

**Tipo:** Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

# Tecnologia, competências e formação docente para o ensino de PLE/L2 em ambientes virtuais

## Tecnología, habilidades y formación docente para la enseñanza de PLE/L2 en entornos virtuales

**Marílio Salgado Nogueira**

Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Brasil

<https://orcid.org/0009-0001-3619-2388>

e-mail: [marilio.nogueira@ufra.edu.br](mailto:marilio.nogueira@ufra.edu.br)

Recibido: 17/8/2023

Aprobado: 12/11/2023

### RESUMO

O uso de tecnologias para o ensino de línguas não é algo novo e se intensificou durante a Pandemia do Covid-19. Atualmente, percebe-se que a tecnologia está presente em nossa práxis, seja em cursos híbridos ou totalmente on-line, nem que seja para realizar algo simples em sala de aula. Além disso, assim como a sociedade, a tecnologia também é dinâmica. Desta forma, pensando no contexto do Português como Língua Estrangeira ou Segunda Língua (PLE/L2) e no perfil dos professores que ensinam pessoas para não falantes do português, é importante manter uma discussão constante também sobre a formação do professor na área de línguas e das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) de línguas. Assim, este artigo se baseia no aporte teórico de Marcuschi (2010) Leffa (2011), Moran (2015), Coscarelli (2016), entre outros estudiosos discutidos no texto que problematizam a relação entre ensino e tecnologia. Isto posto, a formação e o desenvolvimento de competências dos docentes concernentes ao ensino de línguas, com o uso de tecnologias em ambientes presenciais, híbridos ou digitais, podem ser um divisor de águas para tornar o ensino de PLE/L2, tornando mais envolvente e motivador para os alunos.

*Palavras-chave:* TICs; formação do professor de línguas; competência digital; docência; professor; PLE.

### RESUMEN

El uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas no es algo nuevo y se intensificó durante la pandemia de COVID-19. En la actualidad, es evidente que la tecnología está presente en nuestra práctica, ya sea en cursos híbridos o completamente en línea, incluso si es para algo sencillo en el aula. Además, al igual que la sociedad, la tecnología también es dinámica. Por lo tanto, considerando el contexto del Portugués como Lengua Extranjera o Segunda Lengua (PLE/L2) y el perfil de los profesores que enseñan a personas que no hablan portugués, es importante mantener una discusión constante sobre la formación de profesores en el campo de los idiomas y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el contexto de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de idiomas (AVEA). Así, este artículo se basa en las contribuciones teóricas de Marcuschi (2010), Leffa (2011), Moran (2015), Coscarelli (2016), entre otros estudiosos discutidos en el texto que problematizan la relación entre la enseñanza y la tecnología. Dicho esto, la formación y el desarrollo de competencias de los docentes relacionados con la enseñanza de lenguas, utilizando la tecnología en entornos presenciales, híbridos o digitales, pueden marcar la diferencia en hacer que la enseñanza de PLE/L2 sea más atractiva y motivadora para los estudiantes.

*Palabras clave:* TIC; formación de profesores de idiomas; competencia digital; enseñanza; profesor; PLE.

## INTRODUÇÃO

A educação tinha as suas atividades predominantemente na modalidade presencial antes da pandemia do COVID-19. Durante a pandemia, tais atividades foram paralisadas, com a obrigatoriedade do fechamento das instituições de ensino e o isolamento social como uma premissa para o resguardo em relação à doença, obedecendo as normas de saúde e de segurança da época. Dessa forma, o setor educacional se adequou a uma nova realidade de ensino, onde escolas, cursos e universidades recorreram às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para não suspenderem as atividades.

