

ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LINGUAS : DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Janayna Bertollo Cozer Casotti*

Kyria Rebeca Finardi*

Resumo : O presente estudo revisa duas abordagens de ensino de línguas que podem ser usadas para a inclusão social em contextos educacionais, quais sejam: a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês) e a abordagem híbrida, tecendo algumas considerações sobre o uso dessas duas abordagens na formação de professores de línguas. O artigo ainda faz algumas considerações sobre as possibilidades e os desafios da incorporação dessas abordagens no cenário de ensino de línguas no Brasil e sobre a formação do professor de línguas do e para o século XXI.

Palavras-chave: CLIL, abordagem híbrida, formação docente, professores de línguas.

Abstract: The study reviews two language teaching approaches that can be used for social inclusion in educational settings, namely: the content and language integrated learning (CLIL) approach and the hybrid approach, discussing some implications of the use of these two approaches in language teacher education. The article makes some considerations about the possibilities and challenges of incorporating these approaches in the language teaching scenario in Brazil and about language teacher education in and for the twenty-first century.

Keywords: CLIL, abordagem híbrida, formação docente, professores de línguas.

Introdução

Conforme sugerido anteriormente (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016), a globalização e seus efeitos positivos e negativos (por exemplo, BLOMMAERT, 2010; BOURDIEU & THOMPSON, 1991) tem alterado fronteiras e fluxos informacionais e migracionais (por exemplo, ORTIZ; FINARDI, 2015). Nesse cenário de internacionalização do ensino superior (por exemplo SHIN; TEICHLER, 2014) e de alta mobilidade e diversidade cultural e linguística, o ensino de línguas desempenha um importante papel em pelo menos quatro dimensões. Na primeira dimensão, o ensino de línguas ajuda a manter a coesão nacional por meio do equilíbrio entre as línguas faladas (como primeira língua e línguas

* Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, janaynacasotti@gmail.com

* Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, kyria.finardi@gmail.com

adicionais¹) em um determinado país como é o caso do ensino de línguas nacionais (alemão, francês, italiano e romanche) e estrangeiras (por exemplo espanhol, inglês e português) na Suíça reportado por Finardi e Csillagh (2016). Segundo Finardi, Prebianca e Momm (2013), o ensino de línguas (neste caso o inglês) também é importante porque amplia o acesso à informação online. Finardi e Tyler (2015) vão um pouco além dessa sugestão de Finardi, Prebianca e Momm (2015) para sugerir que o ensino de inglês também é importante na ampliação do acesso à educação online por meio de cursos abertos e dirigidos a um público amplo (*Massive Online Open Courses* ou MOOCs na abreviação em inglês). Uma terceira dimensão na qual podemos considerar a importância do ensino de línguas é em relação à inclusão social possibilitada por esse ensino como é o caso reportado por Ortiz e Finardi (2015) do ensino de francês para refugiados e imigrantes em Genebra. Finalmente, uma quarta dimensão afetada pelo ensino de línguas é a internacionalização do ensino superior que, segundo alguns autores (por exemplo FINARDI; FRANÇA, 2016; FINARDI; ARCHANJO, 2015), depende do ensino de inglês e de outras línguas estrangeiras para propiciar a inclusão social e cultural da diversidade linguística presente na mobilidade acadêmica.

A formação de professores de línguas no Brasil enfrenta vários desafios dentre os quais destacam-se as políticas linguísticas (por exemplo, FINARDI; PREBIANCA, 2014; FINARDI; PREBIANCA, no prelo; PINHEIRO; FINARDI, 2014; PORCINO; FINARDI, 2014) e o investimento na educação inicial e continuada de professores de línguas (por exemplo, TILIO, 2014; FINARDI; DALVI, 2012; 2013). Tendo em vista tais desafios, por um lado, e a necessidade de contorná-los, por outro, entendemos que abordagens de ensino ditas inclusivas são uma possível solução para esse problema.

