* e as mensagens as ferramentas

utilizadas de modo mais secundário pelos sujeitos envolvidos nesse fazer pedagógico. Já as videoconferências e o telefone são, em alguns casos, raramente, utilizados e, para a grande maioria, as teleconferências é que estão quase sempre ausentes do processo.

T1: Fóruns, e-mails, chats e videoconferências são as ferramentas que me são disponibilizadas.

T3: Na atual disciplina, os chats são marcados ocasionalmente somente para tirar dúvidas dos alunos, o fórum por outro lado é a maneira de manter a interação entre a turma discutindo temas outros que não sejam necessariamente os desenvolvidos nas aulas da disciplina. As conferências não foram estipuladas, mas tenho curiosidade em saber como seria utilizar esta ferramenta. O material impresso é disponibilizado, mas fica a cargo do tutor e do aluno utilizá-lo ou não. Os emails, mensagens como chamo na verdade, são o outro grande apoio de contato com os alunos, diferente do fórum, podemos utilizar esta ferramenta para parabenizar ou chamar a atenção do aluno individualmente, dar avisos, enfim, dar atenção específica ao aluno.

T5: [...] desse modo, videoconferências, teleconferências não apareceram como possibilidade interativa nas disciplinas em que atuei [...]. Quanto ao telefone, em alguns momentos tenho ligado para os alunos a fim de confirmar certas datas e trocar informações mais rápidas, mas no contexto burocrático e não pedagógico.

Pela respostas obtidas, as ferramentas de interação oral, como as videoconferências, os chats e o telefone, dividem seu espaço, de forma não proporcional, com as que exigem o emprego da escrita, como o e-mail, os fóruns e as mensagens. Esse fato aponta para um menor emprego do desenvolvimento da oralidade nesses cursos. Isso, a nosso ver, aproxima a educação a distância da educação presencial, pautada em exercícios que priorizam a escrita, minimizando oportunidades do aluno vir a se expressar oralmente.

A ênfase, como se observa, está na aplicação de atividades que dão destaque ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever em uma LE através do aprimoramento do conhecimento das estruturas da língua. Essa postura remete à história da educação brasileira, tanto em relação ao ensino de língua materna, quanto ao de língua estrangeira, que defende a posição de que o ensino explícito da gramática privilegia o estudo sobre a língua e a manipulação de estruturas sintáticas para garantir maior legitimidade à variedade de prestígio. É uma visão de língua apenas como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação. (TRAVAGLIA, 2002; PAIVA, 2005). Nessa perspectiva, escrever nos padrões da norma culta significa fazer uso adequado das estruturas e das regras gramaticais

apreendidas através da formação de hábitos repetitivos nada contextualizados, captados em situações alheias de significado para os aprendizes.

Essa conduta nos leva a crer que o ensino de línguas, apesar, de apresentar evolução na suas teorias, ainda encontra-se preso às noções de língua(gem) pautadas no Estruturalismo e na abordagem tradicional de ensino. Esse fato causa uma contradição interna ao ensino de língua estrangeira que busca na atualidade desenvolver uma prática voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa no aprendiz em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita. Para Widdowson (1991, p. 14), quando adquirimos uma língua

[...] não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes.

Isso significa que ensinar uma LE não é uma atividade automatizada de seqüências de regras e métodos prescritivos, mas, ao contrário, é uma ação que é sensível ao contexto e que retrata finalidades encontradas na vida real. (TOTIS, 1991). Além disso, o aluno, ao entrar em contato com uma LE, entra em contato com os aspectos socioculturais, ideológicos e históricos da língua-alvo. Assim, o ensino e a aprendizagem de uma LE inserem o sujeito em outra discursividade sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua língua materna. Desta forma, é responsabilidade dos coordenadores e sua equipe a escolha de um método que atenda a essas exigências.

Um método deve buscar técnicas que evitem práticas esvaziadas de significado. A ênfase em exercícios estruturais, como proposto no método audiolingual (TOTIS, 1991) não permite que o aprendiz produza sentido em LE a partir da sua história e das vozes que o constituem. Não considera que o aluno já tenha uma memória discursiva em língua materna e que este irá, aos poucos, ser interpelado em um novo sujeito a partir do momento em que entra em uma nova ordem do discurso. (BOLOGNINI, 2008).

Ainda em relação às ferramentas, vale destacar o que os tutores pensam acerca do lugar ocupado pela oralidade ao fazerem uso de alguns recursos disponibilizados pelas tecnologias da comunicação e informação na EaD, segundo os quais os *chats* e a gravação de textos orais (diálogos, autobiografias

entre outros) foram as ferramentas mais utilizadas para a prática da oralidade, conforme os depoimentos denotam:

T2: [...] acredito haver uma forma indireta de se praticar a oralidade, assim como nos e-mail e nos chats, fazemo-los por escrito mas pensando na oralidade.

T3: [...] é possível que os alunos gravem suas falas e enviem em formato MP3. Assim, posso ouvir as gravações dos alunos, realizar minhas próprias gravações e enviar aos alunos como forma de correção.

T4: algumas dessas atividades podem ser gravadas e enviadas para o tutor ou acontecer virtualmente, *online* [...] isso depende da proposta do professor da disciplina.

T5: No chat, marcávamos encontros em que uma dupla iria realizar certo diálogo e eu iria avaliar a conversa, percebia que muitas vezes eles estavam com o texto pronto e apenas liam o material que haviam escrito, uma espécie de subordinação da oralidade ao texto escrito.

Dito isto, fica evidente que a maioria das atividades acontece através de gravações, o que não garante a autenticidade da produção desses enunciados, nem a espontaneidade nessas situações em que produção oral é requisitada, comprometendo, assim, a fluência. Essa constatação está ancorada na fala do tutor 5 quando afirma que os diálogos produzidos pelos alunos parecem produções pré-elaboradas, prontas para serem lidas, ou seja, uma prática que marca a transcrição da fala. Sabe-se da importância dessas atividades, entretanto não são manifestações de oralidades espontâneas, mas práticas previamente planejadas; são a 'oralização da escrita', segundo Marcuschi (1997), ou uma simulação da fala.

Dos depoimentos acima citados, percebemos uma sobreposição da linguagem escrita em relação à oral, uma vez que, as atividades são realizadas com o objetivo de capacitar o aluno oralmente em uma LE, mas na verdade isso acontece através de exercícios gravados, que sinalizam a leitura de produções escritas previamente elaboradas ou através da comunicação mediada pela escrita nos *chats* ou por *e-mails*.

Na verdade, a fala é produzida espontaneamente, sem prévia elaboração ou correção, ou seja, sem planejamento. Ela se realiza sem a necessidade de uma tecnologia além do aparelho fonador humano. No caso específico da EaD, as TIC irão viabilizar a concretização dessa prática para que a comunicação entre tutores e

alunos e entre os próprios alunos possa ocorrer, uma vez que, estes estão em espaços físicos diferentes, o que os impede de realizar um diálogo face a face.

Agindo dessa forma, alunos e tutores deixam de perceber a aprendizagem como uma forma de desenvolver a competência comunicativa, em que a língua é concebida como uma manifestação de um sujeito sócio-ideológico. Todavia, é necessário ressaltar que a elaboração prévia do que é enunciado oralmente, reforça a automatização de estruturas gramaticais corretas, o que confere competência gramatical, mas não assegura o domínio da competência comunicativa do aluno. Para Hymes (1972) a competência comunicativa abrange não só o domínio fonológico, sintático ou lexical da língua, mas também, os seus aspectos sociais.

A noção de competência comunicativa, de Hymes (1972) faz emergir a Abordagem Comunicativa, a qual atribui ao aluno a capacidade de usar a língua para interagir em situações reais de comunicação. É uma abordagem que se opõe ao ensino sistemático da gramática como um fim em si mesmo. (TOTIS, 1991).

Nas sequências enunciadas por T2, T3, T4 e T5 há uma limitação no desenvolvimento das competências comunicativas, o que vai de encontro ao que está registrado em alguns PPP, em seus objetivos específicos do curso e em itens que destacam as habilidades e competências para o aluno, conforme destacado abaixo:

PPP2: Desenvolver competências na língua inglesa, nos seus diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais.

PPP3: Capacitar o graduando para descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do Inglês com especial destaque para as variações regionais e sociodialetais e para as especificidades da norma padrão.

PPP4: Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações orais e escritas, em termos de recepção e produção de textos.

PPP5: Dominar as diferentes noções de gramática e reconhecer as variedades linguísticas existentes, bem como os vários níveis e registros de linguagem.

Os PPP estabelecem objetivos, relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa, que nem sempre podem ser alcançados pelos tutores na prática, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem como um todo, pois deixam de privilegiar o desenvolvimento de alguma habilidade.