A compreensão de TICs no contexto educacional perpassa pela utilização de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), como *Moodle*, *Google Sala de Aula*, *Edmodo*, *Canvas*, entre outros ambientes, e pela instrumentalização dos docentes e discentes com ferramentas (recursos digitais) de ensino em contexto *on-line* a exemplo de textos em PDF, programas que promovem encontros síncrono e atividades virtuais, videoaulas etc., projetados e criados para promover aulas *on-line*\*. Assim, é por meio das TICs que as instituições educacionais, os professores e os alunos promovem as aulas, como se estivessem em uma sala de aula na modalidade presencial.

Mesmo após à Pandemia do COVID-19, o uso das TICs na educação se consolidou com a aplicação parcial ou total do planejamento das aulas (*on-line*), caracterizando-se pelo hibridismo em que as aulas podem ocorrer de forma presencial com o auxílio das TICs.

Devido a prática de ensino mais recorrente ser a modalidade presencial antes da pandemia, criou-se uma falsa impressão de que o uso das tecnologias na educação é algo novo. Contudo, não é. Levy (1996, 2011), entre outros estudiosos, há um certo tempo vem discutindo a *práxis* docente com o uso das tecnologias digitais junto aos alunos. Xavier (2002), Marcuschi (2010), Coscarelli e Ribeiro (2011) e outros pesquisadores brasileiros e internacionais fomentam essa discussão nesse contexto. E como a tecnologia é algo que se renova em uma velocidade incrível ao passar com tempo, tais discussões deverão ser atualizadas e renovadas quando for necessário.

Assim, mediante ao cenário apresentado sobre as TICs e o ensino de línguas, neste caso específico do português como língua estrangeira (PLE) ou português como segunda língua (PL2), este artigo propõe discutir as competências mínimas e necessárias para um professor ministrar as aulas de português em um ambiente virtual (*on-line*). Para tanto, vamos apresentar quem são esses profissionais que ensinam no ensino do PLE/L2 fora do Brasil e as ações, os conhecimentos e as competências mínimas para o ensino em ambientes *on-line* com as TICs.

## QUEM SÃO OS DOCENTES DE PLE/L2 FORA DO BRASIL?

Um estudante, ao ingressar em um curso de português para não falantes do dessa língua, imagina que o professor possui uma formação específica, graduação e/ou pós-graduação, para ensinar o PLE/L2. Contudo, isso não se aplica na realidade. Ao analisar o perfil desses docentes no mundo a fora, percebe-se majoritariamente que a formação base é totalmente distinta ao da área de língua portuguesa.

O perfil da formação desses professores de PLE/L2 foi constatado nos cursos de formação complementar realizados pela Sociedade Internacional de Português Línguas Estrangeira (SIPLÉ) e seu parceiros, como o Instituto Guimarães Rosa (IGR) e o Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (IBRACO), no período entre 2019 e 2022, para o público que atua como professores de PL2 em outros países que não seja o Brasil e Portugal. 125 profissionais

---

\* As aulas a distância promovidas em ambientes digitais também são conhecidas como *E-learning*.

participaram desses cursos, dos quais 88,80% não tinham a formação básica na área de PL2 e 100% deles não tinham curso de pós-graduação na área.

Além disso, os professores possuíam experiências bastante diversificadas em relação ao tempo de ensino de PLE/L2 para não falantes do português. Muitos deles estavam se preparando ainda para entrar na área, uns tinham pouca experiência no mercado e outros apresentavam uma relativa experiência.

Quando os participantes dos cursos foram questionados sobre a razão de atuarem no ensino de PL2, as respostas foram:

- O professor estava desempregado(a), tem formação em outra área e teve a oportunidade de ensinar a língua portuguesa para os cidadãos do país onde mora”;
- Por ser nativo(a) falante de português;
- Além da profissão (engenheiro, arquiteto, médico, fisioterapeuta, jornalista etc.) que exerce no país estrangeiro, gosta de ensinar o português no tempo livre.