Neste estudo, focamos em duas abordagens de ensino de línguas que podem cumprir esse objetivo, quais sejam: a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning- CLIL*, na abreviação em inglês) (por exemplo, ALENCAR, 2016; FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016; ORTIZ; FINARDI, 2015) que, segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), possibilitaria o ensino de conteúdos diversos em uma língua veicular (que pode ser uma língua estrangeira) ou vice-versa, e a abordagem híbrida (por exemplo, GRAHAM, 2006; FADINI; FINARDI, 2015a; 2015b; FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016; FINARDI, 2012; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; SILVEIRA; FINARDI, 2015) que, segundo Sharma (2010), combina o ensino tradicional (face-a-face) com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (síncronos

¹ O termo língua adicional é usado aqui para se referir a qualquer língua que não seja a materna.

ou assíncronos). Com esse fim, o artigo oferece uma revisão sobre essas duas abordagens de ensino, tecendo algumas considerações sobre as possibilidades e os desafios da incorporação dessas abordagens no cenário de ensino de línguas no Brasil e na formação docente do e para o século XXI.

CLIL

Segundo Graddol (2006), Lasagabaster e Sierra (2010) e Alencar (2016), entre outros, a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês e doravante aqui), é uma abordagem na qual se ensinam conteúdos por meio de uma língua veicular (que pode ser uma língua estrangeira) que pode ainda estar sendo aprendida. Podemos pensar no inverso também, ou seja, na CLIL como uma abordagem de ensino de língua estrangeira por meio de outro componente curricular ou conteúdo que não a língua em si, como ocorre no caso de usuários de MOOCs em uma língua adicional.

Os MOOCs surgiram da necessidade por novas metodologias de ensino/aprendizagem que incorporassem tecnologias ao mesmo tempo em que ampliassem o acesso à educação. Segundo Finardi e Tyler (2015), o objetivo dos MOOCs é proporcionar educação de qualidade a um grande número de pessoas no mundo, como sugere o adjetivo "massivo" no nome dessa proposta em inglês. No entanto, e ainda segundo as autoras, esse adjetivo na sigla MOOC tem de ser tomado com cautela, como mostra a análise do estudo delas sobre o número de MOOCs disponíveis em outros idiomas além do inglês. As autoras contaram mais de 2800 MOOC em sua pesquisa, sendo que 2.326 (83%) deles eram em inglês. O domínio das universidades que oferecem MOOC coincide com o ranking das melhores universidades do mundo, onde cerca de dois terços das 100 melhores universidades estão localizados em países anglofalantes, enquanto o resto está localizado em países que não falam o inglês, mas que adotaram esse idioma como língua de instrução, usando, para isso, a abordagem CLIL, conhecida também no contexto do ensino superior pela sigla EMI (*English Medium Instruction*).

Como a interdisciplinaridade é parte integrante da proposta da CLIL (ALENCAR, 2016), pensamos que ela possa ser usada em abordagens híbridas, inclusive com o uso de MOOCs, num formato de sala de aula invertido, como sugerido por Finardi (2015), ou como complemento de aulas tradicionais. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ressaltam a relevância da interdisciplinaridade (BRASIL, 1998, p. 37-38), o

que nos faz crer que a CLIL pode ser uma opção relevante para o ensino de línguas e de conteúdos diversos por meio da língua no Brasil.

Segundo relata Alencar (2016) em sua dissertação de mestrado, apesar da ampla utilização da CLIL no hemisfério norte, seja no contexto da educação básica como forma de promover o multilinguismo, principalmente no contexto da Comunidade Europeia, ou na educação superior como estratégia de internacionalização, no Brasil, o uso dessa abordagem ainda é incipiente e dá seus primeiros passos. Uma busca bibliográfica no portal da Capes e no *Google* acadêmico não identificou práticas e pesquisas com ou sobre essa abordagem no Brasil, com uma única exceção (FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2015). Nesse estudo, Finardi, Silveira e Alencar (2015) implementaram um plano de ensino de conteúdos diversos (ondas e primeiros socorros) por meio do inglês. Resultados desse estudo sugerem que há muitos desafios e possibilidades de uso dessa abordagem no Brasil.

Já no contexto europeu, a literatura sobre essa abordagem é profícua e inclui trabalhos sobre as possibilidades de uso dessa abordagem para a inclusão social, como é o caso descrito em Ortiz e Finardi (2015). Esse estudo é relevante por mostrar como essa abordagem, associada à tecnologia, pode desenvolver capital social e promover a inclusão social, no caso desse estudo, de imigrantes e refugiados. Ortiz e Finardi (2015) analisaram o papel da CLIL e do francês como língua estrangeira na inclusão social de imigrantes e refugiados em Genebra, Suíça. Resultados desse estudo sugerem que essa abordagem desenvolve atitudes positivas em relação ao conteúdo e à língua, e, no caso da população estudada, ajudou a incluir socialmente os imigrantes e refugiados através da língua e da tecnologia - no caso desta última, por meio da criação de grupos no Facebook e no Whatsapp utilizados em telefones celulares para apoiar e conectar os imigrantes e refugiados nesse contexto.