Segundo Canale e Swain (1980), a competência comunicativa só é alcançada pelos aprendizes, caso estes fiquem expostos às quatro competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, de maneira uniforme, o que nem sempre é viável quando há a substituição da habilidade oral pela escrita em decorrência, por exemplo, da inviabilidade de acesso a conexão da banda larga como anteriormente exposto pelos coordenadores.

Nesta mesma ótica, a concepção de língua passa a ser compreendida à luz de uma nova abordagem linguística que não aceita a definição de língua como um sistema formal, pois assim ela deixaria de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; tornando-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o seu funcionamento. (PÊCHEUX, 1997). Mas sim, como um objeto histórico-ideológico, produzido socialmente, que materializa o discurso.

Ainda nesse quesito que trata das ferramentas disponibilizadas para a efetivação do ensino de LE a distância, podemos identificar nos extratos retirados dos discursos dos tutores que não há uma exploração dos recursos extralinguísticos, pois as ferramentas não viabilizam a percepção desses elementos inerentes à produção personalizada do dizer. Na visão de Marcuschi (2007, p. 51), podemos dizer que “o texto oral transcrito perde seu caráter originário e pessoal e passa por uma neutralização devida à transcodificação”, que altera sua substância e forma original da expressão oral para a substância e forma da expressão escrita. Desse modo, o sentido original do texto oral pode ficar comprometido, quando este é transcrito. Este novo texto, dificilmente, alcançará o sentido primeiro enunciado pelo falante. O sistema alfabético, que forma os sintagmas da língua pode não ser suficiente para representar o já-dito através da linguagem oral em todas as suas dimensões, incluindo os elementos paralinguísticos e suprasegmentais, como relata o tutor abaixo:

T5: A webcam nas conversas *online* foi muito importante, ela amenizou essa falta de “corporalidade”, também é interessante dizer que mesmo usando a ferramenta como áudio e imagem (msn, skype no chat) nós trocávamos intenções comunicativas, gestos e emoções na escrita, como se ela estivesse lá como complemento da falta de “corporalidade”, exemplo, quando ainda nem havíamos começado a atividade de diálogo uma aluna falou “ I’m nervous, I’m timid” e acrescentou a informação: rrsrrr, pude perceber que ela estava rindo... Outra aluna dizia constantemente que

estava vermelha e acrescentava os emotionscons, tipo  e várias outras situações em que apelávamos para a escrita como complemento.

As atividades propostas pelos tutores para o exercício da oralidade têm, em alguns momentos, o uso da escrita ou de figuras (emotions) em substituição à oralidade pela ausência de infraestrutura tecnológica e de conexão para a manutenção de uma comunicação mais próxima da realizada em contato direto, face a face, conforme os relatos dos coordenadores.

Do ponto de vista da linguagem, segundo Crystal (2005, p.91), tem acontecido uma “aparente falta de respeito pelas regras tradicionais da língua escrita”, com o uso de abreviaturas, de figuras que representam sentimentos e emoções (emotions) dos interlocutores. Essa postura adotada, nesse novo veículo de comunicação, busca, através desses novos tipos de expressão, demonstrar fluidez e simultaneidade, ao mesmo tempo em que tenta transcender as limitações tradicionais de disseminação de um texto.

Todos esses desdobramentos da escrita, que têm motivado reflexões acerca da revolução da linguagem, são insuficientes para substituir o uso de uma linguagem oral face a face, principalmente, por que dependem de infraestrutura tecnológica e por não permitirem, na maioria das vezes, que seus interlocutores façam uso dos recursos extralinguísticos inerentes à comunicação humana.

Segundo os tutores esse aspecto da linguagem oral é trabalhado durante os encontros presenciais, como podemos perceber nos enunciados a seguir:

T1: Técnicas que compreendem o uso de recursos extralinguísticos não são adotadas durante a mediação via tecnologia disponibilizada, tendo seu uso reservado às aulas presenciais (atuo em curso semipresencial, com 20% da carga horária ministrada presencialmente).

T6: Então quando é uma atividade em que ele mantém uma interação oral com outro companheiro de sala e o tutor está ali acompanhando oralmente, *online*, então tem as falhas, as quebras de turno de fala, tem a entonação, as ausências, todos esses aspectos são perceptíveis e o tutor pode perceber isso; os gestuais não porque isso não é através de vídeo. Essa parte gestual, esses outros elementos extralinguísticos que fazem parte da nossa expressão oral têm que ser trabalhados nos encontros presenciais e nas oficinas de expressão e compreensão oral.

Observamos nessas falas o atravessamento da memória discursiva de uma prática sedimentada pelos discursos de sua própria experiência, na condição de aluno e, talvez, professor da educação presencial. Para Foucault (2008, p. 110) “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”. Desse modo, as falas dos tutores remetem a uma rede de sentidos formada anteriormente em outros

lugares, por outros sujeitos que pensaram a oralidade na educação presencial e que se fizeram presentes por outros sujeitos na educação a distância.

Esses sujeitos são interpelados por discursos de professores que eles tiveram ao longo de sua formação escolar e/ou acadêmica, decisivo na maneira pela qual a oralidade (agora já ocupando a posição de tutor) é tratada discursivamente em seus ambientes de trabalho. O entrecruzamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais é o que constituem os interdiscursos. Assim sendo, os enunciados apreendidos nas materialidades linguísticas até aqui apresentadas, denotam que o discurso da oralidade, nos cursos de Letras a distância, é formado pela dispersão de acontecimentos e discursos outros, historicamente determinados, que se transformam e se modificam.

Tendo em vista que a voz do sujeito enunciativo constitui-se por um conjunto de diferentes vozes, isto é, de uma heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1982), é que constatamos que na fala dos tutores, abaixo, existe um discurso atravessado por referências implícitas de outros discursos que decretam que a educação presencial é uma referência para a educação a distância, na medida em que muitas atividades que deveriam ser realizadas através das novas tecnologias da informação, ainda necessitam ser executadas no modelo primeiro de educação, para que tenham, talvez, mais legitimidade e possibilidade de serem concretizadas.

T1: Nos encontros presenciais. Por quê? Ainda estamos em processo de descoberta de como otimizar os momentos de práticas orais (ouvir/falar) relacionadas ao fazer pedagógico.

T2: Não, como venho dizendo acho que as disciplinas de oralidade deveriam ser urgentemente repensadas, talvez ter uma carga horária diferenciada, talvez mais encontros presenciais e outras estratégias.

T4: Nos encontros presenciais. Porque é mais viável.

T5: Nos encontros presenciais a interação fica mais espontânea.

T6: Nos encontros presenciais, pois não me utilizo de nenhuma ferramenta que possibilite a oralidade nas atividades a distância.

Complementando a resposta acima, captamos nas falas dos enunciadores que a escrita, na modalidade de educação a distância, detém uma posição mais privilegiada do que a oralidade, como podemos acompanhar nas sequências discursivas a seguir:

T1: E o desenvolvimento da habilidade oral e o da escrita adquirem o mesmo patamar de importância na modalidade de ensino presencial?

T4: Devido à estrutura da plataforma, acredito que **a habilidade escrita leva vantagem**. (grifos da autora)

T5: A habilidade oral na teoria (institucionalização pedagógica), quer dizer, na formulação de quantidade de horas-aula e na disposição do número de disciplinas, parece ter a mesma importância da habilidade escrita, mas na prática as coisas são um pouco diferente, pois, **acredito que a habilidade oral acaba sendo prejudicada pela falta de contato presencial entre tutor-aluno e essa tal equivalência, acaba sendo uma ilusão em que o desempenho da oralidade acaba ficando deficitário**. (grifos da autora)

T7: Não acredito que isto aconteça. Acredito que o sistema reconheça que ambas as habilidades sejam importantes de forma equivalente, mas ainda, pelo menos na (universidade X), não vejo que sejam ambas estimuladas da mesma forma. **Ainda acho que a leitura e a escrita estejam sendo muito mais trabalhadas que a oralidade**, o que não é muito aceitável num curso que envolve uma língua estrangeira. (grifos da autora)

T8: A compreensão e expressão escrita você pode desenvolver sem nenhum problema, a compreensão e **expressão oral você precisa de uma conexão muito boa para você desenvolver esse trabalho**, para que você alcance que esse aluno tenha uma competência comunicativa satisfatória nessa Língua Estrangeira...Para realizar a atividade, para conseguir se expressar naquela Língua Estrangeira... (grifos da autora)

Essa posição privilegiada da escrita acontece em virtude das condições de realização das tarefas, uma vez que, segundo os próprios tutores, a oralidade acaba cedendo espaço para a escrita quando demanda maior contato entre tutores e alunos na modalidade presencial ou mais horas disponíveis na grade curricular para a realização dessas tarefas que envolvem a prática das habilidades de compreensão e fala em um idioma estrangeiro a distância. Esse último complicador acontece em virtude da distribuição da carga horária presencial nessa modalidade de ensino ser reduzida a apenas 20% do total do curso.