A pesquisa também verificou a experiência dos professores com aulas *on-line* antes e durante a pandemia. Somente 5,6% dos cursistas afirmaram já ter trabalhado em ambientes *on-line*, ensinando português como L2 antes da pandemia do COVID-19, e os demais adquiriram essa experiência durante o período pandêmico. Ou seja, a maioria dos professores obtiveram a experiência com aulas virtuais somente durante a pandemia e de forma compulsória. O treinamento desses profissionais nessa modalidade tinha uma carga horária curta e foi dado à medida que as aulas estavam em andamento, em que não houve um tempo da compreensão e maturação do conhecimento sobre a nova realidade de ensino. Por fim, cerca de 28,8% dos docentes, que realizaram os cursos, manifestaram estar ansiosos para retomar à modalidade presencial, afirmando que tinham dificuldades com o uso das TICs e por não terem se adaptados ao formato de ensino *on-line*.

Mediante ao perfil dos professores de PLE/L2 para não falante de português traçado pela pesquisa, constatou-se que essa área carece de profissionais especializados com formação em PLE/L2. Assim, esses docentes por não possuírem a formação básica na área, consequentemente têm dúvidas que poderiam ser respondidas ou minimizadas nos cursos de formação básica e completar.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIA PARA O ENSINO DO PL2 EM AMBIENTES VIRTUAIS**

Através da pesquisa citada no capítulo anterior, tivemos uma compreensão sobre o perfil dos professores de PLE/L2 para não falantes do português que atuam fora do Brasil e Portugal. Mediante a essa pesquisa, dois pontos lacunares se destacaram: a formação de base e a capacitação em ações didático-pedagógicas em ambientes *on-line* e com o uso das TICs.

Na formação de um professor de línguas, no contexto específico o professor de PLE/L2 para não falantes do português, são desenvolvidas várias competências oriundas de um conjunto de conhecimentos que são adquiridos nos cursos de graduação, pós-graduação e formação complementar. Destacando o ensino em ambientes híbridos ou *on-line*, além dos conhecimentos linguísticos, culturais e de abordagens/metodologias de línguas, o conhecimento interdisciplinar à área da educação, como informática, letramento digital, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e a capacidade de interação e comunicação em ambientes virtuais, são importantes.

Leffa (2011, p.21) afirma que “não basta saber a língua para ser bom professor”. Em outras palavras, não é suficiente para um professor saber somente a estrutura linguística da língua-alvo a ser ensinada, mas também o conjunto de conhecimento que somente os cursos de graduação, pós-graduação e os cursos complementares podem oferecer, como as metodologias e as abordagens ensino de línguas e das habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), a construção e avaliação de material didático, o saber sobre a aplicação dos aspectos linguísticos em contextos socioculturais que envolve a língua, elaboração de avaliação, entre outros.

Almeida Filho (1997) destaca que o professor ensinaria a língua por meio da língua, ou seja, o saber a língua e saber como ensiná-la, destacando alguns conhecimentos adquiridos durante o curso de formação básica em sua práxis, a exemplo do curso de graduação em licenciatura em português ou de educação com foco no ensino de língua portuguesa. Walesko e Procailo (2011) acrescentam que esses conhecimentos seriam de cunho didático-pedagógicos.

Ao refletir dentro de um contexto de ensino híbrido ou totalmente virtual, o professor em formação acadêmica ou o docente formado em atividade tem que buscar cursos de formação complementar na área da informática para compreender os elementos técnicos mais simples ao mais avançados da tecnologia, como compreender o significado de *byte*, *megabyte* e *terabyte*; entender a configuração, as funções e os atalhos de um teclado; saber utilizar um editor de texto, um editor de planilha ou apresentação, por exemplo. Tal conhecimento gera uma familiaridade com a máquina e seus recursos, oferecendo uma celeridade nas aulas, como uma troca rápida de tela, assim como possibilita ao professor pensar em um segundo plano, caso haja problemas técnicos a nível do computador ou da ferramenta digital utilizada nas aulas de língua.