Dalton-Puffer (2008) sugere que o sucesso da CLIL no Canadá se dá em razão da língua de instrução ser uma das línguas oficiais do país, de tal sorte que os docentes são bilíngues que dominam conteúdos diversos adquiridos em formação em nível de graduação, de áreas diversas. Alencar (2016) sugere que esse tipo de abordagem CLIL como imersão não é compatível com a realidade no Brasil, onde não há professores de conteúdos diversos que sejam proficientes em uma língua adicional em número suficiente e nem o contrário, ou seja, professores de línguas adicionais que dominem conteúdos diversos. Entretanto, pensamos que professores de línguas adicionais podem ser preparados para elaborar planos de aulas centrados em temas ou conteúdos diversos e transversais, com ou sem a ajuda de MOOCs, respeitando, assim, a sugestão legal de trabalharmos de forma interdisciplinar, usando, para isso, as tecnologias em um formato de sala de aula híbrida ou invertida ou mesmo como

complemento da aula tradicional (por exemplo FINARDI; SILVEIRA; LIMA, no prelo).

Abordagens híbridas

Em relação à formação docente para a incorporação de novas tecnologias, Borges e Santos (2013) defendem que o professor precisa usar a tecnologia como ferramenta de seu trabalho, e Paiva (2013) defende que esse exemplo deve ser dado pelos professores formadores. Contudo, como nos mostram alguns estudos (por exemplo, TEIXEIRA; FINARDI, 2013; FINARDI *et al*, 2014; FADINI, 2016), essa nem sempre é a realidade encontrada nos cursos de formação de professores.

Ainda sobre a formação docente para o uso de tecnologias, Borges e Santos (2013) argumentam que as instituições formadoras precisam assumir sua responsabilidade na elaboração de uma estrutura curricular que seja mais condizente com as demandas atuais de ensino. Para essas autoras, os currículos dos cursos de formação docente precisam ser revisados para refletir um processo de construção de práticas interativas e contextualizadas, nas linhas do que também defende Arruda (2013).

Independente do currículo dos cursos de formação docente, a incorporação das novas tecnologias digitais no ensino de línguas tem se revelado um enorme desafio para todos os envolvidos, sobretudo para os docentes, que ainda subutilizam o potencial das novas tecnologias digitais por razões que vão desde a falta de formação para o uso dela (por exemplo TEIXEIRA; FINARDI, 2013) até a falta de infraestrutura física na maior parte dos cursos de formação docente (por exemplo, FADINI, 2016).

No caso do uso de tecnologias no ensino de línguas adicionais, especificamente, e como nos lembram Finardi e Porcino (2014) e Warschauer e Meskill (2000), todas as metodologias de ensino estiveram ligadas ou apoiadas por alguma tecnologia que vai desde o livro até as tecnologias digitais subexploradas atualmente. Os computadores, os telefones celulares e a internet alteraram a forma de aprendermos e ensinarmos, bem como a forma de usarmos a língua, permitindo ao aluno escolher os conteúdos a serem aprendidos e seu próprio trajeto de expressão, interação e navegação, numa aprendizagem mais autônoma.

Ainda segundo Finardi e Porcino (2014), a fim de propiciar um melhor aproveitamento escolar com o mínimo de tempo e espaço para o desenvolvimento de competências comunicativas, criando novos espaços “além dos muros escolares”, a tecnologia em geral e a internet em particular podem exercer uma função essencial. Através da internet, o ensino de línguas pode ser feito de forma mais autêntica, com oportunidades comunicativas mais vastas e com a promoção de um aprendizado mais autônomo e coerente com a realidade

e necessidade atuais, por meio de abordagens híbridas (por exemplo, GRAHAM, 2006; FADINI; FINARDI, 2015a; 2015b; FINARDI, PREBIANCA, SCHMITT, 2016; FINARDI, 2012; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; SILVEIRA; FINARDI, 2015) que, segundo Sharma (2010), combinam o ensino tradicional (face-a-face) com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (síncronos ou assíncronos).