Segundo as determinações legais, na EaD são previstos encontros presenciais definidos pelas instituições compondo um total de 20% da carga horária total do curso para a realização de testes, estágios supervisionados, tutorias presenciais, apresentações de trabalhos de conclusão de curso, entre outras atividades acadêmicas. Momento em que acontece também, segundo as palavras do tutor acima, maior oportunidade para realizar atividades que priorizem a prática oral da língua estrangeira estudada. Nessa distribuição entre carga horária para atividades presenciais e a distância, percebemos que o tempo disponibilizado para o

desenvolvimento da oralidade na língua-alvo acaba sendo considerado reduzido a uma prática efetiva dessa habilidade.

Mudança nessa distribuição da carga horária demandaria uma reestruturação do desenho do curso como um todo a começar pela sua legislação (LDB nº 9.394/96, art. 80 através da Portaria nº 4.059, §2º). Por outro lado, essa alteração ensejaria um processo inverso ao que a própria EaD preconiza, ou seja, maior carga horária a distância e menor presencial.

Outro aspecto já relatado pelos coordenadores anteriormente, diz respeito à dificuldade de conexão nos polos. Nesses locais a baixa qualidade da conexão pode comprometer a recepção do sinal, fato que se deve ao pouco investimento tecnológico realizado pelas IES promotoras dos cursos ou pela má qualidade do provedor. A presença de um desses fatores implica na existência de problemas de caráter técnico, o que vem determinar maior ou menor acesso dos alunos ao material e aos recursos disponibilizados *online*. Conforme enuncia um tutor:

T2: [...] uma vez que grande parte dos alunos ainda reclama das limitações dos polos do interior do Estado que por problemas de rede de conexão tem a internet lenta ou desativada.

Assim, a dificuldade em manter a conexão prejudica o desempenho das tarefas ao impossibilitar a realização de atividades em grupo ou dificultar a percepção e o entendimento do que realmente está sendo falado, no sentido da apreensão das características peculiares do falar daquela LE, que por sua vez, provoca a falta de lugar para a oralidade, comprometendo a oportunidade de o aluno de pôr em prática o que está sendo ensinado a ele e de ele ter a chance de ser corrigido pelo tutor – sujeito que detém maior poder em virtude de ser ele o detentor do saber, o que controla o discurso. Desta forma, como explica Foucault “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo”. (FOUCAULT, 1999, p. 12).

De acordo com Michel Foucault (1999) existe uma relação íntima entre o conhecimento e o poder dentro da coletividade. Segundo o filósofo, o discurso que comanda a sociedade é sempre o discurso daquele que detém o saber. Além disso, ele identifica o sujeito como aquele que está sempre determinado pelas ideias emanadas pelos superiores, ou seja, pela classe que domina ideologicamente

determinada sociedade. Assim, também, acontece na relação tutor-aluno, em que o conhecimento é selecionado e manipulado pelos que detêm o poder, com o livre arbítrio de incluir ou excluir o que acharem necessário constituir o rol do saber do aprendiz de uma LE.

Essa perda de oportunidade de exercitar a oralidade afeta o trabalho de efetivação de um dos fatores importantes no processo de aquisição de uma LE, que é o trabalho de maleabilidade psíquica e física para a inscrição da estrutura da nova língua no corpo do sujeito. Para a aprendizagem de um novo idioma é exigida uma flexibilidade corporal para a produção de novos sons, novos ritmos, novas curvas entonacionais, fluxos de ar e utilização modificada dos órgãos de produção da linguagem (REVUZ, 2001).

Ainda no que se refere à produção oral do aluno de um Curso de Letras a distância, podemos ressaltar que é sentida a falta de maior contato com a LE para o desenvolvimento dessa habilidade, segundo enunciado pelos tutores nos fragmentos dos textos abaixo:

T2: Já escutei alguns relatos de alunos pedindo que houvesse mais encontros presenciais para desenvolvimento da habilidade oral em situações mais naturais, visto que a gravação de atividades é, digamos, um pouco menos humana, pois não é possível interagir com um gravador.

T5: Sim, a modalidade EAD parece-me que tem um entrave no quesito exposição de prática da LE porque a fala diária do professor em LE na interação da sala fica limitada ao encontro presencial e as oportunidades de atividades síncronas *online*.

T8: Tenho essa experiência nos encontros presenciais, porque é a única oportunidade que o curso me oferece. Quando posso interagir oralmente e pessoalmente com os alunos de meu polo percebo que eles reagem muito bem, demonstram satisfação ao conseguirem se comunicar na língua estrangeira e se mostram dispostos a continuar a comunicação pela oralidade.

Está subjacente a essas falas a representação do educação a distância nos moldes da educação presencial, ou seja, esses discursos incorrem no permanente retorno aos paradigmas da educação tradicional, ancorada na Abordagem Tradicional de ensino que tem no seu fazer pedagógico um professor caracterizado, principalmente, como controlador, repetidor, centralizador e paternalista. Ao contrário, na EaD, o ensino não demanda a presença física do professor, que passa a ser um orientador que estimula a curiosidade dos alunos, motivando-os a interagir

com outros participantes do processo. É um modelo que designa maior liberdade e autonomia ao aprendiz para responsabilizar-se pelo processo de sua própria aprendizagem, conforme orientam os PPP.

PPP1: Dessa forma, o Curso de **LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS – LICENCIATURA** (EAD), [...] Deve propiciar aos licenciandos uma formação com **autonomia intelectual**, que lhes permita buscar qualidade na atuação pedagógica através da reflexão sobre a prática de ensino e a importância da formação continuada, tanto no seu desempenho profissional como no crescimento do seu futuro aluno [...]. (grifos da autora).

PPP2: possibilitar ao professor/aluno condições para o desenvolvimento de **autonomia de estudo** e construção de conhecimento crítico e independente, utilizando a experiência educativa das Universidades consorciadas. (grifos da autora).

PPP4: Deve ser capaz de refletir teoricamente a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de **compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente**. (grifos da autora).

PPP4: [...] somado a flexibilização do diálogo entre corpo docente e discente e a **busca da autonomia**, será descrita a seguir a sistematização metodológica da prática da EaD na Universidade X, devendo a estrutura curricular (conteúdos) ser evidenciada no próximo capítulo. (grifos da autora).

PPP5: Possibilitar ao aluno condições para o desenvolvimento de **autonomia de estudo** e construção de conhecimento crítico e independente, utilizando a experiência educativa de seus professores. (grifos da autora).

Nessa visão, a aprendizagem é algo democrático que requer disciplina, organização, persistência, motivação, avaliação e responsabilidade. Assim, ser um aprendiz autônomo na EaD, significa fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis nessa modalidade, adequando-os às suas necessidades individuais. Isso significa dizer que o aluno passará a administrar com mais flexibilidade o seu horário de estudo, atendendo às suas necessidades individuais sem, no entanto, perder a possibilidade de interagir com seus pares e com o professor. (OLIVEIRA, 2006).

Novamente, são revisitadas carências da educação presencial nas falas dos tutores, quando questionados pelos fatores, em ordem de importância, que mais dificultam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse quesito, eles destacam, como o primeiro fator dificultador para um bom desempenho da aprendizagem de LE a distância, a falta do conhecimento básico desse idioma por parte dos alunos, o qual pressupõe-se ser adquirido na Educação Básica na modalidade presencial. Na sequência, os tutores, assim como os coordenadores,

destacam como o segundo problema para um bom aproveitamento dos estudos a falta de habilidade, por parte dos alunos, em lidar com algumas das ferramentas da informática. E, em terceiro lugar, fazem referência ao número de alunos por sala-ambiente. O tutor, mais uma vez compartilha da opinião do coordenador ao considerar que o número elevado destes prejudica o rendimento da aprendizagem, pois dificulta o acesso à internet e a realização de tarefas *online*, principalmente, aquelas realizadas sincronicamente, inviabilizando, por sua vez, um trabalho personalizado de monitoramento do desenvolvimento da habilidade oral de cada aprendiz por parte do tutor.

Por fim, os tutores são indagados sobre a eficiência da EaD no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade oral, ao qual respondem:

T1: Acho que é algo que pode ser **eficiente quando se tem ferramentas ideais para o desenvolvimento de atividades**. Da forma como estão funcionando alguns dos atuais cursos de Letras com habilitação em língua estrangeira, vejo que não há a devida preocupação com a habilidade oral.

T2: Acredito que avança **a passos lentos, mas que é uma ótima iniciativa**.

T4: Acredito que a educação a distância seja capaz de desenvolver a habilidade oral do aluno de um curso de Letras, **visto que fala e escrita são duas práticas indissociáveis**.