O conhecimento sobre informática fornece uma base para a construção ações didático-pedagógicas para o professor, com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Coscarelli (2016) destaca que a inserção das TICs nas aulas proporciona aos discentes e docentes adquirem habilidades para o uso das tecnologias digitais de maneira crítica, independente e cidadã, além de promover o desenvolvimento no ensino e aprendizagem das competências linguísticas.

Ainda, Coscarelli (2016) e Rojo (2012) compreendem que a tecnologia aprimora os procedimentos de comunicação, criação e disseminação de informações em diversos contextos comunicacional, especialmente em ambientes socioculturais nos quais os indivíduos estão cada vez mais envolvidos em práticas de leitura e escrita amplamente variadas e onipresentes, devido à crescente integração das tecnologias.

Nesse contexto, empresas de tecnologias educacionais têm lançado no mercado AVEAs, com vários recursos de comunicação e interação, assim como ferramentas digitais, diversificando a aplicação de atividades voltadas para a educação e seus diferentes fins. Ainda, as atualizações dos AVEAs e das ferramentas digitais são recorrentes e rápidas, o que exige do usuário, em especial o professor, constantes treinamentos para se capacitar sobre as novidades do mercado.

Além disso, o professor necessita desenvolver a capacidade de usar a tecnológica disruptivamente para as ações didático-pedagógicas. Como exemplo, podemos citar o professor de línguas que utiliza uma tecnologia já existente cujo propósito social inicial da criação é específico e distinto à área da educação. Desta forma, ao aplicar essa mesma tecnologia com o fim educacional, o professor aplica o seu conhecimento de forma disruptiva. É o caso das redes sociais, e seu recursos, que foram readequadas para exercer a função de um AVEA e as

ferramentas digitais para a propagação do conhecimento linguístico e cultural por meio de atividades ou pela disponibilização de recursos de materiais didáticos.

Não obstante, o saber “planejar” é um dos aspectos importantes para a elaboração e o desenvolvimento das aulas ou cursos híbridas/*on-line*. O planejamento, para esse tipo de aula ou curso, tem sido pauta de muitas discussões. Para tanto, o Design Instrucional<sup>†</sup> tem estado em evidência como um tipo de planejamento devido a melhor adequação metodológica ao contexto educacional virtual com o uso das TICs, constituída várias fases até o curso está disponível para os alunos. O design instrucional pensado por Filatro (2004), por exemplo, envolve uma fase de reconhecimento das necessidades de aprendizagem, dos objetivos instrucionais e o investigação das possíveis restrições; outra fase de planejamento e elaboração das instruções e dos materiais a serem utilizados na(o) aula/curso; em seguida, a fase de capacitação e ambientação de docentes e alunos à proposta de *design* instrucional; e, por fim, a fase do acompanhamento, a revisão e a manutenção do sistema proposto (Filatro, 2004).

Outro conhecimento importante no contexto de uso das TICs é as metodologias ativas e a aprendizagem colaborativa para não refletir no ambiente virtual as práticas presenciais tradicionais. Ambas são abordagens pedagógicas que têm ganhado destaque nos últimos anos devido ao seu potencial para transformar a educação.

As metodologias ativas, segundo Gemignani (2012) e Moran (2015), representam uma mudança significativa na forma como o ensino é concebido, pois se baseiam na ideia de que os alunos aprendem melhor quando são ativos participantes do processo de aprendizagem. Em vez de apenas ouvirem passivamente o professor, os estudantes se envolvem ativamente na construção do conhecimento. Isso pode incluir atividades práticas, discussões em grupo, projetos e resolução de problemas. As metodologias ativas estimulam a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Paralelamente, Gokhale (1995) e Barbosa (2013) explicam que a aprendizagem colaborativa se concentra na interação entre os alunos, com base na crença de que o aprendizado é um processo social, no qual os alunos podem se beneficiar ao compartilhar conhecimentos e trabalhar juntos em tarefas educacionais. Através da colaboração, os estudantes podem desenvolver habilidades de comunicação, trabalho em equipe e empatia, além de aprenderem com seus pares. Isso também reflete a realidade do mundo profissional, onde a colaboração é uma habilidade essencial.