Em vista da dificuldade de incorporar tecnologias em metodologias de ensino, por um lado, e sua relevância, por outro lado, este estudo propõe o uso da CLIL, que, de acordo com Coyle, Hood e Marsch (2010), permite o ensino de diversos conteúdos através de uma língua veicular (que pode ser uma língua adicional), ou vice-versa (por exemplo, FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016; ORTIZ; FINARDI, 2015) e que pode ser usada em abordagens híbridas (por exemplo, GRAHAM, 2006; FINARDI, 2012; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; PREBIANCA, VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; SILVEIRA; FINARDI, 2015), com ou sem o auxílio de cursos online como os MOOC (por exemplo FINARDI; SILVEIRA; LIMA, no prelo) e num formato de sala de aula tradicional ou até mesmo invertida (por exemplo, FADINI; FINARDI, 2015a 2015b; FINARDI, PREBIANCA, SCHMITT, 2016) como é o caso da abordagem CLIL Invertida (FINARDI, 2015). Para tanto e no que segue, o artigo tece algumas considerações sobre a formação docente no e para o século XXI com base nessa proposta.

Formação de professores de línguas do e para o século XXI e abordagens inclusivas

Há um tempo vem se discutindo a formação de professores de línguas. No bojo dessa discussão, tem-se em vista o fato de que, no Brasil, dada a diversidade cultural das muitas regiões que compõem este país de dimensões continentais, há mesmo que se pensar aspectos ligados às especificidades regionais que precisam estar incluídos na pauta de discussão e, a partir do que é proposto em nível nacional e que regula a formação de professores – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)– pensar, de fato, o que poderia significar formar um professor para a inclusão. Mas esta é uma questão que acaba envolvendo algumas dificuldades que vão desde o número ainda significativo de docentes sem a devida formação para o exercício do magistério até a falta de conhecimento de base sobre inclusão escolar e, portanto, a negligência em relação a esse aspecto na prática pedagógica.

Não obstante a determinação legal de que a formação de professores para a atuação na educação básica tenha de se fazer « em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação

plena, em universidades e institutos superiores de educação » (BRASIL, 1996), há ainda muitos docentes que estão em sala de aula sem formação em nível superior para a função que exercem.

Fazendo alusão a dados do Censo Escolar de 2009, Vasconcelos (2012, p. 15) chama a atenção para o fato de que, no Brasil, dos 636.800 professores de escolas públicas ou particulares que não tem a formação para o exercício da docência na escola básica, 12.480 têm apenas o Ensino Fundamental e 624.320 têm o Ensino Médio : « Portanto, 12.480 professores ainda exercem o magistério tendo apenas o ensino fundamental como escolaridade e lecionando, majoritariamente, para as primeiras séries do fundamental, ou seja, para as séries de alfabetização » (VASCONCELOS, 2012, p. 15).

Dados do Observatório do Plano Nacional da Educação Básica (PNE)² de 2012 mostram que o cenário está se modificando : dos 2.101.408 dos professores que estão atuando na Educação Básica, 22% não possuem formação adequada, ou seja, são docentes sem nível superior ou formados em outras áreas que não aquela para a qual lecionam. A esse respeito, Louzano (2015) afirma que a perspectiva é de melhora na formação docente, mas ainda faltam professores para algumas disciplinas específicas, uma vez que a própria carreira docente não estimula a atuação dos formados naquela disciplina especificamente. De fato, há uma visão equivocada sobre a carreira docente « de que ser professor é algo simples, que não demanda muito esforço. Na verdade, é um dos trabalhos mais complexos que existem, se pensarmos em entregar uma aula de qualidade ao aluno.» (LOUZANO, 2015, p. 92). Dessa maneira, podemos dizer que um contexto em que faltam ao docente as condições mínimas para o exercício da profissão, de fato, trará implicações sérias a uma abordagem para a inclusão.

Por outro lado, quando nos voltamos para a atuação de professores que possuem licenciatura na disciplina para a qual lecionam, vemos também que as condições de formação desse profissional, às vezes, ainda estão longe de formar esse docente em uma perspectiva inclusiva. Na visão de Vasconcelos (2012, p. 17), o docente que se prepara para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da sala de aula, também poderá desempenhar outras atividades, quais sejam: “I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e

² Estes dados estão disponíveis no sítio do Observatório do PNE: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>>. Acesso em 20 abr. 2016.

experiências educativas não escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.” (DCN, 1996).