T5: Avalio que é possível uma boa aprendizagem da habilidade escrita e oral de LE via EAD, uma vez que possamos repensar as formas de interação tutor-aluno e ainda perceber que há certa especificidade quanto ao desenvolvimento da oralidade. Especificidade esta que põe em xeque determinados **tabus quanto ao que seja um bom curso de graduação semipresencial**. Por outro lado, a importância do tutor presencial tem que ser repensada, sua participação tem que ser mais ativa e institucionalizada, incorporada aos momentos de interação oral, a participação do tutor presencial deve fazer parte de um planejamento pedagógico. E para que esta participação seja proveitosa, é preciso encarar de frente o problema da desqualificação de certos tutores-presenciais, eles devem ser capacitados, auxiliados, remunerá-los adequadamente, efetivá-los talvez.

T6: Precisa de estudos nessa área para suprir esta necessidade do aluno e consciência de que **se não colocar em prática os melhores recursos não teremos um ensino de qualidade**.

T7: Eu sinceramente acredito que na educação a distância possa haver uma aprendizagem efetiva de línguas estrangeiras, voltada também para o curso de Letras, para oralidade ou para qualquer outra habilidade. Porém, temos que considerar que não há método de ensino perfeito e por mais perfeito que seja o método, ele não funciona sozinho. O educação a distância pede ao seu aluno muito mais **autonomia**, muito mais da capacidade de “se virar sozinho”, e **não sei se o sistema educacional brasileiro como um todo forme este tipo de aprendiz**.

T8: Eu acredito na educação à distância, por isso que estou nela. Acredito que é possível você fazer um curso de Licenciatura a distância. Acredito que é possível você fazer um curso de Língua Estrangeira a distância e sei que nós estamos propondo algo inovador, que é formar professores de Língua Estrangeira em EaD nesse sistema..., semipresencial. **Isso é um desafio muito grande**, antes de mais nada, mas nós temos percebido que realmente os alunos estão aprendendo Língua Estrangeira. Então essas barreiras podem ser rompidas e eles pode aprender, e aprendem, efetivamente.

Nesses momentos finais da análise, alguns aspectos precisam ser destacados à luz do que enunciam os tutores. O primeiro ponto refere-se às ferramentas disponibilizadas para tutoria, as quais, segundo eles, precisam ser mais *eficientes [...] ideais para o desenvolvimento de atividades*. Isso demonstra que o sistema tem fragilidades que necessitam ser repensadas para uma efetiva prática educacional, com maior disponibilidade desses recursos para a realização de atividades que demandem a utilização de imagem, som e movimento, importantes para o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas, mas, no caso específico, da oralidade de LE nos Cursos de Letras a distância.

Um segundo item abordado pelos tutores faz referência à lentidão da oferta de cursos a distância, possivelmente pela restrita divulgação de sua existência através de iniciativas governamentais ou particulares. A grande população, talvez, não tenha conhecimento dessa alternativa de educação, principalmente, aqueles que não dispõem de tempo integral para sua escolarização. Essa lentidão dos cursos a distância alcançarem um público maior, deve-se, também, ao fato de haver na sociedade certo *tabu* em relação à modalidade a distância, aspecto apontado pelos próprios tutores da EaD. Fato que remete, quiçá, a uma herança cultural, cuja referência é a educação presencial, conceituada como a que forma com qualidade e que tem credibilidade no mercado de trabalho.

Ainda é destacada pelos tutores a necessidade de serem postas em prática atividades para o desenvolvimento tanto da habilidade oral quanto escrita, por serem, segundo eles *duas práticas indissociáveis*. Entretanto, vale ressaltar que, o enunciador se esqueceu de considerar que essas práticas precisam ser realizadas, também, em momentos distintos para que adquiram patamar de importância equivalente no processo e permita uma prática efetiva de cada uma dessas habilidades. Para isso, é importante a escolha de técnicas que oportunizem o acesso a uma LE que ampliem o horizonte do aprendiz, proporcionado a aquisição

de novos conhecimentos e a possibilidade de comunicar-se com povos de culturas diferentes à sua. (TOTIS, 1991).

O olhar dos tutores acerca da EaD, embora apresente um discurso positivo, como destacado a seguir: *sinceramente acredito que na educação a distância possa haver uma aprendizagem efetiva de línguas estrangeiras, voltada também para o curso de Letras, para oralidade ou para qualquer outra habilidade*, não deixa de ser atravessado por uma fala que aponta a participação do aluno de forma autônoma e flexível como fundamental para o bom aproveitamento do conteúdo e dos recursos oferecidos pela EaD. A valorização de princípios de autonomia e de colaboração é essencial para a educação em disciplinas semipresenciais.

A autonomia constitui-se em critério básico de competência para o aluno que quer desenvolver a sua capacidade de aprender por si mesmo, com o auxílio de materiais e demais facilidades disponibilizadas pela instituição promotora do curso (OLIVEIRA, 2006), daí porque ela não é uma conquista tão fácil de ser adquirida, principalmente, em virtude da forte herança cultural do ensino tradicional controlador e da necessidade de uma efetiva política de diretrizes que incentive a sua potencialidade no ensino superior.

Esse princípio de autonomia encontra-se nos discursos jurídicos, mais especificamente, no decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Letras a distância, os quais funcionam como matriz de sentido para o discurso dos tutores.

Acreditamos e compartilhamos com as palavras dos tutores os quais reconhecem que a EaD nos cursos de Letras para o ensino da habilidade oral, é um desafio a ser alcançado porém, não impossível de ser realizado.

Nessas distintas materialidades, representadas pelo discurso inerente aos documentos jurídicos – leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias –, documentos pedagógicos – Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) – e, ainda, pelas respostas obtidas tanto nas entrevistas realizadas com os Coordenadores como também nos questionários aplicados aos tutores, estão diferentes sujeitos posicionados em campos distintos que variam do jurídico, passando pelo pedagógico, até chegar ao político, e finalmente ao econômico, os quais são autorizados a enunciar acerca do lugar da oralidade no ensino de LE nos cursos de Letras a distância.

Nesses espaços discursivos que sustentam as análises, percebemos que embora as propostas dos documentos estabeleçam uma visão de ensino-aprendizagem pautada na interação, na interculturalidade, na diversidade, na variação linguística, no uso da língua em situações bem próximas da realidade, a oralidade aparece como uma habilidade que não encontra espaço adequado para sua realização, apesar de sua importância na formação do sujeito-aluno futuro professor de LE. Essa dificuldade em encontrar lugar para ser posta em funcionamento acontece em decorrência de haver fatores que impedem a sua efetivação. Entre esses fatores destacamos aqueles apontados pelos sujeitos desta pesquisa: a limitação de investimentos na área da tecnologia por parte das IES, o que ocasiona problemas com conexão, que por sua vez, causa perda de dados, ruídos na conexão, congelamento de imagens, inviabilidade de captação do som, entre outros problemas. Outro fator diz respeito a problemas com o provedor, o que impede uma regularidade de sinal; e ainda a substituição da escrita em atividades que deveriam ser executadas para promover o desenvolvimento da habilidade de ouvir e falar na LE alvo.

À luz das informações obtidas nos documentos oficiais e pelas falas dos sujeitos da pesquisa entendemos que o lugar da oralidade nos Cursos de Letras com formação em língua estrangeira a distância ocupa uma posição secundarizada, cedendo espaço a atividades de leitura e escrita. À luz dos discursos destes sujeitos, as atividades que desenvolvem nos alunos as habilidades de compreensão e de fala demandam melhor infraestrutura tecnológica e mais tempo para realização, o que exigiria tanto um acréscimo na carga horária do curso como um todo, como também, uma expansão das atividades realizadas presencialmente; opção contrária às propostas defendidas por esta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é uma prática social, que possibilita a interação humana. Nessa visão, ela não se centra apenas na língua como um sistema abstrato, mas como um objeto simbólico dotado de efeitos de sentido em função da posição ocupada pelos sujeitos que a produzem, o que revela seu caráter sócio-histórico e ideológico. Assim, a linguagem materializa os discursos que por sua vez remetem a sentidos produzidos por outros já-ditos.

Independentemente de sua manifestação verbal ou não verbal, a linguagem deve ser sempre considerada em função das margens que a envolvem. Desse modo, as palavras evocam sempre uma época, um grupo social e o contexto em que vivem. Das manifestações, centramos nosso foco na forma verbal oral buscando entendê-la não apenas como uma maneira de verbalizar as estruturas linguísticas, mas como uma prática social que possibilita a interação nas mais variadas formas, dependendo de seu uso.

A oralidade, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é um termo que denota a habilidade de falar e compreender essa língua. Ademais, vale salientar que o desenvolvimento dessa habilidade possibilita a construção da competência comunicativa com a linguagem oral, a qual vem vinculada aos recursos paralinguísticos e supra-segmentais, apresentada sob variadas formas ou gêneros textuais.