Quando combinadas, as metodologias ativas e a aprendizagem colaborativa podem criar um ambiente de ensino dinâmico e eficaz. Os alunos não apenas participam ativamente de seu próprio aprendizado, mas também aprendem com e ensinam aos colegas. Isso não só reforça o entendimento do conteúdo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais valiosas.

E, por fim, a habilidade e o conhecimento sobre a interação e a comunicação estabelecidas em ambientes virtuais são inerentes ao papel de um docente. Algumas vezes, o aluno se sente pouco assistido ou totalmente abandonado pelo professor nesses ambientes, pois a interação e a comunicação não acontecem com frequência desejada ou de forma inadequadas, com canais de comunicação que destoam aos canais oficiais de interação e comunicação. Ainda, por vez, há o uso de uma linguagem inadequada.

Para Belloni (2002) e Primo (2011), a **interação** seria uma ação mútua entre dois ou mais atores que possibilita a comunicação humana. Essa ação seria o ato de “falar, ouvir,

---

<sup>†</sup> O design instrucional também é conhecido como projeto instrucional ou desenho instrucional.

argumentar, por exemplo, que são possíveis por causa da relação entre os participantes (também chamado de “usuários”) e de um contexto.

No contexto tecnológico educacional, pode-se citar algumas situações que promovem a interação, como proposto por Mattar (2014):

- a) **Homem – Máquina:** a interação ocorre entre uma pessoa e a máquina<sup>‡</sup>, previamente programada. Essa programação é rica em linguagens verbais e não-verbais, que apresenta um texto instrucional para a execução das atividades propostas.
- b) **Homem – Máquina – Homem:** a interação ocorre entre dois ou mais atores através de uma máquina. No contexto educacional, os participantes dessa interação podem ocorrer entre aluno(s) e um professor(es)/tutor(es) ou, ainda, aluno(s) com outros alunos, por exemplo.

Nessa relação homem e máquina, as interações nos ambientes virtuais podem ocorrer da seguinte forma:

- **Aluno – professor:** o professor interage com o aluno, com o objetivo de estimular, auxiliar sobre as suas atividades, nas dúvidas e na aprendizagem (Moore, 1989).
- **Aluno – aluno:** os alunos interagem entre si, por meio da aprendizagem colaborativa, com o objetivo de construir um saber, utilizando a pesquisa e a resolução de problemas, por exemplo (Moore, 1989).
- **Aluno – conteúdo:** o aluno interage com as informações e as ideias que se encontram no material didático virtual. Essas informações ou ideias são apresentadas no formato de textos instrucionais (enunciados), imagens, vídeos ou textos em PDF. Esse conjunto constituem o conteúdo de uma determinada temática (Moore, 1989).
- **Professor – professor:** os professores interagem entre si, possibilitando a criação de uma rede para a troca de experiência pedagógica e conteudística (Anderson, 2003).
- **Professor – conteúdo:** o professor interage como conteúdo através da construção de materiais autênticos, organizando-os de acordo com a necessidade do seu público e escolhendo os recursos digitais mediante ao perfil do aluno (Anderson, 2003).
- **Conteúdo – conteúdo:** interação relacionada a semiautomação ou automação através de um sistema, com características proativas e adaptativas, utilizando recursos robôs e/ou a inteligência artificial. Desta forma, o sistema recupera e aprende novas informações, tomam decisões e monitoram recursos em rede. Exemplo disso são os *Feeds RSS*<sup>§</sup> de sites (Anderson, 2003).
- **Aluno – interface:** refere-se à organização conteudística, estrutural e seus respectivos recursos digitais harmonizadas com o *design* do ambiente onde está sendo exibida. A harmonização auxilia o discente nas estratégias interação com o professor e o conteúdo para a participação no curso (Hillman, Willis & Gunawardena, 1994).
- **Autointeração:** momento em que o aluno amadurece o conteúdo absorvido, através da reflexão e do seu próprio processo de aprendizagem (Soo & Bonk, 1998).
- **Vicária:** é uma interação silenciosa, cujo propósito do aluno é observar as discussões e debates sem que necessariamente ele atue ativamente. Isso não significa uma omissão no processo de aprendizagem, mas é uma outra forma de aprendizado,