Além disso, em se considerando a carga horária mínima exigida para a formação (3200 h), podemos compreender as razões pelas quais, nas salas de aula da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o docente precisa dar conta de todas as disciplinas, muitas vezes, sem o aprofundamento necessário e a atenção às particularidades. Como aponta Vasconcelos (2012, p. 18), a perspectiva é de um “generalista que corre o risco de não se aprofundar devidamente nem nos conteúdos específicos com os quais irá trabalhar, nem nos caminhos metodológicos que irá percorrer para que o processo de ensino-aprendizagem venha de fato a ocorrer”. Decerto, a carga horária mínima para a formação docente não tem possibilitado um processo de reflexão capaz de preparar para uma prática pedagógica consciente e comprometida com a inclusão.

Para além da questão da carga horária mínima, pesa sobre a formação docente inicial a carência que os alunos percebem, muitas vezes, de uma aproximação entre teoria e prática em sala de aula. Enquanto a prática, nos cursos de formação docente, continuar sendo atribuição das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, ou mesmo, dos professores da área de Educação, como ocorre, por exemplo, na formação de professores de Letras, a preparação desse profissional dentro da perspectiva da inclusão escolar fica realmente comprometida.

Nesse sentido, vale lembrar os três aspectos que Vasconcelos (2012, p. 23-24) aponta como os que devem ser considerados pelos cursos de licenciatura no que diz respeito à formação adequada de professores da educação básica: o primeiro seria o da *competência técnica*, necessária ao campo específico de atuação, ou seja, ao domínio de conteúdos trabalhados ao longo do curso de graduação; o segundo diria respeito à *competência pedagógica*, necessária à seleção adequada da metodologia que possa facilitar o processo de ensino e aprendizagem; o terceiro seria a *competência científica*, necessária à produção de conhecimento científico que relaciona teoria e prática; o quarto diria respeito à *competência ético-política*, necessária à reflexão sobre a realidade para nela poder atuar, de maneira a modificá-la para melhor.

É nesse sentido que a presença docente em sala de aula precisa ser, antes de tudo, uma presença política que requer a percepção da diferença e das especificidades dessa diferença, para o reconhecimento de que é pela inclusão que chegamos a uma prática democrática e livre de qualquer forma de preconceito. Nesse sentido, concordamos com Mendes (2004, p. 227), quando concebe a formação de professores como “um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos

humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Voltando, pois, à questão da diversidade linguística como um aspecto a se considerar em uma abordagem inclusiva, ao tratar dessa heterogeneidade linguística, Silva e Angelim (2006) abordam a dificuldade que alguns professores têm de associar a teoria à prática. Há os que ainda não compreendem muito bem como essa noção de diversidade linguística e cultural em nosso país precisa ser pensada no ensino de língua.

Compreender, a partir da noção de variação, os valores sociais implicados na linguagem e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas de grupos socialmente favorecidos, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas constitui um dos aspectos a serem observados em uma abordagem inclusiva. Não raro observamos que o primeiro índice de exclusão tem a ver com o apagamento de traços que caracterizam as diferenças dialetais decorrentes de razões sociais, culturais e geográficas em sala de aula. Como bem sabemos, há diversos usos da língua portuguesa que devem ser considerados, reconhecidos e valorizados como expressão da pluralidade cultural. Só assim poderemos chegar a um ensino de língua livre de preconceitos.

Também considerando a formação continuada de professores em serviço como uma educação permanente que traduz tanto o *querer* do professor quanto o *querer* da instituição, podemos pensar que questões ligadas à inclusão precisam ser aí contempladas. A respeito da formação contínua, Vasconcelos aponta duas realidades:

Em termos ideais, teríamos, de um lado, um grupo de professores ávidos por aprender sempre mais e, do outro lado, uma escola realmente preocupada em investir na qualidade de seus recursos humanos. Em termos reais, no entanto, o que se vê são alguns professores buscando, a custo de seu próprio investimento pessoal e material, o aperfeiçoamento necessário à atualização de seus conhecimentos e algumas escolas buscando ofertar a seus docentes algum tipo de formação continuada. Muitas vezes, no entanto, o que se oferece ao professor são capacitações que não correspondem a seu real interesse ou necessidade, esvaziando de sentido um processo que deveria ser muito mais efetivo. (VASCONCELOS, 2012, p. 25).

A situação de falta de efetividade dos programas de formação continuada de professores vai se refletir nos resultados esperados. Estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e as práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros apontam para uma necessária revisão dos modelos de formação, tendo em vista que relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE mostram que tais programas não têm atingido às expectativas, ou seja, não têm revelado o impacto esperado no processo ensino-aprendizagem. (Cf. RELATÓRIO FCC, 2011, p. 11).

Dessa maneira, acreditamos que realizar uma consulta acerca daquilo que o professor considera como prioridade para a discussão no encontro de formação pode ser um caminho para se garantir a efetividade das formações, relacionando-se também os aspectos ligados à inclusão escolar. Assim, o encontro pode significar, de fato, um momento privilegiado de ampliação de conhecimentos e também de troca de experiência, em que a prática de um docente possa *iluminar* a prática do outro. Além disso, substituir o discurso de coerção, muitas vezes revelado na convocação dos professores a que participem de encontros de formação, pelo discurso de sensibilização, de modo que os professores, espontaneamente, decidam pela participação, constitui uma prática que, a nosso ver, deve ser estimulada. Isso só vai contribuir para aumentar a confiança do professor no grupo gestor, possibilitando um maior engajamento nas ações de formação.

Considerações Finais

Tendo em vista o objetivo deste estudo, qual seja, o de revisar e discutir a incorporação de abordagens de ensino de línguas ditas inclusivas e a formação de professores de línguas com vistas à inclusão, podemos dizer que temos ainda um longo caminho a trilhar no ensino de línguas e na formação de professores de línguas no contexto brasileiro. Partindo da noção de mediação privilegiada da língua e da linguagem da teoria sociocultural, podemos dizer que a reflexão sobre a incorporação de abordagens ditas inclusivas no ensino de línguas e sobre a formação de professores de línguas em uma perspectiva inclusiva é uma necessidade premente no atual ensino do século XXI no Brasil.

Referências

ALENCAR, J. G. *Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por Meio de Conteúdos e Formação de Professores: Apropriações, Possibilidades e Limitações*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.

- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press, 2010.
- BOURDIEU, P.; THOMPSON, J. B. *Language and symbolic power*. Harvard University Press, 1991.
- BORGES, H. B.; SANTOS, S. M. M. A prática docente: o desafio contemporâneo do uso das tecnologias da informação e comunicação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 6, n. 1, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL – Content Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- DALTON-PUFFER, C. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In: DELANOY, W.; VOLKMANN, L. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 2008. Disponível em: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/dalton_puffer_clil_research_overview_article.pdf. Acessado em maio de 2015.
- FADINI, K. *Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua e da tecnologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- FADINI, K.; FINARDI, K. R. Affordances of Web 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in the Flipped Classroom. In: *International Conference of Education, Research and Innovation, 2015, Sevilha. ICERI 2015 Proceedings*. Madri: Iated, 2015a. v. 1. p. 1052-1058.
- FADINI, K.; FINARDI, K. R. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: *END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings*. Lisboa: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), v. 1., 2015b. p. 603-607.
- FINARDI, K. R. Technology and l2 learning: hybridizing the curriculum. In: *III Congresso Internacional Abrapui Language and Literature in the Age of Technology - Anais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Beck, M. S.; Silveira, R.; Funck, S. B.; Xavier, R. P. (Orgs). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1., 2012. p. 1-8.
- FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. *Intersecções* (Jundiaí), v. 5, p. 115-127, 2012.

FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. Crenças de professores de línguas sobre a formação inicial e continuada. *Glauks* (UFV), v. 13, n. 1, p. 113-134, 2013.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Desterros*, v. 1, n. 66, 2014.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In ARAÚJO, Julio; LEFFA, Vilson. (Orgs.). *Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender*. Parábola Editorial, São Paulo. pp. 99-115. 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da internet e do Inglês como linguagens de inclusão. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. *Leitura* (UFAL), v. 1, 2014. p. 129-154.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; ALENCAR, J. G. First Aid and Waves in English as a Foreign Language: Insights from CLIL in Brazil. *The Electronic Journal of Science Education*, v. 2, p. 11-30, 2016.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. The Role of English and Technology in the Internationalization of Education: Insights from the Analysis of Moocs. In: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2015, Barcelona. *Edulearn15 Proceedings*. Barcelona: IATED, v. 1., 2015. p. 11-18.

FINARDI, K. R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. *Studies in English Language Teaching*, v. 3, p. 326-338, 2015.

FINARDI, K. R.; CSILLAGH, V. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: S. Grucza; M. Olpińska; P. Romanowski. (Org.). *Advances in Understanding Multilingualism*. 1ed. Warsaw: Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Frankfurt am Main, 2016, v. 24, p. 41-56.

FINARDI, K. R.; TEIXEIRA, D.; PREBIANCA, G. V. V.; DOS SANTOS JÚNIOR, V. P. Information Technology and Communication in Education: Two Sides of the Coin in Brazil. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, v. 2, p. 21-25, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. Ensino Crítico de Inglês e Formação Docente na Contemporaneidade. Artigo aceito na Revista *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), no prelo.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Reflections of Internationalization of Education in Brazil. In: 2015 *International Business and Education Conference*, 2015, Nova Iorque. 2015 International Business and Education Conference Proceedings. Nova Iorque: Clute Institute, 2015. v. 1. p. 504-510.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica

Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. *Intersecções* (Jundiaí), v. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARAES, F. A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, p. 233-255, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; SCHMITT, J. English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 181-208, 2016.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; LIMA, S. MOOC na Abordagem CLIL Invertida: Uma proposta de Ensino de Sustentabilidade por meio do Inglês e vice-versa. Artigo aceito para publicação na edição especial da *Revista da UNESP*. No prelo.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, Future Directions. In: Bonk, Curtis. J.; Graham, Charles R. (Eds.). *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. pp. 41-54.

GRADDOL, D. *English Next: why global English may mean the end of “English as a foreign language”*. The United Kingdom: The English Company Ltd. British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Acesso em maio de 2015.

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, v.64, n. 4, p. 367-375, 2010.

LOUZANO, P. Professores com formação superior. In: *Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024*. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2015.

MENDES, E. G. Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230, 2004.

ORTIZ, R.; FINARDI, K. Social Inclusion and CLIL: Evidence from La Roseraie. In: International Conference on Education, Research and Innovation 2015, 2015, Sevilha. *ICERI2015 Proceedings*. Madri: Iated, 2015. v. 1. p. 7660-7666.

PAIVA, V. L. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. Políticas públicas de internacionalização e o papel do inglês: evidências dos programas CSF e ISF. In: II Conel, 2014, Vitória. *Anais do II Conel*. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. Globalization and Internationalization in ELT: Methodology, Technology and Language Policy at a Crossword in Brazil. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. *ICERI2014 Proceedings*. Madri: IATED, 2014. v. 1. p. 1-11.

PREBIANCA, G. V. V.; CARDOSO, G. L.; FINARDI, K. R. Hibridizando a Educação e o Ensino de Inglês: Questões de Inclusão e Qualidade. *Revista do GEL*, v. 11, 2014. p. 47-70.

PREBIANCA, G. V. V.; FINARDI, K. R.; CARDOSO, G. L. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 12, 2015. p. 95-119.

PREBIANCA, G. V. V.; VIEIRA, M.; FINARDI, K. R. Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, 2014. p. 181-214.

RELATÓRIO Fundação Carlos Chagas. *Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SHARMA, P. Blended learning. *ELT journal*, v. 64, n. 4, p. 456-458, 2010.

SHIN, J. C; TEICHLER, U. The future of the post-Massied university at the crossroads. 2014.

SILVEIRA, N.; FINARDI, K. R. Hybridizing L2 Learning: Insights from an Intact Class Experience. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, Porto. *END2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings*. Lisboa: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), v. 1, 2015. p. 593-597.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. R. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. *Contextos Linguísticos*, v. 7, n. 8.1, p. 79-96, 2013.

TILIO, R. C. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, 2014.

SILVA, E. V. da; ANGELIM, R. C. C. O ensino de Língua Portuguesa: da heterogeneidade lingüística à prática em sala de aula. In.: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Orgs.) *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

VASCONCELOS, M. L. *Educação Básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012.

WARSCHAUER, Mark; MESKILL, Carla. Technology and Second Language Teaching and Learning. In ROSENTHAL, Judith (Org.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

Artigo recebido em: 30/04/2016.

Artigo aceito em: 04/06/2016.

Artigo publicado em: 05/07/2016.