Nesta pesquisa enfatizamos a importância do desenvolvimento da habilidade oral no ensino de uma LE através das ferramentas disponibilizadas na Internet por uma plataforma de ensino que permita ampliar as possibilidades de uso da língua-alvo em múltiplas situações.

Desta forma, esta tese teve como principal objetivo analisar o lugar da oralidade nos discursos dos documentos oficiais, dos projetos políticos pedagógicos e dos sujeitos envolvidos – coordenadores e tutores – no ensino de línguas estrangeiras a distância dos Cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em língua estrangeira.

Para isso apresentamos o percurso do desenvolvimento da linguagem humana enquanto prática social para abordar o fenômeno da linguagem; recuperamos a trajetória do ensino superior na modalidade a distância no Brasil com ênfase à expansão dos Cursos de Letras com formação em LE, para assim melhor

nos aproximarmos do cenário de nossa pesquisa; discutimos a importância da evolução das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Línguas Estrangeiras; identificamos as diferentes concepções de ensino e de língua(gem) com vistas a reconhecer em qual delas há um enfoque da oralidade em suas abordagens, métodos e técnicas e, por fim; verificamos o papel da memória dizível no processo de ensino-aprendizagem de LE.

A fim de alcançar os objetivos acima, realizamos um estudo que em sua formatação final, estruturou-se em cinco momentos, os quais serão revisitados para uma melhor compreensão de como cada um contribuiu para o entendimento do nosso objeto. No primeiro, a **Introdução**, apresentamos as razões do estudo, o objeto e sua demarcação teórico-metodológica, os procedimentos de investigação e uma resumida explanação do que consta em cada capítulo.

No segundo momento, composto pelo primeiro capítulo, intitulado **A Comunicação Humana: suas diferentes linguagens e concepções** foi construída, inicialmente, uma trajetória pela qual a comunicação humana, como tradutora de cultura e materializada na linguagem, tem se desenvolvido em diferentes momentos e lugares, ocasionando mudanças nas relações entre os interlocutores, de acordo com a técnica em vigor em um determinado momento histórico.

Faz parte deste capítulo a compreensão, a partir da literatura, do fenômeno da linguagem além da perspectiva dicotômica língua/fala, a fim de que a língua não seja o cerne das discussões, mas o discurso. Desta forma, pensamos que seja possível operar ligações entre os níveis linguísticos e extralinguísticos inerentes ao discurso. Continuamos o desenvolvimento deste capítulo com a exposição de concepções de língua(gem), que possibilitou uma melhor compreensão do objeto de nossa pesquisa – a oralidade.

Verificamos que o percurso realizado entre a língua e o discurso, fez-nos compreender que a oralidade, como manifestação da linguagem humana, é uma prática social, com fins comunicativos, não alheia aos sujeitos que a realizam, por serem estes considerados históricos, sociais e ideologicamente determinados em um tempo e um lugar. O estudo realizado neste capítulo serviu de base teórica para nossas análises.

O Ensino Superior no Brasil e a educação a distância, outra etapa que se constitui do segundo capítulo desta pesquisa, trata, de forma breve, acerca dos acontecimentos que dizem respeito ao surgimento da Educação a Distância no Brasil. Assim, realizamos um conciso percurso, para desenhar a trajetória da

educação a distância no Brasil, com vistas a obter dados que mostrem quais fatos político-ideológicos, sócio-econômicos e culturais colaboraram para a sua formatação atual.

Além disso, expusemos um panorama do ensino superior no Brasil, com destaque aos cursos de Letras, na modalidade de educação a distância, tendo como referência os dados encontrados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2008. O objetivo deste estudo foi entender a realidade na qual se inseriu nosso objeto de pesquisa, para posteriormente nos assessorar na definição do *corpus* da investigação. Realizamos também considerações sobre a legislação da EaD, partindo das Leis 5.692/71 e a 9.394/96. Finalmente, tratamos sobre a relevância do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Línguas Estrangeiras, tendo como ponto de partida o uso do gravador e da fita cassete até chegarmos à emergência da Internet.

Percebemos que a EaD dispõe de grande aparato tecnológico, composto por recursos de voz, imagem e movimento, que possibilita a transmissão de informação para a construção de novos conhecimentos como a de um novo paradigma educacional que fomenta princípios de autonomia e de colaboração com outros colegas. Esse modelo educacional não exclui o ensino de LE, ao contrário, amplia as suas possibilidades de uso de um idioma estrangeiro. Entretanto, apesar de toda a sua modernização, é uma modalidade que ainda não alcançou um nível satisfatório de credibilidade na sociedade, pois, ainda está arraigado à um modelo de educação para quem não está interessado em um ensino comprometido com o aprendizado, mas com a aquisição de certificados. Por isso, talvez, o número de vagas ofertadas ainda seja bem maior do que o número de alunos matriculados/concludentes, conforme Censo da Educação Superior (2008).

No penúltimo momento, constituído pelo terceiro capítulo, **A Oralidade nas Abordagens, Métodos e Técnicas de Ensino de Língua Estrangeira**, apresentamos o percurso das línguas estrangeiras, na condição de disciplina curricular, no decorrer da história da educação brasileira. Discorremos sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras. Realizamos um estudo acerca da oralidade como veículo da memória dizível, esta produzida pelo sujeito-aluno no momento da enunciação e responsável pelos efeitos de sentido construídos ao longo da história do sujeito, inicialmente, em contato somente com a língua materna e, em um segundo momento, com um idioma estrangeiro.

Nessa etapa que acabamos de apresentar, foi-nos oportunizado um estudo com bases em abordagens teóricas oriundas do ensino LE e da AD, que nos levou à constatação de que um trabalho efetivo de ensino-aprendizagem de LE, que conduza a uma prática voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES, 1972) do aluno, depende, necessariamente, de dois processos, o primeiro, que visa à inscrição histórica da língua-alvo no sujeito-aprendiz e o segundo, que trata da maleabilidade psíquica e física como pré-requisito para a inscrição da estrutura da nova língua no aprendiz. Além disso, pudemos depreender desse capítulo que os efeitos de sentido produzidos por um sujeito-aluno estão intimamente relacionados com a variedade de discursos aos quais esse discente teve acesso durante sua vida, inicialmente, em língua materna e, posteriormente, no idioma estrangeiro, alvo de sua aprendizagem.

No momento final de elaboração desta pesquisa, o último capítulo que tem como título – **Descrição Metodológica e Análise dos *Corpora*** – apresentamos os dados que constituem os *corpora* da pesquisa e seus procedimentos analíticos. Em seguida, analisamos o lugar da oralidade na modalidade de educação a distância no Brasil, em múltiplos gêneros do discurso. O objetivo desta seção foi constatar nos discursos em seus variados âmbitos – jurídico, pedagógico e institucionais (coordenadores e tutores) – as relações de sentidos que envolvem o lugar da oralidade no educação a distância de LE nos Cursos de Letras.

Com a realização desta última meta, anteriormente citada, pudemos confirmar as nossas hipóteses iniciais. Primeiramente, percebemos nas sequências discursivas retiradas dos documentos jurídicos, que regem o funcionamento da Educação Brasileira, especificamente, da educação a distância, dos cursos de Letras com formação em LE, uma relação de poder-saber que estabelece o que pode, o que deve ser feito e o que é realizado pelos sujeitos envolvidos nesse fazer pedagógico. Esses documentos estão bem mais comprometidos com a legitimidade do processo do que com as questões pedagógicas em si, até mesmo por causa de sua natureza composicional. Isso está refletido nas poucas linhas direcionadas às especificidades do ensino de uma LE, mais especificamente da oralidade.

Os PPP, por darem suporte às questões pedagógicas, trazem no bojo de suas determinações a valorização de princípios de autonomia, de diversidade e de interdisciplinaridade, o que caracteriza a construção de um perfil de um futuro profissional capaz de se movimentar em um universo político, histórico e geograficamente globalizado, pronto, portanto, para trabalhar com a diversidade.

Do ponto de vista interativo da linguagem, todos os PPP ressaltam a necessidade de os formandos serem capacitados a usar as tecnologias em prol do desenvolvimento de sua carreira, que deve se pautar em aspectos interculturais sobre o ensino.

Ainda, em relação aos extratos dos Projetos Políticos Pedagógicos selecionados, podemos ressaltar a existência de certo enfoque que prevê a existência da oralidade nesse processo de ensino-aprendizagem de uma LE a distância, posicionamento compartilhado com os documentos jurídicos que regem essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a oralidade é novamente abordada de forma distanciada nos PPP.

Em um penúltimo viés da análise, quando consideramos os excertos extraídos das falas dos coordenadores, percebemos que há lugar para a oralidade, porém este não parecia revelar-se em todas as suas formas, pois segundo esses sujeitos, sua concretização demandava, por um lado, maior dedicação e interesse por parte dos alunos, e por outro, melhor condição de infraestrutura tecnológica que possibilite maior contato do aluno com a língua em situações em que seja requisitado a praticá-la oralmente, quer seja por meio de atividades síncronas ou assíncronas, como ao ter acesso a pronúncias de dicionários virtuais, por exemplo. Essa última 'condição' acaba oferecendo maior espaço ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever nesse contexto, pois problemas com a variabilidade do sinal da Internet tornam as habilidades de ler e escrever mais viáveis de serem executadas.

Por fim, as falas dos tutores retomam um aspecto abordado anteriormente pelos coordenadores, ao constatarem a dificuldade de conexão. No entendimento desses últimos sujeitos da pesquisa, este é um problema que acontece, muitas vezes, pela baixa aplicação de recursos financeiros por parte das instituições promotoras dos cursos. O reduzido investimento em infraestrutura tecnológica compromete a concretização dos objetivos propostos pelos documentos, fazendo com que a produção oral seja posta em um lugar secundarizado no processo ensino-aprendizagem de LE nos Cursos de Letras a distância.

Diante dessas constatações, chegamos às conclusões finais da nossa pesquisa em relação ao lugar da oralidade no ensino de LE nos cursos de Letras a distância, destacando que, os recursos disponibilizados pelas tecnologias de informação e comunicação são diversos, criados para facilitar e proporcionar a aprendizagem, entretanto, na prática, esses recursos acabam tendo sua

aplicabilidade comprometida em virtude da falta de regularidade do sinal oferecido pelo provedor; da ausência de confiabilidade de dados; da presença de ruídos; de imagens congeladas; da demora do retorno das falas, entre outros problemas.

Inferimos daí que, a secundarização da oralidade não se configura um problema causado exclusivamente por problemas com a conexão, mas também, com o tempo disponibilizado, isto é, a carga horária do curso para a aplicação das ferramentas que viabilizam as condições de realização de práticas a serviço do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capaz de efetivar sua habilidade de compreender e ser compreendido nas mais variadas situações de uso de uma LE. Na maioria das vezes, a produção oral é restrita aos momentos destinados à execução de tarefas obrigatórias e aos encontros presenciais para a realização de avaliações.

Um outro aspecto que compromete a eficácia da EaD, segundo os tutores, não só no tocante à oralidade, mas também ao desenvolvimento de outras habilidades, diz respeito à presença, em nossa cultura, de uma memória discursiva de aprendizagem de língua materna da educação presencial, nos moldes do fazer pedagógico centrado no professor. Essa postura determina a dependência do aluno em relação àquele que detém o conhecimento, dificultando a sua autonomia em conduzir seu aprendizado nessa nova modalidade de ensino. A EaD exige do aluno flexibilidade e disciplina para realizar as tarefas, sem, entretanto, ter um alguém “pressionando”. Essa dependência compromete o desenvolvimento da oralidade, pois o aluno que em vez de buscar os recursos da Internet para praticar tal habilidade, fica aguardando comandos direcionados e datas pré-estabelecidas para entrega de tarefas a fim de realizar apenas atividades planejadas. Acreditamos que esse comportamento talvez seja oriundo da cultura paternalista da educação brasileira, que, raramente, exige do aluno domínio do seu aprender e conscientização de que ele é co-responsável pelo seu desempenho. No caso específico desta pesquisa, mostramos que o desenvolvimento da produção oral fica comprometido, pois o aluno, que deveria ter uma postura autônoma para selecionar quais recursos da Internet fazer uso para o desenvolvimento de sua habilidade oral em LE, acaba não colocando em prática esse princípio fundamental da EaD, perdendo assim a oportunidade de adquirir e/ou de aprimorar seus conhecimentos.

Um terceiro fator apontado pelos tutores diz respeito à posição secundária do ouvir e do falar em relação ao lugar da leitura e da escrita, que estão situados com certa vantagem, nesse processo. Tais fatos acontecem no contexto da EaD,

principalmente durante o cumprimento das atividades síncronas, que muitas vezes, são inviabilizadas de realização por motivo de pendências tecnológicas, o que determina a substituição do falar pelo escrever, do ouvir pelo ler, ocorrendo a oralização da escrita. A fala é transcrita, perdendo assim, muito das características intrínsecas desse dizer, como os fatores extralinguísticos do nosso falar, que variam desde um movimento corporal/facial até uma forma específica de pronunciar um determinado enunciado. A transcrição da fala pode, em muitas situações, perder o sentido primeiro proposto pelo sujeito que fala.

Inferimos das colocações anteriores, que a secundarização do desenvolvimento da habilidade oral acarreta como consequência comprometimento no desenvolvimento da habilidade de ouvir, de entender e de falar a língua estrangeira alvo em suas múltiplas formas de uso.

Para amenizar essa situação é preciso que os sujeitos responsáveis pela EaD, em suas diferentes instâncias, repensem que ela precisa de certos ajustes, tanto na área de infraestrutura como também na didático-pedagógica para que tenha um resultado satisfatório, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade oral em LE de um graduando em Letras. A oralidade na EaD é uma tarefa que demanda maior empenho e atenção por parte tanto dos professores, tutores e alunos para a sua realização. Não é uma prática impossível de ser efetivada, porém requisita adequações para que encontre o seu devido lugar nesse contexto.

Esperamos que os resultados obtidos com esta pesquisa possam fomentar profícuas reflexões acerca do lugar da oralidade no ensino de LE nos Cursos de Letras a distância. É com essa perspectiva que esperamos contribuir com a prática pedagógica dos cursos de Letras a distância voltada para um fazer que contemple todas as formas de expressão. Desse modo, esperamos que este estudo seja um ponto de partida para pesquisas futuras com o intuito de avaliar o lugar da oralidade no ensino de LE nos Cursos de Letras a distância, mas à luz, dos enunciados produzidos pelos alunos de EaD.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura**: foco na abordagem declarada comunicativa. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: DRLAV, n. 26, 1982, p. 91-151.

AZEVEDO, W. Muito além do Jardim de Infância. O desafio do preparo de alunos e professores *online*. **Revista Brasileira de Educação a Distância**. ano 6, n. 36, set/out./1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BETTINI, G. A. A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. **Rev. Ped. da UNIPINHAL**, v. 01, n. 3, jan./dez./2005.

BOLOGNINI, C. Z. A formação de professores de LE e o objeto de ensino. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **Discurso e ensino**: a língua inglesa na escola. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).

_____. Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

_____. 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.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

_____. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 12. Ed. São Paulo: Scipione, 2005.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, 1(1), 1980.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CELANI, Maria Antonieta. **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

CERVI, M. L. Políticas Curriculares e Formação de Professores: o ensino de pedagogia na modalidade a distância. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós Graduação Educação: Currículo. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. n. 2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/curriculum>. Acesso em: 21/dez./2009.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e Afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CRYSTAL, D. **The cambridge encyclopedia of language**. Cambridge, Uk: Cambridge University Press, 1997.

_____. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DAMASCENO, B. "Neuropsicologia da Memória". In: BRANDÃO, C. R. (org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 1994.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil||. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - out./2005.

DIAS, R. Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em: < HTTP://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM> Acesso em: 10/jan./2010.

ELLIS, N. C. "Memory for Language". In: ROBINSON, P. (org.) **Cognition and second language instruction**. Nova York: Cambridge, 2001.

FARACO, C. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FARIAS, G. O tripé regulamentador da EAD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e o decreto 5.622/2005. In: SILVA Marco, (org). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 441-471.

FÁVERO, L. L. et al. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de lingual maternal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C.. **The functional-notional approach: from theory to practice**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística: objetos teóricos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**. v. 24, nº 1, Porto Alegre: UFRGS, jan./jun./1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2ª grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

GREGOLIN, M. do R. et al. (Org). **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

_____. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Paulo, SP: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, M. do R. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASHIGUTI, S. T. **Subjetividade brasileira e aprendizagem de línguas estrangeiras**: um estudo discursivo. Tese de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

HAVELOCK, E. The Coming of literate communication to western culture. In: KINTGEN, E.R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. **Perspectives on literacy**. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988. p.127-134

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B; JAWORKI, A. (Ed.) **Sociolinguistics**. Great Britain: Penguin Books, 1972.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas-SP: Papirus, 2007.

KITTLER, F. A história dos meios de comunicação. In: LEÃO, L. (org). **O chip e o caleidoscópio**. Reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: SENAC, 2005.

KOCK, I. V. **A Inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LYONS, J. **Linguagem e linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
MAGALHÃES, H. G.; DIAS, R. **Prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

MAIA, C.; MATAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 30: 39-79, 1997.
MCLUHAN, H. M. **A Galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Nacional; USP, 1972.
MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, G. F.; FORSTER JUNIOR, J. Manual de redação da Presidência da República. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em: 19/maio/2009.

MENESES, A. B. de. "Memória: matéria de Mimise". In: BRANDÃO, C. R. (org.) **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 1994.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002 Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>. Acesso em: 23/set./2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico: censo da educação superior 2008 (dados preliminares). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/dadosresultados/AvaliacaoIESgeral%5CRelatorios%5CCenso>

daEducacaoSuperior%5C2008%5CCES2008ResumoTecnico.pdf. Acesso em: 11/nov./2009.

MOITA LOPES, L. P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2000.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORAN, J. M. O que é a educação a distância. Escola Net: educação continuada, 2000. Disponível em: http://www.escolanet.com.br/sala_leitra/txt_integral.html. Acesso em: 13/mar./2010.

MOTA, R.; FILHO, H. C. Universidade Aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil. In: SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

NETO, F. j. da S. L. Regulamentação da educação à distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco, (org). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 399-426.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NISKIER, A. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**. vol. 9, n. 1, 2006. p. 77,127.

PAYER, M. O. **Memória** da Língua. Imigração e nacionalidade. Tese de Doutorado. Campinas: IEL – UNICAMP, 1999.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. Contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Trad. PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcineli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997, p. 61-151.

PÊCHEUX, M. Contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Trad. Eni Orlandi. In: **Escritos**. n. 4. Campinas-SP: Labeurb/Nucredi – UNICAMP, 1999.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. “Papel da Memória”. In ACHARD, P. Papel da memória. Campinas : Pontes, 1999.

PULINO FILHO, A. R. Introdução ao Moodle. 2007. Disponível:
<http://pt.scribd.com/doc/21408490/01-Introducao-Ao-Moodle>. Acesso em: 03/set./2009.

RAPAPORT, R. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibplex, 2008.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVUZ, C. “A Língua Estrangeira Entre o Desejo de Um e o Risco do Exílio”. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RICOEUR, P. **La Mémoire, L’Histoire, L’Oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

ROSINI, A. M. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 24. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. 7. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHMIDT, R. “Attention”. In. ROBINSON, P. (org.) **Cognition and second language instruction**. Nova York: Cambridge, 2001.

SERRANI, S. "Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas". **Revista DELTA**, vol. 13, n. 1, 1997.

SILVEIRA, I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999.

STOER, S. Da diversidade do discurso ao discurso da diversidade. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6195.pdf>. Acesso em 01/jun./2011.

TOTIS, V. P. **Língua inglesa**: leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida. Campinas-SP: Pontes, 1991.

WINGFIELD, A.; D. Byrnes. **The psychology of human memory**. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1981.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e voz: a literatura medieval**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICE A - Questionário I – Aplicado com Coordenadores de LE

Caro(a) Coordenador(a)

Sou Luciana Cavalcante, professora de inglês do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, matrícula SIAPE/1086108.

No presente momento, sou doutoranda do programa de Pós-graduação Interinstitucional (DINTER), uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara (UNESP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA).

A pesquisa de doutorado que ora se encontra em fase de **coleta de dados**, tem como propósito investigar a problemática da oralidade nos cursos de Letras – LE na modalidade de educação a distância.

Considerando a sua participação no curso de Letras – LE na referida modalidade de ensino, gostaria de contar com a sua colaboração fornecendo-me, através do questionário abaixo, os dados para a construção/desconstrução da Oralidade, objeto em investigação.

Gostaríamos de deixar claro que todos os documentos/dados fornecidos permanecerão em total sigilo, sem serem identificadas as Instituições em nenhum momento do desenvolvimento de nosso trabalho.

Na certeza de contar com a sua colaboração dada a sua importância na viabilidade ou não de minha tese de doutorado, desde já agradeço.

Questionário aplicado ao coordenador(a)

- 1) Há quanto tempo a instituição oferece o Curso de Letras a distância? _____
- 2) Quantos polos existem? _____
- 3) Quantas turmas estão vinculadas a cada polo? _____
- 4) Quantas turmas de Letras estão funcionando no momento? _____
- 5) Qual o total de alunos matriculados no curso de Letras? _____
- 6) Quantos alunos, em média estão matriculados por turma? _____
- 7) No desenho curricular do curso é oferecida alguma disciplina que ensine o aluno a operar a plataforma?

() Sim () Não

Caso seja SIM, informe a carga horária disponibilizada. _____

- 8) Na proposta do curso é oferecido qualificação para o tutor operacionalizar o ambiente virtual?

9) A partir da sua experiência aponte por ordem de importância enumerando de 1(mais relevante) a 7(menos relevante) as maiores dificuldades para o ensino/aprendizado de uma LE, especificamente, no que diz respeito a habilidade oral, nessa modalidade de ensino:

- a falta dos conhecimentos básicos da LE por parte dos alunos;
- a falta de habilidade, por parte dos alunos, em lidar com algumas das ferramentas da informática;
- a falta de comunicação oral entre tutor-aluno;
- dificuldade do tutor em lidar com as ferramentas da informática que favorecem a comunicação oral;
- quantidade de alunos por sala-ambiente;
- a falta de infra-estrutura física e a carência de equipamentos de qualidade;
- a ausência de serviços de Internet com banda larga;

10) Qual a carga horária disponibilizada para os encontros presenciais e as atividades a distância nos cursos de Língua Estrangeira (LE) na EAD?

Encontros presenciais (_____) Atividades a distância (_____)

11) Quais ferramentas são disponibilizadas pelo curso?

- Chats Fórum Videoconferências teleconferências
- Fax Material impresso E-mails outros

12) Das ferramentas acima, quais tem sido mais utilizadas pelos tutores?

- Chats Fórum Videoconferências teleconferências
- Fax Material impresso E-mails outros

13) Tendo em vista as ferramentas que os tutores mais fazem uso, você percebe que a habilidade oral tem sido privilegiada nesses contextos? Há lugar para a oralidade quando alguma dessas ferramentas está sendo utilizada? Como ela se faz presente? Explique, por favor.

14) Tendo em vista que ao falarmos usamos recursos extralinguísticos, como linguagem corporal, entonação, repetições, entre outras, quais técnicas têm sido adotadas pelo curso que viabilizam o desenvolvimento da habilidade de ouvir e falar em LE, levando em consideração essas características da fala e as ferramentas disponibilizadas pelo curso? Explique.

15) Em sua opinião, o desenvolvimento da habilidade oral e o da escrita, na modalidade de educação a distância, adquirem o mesmo patamar de importância? Justifique.

16) No processo de interação tutor-aluno a carga horária para o desenvolvimento da habilidade oral tem sido suficiente para garantir uma aprendizagem significativa? Justifique.

17) Qual forma de interação tutor-aluno é mais frequente neste curso de Letras?

() Individualizada () Em grupo

Das formas de interação citadas acima, qual é a mais significativa para o processo de desenvolvimento da habilidade oral no seu entendimento? Justifique.

18) Você percebe que o aluno de Letras (LE) / EaD sente falta de maior contato com a LE para o desenvolvimento da oralidade, digo, de mais oportunidades para ouvir e falar a língua estrangeira em estudo? Justifique sua resposta.

19) Como você avalia a utilização da educação a distância como modalidade de ensino /aprendizagem de línguas estrangeira em cursos de Letras, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade oral do aluno?

20) Você acha que o educação a distância de LE nos cursos de Letras tem favorecido o desenvolvimento da habilidade oral de forma a permitir a interação do aluno em situações comunicativas de uso? Justifique.

APÊNDICE B - Questionário II – Aplicado com Tutores de LE

Caro(a) Tutor(a)

Sou Luciana Cavalcante, professora de inglês do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, matrícula SIAPE/1086108.

No presente momento, sou doutoranda do programa de Pós-graduação Interinstitucional (DINTER), uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara (UNESP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA).

A pesquisa de doutorado que ora se encontra em fase de **coleta de dados**, tem como propósito investigar a problemática da oralidade nos cursos de Letras – LE na modalidade de educação a distância.

Considerando a sua participação no curso de Letras – LE na referida modalidade de ensino, gostaria de contar com a sua colaboração fornecendo-me, através do questionário abaixo, os dados para a construção/desconstrução da Oralidade, objeto em investigação.

Gostaríamos de deixar claro que todos os documentos/dados fornecidos permanecerão em total sigilo, sem serem identificadas as Instituições em nenhum momento do desenvolvimento de nosso trabalho.

Na certeza de contar com a sua colaboração dada a sua importância na viabilidade ou não de minha tese de doutorado, desde já agradeço.

Questionário aplicado ao tutor(a)

1) Você é tutor(a) de quantas turmas? Quantos alunos(as) tem por turma?

() Turmas () Alunos(as) por turma

Essa quantidade de alunos favorece ou dificulta a mediação no desenvolvimento da oralidade em LE? Comente.

2) Quais ferramentas a Instituição disponibiliza para você desenvolver o trabalho de tutoria?

() Chats () Fórum () Videoconferências () teleconferências
 () Fax () Material impresso () E-mails () outros

3) Enumere com que frequência você utiliza as ferramentas disponibilizadas, conforme a orientação abaixo?

(1) sempre; (2) às vezes; (3) nunca.

() Chats () Fórum () Videoconferências () teleconferências
() Fax () Material impresso () E-mails () outros

Justifique sua resposta

3.1.) Tendo em vista as ferramentas que você mais faz uso, você percebe que a habilidade oral tem sido privilegiada nesses contextos? Há lugar para a oralidade quando alguma dessas ferramentas está sendo utilizada? Como ela se faz presente? Explique, por favor.

4) Quando falamos usamos recursos extralinguísticos, como linguagem corporal, entonação, repetições, quais técnicas têm sido adotadas por você, tendo em vista as ferramentas disponibilizadas pelo curso, que viabilizam uma prática de ouvir e falar mais próxima possível da realidade? Explique como essas técnicas têm contribuído para o desenvolvimento da oralidade.

5) As habilidades ouvir/falar são mais frequentes no seu fazer pedagógico através dos encontros presenciais ou através das atividades a distância?

() Encontros presenciais () Atividades a distância

Por quê?

6) Em sua opinião, o desenvolvimento da habilidade oral e o da escrita, na modalidade de educação a distância, adquirem o mesmo patamar de importância? Justifique.

7) No processo de interação tutor-aluno a carga horária para o desenvolvimento da habilidade oral tem sido suficiente para garantir uma aprendizagem significativa? Justifique.

8) Qual a sua disponibilidade de tempo para praticar com seu aluno a habilidade ouvir/falar tendo em vista as ferramentas disponibilizadas pelo curso?

() hora(s) diariamente () hora(s) semanalmente

9) Das formas de interação citadas acima, qual é a mais significativa para o processo de desenvolvimento da habilidade oral no seu entendimento? Justifique.

10) Você percebe que o seu aluno sente falta de maior contato com a LE para o desenvolvimento da oralidade, digo, de mais oportunidades para ouvir e falar a língua estrangeira em estudo? Justifique sua resposta.

11) A partir da sua experiência, aponte por ordem de importância enumerando de 1(mais relevante) a 8(menos relevante) as maiores dificuldades para o ensino/aprendizado de uma LE, especificamente, no que diz respeito a habilidade oral, nessa modalidade de ensino:

- () a falta dos conhecimentos básicos da LE por parte dos alunos;
- () a falta de habilidade, por parte dos alunos, em lidar com algumas das ferramentas da informática;
- () a falta de comunicação oral entre tutor-aluno;
- () dificuldade do tutor em lidar com as ferramentas da informática que favorecem a comunicação oral;
- () quantidade de alunos por sala-ambiente;
- () a falta de infra-estrutura física e a carência de equipamentos de qualidade;
- () a ausência de serviços de Internet com banda larga;
- () falta de tempo para as atividades que demandam a interação através da comunicação oral?

12) Como você avalia a utilização da educação a distância como modalidade de ensino /aprendizagem de línguas estrangeira em cursos de Letras, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade oral do aluno?

APÊNDICE C - Entrevista I – Aplicado com Coordenadores de LE

Caro(a) Coordenador(a)

Sou Luciana Cavalcante, professora de inglês do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, matrícula SIAPE/1086108.

No presente momento, sou doutoranda do programa de Pós-graduação Interinstitucional (DINTER), uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara (UNESP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA).

A pesquisa de doutorado que ora se encontra em fase de **coleta de dados**, tem como propósito investigar a problemática da oralidade nos cursos de Letras – LE na modalidade de educação a distância.

Considerando a sua participação no curso de Letras – LE na referida modalidade de ensino, gostaria de contar com a sua colaboração fornecendo-me, através do questionário abaixo, os dados para a construção/desconstrução da Oralidade, objeto em investigação.

Gostaríamos de deixar claro que todos os documentos/dados fornecidos permanecerão em total sigilo, sem serem identificadas as Instituições em nenhum momento do desenvolvimento de nosso trabalho.

Na certeza de contar com a sua colaboração dada a sua importância na viabilidade ou não de minha tese de doutorado, desde já agradeço.

1) Há quanto tempo a instituição oferece o Curso de Letras a distância?

2) Quantos polos existem?

3) Quantas turmas estão vinculadas a cada polo?

4) Quantas turmas de Letras estão funcionando no momento?

5) Qual o total de alunos matriculados no curso de Letras?

6) Quantos alunos, em média estão matriculados por turma? Esse número possibilita a realização das tarefas? Justifique.

7) No desenho curricular do curso é oferecida alguma disciplina que ensine o aluno a operar a plataforma? Caso seja SIM, informe a carga horária disponibilizada.

8) Na proposta do curso é oferecido qualificação para o tutor operacionalizar o ambiente virtual?

9) Considerando a sua experiência, informe-nos, por ordem de importância, as maiores dificuldades para o ensino/aprendizado de uma LE, especificamente, no que diz respeito a habilidade oral, nessa modalidade de ensino a partir dos enunciados a seguir:

Obs: Enumere de 1(mais relevante) a 7(menos relevante).

(...) A falta dos conhecimentos básicos da LE por parte dos alunos;

(...) A falta de habilidade, por parte dos alunos, em lidar com algumas das ferramentas da informática;

(...) A falta de comunicação oral entre tutor-aluno;

(...) Dificuldade do tutor em lidar com as ferramentas da informática que favorecem a comunicação oral;

(...) A quantidade de alunos por sala-ambiente;

(...) A falta de infra-estrutura física e a carência de equipamentos de qualidade;

(...) A ausência de serviços de Internet com banda larga.

10) Qual a carga horária disponibilizada para os encontros presenciais e para as atividades a distância nos cursos de Letras (LE) na EaD?

11) Quais ferramentas são disponibilizadas pelo curso?

12) Das ferramentas citadas, quais têm sido mais utilizadas pelos tutores para a realização de práticas que favoreçam o desenvolvimento da oralidade?

13) Tendo em vista as ferramentas que os tutores mais fazem uso, você, como coordenador, percebe que a habilidade oral tem sido privilegiada nesses contextos? Como ela se faz presente? Explique, por favor.

14) Ao falarmos usamos recursos extralinguísticos, como linguagem corporal, entonação, repetições, entre outras, quais técnicas têm sido adotadas pelo curso que viabilizam o desenvolvimento da habilidade de ouvir e falar em LE, levando em consideração essas características da fala e a as ferramentas disponibilizadas pelo curso? Explique.

15) O desenvolvimento da habilidade de ouvir/falar em LE é mais frequente na interação tutor-aluno através dos encontros presenciais ou através das atividades a distância? Por quê?

16) Em sua opinião, o desenvolvimento da habilidade oral e o da escrita, na modalidade de educação a distância, adquirem o mesmo patamar de importância? Justifique.

17) No processo de interação tutor-aluno a carga horária para o desenvolvimento da habilidade oral tem sido suficiente para garantir uma aprendizagem significativa? Justifique.

18) Há reclamações dos alunos em relação ao aumento de contato com a LE para o desenvolvimento da oralidade, digo, de mais oportunidades para ouvir e falar a língua estrangeira em estudo? Justifique sua resposta.

19) Como você avalia a utilização da educação a distância como modalidade de ensino /aprendizagem de línguas estrangeira em cursos de Letras, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade oral do aluno?

20) Você acha que o educação a distância de LE nos cursos de Letras tem favorecido o desenvolvimento da habilidade oral de forma a permitir a interação do aluno em situações diversas de uso? Justifique.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO (COORDENADOR/TUTOR)

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara
 Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
 Orientador: Prof^a. Dr^a. Ucy Soto
 Doutoranda: Luciana Rocha Cavalcante

Consentimento para participar da pesquisa

Prezado(a) Coordenador(a)/Tutor(a),

Eu, doutoranda, Luciana Rocha Cavalcante, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar o lugar da oralidade nos discursos dos documentos oficiais, dos projetos políticos pedagógicos e dos sujeitos envolvidos no ensino de línguas estrangeiras dos Cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em língua estrangeira a distância. Para a realização da pesquisa, será necessária a aplicação de questionários e entrevistas para coleta de dados e posterior análise.

Desta forma, pede-se a sua permissão para que participe dessa pesquisa como informante e que tais dados possam ser utilizados em artigos científicos e apresentações acadêmicas. **Não há** em hipótese alguma informação que comprometa a moral ou a sua vida acadêmica.

É de nossa responsabilidade o sigilo do seu nome verdadeiro bem como a utilização de uma identificação alfanumérica para uma melhor organização metodológica das análises.

Caso seja de seu consentimento a participação na pesquisa, por favor, assine a lista abaixo e reenvie-a para o mesmo e-mail.

	<i>Nome Legível</i>	<i>Assinatura</i>
01		
02		
03		
04		
05		