<sup>‡</sup> Compreende-se máquina qualquer dispositivo eletrônico que possibilite “interação” e “interatividade”, como computadores, *tablets*, celulares e tantos outros que existirem ou forem criados.

<sup>§</sup> *Feed RSS* vem da expressão em inglês *Really Simple Syndication*. Este recurso permite a distribuição de conteúdo em tempo real em um blog ou canal de notícias permitindo que o usuário acompanhe atualizações por meio de um software, website ou browser agregador.

prestando atenção em tudo que é discutido entre seus pares e, possivelmente, o professor (Sutton, 2001).

Consciente dessas relações de interação, o professor consegue melhor manter o contato com seu público por intermédio de artefatos tecnológicos, *softwares* (programas), em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), de forma **síncronas**, quando as mensagens são enviadas entre os usuários em tempo real, utilizando bate-papo (*chat*) ou *webconferência*\*\* , por exemplo, ou de forma **assíncronas**, quando as mensagens são enviadas e lidas de acordo com a disponibilidade do usuário, ou seja, não ocorre em tempo real, como em e-mails, fóruns ou listas de discussões.

A linguagem utilizada em um AVEA tem por finalidade passar uma instrução ou um aviso ao usuário, podendo ser verbal (escrita ou oral) ou não-verbal (imagens, gráficos etc.). Durante a produção de cada seção do curso, a linguagem escrita geralmente prevalece. Assim sendo, é importante que ela seja clara e direta, com características dialógicas, utilizando de cumprimentos e vocativos. Dessa maneira, diminui a sensação de distância entre o professor/tutor e o aluno (Laaser, 1997).

**Exemplo:**

Olá, Caro(a) aluno(a),

Esta semana será discutido sobre o frevo, um dos patrimônios culturais de Pernambuco.

Então, assista o vídeo, leia o texto e aplique à atividade.

No dia nosso encontro síncrono, iremos discutir e tirar as dúvidas sobre a temática.

De acordo com o exemplo, observa-se que é possível identificar a voz do professor/tutor através do texto, como se ele estivesse presente com o aluno. Laaser (1997) sugere outros aspectos durante a construção de um texto instrucional:

- elabore parágrafos curtos, com o máximo de duas ideias correlacionadas;
- as frases devem ser curtas;
- use basicamente orações principais, uma vez que elas são mais fáceis de serem seguidas do que orações subordinadas;
- evite ter orações subordinadas em excesso e de forma sequenciada;
- evite ter negações em excesso numa mesma frase;
- evite o uso da voz passiva, usando verbos ativos e diretos;
- evite usar em demasia palavras impessoais tais como “este”, “isso” ou o “qual”;
- use palavras familiares ao leitor, sempre que possível;
- use palavras concretas;
- transforme as palavras abstratas em verbos;

---

\*\* Também conhecida como telechamada, teleconferência, videochamada ou chamada de vídeo e voz.

- explique todos os termos técnicos;
- certifique-se de que todas as suas palavras estão sendo corretamente utilizadas;
- use expressões idiomáticas com parcimônia;
- faça a adequação do que você escreve à habilidade de leitura dos alunos.

Somando-se a esses aspectos, o uso de recursos midiáticos e visuais, como ilustrações, figuras, infográficos, ícones, vídeos e símbolos, complementa o sentido e melhora a construção de sentido pelo participante do curso.

Ainda, refletindo sobre os recursos disponíveis em um AVEA para a comunicação, como um chat, fórum e e-mail, a linguagem deve apresentar elementos que modalizam<sup>††</sup> o enunciado, por exemplo adjetivos, advérbios, verbos auxiliares modais, categorias gramaticais do verbo da proposição (tempo, aspecto e modo) e, quando possível, meios prosódicos (hesitações, patinações, repetições) (Neves, 1996).

A modalização do texto escrito é importante porque alguns dos modalizadores são perdidos durante o processo de interação entre o aluno e o professor/tutor por existir uma máquina na qual, muitas vezes, não consegue transmitir uma prosódia em um meio comunicacional. Abaixo, leia o seguinte Enunciado 1:

**Enunciado 1:**

- Faça a atividade, Maria!

Dependendo do estado do aluno no dia em que recebeu esse enunciado, a mensagem pode ser compreendida como um ato rude pela falta da prosódia, como se o professor tivesse sido descortês. Em outra situação, em que houvesse a interação face a face entre as duas pessoas, a prosódia suavizaria e traria uma interpretação diferente no mesmo enunciado, evitando situações embaraçosas.

Assim, se o Enunciado 1 for brevemente alterado com o uso de um verbo modal no futuro do pretérito e o verbo principal no infinitivo, a comunicação se caracterizará pela suavidade e educação, sem necessariamente precisar da prosódia. Abaixo, veja a alteração do Enunciado 1 no Enunciado 2:

**Enunciado 2:**

- Poderia fazer a atividade, Maria!

Outros modalizadores também ajudam na comunicação a distância para manter uma comunicação saudável entre os interlocutores, como o uso de saudações (olá, bom dia, boa tarde, boa noite etc.), adjetivo (obrigado), expressões de cortesia (por favor, por gentileza etc.), entre outros.

Para finalizar, ressalta-se a importância da manutenção do canal de comunicação com os participantes do curso *on-line*. Imagine o seguinte contexto: o aluno envia uma mensagem via *e-mail* ou *chat*, pedindo esclarecimentos sobre uma dúvida de um determinado conteúdo. No outro lado da máquina, o professor demora ou, ainda, não dá um retorno a mensagem. Pondo-se no lugar do aluno, reflita: Como você se sentiria em não ter um retorno da sua mensagem? Você se sentiria estimulado(a) a aprender? A dúvida teria sido esclarecida? Em qual momento

---

<sup>††</sup> Modalizar é um termo adotado pela linguística, oriundo da modalidade deôntica, que se preocupa com a maneira como o enunciatador se expressa, ou seja, relaciona linguagem das normas emitido por uma pessoa com a conduta.



você se sentiria como um ser ativo no processo aprendizagem? Perguntas importantes para a reflexão em nossas práticas docentes.

Respondendo aos questionamentos acima, certamente o estudante se sentiria ignorado e sem o suporte do professor. Consequentemente, teria dificuldades de aprender o conteúdo, além de não ter motivação para continuar no curso *on-line*. Na prática, muitas dúvidas ficariam em sua mente, inviabilizando as ações desse discente de forma ativa em um AVEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um campo dinâmico e, hodiernamente, o professor precisa estar consciente da tecnologia utilizada pela sociedade. Em um mundo em constante evolução, as ferramentas tecnológicas desempenham um papel crucial no cotidiano das pessoas, e isso reflete na sala de aula. O docente do século 21 não pode ignorar as mudanças tecnológicas, pois essas transformações têm um impacto direto na maneira como os alunos aprendem e se relacionam com o conhecimento. Desta forma, o professor precisa se adaptar a essas mudanças, explorando as ferramentas digitais disponíveis e integrando-as de maneira eficaz em sua prática pedagógica.

Na era da informação, os professores também devem buscar constantemente cursos complementares na área da informática e o entendimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essas habilidades não apenas enriquecem a prática docente, mas também capacitam os educadores a guiar os alunos na navegação segura e crítica do mundo digital.

É com base no conhecimento sobre a área da informática e das TICs que o professor realiza uma análise sobre o seu público-alvo, seleciona e aplica as ferramentas em suas aulas, adaptando as estratégias tecnológicas para atender às necessidades e características de seus alunos. Ao fazer isso, o professor promove uma aprendizagem mais eficaz e significativa, garantindo que a tecnologia seja uma aliada, e não uma distração, no processo educativo. A tecnologia já faz parte da nossa *práxis*. E o educador que a incorpora de forma consciente e responsável, coloca-se em uma posição vantajosa para preparar os alunos para os desafios do século 21.

Por fim, não menos importante, a importância da formação acadêmica, como cursos de graduação e pós-graduação em línguas, em nosso contexto o português como língua estrangeira ou segunda língua (PLE/L2) para não falantes do português, não pode ser subestimada. O domínio de linguístico, cultural, abordagem/metodologia de ensino, entre outros, são fundamentais para a formação de cidadãos globais. Os educadores precisam de um conhecimento sólido nessa área para transmiti-lo aos alunos. Além disso, a formação continuada desempenha um papel vital na atualização constante das habilidades do professor e no acompanhamento das tendências educacionais emergentes.

## REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, J. C. P. de. (1997). Tendências na Formação Continuada do professor de língua e estrangeira. APLIEMGE - ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais. p. 29-41.
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. Moore, M.G.; ANDERSON, W. G. (Orgs.) Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 129-144.
- Barbosa, J. R. (2013). Práticas de aprendizagem colaborativa em uma escola UCA do Ceará. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

- Belloni, M.L. (2002). Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, 78, 117 - 142.
- Coscarelli, C. V. (Org.). (2016). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (2011). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.
- Filatro, A. (2004). *Design instrucional contextualizado*. São Paulo: Senac.
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação [online]*, Recife, v. 1, nº 2.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, Fall, p.22-30.
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 30-42.
- Laaser, W. (1997). *Manual de elaboração de materiais para a educação a distância*. CEAD, Editora Universidade de Brasília.
- Leffa, V. J. (2011). Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. LIMA, C. D. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Campinas: Pontes.
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual*. São Paulo: Trinta e Quatro.
- Lévy, P. (2011). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C., (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. São Paulo: Cortez, 15-80.
- Mattar, J. (2014). Interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem histórico e modelos. *TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, (09).
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2) 1-6. Disponível em: [http://www.ajde.com/Contents/vol3\\_2.htm#editorial](http://www.ajde.com/Contents/vol3_2.htm#editorial). Acesso em: 13 jul. 2020.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Souza, C. A. de, & Morales, O. E. T. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG.
- Neves, M.H.M. A modalidade. (1996). In: KOCH, I.V. (Org.). *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. Campinas: Unicamp/São Paulo.
- Primo, A. (2011). Transformações no jornalismo em rede: sobre pessoas comuns, jornalistas e organizações; blogs, Twitter, Facebook e Flipboard. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, 25(2), 130-146, dezembro.
- Rajo, R., & Moura, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Soo, K., & Bonk, C. J. (1998). Title Interaction: What Does It Mean in Online Distance Education? [Eletrônico]. Monografia apresentada ED/MEDIA/EDTELECOM. Acesso em 13 junho 2020 de <http://www.joaomattar.com/boise/Interatividade%20e%20Aprendizagem.pdf>.
- Sutton, L. A. (2001). The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, v. 7, n. 3, p. 223-242-
- Xavier, A. C. dos S. (2002). *Letramento digital e ensino [eletrônico]*. Acesso em 25 setembro 2020 de <<https://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>.
- Walesko, A., & Procailo, L. (2011). Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa. Jordão, C. M., Martinez, J. Z., & Halu, R. C. (Orgs.). *Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes.