

Organizadores:

**Antonio Ferreira da Silva Júnior**

**Maria Camila Bedin Polli**

**Maria Eta Vieira**

# LEITURAS DE ALMEIDA FILHO:

Ensino de línguas e  
formação docente

**Leituras de Almeida Filho:  
ensino de línguas e formação docente**



**Pedro & João**  
editores



**Antonio Ferreira da Silva Júnior**  
**Maria Camila Bedin Polli**  
**Maria Eta Vieira**  
**(Organizadores)**

**Leituras de Almeida Filho:  
ensino de línguas e formação docente**

Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano/ CNPq  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Espanhol/CNPq  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Antonio Ferreira da Silva Júnior; Maria Camila Bedin Polli; Maria Eta Vieira [Orgs.]**

**Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 403p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0332-4 [Digital]**

1. Leituras. 2. Almeida Filho. 3. Ensino de línguas. 4. Formação docente. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Arte da capa:** arquivo pessoal cedido por Almeida Filho

**Leitura crítica dos originais:** Gretel Eres Fernández

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

# Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
Gretel Eres Fernández	

<b>Apresentação</b>	<b>13</b>
Os organizadores	

## **Parte I – Reflexões contemporâneas de Almeida Filho**

<b>Capítulo 1</b>	<b>17</b>
Modelo descritivo da OGEL - Operação de Ensino e Aprendizagem de Línguas	
José Carlos Paes de Almeida Filho	

<b>Capítulo 2</b>	<b>37</b>
Anotações sobre aquisição de uma L2 no ensino remoto	
José Carlos Paes de Almeida Filho	

## **Parte II – Reflexões do corpo docente da disciplina de pós-graduação**

<b>Capítulo 3</b>	<b>49</b>
Contribuições dos estudos almeidanos para a área de ensino de espanhol: reconstruindo a experiência de uma disciplina de pós-graduação	
Antonio Ferreira da Silva Júnior	
Gretel Eres Fernández	
Maria Camila Bedin Polli	
Maria Eta Vieira	

**Capítulo 4** 85  
Trânsito de teorias no ensino de línguas: a construção de categorias de formalidade no contexto da OGEL  
Juscelino da Silva Sant'Ana

**Capítulo 5** 105  
Competências de ensinar línguas: leituras de Almeida Filho  
Magali Barçante

**Capítulo 6** 135  
*Youtuber* e aprendizagem de língua inglesa: considerações acerca dos pressupostos teóricos descritivos da Operação Global de Ensino de Línguas  
Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
Valdemir Melo de Souza

**Parte III – Reflexões do corpo discente da disciplina de pós-graduação**

**Capítulo 7** 153  
Competências de professores de línguas e interseções com a BNCC, a BNC-formação e a BNC-formação continuada: uma nova competência para o digital?  
Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

**Capítulo 8** 183  
“Gramática na minha prova, sim ou não?”: uma análise de programas e pontos de aula presentes em provas de concurso de espanhol como língua adicional ao cargo de professor EBTT no Colégio Pedro II- RJ  
Ana Beatriz Simões

<b>Capítulo 9</b>	<b>213</b>
O olhar sobre as frustrações no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais Catarina Lobo Gonçalves	
<b>Capítulo 10</b>	<b>233</b>
O material didático no jogo do aprender de línguas e as habilidades necessárias para sua produção Cristiane Regina de Paula de Oliveira	
<b>Capítulo 11</b>	<b>245</b>
O impacto da BNCC no ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica Suzana do Nascimento Santos	
<b>Capítulo 12</b>	<b>275</b>
Línguas para fins específicos e o recurso da tradução para compreensão de textos no ensino médio Elem Suzane Brito de Assis	
	<b>291</b>
<b>Capítulo 13</b>	
As ciências tecnológicas como competência teórica na formação inicial de professores de espanhol Leandro Gomes Dias Bolivar	
<b>Capítulo 14</b>	<b>315</b>
Desafios docentes na formação de um currículo heterogêneo de língua espanhola Leila dos Santos Nogueira	
<b>Capítulo 15</b>	<b>335</b>
Identidades raciais e consciência de si: diálogos possíveis entre o Letramento Racial Crítico e as leituras de Almeida Filho Michele de Souza dos Santos Fernandes	

<b>Capítulo 16</b>	<b>349</b>
BNC-formação: política ordenadora para a formação docente?	
Rachel Ribeiro Couto Rodrigues	
<b>Capítulo 17</b>	<b>367</b>
Perspectiva Sulear no ENEM	
Cássia Lecce Diniz Rodrigues	
<b>O professor homenageado</b>	<b>389</b>
<b>O organizador e as organizadoras</b>	<b>391</b>
<b>As autoras e os autores</b>	<b>395</b>

## Prefácio

Gretel Eres Fernández  
Faculdade de Educação – USP

Sempre é desafiador, para mim, prefaciар um livro. Paradoxalmente, receber convites para fazê-lo é uma honra que torna a tarefa muito prazerosa. No caso desta obra, sinto-me altamente privilegiada por vários motivos: trata-se de uma publicação dedicada à produção bibliográfica do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por quem tenho imensa admiração; toma como base uma disciplina de pós-graduação organizada e oferecida pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior em parceria com as Profas. Dras. Maria Eta Vieira e Maria Camila Bedin Polli, pessoas por quem guardo muito carinho; inclui trabalhos de pesquisadores da área vinculados ao especialista enfocado, com os quais já tive a oportunidade de dividir espaços acadêmicos muito enriquecedores; incorpora textos elaborados por vários pós-graduandos, assistentes da mencionada disciplina, que descobrem nas criações do linguista aplicado fundamentação teórica consistente para suas pesquisas. .

Poderia arrolar outras razões, mas essas são, a meu ver, suficientes para dar uma primeira ideia do quanto me senti lisonjeada (e, diga-se de passagem, desafiada!). Porém, minha satisfação encontra justificativas em questões, digamos, mais pessoais que vale a pena mencionar.

Conheci o Prof. Almeida Filho em 1990, num congresso na Unicamp (Campinas/SP), e sua forma simples de expor conceitos complexos, sua generosidade para compartilhar informações e conhecimentos, sua disponibilidade para atender aos assistentes após a sua apresentação deixaram claro que ali não estava somente um mero palestrante e sim, um pesquisador e mais: um ser humano-intelectual que valorizava o conhecimento e que o

concebia não como transmissão, mas como momentos de descobertas e de partilhas, de efetivo trabalho em parceria.

Daquela ocasião em diante, além de ampliar e aprofundar-me nas leituras de seus trabalhos, passei a acompanhar, sempre que possível, suas apresentações em eventos. À medida que o tempo passava, as atividades acadêmicas comuns fizeram com que coincidíssemos com maior frequência em congressos, seminários, bancas examinadoras etc., o que me levou, encontro a encontro, a confirmar cada vez mais, aquelas primeiras impressões que tive em 1990. E também se ampliaram, pouco a pouco, as conversas informais com ele nos intervalos durante esses eventos que, para mim, sempre resultaram em muito aprendizado.

Foi num desses intervalos para um café, após uma apresentação do Prof. Almeida Filho em um evento em Brasília, que surgiu a ideia do **Renide** – Referencial de Níveis de Desempenho. Após duas horas de conversa descontraída, tínhamos o embrião do que foi nosso (primeiro) projeto de pesquisa conjunto. Foi um grande desafio enfrentar essa empreitada, mas também representou uma oportunidade única de ampliação de conhecimentos e de crescimento intelectual para mim: uma experiência ímpar!

Voltando ao teor deste livro, já esbocei alguns pontos que o diferenciam de outros e considero que, sem dúvida, não se trata de uma publicação que apenas procura homenagear uma importante figura da área pela publicação em si. É muito mais do que isso. Um diferencial de grande relevância é que esta obra é consequência de uma homenagem, ou seja, por mais redundante que possa soar, é a homenagem da homenagem!

Como uma iniciativa pioneira, o Prof. Antonio Ferreira da Silva Jr. decidiu prestar um tributo ao Prof. Almeida Filho criando e oferecendo uma disciplina que teve como foco um pesquisador brasileiro, atuante na área e de enorme importância no campo da Linguística Aplicada, ao mesmo tempo em que abria a possibilidade de que novos pesquisadores discutissem com

exclusividade alguns dos muitos trabalhos do especialista ao longo de um semestre.

Finalizado esse curso tão especial – que também contou com a visita, durante o semestre letivo, do próprio homenageado –, o organizador e responsável por ele considerou que seria muito positivo consolidar e estender esse reconhecimento, inicialmente restrito a uns poucos participantes, numa compilação de vários trabalhos que se pautam em muitas das leituras feitas ao longo da disciplina e dos debates realizados, ou seja, uma segunda mostra de admiração e apreço pelo investigador.

Os trabalhos que se encontram nas próximas páginas são de leitura fluida: passeiam por diferentes assuntos, porém, tomando como fio condutor os principais conceitos que permeiam a produção bibliográfica do especialista. Um rápido olhar sobre o *Sumário* permite vislumbrar a abrangência da obra de Almeida Filho: suas propostas e discussões teóricas – que nunca ignoram a prática, a sala de aula, as relações que se efetivam no processo de ensinar e aprender – possibilitam desenvolver pesquisas e estabelecer debates sobre assuntos que vão desde as teorias no ensino de línguas, competências de ensinar, BNCC, BNC Formação, gramática, ensino de línguas para fins específicos, tecnologias no ensino de línguas, materiais didáticos, currículo, identidade racial, Enem até políticas linguísticas.

Apesar de todos os trabalhos se pautarem em diversas obras de Almeida Filho e muitos tomarem como apoio os mesmos textos, é evidente que determinados conceitos e ideias são recorrentes. Contudo, isso não significa repetição nem sobreposição. Antes, o que se tem são visões muitas vezes complementares, olhares ligeiramente diferentes sobre algum aspecto pontuado pelo estudioso, o que torna a leitura do conjunto dos textos estimulante, uma vez que leva a refletir sobre várias possibilidades de entender e de pensar o mesmo objeto ou situação, o que nos conduz à reflexão. Em suma, mais uma contribuição do investigador: seus trabalhos sempre nos proporcionam oportunidades de crescimento.

Entretanto, este livro ainda nos reserva uma surpresa: o próprio Almeida Filho se desloca de seu lugar de homenageado e passa a homenagear, em primeiro lugar, ao Prof. Antonio Ferreira da Silva Jr. e, em seguida, a todos nós, seus leitores-admiradores, pois ele nos brinda com dois textos inéditos que só confirmam tudo o que já comentei acerca dele: sua generosidade e seu prazer em compartilhar conhecimento.

Em vista disso, só me resta agradecer ao Prof. Antonio pelo convite para participar desta publicação tão especial, aos autores pelos textos que me possibilitaram revisitar a obra de Almeida Filho, e ao próprio Almeida Filho por tantos momentos de aprendizado, de partilhas e parcerias.

Aos leitores, desfrutem!

## Apresentação

A produção acadêmica almeidiana, cujo percurso abrange um vasto período do ensino de línguas e do desenvolvimento da Linguística Aplicada no Brasil e no mundo, é o marco das discussões e considerações publicadas nesta coletânea.

Este livro, cuja proposta é inédita, sintetiza o trabalho investigativo desenvolvido por um coletivo docente e atuante, durante o primeiro semestre de 2021, ao longo da disciplina temática de pós-graduação “Leituras de Almeida Filho e a área de ensino de línguas”, no âmbito do Programa de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Assim, esta compilação materializa a reflexão teórica proposta na mencionada disciplina cujo embasamento instaurou-se em tópicos centrais da produção do pesquisador brasileiro. A oferta do curso permitiu-nos, portanto, não só introduzir e apresentar vários conceitos postulados pelo investigador, como também promover discussões sobre o ensino e a formação de professores de diferentes línguas estrangeiras.

Para levar a bom termo a finalidade da disciplina, enfocamos alguns dos temas medulares da obra almeidiana, como, por exemplo, a teoria da operação global do ensino de línguas, o comunicativismo, a noção de abordagem, as competências de professores e de aprendentes de línguas, os pressupostos do referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras, o ensino de línguas para fins específicos e, por fim, a evolução de compreensão da Linguística Aplicada em Ciência Aplicada da Linguagem.

Como requisito para a conclusão do curso, solicitou-se aos pesquisadores em formação a elaboração de artigos que incluíssem alguns dos conceitos debatidos atrelados aos seus contextos de interesse e aos seus objetos específicos de estudo.

O resultado de todo esse trabalho reflexivo encontra-se reunido, nesta obra, em 17 capítulos, sendo 11 textos de discentes, 4 de professores e palestrantes convidados do curso e 2 de autoria do próprio Prof. Almeida Filho, nosso convidado especial, que nos brindou com dois trabalhos originais: um, voltado ao ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19, e outro destinado às etapas da teoria geral da Operação Global do Ensino de Línguas.

O leitor vai encontrar na coletânea o diálogo entre conceitos cunhados pelo pesquisador, ao longo de sua ampla produção, e diferentes construtos teóricos, dentre os quais destacamos as políticas linguísticas, os documentos vigentes da Educação Básica e da formação de professores, as teorias curriculares, o letramento racial crítico, as perspectivas sulistas, o material didático, as línguas para fins específicos e as novas tecnologias de ensino. Além disso, os capítulos que revisitam aspectos teóricos específicos da reflexão proposta por Almeida Filho, também compõem esta obra. Por fim, o leitor encontra, ainda, um capítulo sobre a construção do programa da disciplina de pós-graduação e de recortes formativos para os cursos de formação inicial de Letras neolatinas, em particular, do espanhol.

Esperamos que os leitores encontrem, nas próximas páginas, um convite para (re)visitar as entrelinhas da obra de Almeida Filho e vislumbrar novos caminhos, interlocuções e construtos para futuras investigações.

Prof. Antonio Ferreira da Silva Júnior  
Profa. Maria Camila Bedin Polli  
Profa. Maria Eta Vieira  
Organizadores

Rio de Janeiro, janeiro de 2023.

# **PARTE I**

## **Reflexões contemporâneas de Almeida Filho**



# Capítulo 1

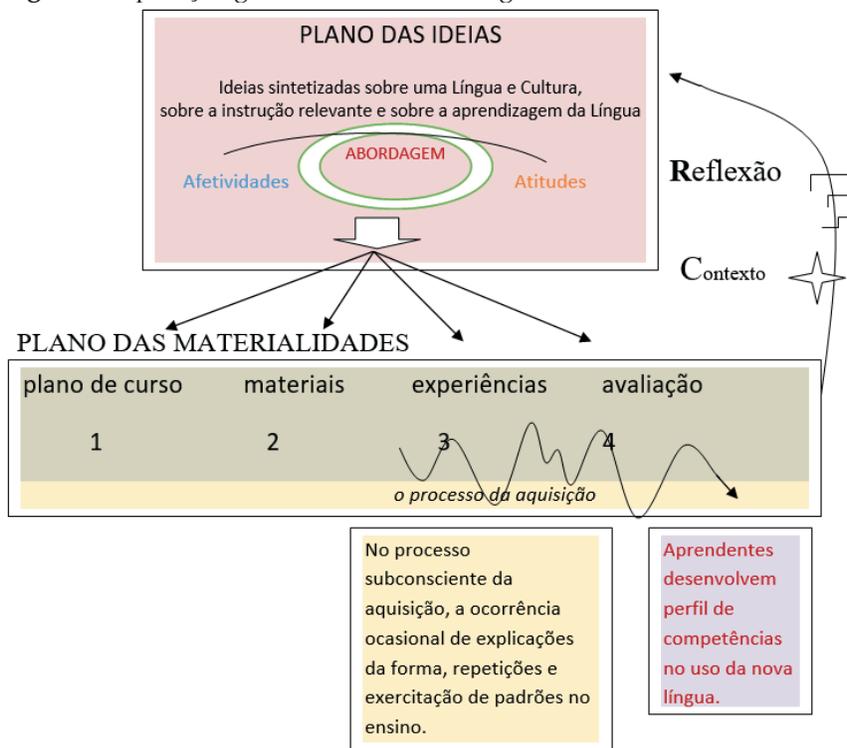
## Modelo descritivo da OGEL - Operação de Ensino e Aprendizagem de Línguas

José Carlos Paes de Almeida Filho

### 1. O que é o modelo OGEL?

Neste capítulo de abertura são propostos dois planos sequentes, um abstrato e outro concreto, de um modelo de estruturação e funcionamento da disciplina acadêmica Ensino de Línguas numa ordem relacionada de ocorrência de fatores em posições de precedência ou hierarquia em relação uns com os outros. Busca-se um modelo para ajudar a responder as perguntas: (1) o que considerar, prever e prover em ações convergentes numa situação de ensino de língua(s) endereçada a um processo aquisicional frutífero?, e (2) qual a melhor formação dos agentes envolvidos para viver os processos de ensinar e aprender língua e, principalmente, uma segunda língua em escolas?

**Figura 1.** Operação global de ensino de línguas - OGEL



Fonte: Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de ALMEIDA FILHO (2013).

O modelo OGEL ilustrado acima é a representação dos três processos constituidores do ensino de língua(s) constituidores da *disciplina acadêmica aplicada* Ensino de Línguas e busca retratar de modo condensado e articulado a estrutura e funcionamento dos processos que a compõem como prática e teoria. O OGEL surgiu em esboço incompleto em 1982, mas cresceu em complexidade e pormenores nos anos que se seguiram até a sua publicação no livro *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas* (ALMEIDA FILHO, 1993) uma década depois. O modelo assim padronizado para mapear o ensino de uma língua de eleição ou língua estrangeira (LE) abrange, ainda, as dimensões do processo da aquisição por parte dos aprendizes na altura do método no

plano das materialidades e da formação implicitada desde o plano das ideias (cultura de ensinar, afetividades, atitudes e competências) até o plano concretizável das materialidades a partir da fase terceira do método.

Aquilo que foi descrito inicialmente como o modelo destacado da OGF (Operação Geral da Formação), ensaiado por volta do ano 2003, foi publicado somente uma década depois em Almeida Filho, 2016. Embora ambos tenham circulado em versões exploratórias separadas o modelo OGEL, na verdade, abrange igualmente o processo formativo. A OGF, no entanto, pode ser mais rigorosamente denominada uma dimensão do mesmo Modelo Global da OGEL, sendo, por isso, etiquetada DF (Dimensão da Formação) do modelo OGEL.

A operação específica da formação (a OGF) está prevista para ser a primeira dimensão a entrar em construção nos agentes, mas ocorre, com frequência, simultaneamente ao movimento de ensino. As dimensões do ensino e da aquisição do modelo OGEL foram as primeiras a surgir na teorização de Almeida Filho (1993) por contingência dos interesses de época na prática profissional e na pesquisa na carreira e só alguns anos depois foi incorporado ao modelo o processo formativo dos agentes na publicação do livro *O Professor de Língua Estrangeira em Formação* (ALMEIDA FILHO, 1999).

Professores em formação inicial ou vindos para a formação quando já em exercício podem iniciar pelo foco na prática dos modos de ensinar (o método), pela consideração da aquisição de uma dada língua, pelo estudo das competências no plano da formação ou outros como a afetividade, crenças numa cultura de ensinar e aprender língua(s) e atitudes nutridas por professores. Os pontos de partida ou de ingresso no modelo podem, portanto, variar nas três dimensões e dentro de cada uma delas. Para toda incursão nos processos serão imprescindíveis os conhecimentos epistêmicos formais contidos na disciplina acadêmica Ensino de Línguas. O aprofundamento da percepção e teorização do processo formador é o mais recente dos três conforme já adiantei

acima, embora hoje carregue atenção crescente na profissão e na pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2021).

O modelo OGEL pode ter sua leitura facilitada se observarmos que se desenvolve de cima para baixo, do nível mais abstrato das ideias para o mais concreto das experiências na língua ou variante alvos. No topo do desenho está o nível ou plano filosófico das ideias que orienta toda a operação da formação, do ensino e da aquisição ou aprendizagem da língua em tela. As concepções de área disciplinar, de língua, de aprender e de ensinar na situação em que cada agente esteja a atuar, além da concepção formadora, estão todas nesse nível mais alto e abstrato do modelo, incluída a da formação na dimensão da preparação e prontidão para o ensino, aquisição e apoios (no caso de terceiros agentes envolvidos).

Toda a movimentação por constituir uma abordagem orientadora no plano das ideias é sensível a afetividades (motivações, ansiedade, capacidade de identificação cultural, autoestima, bloqueios instalados, por exemplo) e atitudes (flexibilidade, tenacidade, entusiasmo) dos eus dos agentes, além de receber influências das culturas de ensinar e de aprender línguas na vida cotidiana e da história formal do ensino de línguas do país, da concepção epistêmica de área, da ética profissional e das políticas nacionais e institucionais para a escolarização.

Depois de condensada uma abordagem ou filosofia de ensinar e de formar profissionais, o modelo prevê que os aglomerados integrados de ideias ao nível da abordagem ganhem a força de um composto de competências que permitirá um dado nível e qualidade de ensino, de aprendizagem e da formação dos agentes envolvidos. As competências na visão de Almeida Filho são em número de cinco (5) no modelo OGEL. Elas proveem a força necessária para que seja implementada uma abordagem na prática. Para o ensino e a aquisição as competências necessárias e suficientes são: *a competência espontânea* ou *implícita* (designada CI no modelo) composta por conhecimento informal espontâneo acumulado na vida pregressa, a capacidade de uso da língua que está contida numa dada *competência comunicativa* (CC), a

competência de *saber e saber enunciar teoria relevante* (competência teórica CT) sobre os processos implicados, as competências teórica e implícita disponíveis transformadas numa nova *competência* de prática denominada *aplicada ou modificada* (CA) e a *competência profissional* (CP) reveladora de conhecimentos que são conhecidos e verbalizáveis, de ações informadas pelo conhecimento específico de área e por atitudes profissionais que promovem e valorizam a profissão e sua conseqüente melhoria por meio de procedimentos de busca de aperfeiçoamento, geralmente mediados por *reflexão* (R) sistemática nas circunstâncias de cada *contexto* (C).

Munidos de uma abordagem (implícita ou já parcialmente teorizada e consciente) e cientes de seu potencial de realização de ações com o apoio de competências, o professor que ensina e o professor em formação (muitas vezes os mesmos numa só pessoa) passam ao *plano das materialidades* das ações de ensinar e da formação. Esse plano da concretude traduz o conteúdo do plano ideacional em trabalho prático ordenado em fases distintas que os professores realizam no afã das práticas e da sua formação deliberada. A partir da observação da prática realizada (por eles mesmos) os professores passam a considerar se os resultados são adequados ou não. Se percebidos como acertados, os professores reafirmam sua adesão às ideias e práticas delas emanadas. Esse é o mecanismo básico de funcionamento (de ida e volta) do modelo nas três dimensões processuais completando os ciclos do ensino (com aprendizagem esperada) e da formação em momentos específicos.

Se tomarmos o pressuposto de que as materialidades são em número de quatro ao todo e que relacionam-se entre si pelos efeitos proativo (para a frente), e retroativo (para trás, em série), no movimento da prática ensinadora, é na terceira fase, a fase do método com suas experiências de vida já na nova língua, que surge o fluxo de momentos adquiridores de que se encarregam os aprendentes numa interação basilar entre dois processos, o do ensino praticado por professores e o da aquisição experienciada pelos aprendizes. Na figura da OGEL estampada na primeira página, podemos ver a entrada em cena do processo aquisicional

na terceira estação, a das materialidades, referente ao método construído por procedimentos ou técnicas em atividades apoiadas e robustecidas por recursos variados. A coocorrência dos dois processos a partir da fase do método significa também uma maior complexidade a partir dessa fase que vai estender-se à próxima quarta fase da avaliação que, juntas, agudizam a importância da formação dos agentes na direção dos melhores resultados no campo processual do progresso aquisicional de uma língua desejada e vivenciada (e não “estudada”, como se diz em linguagem popular).

O processo da formação pode ainda encontrar campo fértil na tensão entre os dois primeiros processos, nutrindo-se das observações diretas e do conhecimento relevante condensado abrigado na área acadêmica de EL. O conhecimento formalizado (epistêmico) de base, dito científico nas ciências duras e experimentais, carece, por princípio, das instabilidades (das dúvidas na perene incompletude da verdade que se nos apresenta) na relação teoria – prática da busca por inovação que as observações dos pesquisadores e autores registram às margens do saber autorizado vigente nas comunidades acadêmicas (de programas de pós-graduação, muitas vezes) dedicadas ao Ensino das Línguas. A alusão a mosteiros medievais auto contidos e isolados não é fortuita.

### **1.1. Conceituar modelo**

Vimos o que veio a ser a proposta do modelo OGEL como tentativa de mapear o campo complexo do aprender línguas apoiado por ensino deliberado e por formação adequada dos agentes. É preciso esclarecer de início o que é um modelo. Talvez seja ainda prematuro formular um modelo abrangente em nossa época, mas não é fortuita a urgência de iniciarmos discussões dos contornos, conceitos e relações de um tal arcabouço funcional contendo movimento no seu interior. Outros modelos parciais foram registrados anteriormente na disciplina

acadêmica Ensino de Língua(s) nas iniciativas de muitos autores e pesquisadores como Byalystock e Krashen, pivotados pela aquisição, um dos três processos que compõem a OGEL. Os outros dois são o ensino formal visando apoiar a aquisição e a formação conscientizadora e capacitadora dos agentes para as funções específicas em cada processo.

Vamos tomar aqui por definição de modelo uma representação da estrutura e do funcionamento de três processos centrais do ensino de línguas condensados numa única proposta formuladora dos elementos ou componentes organizados, vinculados e hierarquizados, sendo possível discernir articulações importantes e orgânicas entre as partes e a complexidade do conjunto. Outra acepção importante de *modelo* é o modo estável de se fazer pesquisa numa dada disciplina sob pressupostos de ampla aceitação na comunidade acadêmica ao qual os membros se referem também como paradigma. A representação do Modelo OGEL significa, portanto, um macro paradigma epistêmico ou uma galáxia de potenciais paradigmas que servem de base à formação, ao ensino e à aquisição dos idiomas.

O modelo OGEL tem sua origem em formulações informais durante quatro anos de estudos acadêmicos na Universidade de Georgetown, em Washington, DC, por Almeida Filho, entre 1980 e 1982, mas ganhou versão estável no livro *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas* na edição original do ano de 1993 e depois atualizada e ampliada com notas na edição comemorativa de vinte anos em 2013). No livro *Competências por Dentro* (Pontes Editores, 2016) o autor sinaliza para um modelo da formação a que denominou OGF. Na versão consolidada neste capítulo, o modelo OGF assume o lugar de uma dimensão do Modelo OGEL, na verdade, ao pressupor que os três processos precisam compartilhar um mesmo suporte teórico e representacional.

## **2. Dois planos e três dimensões do modelo OGEL**

As características do modelo OGEL são discerníveis em dois planos sequentes e organicamente coesos no interior de cada um deles: o plano das ideias e o plano das materialidades. Fica postulado de um fluxo sequente, proativo, iniciado com a movimentação de uma abordagem ou filosofia de trabalho na direção das práticas e de retroações no plano das materialidades. Os três processos são assemelhados a três dimensões distintas contidas num único modelo de dois planos articulados na ordem das ideias para a da prática. Uma dimensão é o recurso semiótico da explicitação de um processo em minúcias, algumas das quais não grafadas na estrutura apresentada no início deste texto.

### **2.1. Composição do plano das ideias**

A principal atividade no plano das ideias é a formação de uma filosofia que sirva ao ensino, à aquisição da nova língua e à formação do eu em cada uma delas. A composição de uma abordagem vai permitir as principais ações do modelo e uma dada qualidade ao exercê-las. Tomemos inicialmente o ensino de língua(s) a grupos ou a autoinstrução num dado contexto de situação ao qual se dirige um eu agente buscando a orientação requerida e formulando identidades no caminho. Para além do ensino, uma abordagem congrega, também, os conceitos de aquisição e da formação.

Uma abordagem vigente vai funcionar como uma posição orientadora que se forma a partir de uma cultura socialmente partilhada, uma cultura informal sobre o que é ensinar e aprender línguas. Absorver elementos dessa cultura e pensar sobre isso faz parte do processo formador que pode seguir evoluindo se confrontado com estímulos adequados ao longo do tempo e das experiências de ensinar e aprender idiomas.

O modelo da OGEL, como vimos, abrange os três processos e suas dimensões específicas: (1) a formadora, capaz de ser expressa

por um modelo adaptativo chamado OGF – Operação Geral da Formação), (2) a ensinadora da língua alvo e (3) a adquiridora, ambas já representadas na figura do Modelo OGEL como numa relação em formato de dobradiça tensionada. A formação, obviamente, sempre fez parte da OGEL, mesmo quando no início e até por volta de 2003, o foco recaía mais fortemente nos processos interdependentes do ensinar e do aprender ou adquirir uma nova língua.

Ao nível do plano das ideias, a evolução de uma abordagem ficava implícita quando se tratava da evolução de uma formação informal para outra que se formalizava após o encontro com teoria relevante oriunda da disciplina Ensino de Línguas, nome popular que destaca o trabalho profissional ensinador ou instrutor como *portmanteaux*, um termo guarda-chuva, em português, para os três processos que fluem para um mesmo vértice e numa simbiose constante: apoiar aprendizes no seu esforço por adquirir uma nova língua (no caso de L2) ou por adquirir nova variante e novos repertórios (no caso do ensino de uma L1).

Quando o tema da formação de agentes tornou-se incontornável à medida que nos aproximávamos do ano 2000, quando foi proposta em aulas e palestras, a partir de 2003, uma espécie de separata da estrutura do modelo OGEL para representar a formação artificialmente destacada da OGEL antes criada, prioritariamente, para o ensinar e o adquirir língua(s), mas que sempre guardou pistas de que um só modelo poderia servir aos três processos.

Todo o aparato sistêmico da OGEL serve muito bem para a formação se transportado para uma dimensão formadora que vai ganhar valores novos nos planos das ideias e das materialidades. A abordagem da formação é completamente distinta ao deslocar-se num contínuo polarizado entre uma formação por métodos contrastados e treináveis, quando o contínuo da abordagem de ensino e aprendizagem move-se entre os polos da gramática e da comunicação. No plano das materialidades da formação temos o plano de desembolso do processo da preparação ou

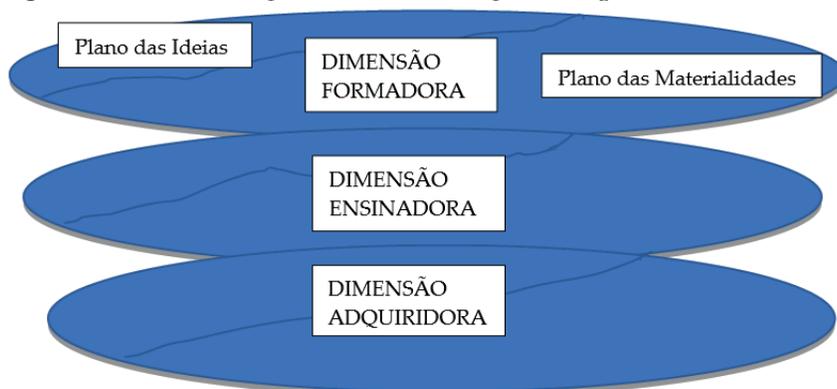
aperfeiçoamento do ensinar, os materiais formadores, a ação e experiência de ensinar com método e a avaliação do progresso na formação apoiada em instrumentos próprios.

Ao assim concebermos o processo da formação como uma dimensão específica da OGEL apoiada na mesma macroestrutura, alcançaremos uma economia na representação do modelo composto pelos mesmos significantes. O modelo OGEL se transmuta no modelo OGF ao tratar da formação servindo-se da estrutura geral da primeira. A dimensão OGF constitui-se, portanto, numa dimensão específica da OGEL que pode anteceder o ensino e a aquisição, concretizar-se simultaneamente ao ensino e à aquisição ou mesmo dar-se a posteriori quando o ensino já for memória ou registro audiovisual sobre o qual pode operar o mecanismo da reflexão formadora.

Com relação ao modelo bissistêmico da OGEL em Almeida Filho (1993;2013), é notória a observação de que a abordagem da aquisição precisa ser ajustada para sujeitos adquirentes separadamente da dos professores que perguntam sobre sua abordagem de ensinar e o que se projeta como a abordagem de aprender concebida pelos seus alunos aprendizes. No plano das materialidades, o processo da aquisição só se junta ao do ensinar na terceira fase do método e suas experiências na própria língua alvo, estendendo-se depois à avaliação da qualidade do que já puder ser observável no desempenho interativo dos aprendentes.

Vejamos, a seguir, uma representação gráfica das três dimensões, cada qual reconhecível por seus dois planos – o das ideias que formulam uma filosofia orientadora e o das materialidades, que converte em ação as abordagens vigentes nos três tipos de atores dos processos: professores formadores, professores regentes, aprendentes buscando internalizar uma capacidade de uso de uma nova língua e terceiros agentes que podem adjuntar apoio aos processos vividos ao seu redor.

**Figura 2.** Dimensões e planos no ensino, aprendizagem e formação



Fonte: construção do autor

## 2.2 Estados afetivos e atitudinais

No núcleo duro do plano das ideias reina soberana a abordagem orientadora que dá início a toda ação de ensinar e de aprender línguas e da formação requerida para o desempenho dos agentes (professores que ensinam, aprendentes e agentes que se preparam melhor para agir em suas esferas).

Quando se apresenta o ímpeto de ensinar por desejo ou precisão, o professor e a professora de línguas já contam com alguma formação para tal, ainda que estejam apenas num nível básico e tácito de informalidade. Outra formação de corte teórico formal vai vir depois ao encontro dessa base espontânea do início com a promessa de aperfeiçoar e fortalecer o mix conceitual de fatores influenciadores do plano seguinte e abaixo da prática no mundo do ensinar e adquirir novas línguas.

A abordagem vai armar um juízo sobre o ensinar que, por sua vez, imprimirá direção e qualidade ao ímpeto de ensinar e mesmo ao de aprender, na cognição dos aprendentes. Para compor os valores da abordagem orientadora serão carreados, em primeiro lugar, intuições, crenças, memórias, traços de caráter nacional ou regional condensados numa cultura de ensino de línguas que forma uma base filosófica informal. A ela serão

agregados numa relação tensionada que buscará sínteses com conhecimentos formais validados por teoria relevante da disciplina Ensino de Línguas.

Uma vez configurada, uma abordagem, de natureza ao mesmo tempo transitória e estável, buscará valores éticos profissionais, orientações de políticas de ensino adotadas pelo Estado ou instituições e lições da história nacional do ensino de línguas para fortalecer a abordagem vigente. A abordagem precisa sintetizar no seu âmago concepções combinadas do que é Língua, Ensinar Língua, Adquirir um novo idioma ou variante da L1 e do que conta como Formação capacitadora para exercer o ensino e a aprendizagem de uma língua.

As competências armadas numa dada configuração são devidas a formação anterior e darão capacidade de sustentação às ações indicadas pela abordagem.

A força para agir com competência (capacidades reais num combinado delas) na direção mostrada pela abordagem vai ainda depender de um perfil de afetividades como motivações e sensibilidade a ansiedades, e ainda mais das atitudes nutridas pelos indivíduos e pelo coletivo das turmas. Afetividades são estados emocionais e as atitudes são posturas assumidas perante o ensino e a aprendizagem por um lado e perante a formação, por outro, quando for o caso. A metáfora do feixe (como num feixe de varas) serve neste texto para indicar que tanto o afeto como a atitude são sempre combinações plurais de elementos e raramente singularidades.

Uma dada abordagem pode sofrer restrições ou ganhar ímpeto por conta do perfil de competências em cada estágio do desenvolvimento da formação, pela composição da afetividade num arco plural de seus fatores e pela combinação de atitudes mantidas pelo agente que pode ser o professor regente, o aluno aprendiz ou um terceiro coadjuvante nas situações de ensino e aprendizagem.

Nos quadros a seguir foram listadas posições desfavoráveis e favoráveis no que tange as afetividades e as atitudes de professores, aprendizes e terceiros agentes.

**Quadro 1.** Afetividades que incrementam e diminuem chances de sucesso na FAELin

Afetividades restritivas	Afetividades com ímpeto positivo
Indiferença por aprender ou ensinar	Motivação pelo ensinar profissional
Preocupações e ameaças pessoais ou na família	Admiração pela profissão
Desconfiança política da língua e de países	Respeito e admiração por formadores
Língua que representa ameaça ideológica	Nível baixo de ansiedade causada por medos
Língua de gente estranha	Alta autoestima
Ausência de valor atribuído à língua alvo	Percepção de acertos no ensinar ou aprender
Consciência de estrangeirização persistente	Paciência para aguardar efeitos
Bloqueios por exposição ao ridículo	Sensação de mente aberta que resiste a ameaças
Baixa autoestima	Identificação com a cultura estrangeira
Sensibilidade alta à ansiedade	Confiança em si mesmo
Debilidade na saúde	Confiança na professora
Cansaço físico	Confiança no grupo
Fome ou sede	Humildade para reconsiderar equívocos
Efeitos da falta de sono	Sensação de manutenção do foco
Língua com cultura vista como menor	Abertura a avaliações
Falta de percepção de objetivos na língua	Prudência nas decisões
Percepção de estagnação nos resultados	Desejo pelo aprender a língua alvo
Desmotivações (turma, professora, livro, colegas)	

Crença forte na gramática como base do aprender	
---	--

Fonte: Construção do autor

**Quadro 2.** Atitudes negativas e positivas nos agentes

Atitudes restritivas	Atitudes úteis
Derrotismo	Entusiasmo
Apatia e falta de reação	Flexibilidade
Insegurança exacerbada	Determinação e persistência

Fonte: Construção do autor

Antes de dirigirmo-nos ao plano sequente da concretude do trabalho docente de se ensinar uma língua, do trabalho discente de buscar aquisição do idioma ensinado e do trabalho formativo aperfeiçoador de papéis dos agentes, a abordagem orientadora busca fortalezas que possam viabilizar as ações que serão envidadas. Essas fortalezas serão encontradas num perfil ou combinação de cinco competências com as quais ensinar, aprender e preparar-se para o melhor exercício dos papéis por parte dos agentes centrais (aprendizes e professores) e eventuais periféricos relevantes (terceiros como diretores, coordenadores e pais, por exemplo).

### 2.3 Competências

Competência tem sido um conceito recorrente na teoria e nas iniciativas da prática da formação de professores de línguas, nos grandes documentos oficiais e nas pesquisas voltadas para a formação de professores no âmbito da Ciência Aplicada da Linguagem. No caso do Brasil, os professores de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), exceto os de Português para Estrangeiros, são tipicamente falantes não nativos da língua-alvo exibindo um composto específico das cinco grandes competências que os tornam capazes de atuar nos diversos contextos de ensino de línguas.

Este texto complementar ao vídeo do mesmo título visa apresentar o movimento evolutivo do sistema de competências de Almeida Filho (1993) contido no modelo OGEL numa trajetória previsível rumo a uma configuração com a qual os professores partem para o efetivo exercício de ensinar idiomas.

Vejamos, primeiro o que guarda para os professores cada elemento chave do plano conceitual das ideias de onde se projeta uma filosofia de ensino à qual se junta a força das competências numa dada configuração para ir à prática.

**Quadro 3. Quadro conceitual do Plano das Ideias**

ABORDAGEM	síntese de herança informal, escolar e teórica que permite uma qualidade de visão na direção da ação ensinadora de uma língua
ATITUDE	postura instalada ou assumida pelo professor quanto ao ensinar e aprender línguas e quanto ao preparo para tal
AFETIVIDADE	motivações, autopercepções, ansiedade, abertura à cultura que modulam a ação ensinadora ou aprendedora
COMPETÊNCIA	força para ensinar na direção apontada pela abordagem resultante de conhecimentos pertinentes e de atitudes mantidas

Fonte: construção do autor

Uma primeira proposta para se conhecer a formação das competências num dado corte transversal é o procedimento da *análise de competências* que serve como um método adequado para se conhecer o perfil vivo das competências de professores na prática. O modo de conduzir a *análise de competências* poderá ser aprofundado com a leitura do capítulo inicial assinado por Almeida Filho no livro *O Professor de Língua Estrangeira em Formação* (Pontes Editores, 1999).

Na proposta de abordagem da *dimensão geral da formação de professores de língua(s)* contida no modelo OGF (Operação Geral da Formação) fica estabelecido o paradigma reflexivo aperfeiçoador

iniciado por Schön (1988) que toma o processo formativo como um contínuo vir a ser pelo questionamento.

Neste texto exponho o *movimento das competências* numa dada trajetória formativa para o ensino de línguas na direção de uma configuração adequada que municie o professor ou professora para ensinar uma língua e depois o/a leve a converter esse combinado de competências em ação comunicativa intencionada ao ensino organizado.

O movimento das competências será visto aqui em duas frentes: (1) primeiro, na direção de uma configuração adequada delas para o ensino de uma língua e (2) depois, na conversão desse composto de competências em ação ensinadora nas quatro fases seguintes de qualquer tipo de ensino de línguas.

As competências que se contam em número de cinco categorias distintivas no Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (1993; 2013) servem basicamente para dar força de atuação a uma dada orientação filosófica abstrata de se ensinar uma língua, num dado contexto (língua materna, focada numa variante desejável da L1), de uma língua 2 viva, na situação de ensino e muitas vezes nos seus arredores e até numa língua estrangeira (LE) focada em conhecimentos sistêmicos de si mesma.

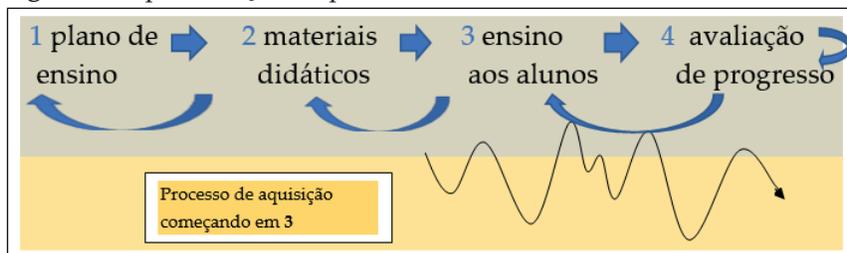
Os professores se sentem confortáveis em ensinar de um certo modo porque sentem que podem contar com uma configuração de competências que viabilizam pôr em prática essa orientação. Há uma relação entre um estágio de competências combinadas de um dado momento e aquilo que pensa fazer um professor ao ensinar uma língua. O desejo de ensinar diferentemente de como ensina, um sonho de ensinar numa dada perspectiva nova, abre sempre os riscos de trincamentos ou ameaças à figura pública dos professores. Isso, por sua vez, pode instaurar uma crise com os desajustes que aparecerão, mas pode, também, incentivar uma trajetória de mudanças que leve a um novo horizonte profissional pretendido, mediante reflexão e

tempo para ajustar as duas pontas (a do desejo e a das reais condições de ensino).

### 3. Fases da materialidade (do ensino e da aquisição)

Uma conformação de ideias plasmadas numa filosofia, ou seja, uma abordagem de enfrentamento dos processos imbricados do ensino, aprendizagem e da formação vai achar seu caminho na direção da prática de uma profissão velha com mais de cinco mil anos (GERMAIN, 1993) e de uma aquisição que conhecemos na pesquisa desde o final da década de 1970.

**Figura 3.** Representação do plano das materialidades



Fonte: Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de ALMEIDA FILHO (1993; 2013) mostrando as fases ordenadas (de 1 a 4) do processo de ensino em verde e do processo aquisitivo em laranja começando em 3, no método.

O plano físico do trabalho dos professores compõe-se de quatro materialidades distintas ou fases ordenadas da esquerda para a direita no modelo OGEL e orientadas, todas elas, por filosofias de ensino, da aquisição e da formação. A sequência das fases começa com a formulação de um curso pertencente a um currículo e da meta comunicativa colocada como projeção para o final de nível e depois ajustada para cada um de possíveis estágios parciais do nível. Quando um plano de curso estiver completo com suas unidades, pode-se, então, iniciar a escolha ou produção de materiais de ensino com os quais construir depois a experiência vital na nova língua. Nessa terceira fase, a do método

com seus procedimentos e recursos, conforme se vê na figura da OGEL, coincide com a entrada em cena do processo da aquisição vivido pelos aprendizes alunos. A estação metodológica é palco, portanto, para a interface do método com a aquisição, ou, pelo menos, com as chances de aquisição que os aprendentes vivem. Finalmente, com a materialidade do método abrem-se iniciativas para a postulação e aplicação dos modos de avaliar progresso na capacidade de uso da nova língua.

#### **4. Ciclo completo e retorno ao início**

As ações, uma vez realizadas, são percebidas e avaliadas pelos eus dos agentes envolvidos em cada situação e retornam ao início, à abordagem vigente onde tudo começou. No caminho de volta as percepções do que se ouve e vê podem merecer reflexão embasada ou informada (por boa teoria) que possuem o potencial de consolidação de mudanças ou inovações tentadas e a busca de mais experimentações.

O modelo OGEL que foi descrito neste texto permite a autores (nos círculos acadêmicos) e aos agentes (no plano das ideias e nas vivências práticas dali oriundas) pensar sobre o conjunto das partes dos processos e suas interconexões. Um modelo integra partes e corpos de conhecimento que foram tornados públicos por pesquisadores especialistas que não têm encontrado pesquisadores e autores que ajudem os praticantes da profissão a entender o que é o conjunto de nossa área e suas práticas. O sobrevôo com mapa que o modelo OGEL representa neste texto tem o dom de poder melhorar as atuações e seus contrafortes conceituais, de aperfeiçoar os agentes e criar excelência no trabalho profissional do ensino de línguas que qualifica e eleva padrões de vida em última instância.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993. Edição comemorativa ampliada em 2013.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas (SP): Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

BIALYSTOCK, Ellen. A theoretical model of second language learning. In: KROFT, Kenneth. *Readings on English as a Second Language*. Boston: Little, Brown and Company, 1980.

GERMAIN, J. Claude Cinq Mil Ans D'Enseignement des Langues. **Evolution de l'Enseignement des Langues: 5 mil ans d'histoire**. Paris: CLÉ International, 1993.

KRASHEN, Stephen D. The monitor model for adult second language performance. In: KROFT, Kenneth. *Readings on English as a Second Language*. Boston: Little, Brown and Company, 1980.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. Original em inglês publicado em 1990.



## Capítulo 2

### Anotações sobre o ensino comunicativo de língua(s) no modo remoto<sup>1</sup>

José Carlos Paes de Almeida Filho

#### Introdução

No modelo OGEL de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; 2013; 2016 e neste volume), o ensino remoto síncrono mediado por tecnologias da informação e comunicação (TICs) ou ensino a distância em meio digital está localizado no âmbito da prática ou das materialidades de ensino e aprendizagem, mas será antes necessário imageá-lo no plano das ideias onde se delinea toda e qualquer abordagem.

No plano das ideias vamos começar por reconhecer que o ensino remoto está inserido numa cultura digital posta numa nova era 2.0 que sucede as eras históricas oral e letramentada. Essa perspectiva impõe que nos adequemos a um contexto de afastamento físico entre aprendizes entre si e entre professores e seus alunos mediados por recursos digitais de comunicação. Uma abordagem comunicativa do esforço por aquisição de uma nova língua pode permanecer no centro da operação em seu papel timoneiro orientador agora ajustado para contextos em que a comunicação será protagonizada por participantes distanciados. Só depois o plano de curso, os materiais e, principalmente, o método

---

<sup>1</sup> Texto especialmente produzido para a disciplina Leituras de Almeida no Contexto do Ensino de Línguas ofertada pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira no Programa de Pós-Graduação em Línguas Neolatinas da UFRJ no primeiro semestre de 2021.

ganharão tratamento consoante pelo qual experiências na língua alvo serão produzidas no ensino de línguas em modo remoto.

Neste trabalho foram explorados vários ângulos do objeto em tela com especial ênfase nas alterações das práticas de ensinar e de aprender idiomas. Os pressupostos filosóficos serão tratados em asserções específicas na medida da necessidade trazida pelos argumentos.

Para agir a distância, os agentes mediados por recursos digitais do método serão envolvidos por atividades em procedimentos ou técnicas na terceira fase das materialidades de ensino da OGEL praticada pelos professores em todos os ambientes, presenciais ou remotos. Logo que os professores conheçam, no plano das ideias e por informação do contexto, que o ensino não será presencial, as decorrências da opção digital de ensino remoto já se colocam, passando a ser parâmetros da abordagem de ensinar. A abordagem comunicativa está subentendida neste artigo conforme já adiantado antes no texto.

Pela abordagem constitui-se uma filosofia de trabalho que pode orientar decisões e práticas específicas de ensino. A competência teórica informa o conhecimento explícito e formalizado que for requerido para justificar e produzir a prática de EL no modo de agentes deslocados e alimenta a reflexão que a competência profissional oportuniza. As atitudes sobre a prática remota almejada vão ajudar a pautar e acionar adequações (e perseverança) no ensino do professor ou professora. As afetividades combinadas num mix desejável vão criar um ambiente de motivações impulsionadoras e/ou efeitos internamente adversos nos ensinadores.

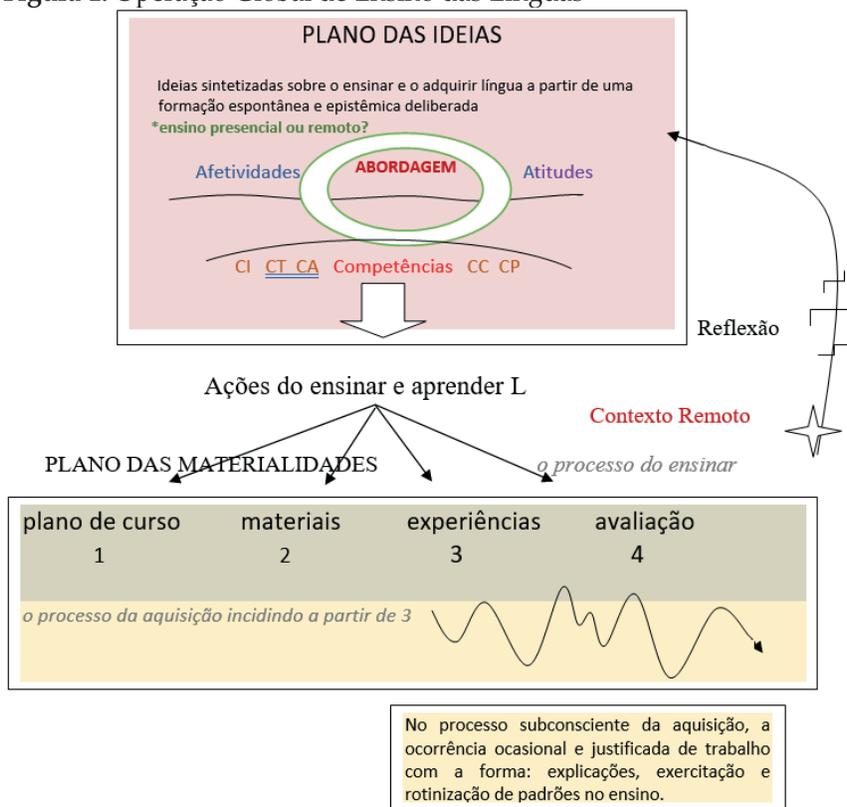
Assim, antes de prosseguir rumo à prática de ensino no modo remoto, os professores vão estar carregados (ignitizados) por competências combinadas num dado conjunto delas (de cinco, no total), no modelo OGEL de ALMEIDA FILHO, desde 1993. Esse feixe de competências desenvolvidas até um certo grau em cada um dos professores vai dar vida efetiva ou não a uma certa capacidade e qualidade de ensinar a língua alvo. Conhecer,

conceber e mobilizar o ensino remoto não constitui, portanto, uma competência separada além das cinco que compõem o modelo OGEL. Trata-se de uma competência informal sintetizada com outra teórica a ser usufruída como competência aplicada (transformada) capaz de permitir ação profissional adequada dos que ensinam idiomas com os agentes mantidos a distância uns dos outros.

Incluo a seguir, para fins de ilustração, uma representação pictórica do modelo OGEL que julgo oportuna como pano de fundo para apoiar asserções sobre o ERL (Ensino Remoto de Línguas) expressadas algumas nos parágrafos anteriores. No plano das ideias da Fig. 1 onde um eu que busca ser profissional constitui-se uma orientação geral para o ensino de uma dada língua no modo remoto. A orientação geral é facultada por uma filosofia ou abordagem que delinea-se de modo crescentemente consciente na cognição dos profissionais e quase sempre implicitamente nas mentes dos aprendizes. Os agentes precisam harmonizar esses estados com que partem para a prática, uns de ensinar e outros visando à aquisição do novo idioma.

A abordagem está sendo mostrada como um núcleo de ideias (um olho metafórico) que antecipa uma orientação do ensinar e do aprender sofrendo influências de crenças e culturas informais, de afetividades e atitudes por um lado e que se capacita para a prática nas materialidades mediante um perfil de competências. Professores e aprendizes estão nessa equação da prática, em última instância.

**Figura 1.** Operação Global de Ensino das Línguas



Fonte: Desenho baseado no Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de ALMEIDA FILHO (1993; 2013).

Vale observar no gráfico que ao se darem conta de que há uma característica de ensino remoto no contexto da situação de ensino, os professores levam essa percepção condicionante à composição da abordagem no plano abstrato das ideias que se preparam para levá-los a agir no chão da prática orientada por ela. Se a abordagem for de corte comunicativo, ainda incidirão sobre ela fatores contextuais da situação como as condições de ensino remoto e/ou para fins específicos, crenças anteriores, teoria relevante disponível, atitudes mantidas e afetividades como motivações etc.

## 2. Equacionando o ensino remoto de línguas com a prática

O ensino consciente do tipo gramatical sofre alterações nem tanto significativas no modo remoto de atuação. Os professores seguem explicando pontos da forma em turnos longos, familiarizando os aprendizes com novos padrões, fazendo-os praticar *mentalmente* os turnos de um diálogo ilustrativo da gramática em leitura solo subvocalizada ou silenciosa, focalizando vocabulário específico novo em explicações, contrastando fonemas e rotinizando modelos que não dependam das repetições em coro coletivo. A produção simultânea em coro fica, em parte, prejudicada por contingência do meio eletrônico que neutraliza as vozes individuais. Contudo, os exercícios de repetição com preenchimento de substituições aos pares e em pequenos grupos organizados previamente podem ser conduzidos em diálogos síncronos em classe e à vontade nas interações assíncronas mentalizadas que tenham o desejo de realizar os aprendentes. O ritual de ajustes no uso do meio digital para dar voz a cada aprendiz é o que recomenda uso moderado desse tipo de atividade explicadora e/ou aplicadora de regras e rotinizadora (automatizadora) de padrões que, muitas vezes, traz algum conforto pela previsibilidade mecânica das respostas dos aprendizes. Essa sensação de bem-estar, no entanto, não tem previsão de retorno adquiridor significativo no mais das vezes.

As oportunidades de aquisição subconsciente que criam chances para a absorção de uma capacidade de uso comunicativo a partir de porções de insumo farto resultantes de interações e produção significativas são as que precisam ganhar proeminência metódica nas aulas remotas síncronas e mesmo nas assíncronas de base comunicativa. Elas não podem ser excluídas sob risco de minguares condições e chances de aquisição quando requisitos são atendidos nas situações de ensino remoto conforme veremos neste texto.

Diz-se que a aquisição é subconsciente quando seu processamento cognitivo não ocorre de modo perceptível, explícito

e consciente, embora fique patente que houve suficiente atenção para que conexões entre sentidos percebidos e formas da língua tenham sido efetivadas. Se houver diminuição de tempo reservado à compreensão de linguagem e, principalmente, a intervenções dos participantes em razão do controle dos turnos (ícone da mão levantada na tela), da nomeação do aluno que vai participar da interação aberta com permissão da entrada do solicitante na tela com voz ou mensagem escrita, pelo tempo de registro mental do sentido pelos ouvintes ou leitores, pelo retorno ao insumo produzido pelo outro, por exemplo), vão ocorrer menos situações sensíveis à aquisição nas intervenções com criação de insumo adequado e conseqüentes menores chances de absorção da capacidade de uso da nova língua. Para entrar no ar com respostas, perguntas e asserções na própria língua alvo, os aprendentes demoram um pouco mais de tempo do que presencialmente até obter a sua vez de falar ou escrever no canal aberto.

Os que se apresentam para adquirir uma nova língua remotamente podem ler material específico ou ouvir material gravado sem dificuldade adicional àquilo que já ocorre no ensino presencial (EP). Conselhos oralmente proferidos e até gravados pela professora ou professor na língua alvo sobre as condições de aquisição no modo a distância e sobre como tirar máximo proveito das situações em que surgir insumo na língua alvo serão igualmente úteis no ensino remoto (ER) e brandem vantagens pela facilidade extra em gravar tudo que for possível e eticamente consentido. Por exemplo, os participantes podem saber sobre estratégias sociais com as quais abrir canal para obtenção de insumo abundante e de qualidade, reagir dando sinais de acompanhamento do que o outro diz, oferecer estímulo, concluir tópico e ajudar na transição a um próximo assunto.

A língua alvo pode ser fartamente utilizada para comunicação no meio digital entre os membros da turma tornada uma pequena comunidade de membros que se apoiam e interagem mediante insumo inteligível e de crescente complexidade à medida que o tempo avança. Isso pode permitir

que se ganhe maior familiaridade e agilidade com os novos recursos no percurso. A idiomaticidade, isto é, a qualidade da produção comunicativa que retrata o uso corrente da língua como o fazem os falantes nativos ou não nativos com alto desempenho, também pode ser limitada em parte, no início, quando aprendizes menos avançados ganham protagonismo extra em meio remoto, assim como já ocorre quando alçam voos a níveis mais altos de adiantamento na língua no ensino presencial (EP).

Os professores podem garantir seu quinhão de tempo de fala já privilegiado nos padrões de troca e tamanho de turnos também no ensino mediado por meios digitais, mas devem restringir seu apetite por vezes de falar para permitir a inserção cada vez maior dos aprendentes em trocas realizadas na língua alvo. Essa condição precisa buscar um equilíbrio justo assim como já ocorre no ensino presencial, mas os recursos tecnológicos podem opor alguma resistência extra à busca de proporções adequadas nos tempos de fala dos atores por sua própria natureza e modo de manipulação dos recursos com TDIC. A aquisição requer tempos crescentes dedicados à produção da língua por parte dos aprendizes em qualquer dos dois modos de EP ou ER.

As interações laterais distribuídas livres (e não participações permitidas) e as comandadas pelos professores entre pares, por exemplo, podem tornar-se mais frequentes com o passar do tempo em razão da familiaridade e traquejo no uso hábil e célere do meio digital. A perda de turnos ativos na produção implica menos insumo corrente para compreensão e eventual aquisição iniciada pela produção apropriada e cada vez mais fluente. Tarefas em pequenos grupos precisam ser disciplinadas e praticadas com cuidado para se chegar a bom termo no manejo das elocuições até serem apresentadas nas plenárias de finalização em tela de atividades interativas aos pares e pequenos grupos.

As aulas facilmente graváveis no meio digital das plataformas podem ajudar muito na obtenção de insumos de boa qualidade, aqueles capazes de turbinar as chances de compreensão e produção que podem resultar maiores chances de

aquisição. As gravações da produção oral e escrita dos alunos são providenciais no caso das avaliações diagnósticas de aproveitamento ou de desempenho holista em certos momentos nos quais se buscam evidências de atingimento de metas comunicativas dos níveis ou em seus estágios parciais.

Os meios digitais podem ser manipulados para conter vozes do insumo, sejam elas a do professor ou as de muitos outros que indagam respostas que podem ser gravadas para posterior análise e avaliação autorizada em aulas coletivas no modo laboratorial de classe (sem cabines).

Material de uso normal ou suplementar digitalizado como vídeos baixados das redes sociais, assim como explicações gravadas e exercícios gramaticais graduados por nível de adiantamento são facilmente carregáveis na plataforma e permitem liberdade de estudo e práticas individuais ou em grupo autorreguladas e com alto valor preparatório para a aquisição. (Sobre o tema do ensinar com a intenção de que ocorra aquisição nos aprendizes, ver ALMEIDA FILHO, 2017, 2ª edição).

Os alunos podem receber e garimpar por conta própria muitos textos escritos e vídeos temáticos que ampliam o poder deles em compreender linguagem na língua alvo dentro e fora das sessões de ensino, sendo imprescindível que algum nível de dificuldade no entendimento das amostras persista sempre para desafiar a capacidade instalada de compreensão da nova língua que os faz crescer em poder de uso da nova língua.

Os temas e seus tópicos escolhidos para desenvolver linguagem abundante podem possuir características ótimas de resolução de imagem e qualidade de reprodução sonora que impactam favoravelmente as motivações e o interesse e que levam a maiores chances de aquisição. Fatores afetivos adversos como inibição para produção da língua alvo em público, ansiedade por medo de avaliações jocosas e manifestações tímidas de interação em razão de autoestima baixa podem ser neutralizados em parte, ao menos, quando as interações são mediadas por tecnologia digital.

É possível que o insumo veiculado e produzido no meio digital em ensino remoto produza, portanto, nos aprendizes motivações de vários tipos (pela língua, pela cultura associada à língua, pelo país, pelos professores, por colegas de turma, pelo livro didático, pelas aulas, pela escola e até pelos recursos de TI, uma capacidade variável em lidar com oscilações nas atitudes com relação à aprendizagem, e fortalecimento do *eu aprendedor* por tempo e oportunidades maiores de admirar a cultura alvo e com isso abrir-se à aquisição da outra língua. Atitudes positivas e bem nutridas pelos participantes emprestam confiança e autorrealização pela consecução de metas atingidas, perseverança, entusiasmo, calor humano e sentido de responsabilidade nos agentes principais.

### **3. Para fechar o argumento**

Nada substitui o desejo genuíno de aprender e a persistência no propósito que convertem-se em esforço sustentado de engajamento em situações interativas consigo mesmo, mentalmente, e com outros mediados pela tecnologia. Quando se abre um canal interativo acolhedor e compreensivo com pares mais competentes em partes da língua alvo nos momentos de uso interativo, os aprendentes ganham chances de adquiri-la na recepção e produção de insumo abundante e bem calibrado. A abertura a interações viabiliza a absorção da capacidade crescente de uso da língua escolhida e com familiaridade cultural que coroam o êxito comunicativo.

Por último, mas não menos importante, o ERL facilita o registro de aulas e suas atividades para fins de pesquisa aplicada que toma as condições das aulas na sua integridade, obviamente passando por procedimentos de validação ética da investigação de questões da formação, do ensino e da aprendizagem de línguas do modo como acontecem.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. Atividades para aprender línguas e seus princípios ativos. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.) **Atividades Didáticas para o Ensino de Língua Estrangeira**. Desenvolvendo habilidade e competências na prática de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos. **Revista Reverte** (Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas) da FATEC/Indaiatuba (SP), p. 220-231, Vol. 06, no. 01, dez. 2008.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Dimensão da Aprendizagem de Línguas na Operação Global de Ensino de Línguas**. Texto mimeo, Brasília, UnB, 2021.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. Estudar uma nova para aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2ª Edição, 2017.

SABOTA, B.; ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. Análise do potencial de mediação tecnológica para o enriquecimento da competência teórica de professores de línguas. **Revista Acta Scientiarum Language and Culture**, vol. 39, p. 369-380, Oct.-Dec, no. 04, 2017.

## **PARTE II**

# **Reflexões do corpo docente da disciplina de pós-graduação**



## Capítulo 3

### **Contribuições dos estudos almeidiano para a área de ensino de espanhol: reconstruindo a experiência de uma disciplina de pós-graduação**

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Gretel Eres Fernández

Maria Camila Bedin Polli

Maria Eta Vieira

#### **Introdução**

A produção teórica do linguista aplicado brasileiro José Carlos Paes de Almeida Filho é bastante sólida e conhecida internacionalmente nos ciclos de debate da área de ensino de línguas. A obra almeidiana parte, em nosso ponto de vista, de reflexões teóricas sobre o processo de aquisição das línguas para propor um modelo de ensino e de formação docente que se adapte à realidade brasileira. Apesar de bastante consolidado, o modelo teórico da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposto por Almeida Filho pouco comparece nas discussões e nas disciplinas dos cursos de Letras da área de Língua Espanhola. Diante dessa carência, consideramos importante a elaboração deste capítulo com foco em alguns conceitos da obra de Almeida Filho com o intuito de apresentar o pensamento do autor e de permitir interlocuções com outras epistemologias da área. Na verdade, este texto surge após a experiência de oferta de uma disciplina sobre o tema no Programa de pós-graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), compartilhada pelos autores do artigo.

Durante os meses de maio a setembro de 2021, ainda abalados pelas consequências da pandemia de Covid-19, os autores deste capítulo tiveram a oportunidade de construir e oferecer remotamente um curso de pós-graduação pautado na produção teórica de Almeida Filho. Motivados por atender a um público de professores, principalmente os de língua espanhola, que poderia conhecer parcialmente a obra de Almeida Filho, nos empolgava a possibilidade de reunir os diferentes olhares teóricos dos proponentes do curso para a interpretação dos conceitos, esquemas e sentidos assimilados por meio da vasta produção bibliográfica do pesquisador em questão.

Cada um dos quatro autores do capítulo possui uma aproximação em sua trajetória profissional com a obra de Almeida Filho. Alguns têm uma relação de amizade e parceria acadêmica e outros somente uma afinidade com suas ideias teóricas. No entanto, a admiração pela figura do profissional e de seu compromisso com a docência nos fez querer revisitar sua produção com o intuito de incentivar novas pesquisas.

Dessa forma, neste capítulo, nosso interesse está em conscientizar os pesquisadores e docentes da área de línguas sobre a relevância da produção de Almeida Filho no campo dos estudos hispânicos e apresentar as etapas de construção do ementário de uma disciplina de pós-graduação sobre o autor em um programa de Letras Neolatinas. Elaboramos um breve perfil dos participantes e detalhamos a organização dos encontros e a síntese dos textos discutidos. Por fim, propomos um resumo de quatro prismas teóricos da obra almeidiana. Sobre os recortes teóricos, optamos por trazer à tona as discussões sobre: a desestrangeirização do ensino de línguas, a avaliação, a abordagem de línguas para fins específicos e para o ensino de português língua estrangeira. A seguir, tecemos nossas reflexões com base na sequência mencionada anteriormente.

## **Oferta e elaboração do programa da disciplina “Leituras de Almeida Filho e a área de ensino de línguas” na UFRJ**

O nome de Almeida Filho figura entre os intelectuais que definiram primeiro no Brasil – em conjunto com pesquisadores renomados, quais sejam Francisco Gomes de Matos, Maria Antonieta Alba Celani e Luiz Paulo da Moita Lopes, somente para citar alguns nomes – o conceito de Linguística Aplicada e suas complexidades. No entanto, esse debate nem sempre foi facilitado aos pesquisadores ligados ao hispanismo (SILVA JÚNIOR, 2020) no momento em que a área se instala no país a partir da década de 1960, ação encabeçada, primordialmente, por pesquisadores de língua inglesa e portuguesa. No Brasil, o campo dos estudos hispânicos começa a vislumbrar uma maior articulação entre o ensino de línguas e a Linguística Aplicada somente nos anos 2000 com o entendimento da importância de pensar o ensino de idiomas em relação com as práticas sociais instaladas por meio do uso das linguagens.

Entendemos que os diferentes pesquisadores que se dedicam a teorizar a Linguística Aplicada no Brasil apresentam pontos de vista semelhantes em relação ao conceito desta área científica, entretanto, viradas epistemológicas (MOITA LOPES, 2009) foram propostas para esse campo e, com isso, a inserção de muitos adjetivos: interdisciplinar, indisciplinar, transgressiva, crítica, contemporânea, sulear etc. Ao analisar a produção teórica de Almeida Filho nos últimos anos, notamos que essa questão tomou outros rumos. O pesquisador segue questionando o conceito dessa ciência a ponto de em algumas de suas publicações mais recentes duvidar da adequação de sua nomenclatura na contemporaneidade. Ele defende a adoção de “Ciência Aplicada da Linguagem” (CAL) (ALMEIDA FILHO, 2020) no lugar da denominação de Linguística Aplicada, pois considera que esta última perdeu seu propósito maior de se preocupar com o campo de ensino de línguas. A CAL funciona como uma grande área autônoma e interessada na valorização da disciplina de ensino de

línguas e de sua trajetória como um campo acadêmico e científico. Nesse âmbito busca analisar a linguagem no que tange aos usos e às práticas do cotidiano social, além de assumir uma perspectiva multidisciplinar. Segundo o autor,

[...] evito de início a terminologia já clássica no meio acadêmico de Linguística Aplicada, por ter ela o poder de suscitar a ambiguidade que acolhe o sentido menor de um mero terreno de aplicações de teorias relevantes situadas principalmente na Ciência Linguística, mas também em outras ciências (ALMEIDA FILHO, 2020, p. 9)

A adoção da CAL implica para Almeida Filho a legitimação da natureza epistêmica da área de ensino de línguas e vislumbra potencialidades para a pesquisa acadêmica. Diante de uma realidade de carência de discussões sobre as múltiplas vertentes da Linguística Aplicada nos cursos de Letras/Espanhol do Brasil, consideramos muito pertinente para a formação de massa crítica de novos pesquisadores de ensino de línguas, a inserção, em um curso de pós-graduação, de discussões sobre os sentidos da Linguística Aplicada, seu surgimento e os desdobramentos da CAL, da teoria da OGEL e de seus construtos teóricos.

A disciplina de pós-graduação “Leituras de Almeida Filho e a área de ensino de línguas” teve sua primeira oferta do Programa de Letras Neolatinas na UFRJ no primeiro semestre de 2021, organizou-se com 18 encontros e propunha a seguinte discussão como ementa:

Reflexão crítica a partir de alguns conceitos da produção científica proposta pelo linguista aplicado José Carlos Paes de Almeida Filho. Leitura e estudo dirigido de temas presentes em obras e em artigos científicos do autor, tais como: 1. Linguística Aplicada e o debate sobre a área de ensino de línguas; 2. Ciência Aplicada da Linguagem; 3. Operação Global de ensino de línguas; 4. A noção de abordagem; 5. O comunicativismo, o pós-método e o ensino de línguas; 6. As competências de aprendizes e a formação de professores de línguas; 7. O ensino de línguas em contextos

tecnológicos e 8. Renide – Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. (UFRJ NEOLATINAS, 2021)

Um dos acordos entre os docentes da disciplina foi o de não propor aos cursistas uma leitura pré-concebida dos conceitos elencados, mas sim um curso que pudesse promover o diálogo e uma orientação guiada dos principais aspectos da produção de Almeida Filho. Como forma de organizar as aulas e aproximar os tópicos teóricos sinalizados na ementa, optamos por organizar os encontros nos seguintes blocos temáticos: (1) Linguística Aplicada, (2) Formação docente, (3) A operação global do ensino de línguas, (4) Abordagens de ensino, (5) Competências de aprendizes e professores de línguas, (6) Ensino de português língua estrangeira, (7) Ensino de línguas em contextos tecnológicos e (8) Renide<sup>2</sup>. Alguns desses conjuntos ocuparam a discussão de mais de dois encontros e outros somente um dia. A proposição dos agrupamentos foi uma maneira didática para apresentar os conceitos e aproximar os cursistas dos textos. No entanto, avaliamos a produção de Almeida Filho como uma obra cíclica e atemporal, dotada de uma originalidade de conceitos e nomenclaturas. Com isso, essa vasta produção do autor disponível em livros, capítulos, artigos de revistas, textos inéditos, esquemas, crônicas seria aos poucos assimilada pelos participantes que também seriam responsáveis por ir tecendo os fios e compondo o diverso conjunto teórico proposto pelo pesquisador, que não se restringe ao movimento comunicativista de ensino de línguas estrangeiras.

Nós, proponentes do curso e ocupando a posição de apresentadores dos conceitos e mediadores do debate, a cada semana íamos relendo Almeida Filho nos trabalhos pré-selecionados e ressignificando sua produção. Ademais, essas

---

<sup>2</sup> Renide: Referencial de Níveis de Desempenho. Trabalho organizado por Almeida Filho e Eres Fernández e desenvolvido por uma equipe de pesquisadores brasileiros que estabelece nove faixas de desempenho em línguas estrangeiras.

releituras funcionaram como formação autossustentada (ALMEIDA FILHO, 1997), já que os textos provocavam novas aprendizagens e reencontros com a docência. Vale ressaltar que em muitos aspectos concordávamos com as reflexões do autor e em outras situações pontuávamos certos dissensos, pois alguns conceitos estavam afastados de debates mais contemporâneos, o que valoriza ainda mais a discussão, porque a divergência também é importante para a construção de novas teorias. Organizamo-nos entre os blocos temáticos de modo que eles fossem divididos entre os docentes por afinidade teórica, de maneira que cada bloco tinha um deles ficaria como responsável principal para apresentar os pontos fundamentais dos textos indicados, conduzir as discussões e propor novos questionamentos. Porém, no decorrer de todo o curso, os demais professores estiveram presentes em quase a totalidade dos encontros.

Como o curso foi ministrado durante o segundo ano da pandemia de Covid-19, as aulas foram mediadas pela ferramenta do *Google Meet* para as aulas síncronas e a plataforma *Classroom* funcionou como repositório dos textos e espaço de interlocução dos fóruns e demais atividades reflexivas. Em função da facilidade de uso de tais recursos, foi possível organizar os textos do autor pelos blocos temáticos das aulas e disponibilizar materiais audiovisuais gratuitos e acessíveis na Internet nos quais o próprio Almeida Filho esclarecia ou expandia conceitos de sua produção. Em virtude da situação pandêmica, foi preciso fazer pequenos ajustes e adaptações no programa da disciplina, porque professores e cursistas tiveram que se ausentar por contraírem a doença no período. Os horários de algumas aulas foram ampliados e as avaliações se tornaram mais flexíveis, tendo em conta o caos sanitário pelo qual passamos. Em contrapartida, o período de isolamento físico em nossas casas não nos limitou socialmente e avaliamos que trocamos muitas experiências teóricas e pessoais durante nossas reuniões semanais. Como muitos participantes mencionaram à época, os encontros da

disciplina funcionaram como uma fuga das notícias ruins e incertezas que nos esperavam a todo momento.

### **Perfil da turma e planejamento do curso**

A disciplina contou com 11 participantes regulares inscritos do Programa de Letras Neolatinas, 6 na categoria de alunos-especiais e 34 ouvintes externos. Desse expressivo quantitativo para um curso de pós-graduação, a evasão totalizou 18 estudantes da categoria de público externo. Os cursistas eram, prioritariamente, do estado do Rio de Janeiro, mas também contamos com participantes de Amazonas, Brasília, Goiânia, Maranhão, Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo. Em sua maioria, os assistentes eram da área de espanhol, seguidos dos de inglês, português, francês e italiano.

Não é nosso interesse neste texto analisar as razões que levaram os participantes a procurar o curso. No entanto, é possível apresentar em linhas gerais alguns interesses e demandas dos inscritos. A circulação das informações no meio digital e durante o período pandêmico contribuiu para a maior divulgação do curso. Muitos cursistas tinham ciência da relevância do nome de Almeida Filho no cenário das Letras, mas conheciam superficialmente sua produção. A maioria vinculava o pesquisador somente ao tema do ensino comunicativo. Outros assumiram nunca ter lido o autor na graduação, nem em cursos de formação continuada. As diferentes impressões sobre a obra de Almeida Filho e até mesmo o desconhecimento de suas questões mais latentes reforçam nossa tese ao oferecer a disciplina e ao propor este capítulo. Diante dessa realidade de múltiplas origens institucionais, formação diversificada dos participantes e leituras prévias da área de ensino de línguas, fizemos uma nova seleção dos textos do programa, elaboramos roteiros de leitura, desenvolvemos os conceitos de forma primária e convidamos especialistas para tratar de alguns temas particulares do programa.

Outro critério que nos auxiliou na seleção dos textos de leitura obrigatória do programa foram os interesses investigativos dos cursistas. Entre eles, temas a respeito da permanência do espanhol no currículo, elaboração de materiais didáticos, documentos vigentes de orientação curricular, projetos curriculares de cursos de Letras, estágio docente, novas tecnologias, ensino de línguas com fins específicos, políticas linguísticas, identidades docentes e decolonialidade. Essas são temáticas dos capítulos presentes nesta coletânea, resultado dos trabalhos apresentados oralmente nos seminários e como produto final da disciplina, em que os participantes relacionavam seus interesses de estudo ao referencial teórico discutido durante o semestre.

Como forma de detalhar o programa do curso, expomos a seguir as leituras obrigatórias indicadas e uma síntese dos principais tópicos debatidos. Entendendo que todos os blocos temáticos antes mencionados partem dos desdobramentos da Linguística Aplicada, sugerimos a aproximação aos textos a partir de alguns questionamentos: Como os textos auxiliam na construção e defesa da Linguística Aplicada como campo científico? Que apoio teórico os textos oferecem para nossa afiliação teórica a essa área de estudos? Quais são as possíveis lacunas e/ou incompreensões que podemos sinalizar nesses escritos de Almeida Filho? A seguir, listamos alguns tópicos dos textos recomendados nos blocos de conteúdo do programa:

**Quadro 1.** Textos e tópicos relacionados à Linguística Aplicada

<b>Bloco 1 – Linguística Aplicada</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
"Linguística Aplicada e Aquisição e ensino de línguas na Grande área da Linguagem: pontos de uma pauta urgente" [mimeo]	Espaço para os estudos da Linguagem nos cursos de Letras. O ensino, a aprendizagem e a formação de agentes nos cursos de formação inicial. A complexidade da profissão docente. Fatores internos e externos que interferem no processo formativo. Crenças, atitudes e posturas:

	conhecimentos que antecedem o trabalho docente. O conceito de abordagem. Diferença entre Aquisição de Línguas, Linguística Aplicada e Didática de línguas. Conceituação de AELin <sup>3</sup> . Natureza da pesquisa em Linguagens. Propostas para adequação dos cursos de formação inicial e continuada.
"Linguística aplicada, aplicação de Linguística e ensino de línguas" [capítulo do livro <i>Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação</i> ]	Marco temporal da Linguística Aplicada no Brasil e no mundo. Relação entre a Linguística e a Linguística Aplicada. Marco científico da área de línguas estrangeiras. As primeiras contribuições da Linguística Aplicada brasileira. O peso das metodologias de ensino de línguas estrangeiras e a formação especializada do professor. Mapeamento de algumas pesquisas em Linguística Aplicada.
"Maneiras de compreender Linguística Aplicada" [capítulo do livro <i>Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação</i> ]	Nomenclaturas da Linguística Aplicada. Pioneirismo de Gomes de Matos no entendimento da Linguística Aplicada no Brasil. Agenda da Linguística Aplicada no Brasil. O papel do linguista aplicado e o que implica ser um pesquisador nesse campo. Natureza da pesquisa e objeto científico da Linguística Aplicada.
"O lugar dos estudos aplicados na Grande Área da Linguagem" [capítulo do livro <i>Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem</i> ]	Mudança de <i>status</i> da Área Aplicada da Linguagem. Diferença entre a terminologia de Linguística Aplicada e Ciência Aplicada da Linguagem (CAL). Problemática na nomenclatura do curso de Letras. Relevância social da CAL nos cursos de Letras. Necessidade

<sup>3</sup> AELin: Área de Ensino e Aprendizagem/aquisição de Línguas.

	de consolidação da disciplina de Ensino de línguas. Carência de atividades de observação de situações e de práticas (projetos de natureza aplicada) nos cursos de Linguagem. Pouco financiamento de pesquisas de natureza aplicada, ocasionando prejuízos nas práticas pedagógicas e nas políticas de ensino de línguas.
--	--

Fonte: elaborado pelos autores

### Quadro 2. Textos e tópicos relacionados à Formação docente

<b>Bloco 2 – Formação docente</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
"Análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira" [capítulo do livro <i>O professor de língua estrangeira em formação</i> ]	Conceito de análise da abordagem do professor. Operação Global de ensino de línguas (OGEL). Consciência por parte do professor de sua abordagem de ensinar. Pesquisa interventiva em sala de aula. Conceito de competência e o desenvolvimento reflexivo do professor.
"Tendências na formação contínua do professor de língua(s)" [artigo de revista]	Revisitação de pesquisas sobre formação de professores de línguas. Perspectivas reflexivas na formação contínua. Conceito de formação autossustentada. Análise da abordagem de ensinar do professor.
"Políticas <i>in vivo</i> no ensino de línguas no Brasil: construindo um currículo nacional" [capítulo do livro <i>História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente</i> ]	Urgência e histórico de políticas nacionais para o ensino de línguas. Políticas <i>in vivo vs. in vitro</i> no Brasil. Levantamento e análise das ações nos estados brasileiros para o ensino de línguas estrangeiras. A inserção na <i>Base Nacional Comum Curricular</i> no cenário das políticas de ensino.
"Notas para uma política de ensino de línguas" [artigo de	Histórico do ensino de línguas. Culturas de ensinar e de aprender.

revista]	Critérios e condições de oferta das línguas no sistema escolar. Área das políticas no campo de ensino de línguas e conceito de políticas linguísticas. Fatores que afetam as políticas de línguas. Formação de agentes do processo de ensino e aprendizagem. Planejamento linguístico na escola. Exemplos e análises de políticas de línguas.
----------	---

Fonte: elaborado pelos autores

**Quadro 3.** Textos e tópicos relacionados à Operação Global de Ensino de Línguas

<b>Bloco 3 – A operação global de ensino de línguas</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
“Operação Global de ensino de línguas e o modelo OGEL” [capítulo do livro <i>Quatro estações no ensino de línguas</i> ]	O modelo da Operação Global de ensino de línguas (OGEL) como base teórica de pesquisas sobre ensino de línguas. Delimitações da OGEL. Conceito de abordagem e das materialidades do ensino de línguas. Competências de ensinar e de aprender. Modelo de orientação para a reflexão profissional.

Fonte: elaborado pelos autores

**Quadro 4.** Textos e tópicos relacionados a abordagens de ensino

<b>Bloco 4 – Abordagens de ensino</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
“Método para ensinar uma nova língua ou maneiras de experienciá-la” [capítulo do livro <i>Quatro estações no ensino de línguas</i> ]	Conceito de abordagem e os métodos que circulam no imaginário do professor, na escola e nos materiais didáticos. A problematização da noção de método e das materialidades do ensino. O papel da sala de aula como local de ensaio dos usos da língua. Imagens de sala de aula e demais

	sentidos desse espaço como cenário social. Tipologias de atividades didáticas. Morte dos métodos de ensino e ressignificações do trabalho docente.
"Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola" [capítulo do livro <i>Dimensões Comunicativas no ensino de línguas</i> ]	Experiência educacional de aprender uma língua estrangeira na escola. Diferenças de conceito entre abordagem de ensinar e de aprender. Noção de desenstrangeirização do ensino de línguas. Conceito de abordagem. Modelo OGEL. Culturas de aprender dos estudantes. Reflexividade docente.
"Pela diversidade de oferta de línguas estrangeiras na escola" [capítulo do livro <i>Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação</i> ]	Crise crônica na área de ensino de línguas estrangeiras. Presença das línguas estrangeiras na escola e política de ensino desejada. Hegemonia da língua inglesa e o debate sobre o plurilinguismo. Papel das Associações de professores de línguas. Razões que justificam a presença da língua estrangeira no currículo.
"O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira" [capítulo do livro <i>Dimensões Comunicativas no ensino de línguas</i> ]	O movimento comunicativo no ensino de línguas estrangeiras. Ensino gramaticalista <i>vs.</i> ensino comunicativo. Base teórica dos estudos comunicativos. Mercado editorial o ensino comunicativo. Objetivos do curso, método, avaliação em projetos de ensino comunicativos. Competência comunicativa. Conceito de tarefas. Postura comunicativa do professor.
"Alguns significados de ensino comunicativo de línguas" [capítulo do livro <i>Dimensões Comunicativas no ensino de línguas</i> ]	Pressupostos teóricos do ensino comunicativo. História dos métodos de ensino e a inserção do ensino de base comunicativa. Movimento comunicativo no Brasil e no mundo. Aula comunicativa. Carências

	formativas: conceito de língua, aprendizagem e aula comunicativa. Efeitos no ensino comunicativo nas escolas.
"Ensinar uma nova língua para aquisição" [capítulo do livro <i>Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas</i> ]	(Re)pensar as bases de ação do professor para ensinar línguas. Ensinar para a aprendizagem <i>vs.</i> ensinar para a aquisição. Papel das línguas no currículo escolar. Competência comunicacional. Formação do professor reflexivo. Ensino mediante temas, projetos e tarefas.
"Avaliação de progresso numa nova língua" [capítulo livro <i>Quatro estações no ensino de línguas</i> ]	Avaliação e sua relação com o conceito de abordagem. Objetivos da avaliação de ensino, seus diferentes tipos e instrumentos. Parâmetros gramaticais e comunicativos em avaliações. Proficiência linguística. Exames comunicativos. Critérios para elaboração de instrumentos.

Fonte: elaborado pelos autores

**Quadro 5.** Textos e tópicos relacionados às Competências de aprendizes e professores de línguas

<b>Bloco 5 – Competências de aprendizes e professores de línguas</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
"Sobre competências de ensinar e de aprender línguas" [capítulo do livro <i>Competências de aprendizes e professores de línguas</i> ]	Relação entre o conceito de abordagem e competências. Filosofias/Competências de aprender <i>vs.</i> de ensinar. Competências de professores <i>vs.</i> aprendentes. Nomenclaturas e aproximações entre tais competências. Recomendações para aprender uma nova língua. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Fonte: elaborado pelos autores

**Quadro 6.** Textos e tópicos relacionados ao Ensino de português língua estrangeira

<b>Bloco 6 – Ensino de português língua estrangeira</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
"Ensino-aprendizagem de português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação" [capítulo do livro <i>Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas</i> ]	Formação docente autossustentada. Formação reflexional. A importância da teoria na formação do professor. Marco inicial do ensino de português para estrangeiros. Esquemas do processo de ensinar e aprender línguas. Roteiro reflexivo e análise do ensinar e do aprender.
"Ensino de Português Língua Estrangeira/EPL: a emergência de uma área" [capítulo do livro <i>Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas</i> ]	Contornos da história do português como língua estrangeira no Brasil. Temas de pesquisa nessa área. A área de PLE nas universidades.
"Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade" [capítulo do livro <i>Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas</i> ]	O lugar da cultura na aprendizagem de línguas. Curiosidade cultural <i>vs.</i> experiência cultural-educacional. Materiais didáticos e representações culturais.

Fonte: elaborado pelos autores

**Quadro 7.** Textos e tópicos relacionados ao Ensino de línguas em contextos tecnológicos

<b>Bloco 7 – Ensino de línguas em contextos tecnológicos</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
"Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos" [artigo de revista]	Cenário do ensino de línguas em contextos tecnológicos. A sociedade tecnológica e as novas demandas para a aprendizagem de línguas. Ensino Instrumental de Línguas <i>vs.</i> ensino de línguas em contextos tecnológicos. O trabalho do professor de línguas nas faculdades tecnológicas e escolas técnicas. Planejamento de curso e formação docente.
"Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado [capítulo de livro <i>Experiências e reflexões sobre a educação em línguas adicionais</i> ]	Reflexões sobre aprender uma língua estrangeira para comunicação. Ensino de línguas para fins específicos (Elfe). Diálogos entre ensino instrumental e Elfe. Planejamento de cursos e materiais de fins específicos. Cenários de uso da língua-alvo e ambientes de ensino. Gestão e materialidades do ensino.
"Estudar línguas na especificidade" [mimeo]	Inserção do ensino de línguas para fins específicos (Elfe) na disciplina aplicada de ensino de línguas. Contextos e situações Elfe. Ensino élfico. Posturas de professores de línguas fins gerais e específicos. Contextos tecno de ensino. Planejamento de curso Elfe. Análise de necessidades. Abordagens orientadoras de um ensino Elfe.

Fonte: elaborado pelos autores

**Quadro 8.** Textos e tópicos relacionados ao Renide

<b>Bloco 8 – Renide</b>	
<b>Textos</b>	<b>Tópicos centrais</b>
"Por um referencial brasileiro de níveis de desempenho no ensino de	Documentos que orientam o ensino de línguas. Metas para aprendizagens de línguas nas escolas. O Renide e a Poelin

línguas" [capítulo do livro <i>Renide - Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras</i> ]	(Políticas de ensino de línguas). Reflexão sobre níveis de domínio linguístico. Formação de agentes, exames de certificação, lugares de ensino e aprendizagem, diretrizes para oferta das línguas estrangeiras, materiais didáticos, planejamento e gestão de políticas e sua relação com o referencial brasileiro. A formação, aquisição e ensino de línguas (FAELin) e seu vínculo com o Renide. Objetivos do Renide. Competências dos aprendizes de um idioma. Formação reflexiva dos professores e aprendizes. Sistema de faixas progressivas e escalas de referencial.
---	---

Fonte: elaborado pelos autores

O mapeamento anterior, além de recuperar a síntese das aulas ministradas no curso, pode funcionar como um material convidativo, uma aproximação de novos leitores à produção de Almeida Filho. Como se nota no programa detalhado, o curso não se organizou seguindo a ordem cronológica de publicação dos livros do autor ou demais veículos científicos, mas sim se optou por problematizar os textos de modo a intercalar concepções e teorias que foram se costurando no decorrer do tempo. Desse modo, um leitor mais atento percebe facilmente que a obra de Almeida Filho dialoga entre si e estabelece conexões continuamente assemelhando-se a um grande quebra-cabeça.

Além dos textos recuperados nos quadros anteriores, tivemos a oportunidade de ter acesso e discutir com o próprio Almeida Filho, quando esteve presente nas duas aulas finais do curso<sup>4</sup>, dois textos inéditos e publicados somente nesta coletânea: “Anotações sobre a

---

<sup>4</sup> As conversas dialogadas com o professor Almeida Filho na ocasião do encerramento do curso estão disponíveis integralmente nos seguintes endereços: <<https://www.youtube.com/watch?v=C2aHv101DQ4>> e <[https://www.youtube.com/watch?v=skxy\\_OhQ6os](https://www.youtube.com/watch?v=skxy_OhQ6os)>. Acesso em: 26 jul. 2022.

aquisição de uma L2 no ensino remoto” e “Modelo descritivo OGEL: da Operação de Ensino e Aprendizagem de Línguas”.

A seguir, apresentamos o último objetivo deste artigo: recuperar quatro aspectos teóricos da produção almeidiana que podem facilitar e contribuir para a área dos estudos hispânicos.

## **Quatro recortes teóricos da produção almeidiana**

### **1º recorte: Desestrangeirização do ensino de línguas na escola**

As salas de aula de línguas estrangeiras foram sempre um campo de investigação e de construto teórico da produção de Almeida Filho, porque são vistas de diferentes formas: potenciais oásis de circulação de insumo linguístico, arena do método, evento social, ambiente de encontro de pessoas, concerto de vozes, campo de afetividades e porção de planejamento de curso (ALMEIDA FILHO, 2012). Desde suas primeiras reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa e o avanço do modelo global de ensino de línguas, o autor invariavelmente priorizou o espaço da sala de aula como cenário social para novas aprendizagens e local de uso efetivo da língua estrangeira. Para o pesquisador, “a aula é o evento (social, físico, ritualizado) que organiza e permite vivenciar experiências com e na língua-alvo, com o fim último de desenvolver uma competência linguístico-comunicativa na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 71). A aula é o cenário para as interações sociais autênticas entre professores e aprendizes e no caso da língua estrangeira esse espaço oferece características singulares devido à natureza de seu objeto.

O modelo OGEL proposto pelo pesquisador no início da década de 1980 apresenta quatro fases necessárias (planejamento, produção ou seleção de materiais didáticos, experiências na/com/sobre a língua e avaliação) fundamentais ao trabalho do professor de línguas, pois constituem o ciclo completo da operação de ensinar e aprender idiomas. Às decisões e ações do docente soma-se o conceito de abordagem como força reguladora

do ato de ensinar. No entanto, um conceito é fundamental e constante na obra almeidiana: o de desestrangeirização do ensino. Tal entendimento do papel da língua estrangeira na escola é mais um aspecto que individualiza o pensamento de Almeida Filho. De acordo com o pesquisador, “o grande papel composto da língua estrangeira é basicamente educacional-cultural-comunicacional, de preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da escola na formação do educando” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 41).

A influência dos estudos de natureza comunicativa na produção do pesquisador o levou a questionar o tratamento da disciplina de língua estrangeira nas políticas educacionais brasileiras e a compreensão do trabalho com a linguagem por parte dos professores, requerendo destes últimos uma formação sólida, continuada e refletida. Inclusive, segundo o autor, a falta de clareza nos objetivos do ensino de línguas na escola pode impactar a questão pública dessa oferta. Faz-se necessário, portanto, o professor conceber um valor educacional formativo na experiência de ensinar línguas na escola.

Para Almeida Filho (2010, p. 11-12), o professor de línguas estrangeiras precisa refletir, sobretudo, acerca do nome da disciplina que ministra no exercício de sua profissão, pois

Língua estrangeira [...] pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz mas também ‘falar esse mesmo aprendiz’, revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo.

Desse modo, a experiência formal de aprendizagem da língua não se pode limitar ao sistema e domínio de formas linguísticas, mas sim deve se converter em uma prática focada na comunicação e um conhecimento pessoal e gradualmente produtivo para aquele que passa por essa experimentação. Com isso, o estudo de um idioma pode começar estrangeiro e ir se tornando um costume que vai se fazendo cada vez mais presente nas relações cotidianas dos aprendentes. Não obstante, essa tarefa nem sempre é fácil, pois “o professor nem sempre operou mudanças profundas em suas convicções sobre o que é língua, o que é aprender e o que é ensinar para ser mesmo comunicativo” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 50). Daí a importância da conscientização pelo docente a respeito da desestrangeirização em relação ao seu objeto de trabalho e de como essa mudança de horizonte é necessária nas materialidades que envolvem a operação global de ensinar línguas para a aquisição.

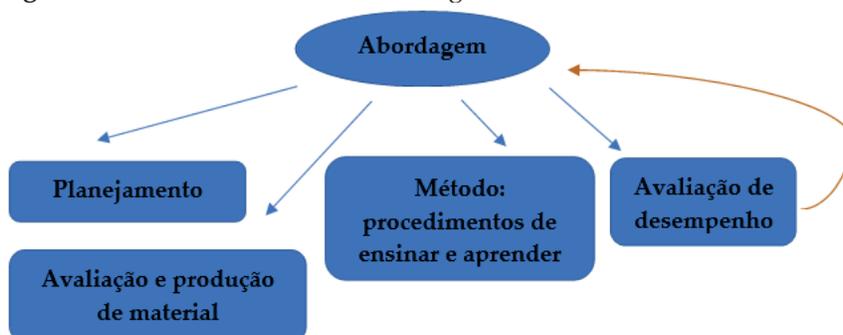
A língua estrangeira deve estar presente na escola para promover a diferença na vida dos estudantes e para isso Almeida Filho propôs muitos escritos sobre os sentidos do ensino de línguas e possibilidades de alternativas promissoras para gerar a qualidade desse ensino em um futuro breve. Por fim, é preciso lembrar que a língua estrangeira não deve permanecer na escola como uma matéria de conteúdos e semelhante às demais do currículo, porque, como defende Almeida Filho (2012, p. 122), “língua é para viver, se relacionar, conhecer o mundo e as pessoas, se apresentar, fazer coisas acontecerem em projetos e assim por diante”.

## **2º recorte: Avaliação do progresso numa nova língua**

### **O lugar e o sentido da avaliação**

Conforme assinalado em vários momentos pelo Prof. Almeida Filho, a avaliação é uma das quatro materialidades que integram e que, por sua vez, retroalimentam a abordagem:

**Figura 1.** As materialidades da abordagem



Fonte: adaptado de ALMEIDA FILHO, 2012, p. 33, pelos autores

Dentro de propostas de ensino mais atuais e preocupadas com a comunicação entre as pessoas em sentido amplo, ao pensarmos na forma ideal de avaliar os aprendizes – se é que podemos falar em uma configuração ideal ou modelar -, o que nos vêm à mente é valorizar muito mais a forma como se dá essa comunicação, isto, se ela se efetiva com qualidade, e importa muito menos a correção linguística. Assim, levam-se em conta os fatos próprios da interlíngua dos aprendizes, consideram-se seus avanços em termos de fluência etc. Contudo, em geral, tanto as escolas quanto os pais/responsáveis e os exames em larga escala estão interessados, em primeiro lugar, com a norma culta, centram-se na língua escrita e, por isso, exigem sobretudo a correção linguística.

Essa divergência encontra explicação, muitas vezes, na falta de clareza entre o que significa avaliar e o que se deve entender por examinar. De forma breve, podemos dizer que a *avaliação* atende a dois objetivos principais: diagnosticar e retroalimentar. No primeiro caso, funciona como um meio, já que pretende coletar informações sobre o nível de conhecimento linguístico que uma pessoa tem. Já quando o propósito é retroinformar, a avaliação tem como objetivo apoiar a tomada de decisões, sejam elas institucionais (de caráter político, pedagógico ou administrativo), de aprendizagem (isto é, aquelas que possam

favorecer o desenvolvimento dos aprendizes) ou de ensino (por exemplo, as relacionadas à atuação docente, à metodologia empregada, aos materiais utilizados etc.). No segundo caso, quando *examinamos*, o que fazemos é certificar, atestar o conhecimento efetivo de alguém, de tal modo, que esse exame se converte em um procedimento de certificação que visa aferir e provar oficialmente os níveis de conhecimento dos sujeitos (cf. AFONSO, 2000). Daí que seja frequente deparar-nos com instituições que padronizam os exames, as datas de sua realização e, inclusive, os instrumentos de mensuração do conhecimento.

### **Entre habilidades e conhecimentos avaliados e níveis a serem atingidos**

Como bem se sabe, a legislação brasileira e os documentos oficiais voltados para a área de línguas estrangeiras nunca foram nem muito precisos, nem muito claros em relação aos propósitos do ensino de segundos idiomas. Da mesma forma, tampouco explicitaram ou detalharam quais seriam as habilidades e conhecimentos que, preferencialmente, deveriam ser avaliados ao longo da Educação Básica a fim de que, ao término dela, os estudantes alcançassem certo nível de domínio linguístico no(s) idioma(s) estudado(s), inclusive porque jamais houve clareza em relação a qual seria o nível ideal ou possível de ser atingido nessa etapa escolar, fosse nas escolas da rede pública, fosse nas da rede particular.

Entretanto, desde a inclusão das línguas estrangeiras no Enem e devido ao efeito retroativo desse exame, o ensino médio passou a priorizar a compreensão leitora, habilidade requerida nessa prova, embora ao longo da Educação Básica sejam enfatizadas, também, a produção escrita e os conhecimentos gramaticais e lexicais, de forma geral, enquanto as habilidades orais e a competência comunicativa ficam em segundo plano. Assim, os programas de curso e os níveis de domínio linguístico a serem alcançados muitas vezes são definidos tendo em vista esse

objetivo final, ou seja, o Enem; outras vezes, quem os determina é a coordenação escolar e outras, ainda, o material didático adotado; porém, raramente isso é informado aos interessados, ou seja, aos estudantes e professores.

Os institutos de idiomas, por sua vez, seguem suas regras próprias e costumam desenvolver as quatro habilidades linguísticas e a competência comunicativa dos aprendizes, seguindo diferentes correntes metodológicas e princípios teóricos. Em relação aos programas de curso e ao nível de desempenho objetivado, comumente pautam-se no **Quadro Europeu Comum de Referência** (CONSELHO DA EUROPA, 2001), apesar de se tratar de um documento que não considera a realidade brasileira em nenhum momento ou aspecto. Essas instituições também costumam ter como meta o êxito dos aprendizes nos exames para obtenção de certificações internacionais.

### **Entre provas e exames: como construir instrumentos adequados?**

Elaborar provas e exames, todos sabemos, demanda tempo, justamente o que menos temos! Muitos livros didáticos já incluem sugestões de provas para auxiliar a tarefa do professor; outras vezes, a instituição escolar oferece/exige provas idênticas para todos os professores de um mesmo nível/ano, sem considerar as especificidades de cada grupo. Contudo, se nossa preocupação for, de fato, conhecer o nível em que se encontram os estudantes para poder auxiliá-los no seu processo de desenvolvimento na nova língua, bem como para que nós – professores – possamos reestruturar nosso curso naqueles pontos em que constatarmos que houve problemas, precisamos levar em conta alguns aspectos importantíssimos no momento da elaboração das provas. Pode parecer algo trabalhoso e demorado, mas os resultados mostram que os benefícios compensam e fazem com que todos ganhemos não só tempo, mas, principalmente, qualidade no ensino e na aprendizagem. Vejamos, brevemente, quais são esses pontos.

- *Validade*: a prova mede o que precisa medir? Pode parecer óbvio, mas não é raro encontrarmos instrumentos que não mensuram com precisão aquilo que queremos e/ou necessitamos.

- *Autenticidade*: o instrumento utilizado, assim como os textos (em sentido amplo) permitem uma interação significativa e realista (entre os alunos e entre o aluno e o texto) semelhante àquela que ocorre nas comunicações e interações da vida real? Muitas vezes, ou os textos são usados apenas como pretexto para abordar itens gramaticais, ou levam a falsos momentos de comunicação que distam muito da realidade.

- *Confiabilidade*: os resultados são precisos e consistentes? Se as respostas obtidas não permitirem conhecer o que, de fato, os estudantes sabem, não poderemos confiar naquilo que o instrumento nos oferece.

- *Discriminalidade*: permite reconhecer matizes cruciais na definição de um nível ou faixa de desempenho? É necessário que a prova possibilite distinguir, com exatidão, se o aprendiz superou ou não aspectos linguísticos e comunicacionais próprios de determinado nível de desempenho.

- *Praticidade*: é barato, exequível e relativamente fácil de preparar e avaliar? De pouco adianta contar com um instrumento excelente se não for possível utilizá-lo, seja pelo seu custo, pelo tempo que demanda sua elaboração ou sua correção.

Partindo do pressuposto de que para muitos o momento da avaliação – do que quer que seja – costuma ser tenso e pouco ou nada agradável, cabe a nós, professores, mostrar aos estudantes que as provas e exames são apenas um instrumento entre os vários que temos à disposição para avaliar: seminários, trabalhos escritos, redações, dramatizações, apresentações musicais e um longo *et cetera*. Além disso, também é preciso deixar claro a eles que a avaliação tem como objetivo central e prioritário revelar aquilo que eles sabem (e não o que não sabem, como muitos costumam fazer, infelizmente!) para que possam avançar nos estudos com mais segurança. Também possibilita retomar aqueles pontos em que ainda apresentam alguma dificuldade, sem que

seja necessário revisar todos os conteúdos já abordados no curso. E, finalmente, porém não menos importante, é de fundamental relevância para o professor, uma vez que o leva a repensar e reformular sua metodologia, sua forma de ensinar, suas estratégias, seus materiais e sua maneira de entender o complexo processo de ensinar, aprender e avaliar. Vale salientar que tudo o que foi exposto aqui também precisa, antes de tudo, estar claro para o professor e, principalmente, ele tem que ter plena convicção de que essas são as funções primordiais da avaliação.

### **3º recorte: Cardápio do dia: ensino de espanhol *a la carte*<sup>5</sup>**

Traçar comparativos entre o ensino de uma língua (no nosso caso o espanhol) e o cardápio de um restaurante, pode parecer um tanto *sui generis*. Porém, quando se trata, por exemplo, de ensinar línguas para fins específicos, as similitudes mostram-se mais evidentes.

Essa abordagem de ensino, que surgiu no Brasil no final da década de 70, marcou território em São Paulo, por meio de uma parceria firmada entre a PUC-SP e o *British Council*, a qual culminou no Projeto ESP<sup>6</sup> (Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras), do qual participaram 26 universidades federais. O grande objetivo dessa investigação era o de levantar as necessidades dos estudantes envolvidos no que se referia à aprendizagem do inglês. Os resultados obtidos revelaram – naquele momento – que a deficiência maior figurava na habilidade de leitura de textos acadêmicos.

A título de informação, destacamos que a nomenclatura “instrumental” acabou sendo utilizada como uma versão brasileira de ESP e ficou associada ao ensino apenas da leitura, o

---

<sup>5</sup> Magno e Silva (2015) utiliza a expressão do francês *a la carte*.

<sup>6</sup> A sigla ESP, originalmente em inglês, significa (*English for Specific Purposes*), ou seja, Inglês para Fins Específicos. No âmbito do espanhol, utiliza-se comumente a sigla EFE – *Español con Fines Específicos*.

que se configurou – e ainda se configura – em uma interpretação equivocada do termo. É exatamente para evitar ainda mais a propagação dessa crença cristalizada que, desde 2012, essa denominação tem sido substituída pela sigla LinFE, a qual se refere às Línguas para Fins Específicos. Esse registro se deu durante o II Congresso de Línguas para Fins Específicos, que aconteceu em São Paulo, momento em que a Profa. Dra. Rosinda Ramos empregou, pela primeira vez, o referido termo. Atualmente, também utilizamos, aqui no Brasil, a sigla Elfe (Ensino de Línguas para Fins Específicos), alcunhada pelo Prof. Almeida Filho.

Depois desse breve percurso que perpassou por momentos importantes sobre o tema em pauta, podemos retomar nosso comparativo entre LinFE e o cardápio de um restaurante.

Iniciamos este caminho traçando um contraponto entre duas das possibilidades de refeições oferecidas nos restaurantes: os pratos *a la carte* e os **pratos feitos**, conhecidos, também, por **PFs**. Observemos o quadro a seguir:

**Quadro 9.** Tipos de refeições

<b>Prato feito (PF)</b>	<b>A la carte</b>
Poucas opções de pratos	Variedade de pratos
O cliente aceita o cardápio do dia	O cliente seleciona o que quer
Paga-se um valor fechado	Valores são individuais
A preparação se faz com antecedência	A preparação se faz depois da escolha do prato

Fonte: elaborado pelos autores

Como se pode notar, o cardápio *a la carte* é muito mais personalizado que o PF, o que permite ao cliente escolher – de acordo com sua vontade – o prato que mais lhe apetecer. Já o prato feito, como o próprio nome revela, traz uma única possibilidade de menu, já pronta, selecionada, a qual não pode ser alterada pelo cliente.

Ao pensar nos cursos de línguas oferecidos no mercado (escolas, universidades, escolas de idiomas e centros de línguas, por exemplo), o que temos – em sua maioria – são cursos voltados para fins gerais e outros – em menor escala – voltados aos fins específicos. Vejamos o quadro na sequência:

**Quadro 10.** Tipos de cursos de línguas

<b>Cursos para fins gerais</b>	<b>Cursos para fins específicos</b>
Análise de necessidades indireta	Análise de necessidades direta
Objetivos gerais	Objetivos específicos
Curso pronto	Desenho do curso
4 habilidades linguísticas	Escolha das habilidades linguísticas
Contextos escolares, escolas de idiomas e CELs	Contextos profissionais, acadêmicos...

Fonte: elaborado pelos autores, baseado em Bedin (2017).

Tomemos os dois quadros (9 e 10) como base para nossa reflexão: em que se assemelham o cardápio de um restaurante, com suas possibilidades de menu e os cursos de línguas em contextos gerais e específicos?

O curso de línguas para fins gerais, por exemplo, interliga-se com o prato feito, pelas características apresentadas, quais sejam: o prato feito já vem pronto da mesma maneira que um curso para fins gerais, em que – comumente – o material didático está definido, como é o caso das escolas de idiomas que têm seu material destinado para cada nível. Esse cenário também é comum em muitas escolas de ensinos fundamental e/ou médio, as quais fornecem um material apostilado ou um livro didático e que é adotado para cada série. No que se refere à conexão entre um curso de línguas para fins específicos e o menu *a la carte*, destacamos o contrário do exposto anteriormente, isto é, da mesma forma que no cardápio proposto o cliente pode escolher pelo seu prato predileto, o qual será preparado naquele momento e de acordo com seu gosto, em um curso de LinFE, as

necessidades de um grupo de alunos devem ser consideradas para que o professor possa desenhar esse curso, consoante os pontos levantados nesta análise prévia. Dessa forma, temos um curso (e um menu) personalizados, de acordo com o gosto/necessidade do cliente/aluno.

Entretanto, é pertinente salientar que, quando pontuamos – nos cursos para fins gerais – que se realiza uma análise de necessidades indireta revelamos que, ainda em um curso com essa característica, é possível especificar algumas necessidades, “mesmo que seja só a necessidade de passar no exame no final do ano letivo”<sup>7</sup> (HUTCHINSON e WATERS,1987, p. 53).

A respeito do ensino de línguas para fins específicos Almeida Filho (2016, p. 12) ressalta, ademais, que se configura em um:

modo de ensinar línguas (um tipo de planejamento de curso com um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com recortes e especificações de ação (num material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem. Acontece que, quando aceitamos que há sempre uma abordagem ou filosofia vigente em todas as situações de ensino de língua(s), ela não orienta apenas as materialidades do planejamento. Abarca também o desenho de materiais especiais, de um método de ensino e meios de controle tanto da aprendizagem quanto do ensino vivido.

Como se pode observar, o autor revela a pertinência e conexão entre as quatro materialidades por ele delineadas e que se denominam, como mencionado nas páginas anteriores, OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas. Elas se constituem no planejamento dos cursos, na produção e/ou seleção dos materiais didáticos, nas experiências de aprender uma língua estrangeira e nas formas de avaliar o desempenho dos alunos (BEDIN, 2017). Considerando nossa reflexão entre os cursos de LinFE e o menu *a*

---

<sup>7</sup> Tradução livre nossa. No original: “[...] *even if it is only the need to pass the exam at the end of the school year*”.

*la carte*, incluiremos as fases da OGEL, conforme apontado no próximo quadro:

**Quadro 11.** Organização de um curso de LinFE

Cardápio	Curso de LinFE	OGEL
<i>Menu a la carte</i>		
Entrada	Análise de necessidades	Planejamento
Prato principal	<i>Design</i> do curso Preparação/organização das aulas	Produção dos materiais
Sobremesa	As aulas em si: ensino e aprendizagem	Procedimentos
Café	Desempenho dos alunos	Avaliação

Fonte: elaborado pelos autores

De acordo com o exposto no quadro anterior, notamos que o ensino de línguas para fins específicos envolve as quatro materialidades propostas por Almeida Filho (2012). Todavia, antes de delinear-las, é imprescindível que se considere a perspectiva de abordagem na qual nosso trabalho e a nossa prática estarão calcados; seja o princípio geral gramatical-sistêmico ou o comunicativo-interativo.

Diante desse cenário, refletimos e consideramos, portanto, que a abordagem (segundo ALMEIDA FILHO, 2013) é compreendida como um conjunto de crenças e de princípios sobre ensinar e aprender línguas e funciona como uma filosofia de ensinar. Esses princípios são os que conduzem nossas ações docentes e que incidem nas quatro dimensões do ensino de línguas.

#### **4º recorte: Estudos de português como língua estrangeira**

O interesse pelo ensino e aprendizado de português como língua estrangeira (PLE) tem aumentado nos últimos anos e atrevemo-nos a dizer que é provável que na última década nosso

contato com publicações de materiais didáticos e de pesquisas sobre o ensino de português língua não materna tenha sido mais significativo que durante todo o século passado, quando foram publicados alguns títulos entre os quais se destacam *O ensino de português para estrangeiros*, de Mercedes Marchand, *Modern Portuguese*, de Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz e *O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, de José Carlos Paes de Almeida Filho e Leonor Lombello.

Embora não se trate de uma obra destinada especificamente à área de PLE, é preciso lembrar a edição de um livro de suma importância para o campo das línguas estrangeiras, também de responsabilidade do Prof. Almeida Filho: *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, uma vez que as contribuições desse trabalho são de extrema relevância.

Centrando-nos um pouco nos anos finais do século passado, podemos dizer que eles foram propulsores de grandes movimentos em favor do ensino de PLE, época das primeiras ofertas de disciplinas, cursos e eventos nessa área. Como exemplos, temos, em 1992, a criação da SIPLE - Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira, durante o II Seminário Nacional de Linguística Aplicada, na Unicamp; em 1998, o Instituto de Letras da Universidade de Brasília oferece Licenciatura Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) e em 1999, a Universidade Federal de São Carlos oferece o Programa de extensão em Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros.

Naquela época, ou seja, meados da década de noventa, Almeida Filho já advertia que para os que trabalhavam com o ensino ou com a pesquisa de português como língua estrangeira o desafio seria “lançar as bases para a instauração dessa experiência educacional na língua portuguesa e nas culturas lusófonas” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 45).

Desde então, tem-se discutido e aprendido com Almeida Filho os diferentes significados de ensinar e aprender línguas e,

para além disso, de que para se adquirir uma nova língua é necessário compreender, respeitar e aceitar novos valores culturais e, principalmente, que ser comunicativo não equivale a simplesmente comunicar algo a alguém, mas sim a contribuir com a construção de um saber conjunto que se faz mutuamente na constante interação com o outro, nas trocas sociais, nas interrelações das linguagens.

Ensinar e aprender uma língua, principalmente uma nova, tem se tornado uma tarefa de ensinar menos língua e de vivenciar mais a própria língua-alvo para abrir possibilidades de aquisição da competência comunicativa com tudo o que ela implica: estratégias de aquisição, estratégias de sobrevivência na interlíngua emergente, capacidades de jogar com as palavras e sentidos permitidos pelo novo sistema e nova cultura, possibilidades estéticas de busca de sentidos especiais na nova língua, capacidade de compreender e armar textos e discurso e desenvolver, caso necessário, uma consciência metalinguística e metacomunicativa da competência capital. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 179)

O século XXI inicia-se com novas possibilidades. Em 2006, o Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia oferece Habilitação em Português como Língua Estrangeira; em 2015, o Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas oferece Licenciatura em Letras com Habilitação em Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira. Também em 2015, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila abre o curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), que visa formar docentes de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e de Português Língua Estrangeira (PLE) com foco nas línguas, culturas e literaturas latino-americanas. A proposta, no caso desta última instituição, é que o profissional formado atue no ensino de PLE e ELE tanto na rede básica quanto em cursos livres de idiomas, em instituições de ensino do Brasil e dos demais países da América Latina e do mundo.

Propósitos semelhantes aos das Instituições de Ensino Superior anteriores possui o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), que atrai alunos interessados em Português Língua Estrangeira (PLE), seja para a realização de pesquisas no âmbito da iniciação científica, do mestrado ou do doutorado, seja para a atuação como docentes ou desenvolvedores de material didático. O Centro de Ensino de Línguas da Unicamp (CEL) da Universidade Estadual de Campinas oferece cursos de português específicos para falantes de espanhol e para falantes de outras línguas, assim como também o fazem a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, por meio do Centro de Letras e Artes – CLA, e o Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

À medida que se ampliou a oferta de cursos, pesquisas e publicações de PLE, os debates geraram, como é natural, discussões que levaram, por sua vez, ao surgimento de novas denominações para a área, como: PLE - Português Língua Estrangeira, PLA - Português Língua Adicional, PFOL - Português para Falantes de outras línguas, PL2 - Português Segunda Língua, PBSL - Português Brasileiro como Segunda Língua, PLNM - Português Língua Não Materna, PLH - Português Língua de Herança, PLAC - Português Língua de Acolhimento, EPLE - Ensino de Português Língua Estrangeira e EPE - Ensino de Português para Estrangeiros. Evidentemente, cada uma dessas nomenclaturas sinaliza para um aspecto específico, para determinados princípios teóricos e para dadas concepções de língua e de seu ensino que, assim como ocorre em todas as ciências, se modificam à medida que o mundo e as necessidades das pessoas também se modificam. Portanto, não se trata, como é de supor, de meras denominações diferentes, mas de formas diferentes (não necessariamente excludentes) de entender o lugar da Língua Portuguesa.

Voltando um pouco no tempo, especificamente no ano de 1994 é criado o Certificado Brasileiro de Proficiência em Português como Língua Estrangeira (Celpe-Bras), embora sua

primeira edição tenha ocorrido apenas em 1998, quando contou com 127 inscrições. Este número tem aumentado a cada ano, o que demonstra o interesse e a importância do ensino e aprendizagem da língua em todo o mundo. Na primeira aplicação do exame havia apenas oito instituições envolvidas. Em 2019, foram 11.266 inscritos em 48 postos aplicadores no Brasil e 78 postos no exterior, espalhados por 42 países dos continentes americano, africano, europeu e asiático (BRASIL, 2020).

O exame é formado por tarefas que integram as habilidades de leitura, de escrita, e de produção e compreensão oral. Além da execução do exame, abrange também uma política de formação de examinadores e de professores de português. O Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pelo Celpe-Bras, promove regularmente encontros para elaboração dos exames, mas que alcançam outros objetivos, já que também são momentos de discussões e trocas de experiências entre os envolvidos nesse projeto. Os efeitos retroativos do exame têm sido observados regularmente na formação e atuação de professores, nas pesquisas e na elaboração de materiais de PLE, o que contribui para que a área esteja em constante movimento e avanço.

Como se pode constatar, o campo de PLE, embora recente se comparado ao de outras línguas estrangeiras, tem se revelado profícuo e inovador, como o demonstra o Certificado Celpe-Bras, por exemplo. Daí que seja fundamental dar mais visibilidade às pesquisas e trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da área.

### **Considerações finais**

Como é possível depreender das páginas anteriores, a produção do Prof. Almeida Filho é muito ampla, complexa e consistente e o propósito maior ao pensarmos na oferta de uma disciplina sobre as contribuições do linguista aplicado para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi propiciar

(re)leituras de parte de sua obra e debates sobre algumas de suas teorias e ideias.

Ao longo do semestre, todos nós – docentes e assistentes – tivemos a oportunidade de aprender e nos aprofundar em propostas e conceitos almeidanos que, fossem eles visitados pela primeira vez ou revisitados, sempre nos ofereceram a possibilidade de, juntos, questionarmos nossas convicções teóricas e nossas ações práticas, inclusive discordando, em alguns (raros) momentos, da visão do especialista, porém, entendendo que essa divergência de opinião é parte integrante do amadurecimento crítico de todo profissional. Para além do “certo”, do “errado”, do “concordar” ou do “discordar”, estamos convictos da importância maior que têm a reflexão, uma vez que é dela que surgem novas formas de pensar e de agir.

O aprendizado proporcionado pela disciplina foi, sem dúvida, muito significativo. Pelas avaliações que os participantes fizeram do curso, ficou patente que para eles o conhecimento gerado pelas leituras, debates e conversas com os palestrantes convidados e com o próprio Prof. Almeida Filho foram de grande valor para sua formação e para o embasamento teórico de suas pesquisas. Para nós, responsáveis pelo curso, tornou-se mais evidente que não somos especialistas na obra almeidiana (nem temos essa pretensão!), mas que a cada nova aproximação conhecemos um pouco mais não só do universo do autor, mas dessa área tão fascinante que nos cativou e à qual estamos unidos como profissionais do ensino e da pesquisa.

## Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo, Cortez, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, M; ZONI, M. (Orgs.). **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais**. Ensino de línguas para fins específicos (GPLIFE/UNIFAP). Macapá: UNIFAP, 2016. p. 9-18.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Português e Espanhol nas relações de interface no Mercosul. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.68, out./dez. 1995, pp. 45-48. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2366>. Acesso em: 14 set 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-Cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.) **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge – Ensino e Pesquisa**. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n.1, p. 29-41, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades**. 2017, 246f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação** Porto, Edições Asa, 2001. Trad.: Maria Joana Pimentel do Rosário

e Nuno Verdial Soares. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso: 21 dez. 2021.

ERES FERNÁNDEZ, G.; RODRIGUES, L.de A. D.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Inglês e espanhol no Enem 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos**. Oficina realizada na Faculdade de Educação da USP em 15 de novembro de 2010. Apresentação em ppt original dos autores.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MAGNO E SILVA, W. Ensino *a la carte*: aconselhamento linguístico. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para fins específicos**: festschrift para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 141-160.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROLA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-23.

SILVA JÚNIOR, A. F. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o Hispanismo no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11749>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

UFRJ – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS NEOLATINAS. Ementa da Disciplina 'Leituras de Almeida Filho e a área de ensino de línguas'. Estudos Linguísticos Neolatinos. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posgraduacao/2021ementaspplenlinguisticos.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2022.



## Capítulo 4

### **Trânsito de teorias no ensino de línguas: a construção de categorias de formalidade no contexto da OGEL**

Juscelino da Silva Sant'Ana

#### **Introdução**

Ensinar línguas requer preparo específico para uma atuação profissional efetiva, que produza os resultados de que necessita o país. O preparo profissional compreende o desenvolvimento de competências inerentes a uma área. Nessa direção no ensino de línguas, uma linha de formação aponta para competências que avançam para além do conhecimento linguístico. Para Almeida Filho (2013), as competências de professores de línguas não se restringem ao domínio de uma língua estrangeira e a uma capacidade de fazer aprendizes reproduzi-la. Ele apresenta em sua Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) um conjunto de competências derivadas da Abordagem de ensinar, parte das quais exploro neste capítulo.

A OGEL é parte central de sua teorização denominada Modelo Almeidiano (SANT'ANA, 2020). Esse modelo apresenta o conceito de abordagem como o principal fator ordenador do ensino de línguas, entendida como uma filosofia orientadora de todo o processo. Nesse contexto, as competências são formadas a partir de matéria prima dessa filosofia. “Competência é composta por teorias (de base formal e informal), atitudes, capacidade de decidir (o que implica autonomia) e de agir (resolução de tarefas e problemas relacionados ao âmbito de ação).” (SANT'ANA, 2021, p. 43).

Desse modo, as teorias formam uma parte relevante desse conjunto de componentes de natureza diversa. Para estudar as

teorias especificamente e seu papel na formação de competências, elas podem ser organizadas em categorias por traços como informalidade/formalidade e implícito/explicito, entre outros. As categorias propostas neste texto reúnem componentes teóricos das competências de ensinar. Neste capítulo, convido o/a leitor/a a explorar a formação dessas categorias na baliza teórica de Almeida Filho.

O objetivo deste estudo é descrever e explicar o processo de formalização de teorias do ensino de línguas na construção de categorias de formalidade. O termo formalização é entendido como um processo de duas etapas - uma de explicitação de teorias que compõem a abordagem e outra, de síntese entre teorias de diferentes origens. A explicitação e a síntese de teorias têm como resultado a formação de componentes de competências que apelam para o formal organizados em categorias de formalidade. Os conceitos e termos que constituem esta proposta serão explorados nas próximas seções. Começamos pela baliza que possibilita essa sistematização teórica.

## **1. A OGEL, Modelo no Ensino de Línguas**

A OGEL é um modelo<sup>1</sup> que representa a realidade do ensino de línguas de forma consistente. Ele sistematiza conhecimentos do campo de forma orgânica e explicita aspectos, muitas vezes, invisíveis ao senso comum. É o caso de sua estruturação hierárquica partindo do conceito de abordagem como filosofia orientadora de uma dada realidade de ensino de línguas. Destarte, o modelo está disponível tanto para o professor em sua atividade profissional quanto para o pesquisador dos fenômenos

---

<sup>1</sup> Modelos científicos podem ser entendidos como “uma criação cultural, [...] destinada a representar uma realidade, ou alguns de seus aspectos, a fim de torná-los descritíveis qualitativa e quantitativamente e, algumas vezes, observáveis” (SAYÃO, 2001, p. 83 in Batista, Salvi e Lucas, s/a, s/p). Eles consistem na representação de um sistema por outro cujo funcionamento se supõe análogo ao do primeiro (BLACKBURN, 2005, p. 237).

do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira (LE). Portanto, além de valor epistemológico, a OGEL é relevante para profissionais na tarefa de ensinar línguas. Essa disponibilidade é uma característica dos modelos científicos (cf. Batista, Salvi e Lucas, s/a), que podem instrumentalizar a aproximação entre a teoria e a realidade.

No contexto da atividade profissional, como um modelo descritivo, a OGEL apresenta dois níveis em relação de subordinação – o conjunto de concepções orientadoras de um processo e as etapas que materializam essas concepções. O nível orientador é condensado na abordagem de ensinar e o nível subordinado é representado pelas materialidades. Entre um nível e outro, há um componente do modelo que articula o processo de materialização da abordagem. Trata-se do conjunto das competências para ensinar línguas, segundo Almeida Filho (2013): Competência Comunicativa, Competência Profissional, Competência Implícita (CI), Competência Teórica (CT) e Competência Aplicada (CA).

Além dessa estrutura dorsal (a relação entre Abordagem, Competências e Materialidades), o modelo da OGEL também acolhe a representação de outros elementos relevantes no ensino de línguas. Trata-se de possibilidades de ocorrência de fenômenos já registrados em pesquisas como a incidência de teorias informais e formais (BLATYTA, 2005; BANDEIRA, 2003; SANT'ANA, 2017; TARGINO, 2007; TARGINO e ORTIZ ALVAREZ, 2015), traços de implicação e explicitação da abordagem (ALMEIDA FILHO, 1999; BANDEIRA, 2015), abordagens de terceiros, filtro afetivo, entre outros fatores. Isso permite estudos focados em partes específicas do modelo, como os estudos de abordagens (FREITAS e ORTALE, 2020) e das competências (ALMEIDA FILHO, 2015).

A OGEL possibilita aos professores parâmetros profissionais para reflexão e compreensão de seu campo de atuação. Ademais, a maneira como o modelo está organizado oferece sentidos para uma agenda de formação continuada a profissionais do ensino de LE e desenvolvimento de suas competências. A partir desse

modelo, será discutido nas próximas seções o processo de formação de categorias de formalidade no âmbito das competências implícita, teórica e aplicada.

Para organizar a apresentação do estudo, começarei pela exploração dos conceitos de implícito e explicitação no contexto teórico da OGEL e suas implicações no processo de formalização. As três competências destacadas serão apresentadas de forma breve na seção seguinte, mas com a intenção de condensar fundamentação teórica produzida majoritariamente nas duas últimas décadas sobre esse tema sem pretensão de resenha compreensiva. Após o recorte teórico, o capítulo se encerra com o estudo da formação das categorias de formalidade e seu potencial para o desenvolvimento de competências.

## **2. Implícito e Explícito no Ensino de Línguas**

Para Almeida Filho (2013), um professor de línguas pode atuar em uma condição de abordagem implícita ou explícita. Uma abordagem de ensinar encontra-se implícita quando ela pode não ser (re)conhecida pelo professor. Isso significa que as concepções que orientam sua atuação não são expressas no discurso desse profissional de forma consciente.

O termo implícito no Ensino de Línguas se aproxima do sentido de inconsciente, na Psicanálise (FREUD, 2005). Em sua teorização, Freud (2005) entende que a psique humana é estruturada em três níveis: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente (LYRA, 2007; GOMES, 2003). Para ele (2005), o inconsciente e o consciente estão relacionados. O autor explica que essa relação pode se dar por aproximação, afastamento ou evitamento. O inconsciente, ainda na teoria psicanalítica, se divide em inconsciente implícito e inconsciente explícito (cf. Lyra, 2007). O implícito refere-se a conteúdo que o sujeito não revela pelo discurso. O explícito pode ser manifestado no discurso, apesar de não pertencer à consciência (LYRA, 2007; GOMES, 2003).

A consciência é uma estrutura do aparelho psíquico (LYRA, 2007; GOMES, 2003) que pode receber conteúdos do mundo exterior e trocar elementos com o inconsciente, segundo Gomes (2003). Para Freud (2005), o inconsciente também compreende elementos conscientes e não apenas recalques. De acordo com ele, atos conscientes não são diferentes de atos inconscientes. Nesse sentido, entendo que há um ponto de contato entre o consciente e o inconsciente – o explícito.

O termo explícito faz referência à capacidade de exposição intencional das teorias que compõem as concepções da abordagem de um profissional do ensino de LE. Ele diz respeito ao reconhecimento consciente, por parte do profissional, das teorias que orientam uma operação de ensino. O explícito permite, portanto, acessos a conteúdos conscientes, sejam eles oriundos de trocas com o inconsciente ou do mundo exterior. Há, nesse sentido, uma relação dinâmica entre teorias no ensino de línguas.

Teorias podem ter origens variadas. Elas podem ser formais ou informais. As teorias formais são aquelas produzidas por processos de pesquisa científica. Para profissionais do ensino de LE, as teorias formais mais relevantes são aquelas relacionadas à estrutura e funcionamento do ensino e aprendizagem de línguas, segundo Almeida Filho (2004), as quais são denominadas teorias de cerne pelo autor. Teorias de campos de interface podem servir como apoio na atuação de professores de línguas.

O conceito de abordagem é um exemplo de ferramenta formal derivada de teoria de cerne, com vários estudos sobre o tema (FREITAS e ORTALE, 2020). As teorias de base formal estão, em princípio, na consciência do profissional de línguas. Elas podem partir desde um exercício de aplicação de teorias ou métodos (frisando que a aplicação pode se dar implicitamente) até um processo mais complexo e autônomo de síntese geradora de componentes da competência aplicada.

Bandeira (2003), baseado em Almeida Filho (1993), explica que as teorias informais são construídas ao longo da vida e têm como base comum o conhecimento de mundo acumulado e

assimilado organicamente. Essas teorias podem ser classificadas em categorias de informalidade. Elas, ainda para o autor (p. 53), “geralmente se apresentam numa categoria de hierarquia decrescente, da categoria mais estável para a menos estável, compreendendo as crenças, as memórias e as intuições”.

Bandeira (2015) destaca que esses conhecimentos (crenças, memórias e intuições) compõem a competência implícita e organiza essas teorias em categorias de informalidade (BANDEIRA, 2003; 2015). Ainda para ele, elas são inerentes aos profissionais de ensino e concorrem para formação de competências. As teorias informais são normalmente associadas a teorias implícitas, enquanto as formais estão, na base, associadas à produção científica, consciente e explícita.

É importante anotar que, na origem, as teorias formais e informais implicam uma relação entre explícito e implícito respectivamente, porém essas teorias podem ser implicitadas ou explicitadas (Bandeira, 2015). Elas atuam de forma orgânica para orientar ações com funções variadas no ensino. Quando as teorias de um tipo se apresentam como insuficientes para orientar uma determinada prática de ensino, outro tipo pode entrar em ação para preencher as lacunas que restam, segundo Bandeira (2015) (cf. também Blatyta, 2005).

Com base na compreensão freudiana da estrutura da psique e nos conceitos de implícito, explícito e de teorias formal e informal, é possível prever tipos variados de categorias de formalidade no contexto da construção de componentes de competências. As categorias de informalidade foram apontadas por Bandeira (2003; 2015), cujos textos sugiro ao(à) leitor(a) interessado(a) em aprofundar conhecimentos sobre o assunto. O foco deste texto são as categorias de formalidade.

Para sistematizar o que se propõe nesta seção, acompanho Almeida Filho (2013) ao afirmar que a abordagem é o componente organizador da operação de ensino de LE. Na abordagem, são sintetizadas as concepções de língua, ensino e aprendizagem. Esse núcleo é composto por conhecimentos

implícitos e explícitos e pode abarcar teorias formais e informais. Delas, surgem elementos teóricos que formam as categorias de informalidade e de formalidade. Essas categorias representam uma proposta de organização dos componentes de competências de professores de LE. Na próxima seção, são brevemente apresentadas a CI, a CT e a CA.

### **3. Sistema de Competências na OGEL: CI, CT, CA**

A organização das competências como um sistema na OGEL foi apontada por Sant’Ana (2017). Nessa perspectiva, as competências atuam de forma orgânica na atividade de ensinar línguas. O sistema é composto pelas cinco competências teorizadas por Almeida Filho (2013). Neste estudo, destaco a CI, a CT e a CA.

#### **3.1. Competência Implícita**

A Competência Implícita é definida como “a competência mais básica” e é “constituída por intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 34). Bandeira (2015) a compreende como a competência de base de professores de língua. “[...] [É] ela que assume o lugar de comando” quando outras competências falham (BANDEIRA, 2015, p. 121) e atravessa todas as etapas das materialidades do ensino de línguas.

Segundo o autor, a CI apela fortemente para as teorias informais e é capaz de mobilizar recursos teóricos implícitos ou explícitos. Ele explica, em comunicação pessoal, que a CI poderia ser reconhecida como uma competência da informalidade, em alusão a teorias informais. Uma vez que essas teorias podem se manifestar implícita ou explicitamente, Bandeira (2015) sustenta que nem sempre a ação associada à CI pode ser caracterizada como inconsciente ou implícita. Entendo que essa visão está em sintonia com a perspectiva freudiana considerada na seção anterior.

Esse autor (2003) indica que categorias de informalidade compõem a CI. Ele destaca quatro dessas categorias como seus componentes: crenças, memórias, intuições e atitudes. As três primeiras são manifestações de teorias informais. Crenças são conhecimentos que prescindem de validação científica ou confirmação. Elas podem corresponder a adesão a uma proposição e funcionar como um engajamento a uma verdade (BANDEIRA, 2015; BLATYTA, 2005). Memórias são conhecimentos passados que podem ser acessados quando o professor assim o quiser. A intuição é um tipo de conhecimento sedimentado de acesso imediato que pode levar o professor a tomar posição para agir.

A atitude pode implicar posicionamentos do sujeito frente à vida e ser atravessada por juízos de valor. Ela representa um conjunto de postura transversal a todas as competências diante de um problema, situação ou objeto (BANDEIRA, 2003). Ela confere forma à ação (Bandeira, 2015). É aquilo que prepara o sujeito para agir e permeia todas as categorias, incluídas as de formalidade. O conhecimento científico não prescinde de posicionamentos e posturas ou um quadro de condutas.

Para Bandeira (2015, p. 123), a CI “consegue mobilizar conhecimentos formais e informais, de modo espontâneo e com base na experiência do sujeito”. Ela se apresenta como uma competência da prática, “pois sem ela, o professor não seria capaz de responder a questões que emergem do inesperado, e para as quais não foi previamente preparado” (2015, p. 131) e sustenta “um conjunto de estados que orientam a ação espontânea do professor” (2003, p. 53).

### **3.2. Competência Teórica**

A Competência Teórica apela para o conhecimento formal, ou seja, essa é uma competência da formalidade. Ela é fortemente composta por teorias formais, mas pode agregar conhecimentos informais formalizados. Targino (2007) explica que a CT é aquela

que busca nos escritos, em pesquisas científicas, em teorias formais próprias do campo, conhecimentos da área específica de ensino e aprendizagem de línguas. Ela articula a teoria de terceiros para dialogar com as teorias pessoais (informais) e as práticas sociais em um processo de reflexão dialógica. A autora conclui que a CT é a competência que move o conhecimento que orienta o ensino. Para a autora, ela trata da capacidade de saber e de saber dizer essa teoria formalizada.

O processo dialógico na construção de competências, defende Targino, deve levar em consideração duas instâncias de reflexão. Uma apela às urgências demandadas pela profissão, que exigem resposta imediata e pronta ação, enquanto a outra requer reflexão para planejar ações baseadas no conhecimento de área disponível no campo do ensino de línguas. Assim, a autora (2007) indica duas frentes de ação e reflexão: a que busca respostas para questões do dia a dia e a que envolve reflexão sistemática para explicitação de teorias implícitas.

Nesse sentido, segundo Targino, a CT está relacionada à CI, pela explicitação de teorias implícitas e pela consideração de questões da prática social do ensino de LE. Nessa perspectiva, a prática profissional, as vivências, as crenças entre outros fatores também podem ser fonte de teoria (TARGINO, 2007). Ao mesmo tempo, a CT apela para as teorias formais como contraponto para validação, modificação, confirmação ou recusa de aspectos da teoria informal rumo à construção de uma teoria de outro tipo, a teoria formalizada (SANT'ANA, 2005), síntese do processo de reflexão dialógica sistemática do professor de línguas.

As competências implícita e teórica, portanto, abrangem o espectro implícito e explícito. Elas se atrelam a categorias de informalidade, por um lado, e a categorias de formalidade, por outro, respectivamente. Nesse contexto, o encontro dessas competências se dá nos elementos explicitados, trazidos à consciência e tornados disponíveis para mobilização por uma competência que apela para o informal, por isso implicadora de teoria (cf. Bandeira, 2015), e para outra que apela para o

consciente e o formal. Essa interação é importante no sistema de competências porque pode disponibilizar material para o desenvolvimento de categorias sintéticas, componentes de outra competência da formalidade e da síntese, a competência aplicada, sobre a qual concentro esforços de explicação na próxima seção.

### **3.3. Competência Aplicada**

A reflexão sistemática pode ser entendida como uma atitude, algo que antecede e prepara para ação, mas também pode ter um segundo sentido. A reflexão pode ser organizada como método. Nesse sentido, reflexão é entendida como um processo de organização e recorte das práticas sociais de ensino de línguas contextualizadas como situações problema enfrentadas na atividade profissional, examinadas com apoio de teorias formais numa perspectiva dialética.

O caráter dialético se dá pelo reconhecimento da complexidade do ensino de línguas. A dialética, no sentido moderno, “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2008, p. 7-8). Ela abarca a contradição como maneira de compreendermos a dinâmica dos fenômenos. Demo (1995, p. 125) explica que contraditório “é dialético, porque perfaz a unidade de contrários”.

No ensino de línguas, Almeida Filho (2013, p. 34) define a CA como “aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente”. O autor reforça a importância do conhecimento consciente como fator de construção de reflexão dialética das teorias formalizadas, teorias formais e práticas de ensino. Coloca-se em jogo o contraste entre elementos teóricos e aplicados, formais e informais, muitas vezes contraditórios, gerando possibilidade de síntese em uma operação de ensinar e aprender LE. Essa síntese pode criar categorias que compõem uma competência sintética, manifestada no modo de ensinar de acordo com o que é conhecido conscientemente por um dado professor.

A CA, por sua definição e formação, portanto, resulta em uma competência da formalidade de caráter sintético. Isto significa dizer que essa competência apela não apenas para a formalidade e explicitação das bases teóricas, mas também inclui o traço de síntese dessas bases. A partir dessa percepção, podemos entender que há categorias de natureza e construção diferenciadas – as categorias de informalidade (Bandeira, 2003) e as categorias de formalidade. Vejamos mais detalhadamente as categorias de formalidade na próxima seção.

#### **4. Teorias em Trânsito: Formação de Categorias de Formalidade**

O trânsito de teorias entre as competências implícita, teórica e aplicada é o que marca a possibilidade de formação de elementos que compõem as categorias de formalidade e de síntese. O movimento sugerido pela metáfora do trânsito se dá pela explicitação da abordagem, que ocorre a partir do processo de reflexão e procedimentos de análise de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1999).

Bandeira (2003), ancorado em Almeida Filho, sintetiza a relação do movimento de conhecimentos implícitos, informais para uma crescente formalização de teorias:

De acordo com Almeida Filho (1999), a abordagem de ensinar do professor opera com conhecimentos implícitos e explícitos. “Os implícitos são teoria informal, subjetiva, intuitiva, muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo. Os explícitos são teoria formalizada, aprendida, (re) construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados”. (1999, p. 17). (BANDEIRA, 2003, p. 52)

O autor conclui que “o conhecimento informal vai se consolidando à medida que [a abordagem] é posta sob análise ou que é explicitada pelo professor” (Bandeira, 2003, p. 52). O principal procedimento formal para explicitação da abordagem

disponível atualmente é a análise de abordagem. Ele consiste no exame das concepções nucleares da abordagem sobre língua, ensino e aprendizagem.

Para isso, é necessário destacar as teorias que compõem essa abordagem. Podem ser analisadas abordagens de um professor (SILVA e PINHEIRO, 2020) em sua atuação em sala de aula, de materiais didáticos (GONZÁLEZ, 2020) em uso em uma operação de ensino, de terceiros (MACEDO e YONAHÁ, 2020) envolvidos direta ou indiretamente no processo, entre outras possibilidades. Esse procedimento forma uma parte do processo de explicitação da abordagem e, conseqüentemente, da tomada de consciência de teorias informais implícitas para cotejo com as práticas desenvolvidas no ensino e do contraste com teorias formais para uma possível síntese.

O processo que envolve a explicitação de abordagem, reflexão sistematizada sobre os componentes teóricos dessa abordagem e sua síntese pode gerar novos elementos teóricos na abordagem. Esse processo é chamado de formalização (SANT'ANA, 2017). A formalização é composta por dois outros processos e dá origem às categorias de formalidade. O primeiro consiste na explicitação de elementos do ensino de línguas; o segundo refere-se ao processo dialógico de síntese de componentes da CA.

Há dois tipos de categorias de formalidade: as **categorias de formalidade explícitas (CFE)** e as **categorias de formalidade sintéticas (CFS)**. As categorias de formalidade explícitas dizem respeito a teorias formais ou informais explicitadas, isto é, de reconhecimento pelo professor de sua existência em suas concepções e de seu papel na orientação de suas ações profissionais. As CFE marcam uma crescente explicitação da abordagem e de teorias informais, o que representa aproximação dessas teorias do campo formal e da consciência. Elas são disponibilizadas à consciência e, cotejadas com teorias formais, podem ser modificadas, validadas ou refutadas.

Almeida Filho (2015a) sustenta que crenças postas em estudo podem se tornar pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Assim, a exemplo das crenças, outras teorias informais podem ser formalizadas e passar de uma categoria a outra. Dessa forma, vemos que pressupostos podem ser entendidos como uma categoria de formalidade explícita. Além dos pressupostos, podem ser classificadas como componentes das CFE regras explicitadas, “formações teóricas reconhecíveis e verbalizáveis com alinhamentos teóricos utilizados com quaisquer pessoas iniciadas na Teoria” (Almeida Filho, 2015b, p. 10) e podem disparar mecanismos que desenvolvem uma competência de natureza formal, a CT. Elementos explicitados, entretanto, ainda podem ser mobilizados pela CI.

As regras explicitadas são oriundas de parâmetros científicos de teorias explicitadas e podem ser identificadas pelo uso de conceitos e teorias reconhecíveis no estado da arte. Pode ser incluído nessa categoria o reconhecimento do tipo de abordagem de um profissional do ensino de LE. As formações teóricas constituem categorias de teorias formais perceptíveis no discurso de professores para explicar sua atuação no processo de ensino.

As CFS são marcadas pelo processo de síntese de teorias explicitadas. Os elementos sintéticos são produzidos por meio de um processo dialético (tese, antítese, síntese) entre as categorias de formalidade explícitas. Assim, elementos explicitados (CFE) são necessários para compor categorias sintéticas, a partir das quais componentes da competência aplicada são gerados. As CFS implicam uma fase a mais, que demanda a construção de teorias formalizadas como resultado de síntese das CFE. As CFS compõem um modo pessoal de conceber e explicar a práxis reconhecível na teoria formal. As CFS, portanto, reúnem elementos que, já tendo sido explicitados, passam por um processo dialético e cria teoria sintetizada a partir das CFE. Esse novo elemento (teoria sintetizada) forma componente para uma competência da formalidade, que apela para teorias formais e

teorias formalizadas. Essa competência possibilita ao profissional ensinar de acordo com o que ele sabe conscientemente, a CA.

A classificação das formalidades em dois tipos de categorias implica aceitação de que a explicitação de teorias não é suficiente para o desenvolvimento da CA, apesar de necessária. É pela síntese dos elementos explicitados que o disparo de mecanismos formadores da CA poderá acontecer. Essa síntese, por sua vez, só é possível pelo contraste dialético entre as teorias de bases variadas e a prática profissional. Isso pressupõe a reflexão como método de trabalho para o desenvolvimento das CFS.

Essas competências (CI, CT e CA) formam um sistema que capacita o professor a materializar a abordagem em um processo de ensino de LE. Dois âmbitos de ação desse sistema podem ser identificados, um de curto e outro de longo prazo (Targino, 2007). A primeira emerge na necessidade de ação ágil e solução imediata. A segunda se constitui na necessidade de reflexão sobre situações problemáticas de ocorrência regular. Essa pode indicar situações de respostas pensadas, questionadas, explicitadas e também disponibilizam conhecimento formalizado para uma ação imediata, ou seja, os componentes da CA e da CT podem voltar a fazer parte de uma reserva de conhecimentos implícita e disponível para ação imediata da CI.

Nesse sentido, no plano das concretudes, emergem duas formas de materializar as concepções de ensinar – a prática e a práxis. A prática consiste na atuação profissional cujos fundamentos se atribuem a teorias informais. Acompanho Bandeira (2015), para quem a prática funda-se em categorias de informalidade. A práxis é atuação profissional fundada em categorias de formalidade. Ela culmina a síntese de todo o processo, pois encerra os princípios orientadores na ação consciente de ensinar uma língua estrangeira.

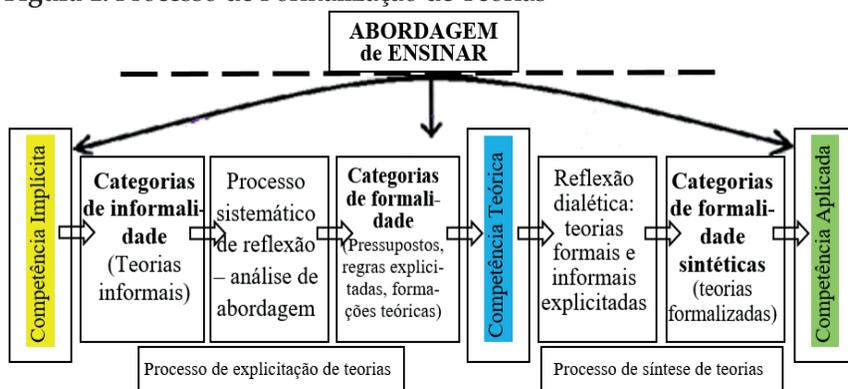
Para sintetizar essa compreensão das teorias que transitam entre o informal e o formal, do implícito ao explícito, formando no processo componentes de competências, é importante retomar os conceitos de abordagem, teorias e as categorias de formalidade

para diferenciá-los. A abordagem representa a filosofia orientadora de todo o processo de ensino e aprendizagem de LE. Ela sintetiza em seu núcleo concepções que definem os processos pedagógicos e as decisões no ensino de LE. A teoria deriva da abordagem e é orientada por ela. Teoria forma um sistema conceitual, conhecimentos e recursos de base informal e formal.

Os componentes teóricos, que constituem e alimentam categorias de formalidade, se referem aos elementos mobilizáveis em uma operação de ensino. Formam ferramentas que servem aos profissionais para dizer/explicitar por que ensinam de determinada maneira. Essas ferramentas são termos específicos que manifestam lastros teóricos enraizados na abordagem que orienta o seu ensino. Nesse sentido, a abordagem define a natureza filosófica, aponta uma direção ou tipo de ensino. Ela pode dar origem e sentido a teorias em um dado contexto, marcado por modelos gramaticais ou comunicacionais. A capacidade de explicar uma operação de ensino mobiliza conhecimentos procedentes de teorias formais e formalizadas.

As competências, enfim, mobilizam um complexo conjunto de elementos e se colocam à disposição da abordagem de ensinar para produzir um ensino de determinada natureza. Nesse quadro de atuação, a CI, a CT e a CA formam um sistema de alimentação e retroalimentação, em que as competências são influenciadas mutuamente. Esse processo pode ser ilustrado pela Figura 1. Ela resume o modelo teórico balizador deste estudo e também torna essa discussão mais portátil. Trata-se da representação da OGEL adaptada para impor foco no sistema formado pelas competências destacadas e o trânsito dos elementos teóricos entre as categorias que compõem as competências.

**Figura 1.** Processo de Formalização de Teorias



Fonte: criado pelo autor<sup>2</sup>.

Na representação, nota-se a relação entre a abordagem e o sistema de competências. Em destaque, as competências implícita, teórica e aplicada estão relacionadas entre si pelo trânsito dos elementos teóricos que as compõem. Esses elementos podem ser explicitados e sintetizados. Na sequência, a análise de abordagem desempenha importante papel nesse processo, pois é por ela que se possibilita a explicitação da abordagem e suas teorias. Uma vez explicitadas, as teorias informais podem ser cotejadas com teorias formais específicas do ensino de línguas e dar origem às categorias de formalidade (pressupostos, regras explicitadas, formações teóricas), nutrindo a CT.

A reflexão dialética é um procedimento que pode colocar no mesmo plano teorias formais, informais e elementos das práticas sociais recortadas em situações problemáticas. Esse cotejamento tem força para produzir sínteses sobre uma dada prática de ensino. Essas são as teorias formalizadas, que compõem a CA. É possível reconhecer um sistema circulatório dos componentes de todo o processo representado na Figura 1, uma vez que o resultado das

<sup>2</sup> Esse quadro é complementar a outro, publicado em 2021 (SANT'ANA, 2021), cuja leitura é sugerida para uma discussão mais abrangente desse sistema, a qual contempla as cinco competências apresentadas por Almeida Filho.

reflexões pode gerar elementos disponíveis para a abordagem de ensinar, esperançosamente, renovando-a em certa medida.

### **Considerações Finais**

A construção de categorias de formalidade apela para a necessidade de conhecimento formal. Como apresentado em estudos (SANT'ANA, 2017; TARGINO, 2007), a teoria que melhor serve ao desenvolvimento dessas categorias no ensino de línguas é aquela produzida especificamente sobre os processos desenvolvidos nesse campo, reconhecida como teoria de cerne. O estudo das categorias de (in)formalidade contribui para se desfazer a oposição entre CI e CA. Ao invés de tipos rivais de competências, parece mais adequado compreender que elas fazem parte de um sistema de competências que cooperam no apoio e na materialização da abordagem de ensinar de professores de línguas em atuação.

O trânsito de teorias se faz por um processo longo de explicitação, análise e síntese. O desenvolvimento profissional envolve um processo de reflexão em que se explicitam teorias da abordagem e concepções que orientam decisões e ações. Esse processo avança em etapas de explicitação, cotejo e síntese dos conhecimentos que explicam e justificam as práticas de ensino de LE. Isso nos sugere que as competências se desenvolvem por fases e isso demanda prazos alongados de formação continuada e experiência profissional. Isso possibilita o desenvolvimento de um programa de formação desenhado a partir do mapeamento das categorias de formalidade de cada professor ou de uma comunidade profissional.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Página Omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. In: **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, jul./dez., 2015a.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A Formação Científica dos Professores de Língua**. Brasília, 2015b (mimeo).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**: Revista do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. UnB, Brasília, ano 3, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

BANDEIRA, G. M. Competência Implícita: a gênese de uma competência. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

BANDEIRA, G. M. **Porque ensino como ensino? A manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)**. Dissertação de mestrado. UnB 2003.

BATISTA, I. L.; SALVI, R. F.; LUCAS, L. B. **Modelos Científicos e suas Relações com a Epistemologia da Ciência e a Educação Científica**. Disponível em <https://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/arquivos/BATISTA;%20SALVI;%20LUCAS%202011.pdf> . Último acesso em 07/01/2022.

BLACKBURN, S. **Oxford Dictionary of Philosophy**. 2nd edition. Oxford: OUP, 2005.

BLATYTA, D. F. Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.), **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

DEMO, P. Dialética – processualidade de estruturas históricas. In: Demo, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (orgs.). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FREUD. S. Inconsciente. **Colección Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis**. Libros en Red, 2005.

GOMES, G. A Teoria Freudiana da Consciência. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Mai Ago 2003, Vol. 19 n. 2, pp. 117-125. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ptp/a/jdXnRPyk9NFzfRSf9fHtQYS/?lang=pt>. Último acesso em 12/01/2022.

GONZÁLEZ, V. A. Análise de Abordagem de Material Didático para o Ensino de Línguas (PLE/PL2). In: Freitas, M. S.; Ortale, F. L. (orgs.). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo : Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos:23).

LYRA, C. E. S. O Inconsciente e a Consciência: da psicanálise à neurociência. In: **PSICOL. USP**, São Paulo, jul./set. 2007, 18(3), 55-73.

MACEDO, C. O.; YONAHARA, T. Q. Em Busca da Abordagem e seus Arredores. Freitas, M. S.; Ortale, F. L. (orgs.). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

NASCIMENTO JR., A. F. Fragmentos de Pensamento Dialético na História da Construção das Ciências da Natureza. In: **Rev. Ciência e Educação**, v. 6, n. 2, p. 119-139, 2000.

SANT'ANA, J. S. **Competências para Ensinar Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SANT'ANA, J. S. Introdução ao Modelo Almeidiano. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020. p. 64-80. Disponível em <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/718/413>. Último acesso em 12/01/2022.

SANT'ANA, J. S. **Por uma Porta Entreaberta: o desenvolvimento da Competência Aplicada de profissionais do ensino de línguas**.

Tese de Doutorado, São Carlos: UFSCar, 2017. Disponível em [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9489/SANT%27ANA\\_Juscelino\\_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9489/SANT%27ANA_Juscelino_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y). Último acesso em 07/01/2022.

SANT'ANA, J. S. O Cisne e o Patinho: Esperança e Retrocesso na História de um Centro Público de Línguas. In: **Revista HELB**, Ano 4, nº 4, 1/2010. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/147-o-cisne-e-o-patinho-esperanca-e-retrocesso-na-historia-de-um-centro-publico-de-linguas->. Último acesso em 07/01/2022.

SANT'ANA, J. S. **A práxis Competente na Aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 2005.

SILVA, J. C. B. P.; PINHEIRO, M. G. Análise de Abordagem de Ensino de uma Professora em Aula de Inglês como Língua Estrangeira. In: Freitas, M. S.; Ortale, F. L. (orgs.). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

TARGINO, L. M. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2007. Disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2269/1/Dissert\\_Lucia%20M%20A%20T%20Santana.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2269/1/Dissert_Lucia%20M%20A%20T%20Santana.pdf). Último acesso em 07/01/2022.

TARGINO, L. M.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Saber e Saber Dizer o Conhecimento que Move o Ensino de Línguas. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.), **Ecos do Profissional de Línguas: Competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

## Capítulo 5

### Competências de ensinar línguas: leituras de Almeida Filho

Magali Barçante

#### Introdução

A área de formação de professores de línguas tem recebido inúmeras contribuições da Linguística Aplicada e uma delas, tratada neste capítulo, tem sido a compreensão da importância do estudo das competências de ensinar línguas no processo de formação. Não raro temos sido questionados sobre outras possíveis entradas no complexo processo de formação docente, ao que Almeida Filho, com propriedade, responde positivamente (2014, p. 32): “...ocorre muita prática formadora sem o concurso dessa teorização...”, ressaltando que pode haver alguma perda ao serem selecionados alguns pontos considerados importantes “para conhecimento e reflexão dos professores em formação”.

Entendemos que a proposta de formação pelas competências tem o potencial de abrir caminhos para o entendimento mais apurado sobre as práticas pedagógicas. Falcomer (2020, p. 231) nos diz que

As competências do professor de língua estrangeira (LE) constituem um tópico da formação de agentes do processo de ensino/aprendizagem de línguas, que por sua vez são parte integrante da agenda de pesquisa aplicada brasileira de interesse de pesquisadores em Linguística Aplicada (LA) e de professores de línguas.

Destacamos da citação, a importância dada ao estudo das competências do professor de língua estrangeira na sua formação.

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos, sem esgotar o tema, o Modelo de Competências de Ensinar Línguas proposto pelo professor doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, pesquisador-referência no Brasil e no exterior na área da Linguística Aplicada, assim como os afluentes que surgem desse Modelo, com o objetivo de refletirmos sobre as nossas práticas pedagógicas. O professor Almeida Filho trilhou uma brilhante carreira no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dando continuidade ao seu fazer pedagógico e de pesquisa no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB).

Para adiantar, as competências, também chamadas por alguns autores de saberes, não existem sozinhas nem num vácuo. Elas estão inseridas num espectro maior, na Operação Global de Ensino de Línguas (2013), proposta por Almeida Filho.

Voltaremos no tempo para resgatarmos o início das discussões acerca das competências caminhando até os dias atuais.

## **1. Um preâmbulo sobre Competências de Ensinar Línguas: voltando no tempo**

As competências, um construto teórico que tem uma base de conhecimentos formais e informais, desenvolvidos ao longo de nossas vidas, antes mesmo da graduação, participam ativamente da nossa prática pedagógica, influenciando e sendo influenciadas pela maneira como conceituamos língua/linguagem, principalmente, seja de uma maneira clara para nós, explicitada ou de uma maneira implícita, tácita.

São cinco as competências que integram o modelo de Almeida Filho:

- Competência implícita

- Competência teórica
- Competência aplicada
- Competência profissional
- Competência comunicativa

No livro *Quatro Estações no Ensino de Línguas* (2012, p. 15), Almeida Filho define competências como um “conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade de decisão e habilidades de ação”. Em publicação datada de 2014 (p.14), no livro **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**, no capítulo *Sobre Competências de Ensinar e de Aprender Línguas*, Almeida Filho assim nos explica acerca das competências:

Capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos “ensino” e “aprendizagem”, são chamadas de *competências de ensinar e de aprender línguas*.

Em 2016, na obra *Competências por Dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizizes de línguas*, na *Apresentação*, Almeida Filho assim se refere às competências (p.7): “Elas dão a força e a moldura de posição às ideias de ensinar e aprender línguas para convertê-las em ação ensinadora ou aprendedora.” Destacamos da citação “ação ensinadora” vinda das ideias, isto é, o fazer pedagógico, as materializações, as concretudes, que se originam da nossa filosofia de ensinar, do plano das ideias; o que veremos adiante.

Segundo Alvarenga (1999), retomada por Barçante (2014, p.211) o termo competência traz em sua memória uma associação ao que é mensurável, observável e medido, devido ao “Competency-Based Teacher Education” - CBTE - (Educação/Formação do professor baseada em competências), especialmente nos Estados Unidos, na década de 60. Buscava-se observar comportamentos considerados precisos por parte dos professores, comportamentos padronizados e mensuráveis.

Percebeu-se posteriormente que esse tipo de formação não se sustentava. Houve outros programas baseados em competências, nessa linha, mais flexíveis, porém ainda priorizando objetivos comportamentais.

Voltemos no tempo, para a década de 90. A partir da publicação de Almeida Filho em 1993, da obra-referência *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, e reeditado em 2013, numa edição comemorativa da obra, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos, os afluentes, acerca do estudo das competências de ensinar e da abordagem de ensinar, conceitos que o professor já vinha estudando desde a década de 70, cuja publicação se deu em 1993. Cabe dizer que um ano antes, Almeida Filho, Leila Caldas e Débora Baghin publicaram um texto sobre as competências no Boletim da Apliesp, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo. Após essa publicação, em 1993, marco dos estudos sobre as competências de ensinar idealizadas pela academia, Alvarenga (1999) pesquisa em sua tese de doutorado a configuração de competências na prática diária de um professor. A partir da configuração de uma prática real, vários trabalhos surgem estudando cada competência verticalmente, desenvolvidos em início dos anos 2000.

A maioria dos trabalhos à época foram dissertações de mestrado realizadas por alunos do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e duas teses de doutorado, defendidas no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas. Alguns são citados a seguir, por ordem cronológica, especialmente o grupo que, carinhosamente, chamamos de o grupo de Brasília.

**Quadro 1.** Dissertações e Teses sobre Competências de Ensinar Línguas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição e Data</b>
ALVARENGA, M. B.	Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (inglês):	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Campinas:

	implicações para a formação em serviço (tese)	IEL/Unicamp, 1999
BASSO, E. A.	A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em Estudo (tese)	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2001
BANDEIRA, G. M.	Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês) (dissertação)	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2003
MOURA, G. A.	A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional a práxis comunicacional (dissertação)	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2005
SANT'ANA, J. S.	A práxis Competente na Aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor (dissertação)	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2005
SARAIVA DOS SANTOS, P.	Requisitos e Expectativas na Construção da Competência Profissional de Ensinar LE (dissertação)	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2005
TARGINO, L. M.	Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas (dissertação)	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2007

Fonte: autoria própria

Esses trabalhos formaram o alicerce para as pesquisas sobre competências de ensinar no Brasil. Mais atualmente, destacamos Sant’Ana do grupo acima que deu continuidade aos estudos pós-graduados acerca das competências.

**Quadro 2.** Tese sobre Competências de Ensinar Línguas

SANT’ANA, J. S.	Por uma Porta Entreaberta: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas (tese)	Programa de Pós-graduação em Linguística. São Carlos: UFSCar, 2017
-----------------	---	--

Fonte: autoria própria

As competências funcionam em fluxo e se tocam o tempo todo. A separação de cada uma delas do conjunto sempre em movimento é para fins didáticos apenas. Já os trabalhos verticais buscaram uma maior aproximação de uma proposta de formação de professores tão nova na área de ensino de línguas no início dos anos 2000.

## 2. Competências de Ensinar Línguas, Abordagem de Ensinar e OGEL

Para nos aprofundarmos no estudo das competências de ensinar, temos que conectá-las à abordagem que, por sua vez, faz parte da Operação Global de Ensino (OGEL<sup>1</sup>). A conceituação de algo é de natureza abstrata. Dessa forma, vamos construindo a nossa abordagem de ensinar línguas, nem sempre de maneira explicitada, conscientizada, mas ela está presente não somente no plano das ideias; se materializa nas nossas ações, quer percebamos, quer não. O ideal é que nos aproximemos dos conceitos que movem o nosso ensinar para podermos, então,

---

<sup>1</sup> No livro *Quatro Estações no Ensino de Línguas*, Almeida Filho nos diz que o nome Operação Global de Ensino (OGEL) foi dado em 1982.

explicar as concretudes, as ações. O processo de reconhecimento ou aproximação das competências nas práticas pedagógicas pode ocorrer através da observação cuidadosa e do procedimento de análise de abordagem de ensinar, posto que as competências e a abordagem fazem parte do mesmo espectro, e pela análise da configuração das nossas competências, dinâmica e interligada por natureza.

Almeida Filho tem apontado, discutido e analisado quatro materializações ou concretudes, ou ainda dimensões do ensinar:

- O planejamento de cursos
- Os materiais didáticos
- A aula
- A avaliação

Essas dimensões são palpáveis, materializáveis.

Grosso modo, todos nós, professores, rapidamente reconhecemos essas quatro materializações, posto que fazem parte do nosso dia a dia profissional. Todos planejamos cursos, aulas; escolhemos ou elaboramos materiais didáticos; ministramos aulas e avaliamos o que os alunos aprendem.

Acerca do notável conceito de Abordagem de ensinar, Almeida Filho (2013, p.23) assim explica:

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.

Na argumentação do autor (2013, p.30):

Uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Ela é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo.

Reiteramos o uso de “movimento”, “ação”, “ativada”, “força”, “experiências” associado à abordagem, à filosofia de ensinar que, por sua vez, nos remete às competências e ao que é materializável, concreto.

Na publicação de 2014 (p. 13), Almeida Filho fala da força da abordagem, da filosofia de ensinar como “a agregação de uma configuração de competências emanada de uma dada filosofia de ensinar”, ou seja, nós, professores somos “movidos por ideias e feixes de ideias que estão num contínuo de aderência confiante à base de conhecimentos relevantes.” Esse conhecimento é composto de “matéria cognitiva” passando por intuição, sacada, crenças, convicções, pressupostos, princípios “aceitos pela comunidade profissional e científica como verdadeiros.” Isso explica por que o autor parte “de abordagem como o conceito matricial constituído de conhecimento relevante a ser combinado com capacidades potenciais de ação, de decisão de agir de certo modo e de ação de ensinar ou de aprender de fato.” (2014, p. 14)

O autor (2014, p. 18) afirma que “a análise de abordagem e de competências nos permite atuar de forma menos genérica na formação reflexiva de professores, garantindo fidedignidade às interpretações construídas.” Nessa linha de argumentação, Almeida Filho esclarece que (2014, p.27) “não escolhemos uma dada abordagem para uso imediato”, com o que concordamos por se tratar de um processo nem sempre confortável, que vai se matizando aos poucos, no nosso fazer. É um processo não linear, pois há voltas, retomadas, avanços, repletos de reflexão.

Viana (2020, p. 7) renova a discussão da importância dos estudos da abordagem, afirmando que o conceito “representa o estabelecimento de marco significativo no/para o processo da formação e para a atuação de professores em seu fazer pedagógico.” O autor afirma que “esse conceito contribui para o estabelecimento de ponto de partida e de orientação conceitual para a prática profissional na multidimensionalidade dos processos de ensinar, aprender e usar línguas.” Viana reforça essa importância, ao esclarecer que (p. 9 e 10):

Essa proposta teórica nos possibilita uma compreensão objetiva de componentes básicos dos processos de ensinar-aprender línguas e, conforme temos constatado no oferecimento de disciplinas de graduação para professores em formação e em cursos de atualização para professores em serviço, trata-se de um modelo que permite aos profissionais da área uma rápida e clara identificação com os componentes do fazer pedagógico na prática cotidiana.

Essas citações estão em consonância com o que Almeida Filho já explicava em 2014 acerca de possíveis entradas para a formação de professores de língua.

Dentro dos estudos acerca da abordagem, há de se considerar as Abordagens de terceiros<sup>2</sup> que concorrem com a abordagem do professor. No modelo OGEL, os elementos constituintes da grande operação estão imbricados, influenciando e sendo influenciados. Não trabalhamos sozinhos. Interagimos com terceiros, com outras pessoas, com a instituição na qual trabalhamos, com outras abordagens, a saber: direção da instituição, coordenadores, alunos, materiais didáticos, pais e colegas mais experientes, para citar alguns. Podemos dizer que há uma tensão de forças entre as abordagens, o que pode causar um certo desconforto, tensão e busca por ajustes e adaptações.

A abordagem de terceiros tem recebido um olhar mais atento devido ao fato de termos vivenciado a implantação de aulas remotas em ambientes que não a escola. Um estudo que anunciava o impacto da abordagem de terceiros é o de Araújo dos Santos (2020, p. 118) "...a crença dos pais pode influenciar diretamente os estudos de seus filhos: pais que acreditam poder auxiliar seus filhos, ainda que não dominem a LE, procuram estratégias específicas e acabam por ter resultados animadores posteriormente." A autora conclui que (p.118) os pais buscaram auxiliar os filhos com base em suas memórias de aprendizagem,

---

<sup>2</sup> Sobre abordagem de terceiros, Delgado da Silva e Barçante publicam o artigo *Tempos de ansiedade no ensino de línguas: a força da abordagem de terceiros*. Revista CBTecLE, 10 ed., 2021.

“a não ser que sejam orientados de uma outra maneira, mais teórica, dentro do possível”, o que podemos entender como competência implícita<sup>3</sup>.

Retomando para unir as pontas, vejamos a citação de Viana (2020: 9) acerca da OGEL:

Sob perspectiva ampla, a OGEL caracteriza o ensino-aprendizagem de línguas em dois planos principais, identificados como o plano das ideias e o plano das concretudes. No primeiro situa-se o conceito de abordagem que, em analogia a uma partitura, estabelece(ria) tom, ritmo e tempo a serem observados na execução da obra, ou seja, no desenvolvimento da prática.

E ainda "Em dependência direta à concepção de abordagem, teremos a orientação para o plano das concretudes, que engloba, segundo a OGEL, básica e principalmente quatro "materialidades": planejamento, materiais, método e avaliação." Ao falar dos dois planos, o das ideias e o das concretudes, Viana reforça a existência da inter(relação) da OGEL, da abordagem e das concretudes.

### **3. Pincelando as cinco competências de ensinar línguas**

#### **3.1. Competência implícita, teórica e aplicada**

Iniciaremos esta parte do capítulo pela competência mais básica, aquela que todos que passaram pelos bancos da escola desenvolvem, de uma maneira ou de outra, a competência implícita. Junto a ela, trataremos das competências teórica e aplicada, dada a forte relação entre elas. A escolha por pincelar deve-se à complexidade do tema e à intenção de despertar nos leitores o desejo de se aproximarem desse estudo tão estimulante e de retorno considerável.

---

<sup>3</sup> Se você tiver interesse, veja o Roteiro de orientação para pais, criado por Araújo dos Santos, em sua dissertação, que se encontra entre as páginas 127 e 135.

Trazemos duas citações de Almeida Filho nas pontas da linha do tempo. Duas delas datam de 1993 (p.20): “A competência mais básica é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências.”

Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20)

Em 2020 (p.24), escreve o autor “...um estágio ainda pré-teórico quando não houve formalização de conceitos e representações acerca dos processos envolvidos.”

Vejamos pontos em comum acerca da competência implícita nas citações:

- mais básica
- constituída de intuições, crenças e experiências
- como nossos professores nos ensinaram
- latente
- frequentemente não conhecida por nós
- estágio ainda pré-teórico
- não formalização de conceitos

Esses pontos, quando conhecidos, criam oportunidades de diálogo com a competência teórica, que se compõe, essencialmente, de teoria, porém, de outra natureza ou origem.

Voltando ao início dos estudos (ao grupo de Brasília), a primeira dissertação<sup>4</sup> sobre a competência implícita foi a de

---

<sup>4</sup> Após a dissertação de Bandeira, novas pesquisas têm sido realizadas, entre elas a de Dione Barbosa DANTAS. Teoria Informal na Formação Continuada de Professores de Línguas. Dissertação de Mestrado. UnB: PGLA, 2018; e a de Luciene Maria GARBUIO. Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

Gervásio Martins Bandeira<sup>5</sup> (2003). O autor nos diz que esse conhecimento, que é especulativo, se apresenta

nas ações docentes por meio de crenças que alimentamos como norteadoras de nossas decisões, quando nos falta a teoria formal; por meio de memórias que temos das experiências anteriores que vivenciamos; e das intuições que nos dizem o que fazer nos momentos de indecisão e incerteza diante do inesperado.’ (p.54)

Em publicação mais recente, na qual retoma a sua dissertação de mestrado, Bandeira (2015, p. 105) afirma que “Existe uma crença de que as decisões que tomamos durante a realização de uma tarefa são resultantes apenas do acesso consciente a um repertório explícito.” E continua a sua argumentação (p.109, 110):

Por mais consciente que o professor esteja de suas capacidades cognitivas, ele eventualmente se encontrará em uma circunstância em que não conseguirá justificar as suas ações, apenas com base nas teorias formais disponíveis, pois elas não são suficientes e bastantes para explicar as suas decisões.

Bandeira está se referindo ao conhecimento que podemos explicitar, à competência teórica. O autor se debruça sobre essa questão reafirmando que sem a competência implícita “o professor provavelmente não seria capaz de responder a questões que emergem do inesperado, e para as quais não foi previamente preparado.” Talvez isso explique por que essa competência é considerada a mais básica das cinco.

Entrelacemos a competência teórica à competência implícita. Observemos duas explicações de Almeida Filho, mais uma vez nas duas pontas da linha do tempo. Na publicação de 1993, o autor considerava a Competência Teórica como subcompetência, explicitável junto à competência Aplicada. Em 2020 (p. 24, 25),

---

<sup>5</sup> Bandeira apresenta quatro categorias de informalidade: crenças, memórias, intuições e atitudes.

Almeida Filho assim se expressa: “A competência teórica acerca do saber e do dizer o conhecimento relevante sobre os processos de aprender e ensinar línguas é que vai instigar a competência implícita a se transformar e modificar as ações dos agentes depois.”

Na busca de interseções entre as citações acima, poderíamos assim condensar:

- explicitável
- saber e dizer o conhecimento relevante sobre os processos de aprender e ensinar línguas
- vai instigar a competência implícita a se transformar e modificar as ações dos agentes

A primeira dissertação sobre a competência teórica é de autoria de Lúcia Maria Amaral Targino Santana, também do grupo de Brasília. Segundo Targino (2007, p. 54), “...a competência teórica é entendida como o desenvolvimento cognitivo do professor promovido pela instrução formal...” e destaca o papel das instituições formadoras acerca do conhecimento teórico. À página 55, a autora nos diz:

Acreditamos que o sentido do percurso rumo à competência teórica está na possibilidade, desde os primeiros esforços do professor nesta direção, de valer-se do conhecimento para entender e implementar, continuamente, mudanças na sua prática. Assim, podemos dizer que o percurso é tão ou mais importante e motivador do que o objetivo final.

Oito anos mais tarde, Targino e Ortiz Alvarez reconhecem que (2015, p.188) “As universidades e os centros de formação de professores de línguas representam, com exclusividade, os lugares que têm reconhecimento institucional para a formação do docente de línguas.”

As autoras baseiam seus estudos na discussão apresentada por Almeida no modelo OGEL e, com relação à formação inicial, reafirmam que o professor-aluno (p.191) “recebe uma fundamentação teórica, através da leitura de textos teóricos que

estão relacionados com a sua futura profissão (concepção de métodos, abordagens, técnicas de ensino, etc.)". Em outras palavras (p.208), "Na graduação, o professor entra em contato com a teoria formal, com os conceitos científicos da sua área profissionalizante." O que destacamos aqui diz respeito ao conhecimento teórico relevante para a nossa profissão.

As autoras (p.209) afirmam que o aprendizado da teoria formal "compreende um processo no qual o professor participa decisivamente, seja para aceitá-la, mesmo que não completamente, ou não aceitá-la."

Quando trabalhava na formação de professores no curso de Letras, especialmente nas disciplinas diretamente ligadas aos estudos da Linguística Aplicada e ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, não era incomum a fala questionadora ou atitude de desconfiança ou de não credibilidade por parte dos alunos acerca do que lhes era apresentado e discutido na área de formação. Porém, conforme íamos estudando, vislumbrávamos que o processo de leitura e de entendimento teórico poderia levar tempo para que amadurecesse, para que fizesse sentido.

Esse processo faz parte de um fluxo natural de crescimento ou desenvolvimento profissional, ainda que embrionário. Através dos questionamentos ou desconfianças vamos alcançando níveis crescentes de profissionalismo, sujeitos a descidas para retomadas mais fortificadas e assim será, eu entendo, durante toda a nossa jornada profissional.

À página 207, Ortiz Alvarez e Targino explicam que "A competência teórica refere-se ao domínio de sua área de estudo." E ainda "Essa competência começa em sua formação específica sistemática e se estende a cursos de capacitação e formação continuada, seminários, oficinas, congressos e simpósios."

Reiteramos a importância do estudo teórico alinhado à formação docente, que converse com a competência implícita, cunhada a partir de teorias informais, mas não somente, como vimos. Nesse corte sincrônico, a competência profissional, de braços dados com a competência teórica, começa a despontar.

Ainda sobre a competência teórica, Sant' Ana, em sua tese de doutorado (2017, p.232), afirma que “é necessário o reconhecimento de teorias de cerne como elemento insubstituível no desenvolvimento de professores de línguas...”.

Nesse sentido, a competência implícita é trazida à tona rumo ao processo de profissionalização em conversa com teorias estudadas nos cursos de formação, em eventos, leituras, entre outros. Dessa mescla salutar e desafiadora, a competência aplicada vai se delineando, ainda na graduação. Pela minha experiência como professora em cursos de Letras, especialmente nas disciplinas de estágio, é possível vislumbrar um pequeno embrião da competência aplicada se desenvolvendo.

Ressaltamos que esse diálogo ou a relação entre a explicitação da competência implícita e o desenvolvimento da competência aplicada não se dá de modo linear, de acordo com Sant'Ana (2017, p.232), com o que concordamos, posto que o processo é complexo; ou ainda, nas palavras de Targino e Ortiz Alvarez (2015, p. 203, 204) “A transposição de uma instância profissional mais intuitiva para outra, mais crítica reflexiva, consciente, não é simples e nem é fácil.”

Vejamos novamente citações de Almeida Filho em dois momentos de sua publicação, distantes entre si. Em 1993 (p.21), lemos:

A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Na publicação datada de 2020 (p. 24, 25), o autor explica que:

A competência teórica acerca do saber e do dizer o conhecimento relevante sobre os processos de aprender e ensinar línguas é que vai instigar a competência implícita a se transformar e modificar as ações dos agentes depois.”

Busquemos identificar o que as citações têm em comum:

- capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente
- permite ao professor explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém

Para chegarmos à reflexão de por que ensinamos como ensinamos, competência aplicada (ver ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21), passamos, sem dúvida, pelo olhar atento para a competência implícita, compreendendo-a, pegando-a nas mãos, para, com a leitura e discussão de teorias na nossa área de atuação, e, ainda com áreas afins, se for o caso, darmos sentido a essa teoria que esclarece e aponta caminhos para a nossa prática.

Voltando ao início dos estudos verticais acerca das competências de ensinar línguas, Juscelino Sant'Ana, do grupo de Brasília, nos diz que (2005, p.46):

A partir do conceito de competência aplicada entende-se como se relacionam o conhecimento teórico-formal provido por áreas do conhecimento que fazem interface no processo ensino/aprendizagem de LE, as teorias informais de professores e as ações e procedimentos de ensino de LE.

O pesquisador, motivado pelos estudos de Almeida Filho, destaca de uma das definições do autor acerca da competência aplicada, três elementos: “o ‘como’, o ‘porquê’ e o ‘resultado’” (2005, p. 46). A citação de Almeida Filho, está na página 21, da obra-referência publicada em 1993: “... aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.” Vejamos:

Como: “procedimentos, isto é, as ações e os instrumentos empregados em sala de aula a fim de atingir os objetivos do ensino de LE.” (p.46)

Porquê: “às justificativas, às razões, às origens do como.” (p.46)

Resultado: “origens teórico-conceituais a que cada abordagem se liga.”

“Aquisição da língua.” (p.47)

Sant’ Ana<sup>6</sup> (2005, p.48) afirma ser a competência aplicada “aberta, no sentido de que ela sempre está em franco desenvolvimento, isto é, ela é dinâmica e não se cristaliza.” Ao ler essa citação, e refletindo sobre a minha prática pedagógica, penso que o dinamismo desse saber e o fato de ser considerada aberta se deve à competência implícita estar sempre presente e, em algumas situações, mesmo depois de anos no exercício da profissão, ela surge, ela se apresenta no que está guardado em nossa memória, e põe-se em diálogo com teorias já aprendidas ou novas para nós.

Trago aqui a minha experiência de ser professora de LE em uma Faculdade de Tecnologia, onde atuo desde 2007, após longos anos trabalhando em cursos de Letras. Tinha à frente o contexto tecnológico, novo para mim. Empenhei-me em estudar as características desse contexto, a dar sentido para a minha prática que agora dialogava não somente com colegas de Letras, mas com colegas de áreas tecnológicas e com um perfil diferente de alunos. Houve uma renovação, uma adaptação e um tentar repleto de idas e vindas nessa fase. A consciência de um sistema de competências teve um papel predominante para a integração ao novo contexto. O que havia desenvolvido acerca de estudos teóricos não se perdeu, muito pelo contrário, esse conhecimento foi fundamental para a renovação, para a adaptação ao novo contexto, dada a característica da competência aplicada ser aberta e dinâmica.

É preciso reiterar que não estamos falando em aplicação de uma ou mais teorias, até mesmo porque as circunstâncias, a abordagem de ensinar e a competência implícita proporcionarão ressignificações e/ou interpretações do que estudamos e

---

<sup>6</sup> Sant’ Ana (2017, p.100) fala em quatro categorias da competência aplicada: práxis – implicação, teoria, conscientização e reflexão.

vivenciamos. Nas palavras de Sant' Ana (2015, p.157), "Não é uma competência tecnicista, isto é, não tem como orientação a aplicação de teorias, técnicas ou métodos, mas fez deles instrumentos manejáveis na operação global de ensinar e aprender LE." Podemos ver a complexidade da competência aplicada, dada as suas relações internas e com as demais competências, posto que ela surge da combinação entre as competências teórica e implícita.

### **3.2. Competência comunicativa e profissional**

Almeida Filho, em sua obra-referência (1993, p. 23), define a competência comunicativa como "... competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo<sup>7</sup> (isto é, uma competência comunicativa plena)." Na publicação de 2012 (p. 15, 16), Almeida Filho explica que:

A competência de comunicação é a única de natureza distinta das demais. Ela se refere à capacidade e uso efetivo da língua-alvo em contextos de comunicação social. Estão localizados nessa competência diversos aspectos do uso apropriado da língua-alvo.

Moura (2005, p. 16), que também integra o grupo de pesquisadores de Brasília, explica que:

O ensino de línguas com um enfoque apenas nas estruturas ou em aspectos funcionais da linguagem e que não compreende o diálogo de maneira dialética está fadado a um ensino que preconiza uma comunicação ingênua, superficial e que se afasta da sua principal razão de existência: o sujeito.

O autor, à página 73, com propriedade afirma que "Uma noção apropriada de competência comunicacional deve considerar o momento histórico em que estamos inseridos."

---

<sup>7</sup> L-alvo é língua-alvo, a língua que se ensina e/ou que se aprende.

Moura diz que o termo competência comunicativa também implica “transmissão de valores culturais, sentimentos, empatia e conhecimentos em congruência com contextos sociais, políticos, e culturais múltiplos no qual ocorre a comunicação humana através de atos interacional (sic) tanto dialético quanto dialógico.” Vejamos o quanto essas citações fazem sentido na contemporaneidade.

Passados alguns anos, em publicação datada de 2015, Moura retoma a sua discussão iniciada em 2005, contribuindo com muita propriedade para o entendimento da competência comunicativa (p.81), ao citar o artigo *On Communicative competence*, de Hymes (1979), ao (re)afirmar que Hymes “amplia o significado e a compreensão do termo competência comunicativa ao considerar também o contexto social em que o sujeito circula na linguagem” e não apenas a competência linguística.

Com propriedade, Moura (2015, p. 77) nos lembra que aprendemos para “ofertarmos sentimentos” e não para ficarmos “presos em suas estruturas”. O autor afirma à página 80 que “não basta repetir com acuidade conteúdos gramaticais para expressar-se em uma língua”, com o que concordamos dado que saber uma língua extrapola saber regras gramaticais. Junta-se a isso o fato de que é necessário a nós, professores, atentarmos a metodologias contemporâneas, nas palavras do autor “plausíveis com a abordagem de ensinar...” (p.80). Cabe lembrar que não se trata de desprezar o conhecimento gramatical pois, conforme sabemos, ele é parte integrante da língua.

Vejamos aqui o uso de “não basta”, o que reafirma o nosso entendimento acerca do ensino da gramática; ou ainda (2015, p.82):

[...] o professor mais do que ter um bom domínio da linguagem que ensina precisa ainda saber selecionar, condensar, pesquisar e utilizar de maneira adequada e pertinente os

recursos disponíveis para orientar e mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

Perguntamo-nos, de onde vem esse “saber” se não do desenvolvimento de uma competência teórica plena de competência profissional e vice-versa? E quanto à seleção de recursos “para orientar e mediar o processo de aprendizagem dos alunos”?

Voltemos ao que Moura afirma à página 73, em sua dissertação (2005), “Uma noção apropriada de competência comunicacional deve considerar o momento histórico em que estamos inseridos.” Percebemos a relevância dessa consideração e olhando para o início da década de 2000, podemos dizer que ela se confirma hoje, nesse tempo.

Outro destaque é dado para “plausíveis com a abordagem de ensinar...” (2015, p.80). Temos estudado o conceito de abordagem de ensinar, que é fundamental para a compreensão da OGEL e das competências.

Destacamos uma citação de Moura (2015, p. 83), que merece uma leitura atenta: “Em uma perspectiva comunicacional de LE a linguagem em desenvolvimento é um meio para que desenvolva também outros conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos.”

Guimarães (2015, p. 39) em sua dissertação de mestrado, afirma que

[...] ter uma competência comunicativa é desenvolver o uso da língua(gem) na e para a comunicação, o que requer não somente um saber (conhecimento da língua), mas saber-fazer em contextos sociais (ações integradas) por meio de atitudes e da mobilização de valores.

Mais uma vez, destacamos o “requer não somente” na construção de nossas ideias e atitudes.

Pensando nas aulas de língua estrangeira, “para” e “na” comunicação implicam o uso da língua em sala de aula, em atividades rotineiras ou não, que já levam, pela própria situação, à

aquisição da língua, posto que a língua estaria sendo usada “na” comunicação, interação real entre professores e alunos.

Podemos imaginar o impacto que a ampliação do conceito de competência comunicativa teve nas práticas pedagógicas. Nas palavras de Guimarães (2015, p. 43) “gerou uma nova forma de ensinar, uma nova filosofia para o ensino de línguas: a Abordagem Comunicativa.”

Almeida Filho e Franco (2009) trazem a “jornada histórica” do conceito de competência comunicativa. Destacamos do artigo a seguinte citação acerca da competência comunicativa (p.15):

não deve ser interpretada como mera complementação ou extensão do conceito de competência linguística. Ao contrário, trata-se de uma mudança de natureza que nos leva a pensar em ensinar língua diferentemente de propor regras gramaticais e sua prática.

Os autores explicam que:

Essa sub-competência (linguística) que até então havia ostentado um lugar privilegiado ou mesmo exclusivo, passa agora a estar subordinado a um conceito maior – o de Competência Comunicativa, a qual nos permite a comunicação efetiva, o que é ou pelo menos deveria ser o objetivo de todo o ensino de línguas.(p.15)

Almeida Filho e Franco, com propriedade afirmam que “É importante, também, ressaltar que a atitude é um fator muito relevante para o desenvolvimento da CC no aprendiz.” Retomemos as palavras de Moura (2015) “...para orientar e mediar o processo de aprendizagem dos alunos.”

Podemos alinhar as discussões acerca da competência comunicativa fazendo um coro acerca da importância do uso da língua e o que isso significa em termos de abordagem de ensinar.

Reforçando a nossa argumentação, Almeida Filho e Eres Fernández (2019, p. 14) ressaltam que:

A comunicação que se busca com o aprendizado de uma nova língua não engloba apenas conhecimentos de gramática e vocabulário, mas também, e preferencialmente, os de processo de interação social e de construção de uma diplomacia cultural em âmbito internacional, de autoimagem, autoconhecimento e (re)definições identitárias e de construção da cultura e do conhecimento.

Fazendo coro com o que os autores têm ressaltado, destacamos (p. 14):

Para tanto, são necessárias competências na nova língua que exigem sensibilidade coerente aos contextos sociais de uso, estratégias de compensação de falhas na comunicação, percepção e cuidado intercultural e, por consequência, noções gramaticais, fonológicas e discursivas da nova língua que precisam ser apropriadas e, eventualmente, focalizadas com brevidade na instrução promovida em encontros e interações produzidos com o intuito de adquirir o novo idioma pretendido.

Ao lermos essas citações, novamente, voltamos nosso olhar para o hoje, para o que temos vivenciado nas aulas virtuais e presenciais. O quanto temos buscado adaptações não somente no uso dos recursos, mas também na linguagem/interação com nossos alunos. Falhas de comunicação são comuns e esperadas nas interações humanas e hoje tem se tornado um elemento a ser bem considerado no tipo de interação que tem ocorrido, especialmente em língua estrangeira. Vemos nesse desafio oportunidades para inovações e propostas de mudanças plausíveis e alcançáveis e o estudo das competências, atrelado à abordagem de ensinar, tem se apresentado como um bom protagonista no novo cenário.

Chegamos à competência macrodinamizadora (ALVARENGA, 1999; BARÇANTE, 2014) do sistema, a profissional.

Vejamos as citações de Almeida Filho nas pontas da linha do tempo. Em 1993 (p.21):

[...] para se elevar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

Na publicação de 2020 (p. 25), lemos que

a competência profissional guiará o professor autoconsciente e orgulhoso de sua profissão a se lançar em formação permanente via método reflexivo de avaliação e predicação de novos horizontes de atuação para os agentes.

Destaquemos alguns pontos em comum nas citações:

- conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas
- guiará o professor autoconsciente e orgulhoso de sua profissão a se lançar em formação permanente via método reflexivo

Alvarenga (1999) observa no modelo de competências proposto por Almeida Filho, por ela estudado em sua tese de doutorado, que não era por acaso que a competência profissional estava no centro da configuração do modelo de competências, ao que a pesquisadora considerou como a competência macrodinamizadora das relações entre as demais competências.

Alvarenga já observava (1999, p.216) que:

A competência profissional, por englobar o que motiva o professor a persistir na profissão, a buscar caminhos alternativos, a trocar experiências com os colegas e com a academia (competência teórica) pode servir de alavanca inicial no processo de conhecimento da prática.

Barçante (2014, p. 234) reafirma essa compreensão ao dizer que a competência profissional poderia ser fortalecida “já no processo inicial de formação do professor e poderia alavancar o compromisso indispensável à profissão de ser professor.” Barçante (2014, p.232), com base em Alvarenga (1999), observa que a análise do modelo de competências proposto por Almeida Filho demonstra haver “uma espécie de movimento entre as competências indicada pela espiral que se expande.”

Voltemos a uma publicação de Almeida Filho (2006, p. 12) na qual o autor nos diz que a competência profissional

é a capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitudes que têm a ver com o ser professor(a) de língua(s) reflexivo.

O autor reforça a importância de buscarmos conhecer nosso estágio de competência profissional (p. 17) para, “na compreensão da sua composição, capacidades e atitudes” darmos início a “algum movimento para desenvolvê-la.” Destacamos uma outra citação desse artigo (p.17) que tem nos ajudado a compreender a competência profissional: “A competência profissional se consolida na percepção do valor de ser professor, de ser professor de língua e de ser professor de língua profissional.”

É o que somos e temos desenvolvido na trajetória profissional e o que os graduandos, com certeza, também desenvolverão, seja aquele que cursa Letras ou Pedagogia na intenção de ser professor (a) de línguas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Temos visto um novo nicho se criar no mercado de trabalho, especialmente devido ao avanço da tecnologia digital. Profissionais atuando no ensino de línguas, por possuírem competência comunicativa bem desenvolvida e por serem conhecedores de áreas com traços bem distintos de especificidade.

Saraiva dos Santos<sup>9</sup>, do grupo de Brasília, em sua dissertação (2005) sobre a competência profissional afirma que (p.33):

Para que reconheça seus direitos e deveres, é preciso, antes, que o professor os conheça; para dar valor ao fato de ser professor de LE e profissional, é preciso que esteja comprometido com o seu ofício; para cuidar de si e dos outros no plano profissional, é preciso, igualmente, que o professor, antes, conheça o meio profissional e se reconheça nele.

É interessante a analogia que o autor faz entre a competência profissional e o andar de bicicleta (2005, p.53) devido ao “*continuum* que vai desde as primeiras e cambaleantes pedaladas (primeiras experiências em sala de aula) até as apresentações mais complexas, como a trilha ou as acrobacias radicais (plena autonomia do professor, incluindo produção de teoria).”

Destacamos aqui a forte relação entre as competências profissional e teórica. Nas palavras de Targino e Ortiz Alvarez (2015, p. 207) quando as autoras afirmam que

A busca pela profissionalização teoricamente orientada começa ainda na graduação, mas ganha força de relevância à medida que o professor tem experiência, ou não, o valor e a necessidade da teoria formal exercendo o ensino como profissão.

Acrescentam as autoras que a competência teórica se estende a cursos de capacitação e formação continuada, seminários, oficinas, congressos e simpósios.” (p.207). Está dada a intrínseca

---

<sup>9</sup> Saraiva dos Santos (2005, p.49) apresenta quatro dimensões da competência profissional:

- saberes profissionais específicos: por exemplo, disciplinares e didático-pedagógicos;
- política: por exemplo, direitos e deveres profissionais;
- ética: por exemplo, autonomia e responsabilidade;
- estética: por exemplo, criatividade e ludicidade.

relação entre essas competências que, por sua vez, estão em fluxo com a implícita, a aplicada e a comunicativa.

Passados dez anos, Saraiva dos Santos e Ortiz Alvarez (2015, p. 261) dizem que o professor de língua estrangeira terá reconhecimento, também, pelo “seu grau de comprometimento com sua escola, com seus alunos, com seus colegas, enfim, com a profissão.” No contexto atual em que vivemos, esse comprometimento tem passado por mudanças e tem sido aguçado, dadas as novas circunstâncias oriundas das aulas virtuais e retorno às aulas presenciais. Como professora em exercício, reflito sobre a minha competência profissional e penso no esforço, ética e estética, conforme nos diz Saraiva dos Santos (2005), de maneira especial.

Acerca da volição, Saraiva dos Santos e Ortiz Alvarez (2015, p. 262) afirmam que:

Competência profissional, portanto, não é algo ocasional, esporádico, ao contrário, é o resultado do esforço, do comprometimento com a profissão, da tomada de consciência do seu papel como professor e educador, mas principalmente, da sua vocação, condição básica para que o professor desenvolva sua competência profissional.

Podemos ver a força dessa competência que nos move, nos impulsiona e nos mantém na profissão de educar. Pela competência profissional, há um movimento em direção ao estudo teórico, ao entendimento da nossa competência aplicada e ao querer ensinar e aprender com qualidade a língua que ensinamos.

### **Considerações finais**

Almeida Filho (2014, p. 29) propõe uma reflexão para responder se o sistema de cinco competências seria “fruto do acaso”. Além de primar pelo princípio da elegância científica (p.30), o autor explica que (p.31) “Num dado momento da história

da concepção das competências, analisei e assumi que competência teórica era uma subcompetência que emergia da competência implícita para levar os indivíduos ao estágio profissional.” Após estudos, análises e reflexões, o autor conclui que “a competência teórica era singular e autônoma na sua constituição e que nada mais poderia ser acrescentado ao sistema de cinco competências...” (p.32). Esse sistema tem se mostrado “capaz de responder sem lacunas às necessidades de pesquisa e de formação de professores e de aprendentes na nossa época.”

O sistema ou equação de competências de ensinar línguas é o resultado de muitos anos de reflexão, de pesquisa aplicada e de implementação de projetos e ideias com o objetivo de compreender o fazer pedagógico pela língua estrangeira, possibilitando, dado o espectro do modelo da OGEL, “conhecer cada agente, aluno, professor e terceiro agente, como eles se constituem, e a partir daí avançar rumo a novas consciências e esperançosas ações de desenvolvimento via reflexão.” (p. 19)

Reiteramos que o estudo das competências de ensinar línguas requer um recorte sincrônico posto que as competências estão, idealmente, em constante desenvolvimento, configurando-se com matizes, nuances específicos de cada fase do crescimento profissional.

A proposta de adentrar à área de formação de professores pelo modelo articulado de competências de ensinar línguas traz em seu bojo o conceito de desenvolvimento, ela é humanizadora e tem a ver com a nossa individualização dentro da relação com as pessoas, destacando, desse modo, o que somos como seres únicos sempre em relação e relacionamento com os outros.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. Em **Revista Contexturas – ensino crítico de língua inglesa** (edição especial), n.9, – em 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993 (reedição 2013).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) Sobre Competências de Ensinar e de Aprender Línguas. Em Almeida Filho, J. C. P. **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) Apresentação. Em Almeida Filho, J. C. P. **Competências por Dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizizes de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A relevância do conceito de abordagem para a área de ensino de línguas. Em Freitas, M. S. e Ortale, F. L. **Estudo de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes, 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; ERES FERNÁNDEZ, G. Por um referencial brasileiro de níveis de desempenho no ensino de línguas. Em Almeida Filho e Eres Fernández (orgs.) **Renide – referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e FRANCO, M. M.S. O Conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva. Em **Revista Desempenho**, Nº 11 – 06/2009.

ALVARENGA, M. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de doutorado. Universidade de Campinas, 1999.

ARAÚJO dos SANTOS, K. **Quando terceiros adquirem status de primeiros: pais na formação de seus filhos aprendendo línguas**. Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2020.

BANDEIRA, G. M. **Por que Ensino como Ensino? manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)**. Dissertação de mestrado, UnB, 2003.

BANDEIRA, G. M. Competência Implícita: a gênese de uma competência. Em Ortiz Alvarez, M. L. (org.) **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015.

BARÇANTE, M. Competências de Ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. Em Almeida Filho, J. C. P. **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

DANTAS, D. B. **Teoria Informal na Formação Continuada de Professores de Línguas**. Dissertação de Mestrado. UnB, 2018.

DELGADO DA SILVA, T. G. e BARÇANTE, M. Tempos de ansiedade no ensino de línguas: a força da abordagem de terceiros. Em **Revista CBTEcLE**, 10 ed., 2021.

FALCOMER, K. A. S. Perfis de Competências de Professores de Língua Estrangeira (Inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças. Em Freitas, M. S. e Ortale, F. L. **Estudo de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes, 2020.

GARBUJO, L.M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

GUIMARÃES, R. M. **Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional**. Dissertação de mestrado. UnB, 2015.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado. UnB, 2005.

MOURA, G. A. Competência comunicacional: tecendo diálogos para a construção de ambientes de comunicação humanizados. Em Ortiz Alvarez, M. L. (org.) **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015.

SANT'ANA, J. S. **A práxis Competente na Aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de mestrado. UnB, 2005.

SANT'ANA, J. S. Configuração da Competência Aplicada – prolegômenos para a conscientização da práxis. Em Ortiz Alvarez, M. L. (org.) **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015.

SANT'ANA, J. S. **Por uma Porta Entreaberta**: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. São Carlos: UFSCar, 2017.

SARAIVA DOS SANTOS, P. **Requisitos e Expectativas na Construção da Competência Profissional de Ensinar LE**. Dissertação de mestrado, UnB, 2005.

SARAIVA DOS SANTOS; ORTIZ ALVAREZ. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.) **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015.

TARGINO, L. M. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas**. Dissertação de mestrado. UnB, 2007.

TARGINO, L. M. A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Saber e saber Dizer o Conhecimento que Move o Ensinar de Línguas. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.) **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015.

VIANA, N. O Conceito de Abordagem na Formação e Atuação de Professores de Língua(s): partitura e(m) execução. In: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (org.) **Estudo de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes, 2020.

## Capítulo 6

### ***Youtuber* e aprendizagem de língua inglesa: considerações acerca dos pressupostos teóricos descritivos da Operação Global de Ensino de Línguas**

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
Valdemir Melo de Souza

#### **Introdução**

O interesse pela aprendizagem de línguas no Brasil tem crescido significativamente, sendo objeto de investigação em várias áreas do conhecimento, sobretudo no campo das ciências da linguagem e nos estudos da linguística aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999). Aprender uma segunda língua tornou-se imperativo para uma melhor imersão no mundo globalizado, como afirma Moita Lopes (2014), ao falar do inglês como a língua centro da globalização. Além do mais, há uma série de fatores que subjaz ao estudo de um idioma, tais como as crenças de professores e alunos (BARCELOS, 2004), as abordagens utilizadas no ensino (ALMEIDA FILHO, 2015), concepções de língua e a cultura de ensinar/aprender que reverberam nas ações do professor em toda a trajetória da aprendizagem (BARCELOS *et al.*, 2004; ABRAHÃO, 2004).

Para melhor compreender os fenômenos que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, faremos reflexões utilizando os critérios do modelo Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), abordado na obra *Quatro Estações no Ensino de Línguas* e escrita pelo professor e pesquisador José Carlos Paes de Almeida Filho. Tal modelo apresenta

detalhadamente a sequência ou fases que se aplicam ao ensinar e aprender um idioma.

Contemporaneamente, o que está em evidência, quando falamos em aprender uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa (doravante LI), são os chamados *youtubers* (BURGESS; GREEN, 2009) que realizam videoaulas por meio da plataforma *YouTube*. Esse grupo tem crescido vertiginosamente na internet, oferecendo canais com conteúdo de LI.

O *YouTube*, como toda rede social, apresenta um alcance vertiginoso de usuários com o número de inscritos em seus canais que em alguns deles chegam à soma de milhões. A comunidade que compõe os que utilizam essa plataforma é constituída por um público diversificado, abrangendo de estudantes a profissionais liberais de diversas idades que acessam os vídeos como instrumento para dominar uma língua estrangeira.

Com o intuito de refletir acerca de alguns aspectos subjacentes ao conteúdo promovido por esse grupo, bem como a dinâmica de aprender ou ensinar uma língua, surge a seguinte indagação: que fatores estão envolvidos na aprendizagem de LI, colaborando para o sucesso das videoaulas hospedadas na plataforma *YouTube*? Dentro dessa perspectiva, o presente artigo objetiva refletir acerca da abordagem de ensino presente nas videoaulas hospedadas na plataforma *YouTube*.

O artigo está dividido em cinco seções. Após a introdução, é apresentada a fundamentação teórica. Em seguida, a metodologia. Logo após, as análises das videoaulas do *YouTube*, efetuando algumas considerações acerca dos conteúdos das videoaulas à luz da Operação Global do Ensino de Línguas e, por fim, as considerações finais.

## **1. Fundamentação teórica**

O contato do Brasil com a LI não é algo recente, a história narra que por volta de 1530, um inglês chamado William Hawkins desembarcou na costa brasileira, recebido por lusitanos e nativos

(LIMA, 2008). Após isso, iniciou-se uma série de eventos históricos que promoveram o relacionamento do Brasil com a Inglaterra, culminando com o ensino formal da LI no solo nacional, oficializado com o decreto de 22 de junho de 1809 (LIMA, 2008). Atualmente, a LI continua presente nos documentos oficiais de educação como componente obrigatório, descrito no texto da LDB que fala da aprendizagem de língua estrangeira no ensino médio.

No que se refere à LI no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4o),

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

A obrigatoriedade do ensino da língua inglesa está expressa nos documentos oficiais de ensino, mas no Brasil, para se aprender uma segunda língua é necessário considerar uma série de questões entre as quais está a financeira, especialmente quando tal educação depende das despesas e custos envolvidos ao frequentar uma escola especializada em idiomas, reduzindo, dessa forma, o acesso de muitos a essa instrução. Apesar disso, o ensino-aprendizagem do inglês tem ganhado espaço nos cursos de idiomas e nos ambientes digitais como a utilização das videoaulas do *YouTube* que apresenta um crescimento expressivo, sendo considerada por muitos uma democratização da educação.

De acordo com Motta, Bittencourt e Viana (2014), as pessoas que fazem uso desta plataforma para divulgação de vídeos são

[...] chamados de Youtubers e concentram milhões de internautas em seus canais, por meio de assinaturas. O Youtuber posta vídeos de acordo com a frequência que lhe convém, e seu conteúdo pode ser assistido por qualquer internauta que encontre seus vídeos através de pesquisa, hiperlink ou pela assinatura de seu canal (MOTTA, BITTENCOURT, VIANA, 2014, p. 4).

O número de usuários que utilizam essa alternativa de ensino aponta, entre outras coisas, para a emergência de pesquisas que tratem do assunto especificamente dos fatores que contribuem para seu crescimento. Para elucidar essas questões, utilizaremos as etapas descritas no modelo OGEL que discutiremos na seção seguinte.

### 1.1. Operação Global Do Ensino De Línguas (OGEL)

Almeida Filho apresenta um modelo nomeado como Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)<sup>1</sup>. Cabe ressaltar que esse é um modelo que representa bem os eventos de ensino-aprendizagem da língua-alvo, permitindo observar importantes detalhes das etapas do trabalho do professor, a saber: o planejamento, a produção de materiais, os métodos e as avaliações. Há também outro elemento que subjaz ao ensino de LI como a abordagem que é mencionada pelo modelo. Além disso, nota-se um aspecto relevante na operação global de ensino que é a integração entre as etapas, uma vez que cada fase leva a uma nova que depende, até certo ponto, da anterior.

Ao falar sobre a OGEL, Almeida Filho (2015) afirma que

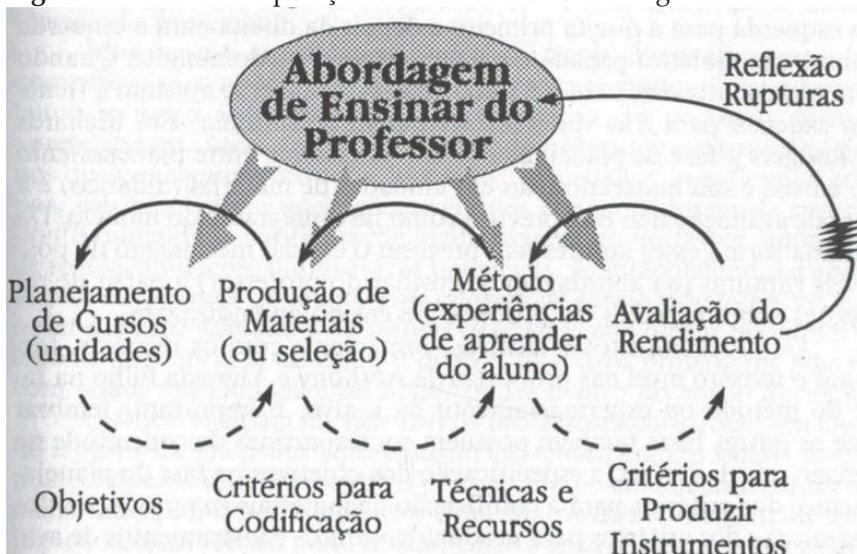
A ele [modelo] dei o nome de Operação Global de Ensino de língua(s)-OGEL-em 1982 quando, pela primeira vez, ensaiei um desenho de sua estrutura e funcionamento ainda durante o meu programa de doutorado na Universidade de Georgetown. Não logrei essa concepção baseado na proposta de alguma autora ou autor que admirasse à época, mas como um passo num longo processo de maturação apontado para a montagem do quebra-cabeça dos processos incidentes na aquisição com o ensino de línguas e na formação dos agentes que concebem, fabricam ou influenciam esses processos (ALMEIDA FILHO, 2015, p.10).

---

<sup>1</sup> A Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) é um modelo organizado por Almeida Filho, sendo tema e capítulo de suas obras *Quatro Estações no Ensino de Línguas* e *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Tal modelo contribuirá com o embasamento das reflexões deste capítulo.

Não se trata de uma tarefa fácil analisar os eventos de ensino-aprendizagem de uma língua. Além da complexidade dos vários elementos envolvidos, há também, aqueles que aparecem imbricados ou subtendidos. O modelo OGEL auxilia a compreensão sistemática de tais eventos como é demonstrado na figura seguinte.

**Figura 1.** Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas - Almeida Filho (2007, p. 19)

Nesse modelo, são expostos sistematicamente os fenômenos que envolvem a atuação profissional do agente de ensino, trazendo à tona aquilo que nem sempre aparece à simples observação como o perfil de atividades específicas no ensino e a abordagem, a qual trataremos em seguida.

## 1.2 Abordagens no ensino de LI

De modo geral, podemos dizer que o termo abordagem está ligado às teorias utilizadas na aprendizagem de línguas, sendo

pontuado como um elemento importante no ensino por vários autores (ANTHONY, 1963; GOMES DE MATOS, 1976; RICHARDS; RODGER, 1986; ALMEIDA FILHO, 2015). No entanto, estudar sobre abordagem não constitui uma tarefa trivial. O que se observa nos conceitos dessa teoria são as semelhanças e diferenças nas visões de pesquisadores e especialistas no assunto, tornando assim o tema complexo. A publicação do estudo *Approach, method and technique* por Anthony em 1963, é considerado um marco que impulsionou outras obras sobre a temática em questão.

Na perspectiva de Anthony, a abordagem é apresentada como algo mais amplo, seguido do método e da técnica (ANTHONY, 1963). Com o tempo, tais conceitos foram revisitados, ampliados por outros pesquisadores que elaboraram novos princípios (RICHARDS; RODGER, 1986). Ao falar sobre a abordagem, Gomes de Matos, (1976, p.44) a apresenta como “um conjunto de princípios explícitos ou implícitos de vários campos ou disciplinas”. Já Almeida Filho (2015), assevera que a abordagem tem relação com a visão de ensinar (ou aprender) uma língua. O autor discorre ainda sobre o tema afirmando que

Uma visão de ensinar (ou de aprender) língua precisa, portanto, converter conhecimentos (implícitos ou explícitos) numa capacidade real de ação/de ensino ou aprendizagem da nova língua. Essa ação é a materialização de uma força potencial que pode mover os agentes (professores, alunos e terceiros) para atuar no ensino e na aprendizagem desse idioma. Na tradição de estudos da Linguística Aplicada, essa visão que nos modula e direciona a partir do agir de certas maneiras recebeu, desde Anthony (1963) o nome de abordagem (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 11).

A abordagem direciona as ações do professor e conhecê-la torna-se fundamental para compreender a dinâmica de um ensino e os aspectos que contribuem para o sucesso de determinadas aulas. Ao observar a abordagem, a estrutura de uma videoaula do

*Youtube*, a atuação e os depoimentos dos que promovem esse ensino, é possível fazer inferências acerca de alguns fatores que fazem parte do processo dessa aprendizagem, tais como: as concepções de língua/ linguagem e os procedimentos por eles utilizados. No presente trabalho, utilizamos o conceito de abordagem adotado por Almeida Filho.

### **1.3. As concepções de língua/ linguagem**

As concepções de língua e de linguagem são um tema discutido por diversos autores, que citam três tipos de concepções: a linguagem como instrumento de comunicação, a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como forma ou processo de interação. Saussure (2006) apresenta uma visão estruturalista, tendo a concepção de língua como código. Diferentemente da visão estruturalistas, Bakhtin (1986) discorre a linguagem em uma perspectiva de interação. “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a linguagem é construída no interior e sua exteriorização é apenas uma exposição ou tradução de tudo que foi organizado pela atividade mental (TRAVAGLIA, 1998). Tais concepções apresentam questões teóricas profundas e devem ser observadas à luz de estudos recentes. O nosso intuito não é discutir de maneira aprofundada as concepções de língua e linguagem, mas pontuar as principais concepções que utilizaremos como suporte teórico juntamente com a OGEL como um parâmetro para as reflexões deste artigo.

### **3. Metodologia**

O presente estudo apresenta um caráter essencialmente bibliográfico e interpretativo. Em relação ao método bibliográfico,

de acordo com Lakatos e Marconi (2012, p. 71), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Sobre o paradigma interpretativista, procura perceber o mundo pela ótica dos atores e suas experiências subjetivas. Dessa forma, o mundo social é fruto de um processo criado pelos envolvidos (FRANCISCONI, 2008). Assim, faremos as considerações realizadas acerca dos fatores no ensino de LI presentes nas videoaulas hospedadas na plataforma *YouTube* que trataremos na seção a seguir

#### **4. Videoaulas do *YouTube* e a aprendizagem de LI: considerações à luz da OGEL**

Em primeiro lugar, ressaltamos as etapas ou fases elencadas na OGEL para análise das videoaulas, sendo eles: o planejamento, a produção de materiais, os métodos e as avaliações, bem como a abordagem que perpassa a todas as fases. Ao refletir sobre as etapas desse modelo, relacionamos às aulas *online*, considerando as devidas diferenças entre as formatações de ensino (sala de aula física/ ambiente virtual mediada pelo *YouTube*). Dessa forma, observamos que alguns aspetos elencados pelo modelo emergiram nas análises das videoaulas de LI como a abordagem de ensino; entretanto, outros aspectos apresentaram maiores dificuldades de análise.

Ressaltamos, dessa forma, que nem todas as fases do modelo OGEL que descrevem as rotinas de uma sala de aula física, necessariamente, emergirão das aulas virtuais dadas à composição do ensino *online*. O planejamento e os materiais utilizados são exemplos das diferenças entre as duas modalidades de ensino. Segundo Almeida Filho (2015, p.33), “O planejamento é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo lingüístico”. Nas

videoaulas, há uma dificuldade de analisar com profundidade essas etapas devido ao restrito acesso à sua organização<sup>2</sup>.

As reflexões e considerações foram realizadas com base nas informações presentes nos próprios canais do *YouTuber, Now Native English*.

Pela interface do canal, há acesso a informações sobre o perfil daqueles que estão à frente das aulas de línguas. Tais informações se referem a tópicos como: a atuação ou formação profissional desse grupo, o número de inscritos e visualizações de cada aula, a *playlist* das videoaulas, as comunidades que estão interligadas, e as experiências com e na língua-alvo.

Para a análise e reflexão da videoaula, destacamos três fatores basilares que consideramos fundamentais para identificar a abordagem das aulas e compreensão das visões daqueles que promovem essa aprendizagem, sendo eles: a) o conteúdo trabalhado na referida aula; b) os procedimentos de ensinar e aprender uma língua; c) os depoimentos dos próprios *youtubers* sobre suas experiências com e na língua-alvo.

O conteúdo trabalhado na videoaula é o gênero entrevista para estimular a prática da LI. Este gênero tem função informativa e propósitos comunicativos, caracterizando-se pela oralidade, o que promove atividades de fala e escuta por meio da interação entre emissor e receptor, uma vez que em uma entrevista a resposta está condicionada à pergunta feita. A escolha do gênero não é feita aleatoriamente, pois como afirma Travaglia (2007a), o gênero se define por exercer uma função sociocomunicativa. Dessa forma, na entrevista, praticam-se as habilidades do *listen and speak*<sup>3</sup> entre outros aspectos como os níveis de formalidade, funções, intencionalidade e usos diferenciados do léxico.

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que as análises foram realizadas apenas pela utilização das videoaulas. Não foi feito contato com os criadores dos vídeos nem foram solicitadas informações adicionais acerca de materiais utilizados.

<sup>3</sup> *listen and speak* - Ao tratar desses termos, o estudo se refere a duas das quatro habilidades linguísticas fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever (*Listening*,

Como assevera Marcuschi,

Os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

As condições de produção são aspectos que se referem a quem produz para quem, quando, onde produz, incluindo tanto o indivíduo como a comunidade discursiva (BRONCKART, 2003). Os procedimentos de ensinar e aprender uma língua em grade parte das atividades consiste na escuta e repetição do diálogo, concentrando-se nas habilidades da escuta e da fala. A leitura e a escrita, obviamente, estão presentes nas aulas como as questões de análise linguística, entretanto ficam em segundo plano. O que predomina nas aulas são os diálogos que são ouvidos e reproduzidos como estratégias de ensino. Esse procedimento de ensino enfatiza uma atividade comunicativa. Em relação a essa abordagem no ensino de língua, Almeida Filho (2007) afirma:

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 47).

É observada a premissa de que a atividade de escuta e, posteriormente, de fala constituem um possível caminho para a aprendizagem da língua-alvo. Os aspectos da abordagem comunicativa aparecem com muita evidência nessa proposta de ensino, estando presentes desde o tema abordado até a sugestão de atividade. “Abordagem pode ser entendida como um

---

*speaking, reading and writing*). Tais habilidades são trabalhadas nos cursos de língua estrangeira.

composto de idéias ou conceitos que orienta e, portanto, caracteriza todo um processo específico de ensino de língua” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 41).

Vale refletir sobre os depoimentos e relatos coletados nos canais *YouTube* sobre as experiências com e na língua-alvo. Muitos dos que possuem canal nessa plataforma e ensinam LI afirmam ter aprendido o idioma por meio de viagens, como mochileiros ou até mesmo vivendo e trabalhando durante um determinado período no exterior, onde possivelmente desenvolveram um método de ensino. Segundo Almeida Filho (2015, p. 70), “Método é ação e ele é importante por materializar/viabilizar uma experiência de aprender a língua-alvo”. Alguns *youtubers* admitem que só foi possível aprender LI em contato direto com a cultura local e a constante interação com os nativos, pois os cursos tradicionais no Brasil, para eles, não davam resultados, ou seja, não proporcionavam o domínio da LI. Alguns *youtubers* afirmam que pretendem ensinar LI utilizando o mesmo método com que aprendeu.

A esse respeito, Almeida Filho (2015), afirma que

Professores e alunos não ensinam e aprendem a esmo. Eles são levados a ensinar como ensinam e a aprender como aprendem de um modo ordenado pelas visões que possuem do que lhes parece ser ensinar e aprender uma nova língua e das capacidades para agir (as competências) pela aprendizagem da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 11).

Na abordagem utilizada nas videoaulas, observa-se uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo, isto é, a entrevista em contextos reais com o foco mais no aluno do que no conteúdo, estimulando, assim, este aluno a vivenciar situações comunicativas que permitem o uso da língua-alvo de forma autônoma. Esses são fortes aspectos da abordagem comunicativa. A concepção de língua/linguagem como interação

também é evidenciada. A linguagem é vista como um processo de interação humana. Sobre isso, Almeida Filho (2007) afirma que

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 42).

Apesar das videoaulas do *Youtube* serem uma alternativa de ensino relativamente nova, observamos similaridades com as práticas de ensino nas aulas presenciais. Possivelmente, os fatores que contribuem para o sucesso das videoaulas estão ligados aos usos da tecnologia *YouTUBE*, e não apenas no ensino.

## 5. Considerações Finais

As reflexões e considerações realizadas no presente trabalho tornaram possível compreender os fenômenos que contribuem para o sucesso das videoaulas dos *youtubers* e conseqüentemente dos respectivos canais. Nas considerações aqui realizadas, utilizamos alguns aspectos do modelo OGEL como pressupostos teóricos, possibilitando uma análise mais detalhada dessa alternativa de ensino de LI, videoaulas do *YouTUBE*.

Por meio das reflexões, embora iniciais, pode-se interpretar os elementos subjacentes envolvidos no aprendizado do inglês, acompanhando as modificações que a sociedade vem passando no que se refere aos usos de tecnologia contemporânea como o *YouTube*. Foi possível verificar ainda como os dispositivos tecnológicos podem potencializar a aprendizagem de línguas e que muitas ações de ensino da sala de aula física foram adaptadas em certa medida para o ensino virtual.

Por fim, o modelo instituído por Almeida Filho abrange vários fatores do campo do ensino de línguas, referência para

todo aquele que deseja compreender essa área e revisitar os pressupostos teóricos da OGEL. Ademais, esses fatores utilizados no ensino de LI, podem apresentar diferentes resultados quando combinados a diferentes tecnologias e ambientes de ensino.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.

ANTHONY, E. M. **Approach, Method, and Technique**. An Arbor: University of Michigan Press, 1963.

ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 20, n 1, Florianópolis, p. 65-75, 2002

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929.

BARCELOS, A. M. F, *et al.* Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. *In*: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 11-29, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BURGESS, J; GREEN, J. **YouTube e a revolução digital:** como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

FRANCISCONI, K. **Configuração estrutural do campo científico em estudos organizacionais no Brasil:** o período 1997 – 2007. Dissertação de Mestrado. UFPR – Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Administração, área de concentração Estratégia e Organizações. Curitiba, 2008.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2012.

LIMA, G. P. **Breve trajetória da língua inglesa e do Livro didático de inglês no Brasil.** 2008. Disponível em: [www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arttxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arttxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf). Acesso em: 04 abr. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual,** análise de gêneros e compreensão 3.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS, F.G. **Linguística aplicada ao ensino de inglês.** São Paulo: McGrawhill do Brasil, 1976.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Editora Parábola, 2014.

MOTTA, B. S. BITTENCOURT, M. V. Pablo Moreno Fernandes. A influência de Youtubers no processo de decisão dos espectadores: uma análise no segmento de beleza, games e ideologia. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação–E-compós,** Brasília 17, n. 3, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. 2003

RICHARDS, J. C. RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: CUP, 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007a. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426>. Acesso em: 04 abr. 2022.



## **PARTE III**

# **Reflexões do corpo discente da disciplina de pós-graduação**



## Capítulo 7

### **Competências de professores de línguas e interseções com a BNCC, a BNC-Formação e a BNC-Formação continuada: uma nova competência para o digital?**

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

#### **Introdução**

A formação de professores tem sido discutida e pesquisada em suas mais diversas facetas, da inicial à continuada, das várias disciplinas, por estudiosos das áreas de Educação (NÓVOA, 1997; 2009; IMBERNÓN, 2011) e da Linguística Aplicada (LA) (ALMEIDA FILHO, 1999; 2014; 2015; CELANI, 2010; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013; SILVA JUNIOR, 2020), por exemplo. Tais discussões e pesquisas também giram em torno da formação docente de línguas, que tem se tornado uma problemática cada vez mais acentuada no que diz respeito ao conhecimento da língua e dos demais necessários para a atuação pedagógica no contexto contemporâneo da sala de aula de línguas em que vivemos.

A esse respeito, há correntes teóricas que propõem a pedagogia de competências como forma de se pensar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que podem ser necessárias para a aquisição de saberes e a formação profissional. Existem críticas a essa pedagogia tanto na área da educação quanto da LA, mas não nos adentraremos nelas por fugirem ao escopo do texto.

Sobre as competências, aqui abarcaremos as de professores de línguas com base nos estudos de Almeida Filho (2014, 2015) e os diálogos possíveis com as propostas em documentos oficiais

mais recentes e que estão em vigência no cenário educacional brasileiro atual. Esses documentos são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que orienta e normatiza sobre as competências e habilidades para desenvolver as aprendizagens essenciais na educação básica; a BNC-Formação, diretriz curricular publicada em 2019 que regulamenta a formação de professores consoante às demandas da BNCC e a BNC-Formação Continuada, publicada em 2020, com a mesma finalidade. A propósito desses documentos também há estudos e reflexões que as veem como algo negativo, discutível ou questionável para a educação brasileira (ALBINO; SILVA, 2019; LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019; SILVA JÚNIOR, 2020), porém essas apreciações não correspondem à finalidade do texto.

Tanto a BNCC quanto a BNC-Formação (Inicial e Continuada) trazem competências que se relacionam a questões contemporâneas, como as concernentes ao universo digital e à educação, desde as práticas pedagógicas em sala de aula até a formação de professores: o uso e a apropriação das Tecnologias Digitais<sup>1</sup> (TDs) para o ensino e a aprendizagem em diversos contextos. Cabe considerar que o digital não esteve sempre presente na vida de todos os estudantes e professores no contexto escolar, e ainda sofre sérios problemas estruturais para sua implementação em escolas brasileiras – acesso, equipamentos e formação de docente – e, inclusive de não aceitação – por professores, gestores e outros agentes educacionais – da utilização no ambiente educativo. Com isso, negligenciam ou rejeitam o que já existe na nossa sociedade e nas orientações e normas oficiais, impedindo que as mudanças aconteçam também na escola básica ou no ensino superior, provocando um atraso nas transformações nas práticas escolares.

Nesse sentido, neste artigo temos por objetivo discutir as interseções entre as competências de ensinar de professores de

---

<sup>1</sup> Neste artigo, ao mencionar tecnologia(s) e novas tecnologias estaremos nos referindo às tecnologias digitais.

línguas, as competências da BNCC e da BNC-Formação (Inicial e Continuada) e as competências para o digital. Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental (BRASILEIRO, 2021; PAIVA, 2019) sobre os eixos teóricos relacionados a fim de trazer discussões relevantes para se (re)pensar e praticar a formação do docente da área de línguas para a atuação na realidade brasileira. Assim sendo, no capítulo apresentaremos a fundamentação teórica que embasa a pesquisa, seguida da discussão com os documentos oficiais mencionados.

### **Competências e formação de professores de línguas**

A formação de professores – tanto a inicial quanto a continuada – tem sido assunto cada vez mais recorrente na área da educação, tendo-se em vista as demandas educacionais contemporâneas e os desafios e urgências vivenciadas na prática docente em função das mudanças na dinâmica da vida social. Dessa maneira, a formação de professores passa a ser um construto complexo estudado por pesquisadores tanto da área da Educação (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1997; 2009) e, mais especificamente, da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999; 2014; CELANI, 2010; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013; SILVA JUNIOR, 2020), área de conhecimento na qual se insere este capítulo. Assim, a busca por teorias, metodologias e pedagogias que possam se adaptar às diversas realidades vivenciadas por professores faz-se necessária, sem, no entanto, rejeitar as contribuições de outras vertentes teóricas e pedagógicas que possam se complementar.

No cenário de formação e atuação do professor de línguas, também há muitas correntes teóricas que buscam propor ações que visem à formação de um profissional que seja capaz de lidar com as incertezas da profissão (IMBERNÓN, 2011) e, ao mesmo tempo, que procure continuar se desenvolvendo a partir de um processo reflexivo (ALMEIDA FILHO, 1999; NÓVOA, 1997; 2009;

SCHÖN, 1997) sobre sua prática docente e sua própria aprendizagem (PERRENOUD, 2002; FREIRE, 1996).

A isso, acrescenta-se a complexidade do processo de ensinar línguas, pois nele implicam visões por vezes contraditórias de linguagem, de ensinar e de aprender subjacentes a configurações específicas de afetividade do professor com relação à língua, à cultura, à profissão e aos demais elementos que compõem o fazer educativo (ALMEIDA FILHO, 2015).

Pensando-se na concepção de um profissional capaz, reflexivo e autônomo é que nos ancoramos na noção de competências para discutir o desenvolvimento do professor de línguas em face às necessidades da sociedade e às demandas do sistema de ensino. E elas não devem ser internalizadas sem percepção crítica e questionamentos a respeito.

O termo “competência”, conforme apresentam Sant’Anna, Moura e Costa (2014), tem sua origem na Idade Média, utilizada no âmbito jurídico como a legitimação da outorga para as instituições. De acordo com os autores, a partir do século XIX, o termo passou a ser compreendido como capacidades e habilidades no mundo do trabalho, passando por concepções provenientes de abordagens teóricas estruturalista/comportamentalista (Taylorista, Fordista, Toyotista), Estruturalista/Interacionista (Funcionalista), Sociointeracionista (Construtivista) e Crítico-emancipatória (Comunicacional).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sobre este assunto, Sant’Anna, Moura e Costa (2014) apresentam um quadro detalhado e explicativo sobre as definições de competência para cada uma das matrizes teóricas e os modelos de competências desenvolvidos a partir delas. Para os autores, o modelo de competência Taylorista/Fordista e Toyotista tinha como foco resultados eficientes do ponto de vista técnico. O modelo Funcionalista atribuía o foco à produção e à função; o modelo construtivista apresenta foco no processo ou no estágio de desenvolvimento e no profissional reflexivo. O modelo comunicacional também apresentava foco no desenvolvimento da competência de forma contínua, com um profissional reflexivo e entendia-se o desenvolvimento humano por meio da linguagem.

As competências são estudadas por diversas áreas de conhecimento, buscando cada qual a aplicabilidade para o âmbito profissional específico, como o setor industrial e comercial, o setor educacional e, nesse esteio, na Linguística Aplicada (LA) e no ensino de línguas. No âmbito da educação, numa base funcionalista, Philippe Perrenoud (2000, p. 15) define competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. O autor esclarece que as competências mobilizam saberes e atitudes de acordo com cada situação específica, entendida como única. E, em se tratando de competências profissionais, estas são construídas num *continuum* desde a formação inicial.

Nesse sentido, ao abordar as competências para ensinar no século XXI, Perrenoud (2002, p. 19) amplia e atualiza seu conceito, definindo competência como

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

A partir dessa definição se torna mais clara a ideia de que a formação profissional do professor não termina ao concluir uma graduação, pois as competências são desenvolvidas ao longo da vida e de sua trajetória profissional, com as experiências vivenciadas no cotidiano da sua prática. Trata-se, portanto, de um construto complexo e que não pode ser entendido também como estático, mas decorrente de reflexões sobre os saberes, as experiências e o desenvolvimento de uma autonomia formativa desse docente. Com isso, as suas competências vão sendo desenvolvidas à medida que se busca a construção de uma prática reflexiva, de pensamento crítico e da identidade profissional a partir de vários saberes tanto teóricos quanto metodológicos (PERRENOUD, 2002).

Zabala e Arnau (2010) também apresentam uma conceituação sobre competências explicando a necessidade de sua utilização, como uma forma de superação de uma aprendizagem tradicional baseada na memorização, voltando-se para os problemas reais de diversos âmbitos da vida humana. Destacam a importância de se compreender que a competência não ignora ou antagoniza os conhecimentos. Antes disso, entende que eles estão interligados a habilidades e atitudes.

Nesse ínterim, Zabala e Arnau (2010, p. 189) explicam que competência “É a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. Esses componentes se referem, em síntese, respectivamente, ao agir nas situações experienciadas, à aprendizagem prática através de processos, e aos conceitos e princípios teóricos a serem compreendidos. Aproximam-se então da noção de Perrenoud no que diz respeito, principalmente, à mobilização de conhecimentos, atitudes e habilidades, numa ação integrada e simultânea.

Adentrando-se, então, na área da educação voltada para o ensino de línguas, a Linguística Aplicada (LA), Almeida Filho (2014, p. 13), num prisma crítico-emancipatório e comunicacional e numa visão de desenvolvimento e humanização, apresenta seu conceito de competência associado à concepção de abordagem. Esta se trata, segundo o autor, “de uma configuração de competências” a partir de uma filosofia de ensinar e de aprender. Isso significa que, para o autor, a abordagem é um conceito que abrange as competências. Em suas palavras, competências tanto de ensinar como de aprender línguas podem ser definidas como “Capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos ‘ensino’ e ‘aprendizagem’” (p. 15). Cabe acrescentar o entendimento de Sant’Anna, Moura e Costa (2014) de que as

competências dos professores materializam na práxis a abordagem de ensinar do professor.

Em texto anterior ao citado sobre a análise da abordagem do professor, Almeida Filho (1999) destacou que, a princípio, não havia a preocupação em descrever as competências de professores como ele propõe em suas publicações (1999; 2014). E enfatiza que o professor age conforme “um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17) e que se tornam reflexo da trajetória de formação – desenvolvimento – desse professor. Dessa forma, acredita, assim como Perrenoud (2000; 2002) e Zabala e Arnau (2010), que as competências são desenvolvidas ao longo da vida. As competências que o autor propõe tratam-se de competências específicas para o professor de línguas, objeto de estudo deste capítulo.

Para Almeida Filho (2014, p. 19), tais competências são cinco: competência linguístico-comunicativa, competência implícita, competência teórica, competência aplicada/transformada e competência profissional. A competência linguístico-comunicativa diz respeito à capacidade que “permite ao professor produzir sentidos na língua-alvo via experiências válidas de comunicação” conforme afirma Barçante (2014, p. 213) que pesquisou a configuração das competências do professor de línguas baseada nas teorizações propostas por Almeida Filho (2014). Trata-se, ainda, da capacidade do professor em produzir insumos na língua para seus alunos a fim de que eles também produzam sentido. Em outras palavras, ter conhecimento e utilizar a língua para produzir sentido nos mais diversos contextos de comunicação.

A competência implícita é o conhecimento espontâneo, informal, ou seja, as experiências anteriores, advindas de uma tradição, de intuições e de crenças do contexto vivenciado antes do estudo ou ensino formal da língua estrangeira. Essa competência pode ser modificada pela competência teórica. Possui grande influência na formação dos professores, uma vez que se baseiam nessas experiências tanto como alunos quanto

como professores associadas às suas histórias de vida. Barçante (2014) afirma ser essa a competência base, pois mesmo que as demais competências não se façam presentes, ela sempre estará influenciando a prática do professor.

A competência teórica está relacionada aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação por meio de estudos sistematizados de teorias, de pesquisas, de participação em cursos e eventos sobre a língua e os processos de ensino e aprendizagem concernentes. Esses conhecimentos precisam ser articulados de modo a fazer sentido aos professores em formação para que ele aprenda a articular também em sua prática pedagógica, em busca de melhorias no seu exercício docente. A competência teórica articulada com a implícita constitui a competência aplicada, também denominada transformada, que é “sempre inacabada” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 24). Ela é reconhecida pela capacidade dos professores em mudar e “ir transformando o próprio ensinar com capacidade de explicar porque o fazem”.

A competência aplicada, nesse sentido, e segundo Barçante (2014, p. 214), é formada por meio do “diálogo integrador” entre essas outras duas competências, mesclando teoria e prática adaptáveis, resultando na competência que

[...] capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (competência teórica) permitindo-lhe explicar com plausibilidade, no sentido de Prabhu (1992), porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Por fim, mas não menos importante, está a competência profissional que engloba todas as outras competências, uma vez que elas são interdependentes, influenciando-se mutuamente. Nela estão imbricados o valor de ser professor, seus direitos e deveres; por isso, pode ser compreendida como uma macrocompetência (ALMEIDA FILHO, 2014), que mobiliza todas as outras através da reflexão. Almeida Filho (2014) a coloca como uma “competência humanizadora” e, de acordo com Barçante

(2014, p. 214), “se caracteriza pela consciência do professor sobre os seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas, passíveis de aperfeiçoamento ao longo da vida profissional”, bem como seus direitos e deveres, o valor de ser professor e o cuidado entre docentes (ALMEIDA FILHO, 2004).

Almeida Filho (2014, p. 19) acredita, dentro de seu modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL)<sup>3</sup>, que

É a análise de abordagem e de competências de professores que pode permitir-nos começar a pensar o processo de formação de uma perspectiva diferente, visando conhecer cada agente, aluno, professor e terceiro agente, como eles se constituem, e a partir daí avançar rumo a novas consciências e esperançosas ações de desenvolvimento via reflexão.

Nesse contexto, conhecer as competências de ensinar de professores de línguas definidas pelo autor torna-se importante inclusive para compreender como elas podem se adaptar a outras necessidades formativas e da prática profissional como a capacidade para a atuação no universo digital e às normatizações do sistema de ensino atual, lançando mão, para isso, da reflexão crítica e autônoma sobre sua formação e atuação. Diante disso, questionamos: as competências descritas abarcam de alguma forma a capacidade necessária para que os professores possam

---

<sup>3</sup> O modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), proposto por Almeida Filho desde 1982, é composto por quatro dimensões no processo de ensinar línguas, ou como o autor denomina, em quatro “materialidades ordenadas: planejamento de cursos em unidades, escolha e eventual produção de materiais, oferta de experiências na nova língua em aulas e nas extensões dela (a dimensão do método feito de técnicas e procedimentos e apoiada por recursos eventuais) além da avaliação de progresso ou proficiência na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 29). Sobre a oferta de experiências, o autor deixa que claro que são “experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula” e a avaliação será tanto do rendimento dos alunos quanto a autoavaliação do professor e a avaliação do seu trabalho pelos alunos ou outros agentes (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 29).

atuar de maneira competente com a atualidade da realidade digital na cibercultura (LÉVY, 2010)? Quais competências seriam necessárias desenvolver para que os professores de línguas consigam atuar frente a essas demandas?

Com esses questionamentos seguimos, no próximo tópico, discutindo teoricamente sobre a formação dos professores de línguas e as competências digitais.

### **O desenvolvimento de professores de línguas e as competências digitais**

Nas concepções das competências elencadas anteriormente, os autores não explicitam sobre o desenvolvimento de capacidades digitais, também denominadas tecnológicas (SILVA, 2016)<sup>4</sup>, dos professores de línguas para atuar na contemporaneidade permeada pela cibercultura (LÉVY, 2010). No entanto, deixam entrever a possibilidade de que tais capacidades sejam desenvolvidas uma vez que propõem a formação ao longo da vida.

Perrenoud (2000) já salientava para a impossibilidade de as competências serem imutáveis, uma vez que as exigências também mudam consoante às transformações sociais. Dessa forma, o autor aponta serem necessárias novas competências. Mas será que precisamos de outras novas competências ou de uma atualização das já existentes? Fazemos este questionamento, tendo em vista que o autor indica para uma desatualização das competências com o passar do tempo. E isso se observa inclusive quando aborda o desenvolvimento de competência para utilizar as novas tecnologias. Na época em que propôs *10 Novas*

---

<sup>4</sup> Apesar da divergência terminológica entre competência digital e competência tecnológica, preferimos utilizar a primeira por abranger o universo das tecnologias digitais mais especificamente, pois entendemos que o termo “tecnológica” faz referência a quaisquer tecnologias que possam ser utilizadas no contexto de ensino e aprendizagem, incluindo-se as analógicas e digitais.

*competências para ensinar* (2000), Perrenoud elencava o conhecimento e habilidades de uso de editores de texto, *softwares* para ensino assistido e comunicação a distância, ponderando que o professor precisa também se atualizar conforme as novas tecnologias surgem e transformam o meio social.

Nesse contexto, passam a ser importantes conhecimentos, habilidades e atitudes diante do digital e sua relação com a sociedade contemporânea, inclusive no ensino de línguas. Dito de outra forma, seria preciso abordar a competência digital e compreender como ela deve estar presente na formação, na reflexão e na prática dos professores de línguas. Sobre competência digital existe uma ampla e diversa gama de definições e características, como apresentam Silva e Behar (2019) em revisão a partir do levantamento de pesquisas, nacionais e internacionais, realizadas sobre o tema, de 1997 a 2017.<sup>5</sup> A competência digital é apresentada pelos autores como capacidades, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas para se apropriar adequadamente do meio digital. No levantamento feito há autores que advogam que o termo seria na verdade no plural – competências digitais – por entenderem que ele abarca diversos elementos e competências (FERRARI, 2012 citado por SILVA; BEHAR, 2019), outros defendem que seja a convergência de letramentos (LARRAZ, 2013 citado por SILVA; BEHAR, 2019).

Silva e Behar (2019, p. 15) conceituam também como competências digitais as que “estão ligadas ao domínio tecnológico, mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) com o objetivo de solucionar ou

---

<sup>5</sup> A revisão feita por Silva e Behar (2019) não reflete as pesquisas até o presente ano (2021), o que nos faz pensar sobre a necessidade de visitar e repensar as definições e características da competência digital após períodos emergenciais de ensino como os vividos durante a pandemia da COVID-19, que levou profissionais e estudantes ao ensino remoto, utilizando, por vezes, recursos digitais. E isso exigiu o desenvolvimento de habilidades e competências digitais aos quais muitos professores nunca haviam tido acesso ou possibilidade de desenvolvê-las.

resolver problemas em meios digitais”, situadas num contexto específico, como no ensino de línguas por exemplo, e com um perfil de indivíduos como professores e alunos.

As autoras destacam, ainda, que esse conceito pode necessitar de readequações, pois evolui conforme as tecnologias digitais de informação e comunicação também se transformam na sociedade, modificando-as também:

[...] a complexidade tecnológica só fez emergir cada vez mais diferentes necessidades, já que possuir as ferramentas digitais não garante que o sujeito seja digitalmente competente. Dessa forma, entende-se que o conceito tem sentido no contexto atual, assim como diferentes termos tiveram sentido em diferentes épocas. (SILVA; BEHAR, 2019, p. 24).

Acrescentam, também, que uma pessoa “digitalmente competente” é aquela capaz de compreender “os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas” (SILVA; BEHAR, 2019, p. 26). Essa característica poderia estar associada, inclusive, com as competências para a formação e atuação de um professor de línguas com competência digital. E, pensar um profissional com essa competência desenvolvida requer um processo de formação e autoformação que estejam inseridas também no universo digital, pois, como afirma Silva (2016, p. 131), ao mencionar o conceito de competência tecnológica proposto por Krumsvik (2011), “há uma dimensão dupla na competência do professor: eles devem saber usar e saber ensinar como se usa, de forma alinhada à concepção educacional”, para contribuir na formação de estudantes críticos no uso das tecnologias digitais.

Nessa discussão, e apesar de não apontar em suas cinco competências, Almeida Filho (2014) deixa implícito na busca do professor por sua autoformação contínua, a fim de desenvolver a macrocompetência profissional, na qual estaria, talvez, inserido

desenvolvimento de capacidades para o uso das tecnologias digitais. Sabota e Almeida Filho (2017) apontaram que a mediação tecnológica possui potencial para aprimorar a competência teórica dos professores de línguas, desde um paradigma reflexivo para a formação docente. Então, em se tratando de competência digital, esta estaria, nas ideias dos autores, inserida na competência teórica do professor que precisa conhecer as teorias por detrás do universo digital para se apropriar delas e transformá-las em uma competência aplicada na realidade do ensino de línguas. Nesse sentido, Sabota e Almeida Filho (2017, p. 379) ratificam que

As tecnologias de hoje vão confirmando seu poder de contribuir para que a aprendizagem de línguas alcance excelência com o apoio de professores competentes em vários sentidos, dos quais podemos singularizar um, o da competência teórica que se define como saber teoria relevante e o saber apropriar-se/saber articular o conhecimento que faz ensinar melhor no combalido cenário de ensino de línguas brasileiro de nossa época.

Como a constituição das competências na visão de Almeida Filho (2014) estão intrinsecamente imbricadas, seria possível inferir que a competência digital contribuiria para o desenvolvimento de todas elas. Assim, talvez não teríamos de fato uma nova competência, mas a atualização das competências já existentes para um aprimoramento das competências de professores em formação contínua, e mesmo em formação inicial.

No cenário educacional internacional, o Marco Comum de Competência Digital Docente (INTEF, 2017), elaborado pelo *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF)*, órgão do Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha, e utilizado como marco de referência em pesquisas sobre o letramento digital (CANI, 2019), propõe competências digitais com o intuito de fazer o diagnóstico e propor melhorias nas competências digitais dos professores para este século, e para que eles possam aperfeiçoar a sua prática de

forma contínua. O documento, que foi elaborado a partir de outros marcos de competências digitais (Marco Europeu de Competência Digital para o Cidadão - DigiComp e o Marco Europeu de Competência Digital para Educadores - DigiCompEdu) (LUCAS; MOREIRA, 2017; 2018), apresenta 21 competências distribuídas em 5 áreas e em 6 níveis proficiência a serem desenvolvidas. O intuito é aprimorar as interações sociais no meio digital no que diz respeito às áreas relacionadas ao acesso à informação, à alfabetização digital, à comunicação, à colaboração, à produção de conteúdo, à resolução de problemas e à segurança. Os níveis de proficiência digital propostos se baseiam nos níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e nas orientações para o ensino de línguas do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2002), sendo divididos em dois níveis básico, dois intermediários e dois avançados, seguindo a sequência de siglas do (CONSELHO DA EUROPA, 2002).

Ainda no âmbito internacional, o Instituto Cervantes (IC) publicou, em 2012, o que acredita serem as competências chave para os professores de línguas segundas e estrangeiras. A publicação, elaborada a partir de pesquisas realizadas pelo Instituto, tem como propósito descrever competências que possam ser desenvolvidas pelos professores da instituição, mas que, conforme o documento, também podem ser adaptadas a outras realidades profissionais. Essa questão da adaptação aos diferentes contextos, no entanto, depende de uma análise reflexiva sobre as competências. No documento, é esclarecido que as competências apresentadas não são rígidas e imutáveis, ao contrário, podem ser melhoradas de acordo com a necessidade.

Nesse ínterim, pautado pela noção de competência e nas competências propostas e descritas por Perrenoud (2002), o documento do Instituto Cervantes (2012) define competências do professor de línguas como

saber agir complexo ou a aplicação de saberes para dar uma resposta eficaz às situações às quais se enfrenta em sua atividade profissional. As competências não são os recursos em si mesmos, mas sim a capacidade do docente para selecionar, combinar e mobilizar os recursos pertinentes na hora de lidar com situações similares, que compartilhem certas características ou aspectos (INSTITUTO CERVANTES, 2012, p. 7, Tradução nossa).<sup>6</sup>

A partir dessa definição descrevem oito competências, sendo nomeadas como centrais: Organizar situações de aprendizagem, avaliar a aprendizagem e o desempenho do aluno, e Inserir os alunos no controle do seu próprio processo de aprendizagem; e as mais específicas do professor de línguas: Facilitar a comunicação intercultural, Desenvolver-se profissionalmente como professor da instituição, Gerenciar sentimentos e emoções no desempenho do seu trabalho, Participar ativamente na instituição, e Fazer uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o desempenho do seu trabalho (INSTITUTO CERVANTES, 2012, p 8). As competências centrais dizem respeito à prática pedagógica dos docentes no âmbito da sala de aula enquanto que as específicas se relacionam ao seu desenvolvimento profissional nos aspectos cognitivo, emocional e social.

Essas competências chave podem ser associadas às competências propostas por Almeida Filho (2014), já que implicam capacidades teórica e aplicada, além da capacidade implícita, uma vez que o documento do IC foi elaborado a partir de levantamentos sobre crenças de alunos e professores sobre o que é ser um bom professor de línguas. O documento não especifica, porém, o desenvolvimento de competência comunicativa do professor, apenas que ele deve promovê-la em

---

<sup>6</sup> saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos (INSTITUTO CERVANTES, 2012, p. 7).

seus alunos para que sejam reflexivos e autônomos sobre a aprendizagem.

Não se faz referência ao paradigma reflexivo como propõem Almeida Filho (2014; 2004), Nóvoa (1997; 2009) e Schön (1997), mas é possível inferir que essa percepção está presente no que se propõe para a formação desse docente. O teor reflexivo está expresso nas competências que abordam o desenvolvimento profissional e no uso das TIC, pois o documento propõe como competências específicas para esse desenvolvimento profissional a análise e a reflexão da prática docente, e desse modo pensar e praticar sua formação contínua de maneira ativa e autônoma.

Essa mesma ideia de reflexão para ação está expressa na competência relacionada à utilização das tecnologias digitais no ensino de línguas. As habilidades específicas dessa competência chave fazem referência ao professor se inserir no desenvolvimento da sua própria competência digital, como uma autoformação ou mesmo autonomia para buscá-la, inclusive em ambientes digitais para poder aproveitar o potencial didático dessas tecnologias em sua prática pedagógica (INSTITUTO CERVANTES, 2012). Com isso, saber utilizar tais tecnologias e desenvolver a competência digital dos professores implica que o professor de línguas busque o desenvolvimento profissional constante, tal como se descreve na competência já citada.

Na concepção teórica de Almeida Filho (2014), então, a competência profissional está em constante transformação, uma vez que as competências intrinsecamente imbricadas tornam-se interdependentes, pois o aperfeiçoamento da competência aplicada do professor precisa que haja também a busca pelo aprimoramento da sua capacidade teórica associadas com suas crenças e valores sobre a profissão. Seguindo essas ideias, é possível pensar que o desenvolvimento da competência digital dos professores de línguas precisa estar presente em todas as competências do profissional.

Diante disso, reiteramos a necessidade de reformular as competências, seja criando novas (PERRENOUD, 2002), seja

revisando as já existentes (INSTITUTO CERVANTES, 2012), principalmente no mundo digital e cibercultural que vivemos, na atualidade do contexto histórico e em contextos posteriores em que se inscreve este artigo: cenário de distanciamento social, ensino e aprendizagem remotos por meio de tecnologias digitais devido à pandemia da COVID-19 que assola o mundo desde março de 2020. Nesse mundo, novas capacidades com o digital precisam estar inseridas na competência profissional do docente de línguas. Ressaltamos ainda, que essa necessidade não se expressa apenas a nível internacional, mas também a nível nacional, e que deve estar explicitada e ser praticada, inclusive, a partir das normatizações para a educação brasileira, sobre as qual passaremos a discutir.

### **Competência digital de professores e documentos oficiais**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento normativo que visa orientar os currículos dos sistemas de ensino e das escolas do país sobre as aprendizagens essenciais dos estudantes da Educação Básica. Esse documento foi construído tendo como base a Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2002; 2000; ZABALA; ARNAU, 2010) para a formação dos estudantes ao longo da educação básica através do desenvolvimento de habilidades. Essa ideia de formação é refletida também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019) que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Essas diretrizes foram construídas para atender ao que é proposto na BNCC. Os três documentos apresentam, ao

longo dos seus textos, fundamentos e competências voltadas para o digital (uso e apropriação das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem e as práticas sociais implicadas).

Na BNCC (BRASIL, 2018), temos a competência geral 5<sup>7</sup> direcionada especificamente ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades digitais. A partir dela foram elaboradas competências específicas de área e componentes curriculares e suas respectivas habilidades. Além dessa, a competência geral 4<sup>8</sup> também faz menção ao digital, ao abordar o desenvolvimento de diversas linguagens, inclusive a digital, e a competência geral 1<sup>9</sup>, ao se referir à valorização dos conhecimentos social e historicamente construídos, no qual se inserem os conhecimentos sobre o universo digital, ou da cultura digital, nos termos que aparecem no documento.

Já na BNC-Formação (BRASIL, 2019), as Competências Gerais Docentes são um espelho, para não dizer reprodução na íntegra, ao ter na competência 4<sup>10</sup> a menção também à utilização de

---

<sup>7</sup> A competência geral 5 trata-se de: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 9)

<sup>8</sup> Competência geral 4 descrita na BNCC: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

<sup>9</sup> Competência geral 1 descrita na BNCC: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2018, p. 9)

<sup>10</sup> Competência geral docente 4: “Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo”. (BRASIL, 2019, p. 13)

linguagem digital, e a competência 5<sup>11</sup>, que difere do que está expresso na BNCC somente sobre o desenvolvimento das habilidades “nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação” e “potencializar as aprendizagens”. Além disso, as diretrizes apresentam fundamentos pedagógicos para a formação inicial de professores, e entre eles ter como base o “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2019, Art. 8, inciso IV). Inclusive, é estabelecido no documento que na temática de “didática e seus fundamentos” sejam abordados assuntos relativos a fenômenos digitais e ao pensamento computacional e suas implicações para o ensino e a aprendizagem. Ademais, são apresentadas orientações e habilidades que devem fazer uso de recursos digitais para a formação do professor.

As competências e habilidades são distribuídas e expostas em dimensões que compõem as competências específicas estabelecidas pelo documento. Essas dimensões dizem respeito ao “Conhecimento Profissional”, “Prática Profissional” e “Engajamento Profissional” (BRASIL, 2019). Cada dimensão apresenta quatro competências específicas com suas respectivas habilidades. Na “Dimensão do Conhecimento Profissional”, apenas uma habilidade aponta a necessidade de o professor conhecer sobre o desenvolvimento tecnológico e seu uso crítico. Na “Dimensão da Prática Profissional”, há menção a habilidades para a curadoria em meios digitais, a utilização de tecnologias digitais e seus recursos na prática docente, uso de recursos

---

<sup>11</sup> Competência geral docente 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens”. (BRASIL, 2019, p. 13).

tecnológicos para registro e acompanhamento dos alunos, como diários de classe, por exemplo, e para o uso das tecnologias adequadas conforme as necessidades pedagógicas. Na “Dimensão do Engajamento Profissional”, há cinco habilidades que direcionam à necessidade de o professor buscar sua autoformação utilizando meios digitais, utilizar as tecnologias para o desenvolvimento da BNCC, atentar-se às diversas representações da violência, inclusive em ambientes digitais, utilizar os recursos tecnológicos para trabalhar de maneira coletiva e compartilhando experiências, e saber se comunicar com a comunidade escolar fazendo uso das tecnologias de informação.

Apesar de as competências e habilidades da BNC-Formação Inicial (2019) já preverem a formação contínua e permanente (conforme Competência Geral Docente 6<sup>12</sup>), há, ainda, na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) competências e habilidades distribuídas também em dimensões com o foco de promover a formação dos professores em serviço – ou como denomina Formação ao Longo da Vida, em Serviço – com o intuito de consolidar cada vez mais as competências profissionais. O documento também parte de princípios norteadores e fundamentos pedagógicos para o estabelecimento de práticas formativas ao longo do desempenho profissional. O documento reforça a ideia de desenvolvimento integral dos docentes e se baseia em um paradigma reflexivo de formação para que isso aconteça.

Essas diretrizes<sup>13</sup> que estabelecem a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) se organizam a partir das mesmas

---

<sup>12</sup> Competência Geral 6 – “Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (BRASIL, 2020).

<sup>13</sup> Destaca-se, aqui, que essas diretrizes ainda não estão em vigência nas instituições e que se aplicam a diferentes cursos de licenciatura, portanto, não existe uma orientação específica e recente do Ministério da Educação (MEC) para os cursos de Letras.

competências gerais da BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019), ancoradas na BNCC (BRASIL, 2018) e, a partir disso, definem as competências específicas para cada dimensão. As específicas também são baseadas nas da formação inicial, voltadas para a formação de professores que já se supõe que tenham desenvolvido as competências iniciais. Diferentemente da base para a formação inicial, na formação continuada, a dimensão da prática profissional é subdividida em pedagógica e institucional, com competências e habilidades voltadas também para a atuação e o desenvolvimento do docente na instituição de ensino. A título de comparação, essa dimensão da prática profissional institucional se assemelha à proposta de uma das competências chave propostas pelo Instituto Cervantes (INSTITUTO CERVANTES, 2012) no que tange à inserção e atuação no lugar de trabalho.

Na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), são as mesmas competências gerais que dizem respeito indiretamente ao foco deste artigo – a formação para o desenvolvimento de competências para a atuação na cibercultura, sociedade mediada pelo digital. No entanto, no âmbito dessa formação ao longo da vida pensada nessas Diretrizes também são mínimas as menções à tecnologia, ao digital, ao seu uso e apropriação. Na primeira dimensão, a do “Conhecimento Profissional”, há apenas uma menção aos conhecimentos dos recursos provenientes das tecnologias para envolver o aluno. Na dimensão da “Prática Profissional” a tecnologia é mencionada três vezes para o desenvolvimento dessa prática na instituição, no que diz respeito ao mostrar conhecimento sobre assuntos e maneiras para pensar o uso de forma ética e responsável tanto para ensinar quanto para aprender, e também para que o professor seja competente para utilizar os recursos nas exigências burocráticas. E, na dimensão do “Engajamento Profissional”, há uma menção à habilidade dos professores para que utilizem os recursos tecnológicos a favor da comunicação com a comunidade escolar.

Apesar das discussões e críticas sobre o esvaziamento e a precarização do processo reflexivo e de construção na formação

do professor na BNC-Formação (Inicial e Continuada) (ALBINO; SILVA, 2019; LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019; SILVA JÚNIOR, 2020), e as críticas sobre como a BNCC foi construída (SOUZA, 2019), cabe observar que os documentos expressam a necessidade de desenvolver competências para lidar com as práticas sociais na cibercultura – e no caso do professor de línguas por meio da linguagem também. Como podemos observar, ainda, a partir desse breve esquadramento dos dois documentos que atualmente normatizam os currículos desde a formação inicial de forma geral para todas as áreas de formação de professores, não há uma referência explícita e direta a desenvolver competências e habilidades digitais para que o docente possa ser capaz de agir nas incertezas (IMBERNÓN, 2011) e demandas do contexto social, histórico e cultural que surgem a partir da inserção dos processos educativos no universo digital.

Tais documentos não são direcionados especificamente a professores de línguas, mas aos professores de quaisquer disciplinas que atuam na educação básica. Essas competências nos levam a refletir sobre as competências de ensinar de professores de línguas propostas por Almeida Filho (2014), nas descritas pelo Instituto Cervantes (2012), e nos conceitos de competência digital apresentados e as interseções possíveis entre elas e o desenvolvimento da competência digital desses docentes. Inclusive para pensar a esta última competência e as demais competências de ensinar de professores de línguas.

Nos documentos oficiais brasileiros discutidos, o que encontramos são habilidades relacionadas às tecnologias inseridas dentro das competências propostas para a formação de professores no geral. Não há uma específica para essa formação. Podemos retomar, então, o questionamento sobre se seria realmente necessário acrescentar mais uma competência para o desenvolvimento do professor de línguas. Pensamos isso tendo em vista a quantidade de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a licenciatura e na sua formação continuada em serviço, e elencadas nos documentos, que até o

momento da escrita deste artigo, visam definir os currículos das licenciaturas a partir dessas competências. Ressaltamos, ainda, que os cursos possuem diretrizes curriculares específicas ainda vigentes para cada curso, assim como para os cursos de Letras (BRASIL, 2002), embora anteriores às BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada.

Nesse sentido, e consoante à formação dos professores de línguas, podemos inferir que atribuir aos professores mais competências a desenvolver tal como a digital como mais uma talvez poderia significar repetir habilidades já expressas nas competências já propostas. Além disso, o desenvolvimento de uma competência digital deve permear a formação ao longo da vida desse profissional, com qualidade e intensidade suficientes para que possa refletir sobre sua prática para transformá-la, inclusive em contextos futuros como no pós-pandemia da COVID-19, conforme mencionado anteriormente.

Nesse ínterim, podemos pensar em articular as competências regulamentadas oficialmente com as competências propostas a partir de investigações, por estudiosos da área de ensino de línguas como Almeida Filho (2014) e Barçante (2014), por exemplo. Essa articulação precisa ser coerente com o contexto de formação e atuação desse professor de línguas e suas necessidades diante do universo digital. Desse modo, a competência digital de professores de línguas perpassa toda a formação a partir de um processo reflexivo desse profissional.

Isso significa dizer, também, que a competência digital atravessa e entrecruza as competências implícita, teórica, aplicada, linguístico-comunicativa e profissional, conforme propõe Almeida Filho (2014), e se cruza também com as competências abordadas pela BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), mais especificamente nas dimensões descritas. Essas dimensões se relacionariam com as competências teórica, aplicada e profissional propostas por Almeida Filho (2014), uma vez que elas são interdependentes e o conhecimento, a prática e o engajamento profissional fazem parte dessa formação

e transformação ao logo do desenvolvimento da competência profissional modificada pelas teorias e práticas, e modificando a competência implícita, pouco referida nos documentos oficiais.

### **Considerações Finais**

Embora o termo competência tenha sua origem na Idade Média em outros setores que não o da educação e do ensino de línguas propriamente, tem sido utilizado e ressignificado em diversas áreas de conhecimento, inclusive na Linguística Aplicada, incluindo-se o ensino de línguas estrangeiras. O termo ganhou maior notoriedade nos últimos anos em função dos documentos oficiais discutidos neste trabalho (BNCC, BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada), levantando diversas questões sobre os processos de ensinar e aprender, nos quais se insere a formação do professor. A partir disso, revisitamos aqui o conceito de competência para ensinar no século XXI proposto por Perrenoud (2000; 2002) como aptidão para lidar com situações para as quais é necessário mobilizar conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, dentre outros elementos. Essa revisão se fez necessária para compreender como essa definição se faz presente na formação de professores de línguas, pensando-se num processo reflexivo de desenvolvimento contínuo desse profissional.

E, nesse contexto, foram abordadas as competências de professores de línguas com base nas ideias de Almeida Filho (2014; 2016) e de outros estudos derivados para dialogar com as competências digitais desses docentes, buscando interseções entre as propostas por Almeida Filho (2014; 2016), e o que indicam as diretrizes oficiais para a formação de professores e a educação básica.

O estudo bibliográfico e documental realizado nos permitiu observar uma falta de clareza e direcionamento sobre as competências do professor em formação inicial e continuada no que tange ao universo digital e suas implicações na sala de aula. Como os documentos se referem à formação de professores de qualquer área,

essa ausência de clareza se torna ainda mais evidente, haja vista a necessidade de especificações que levem em consideração cada área de formação. Apesar de haver uma competência, baseada na BNCC, que visa o desenvolvimento de habilidades digitais, não está tão direcionado à formação de professores quanto o que se tem no documento para a educação básica.

Nas BNC-Formação Inicial e Continuada notamos uma preponderância de habilidades voltadas para o digital nesta última diretriz, com poucas habilidades a serem desenvolvidas na formação inicial. No entanto, essas habilidades se voltam, muitas vezes, apenas para a instrumentalização com recursos digitais. Se pensarmos nesses documentos normativos como orientadores para as licenciaturas, seria necessário repensar essa formação para desenvolver mais a competência digital desde a graduação e não deixar essa tarefa apenas para a formação continuada formal ou não, autônoma ou não do professor.

Os três documentos, infelizmente, pouco esclarecem sobre a fundamentação teórica que os embasa a respeito das competências, principalmente para quem os lê alheio ao processo de construção. As BNC-Formação apresentam informações semelhantes sobre os assuntos elencados para discussão. Outra questão é que por se tratar de documentos que têm que se relacionar para poderem ser implementados em todos os níveis, não justificaria discutir um sem o outro. É notório que, se fosse fazer uma análise de cada documento, um artigo para cada poderia ser mais detalhado, mas a intenção aqui foi propor esse panorama para repensar as competências em contexto digital.

Em se tratando de formação de professores de línguas, refletir sobre o desenvolvimento de competências digitais não se trata apenas de instrumentalizar os docentes, mas sim de buscar desenvolver e aprimorar as competências implícita, teórica e aplicada, nos termos de Almeida Filho (2014; 2016), para que o professor consiga desenvolver sua competência profissional cada vez mais autônoma e reflexiva, partindo das necessidades, incertezas e urgências de sua prática em contextos diversos e

adversos como a situação de ensino remoto que a pandemia da COVID-19 tem nos colocado.

As interseções entre as competências de ensinar de professores de línguas, inclusive para o digital e os documentos oficiais normativos evidenciaram a necessidade de se repensar a prática formativa desses profissionais desde a graduação para que possam atuar de forma significativa na aprendizagem de seus alunos e, inclusive, para conhecer e implementar de forma crítica as orientações propostas pela BNCC. Como as diretrizes que regulamentam a BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação Continuada ainda não estão em vigor em função da reformulação dos cursos de licenciaturas e do seu prazo para essas mudanças, seria possível fazer reflexões e estudos para aprimorar tais documentos, ou mesmo discuti-los para que as diretrizes específicas para cada curso busquem atender as necessidades de formação teórica e aplicada dos professores de línguas, objeto de estudo deste capítulo, para que nela se possa ver refletida uma concepção de formação reflexiva, crítica, autônoma e contínua que exige o trabalho do docente e o desenvolvimento de sua competência profissional.

As discussões aqui propostas nos remetem a reflexões sobre qual profissional de línguas pretendemos formar e para qual sociedade estamos formando. Analisar a realidade brasileira para melhor compreender os diferentes contextos e, assim, buscar o desenvolvimento de competências docentes que sejam coerentes com essa realidade é fundamental para se pensar criticamente a formação de professores de línguas para o digital. De nada adiantará desenvolver competências digitais, sejam elas novas competências ou competências incluídas em outras já existentes, se não houver uma reflexão crítica sobre as necessidades reais da educação em línguas estrangeiras no país. Isso significa refletir criticamente sobre documentos como os discutidos neste trabalho, antes mesmo de pensar em implementá-los sem as discussões necessárias sobre as implicações para as diversas áreas de formação de professores.

## Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35> Acesso em 20 dez. 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 11-26.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada** (Editora da Universidade de Brasília), vol. 3, n.1, p. 7-19, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2015.

BARÇANTE, Magali. Competências de Ensinar Línguas: evidências da pesquisa inicial. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 211-234.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: linguagens**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001** - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 12 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE Nº 2, De 20 de dezembro de 2019.** Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>.

Acesso em 05 de jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE Nº 1, De 27 de outubro de 2020.** Resolução CNE nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em 20 de ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 -** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em 12 set. 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Editora Contexto, 2021.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de língua portuguesa:** cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC. 2019. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-67. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4)

CONSELHO DA EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madri: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

INSTITUTO CERVANTES. **Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.** Dirección Académica, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. INTEF. **Marco común de competencia digital docente.** Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: INTEF, 2017.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística Aplicada: problematizações. In. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

KRUMSVIK, R. J. Digital competence in Norwegian teacher education and schools. In: **Högutbildning.** Vol. 1, n. 1, Junho/2011. p. 39-51. Disponível em: <<http://cts.lub.lu.se/ojs/index.php/hus/article/viewFile/4578/4519>>. Acesso em 28/12/2020.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Discussão sobre Formação de Professores, Inicial e Continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras** On-Line, Dourados/MS, v.9, n.26 p.6-21, maio/ago. 2019

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António, **DigCompEdu:** quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA Editora, 2018.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigComp 2.1:** quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso. Aveiro: UA Editora, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-38.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em 11 set. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PERRENOUD, Phillippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SABOTA, B.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise do potencial da mediação tecnológica para o enriquecimento da competência teórica de professores de línguas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 39(4), 369-380. 2017 <https://doi.org/10.4025/actas-cilangcult.v39i4.31594>.

SANT'ANNA, Juscelino da Silva; MOURA, Gerson Araújo de; COSTA, Cléria Maria. O rastro das competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 249-265.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos, In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997, pp. 77-91.

SILVA, Luciana de Oliveira. Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio em ambientes virtuais. **Ilha do**

**Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 127-140, jan/abr 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p127>

SILVA, Ketia Kellen Araújo da.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 34, e209940, 2019.

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da. Reflexões sobre Políticas de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras antes e depois da BNCC. Cruz Alta, **Revista Ilustração**. v.1, n. 3, set./dez. 2020, p. 103-114. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i3.32>

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum para quê/quem?**: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre, Artmed, 2010.



## Capítulo 8

### **“Gramática na minha prova, sim ou não?”: uma análise de programas e pontos de aula presentes em provas de concurso de espanhol como língua adicional ao cargo de professor EBTT no Colégio Pedro II- RJ**

Ana Beatriz Simões

#### **1. Introdução**

A opção argumentativa deste artigo surge, primeiramente, de inquietações a respeito do lugar da gramática no ensino de línguas adicionais. De fato, como propõe Almeida Filho (1993), a gramática é, recorrentemente, tomada como a “princesa do mal” frente a propósitos comunicativos no campo do ensino de línguas, o que não deve ser encarado como tal, segundo o autor. Desse modo, a alusão metafórica de Almeida Filho (1993) sobre a gramática propicia não só diferentes trabalhos a respeito do tema (ALMEIDA FILHO, 1993 [2007]; 2012, BARBIRATO, 2005; SATELES, 2012), como também múltiplas dúvidas diárias do professor de línguas sobre como abordá-la na elaboração de materiais, avaliações e apresentação dos conteúdos em sala de aula de língua adicional.

Na esteira da produção acadêmica acerca do assunto, este trabalho também materializa o ensejo por investigar o lugar da gramática no ensino - aprendizagem de línguas adicionais; no entanto, em um cenário no qual se considera como o “rito de passagem” para o ingresso ao quadro docente, neste caso para o cargo de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

(doravante EBTT) da rede federal de ensino: o concurso docente de provas e títulos. Sabe-se que vagas ao cargo de professor EBTT no panorama nacional são altamente disputadas, tanto pela vantagem da estabilidade funcional no serviço público federal, quanto pela possibilidade de ascensão na carreira, seja por aquisições financeiras, participação em eventos e possibilidades de realizar pós-graduações, além da (suposta) qualidade dos quadros discentes. Também, como propõe Caldas (2019), apoiada em Silva Júnior (2014), o professor que atuará na rede federal de ensino poderá articular saberes entre o conhecimento específico de sua área, a formação humana do sujeito e uma possível formação técnica e profissional, o que amplia a possibilidade de atuação deste docente não só no ensino, mas também na pesquisa e na extensão.

Em relação às inquietudes iniciais a respeito do lugar da gramática no ensino de línguas adicionais, é válido salientar o que se entende por este conceito. Cabe relembrar, ainda, dos bancos da graduação em Letras, a polissemia do conceito gramática. Ainda que haja uma multiplicidade conceitual do termo, parece ser comum relacionar o trabalho com a gramática à proposição de exercícios mecanizados, ao preenchimento de lacunas ou à explicitação de regras normativas de modo descontextualizado; práticas que aparentam distanciar-se de noções como gramática descritiva, textual ou internalizada.

Por tal motivo, neste trabalho, o termo gramática será entendido a partir da apreensão da língua enquanto sistema hierarquizado de estruturas linguísticas classificáveis; apreensão esta que dita formas de ensinar e aprender línguas, sejam elas maternas ou adicionais/estrangeiras. Ademais, ao pensar gramática, filia-se a outro conceito: **abordagem gramatical**. Vale destacar, de modo resumido, que abordagem se refere a “arranjos superiores que designam, em última instância, filosofias de aprender, adquirir e ensinar línguas” (ALMEIDA FILHO, 2012. p 35). Ao recorrer à noção de abordagem gramatical como conceito[s] fundante[s] de língua/linguagem/língua estrangeira ou

segunda, de aprender essa língua e de ensiná-la com sistematicidade” (ALMEIDA FILHO, 2007), não apenas reconhece-se multiplicidade conceitual a que a palavra gramática aponta, como também admite-se que há uma filosofia de aprender e ensinar línguas implícita nos programas das disciplinas e nos pontos de provas de aula, ou seja, uma possível abordagem de língua esperada desse professor-candidato ao concurso de EBTT quando de sua (provável) atuação no Colégio Pedro II. Estas proposições serão mais explicitadas na seção três e ampliadas na seção cinco.

Assim sendo, busca-se analisar, no presente artigo, como os tópicos gramaticais são apresentados nos programas e pontos de provas de aulas ao ingresso na carreira de Professor EBTT de Língua Espanhola do Colégio Pedro II. Justifica-se tal escolha por haver sido candidata aprovada e classificada no concurso regido pelo edital nº 23/2019, o que me fez buscar programas de editais anteriores, a fim de me preparar adequadamente para o certâmen. Esta busca suscitou questionamentos e comparações dos programas de provas de aula de Espanhol ao longo dos anos, mais precisamente entre os anos de 2006 e de 2019 (editais nº 07/2006 e nº 23/2019). Neste recorte temporal, foi possível observar uma resignificação de itens considerados puramente gramaticais em detrimento de outros temas de base linguístico-variacional, literários, de estudos de gêneros do discurso e do letramento, pensamento este também a ser ampliado na seção cinco.

Em suma, este trabalho está organizado da seguinte forma: após a introdução, traça-se um breve panorama atual do ensino de espanhol no Colégio Pedro II (RJ), destacando pontos relevantes e indicando bibliografias para um melhor aprofundamento do tema. Na sequência, discute-se a noção de abordagem gramatical baseada em Almeida Filho e Sateles (2010). Logo, passa-se a apresentar pesquisas relevantes sobre concursos de professores de línguas e, depois, explicitam-se as comparações dos programas e pontos de prova de aula dos editais nº 07/2006 e nº 23/2019, propondo uma análise qualitativo-interpretativista

destes. Finalmente, elencam-se as considerações finais e as referências do trabalho.

## **2. O Ensino do Espanhol no Colégio Pedro II: entre avanços e retrocessos; movimentações**

O Colégio Pedro II, fundado em 1837 pelo ministro do Império Brasileiro Bernardo de Vasconcellos sob a alcunha de “Imperial Colégio de Pedro II”, sempre teve grande prestígio na sociedade brasileira, não só pela qualidade de seu currículo ofertado a discentes de diferentes classes sociais, como também pela excelência de seu corpo docente, composto por grandes nomes como Carlos Drummond de Andrade, Gonçalves Dias e Manuel Bandeira. A esse respeito, Cardoso (2020) ressalta o caráter modelar institucional atribuído ao Colégio Pedro II. Tal destaque encontra bases no Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, assinado pelo ministro Carlos Maximiliano. Este decreto versava acerca da validação de certificados de conclusão de estudos ao ingresso no nível superior que apresentassem equivalência aos programas do Colégio Pedro II, ação que perdurou até meados da década de 50. Dessa forma, o imaginário de aprender e ensinar aos moldes do Colégio Pedro II ainda persiste em diversas falas de responsáveis ávidos por matricular seus filhos na instituição (pública, gratuita e de qualidade), bem como propicia o “sonho dourado” de aspirantes (e não tão aspirantes assim) ao seu quadro docente.

No que se refere ao ensino de línguas na Instituição, Dezerto (2014) pontua que o Colégio Pedro II possui extensa tradição nesse ensino. O ensino do francês, por exemplo, tem seu início juntamente com a fundação da instituição, em 1837; nessa época, ainda era ensinado tal qual as línguas clássicas (latim e grego), tomando-se por modelo o método gramática-tradução.

A respeito do lugar do Espanhol no Colégio Pedro II, Bevilacqua (2013) ressalta ser recente o ensino desse idioma, quando se compara ao do francês e das línguas clássicas. É válido

mencionar que o ano de 1919 foi um grande marco para a institucionalização do espanhol no Colégio Pedro II, visto ser o momento de inauguração dessa Cátedra, em agradecimento ao governo uruguaio e que foi mantida até 1925. O docente que assumiu esse lugar foi o professor Antenor Nascentes, autor da “Gramática da língua espanhola para brasileiros”. Tecem-se alguns comentários sobre essa autoria na próxima seção.

Nesta seção, não há a pretensão de apontar todas as movimentações do ensino de línguas na instituição (em especial, o da língua espanhola, objeto deste artigo), mas sim de sugerir trabalhos sobre este tema ao leitor. Em pesquisas como Cardoso (2020) e Bevilacqua (2013) e coletâneas do próprio departamento de espanhol da instituição (DORDRON, 2021, no prelo), é possível observar como o espanhol é tratado nos inúmeros jogos de forças ao longo da proposição das legislações educacionais brasileiras e seus reflexos na mudança dos currículos do Colégio Pedro II: ora facultativo, como em 1925 pela Reforma Rocha Vaz e separado de sua literatura hispânica, ora apagado pelo movimento escolanovista, ora inserido na parte diversificada, como na LDB de 71, ora com oferta obrigatória pela lei 11.165, de agosto de 2005, ora apagado novamente pelas reformas do Ensino Médio e pela proposição da Base Nacional Comum Curricular.

Atualmente, o espanhol é ofertado no Colégio Pedro II como disciplina obrigatória nos anos finais do ensino fundamental (desde 2017), nos cursos do ensino médio regular e em turmas da modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos. Ainda é oferecido em projetos de extensão e de intercâmbio com países de língua hispânica (Argentina, por exemplo). O Departamento de Espanhol segue na luta para manter esta realidade do ensino do espanhol como disciplina obrigatória em seu currículo por meio de grupos de discussão institucionalizados que se debruçam por questionar os tortuosos e perversos caminhos educacionais traçados para o ensino médio brasileiro.

### **3. A abordagem gramatical no ensino de línguas: conceitos e histórias**

Nesta seção, faz-se uma síntese do breve histórico da abordagem gramatical no ensino de línguas no Brasil, realizado por Almeida Filho e Sateles (2010). Além disso, amplia-se o conceito de abordagem gramatical propriamente dito, já destacado na introdução deste artigo, bem como discuto a noção de ilhas de sistematização, presente em Almeida Filho (1993) e em Barbirato (2005).

Com relação ao histórico da abordagem gramatical e seus matizes no Brasil, inicialmente, Sateles e Almeida Filho (2010) afirmam que, desde o ensino jesuítico da língua portuguesa aos povos originários presentes no Brasil à época do Brasil colônia, a gramática tem sido, ainda que de modo implícito, a espinha dorsal da aquisição de línguas mediadas pelo ensino. Isso significa um lugar de aparente relevância da gramática ainda na atualidade em atividades, avaliações, exercícios, programas de curso e, até mesmo, em concursos para professores de línguas (NASCIMENTO, 2019).

Cabe salientar, ademais, o destaque dado por Sateles e Almeida Filho (2010) à decisão da Corte nº 29 de 1809, contemporânea à chegada da família Real ao Brasil, na qual se recomendava o ensino das línguas modernas da mesma forma em que se ensinavam as clássicas, com foco no estudo das regras gramaticais e no vocabulário da língua a ser aprendida, baseada em (exaustivos) exercícios de tradução (o método Gramática e Tradução). Esta decisão versava a respeito da utilização de uma gramática mais bem conceituada enquanto a do professor responsável por ensinar a língua ainda não houvesse sido confeccionada. Nas palavras de Alencar (2009, p.4), “era destarte, considerado bom professor aquele que fosse capaz de fazer bom uso de uma gramática ou de elaborar sua própria gramática”.

Essa afirmação fundamenta o propósito da elaboração da “Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros (1920)”,

de autoria do professor Antenor Nascentes, que, como apresentado na seção anterior, foi o primeiro professor da cadeira de Língua Espanhola do Colégio Pedro II, aprovado em concurso no ano de 1919. Dessa forma, para um docente em ascensão como Antenor Nascentes na época, elaborar sua própria gramática para o ensino de espanhol significou não só aproximar-se do *modus operandi* do ensinar e aprender línguas da época, mas também ser considerado um bom professor da língua espanhola.

No entanto, como postulam Sateles e Almeida Filho (2010), a partir de 1931, houve uma mudança no paradigma de ensinar e aprender línguas, com a proposição do método Direto (científico), contrário aos pressupostos do Método de Gramática e Tradução. Nesse contexto, o Colégio Pedro II também acompanha tal mudança, visto que um dos seus grandes defensores, o professor Antônio Carneiro Leão, pertencia a seu quadro docente. Outra grande defensora do Método Direto Científico foi a professora Maria Junqueira Schmidt, com a publicação, em 1935, de “Ensino Científico das Línguas Estrangeiras”. Em síntese, o método direto científico propunha o uso da língua-alvo nas aulas, com o ensino indutivo da gramática e a abolição das práticas de tradução.

Para Sateles e Almeida Filho (2010), a propagação do uso do método direto teve papel fundamental no ensino de línguas por materializar o ensejo de renovação das teorias neste campo do conhecimento. Prova disso é a inspiração que o método direto serviu para a elaboração dos métodos audiolinguais, amplamente utilizado para ensinar línguas estrangeiras a militares que combatiam na Segunda Guerra Mundial, já que, em ambos os métodos, o uso quase que exclusivo da língua-alvo é fator essencial para a condução dos trabalhos, tanto de professores como de aprendentes.

Baseado nas teorias behavioristas da época, o método audiolingual pressupunha a formação de hábitos linguísticos, por meio da repetição (exaustiva) de estruturas; daí, como bem ressaltam Sateles e Almeida Filho (2010), há a difusão de

exercícios conhecidos como *drills*<sup>1</sup>. Nesse viés, a língua é entendida como sistema de estruturas, as quais devem ser decoradas e testadas frequentemente, tanto em suas possibilidades de escolhas (eixo paradigmático) quanto nas verificações possíveis de suas combinações (eixo sintagmático).

Entretanto, a partir do fim dos anos 70 e com o embasamento do artigo seminal de Anthony (1963) sobre o conceito de abordagem, inicia-se um movimento que encontra bases na ideia de língua para a comunicação, um uso “real” e distante da mecanização e repetição de elementos linguísticos. Sateles e Almeida Filho (2010) destacam o surgimento da abordagem comunicativa e a gramática passa a ter um novo papel no ensino de línguas.

E que papel é esse? Qual é de fato, o papel da gramática no ensino comunicativo? Vilã, mocinha, “princesa do mal”, presente ou ausente? Talvez aqui esteja o que se considera o grande “nó” a que professores de línguas estamos enredados em nossos fazeres cotidianos. Ainda é possível ver a grande protagonista do método Gramática e Tradução nos espetáculos diários do ensino de línguas? Eis aqui a discussão. Como tratá-la, seja na coxia teatral (planejamentos e elaboração dos materiais), seja no espetáculo propriamente dito?

Para tal questão, recorre-se, primeiramente, a Almeida Filho (1993). O autor relembra o papel da gramática no ensino comunicativo:

o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L[língua] mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47-48).

---

<sup>1</sup> Treinos. (Nossa tradução). Os *drills* são conhecidos como exercícios para completar lacunas e substituir elementos linguísticos no eixo paradigmático.

Em consonância a esta citação, entende-se que a gramática no ensino comunicativo já não é mais a espinha dorsal da organização dos fazeres com a língua a que se deseja aprender; entretanto, como salientam Sateles e Almeida Filho (2010, p. 12), **a gramática tem sim o seu valor dentro do ensino comunicativo**, visto que “a estruturação gramatical da língua é a base para a comunicação de todo modo”. Nesse caso, os autores advogam que apenas a memorização das estruturas gramaticais não será suficiente, portanto, para a aquisição da língua-alvo, já que a abordagem gramatical está atrelada a um ensino formalista, que privilegia estruturas (forma) em detrimento ao conteúdo (logo, à comunicação).

Em contrapartida a essa ideia, Almeida Filho (2021) recomenda que uma abordagem não-gramatical seja da seguinte forma:

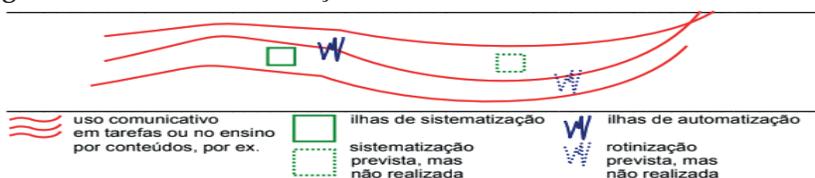
Uma abordagem não-gramatical [para ensinar Português como língua não materna] é aquela que elege prioridade à construção de sentidos, troca de informações e construção discursiva e não a categorias dos sistemas das línguas para com eles organizar todas as fases do ensinar e, também, do adquirir uma nova língua, como ocorre tipicamente na altura das vivências do método. (ALMEIDA FILHO, 2021, p. 126).

Isso posto, cabe destacar que Almeida Filho (2021) corrobora a visão de abordagem gramatical como um fazer pautado apenas nas categorias que conformam o sistema linguístico, ou seja, uma visão hierárquica dos componentes linguísticos. O ensino comunicativo deve afastar-se desta visão, propiciando, desse modo, a construção de sentidos e a interação dos aprendentes de línguas adicionais.

Caso haja dúvidas complexas dos aprendentes em relação às estruturas gramaticais, Almeida Filho (1993) abre espaço ao que Barbirato (2005) resgata como ilhas de sistematização: momentos nos quais há a possibilidade de sistematizar esta gramática no

nível estrutural, de maneira a sanar estas possíveis dúvidas. Tal ato não é considerado “heresia” aos propósitos comunicativos, já que aparentam partir de necessidades (e muitas vezes curiosidades) dos aprendentes. Como mostrado na figura abaixo (gentilmente cedida pelo professor Almeida Filho em palestra), as ilhas de sistematização podem ser previstas para uma determinada aula; porém, como estão atreladas às necessidades dos alunos, podem ocorrer ou não, já que o objetivo principal é o uso comunicativo:

**Figura 1.** ilhas de sistematização



Fonte: Almeida Filho, cedida em palestra para a disciplina “Leituras de Almeida Filho.

Embora haja essas recomendações acerca do papel da gramática, é preciso salientar os ditos iniciais desta seção: a gramática ainda tem sido, desde os tempos jesuíticos, a espinha dorsal dos fazeres linguísticos (e aqui também se inclui a língua materna), ainda que de modo implícito. Por tal motivo, Sateles e Almeida Filho (2010) indagam-se a respeito da longevidade da gramática no ensino de línguas: segurança em ministrar aulas na língua maternas dos alunos, organização dos materiais didáticos pelos pontos gramaticais ou baixa proficiência dos professores na língua adicional a ser ensinada. Ainda é possível observar o ensino de gramática comunicativizado, ou seja, com nuances da abordagem comunicativa, mas ainda com a noção gramatical saliente.

Em síntese, todas essas considerações a respeito da abordagem gramatical foram os pontos nodais para os questionamentos iniciais já apontados na introdução: como um programa de concurso para professores apresenta esta gramática?

Ainda é possível encontrar traços da abordagem gramatical nestes programas? Questões que serão resolvidas na seção cinco.

Na próxima seção, apresentam-se sintéticas considerações sobre o concurso para professor de línguas, citando estudos a respeito do tema.

#### **4. O concurso para professor de línguas: entre os temas, (só) a gramática.**

Nesta seção, elencam-se pesquisas realizadas sobre a análise de provas de concurso, editais e manuais de concursos de professores de línguas. Nesse viés, destacam-se os trabalhos de Vivoni (2003), Giorgi (2005), Daher *et al.* (2006, 2009), Caldas (2019) e Nascimento (2019).

Inicialmente, Caldas (2019), com base na trama de leituras das autoras supracitadas, sublinha serem as provas de concursos as delineadoras dos saberes estabelecidos para a prática profissional do professor no local em que se deseja atuar. Dito de outro modo, como orienta Giorgi (2005), as provas de concurso público funcionam como um norteador dos saberes profissionais, no sentido de se estabelecerem como padrões a serem seguidos pelos candidatos. Tal afirmação justifica o fato da intensa busca por provas e editais anteriores da instituição a que se apresenta o concurso; ação esta realizada por mim também quando da preparação ao edital nº 23/2019.

Vale mencionar, ainda, no trabalho de Giorgi (2005), o que refletem as provas de concurso para professores de línguas:

refletirem [em] saberes valorizados institucionalmente em detrimento de outros que também fazem parte da história, representando um acervo de concepções de língua e ensino representantes de crenças, que se perpetuam no âmbito do ensino de línguas (GIORGI, 2005, p.5)

Na citação de Giorgi (2005) acima, reforça-se o proposto na introdução deste artigo (ainda que em linhas teóricas distintas, já que o trabalho das autoras mencionadas nesta seção inscrevem-se na Análise de Discurso Francesa de base enunciativa): de fato, há um ideal, tanto de língua como de ensino, presente nestas provas de concurso; em outros termos, há uma noção de abordagem implícita (ou nem tanto) nos certâmenes, que apontam o **professor que se deseja ter e que língua é preciso ensinar nesta instituição**. Entre saberes que são destacados e outros apagados, constroem-se, em suma, o professor e a língua ideais para a instituição proponente do concurso.

Cumprir destacar, também, a inscrição destas pesquisas no âmbito da Educação Básica pública. Em seu trabalho, Daher et al (2009), além de se debruçarem sobre os enunciados de provas de concurso, dedicam-se à análise de editais. Estes servem, portanto como “um contrato de adesão, cujas cláusulas são elaboradas unilateralmente pelo Estado e devem ser cumpridas por ambas as partes – Estado/candidato – a partir do momento em que são aceitas” (DAHER *et al*, 2009, p. 83). Apesar do edital em si não ser o objeto deste trabalho, menciona-se o conteúdo programático da disciplina Espanhol, considerado como seu anexo. Nesse sentido, ao apresentar-se ao concurso, o candidato inscreve-se no que é desejado pelo Estado: apagamento de conteúdos, condução de práticas administrativas na carreira docente, modelos de abordagem, além de crenças sobre aprender e ensinar línguas.

Nesse sentido, a ideia proposta por Sateles e Almeida Filho (2010) na seção anterior - a importância da gramática como espinha dorsal da aquisição de línguas mediada pelo ensino – corrobora as crenças sobre aprender e ensinar línguas em uma determinada instituição pública. Assim sendo, a gramática também ganha destaque nas pesquisas anteriormente citadas sobre o tema. Primeiramente, Vivoni (2003), que ao depreender o perfil de professor de inglês construído discursivamente nas provas de concurso ao magistério público estadual, tanto em 1997 como em 2001, depara-se com dois momentos de ressaltar da

gramática: em 1997, encontra-se “um perfil de professor que não se encontra atualizado na área em que atua e cujo conhecimento de língua inglesa restringe-se ao nível gramatical” (NASCIMENTO, 2019, p. 23), ao passo que em 2001, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento norteador do Ensino Fundamental na época, há a presença de questões pautadas em estratégias de leitura e conhecimento de organização textual; todavia, ainda se fazem presentes as questões de gramática sem estarem, decerto, atreladas ao texto.

A ideia de utilizar o texto apenas como pretexto para questões gramaticais também é encontrada em Giorgi (2005). Ao longo da análise de seu *corpus*, provas da CEPERJ de espanhol do início dos anos 2000, a autora sintetiza a questão gramatical em uma frase: o candidato deve ser “capaz de responder perguntas sobre gramática normativa e não necessariamente ser um estudioso da língua (GIORGI, 2005, p. 62). A esse respeito, Nascimento (2019) destaca a faceta de classificação normativista a que Giorgi (2005) direciona suas análises. A autora, ao analisar provas de 2007, 2010 e 2015 ao magistério público estadual, revela que houve pouca modificação do normativismo meramente classificatório e ainda ressalta a preferencialidade da variedade Ibérica na escolha textual e na elaboração das questões de língua espanhola.

A seu turno, Daher *et al.* (2006) debruçam-se a analisar os conteúdos programáticos dos manuais dos candidatos dos concursos de língua inglesa e língua espanhola, realizado pela então Secretaria de Estado de Educação (SEE), entre novembro e dezembro de 2004. Novamente a gramática é a grande “protagonista” da elaboração dos conteúdos do concurso, com uma visão de língua meramente estrutural, na qual se privilegiam os conteúdos gramaticais e nomenclaturas normativas. Por sua vez, os autores destacam que os conteúdos de inglês apontam a uma visão de língua mais contextualizada e próxima à prática profissional e ao ensino de língua, o que não ocorre com os conteúdos de espanhol.

Em relação ao concurso de professores EBTT do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), em pesquisa mais recente, Caldas (2019) apresenta, dentre outras partes da pesquisa, uma análise discursiva dos conteúdos dos editais nº 26/2009, nº 37/2011 e nº 80/2015, numa tentativa de compreender os possíveis sentidos relativos à política linguística da instituição. Em suas conclusões, a autora mostra três perspectivas de análise: no edital nº26/2009, há uma superação do modelo normativo-gramatical pela proposição dos conteúdos em uma perspectiva discursiva; no edital 37/2011, o qual institucionaliza o perfil duplo docente (professor de língua portuguesa e língua espanhola), Caldas (2019) percebe grande diferença na apresentação dos conteúdos entre as duas línguas: em espanhol, os conteúdos se voltam a questões linguístico-discursivas e, em português, o foco é no elemento gramatical. Nesse perfil duplo, cabe ao professor candidato, na visão da autora, transitar entre correntes teóricas e visões de língua distintas, o que ressalta a complexidade do edital para este candidato. Por fim, o edital 80/2015, que não mostrou grandes diferenças do edital nº 37/2011 acerca dos conteúdos de espanhol, mas com certa aproximação aos documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa e um diálogo maior com os conteúdos de literatura.

Em resumo, todas essas pesquisas, ainda que apresentem objetivos diferentes de apreensão do foco gramatical nos concursos de professores, sublinham que a proposição de conteúdos meramente gramaticais é um retrocesso no âmbito do ensino de línguas, tanto na formação discursiva da imagem do professor como na construção de uma política linguística que se almeja para uma instituição. Com avanços e retrocessos, silenciamentos e escancaramentos, a gramática está presente nestas provas, ora explícita, ora implicitamente.

De maneira a descortinar o lugar da gramática no cenário de concursos para professores no Colégio Pedro II, na próxima seção, apresento o conteúdo programático e os pontos de provas de aulas da disciplina espanhol do edital nº 23/2019. Realiza-se,

também, uma análise das mesmas partes com o edital nº 07/2006, com o fito de comparar ambos os editais e verificar avanços e retrocessos neste recorte temporal.

## **5. Análises**

Nesta seção, apresenta-se a análise qualitativa do conteúdo programático e os pontos de prova de aula do concurso de professores EBTT de língua espanhola como língua adicional do Colégio Pedro II, regido pelo Edital 23/2019. O concurso apresentou oportunidades para o cargo de professor EBTT em oito diferentes áreas do conhecimento, das quais, pelos objetivos do presente artigo já explicitados na introdução, toma-se a área de língua espanhola como língua adicional. De forma a realizar uma comparação com o Edital 23/2019, utiliza-se do edital nº07/2006, pelo fato de ser o certâmen mais antigo disponível na página de concursos do Colégio Pedro II.

Com relação à metodologia de análise empregada, ancora-se no paradigma qualitativo-intepretativista. Ao longo da análise, dialoga-se com as pesquisas e teorias citadas nas seções anteriores.

### **5.1 Conteúdos programáticos do edital nº23/2019.**

O edital nº 23/2019, publicado em 29 de maio de 2019, no Diário Oficial da União, consta de 35 páginas, nas quais é possível obter toda a informação acerca do concurso, como tabela de vencimentos da carreira EBTT, documentação exigida para a postulação ao certâmen, entre outros. No entanto, os conteúdos programáticos das oito áreas do conhecimento a que se destinava o concurso só foram divulgados no dia 01 de agosto de 2019. Na tabela 1, é possível visualizar os conteúdos programáticos de Língua Espanhola:

**Tabela 1.** Conteúdos programáticos de Espanhol- Edital nº23/2019

Conteúdos programáticos – Espanhol (edital nº23/2019, p. 12)

1. Parâmetros norteadores para o ensino de línguas no Brasil.
2. Concepções de língua e discurso.
3. Letramento e gêneros discursivos no ensino de línguas.
4. Compreensão leitora e produção escrita no processo de ensino-aprendizagem de espanhol.
5. Compreensão auditiva, produção oral e pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de espanhol.
6. Análise de elementos linguísticos e discursivos em língua espanhola.
7. Variação linguística e ensino de espanhol.
8. O gênero literário como recurso didático nas aulas de espanhol.
9. Perspectivas interculturais e decoloniais para o ensino de espanhol.
10. Produção de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol.

Fonte: Edital nº 23/2019, p. 12.

Primeiramente, cabe destacar a apresentação dos conteúdos, numerados de 1 a 10, o que parece denotar um esforço da banca avaliadora por estabelecer recortes temáticos aos que o candidato deve recorrer quando de seu estudo. Após esta apresentação em dez tópicos, há o direcionamento da bibliografia a ser estudada, denominada pela banca como “sugestões bibliográficas”, que foram suprimidas neste trabalho por questões de espaço. Sublinha-se o termo “sugestões”, que parece ser uma tentativa da banca de não impor tais referências bibliográficas, mas sim apontar linhas teóricas de estudo ao candidato.

Com relação aos conteúdos programáticos, a banca elenca, primeiramente, os parâmetros norteadores para o ensino de línguas no Brasil, mas sem explicitá-los, o que pressupõe um conhecimento prévio do candidato de quais documentos seriam estes. No entanto, nas sugestões bibliográficas, apontam-se os PCNs e as OCNs como sugestões de leitura.

A respeito de como a gramática está apresentada neste conteúdo programático, ressaltam-se os pontos 2 e 6, que versam

a respeito das concepções de língua e discurso, bem como a análise de elementos linguísticos e discursivos na língua espanhola. Assim como no trabalho de Caldas (2019), a banca do Colégio Pedro II compreende que os elementos linguísticos operam no nível discursivo, isto é, uma “possibilidade de se deprender a língua desde uma perspectiva discursiva” (CALDAS, 2019), distanciando-se, portanto, de uma abordagem puramente gramatical. Além disso, Caldas (2019) ainda sublinha em seu estudo que o fato de o termo “linguísticos e discursivos” estarem no plural denota que há um conjunto de elementos que articulam a parte linguística à discursiva. Depreende-se, em suma, um entendimento dos elementos linguísticos (gramaticais) a serviço da produção de gêneros discursivos. Em linhas Almeidianas, esses elementos linguísticos (gramaticais) estariam direcionados à comunicação dentro da Abordagem Comunicativa, já que “a estruturação gramatical da língua é a base para a comunicação de todo modo” (ALMEIDA FILHO; SATELES, 2010).

Ainda na apresentação do conteúdo programático, outro saber linguístico privilegiado pela banca avaliadora é a variação linguística, atrelada ao ensino de espanhol. Por tal ação, percebe-se que a banca reconhece a multiplicidade de falares presente na língua espanhola. Nesse sentido, espera-se que o professor de língua espanhola, aprovado neste concurso, passe a ser “o articulador de [dessas] muitas vozes” (BRASIL, 2006, p. 136). O entendimento variacional distancia-se de uma visão meramente sistemática da língua, empregada em seu uso. Outros saberes também foram privilegiados pela banca, como os estudos interculturais e a perspectiva decolonial, letramentos e gêneros discursivos, dentre eles o gênero literário, as compreensões leitora e auditiva, a produção escrita e a produção de material didático para o ensino - aprendizagem do Espanhol.

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, ao longo da preparação para o certâmen, surgiu a curiosidade em buscar conteúdos de outros editais, a fim de perceber semelhanças e diferenças em um recorte temporal. Para tal, apresentam-se na

tabela 2, os conteúdos programáticos de Espanhol do edital nº 07/2006 e o programa de concurso de língua espanhola mais antigo presente na página do CP2:

**Tabela 2.** Conteúdos programáticos de Espanhol- Edital nº07/2006

Conteúdos programáticos – Espanhol (edital nº 07/2006, p. 12)

1. O sintagma nominal e seus determinantes: classificação, valores e funções. 2. O sintagma verbal: classificação, usos e valores. 3. Preposição, conjunção e advérbio: classificação, forma, usos e seu papel na coesão e coerência discursivas. 4. Unidade e diversidade da língua espanhola: aspectos dialetológicos. 5. A compreensão leitora como processo de interação: aprendizagem significativa. 6. A produção textual no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. 7. Multiculturalismo e ensino de espanhol como língua estrangeira. 8. Métodos e enfoques no ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. 9. As possibilidades didáticas das novas tecnologias no ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. 10. Ensino/aprendizagem de língua estrangeira na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fonte: Edital nº 07/2006, p.12

Nota-se, na tabela 2, que há o mesmo número de pontos de estudo para o candidato (10 itens); no entanto, estes pontos parecem ser menos sintéticos que os do edital nº 23/2019. Em relação à apresentação da gramática, percebe-se que há maior explicitação dos elementos linguísticos, lançando-se mão de nomenclaturas normativas, semelhantes ao percebido nos trabalhos de Nascimento (2019), Giorgi (2005) e Daher *et al.* (2006,2009). Tem-se, desse modo, a proposição do estudo tanto do sintagma nominal como do sintagma verbal e seus determinantes (pontos 1 e 2), além do conhecimento de suas classificações, valores e funções. Já no ponto 3, destacam-se o estudo da preposição, conjunção e advérbio e seus usos, papéis classificações e formas; no entanto, a banca aponta para uma utilização da coerência e da coesão em termos discursivos, o que parece denotar um esforço inicial de compreender a língua em um viés funcional. Vale destacar que,

para a banca, aparentemente, apenas a preposição, a conjunção e o advérbio estão a serviço do entendimento da língua como discurso, mas há um apagamento desta noção quando da apresentação dos sintagmas nominal e verbal.

Ademais, há outros pontos a serem considerados: no edital nº23/2019, os documentos norteadores do ensino de espanhol ganham destaque como os primeiros apresentados (ver tabela 1 – item 1), ao passo que no edital nº 07/2006 são os últimos (ver tabela 2 - item 10) e ainda é citada a Lei de Diretrizes e Bases. É provável que, quando da data de publicação deste edital, as OCNs (BRASIL, 2006) ainda não houvessem sido publicadas (ou amplamente divulgadas). Outra questão é a apresentação da compreensão leitora. No edital nº 23/2019, propõe-se um trabalho integrado entre essa destreza linguística e a produção escrita (ver tabela 1 – item 4); por sua vez, no edital nº 07/2006, é ressaltado na compreensão leitora seu viés interacional como um caminho para a aprendizagem significativa, possivelmente influenciado pelos estudos de Solé (1998) e Moita Lopes (1996) acerca da leitura interativa/interacional, que ainda estavam em voga à época da publicação deste edital.

Outros itens também constam do programa do edital 07/2006, tais como a produção textual (separada da compreensão leitora), talvez por um entendimento ainda de se tomar as destrezas linguísticas de modo separado, o uso das novas tecnologias e os métodos e enfoques no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Estes dois últimos pontos não são abordados no edital nº23/2019; um estranhamento, já que é uma discussão que parece ser relevante em dias atuais, ainda mais no cenário de pandemia. A seu turno, o segundo, parece estar superado (ou, melhor ressignificado) em correntes teóricas atuais de ensino-aprendizagem. Como sugere Almeida Filho (2012), o conceito de abordagem parece abarcar mais agentes e filosofias de ensinar e aprender do que apenas a prescrição de fazeres destinados ao professor.

Na próxima seção, apresentam-se os pontos das provas de aulas do edital nº23/2019, comparando-os ao edital nº 07/2006.

## 5.2 Pontos de provas de aula de espanhol como língua adicional – edital nº23/2019 e edital nº07/2006

Com relação aos pontos de provas de aula do edital nº 23/2019, mostra-se, na figura 2, como estes foram apresentados aos candidatos:

**Figura 2.** Temas para sorteio do ponto/prova de aula – edital nº23/2019.

### TEMAS PARA SORTEIO DO PONTO / PROVA DE AULA

Área de Atuação/ conhecimento: ESPAÑHOL

**Todas as aulas devem ser ministradas em língua espanhola.**

Nº	TEMA	SÉRIE / NÍVEL
1	Letramento e gêneros discursivos nas aulas de espanhol	6º ano E.F.
2	Letramento e gêneros discursivos nas aulas de espanhol	3ª Série E.M.
3	Letramento e gêneros discursivos nas aulas de espanhol	2ª Série E.M. - PROEJA
4	A variação linguística nas aulas de espanhol	7º ano E.F.
5	A variação linguística nas aulas de espanhol	1ª Série E.M.
6	A literatura como recurso didático nas aulas de espanhol	8º ano E.F.
7	A literatura como recurso didático nas aulas de espanhol	2ª Série E.M.
8	A interculturalidade nas aulas de espanhol	9º ano E.F.
9	A interculturalidade nas aulas de espanhol	1ª Série E.M.
10	A interculturalidade nas aulas de espanhol	2ª Série E.M. - PROEJA

Fonte: Edital nº23/2019.

Assim como no conteúdo programático, os pontos da prova de aula são divididos em dez itens; contudo, apenas quatro temas são privilegiados pela banca, a saber: letramento e gêneros discursivos, a variação linguística nas aulas de espanhol, a literatura como recurso didático nas aulas de espanhol (relegando

a literatura a mera ferramenta pedagógica) e a interculturalidade nas aulas de espanhol. Tais temas estão distribuídos ao longo das séries em que o espanhol é oferecido na instituição, tanto na educação básica regular quanto na modalidade EJA. Além da explicitação dos pontos, há uma recomendação aos candidatos de que a aula deverá ser ministrada em espanhol.

No que se refere aos pontos gramaticais (ou linguísticos, como a banca do edital nº23/2019 parece preferir, por compreender a língua dentro da perspectiva discursiva), não há nenhuma menção a respeito de estruturas ou elementos sistemáticos em que o candidato deva se basear. Em pesquisa empírica de minha autoria acerca da sistematização gramatical dos candidatos aprovados nesse certâmen, nenhum deles afirmou que organizou sua prova com base em elementos gramaticais e que esses pontos elencados pela banca se distanciaram de uma abordagem puramente gramatical dos conteúdos a serem apresentados.

A modo de comparação, o edital nº 07/2006 apresenta, de igual forma, 10 itens. No entanto, neste edital, a gramática se apresenta de modo mais explícito nos itens, ainda que haja certa “recomendação” ou “recorte” que o candidato seguirá em seus materiais. A tabela 3 materializa estas afirmações:

**Tabela 3.** Pontos da prova de aula – edital nº 07/2006

Pontos da prova de aula – edital nº07/2006 <sup>2</sup>
Nível: Ensino médio (O candidato deve levar em conta que o aluno começa a estudar a língua espanhola a partir do primeiro ano do ensino médio).
1-Discurso informal X Discurso formal. Aspecto de destaque: pronomes Nível: 1º ano
2- Artigos. Aspecto de destaque: determinação e indeterminação Nível: 1º ano
3-Passado Perfeito Simples X Passado Perfeito Composto. Aspecto de destaque: marcadores temporais Nível: 2º ano
4-Pronomes pessoais Complementos. Aspecto de destaque: coerência e coesão Nível: 3º ano
5-Expressão escrita. Aspecto de destaque: o texto descritivo Nível: 1º ano
6- Demonstrativos. Aspecto de destaque: localização espaço-temporal Nível: 2º ano
7-Tipologia textual. Aspecto do destaque: estruturas discursivas Nível: 2º ano
8- Gramática textual. Aspecto do destaque: conectores textuais Nível: 3º ano
9- Compreensão de leitura .Aspecto de destaque: conhecimento prévio e título do texto Nível: 3º ano-
10-Compreensão leitora. Aspecto de destaque: inferência de vocabulário Nível: 3º ano

Fonte: Edital nº 07/2006

---

<sup>2</sup> Nível: Enseñanza secundaria (El candidato deberá tener en cuenta que el alumno empieza a estudiar la lengua española a partir del primer año de la enseñanza secundaria). 1- Discurso informal X Discurso formal Aspecto de relieve: pronombres Nivel: 1r año 2- Los artículos Aspecto de relieve: la determinación y la indeterminación Nivel: 1r año 3- Pretérito Perfecto Simple X Pretérito Perfecto Compuesto Aspecto de relieve: marcadores temporales Nivel: 2º año 4- Pronombres Personales Complementos Aspecto de relieve: coherencia y cohesión Nivel: 3r año 5- Expresión Escrita Aspecto de relieve: el texto descriptivo Nivel: 1r año 6- Los demostrativos Aspecto de relieve: localización espacio-temporal Nivel: 2º año 7- Tipología textual Aspecto de relieve: estructuras discursivas Nivel: 2º año 8- Gramática textual Aspecto de relieve: conectores textuales Nivel: 3r año Comprensión lectora Aspecto de relieve: conocimiento previo y título del texto Nivel: 3r año 10- Comprensión lectora Aspecto de relieve: inferencia de vocabulario Nivel: 3r año. (Nossa Tradução)

Em relação às turmas a que se destinam as provas de aula, vale mencionar que apenas a partir do ano de 2017 o Colégio Pedro II inicia sua oferta regular de língua espanhola aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; por tal motivo, os pontos elencados pela banca do edital nº 07/2006 se destinam apenas às turmas de Ensino Médio.

Há algumas diferenças significantes entre as apresentações dos pontos de prova de aula dos editais aqui mencionados. Inicialmente, a banca alerta aos candidatos do edital nº 07/2006 de que os alunos começam seus estudos de Espanhol apenas no primeiro ano do Ensino Médio. Após tal aviso, apresentam-se os conteúdos, dos quais destacam-se 5, que serviram de base para o objetivo inicial deste artigo. Em cada ponto, há uma recomendação de leitura, o que a banca denomina de “*aspecto de relieve*” (aspecto de relevância). Neste caso, para que haja a contemplação total do ponto, é preciso que o candidato siga o que a banca espera que ele compreenda. Em outras palavras, faz-se necessário uma consonância guiada entre Estado e candidato em um acordo tácito não apenas em termos legais, como já visto anteriormente com Daher *et al* (2005), mas no sentido de se filiar ao que se espera do candidato em termos de abordagem da língua espanhola.

Essa característica de dar o direcionamento dos pontos de prova de aula aos candidatos aparenta desconstruir uma visão meramente gramatical de alguns tópicos que, à primeira vista, podem ser considerados como tal. Destacam-se 7 pontos para esta análise. O primeiro, “*los artículos*”, tem como sugestão (ou imposição, talvez) o trabalho com as questões da determinação e da indeterminação, funcionalidades atribuídas ao uso da classe gramatical artigos. O segundo versa a respeito das diferenças entre “*pretérito perfecto simple*” e “*pretérito perfecto compuesto*”, em uma visão do contraste dos pretéritos dada, apenas, pelos marcadores temporais – o ponto de relevância. O terceiro, “*Pronombres personales complemento*”, trata, supostamente, das funções de objeto que os pronomes pessoais possam exercer na língua espanhola, evidenciando que o ponto de relevância é a

coesão e a coerência. Por fim, destaca-se o 8, que se intitula “Gramática textual”, com destaque aos conectores textuais. Ainda se ressalta o 7, “tipologias textuais”, no qual se recomenda o destaque a estruturas discursivas (provavelmente em um intento de compreender a língua na ótica discursiva) e o 1 – “discurso formal X discurso informal”, em que se direciona o candidato a entender esta diferença entre os pronomes, provavelmente na dicotomia tú (informal) *versus* usted (formal).

Como dito anteriormente, ainda que haja um esforço da banca por direcionar os candidatos a tratarem os pontos mais gramaticais a partir de aspectos de destaque, ou nos termos de Daher *et al* (2005), afastar o candidato de um papel meramente conhecedor de regras normativistas da língua, ainda se percebe, na proposição dos pontos de prova de aula do edital nº 7/2006, resquícios da abordagem gramatical, o que não ocorre no edital nº 23/2019. Resta saber se este avanço ressignifica o lugar da gramática no ensino, como propõem Almeida Filho e Sateles (2010) ou se a gramática é demonizada e apagada completamente do ensino de línguas na instituição.

## **6. Considerações finais**

Ao longo deste trabalho, de maneira a analisar o lugar da gramática nos editais nº 07/2006 e nº 23/2019 do concurso de professores EBTT da disciplina Língua Espanhola, apresentaram-se breves considerações sobre o ensino de espanhol na instituição e a abordagem gramatical à luz de Almeida Filho e Sateles (2010), bem como pesquisas relevantes a respeito de editais e provas de concursos de professores de línguas.

O recorte temporal entre os editais nº 07 /2006 e nº 23/2019, de fato, revelou avanços nos estudos linguísticos, interculturais, de letramento e de gêneros, principalmente após a publicação das OCNs, em 2006. Nesse documento, entende-se o conhecimento gramatical como “necessário em língua estrangeira e [que] deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou

complexos – (...) [com] uma função discursiva determinada.” (BRASIL, 2006, p. 144). Ainda nas OCNs (2006), afirma-se que o problema não está na gramática em si, mas na concepção em que se ancora de gramática quando da formulação de um curso. Se apenas é tomado o aspecto gramatical como sinônimo de questões normativas, perde-se o momento em pensar os elementos sistemáticos linguísticos a serviço do discurso ou da comunicação, como pressupõe Almeida Filho (2010).

No concernente às análises, notam-se diferenças relevantes entre a apresentação dos programas e dos pontos das provas de aula entre os editais supracitados, seja na nomeação (ressignificação) dos elementos gramaticais, seja no direcionamento a que se deve dar ao candidato na leitura desses pontos. Colocada em um jogo de forças de abordagem, cabe saber se a gramática ainda será a espinha dorsal da organização de programas de cursos ou se ela será resignificada no âmbito do ensino de línguas, estando a serviço de uma abordagem comunicativa.

## Referências

ALENCAR, E. A importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas do país. **Revista HELB**, vol.3, 2009. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/112-a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais>>. Acesso em 23 de ag de 2021.

ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. **ELT Journal**, vol. 17, nº 2, 1963, p. 63-67. Disponível em:< <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>>. Acesso em 23 de ag. de 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de; SATELES. L.M. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **Revista HELB**, vol. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/144-breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil>> Acesso em 23 de ag. de 2021.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. A experiência de ensinar PLE nas salas e arredores: questões centrais de método sob abordagem não-gramatical. In: ROCHA, N.A.; GILENO, R.S.S. (orgs.). **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas: Pontes, 2021, p. 125-138.

BARBIRATO, R.C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

BEVILACQUA, M.C. **A trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

CALDAS, B. R. A. **Política Linguística nos editais e nas provas de concurso público para a docência em Língua Espanhola: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CARDOSO, B.F. **Antenor Nascentes e a língua espanhola no Brasil do século XX: um passeio historiográfico pelo ensino do idioma na escola básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 07/2006 de 17 de abril de 2006**. Concurso Público para provimento de cargos de professor de 1º e 2º graus. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2006.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 23/2019 de 29 de maio de 2019.** Concurso Público para provimento de cargos de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019.

DAHER, M.D.C; GIORGI, M.C; ALMEIDA, F.S. de. Seleção para o magistério público: o que se espera do professor. **Cadernos do CNFL.** (CiFEFil). Rio de Janeiro, v.IX, n.17, 2006.

DAHER, M.D.C; GIORGI, M.C.; ALMEIDA, F.S. de. A prática do concurso público para professores: uma seleção para o trabalho? In: DAHER, M.D. C. (org.) **Trajetórias de enunciação e discurso:** práticas de formação docente. São Carlos: Claraluz, 2009.

DEZERTO, F.B. **Francês e Colégio Pedro II:** um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

DORDRON, J.R. (org). **História do Ensino de Espanhol no Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro: 2021 (no prelo).

GIORGI, M.C. **Seleção para a rede pública estadual de ensino:** o que se espera do professor de língua estrangeira? Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NASCENTES, A. **Gramática de Língua Espanhola para uso dos Brasileiros.** 1. ed. e 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Livraria Drummond / Ed. Nacional, 1920, 1943.

NASCIMENTO, E.M.F. do. **Análise de provas de concursos para professor de espanhol:** um olhar discursivo sobre textos e questões. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SATELES, L.M. **O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. F. Concurso Público para professor de Português/Língua Estrangeira no IFRJ: reflexões sobre o trabalho docente. In: **Anais do SIELP 2014**. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 3, p. 1-11.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.

VIVONI, R. **Interlocução seletiva**: análise de provas para seleção de docentes – A construção do perfil do profissional professor. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

## Capítulo 9

### O olhar sobre as frustrações no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Catarina Lobo Gonçalves

#### 1. Introdução

O ensino de línguas adicionais (LA) na educação básica do Brasil é marcado pela incredibilidade de sua eficácia. Mas o que seria “ser eficaz” nesse contexto? Existe uma expectativa imediatista da sociedade de que ao aprender uma língua na escola o aluno fará sua apropriação de forma natural, assim como ocorre com a língua materna (LM). Levando em consideração a realidade educacional do país, principalmente no setor público, o processo de aprendizagem é realizado de maneira lenta e inadequada, uma vez que há não só a carência de infraestrutura e os exíguos tempos de aula, como também o impacto da falta da formação continuada do corpo docente.

A partir da problematização das implicações causadas por esse retrato, entende-se o prejuízo abarcado pelos estudantes. Ao não reconhecerem os objetivos de estarem em contato com determinadas línguas na escola – exceto o inglês, pois a sociedade parte da premissa que é o suficiente para que construam uma vida profissional de qualidade, com o propósito de se obter um valor social e econômico de prestígio como o americano e o britânico (The British Council, 1976, p.2, *apud* MOITA LOPES, 1996) – os alunos sentem-se limitados, provocando um sentimento de que não são suficientemente capazes de aprender outra língua para além daquela já prevista no currículo escolar e imposta

economicamente como a essencial. Esse fator é um caráter sistêmico da aprendizagem de uma LA no país.

Diante desse contexto, percebe-se que as frustrações no processo de ensino estão relacionadas à falta de orientação e reflexão de como ele ocorre, somado ao acontecimento de suas variáveis internas e externas relacionadas aos indivíduos: afetivas, físicas, sócio-cognitivas e extrínsecas (ALMEIDA FILHO, 2005), e a um ensino fundamentado na gramática, deixando à margem o social. Por isso, na prática, por um lado os estudantes não tomam consciência do que estão aprendendo, levando-os à falta de motivação ou resistência em aprender a língua-alvo. Por outro, os professores desestimulam-se ao passo que o corpo discente deixa de mostrar interesse ao aprender, assim como o de não obterem um salário e investimentos adequados para seu labor que é a base de uma sociedade crítica e bem estruturada, em outras palavras, um corpo social consciente de sua realidade e atuação enquanto sujeitos pensantes.

Tudo isso deixa claro, também, por que as frustrações partem da prerrogativa de os alunos não saberem se comunicar na LA escolhida. Na busca por um “falar perfeito” ou como nativos, os aprendizes se guiam nas regras gramaticais normativas para escrita, evidenciando um problema que vem se desenvolvendo com o advento das novas tecnologias: a complexa mesclagem entre os conceitos de oralidade e escrita, como dissertam Ong (1998) e Votre (2015). Nesse sentido, busca-se aqui explorar como esse problema influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem do estudante, a partir das dificuldades encontradas em pesquisas na educação básica, como a de Coelho (2005), que problematiza a visão utópica dos alunos sobre ter um “dom especial” para se comunicar na LA pretendida; e os estudos de Borges, Lago e Oliveira (2009) que indicam a tendência de uma aluna do ensino superior em Língua Inglesa em considerar a gramática um dos fatores essenciais para que o processo de aprendizagem ocorra com sucesso.

Dessa forma, o presente artigo possui a finalidade de refletir sobre as causas das frustrações no âmbito do ensino de línguas na escola, considerando a mistura da compreensão sobre as concepções de oralidade e escrita. Para tanto, abordaremos através dos conceitos da Ciência Aplicada da Linguagem as implicações do aprendizado de oralidade e escrita, as motivações dos professores e alunos diante do processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, ou seja, as competências implícitas que possuem – habilidades de aprender/ensinar a língua-alvo e seus filtros afetivos – motivação, interesses e resistências em relação à LA (ALMEIDA FILHO, 2010 e 2012) e, por fim, refletir possíveis cenários de mudança.

## **2. O aprendizado de oralidade e escrita**

Que professor(a) de língua adicional não ouviu as seguintes frases em sala de aula: “Não sei falar nessa língua, professor(a).”, “Ai, mas é muito difícil!”, “Não quero falar, porque vou falar errado.”? Apesar da disciplina não ser caracterizada – de maneira equivocada – com o mesmo grau de importância que outras do currículo como explica Moita Lopes (1996), para alguns alunos ela se transforma em um verdadeiro “bicho-papão”. Ao examinarmos discursos como os citados, percebemos que há um filtro cristalizado por eles: o entendimento de que para comunicar é necessário seguir à risca regras gramaticais destinadas ao contexto formal de escrita. Veremos a partir de agora como essa conjuntura interrompe a linearidade do trabalho de ensino de LA.

Entende-se que a questão não é só um problema das línguas adicionais. Mesmo no português brasileiro, os estudantes sentem tal distanciamento, não entendendo o porquê de estarem “falando errado”. Um ponto de destaque que contribui para a problemática é a tendência em ensinar os conceitos de oralidade e escrita nas escolas sem a devida contextualização da utilização da variedade linguística que possuímos em diferentes situações, atuando, ao invés disso, em padrões estéticos (VOTRE, 2015). Segundo Votre,

ao indicarem as regras do “bem falar” e “bem escrever”, a fala acaba sendo guiada por uma escrita elitizada, propiciando o preconceito e, conseqüentemente, o estigma social. Assim, é válido destacar o conceito Bakhtiniano sobre comunicação verbal (1997, p. 289-290), em que é inevitável a sua reflexão com os diferentes contextos em que ela está inserida e com a própria expressão do indivíduo, isto é, o processo comunicativo não deve ser analisado de forma isolada do meio. Desse modo, cria-se uma dinâmica de reprodução de discurso que atua diretamente no processo de comunicação, mobilizando fronteiras sociais invisíveis que impedem o reconhecimento da relação comunicacional com o espaço do qual um indivíduo faz parte, inclusive de sua própria capacidade de reflexão como sujeito pensante. Assim, ao não se reconhecerem nos seus contextos, os estudantes entendem que não fazem parte daquela comunidade, ampliando as diferenças sociais dentro e fora de sala de aula, tornando seu processo de ensino-aprendizagem o mais doloroso possível.

A discussão proposta também é objeto de pesquisa da Ciência Aplicada da Linguagem, área relativamente recente que “[...] lida com questões práticas de linguagem e comunicação identificadas no cotidiano social e profissional, questões essas analisadas com a base teórica própria construída na disciplina aplicada a que pertencer a questão levantada [...]” (ALMEIDA FILHO, 2020, p.26-27). No âmbito comunicacional, contribuindo para a discussão dos conceitos oralidade e escrita no ensino, Almeida Filho (2005, p.21) discute como fornecer um contexto comunicativo para que o aluno faça a imersão através da prática em seu aprendizado sem frustração. O autor entende que a maioria dos alunos só tem a possibilidade de se comunicar na língua-alvo na escola e contextualizar o processo de aprendizagem com a instrução da língua materna poderia ser promissor.

A análise desse quadro nos motiva a tratar das características da oralidade e da cultura escrita. Primeiramente, é importante destacar que o desenvolvimento histórico tecnológico dos suportes para a escrita contribuiu para que ambos os conceitos

fossem mesclados no imaginário do alunado atualmente. Mas, de que maneira? Segundo Pozzer (1998 – 1999), em aproximadamente 3.200 a.C a escrita era destinada para fins de comércio. Sua finalidade foi mudando de acordo com as necessidades do homem como, por exemplo, a ideia de transcrever obras literárias, que antes eram somente declamadas. Com a criação da imprensa e a inovação das tipografias móveis por Gutemberg (1398 – 1468), as línguas vernaculares alcançaram seu espaço no âmbito escrito, o que contribuiu para o entrelaçamento dos conceitos. Atualmente, com as novas tecnologias em ascensão, percebe-se que a oralidade e as regras de uma norma para escrita se fundiram ainda mais, oferecendo ao estudante a sólida ideia de que ambos são correspondentes. Demétrio e Costa (2013) observam tal fenômeno na plataforma digital *Twitter*. Em sua pesquisa, as autoras verificaram que as pessoas utilizam a escrita como um artifício para a fala, já que o aplicativo propõe a troca de conversas em poucos caracteres e de maneira informal. Dessa forma, na medida em que elas fazem uso dessas redes sociais e não percebem a diferença de suas concepções, atingir o inatingível – aplicar a gramática normativa na oralidade – corroboram para um pensamento de que não são capazes de se comunicar na língua-alvo.

Esse material aparece como acontecimento contemporâneo da linguagem, em que as concepções de oralidade e escrita se inserem cada vez mais como um conjunto de práticas sociais e culturais, como discursa Marcushi (2001, p.15-16). Para o autor, enquanto a fala é adquirida de modo natural através das relações sociais, a escrita é aprendida na escola, devido ao seu caráter formal. No entanto, o escritor abre a discussão para os diferentes contextos possíveis onde a escrita poderia estar presente como, por exemplo, cartões ou revistas, revelando a necessidade do cuidado com o olhar dos contextos de uso – como vimos com a utilização da plataforma digital *Twitter*. Levando em consideração que a oralidade é um movimento transitório, isto é, em constante mudança, e a escrita permanente, pois é fixa no suporte (BAGNO,

GAGNÉ, STUBBS, 2002, p. 133), a discussão proposta para este artigo parte do questionamento de como o professor em formação entende o papel da língua que ele ensina e como o aluno enxerga esses conceitos para se comunicar.

A esse respeito, a pesquisa de campo de Coelho (2005, p. 100) sobre o ensino do inglês demonstra tal realidade. Apresentando entrevistas produzidas com alunos em diferentes esferas de suas crenças sobre o aprendizado de língua inglesa, trazemos as “Crenças sobre as diferenças entre escrita e fala”, em que os estudantes acreditam que para falar bem a língua é necessário ter um “dom especial”. Indica-se P a fala do professor e A5 a fala do aluno:

P: (...) Então eu vou fazer de novo esta pergunta para você... você acha que qualquer um pode aprender ou você acha que é preciso ter um dom especial?

A5: É preciso ter um dom especial.

P: Que dom seria?

A5: Deve ter mais facilidade de aprender... tem algumas pessoas que acham difícil pra caramba aprender o inglês... não tem aquele dom... aquela especialidade...

P: O que é difícil para aprender o inglês?

A5: Ah, falar mesmo o inglês correto... (COELHO, 2005, p. 100)

Em um segundo momento, considerando a resposta de outro aluno (A2) sobre ser mais fácil escrever ao invés de falar o inglês, o professor o indaga sobre essa afirmação:

P: (...) Aqui você também marcou a resposta que é mais fácil aprender a escrever e a ler inglês do que a falar. Você quer falar alguma coisa disso? Por que será que é mais fácil escrever e ler do que falar?

A2: Falar a gente embola, escrever é bem mais fácil.

(COELHO, 2005, p. 100-101)

Essa entrevista demonstra o valor da cultura escrita para o aprendizado de uma língua adicional para esses estudantes.

Segundo Coelho (2005, p. 101), com o entendimento de que precisam fazer articulações diferentes das que o português exige, o aluno “[...] percebe que não tem e por isso acredita que o ensino da escrita é mais fácil.” Ong (1998, p. 20) trata desse inconsciente da comunicação através da palavra escrita. Para ele, quando escrevemos, concretizamos os signos em objetos, em que o abstrato se torna palpável de alguma maneira. Já em relação à tradição oral, pela falta de um “depósito” ou “resíduos”, como o autor se refere, a escrita passa a ser uma escolha mais confortável. Há algo de universal no pensamento exposto por essa narrativa, inferindo-se, portanto, que é um ponto a ser trabalhado também nas aulas de línguas, a fim de se retirar a película da angústia do “não saber falar” uma língua adicional.

Por fim, vale ressaltar a proposta de Almeida Filho (2010) ao tratar sobre o termo “desestrangeirização”, com o objetivo de desmitificar o que as fronteiras nacionais levantaram como “línguas estrangeiras”, que induz ao pensamento de posse, isto é, de língua de alguém ou de um povo do qual o indivíduo não faz parte. Nesse ponto de vista, desestrangeirizar o ensino de línguas, para o autor, é torná-las parte do que é o sujeito, quando vai além do sistema linguístico. Por esse motivo, escolhemos para este artigo a nomenclatura “língua adicional”. Assim como dissertam Leffa e Ilara (2014), esse conceito traduz quaisquer particularidades dos aprendizes em relação à língua-alvo, sem a necessidade de especificação:

Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno

estuda a língua precisam ser considerados nessa instância [...] (LEFFA, ILARA, 2014, p. 32-33).

Sob esse holofote nas práticas do profissional, o processo reflexivo dos alunos poderá ocorrer de outra maneira, pois eles poderão conseguir administrar melhor o desenvolvimento de sua conscientização do aprendizado.

Na próxima seção, debateremos as motivações de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem de uma LA.

### **3. Motivações dos alunos e dos professores**

A Ciência Aplicada da Linguagem, segundo Almeida Filho (2005), propõe suas próprias teorizações a partir de um cenário real de aprendizado de língua adicional. Para isso, ela realiza o aprofundamento de algumas variáveis do campo relacionadas aos fatores internos e externos do progresso de aprender e ensinar línguas, através do seu caráter intrínseco que diz respeito às singularidades de cada indivíduo (ALMEIDA FILHO, 2005, p.17-18), como: (i) afetivas, que diz respeito às personalidades, isto é, se os interesses do aprendiz e do professor foram atendidos ou não a partir de suas motivações ou resistências; (ii) físicas, referindo-se à saúde, como, por exemplo, a ansiedade, que é causada pela pressão externa para o bom ensino/aprendizado da língua-alvo, além da expectativa de outras pessoas sobre o indivíduo e as características da idade; (iii) sócio-cognitivas, que está relacionada ao contato/interação com a língua- alvo, ou seja, pelo viés do professor, organização das aulas, formação do ser humano, metodologias escolhidas etc., e pelo viés do aluno, identificação com a LA escolhida e organização de estudos para aprendê-la e, por fim, (iv) extrínsecas, discussões que concernem ao material didático, às técnicas, ambiente de estudo e de que maneira existe a exposição do sujeito para atuar na língua em questão. Desse modo, exploraremos neste tópico essas variáveis, que demonstram como o processo de frustração é desenvolvido,

conjugado com a questão precedente sobre o entendimento de que para aprender uma LA é necessário falar como a gramática normativa impõe a escrita.

### **3.1. Os professores em questão**

Para nos engajarmos no processo de frustração dos estudantes, é necessário ampliarmos algumas problemáticas do universo docente. Assumimos essa consideração com base, principalmente, na Operação Global de Ensino de Línguas – o modelo OGEL –, formulado por Almeida Filho (2012), que visa, sobretudo, tratar do desenvolvimento de aquisição de uma LA que vincula aprendizagem, ensino e a formação dos agentes.

É relevante abordar, primeiramente, que o autor criou esse modelo em 1982 com o intuito de auxiliar os professores e agentes formadores, além de ampliar os estudos na área, visto que não há, de acordo com Almeida Filho, um modelo representativo global e sistêmico de todo o funcionamento do processo de ensinar. Assim, propomos o debate de duas questões: a formação continuada e a visão do ensinar uma LA.

Um dos pontos ressaltados pelo pesquisador em suas obras está contido nas críticas aos cursos de formação (de professores) que direcionam poucos semestres para tratar do ensino e muitos para tratar da gramática, incluindo ainda a falta de formação continuada. Como esses profissionais são inseridos nas realidades de uma sala de aula? De que maneira lidam com preocupações às quais não puderam ter acesso para refletir? Leffa (2016) destaca que a condição desse profissional atinge o aluno não só pelo que está sendo ensinado, trata-se também de chegar à essência reflexiva do indivíduo através da proposta do aprendizado. Como propõe Almeida Filho (2012) com o modelo OGEL, para atingir os objetivos traçados no ensino é necessário a reflexão de sua prática, proporcionando um ambiente de estudo sem tensões para que o estudante se sinta à vontade em aprender a língua-alvo. No entanto, para que isso aconteça, é necessário investir nesse

educador tanto no âmbito de ensino de língua quanto pedagógico. Por isso, de acordo com Leffa, a formação é a chave para um profissional crítico.

Vinculado a esse tema, está a visão dos agentes formadores de ensinar a língua-alvo. Quais são suas expectativas e experiências em relação ao objeto das ciências da linguagem? Para Almeida Filho, ensina-se de acordo com as visões de mundo que se tem, ou seja, da língua como sistema (*langue*) e de sua contextualização no meio social (*parole*). O professor examina esse assunto através da possibilidade de materializações de teorias (implícitas ou explícitas) sobre o processo de ensino-aprendizagem, que ele intitula como “abordagem” (ANTHONY, 1963, *apud* ALMEIDA FILHO 2012, p. 13). É através disso que se revela a visão de afetividades do professor, que consiste em: o ensino, os alunos, o material, a língua ensinada, a profissão e as culturas-alvo. Sem o processo adequado de formação desse profissional, o andamento de sua prática somado às suas visões de ensinar, tende a desmotivá-lo, pois não terá os instrumentos necessários para ensinar de forma consciente. Afinal, como pensar a prática sem a Teoria?

### **3.2. Os estudantes em questão**

Quando falamos de ensino de línguas na escola pública temos que ter em mente que a sua realidade é diferente a de um curso de idiomas. Ao contrário deste último, no universo escolar delinea-se uma noção política educativa que visa propiciar acesso a múltiplos conhecimentos através do aprendizado das línguas adicionais (DAY e SAVEDRA, 2015, p.561-562). Entretanto, a realidade de algumas escolas em diferentes lugares do país dificulta a concretização dessa proposta. Há contextos educacionais que necessitam lidar com turmas com muitos estudantes, em média, de 30 a 40 alunos por cada classe e, entre outros problemas, destacam-se: a falta de equipamento necessário para um bom andamento das aulas (por exemplo, um aparelho de

som, lousa em bom estado ou um projetor) e o reflexo da desigualdade social retratada no conjunto do corpo discente em que uns têm acesso a esses cursos particulares enquanto outros não. Se não é uma tarefa fácil para o professor ensinar uma língua adicional, para o estudante iniciante nessas condições aprendê-la é menos ainda.

Não são só os professores que internalizam algumas crenças de como é ensinar uma LA. Os estudantes também possuem suas visões do que seja um bom ensino e de quais instrumentos eles deveriam possuir para chegar ao êxito de se comunicar na língua-alvo. Borges, Lago e Oliveira (2009), em seus estudos sobre o aprendizado de língua adicional na universidade, abordam pontos que se coadunam com o contexto do ensino básico e que se mostram pertinentes para a discussão. Através das análises de crenças de uma aluna de graduação em língua inglesa, os resultados que possuem uma interseção com o presente trabalho revelaram que: (i) a gramática e a pronúncia são vistos como pontos principais durante o aprendizado; (ii) a didática lúdica em sala de aula é ressaltada positivamente; (iii) o professor é considerado como detentor do conhecimento e (iv) o grau de responsabilidade na aprendizagem, para a estudante, é o mesmo entre professor e aluno. Debateremos as questões levantadas a partir da perspectiva acional, que, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001), permite que os estudantes sejam atores ativos de seu processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, na contramão de um ensino em que o professor é o centro do aprendizado, os estudantes ocuparão esse lugar, engajados a aprenderem a língua em função de seus contextos sociais e culturais, a fim de cumprirem tarefas comunicativas – aproximando-se de uma situação real de comunicação (ROSEN, 2010, p.488-489). O educador, nesse cenário, atuará como um mediador.

Nota-se que esse conjunto de concepções se forma ainda no ensino básico e que na faculdade, no caso da aluna em questão, elas não foram desmitificadas. O ponto “gramática” é a chave

para que a engrenagem da comunicação na língua-alvo não flua de maneira positiva, tendo em vista a pressuposição que para falar é necessário seguir as regras prescritivas do manual. Outro ponto de destaque está nas aulas lúdicas. O desenvolvimento do estudo de ensino de línguas voltado à comunicação – prática social, contribuiu para que as novas gerações não se adaptem ao modelo tradicional de aula no qual o professor discorre seu discurso sobre a matéria enquanto os discentes encontram-se calados. O acolhimento a metodologias mais modernas de ensino tem sido um fator importante para que haja uma ligação entre o que está sendo ensinado e os aprendentes. Contudo, tal tarefa não é simples, visto que não só os problemas estruturais que ocorrem em alguns espaços – como observado no início da seção – são um entrave. Essa nova ótica exige um amparo formativo aos professores que ocorre a longo prazo, além de demandar dos alunos uma autonomia no aprendizado a qual eles ainda não possuem. Por último, o olhar sobre o professor destacado por ela confirma essa resignação que o aprendiz tem sobre si, isto é, um lugar passivo dentro do desenvolvimento. À vista disso, Almeida Filho (2010) posiciona-se a favor de uma possível movimentação do aprendiz para sair dessa inércia, ao levá-lo à condição de protagonista de seu aprendizado com a proposta de o profissional dimensionar a relação entre a aprendizagem formal e a condição de deixar o estudante tomar consciência de seu processo. Afinal, ao não se reconhecer como atuante em toda essa conjuntura, exercitar o aprendizado em uma LA pode se tornar um sacrifício na mesma medida, dado a distância que o conhecimento se instalará em relação ao sujeito, que não se observará capaz de comunicar na língua em questão.

A seguir, abriremos um espaço de propostas para a renovação desse cenário, inspirando-nos nas contribuições de Almeida Filho, a fim de provocar o despertar para o assunto.

#### **4. Repensando o cenário**

Depois de todo o debate, neste t3pico propomos reflex3es a respeito de possibilidades de mudan7as do atual cen3rio educacional de ensino de l3nguas sob a perspectiva de Almeida Filho. Retomamos, dessa forma, a pergunta inicial: o que seria um ensino de l3nguas eficaz?

A proposta deste artigo n3o 3 oferecer uma resposta ut3pica sobre o assunto visando a resolu73o de todos os problemas. Focando nas situa73es que contribuem para a frustra73o do aluno de LA, ampliaremos nossas compreens3es para al3m das dificuldades mencionadas com o intuito de propor uma reflex3o sobre o assunto, iniciando com a rela73o aluno-professor.

Almeida Filho (2005) no cap3tulo intitulado "Ensinar e Aprender uma l3ngua estrangeira na escola" prop3e uma mudan7a para o retrato do ensino de l3nguas no Brasil. O autor lan7a luz sobre o olhar dos filtros afetivos individuais dos professores e alunos, bem como do planejamento de aulas para al3m do que cont3m no livro did3tico. O pesquisador indica que, assim como o docente tem uma abordagem de ensinar, o discente tem uma maneira de aprender, isto 3, dentro de seus contextos culturais e sociais cada grupo entende diferentes formas do que seja ensinar e aprender uma LA. Para oportunizar ao aluno a conscientiza73o do processo para que tenha "sucesso na aprendizagem de uma nova l3ngua" (ALMEIDA FILHO, 2005, p.13), Almeida Filho sugere mudar a ess3ncia do ensino atrav3s da aplica73o do Modelo OGEL, compondo a abordagem de ensinar, acompanhado da desestrutura73o da ideia do professor fixado a um pedestal imagin3rio. Dessa forma, como apresenta Souza (2009), essa perspectiva 3 poss3vel a partir das an3lises e aplica73o dos conceitos que envolvem a Abordagem Comunicativa, que surgiu com o advento do avan7o da globaliza73o, a partir da necessidade da forma73o cont3nua de adultos na Europa para promover n3o s3o a mobiliza73o das pessoas, como tamb3m diversificar os interesses profissionais e valores sociais atrav3s do aprendizado de l3nguas (CUQ e GRUCA, 2002, p.244). Por isso, faz-se necess3rio o interc3mbio de ideias entre as partes para que o docente se

transforme em um facilitador e o discente alcance sua independência (SOUZA, 2009, p.2).

Tais propostas direcionam o processo de transformação de forma mais efetiva, afinal nenhum desses aspectos pode ser negligenciado. Primeiramente, ao tocar no assunto filtros afetivos, Almeida Filho mergulha no abstrato pessoal dos agentes para contextualizar e analisar os problemas que ocorrem. Assim como consideramos as afetividades do professor no tópico 3.1, é necessário perceber quais são as dos estudantes. Quais são seus interesses e suas perspectivas com relação à língua-alvo? Será que alguma experiência de aprendizagem anterior o fez desmotivar de aprendê-la? Há algum tipo de resistência em adquiri-la? Qual seria o motivo? Essa reflexão é antes de mais nada o início do percurso da conscientização do professor para a sua abordagem em sala de aula.

Consoante à essa etapa, está a viabilização de um bom planejamento de aulas através das competências e das materialidades do processo de ensinar propostos por Almeida filho (2012, p. 17-18), no qual o professor necessita refletir na sua atuação de forma crítica ao levantar as seguintes competências: (1) Linguístico Comunicativo, em que diferentes contextos comunicacionais serão propostos para as aulas; (2) Espontânea Implícita; que é o produto da reflexão implícita da prática em sala de aula para se tornar teoria; (3) Teórica, em que dialoga as inovações implícitas com a Teoria, ou seja, reflete sobre suas experiências para chegar à Teoria, refinando-se como profissional; (4) Aplicada ou Sintética, que revela inovações pedagógicas emergidas pela Teoria e a (5) Profissional, que concerne no reconhecimento do valor do professor, propiciando o entendimento do labor e a reflexão de sua própria atuação. O autor ressalta que assim como os docentes precisam desse arranjo, essa necessidade ocorre de igual modo para os alunos, com a diferença de que podem começar sem o conhecimento na língua.

Em conclusão, resgatando a ideia de construção da prática à teoria da seção 3.1., paralelo às competências destacadas, estão as

materialidades que aspiram a concretude de toda a discussão proposta até o momento. São elas: planejamento do curso, seleção ou produção de material, construção das aulas e suas extensões e avaliação de rendimento ou proficiência. O professor conclui que conhecer as materialidades é de suma importância para a aplicação das abordagens e competências e que esse processo oferece a reflexão de sua performance. Portanto, oferecer uma aula sem um planejamento e um suporte teórico adequados, baseada somente em um livro didático que, na maioria das vezes, não é contextualizado para a realidade dos países que o importam, só faz distanciar o aluno do aprendizado.

### **Considerações finais**

O presente artigo buscou discutir as problemáticas advindas do sentimento de frustração durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a partir de reflexões de práticas em escola pública nas pesquisas de Coelho (2005) e de Borges, Lago e Oliveira (2009) e das teorias propostas por Souza (2009) e Leffa (2016) da área de Ciência Aplicada da Linguagem, sob à luz dos fundamentos do professor Almeida Filho. Com o objetivo de não perpetuar ações que contribuam para esse fato, mergulhamos nas composições indicadas pelo autor que podem levar à fluência de um trabalho que transmite toda a sua diversidade e interculturalidade.

É inevitável pensar que, para um professor de LA, é fundamental saber lidar com as singularidades de seus alunos sem atropelar o tempo, o contexto social e a realidade de cada um. No meio de tantas variantes, encontram-se os desapontamentos incumbidos de uma sensação de fracasso da qual nem sempre o educador está preparado para lidar. Nesse sentido, buscar compreender as justificativas não só no estudante, mas no fazer docência, faz parte de reconhecer-se professor.

Um dos pontos principais levantados neste trabalho foi o de buscar a reflexão sobre o entendimento de alunos da educação

básica e professores em formação têm de que para falar uma LA é necessário seguir os preceitos da gramática normativa para a escrita. Ao associá-los, os alunos caem na armadilha de acreditar que “saber falar” uma língua, mesmo a materna, é seguir tais regras, dificultando, assim, a fluidez proposta pela informalidade da oralidade. Dessa forma, esse discurso carrega preconceitos que limitam os jovens a se arriscarem a uma comunicação imperfeita dentro de sala de aula.

Emulando o enredo, destacou-se a falta de estrutura das graduações nas universidades a fim de prepararem os professores em formação a um ensino crítico em sala de aula, ou seja, uma abordagem que favoreça o estudante e o próprio educador a pensar sobre a sua atuação, bem como o que está aprendendo/ensinando. A transição de graduando para docente sem a devida conscientização através de estudo efetivo na área causa um prejuízo enorme, que também culmina no sentimento de frustração não só do aluno, mas também do professor. Percebe-se que os estudantes esperam um profissional que possua todo o conhecimento sobre a língua-alvo, para que eles, como agentes passivos, possam absorvê-la. Ao não obterem acesso às teorias durante os estudos na universidade e ao não buscarem continuamente por elas, não haverá na abordagem do professor um deslocamento da visão apresentada pelo alunado. Assim, o estudante não será autor de sua aprendizagem e o professor não poderá refletir sobre suas competências e materialidades.

É, portanto, necessário que haja a abertura de espaços para diálogos que visem à reflexão da temática a partir de propostas de estudiosos como Almeida Filho e das próprias teorizações fundamentadas na prática, como ilustra o autor, para que o processo de mudança ocorra efetivamente. Ter acesso a outras línguas é poder internalizar e apropriar-se não só de sua sistematização, é quebrar as fronteiras invisíveis que nos são impostas para que as portas da cultura e do conhecimento estejam sempre abertas.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar e Aprender uma língua estrangeira na escola. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Editora Pontes, 2010, p.11-16.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. São Paulo: Editora Pontes, 2005, p.11-33.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Lugar dos estudos aplicados na grande área da linguagem. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Fundamentos da Ciência da Linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p.15-35.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A operação global de Ensino de línguas e o modelo OGEL. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. São Paulo: Editora Pontes, 2012, p.9-30.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 289-290.
- BORGES, Tatiana D.; LAGO, Neuda A. do; OLIVEIRA, Vitalino G. "Se você não tem domínio da sua própria língua, como vai aprender ou ensinar uma segunda língua?": Crenças de uma formanda em letras (inglês) sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: **Anais do XXV Congresso nacional de Educação – CONADE UFG**, 2009.
- COELHO, Hilda H. "*É possível aprender inglês na escola?*" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:** Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001, p.243-264.

CUQ, J-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble: PUG, 2002.

DAY, Kelly C. N.; SAVEDRA, Mônica M. G. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: Questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar.2015.

DEMÉTRIO, Alana K. B.; COSTA, Maria H. A.. Oralidade e escrita: o hibridismo no Twitter. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 98-108, jan./jul. 2013.

LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de LE. In: LEFFA, Vilson. J. (Org.). **Língua estrangeira, Ensino e aprendizagem.** Educat, 2016, v. 1, p.81-103.

LEFFA, Vilson; Irala, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula.** Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ONG, Walter. **Oralidade e Cultura escrita:** a tecnologização da palavra. São Paulo: Papyrus Editora, 1998.

POZZER, Katia Maria Paim. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. **Classica**, São Paulo, v. 11/12, n. 11/12, p. 61-80, 1998/1999.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p.51-57.

ROSEN, Évelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. **La revue canadienne des langues vivantes**, vol. 66, n. 4, p.487-498, jun./jul. 2010.

SOUZA, Marcela. A Interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, p.1-16, 2009.



## Capítulo 10

### O material didático no *jogo do aprender de línguas* e as habilidades necessárias para sua produção

Cristiane Regina de Paula de Oliveira

Para que o aluno só possa ganhar  
terá de tornar-se no jogo  
nosso sócio e cúmplice leal.  
Seja lá o caso que for,  
mestre e aluno, igual,  
podem crescer  
na consciência e ação,  
de tal forma  
(e de não menos sentido!)  
que eles possam ter, em parte,  
o controle dessa arte.

*Poema Aprenderes de línguas*  
(ALMEIDA FILHO, 2009, p.8)

#### O jogo do aprender de línguas

O poema em epígrafe nos propõe pensar a aula de línguas como um jogo, onde para ter o controle, para que se possa crescer e haver ganho, nós, professores, precisamos agir em parceria e cumplicidade com nossos alunos.

Buscando entender melhor essa comparação, lembro-me da crônica “*Tênis x Frescobol*”, de Rubem Alves (1998, p. 51-53), que fala sobre dois tipos de casamento, um como o tênis e o outro como o frescobol. Segundo o autor, os dois jogos são aparentemente similares (envolvem dois jogadores, duas raquetes

e uma bola), mas, diferem bastante na essência, já que o primeiro é um jogo feroz, com objetivo de derrotar o adversário, fazê-lo errar; enquanto o frescobol é um jogo onde é imprescindível a cumplicidade e a parceria, tal como Almeida Filho se refere ao aprender de línguas.

Associar o aprender de línguas ao frescobol, pareceu-me inevitável já que, para que ambos funcionem, para que sejam bons, é preciso que nenhum dos dois jogadores perca. Como diz Alves (1998, p.52) “não existe adversário porque não há ninguém a ser derrotado”, sendo assim, tanto no frescobol como no *jogo do aprender línguas*, pensado fundamentalmente para e pelo aprendiz, o importante não é a competição, mas a disposição para cooperar e, conseqüentemente, partilhar.

Partindo da associação do aprender de línguas com um jogo, pretendo, neste artigo, comparar as estratégias e elementos necessários para o jogo do frescobol com os necessários para a aula de línguas proposta por Almeida Filho.

Apoiada nas leituras realizadas na disciplina Tópicos Especiais – Leituras de Almeida Filho e a área de ensino de línguas, busco refletir sobre a importância do material didático nesse *jogo*, bem como as habilidades necessárias ao jogador que se propõe a elaborar esse material.

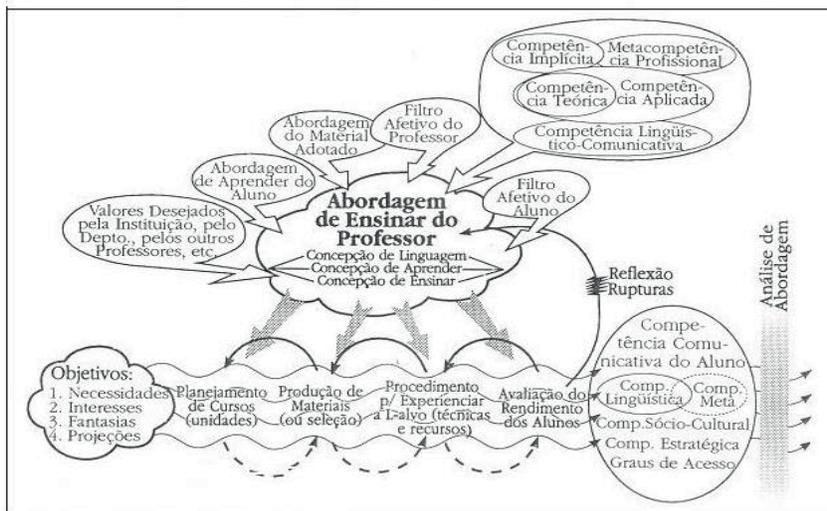
### **Pensando o *jogo***

Assim como o frescobol é regulado por regras e seus jogadores adotam estratégias para tornar o jogo possível e prazeroso, quando professores e alunos entram no jogo do aprender línguas agem orientados pelo que Almeida Filho (2010, p.13) denomina, respectivamente, “abordagem de ensinar” e “abordagem de aprender”.

Segundo o autor, professores e alunos são levados a ensinar como ensinam e aprender como aprendem de acordo com as visões que possuem e essas abordagens se materializam na Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), modelo

organizado de forma articulada por Almeida Filho em 1993, como mostra figura 1.

**Figura 1.** Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO (2010, p.22.)

Essas abordagens são diferentes, mas precisam ser complementares, pois o jogo é cooperativo. É importante que não haja desencontro entre as ações dos alunos (abordagem de aprender) e as dos professores (abordagem de ensinar). Mais que isso, é imprescindível que as duas abordagens sejam compatíveis e convergentes.

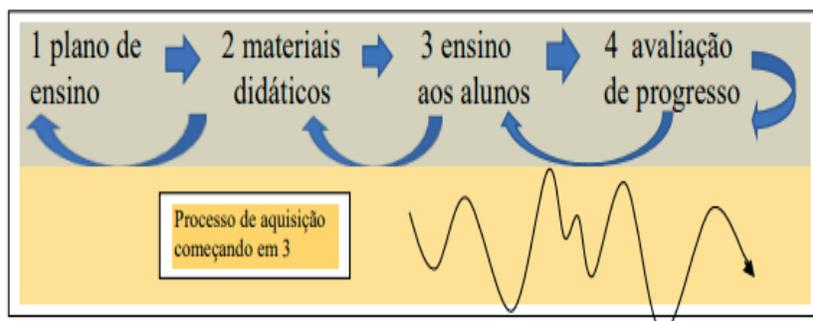
Entretanto, caso haja incompatibilidade, cabe aos jogadores mais habilidosos irem ajustando a bola que, por vezes, vem meio torta, para devolvê-la no lugar certo, onde o outro possa alcançá-la. Em outras palavras, cabe aos professores, conhecedores e conscientes de sua abordagem, identificarem os traços distintivos para buscarem estratégias de harmonização com probabilidades maiores de sucesso.

Ademais, assim como para jogar frescobol precisa-se de jogadores, raquetes e bola, para que o aprender de línguas

aconteça alguns elementos são imprescindíveis. Caso um deles falte, não há interação e, portanto, não há jogo.

Dentro do modelo proposto pelo autor, a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) esses elementos, chamados de materialidades, são: (1) o planejamento, (2) a seleção ou produção de materiais, (3) a construção das aulas e (4) a avaliação, conforme figura 2.

**Figura 2.** Representação do plano das materialidades



Fonte: Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de ALMEIDA FILHO (1993;2013)

### **As concretudes ou materialidades do jogo**

Como defende Almeida Filho (2012, p.17), produzir ensino quer dizer produzir materialidades ou torná-lo concreto. Assim, promover um bom jogo é produzir ações efetivas nas concretudes de que o aprendiz irá participar.

Segundo o autor, a ordenação das materialidades, embora natural, não é percebida da mesma maneira pelos professores, ela tampouco é imóvel e cristalizada. Ao contrário, efeitos proativos e retroativos são previstos e esperados.

Geralmente, inicia-se pelo planejamento do curso e das aulas, um processo pouco visível e por vezes solitário dos professores, que estabelece os objetivos do curso, as metas de final de ciclo e a previsão de conteúdos a serem alcançados dentro do tempo que se tem disponível para as ações.

Feito o planejamento, parte-se para a seleção ou a produção dos materiais a serem utilizados. Nesta etapa, a segunda mais visível, os professores podem adotar materiais prontos, avaliando sua proximidade com o que se pretende e fazendo as adaptações que forem necessárias ao longo do percurso, ou produzirem materiais pensados e adequados à realidade de seus alunos.

Em seguida, constroem-se as aulas propriamente ditas. Etapa mais visível do jogo, formada de atividades muito concretas e vivenciais e tida como “experiências centrais na língua-alvo rumo a uma provável ou possível aquisição”. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 73).

A quarta e última etapa, a avaliação, pode ser feita ao longo de todo o processo ou em momentos específicos. Geralmente é depois dela que são propostos replanejamentos ou mudanças. O autor defende que, quando se planeja, quando os materiais nascem desse planejamento, quando as aulas são vividas e absorvidas, então, as formas de avaliar surgem dessa sequência afinada e harmoniosa. (ALMEIDA FILHO, 2012, p.27)

Ademais, o autor diz que as quatro materialidades podem nos ajudar na observação interessada em revelar o porquê ensinamos da maneira como o fazemos, ou seja, podem ajudar a entender a configuração de nossas abordagens e a promover mudanças e inovações.

### **Olhando os materiais didáticos no *jogo de aprender línguas***

A importância do material didático, a segunda das quatro materialidades praticadas por professores de línguas, é reconhecida por muitos pesquisadores. Almeida Filho e Eres Fernández (2019), por exemplo, defendem que alunos da Educação Básica e professores devem ter garantidos seus direitos à escolha e ao recebimento de um material didático para apoiar o ensino.

Almeida Filho (2012, p.58) diz ainda que certamente essa importância dada aos materiais deva-se a sua capacidade de estar tanto nas aulas como nas extensões dela (em deveres ou estudos em casa).

No entanto, segundo relatório de pesquisa sobre materiais didáticos de espanhol (ERES FERNÁNDEZ, 2012, p.9), embora os cursos de formação de professores costumem incluir em seus programas a análise de materiais didáticos, nem sempre esse tema é tratado em profundidade. Vilaça (2009, p.2) afirma que especialmente no que se referem à elaboração dos mesmos, os estudos ainda são bastante tímidos.

O relatório de pesquisa também chama atenção para o fato de que “por vezes, confunde-se a análise com a avaliação de materiais, posto que, como dissemos, é recorrente sermos questionadas acerca do “melhor” material e não sobre os princípios que devem nortear essa classificação.” (ERES FERNÁNDEZ, 2012, p.10)

Vilaça (2009, p.5) destaca ainda que “com grande frequência os livros didáticos são vistos – ou pelo menos indiretamente tratados - como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo”, no entanto, como alerta Almeida Filho (2012) material didático nem sempre, ou não somente, é o livro didático.

Mas, o que se entende por material didático? Almeida Filho e Eres Fernández (2019) concebem material didático como “codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aula e nas suas extensões.” (Glossário de Linguística Aplicada apud ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 24).

Enquanto Vilaça (2009, p.5), de maneira bem ampla, diz que material didático é “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”, no relatório de pesquisa tem-se a definição:

[Os materiais didáticos] são recursos de diferentes tipos – impressos como os livros didáticos, audiovisuais como um vídeo, multimídia como um DVD etc. – usados para facilitar o processo de aprendizagem. Constituem um componente a mais do currículo, razão pela qual devem ser coerentes com os demais elementos

curriculares, isto é, com os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação do ensino e aprendizagem. (INSTITUTO CERVANTES, 1997 apud ERES FERNÁNDEZ, 2012, p.12).

Tanto na definição de Vilaça quanto na do relatório de pesquisa, o material didático é tratado como um facilitador do jogo. Sendo assim, para que possa proporcionar jogadas prazerosas e significativas é importante que o material “fale esse aprendiz” e o envolva, ou seja, que o aprendiz se veja representado no material e seja envolvido nas atividades propostas (ALMEIDA FILHO, 2010, p.12).

Neste sentido, Almeida Filho (2012, p.60) defende que se produzam materiais já que a adoção de materiais elaborados por terceiros, ainda mais frequente que a produção, é pensada para um público fictício que pode ser diferente daquele presente na sala de aula da adoção. Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p.182) destacam que a possibilidade de contextualização do ensino às necessidades locais e do aprendiz é uma das vantagens da elaboração do material didático pelos professores para seus próprios alunos.

Entendo que a produção de materiais pode trazer benefícios aos dois jogadores. Para os alunos, além de possibilitar uma maior aproximação, pode trazer-lhe uma sensação de prestígio por ver que o material foi preparado especificamente para ele. Já para o professor, além de ajudá-lo na análise e reflexão de sua abordagem, pode proporcionar-lhe a satisfação da autoria ao ver seu aluno envolvido na atividade que elaborou (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p.182).

Almeida Filho (2012, p.62) aponta que a seleção de materiais é tarefa para todos os professores, no entanto, a produção, processo mais trabalhoso, requer algumas condições e é missão para profissionais com maiores condições de enfrentamento.

## **Das habilidades para a produção de materiais**

O relatório de pesquisa sobre materiais didáticos, utilizando sugestões apresentadas por Eres Fernández, coordenadora da pesquisa, em sua investigação pós-doutoral realizada em 2009, aponta como alertas importantes aos produtores de materiais que estes tratem a gramática de forma contextualizada favorecendo a reflexão do aluno e que adéquem esses materiais à realidade das escolas, especialmente as da rede pública cuja carga didática é reduzida e os grupos numerosos.

Almeida Filho (2012, p.62), dentro das seis exigências que propõe, também destaca a necessidade de uma capacidade reflexiva para fazer um material didático que atenda as demandas do público a que se destina e um respaldo em teoria adequada sobre o processo de ensinar e de adquirir línguas.

Sobre a teoria, o autor enfatiza que o material deve trazer uma marca filosófica que predomine em sua organização. Para isso, reconhece duas grandes abordagens ou escolas filosóficas: a gramatical (mais antiga e geralmente predominante nos materiais) e a comunicativa (vista como um desejo renovador no horizonte). Esta marca filosófica além de implicar a forma de ensinar e aprender a língua determina o desenho e a apresentação do material.

Também sobre o desenho do material, o autor define como pré-requisito para a produção “um espírito de empreendimento que inclua criatividade de concepção como marca de design”. (ALMEIDA FILHO, 2012, p.64).

No entanto, seus apontamentos não se limitam à forma e à abordagem do material: algumas das exigências dos requisitos estão diretamente ligados ao professor que irá elaborá-lo.

Além da capacidade prática em reconhecer tipos variados de materiais requeridos no andamento do curso e seus propósitos, do tempo disponível para análise, revisão e trocas com outros professores que utilizem o material, a fundamentação teórica e a competência comunicativa do professor elaborador são fundamentais. No entanto, requerem uma assessoria.

De acordo com o autor, somente a longa e excelente prática do professor não é mais suficiente no quadro de autores de material didático contemporâneo. Assim, defende que contem com a orientação de um corpo de assessores de alto nível (doutores e mestres na área) para que possam avaliar conceitos e relações teóricas envolvidos.

Ademais, recomenda que professores não nativos na língua-alvo aspirantes a autoria de materiais didáticos recebam apoio de assessores com alta proficiência e familiaridade com aspectos culturais da língua, nativos ou não, para que revisem os textos e as instruções do material bem como seus aspectos ideológicos, estilos e estratégias requeridos, e representação étnico-cultural adequada.

### **Considerações finais**

Na ideia da aula de línguas como um jogo de frescobol, a palavra de ordem é interação, pois não há como jogar sem parceiro, transformá-lo em adversário como no tênis ou ainda jogar sem os materiais necessários.

Ao tentar manter sempre a bola em jogo, os jogadores buscam formas de fazê-lo, ou seja, agem de acordo com as abordagens que os orientam e que entendem como necessárias para alcançar seus objetivos.

Cabe aos professores, ao produzirem as materialidades para esse jogo, o desafio de adequá-las às necessidades de seus parceiros e contribuir para tornar a partida agradável a fim de mantê-los no jogo com sensação de ganho. Isso nos leva a concluir que produzir materiais didáticos, em lugar de adotar materiais produzidos por outros, favorece essa adequação e sedução.

No entanto, somente a vontade e a experiência dos professores em jogos não é suficiente. É preciso estar atento às habilidades e estratégias necessárias para a produção de um material que apóie uma aquisição duradora e fluente na língua-alvo.

Assim, considero relevante destacar a necessidade de mais pesquisas e publicações sobre materiais didáticos, no campo de ensino de línguas estrangeiras, devido à importância destes no *jogo* do ensino-aprendizagem de línguas.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Começar a ensinar línguas pelo plano de curso. **Revista de estudos de cultura**, v.7, p. 91-119, 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993. Edição comemorativa ampliada em 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas. SP: Pontes Editores, 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 3ª edição, 2009, p. 7-8.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; ERES FERNÁNDEZ, G. (Orgs.) **RENIDE – Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ALVES, R. **O retorno e terno**. Campinas: Papirus, 1998.
- ERES FERNÁNDEZ, G. et al. **Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade**. 2012. 68f. Relatório final de pesquisa não financiada – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.
- ERES FERNÁNDEZ, G. **Incidências e relações de alguns aspectos psicopedagógicos em materiais didáticos de espanhol e em cursos de formação de professores**. Relatório final de pesquisa individual. Edital Programa de Estágio-Docente no exterior – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. São Paulo, 2009.

LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, vol. VIII nº XXX ,jul-set 2009, p.1-14.



## Capítulo 11

### O impacto da BNCC no ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica

Suzana do Nascimento Santos

#### Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LEs) esteve, ao longo do tempo, vinculado a diferentes propósitos na construção da educação básica brasileira. Andrade (2015) aponta que, na época do Império, algumas dessas línguas se destacavam na formação intelectual e cultural da elite, que trazia preceptores nativos, principalmente, franceses ou ingleses, para educarem os filhos dos nobres aos moldes das grandes cortes da época.

Com o passar das décadas, as LEs foram sendo, lentamente, democratizadas entre as diferentes camadas da população. Difundiu-se, desta forma, a ideia de que o saber se expressar em outras línguas é um elemento essencial na construção da formação integral do cidadão e não um artigo de luxo como, infelizmente, muitos ainda imaginam. Destaco, atualmente, a relevância das LEs tanto na formação acadêmica e atuação no mercado de trabalho dos indivíduos quanto como ponto de visibilidade no movimento de conscientização rumo ao senso de cidadania, criticidade e empoderamento.

Neste artigo, optei em escrever sobre as percepções que vem sendo construídas, através da minha trajetória como professora de língua inglesa, acerca da temática que envolve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o ensino de LEs. Minha fala, que continua evoluindo, representa a formação teórica, reflexiva e dialogada com as leituras sobre educação e

ensino, bem como a sinergia de vivências com gestores, professores e alunos. Schneider (2011) define este processo como um tecimento afetivo com as pessoas significativas, as quais auxiliam na definição do ser (valores, crenças, concepções de mundo), por isso é importante salientar que o outro é mediação para mim, da mesma forma que sou mediação para o outro.

Alguns anos antes da promulgação da BNCC, Rajagopalan (2003) já afirmava que a língua é um dos instrumentos de poder utilizados na relação com o outro e que, por meio dela, um indivíduo pode manipular, ou tentar construir, junto com este outro, um mundo com menos desigualdades sociais.

No entanto, tenho percebido, nas escolas públicas de educação básica, um acirramento dessas desigualdades à medida que verifico uma perda de espaço das disciplinas de LEs no currículo das redes públicas de ensino, com raras exceções. Inicialmente, notei a diminuição de carga horária destas disciplinas em detrimento de outras e, antes da BNCC, já presenciava um movimento de desprestígio na diversidade de LEs ofertadas aos estudantes e um obscurecimento de como as competências comunicativas (ALMEIDA FILHO, 2012) seriam trabalhadas.

Sendo assim, fundamento este artigo nos documentos oficiais que tratam do ensino das LEs e nas referências bibliográficas relacionadas à abordagem comunicativa, à análise de necessidades e ao Referencial de Níveis de Desempenho (RENIDE). Reflito sobre o impacto da BNCC no ensino das LEs na educação básica. Tenciono ainda apresentar um panorama histórico das LEs desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN) (BRASIL, 1996) até a BNCC; teço considerações sobre a proposta da BNCC para o ensino de língua inglesa (LI); apresento a relevância de um Referencial de Níveis de Desempenho (RENIDE) para as LEs e sugiro um ensino das LEs embasado pela abordagem comunicativa e pela análise de necessidades.

Alinho-me ao pensamento de Duboc (2014) de que, em um mundo globalizado, posso ter acesso a diferentes formas de ser, agir e pensar. Portanto, as LEs passam a ser as disciplinas essenciais na formação crítica e ética do aluno. Segundo a autora, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela os aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos e é, neste momento, que pode acontecer o aprendizado, a reflexão e a problematização acerca de um cenário, dito estável, permitindo transformá-lo ou melhorá-lo.

### **O panorama histórico das LEs da LDBEN à BNCC**

Não é a primeira vez que estou imersa em um governo que ataca e desprestigia a educação pública. Em agosto de 2021, no programa *Sem Censura*, da TV Brasil, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, mostrou a face elitista do governo de Jair Bolsonaro ao declarar: “A universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade.” e “Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande.”<sup>1</sup>

Partindo dessa postura e dos muitos documentos oficiais que foram promulgados em diferentes governos e com os quais convivemos até hoje, posso dizer que não há neutralidade política na educação. Tenho consciência de que este é um campo de disputas constantes entre os diferentes modos de significar o mundo e suas relações. Desta forma, qualquer documento produzido dentro do âmbito das políticas públicas, voltadas para a educação, carrega visões que podem favorecer ou excluir determinados grupos e modificar o rumo do que ocorre nas instituições públicas escolares.

---

<sup>1</sup> A reportagem encontra-se disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/elitismo-ministro-da-educacao-diz-que-universidade-deveria-ser-para-poucos/>.

Na consulta a esses documentos consigo vislumbrar um panorama do que vem ocorrendo em relação ao ensino das LEs, que é o foco deste artigo. Por isso, a importância de apresentar o caminho percorrido desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN) (BRASIL, 1996) até a BNCC (BRASIL, 2018).

Paiva (2003) apresenta que, a partir da década de 90, instituiu-se uma política de democratização das LEs com a LDBEN visto que a disciplina de língua estrangeira moderna voltou a ser um componente curricular obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano) e, no ensino médio, incluiu-se uma LE obrigatória e uma segunda LE, em caráter optativo, de acordo com as possibilidades de cada instituição de ensino e com critério de escolha democrático para cada comunidade escolar.

Dois anos mais tarde, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) apresentam as diretrizes elaboradas, pelo Ministério da Educação (MEC), que procuravam respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país visando construir referências nacionais comuns ao processo educativo nas regiões brasileiras, para que se desenvolvessem junto aos alunos conhecimentos para o exercício da cidadania. Planejava-se uma visão de educação básica com uma orientação curricular voltada para a formação de uma consciência cidadã do indivíduo. Neste documento, pela primeira vez, a disciplina de LE aparece como um direito obrigatório de oferta aos estudantes pelas instituições de ensino, equiparada às demais disciplinas do currículo, representando inclusive uma área de conhecimento prevista para o EF.

A língua estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, língua

estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania (BRASIL, 1998, p.41).

De forma semelhante, os PCN + do Ensino Médio (PCN+EM) (BRASIL, 2002) adotaram uma postura de ensino de LE embasada no pluralismo linguístico e multiletramentos, voltado para o atendimento às diversidades. O documento apropriou-se das evidências de internacionalismo e dos acordos firmados junto ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), para instituírem que o inglês e o espanhol eram as LEs que tinham grande relevância no cotidiano e na vida profissional dos estudantes brasileiros. Sendo assim, o documento aponta que “não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea” (BRASIL, 2002, p. 93). Determina-se ainda que “O foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos - portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2002, p. 94).

Devido à criação do Mercosul, em 1991, e os fortes laços político-econômicos do Brasil com os demais países membros, havia uma demanda para o ensino de espanhol na educação básica que foi adiada por muitos anos. Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei n.º 11.161 (BRASIL, 2005) que passa a ser conhecida como a “lei do espanhol” e que torna obrigatória a oferta deste idioma no ensino médio, deixando ainda a opção de outros idiomas facultativos ao aluno.

Com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), reafirma-se a importância das LEs na educação básica como partícipe na construção da noção de cidadania e protagonismo do educando na contemporaneidade. As OCEM apresentam uma seção dedicada ao ensino de espanhol e outra com reflexões e exemplos de atividades referentes ao

ensino de LI, atentando que estas poderiam ser inclusive aplicáveis ao ensino de outras LEs.

Porém, o que presenciei, em muitas instituições de ensino públicas, foi que esta implementação não ocorreu através de um processo de conscientização em relação a sua importância para a comunidade escolar, mas como uma imposição. Almeida Filho (2009) alerta que:

Num país democrático (ou mesmo relativamente democrático) nenhuma língua estrangeira irá permanecer hegemonicamente plantada para sempre no currículo escolar se não houver percepção generalizada de motivos para aprendê-la além da formalidade disciplinar e da preferência pessoal ou sectária de grupos (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 50).

Portanto, a ideia era de excelência, mas sua implementação de forma inadequada gerou desconforto e descompromisso por parte de muitas instituições. Desta forma, Silva Júnior e Eres Fernández (2019) apresentam que quando entrou em vigor a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), que alterou a política de ensino de línguas, excluindo a autonomia das comunidades escolares quanto à escolha do idioma a ser ensinado, iniciou-se, de certa forma, um declínio na política linguística<sup>2</sup> que vinha sendo construída. A Lei nº 11.161/05 é revogada e, imediatamente, inclui-se a obrigatoriedade da LI nos currículos do ensino médio. Acredito que, através dessa MP, é iniciado o retrocesso no caminho pavimentado pela multiplicidade de oferta de LEs na educação básica. A MP nº 746/16 converte-se, no ano seguinte, na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), de caráter antidemocrático e hegemônico, já que determina a língua inglesa como LE obrigatória na educação básica além de instituir uma data para a

---

<sup>2</sup> De acordo com Calvet (2007), “[...] as políticas linguísticas dizem respeito às decisões do Estado no que concerne à relação existente entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p.3).

promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que vinha sendo elaborada desde 2014<sup>3</sup>.

É neste cenário que a BNCC é decretada para ser “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Porém, no tocante ao ensino das LEs, a BNCC apresenta uma visão reducionista que reflete, de certa forma, o descuido em relação a oferta de oportunidades para a excelência na educação pública, pois perpetua velhos e persistentes problemas que mantêm as desigualdades acadêmicas e sociais.

Segundo Silva Júnior e Eres Fernández (2019), há uma certa necessidade, na verdade, de se apresentar uma prática que rompa com essa visão objetiva e prescritiva para que se pavimente um caminho que amplie, interfira e problematize a vida social dos alunos, ampliando seus modos de se relacionar com o mundo. Por isso, é tão necessário que, como docentes, busquemos uma formação continuada para aprendermos a refletir, interferir e modificar normativas e outras leis que, ao serem implementadas, possam vir a cercear as práticas na sala de aula.

### **A língua inglesa na BNCC e o Referencial de Níveis de Desempenho (RENIDE)**

A BNCC foi elaborada para ser uma normativa norteadora das práticas educacionais, porém sua criação ocorreu de forma conturbada e obscura, acarretando posicionamentos, muitas

---

<sup>3</sup> Cabe salientar que, após muitas discussões e debates ao longo da elaboração inicial da BNCC, entre os professores de LEs, foi encaminhado um parecer para que a Base contemplasse a multiplicidade de oferta de LEs permitindo que a escolha fosse feita, democraticamente, pela comunidade escolar de acordo com a realidade vivida por cada instituição. Infelizmente, o parecer não foi aceito na construção da BNCC.

vezes, contrários ao seu conteúdo e levantando questionamentos quanto à forma como se deu a sua construção.

Oliveira e Dering (2018) pontuam que a BNCC é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. Neste documento, as competências, as habilidades e os conteúdos permeiam os anos de escolaridade. Portanto, apesar da Base não ser um currículo, ela irá nortear esta construção nas secretarias estaduais e municipais, bem como servir de guia na elaboração dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos locais das escolas públicas e particulares.

Fazendo uma visita ao documento, noto que foram instituídas dez competências gerais: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Competência é definida, pela Base, como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões relacionadas ao cotidiano, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Acredita-se que os alunos possam ser estimulados a lidarem com as habilidades e aprendizagens essenciais através destas competências.

Quanto às áreas de conhecimento, elas se dividem em cinco para o ensino fundamental: linguagens, matemática, ciências naturais, ciências humanas e ensino religioso. A língua inglesa integra a área de linguagens e é obrigatória a partir do 6º ano. O documento organiza a LI em cinco eixos: Oralidade – práticas de compreensão e produção oral, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor; Leitura – práticas de leitura de textos diversos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação; envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas e os multiletramentos; Escrita – práticas de produção de textos, relacionados ao cotidiano

dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação; envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas; Conhecimentos Linguísticos – práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua, com base nos usos de linguagem apresentados e Dimensão Intercultural – reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes da LI, favorecendo o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Em relação às competências específicas em LI, elas se dividem em seis, como vemos a seguir:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 246).

É importante salientar que o documento sugere que: “Essas competências podem ser referência para a elaboração dos currículos das outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las” (BRASIL, 2018, nota 44, p.246). Portanto, existe a possibilidade de permanência do ensino de outras LEs, mas ela se atrela, de certa forma, a uma vontade política. Deste modo, cabe aos especialistas, desta área de ensino, apresentar propostas aos órgãos competentes de sua região, embasadas na realidade da necessidade/demanda de cada localidade.

Porém, acredito que não basta criar um documento e fazer sugestões sem promover mudanças na qualidade da formação inicial e continuada dos professores, sem modificar abordagens ultrapassadas e sem promover condições de trabalho adequadas aos professores nas instituições de ensino. O objetivo real deve ser apresentar novas recomendações que visem criar espaços positivos que promovam momentos de aprendizagem, reflexão e problematização junto aos alunos com vistas à aquisição de estratégias que possam ser utilizadas em seu cotidiano.

Neste artigo, estou preocupada com o impacto que a BNCC pode trazer ao ensino de LEs porque acredito que “Língua é para viver, se relacionar, conhecer o mundo e as pessoas, se apresentar, fazer coisas acontecerem em projetos e assim por diante” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.122). Sendo assim, o uso da língua deve nos trazer liberdade e não amarras. Portanto, à medida que a normativa privilegia a língua inglesa (LI) como disciplina obrigatória a ser ensinada em detrimento de outras LEs, consigo perceber uma proposta clara do documento de se portar como um agente de silenciamento-invisibilização destas línguas.

Lagares (2018) assinala motivações de cunho sociopolítico em tais resoluções. Segundo o autor, ocorreu a substituição da

autonomia dos estados e dos municípios na escolha da LE a ser ensinada nas escolas, como prevista na LDBEN (1996). Esta imposição pelo ensino da LI estaria relacionada à política externa do governo brasileiro que está, diretamente, alinhada à dos Estados Unidos. Apesar de tais resoluções tratarem do ensino de línguas, seus objetivos reais são visivelmente não linguísticos.

Daí, provavelmente, também haver uma mudança conceitual da LI no documento, que passa a ser tratada como língua franca<sup>4</sup> ao invés de estrangeira ou adicional. A escolha demonstra a possibilidade de se abordar a língua focalizando na sua função social e política, o que aparenta ser um ponto positivo no documento. Nesse sentido, a LI não seria mais tratada como aquele idioma oriundo de países hegemônicos devido ao fato de haver muitos falantes espalhados pelo mundo, não somente nos países em que ela é a principal. A língua passa a ter um cunho mais democrático, pois acolhe e legitima os usos materializados por falantes com diferentes repertórios linguísticos e culturais.

Portanto, a apropriação do conceito proposto na BNCC pode oportunizar um movimento de desestrangeirização como apresentado por Almeida Filho (2010):

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações

---

<sup>4</sup> Jordão (2014) define língua franca como aquela utilizada por nativos e não-nativos como criadores das normas, podendo apresentar variante, tendo autonomia e independência; enquanto a língua estrangeira é usada por não-nativos, estando subordinada às normas e referências criadas pelos nativos. Já língua adicional está relacionada ao ambiente de contato; isto é, quando o ambiente é de imigrantes aprendendo a língua do país onde moram, usa-se geralmente língua adicional, enquanto em ambientes como os das escolas brasileiras, nos quais a sociedade nacional não usa inglês para comunicação interna, a maioria dos pesquisadores utilizam o termo língua estrangeira.

interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 15).

A identificação das brechas<sup>5</sup> propostas pela BNCC, por parte do docente, exige um olhar minucioso que capte o grande potencial que temos no Brasil para o ensino de línguas. Nosso povo é etnicamente diverso em um país com extensa dimensão, aberto à inovação, criativo, otimista e ávido a aprender novas LEs. Por isso, acredito que o processo de formação de consciência da prática docente deve se iniciar ainda nos cursos de licenciatura visto que os “[...] cursos de Licenciatura em Letras para o ensino de línguas não tem respondido à demanda da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (ALMEIDA FILHO, 2020, p.17). Há, também, a necessidade de cautela e entendimento em relação às tomadas de decisões dos agentes externos que, segundo Almeida Filho (2017), se fazem presentes através das políticas públicas que interferem nos rumos que a educação do país tende a tomar.

Uma excelente estratégia para nós, como professores de LEs, é nos apropriarmos de nossa capacidade crítico-reflexiva para modificar aquilo que nos desagrada e pavimentarmos oportunidades de aprendizado efetivo rumo à tomada de decisão para a criação de uma real política linguística em nosso país.

Em toda situação de ensino ou de aprendizagem de línguas, haverá uma abordagem possível e distinta para cada um dos agentes envolvidos [...] uma abordagem acabará por mostrar a direção a ser tomada na construção dos processos interdependentes de aprender e de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2012, p.13).

---

<sup>5</sup> Segundo Duboc (2014), “[...] uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou hegemônico” (DUBOC, 2014, p.212). As brechas surgem quando o professor está atento a todos os momentos da ação pedagógica. Ele percebe e constrói espaços positivos para promover momentos de aprendizagem, reflexão e problematização com seus alunos.

Desta forma, seria recomendável aceitar o conselho de Almeida Filho (2020) de que, os docentes deveriam se apropriar da competência teórica para conseguir entender melhor a profissão de ensinar idiomas e, através desta tomada de controle, acabar por fortalecê-la à medida que passariam a refletir sobre ela. Portanto, acredito que seja possível repensar estratégias que permitam o desenvolvimento de trabalhos que não exijam que os professores se enquadrem em um padrão definido por habilidades e competências.

No tocante às LEs, percebo que algumas escolas eliminaram, imediatamente, a disciplina de espanhol dos seus currículos, sem nenhuma consulta às necessidades daquela comunidade acadêmica. Não sou inocente e enxergo que cada mandato governamental adota rapidamente mudanças que lhes pareçam favoráveis ou rentáveis, mas que, em sua grande maioria, geram impactos negativos para a educação. Por isso, penso que devemos ouvir o clamor que vem dos estudantes e propor, por exemplo, novas formas de se abordar o ensino de línguas.

O ensino de línguas nas escolas regulares está em crise e as escolas de línguas, apesar de eu reconhecer que também enfrentam desafios na atualidade, não são tidas como problemáticas [...] a grande maldição é 'na escola é que ninguém vai aprender uma nova língua, o idioma estrangeiro.' E assim é. A língua estrangeira começa a ser aprendida como estrangeira e assim permanece (ALMEIDA FILHO, 2012, p.121).

Penso que uma abordagem comunicativa no ensino de línguas seria capaz de incentivar os alunos a praticarem o idioma em situações autênticas de interação social em contextos externos à sala de aula. Desta forma, seria recomendável que a disciplina de LE tivesse um tratamento diferenciado e trabalhasse em paralelo às demais disciplinas do currículo visando produzir trocas de experiências que dialogassem com os muitos conhecimentos que circulam nas línguas. Seria recomendável

ensinar mais sobre temas e áreas gerando uma proposta de projetos e tarefas em que o estudante pudesse gerir o seu processo de aprendizagem e refletir sobre ele.

Tilio (2017) sugere que, como docentes, devemos utilizar nossa reflexão crítica para contribuirmos na inserção dos alunos em um mundo que os prepare para defender as muitas transformações sociais. Assim olharíamos de forma crítica para as aulas de LEs oportunizando discussões em relação ao acesso, ao poder, à diferença, à desigualdade e à resistência nas diferentes relações sociais.

Dentro desta concepção transformadora, Almeida Filho e Eres Fernández (2019) sugerem uma nova forma de avaliar o desempenho em LEs. Segundo os pesquisadores, o Referencial de Níveis de Desempenho (RENIDE) seria mais adequado do que o Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001), pois, apesar de ser empregado no Brasil, não reflete a nossa realidade. Em geral, os estudantes/aprendentes começam a ter contato com apenas uma língua estrangeira (devido a uma imposição legal) a partir do 6º ano e, em sua grande maioria, têm apenas uma aula semanal, em grupos numerosos, em escolas com poucos recursos, entre tantas outras adversidades, ou seja, nada comparável ao que acontece na Europa.

Além disso, a mobilidade dos cidadãos, tanto para fins acadêmicos quanto profissionais, ainda é incipiente por aqui, enquanto no documento europeu esse fato aparece reiteradamente como um dos motivos para o ensino e a aprendizagem de outros idiomas. A proposta do RENIDE nasce embasada na realidade brasileira e, apesar de não ter sido elaborada exclusivamente para o espanhol, esta língua estrangeira é fortemente considerada na sua elaboração, uma vez que, ao lado do inglês, é o idioma bastante presente em nossas instituições de ensino.

Considero relevantes os propósitos do RENIDE visto que o documento toma por base os níveis de escolaridade, do ensino fundamental ao ensino superior, respeitando que existe uma diversidade de situações nas quais as LEs são utilizadas. Ao

refletir, por exemplo, acerca da língua espanhola, existem contextos em que os estudantes estão em contato formal com a língua desde os anos iniciais do EF; em outros, só a partir do 6º ano; existe ainda a situação dos alunos que estão nas fronteiras com países hispano falantes e outros em escolas privadas e públicas que apresentam diferentes níveis de exigências. Além destas demandas, apresentam-se ainda dois fatores a serem ponderados: o contato limítrofe aos países vizinhos com os quais mantemos estreitas relações político-comerciais e a situação do uso do espanhol nem sempre acontecer presencialmente, temos, por exemplo, o uso pela Internet, pelos escritos, entre outros.

Dessa forma, os autores recomendam assegurar o aproveitamento dos escassos recursos dispostos, em especial na educação básica, para promover uma diversidade de contextos que possa apresentar reflexos significativos no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, nos resultados obtidos. A proposta é que a faixa de níveis de referência seja mais flexível de modo a se ajustar a cada uma destas realidades em uma escala mais pormenorizada para o desempenho comunicativo dos alunos. Esta permite estabelecer relações mais adequadas entre o nível de escolaridade, os objetivos de ensino e o material didático. De forma semelhante, os professores, ao longo de sua formação, também são avaliados em faixas de desenvolvimento.

O grande propósito, portanto, é oferecer alternativas nacionais que auxiliem alunos, professores, gestores, autores, pesquisadores da área e outros interessados no processo de aprender, ensinar e avaliar as línguas estrangeiras. Não há a pretensão de estabelecer um nível determinado como meta a ser alcançada em cada segmento escolar, visto que as realidades nacionais são muito diversas e seria, quase que impossível, tentar fixar a uniformidade em nossa diversidade.

Sabe-se que aquilo que determina a complexidade linguística é o conhecimento de mundo, da língua e do gênero discursivo que o aprendente possui. Assim, cada contexto específico determinará o nível da escala RENIDE a ser atingido uma vez que ele é

flexível, “[...] o Referencial também deve funcionar na completa extensão das materialidades para incluir uma avaliação coerente com os objetivos validados para e pelos aprendizes” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.34).

### **E agora? Sugestões para um ensino das LEs embasado na abordagem comunicativa e na análise de necessidades**

No contexto nacional, professores e alunos são os mais atingidos, diretamente, pelas modificações trazidas para dentro das salas de aula através dos documentos oficiais; porém, a sociedade, como um todo, sofre os reflexos destas mudanças. Paulo Freire (2000) já havia escrito em sua Terceira Carta Pedagógica: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.67). Nesta perspectiva, a educação, na sua dimensão ético-política, contribui para a solução de problemas graves que dizem respeito ao eu, ao outro e a nós, no mundo. Essas relações perpassam, inevitavelmente, pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A este respeito, Almeida Filho (2014) alerta que existem competências de ensinar e aprender que estão alicerçadas em seus modelos descritos como Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) (ALMEIDA FILHO, 2010) e Operação Global da Formação (OGF) (ALMEIDA FILHO, 2016). A abordagem de ensinar é aquela que orienta todas as ações da OGEL, modelo que possui quatro dimensões práticas: o planejamento das aulas; a seleção ou produção do material didático; as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos (dentro e fora de sala) e a avaliação (de rendimento dos alunos e da sua proficiência, bem como a autoavaliação dos professores).

Essas dimensões estão interrelacionadas e são influenciadas por uma abordagem que pode ser de ensino ou aprendizagem de línguas ou, ainda, de formação. A primeira equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, situações relacionadas a linguagem, a uma nova língua, a uma

língua estrangeira, ao ato de ensinar e aprender uma língua; as concepções sobre a sala de aula, sobre os papéis dos agentes envolvidos neste processo e sobre os filtros afetivos de ambos e entre ambos. A segunda se relaciona à própria formação do professor de línguas; ela marca a filosofia de trabalho deste professor, suas reflexões, seu embasamento teórico.

O professor tem ainda a opção de seguir uma abordagem gramatical ou comunicativa. Na primeira, pensa-se na língua como estrutura, como um sistema de regras, que preconiza uma relação verticalizada entre professor e aluno, na qual o professor explica, corrige, faz sua prática em um movimento quase que de imposição. Na segunda, prioriza-se mais o processo da aquisição da língua-alvo, considerando as categorias semânticas (as funções comunicativas, os temas, os tópicos, os eventos sociais, os gêneros discursivos) como as mais significativas na construção da interação; a relação professor-aluno é colaborativa, agregadora, pois envolve a construção de sentidos, de experiências vividas em comunicação. O professor facilita a interação da competência comunicativa entre os grupos para a prática e avaliação.

Proponho esta abordagem comunicativa para atuar nas brechas das LEs. Os professores se apropriam das oportunidades, como apresentado por Almeida Filho (2014), sempre, que possível, focando em promover um ensino de línguas adequado, justo e factível, dentro de um tempo adequado, para que os aprendentes sintam que aquele aprendizado lhes é significativo e produtivo e não algo enfadonho e desmotivador. Assim, tenta-se evitar a constatação feita por Perin (2005) de que muitos alunos de educação básica reconhecem a importância de saberem uma LE, porém tendem a tratar o ensino desta com desprezo ou indiferença, o que faz com que o professor tenha que lidar tanto com a indisciplina, quanto com a desmotivação em sala de aula, situação muito característica de uma abordagem gramatical.

Parece que os alunos não entendem a finalidade de estarem aprendendo uma língua estrangeira descontextualizada, fragmentada, que não desenvolve um programa desenhado para

eles, e o docente não se sente confortável em requerer deles uma prática de forma mais efetiva. Assim, o professor trabalha com a sensação de que o aluno, por não crer no que aprende, demonstra menosprezo pelo conteúdo que está sendo ministrado durante a aula. Provavelmente, tal situação seria minimizada frente a uma relação colaborativa entre professor-aluno e aluno-aluno.

Celani (2010) alerta que esse sentimento de incapacidade, gerado nos docentes, pode estar associado a uma lacuna que existe na formação dos professores nos cursos de Licenciatura que, em sua maioria, não focam na linguagem como prática social que estimule um uso reflexivo e crítico da língua, mas que ainda se baseia na estrutura gramatical da língua. Sendo assim, muitos professores, ao se depararem com a realidade da sala de aula, passam a nutrir um sentimento de descontentamento ou, até mesmo, de frustração por não estarem preparados para lidar com as demandas de seus estudantes. A autora atenta para o fato de que o professor precisa se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática e somente a reflexão sobre a sua ação poderá estimulá-lo e, também, seus alunos a refletirem sobre motivo de estarem ensinando e aprendendo uma língua.

Esse conceito de reflexão é examinado por Schön (2000) tendo por base os conceitos de conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. São três os tipos distintos de reflexão: a reflexão-sobre-a-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

A primeira consiste em pensar retrospectivamente sobre o que foi feito, almejando descobrir como esse ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A segunda consiste em refletir no meio da ação, sem interrompê-la. O pensamento conduz a dar nova forma ao que se está fazendo e no momento em que se está fazendo, possibilitando interferir na

situação em desenvolvimento. A terceira repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia. Imagino que esse conhecimento sirva como um desafio ao professor para refletir sobre suas ações com o objetivo de descobrir aquilo que ajuda ou prejudica o processo de aprendizagem dos alunos e propor estratégias que modifiquem aquilo que pode ser um prejuízo ao aprendiz.

Scheyerl (2009) reflete acerca desse processo e sugere uma ação pedagógica desenvolvida em sala de aula com a participação conjunta de alunos e professores, desde o início. Segundo ela, esse movimento tende a ser basilar à medida que começam a negociar, sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias ao longo do processo. Os ajustes, sempre que necessários, oportunizam o envolvimento dos participantes e fazem com que se sintam atuantes e responsáveis.

Ao pensar neste protagonismo dos estudantes, pode-se aprofundar nos estudos relativos à abordagem comunicativa visto que a prática voltada para esta abordagem, tende a modificar a forma como os alunos percebem as aulas de LE. Haveria um movimento de ensinar-aprender embasado pela abordagem comunicativa como proposto por Almeida Filho (1997). Segundo o autor, o professor deve agir como um agente facilitador no processo de aprender uma nova língua que é feito pelo aprendente. Ambos são parceiros nesta colaboração que tende a ser bastante frutífera, pois considera estratégias de aproximação entre a teoria e a prática comunicativa.

Neste sentido, pode-se pressupor que:

[...] ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse/necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2010, p.47).

Portanto, ser um professor comunicativo é estar preocupado com o aluno sujeito e agente no seu processo de formação, fazendo com que este aluno veja sentido naquilo que aprende para o hoje e o amanhã. A abordagem comunicativa gera nos aprendentes um movimento de ver suas necessidades sendo atendidas, de compreender onde se situam seus desejos e de propiciar momentos de conscientização de suas lacunas.

Recomendo que a abordagem comunicativa seja pautada pela análise de necessidades proposta por Hutchinson e Waters (1987) que afirmam que a pergunta: “Por que os alunos precisam aprender inglês?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.53) deve reger a elaboração de todo e qualquer curso, assim a chance de sucesso junto aos alunos é considerável. Provavelmente, haveria uma maior conscientização das competências específicas que a BNCC propõe, por parte de professores e alunos, de uma forma mais leve e relevante. Não seria algo imposto, mas uma demanda natural que surgiria das necessidades apresentadas pelos estudantes. Sugiro, inclusive, que a pergunta primeira desta análise de necessidades seja: “Qual (Quais) língua(s) estrangeira(s) você quer aprender?”

A análise de necessidades é como uma bússola que aponta a forma mais adequada de como o docente deve abordar o material e a língua para se atingir determinado fim. Também, faz-se necessário reavaliar e reanalisar as necessidades e os objetivos dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Assim, o aprendente passa a ser consciente da situação alvo, que é a aquela na qual ele irá fazer uso da língua, e da qual os resultados contribuirão para elaboração do curso que será desenvolvido para ele.

Hutchinson e Waters (1987) distinguem necessidades alvo (*target needs*), aquelas que os aprendizes põem em prática uma situação alvo e necessidades de aprendizagem (*learning needs*), aquelas que os aprendizes planejam aprender. A análise da primeira versa sobre três conceitos importantes que ajudam a embasar uma análise mais aprofundada na escolha de como e por que utilizar uma abordagem comunicativa. Os conceitos são: as

necessidades (*needs*), os desejos (*wants*) e as lacunas (*lacks*). Entende-se por necessidade a demanda de uso da língua para funcionar efetivamente na situação alvo, isso é, o que efetivamente o aprendente necessita saber a fim de se comunicar; por desejo, o que ele quer, ou acha que deseja aprender; e por lacuna, o conhecimento que ainda não possui, após ter sido feito o levantamento do conhecimento já internalizado. Estes entendimentos são de grande relevância para o ensino de línguas e não devem ser ignorados.

Horizontalmente, as necessidades de aprendizagem são aquelas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que visam obter informações mais específicas sobre os fatores relacionados ao local, aos participantes do curso, aos objetivos, aos estilos de aprendizagem e a outros fatores inerentes ao processo.

Fica evidenciado na BNCC que tanto a motivação quanto o engajamento dos alunos dependem das situações colocadas em prática pelo professor sem que se observem as particularidades e as condições para construção de sentido para o que se aprende: “[...] Cabe ao professor conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2018, p.12). Portanto, o professor deve atuar como um agente que busca estratégias inovadoras e estimulantes para seus alunos, priorizando os aspectos discursivos da língua-alvo com foco na solução de problemas. O docente analisa as necessidades dos seus alunos, os acompanha e lhes oferece suportes até que estes assumam a responsabilidade pelo aprendizado ao demonstrarem estar aptos, através de testes que registrem a sua progressão linguística (RENIDE), a realizarem as atividades de forma autônoma.

Almeida (2012) destaca que o professor tem a autonomia de desenvolver as habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral) de forma integrada ou pode apontar as mais adequadas, naquele momento, para que aquele grupo específico tenha os objetivos traçados, atingidos. Segundo o autor, a segunda

escolha é feita pautada pelas necessidades dos discentes, e não como forma de abrandar o quantitativo aumentado de alunos em sala de aula ou pelas diversas dificuldades materiais que podem existir na instituição.

Bedin (2017) nos aponta que, após a análise de necessidades, há clareza nos objetivos, na seleção de conteúdos que serão utilizados para cada situação e na comunicação que será utilizada na língua alvo. Assim o discente tem a possibilidade de vivenciar situações que podem ser utilizadas em sua vida cotidiana e em sua futura prática profissional por estar empenhado em desenvolver práticas de linguagem.

Almeida Filho e Barbirato (2000) destacam que a análise de necessidades é um pré-requisito essencial para o planejamento de um curso dentro de uma abordagem comunicativa; pois é através dela que o professor poderá determinar, com mais exatidão, os contextos de atuação dos alunos e, a partir deles, sugerir os objetivos e os conteúdos mais adequados a serem ministrados através do currículo.

Almeida Filho (2015) chama a atenção que não se deve ensinar língua na escola como se fosse uma mera disciplina de conteúdo igual às outras do currículo porque ela exige um processo de reflexão, de interação e de afetividade que vai constituindo a noção de cidadania daquele que aprende e daquele que ensina. Por isso, o professor deve sempre estar atento para o fato de que ensinar língua não é sinônimo de ensinar gramática descontextualizada.

Penso que o docente deve ter uma prática diferenciada para que o trabalho com a língua-alvo possa ter, como ponto de partida e de apoio, a realidade da língua materna e de seu contexto, tendo vistas a agregar uma ambientação escolar que favoreça o ensino-aprendizagem das LEs através de temas que dialogam com a realidade dos alunos. Assim sendo, os conteúdos desenvolvidos se aproximam, naturalmente, das verdadeiras necessidades, percebidas por eles, respeitando seus diferentes estilos de aprendizagem.

## Considerações finais

Almeida Filho reflete que: “[...] Faltam projetos de longo alcance que, ao serem preteridos, prejudicam o país pela falta de políticas deliberadas, adequadas e sustentadas” (ALMEIDA FILHO, 2016, p.10). Esta atitude impacta a política linguística para LEs no Brasil. A análise histórica do percurso dos documentos, que orientam o currículo escolar de forma dissociada das práticas de sala de aula e de uma escuta atenta daqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pode comprometer qualquer possibilidade de viabilizar mudanças.

Sendo assim, torna-se importante estar preparado para atuar nas brechas dos documentos de forma crítica e reflexiva. Considero que o docente não é encarregado somente de ensinar os aspectos linguísticos do idioma, mas também de auxiliar seus alunos no processo de provocação daquilo que é considerado homogêneo para a sociedade. Cabe, portanto, ao professor oferecer espaços de aprendizagem em que haja motivação para aprender, no qual o aluno possa construir sentidos para além do material didático, articulando saberes escolares às questões sociais que venham a contribuir para a cidadania.

Acredito que as reflexões aqui feitas possam, de certa forma, estimular os professores a continuarem suas formações e os alunos a perceberem como as LEs fazem parte de suas práticas sociais. Os alunos, ao terem o domínio das línguas, constroem novas pontes que favorecem os multiletramentos e os posicionamentos críticos frente a uma política educacional que tenta excluí-los como os reais envolvidos nos processos decisórios.

A escolha por uma abordagem comunicativa se adequa tanto a abrangência do contexto da BNCC quanto permite aos docentes atuar nas brechas. Há uma urgência por professores reflexivos que orientem suas ações nas brechas: para sua formação continuada; para o levantamento da análise de necessidades e interesses dos alunos; para o direcionamento de propósitos que brotem a partir desta análise; para o desenho de currículo e

materiais próprios, elaborados, a partir dos contextos apresentados pelos alunos; para a aprendizagem centrada nos aprendentes e nas suas responsabilidades; para o foco que direcionem os alunos para a autonomia de aprender; para a avaliação de proficiência condizente com as etapas que foram abordadas junto aos alunos e para um referencial de desempenho que inclua, também, os professores.

Assim, os aprendentes se sentem seguros e valorizados. O professor, que se preparou, planejou, produziu, pesquisou, avaliou e foi avaliado, pode ter uma visão mais globalizada das intervenções que são feitas durante a aplicação das atividades delineadas para seu grupo tendo em mente os objetivos traçados que devem ser alcançados. Aconselho uma escuta atenta às considerações e avaliações feitas pelos alunos ao longo do processo para que se realinhe a trajetória inicialmente estabelecida, readequando-a quantas vezes forem necessárias.

Almejo que as sugestões apresentadas neste artigo possam cooperar para um processo de ensino-aprendizagem das LEs, nos contextos das escolas públicas de educação básica, mais adequado a nossa realidade brasileira. Visei oportunizar reflexões aos docentes quanto à importância da escolha da abordagem para que esta resulte numa competência comunicativa na língua-alvo e numa prática docente que inspire a criticidade reflexiva e cidadã dos estudantes.

## Referências

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. **The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.12, n.2, Belo Horizonte apr./jun., p. 331-348, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 set. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge** – Ensino e Pesquisa. Belo Horizonte: Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, n.1, p. 29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira**. In: **Trabalhos de linguística aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): p. 23-42, Jul./Dez., 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Notas para uma política de ensino de línguas. **Linguagem e tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. As Competências no Modelo da Operação Global de Formação. In: Almeida Filho, José Carlos Paes de (org.). **As competências por dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, Mário; ZONI, Martha; (orgs.). **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais**. Macapá: UNIFAP, p. 9-18, 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; OLIVEIRA, Luiz Eduardo; FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. (orgs.). **História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. (orgs.). **Renide Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos da ciência aplicada da linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Apresentação.** Uberlândia: Cadernos de História da Educação, v. 14, n. 1, p. 13-18, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32109/17459>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BEDIN, Maria Camila. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente:** articulações, rumos e possibilidades. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. 248 p. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/publico/MARIA\\_CAMILA\\_BEDIN\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/publico/MARIA_CAMILA_BEDIN_rev.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + do ensino médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. BRASIL. **Lei n.º 11.161** de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Medida Provisória nº 746** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20152018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 14 de dezembro de 2018.

Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B\\_NCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B_NCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 12 jul. 2019.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Concepção de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko Takaki; MACIEL, Ruberval Franco. (orgs.). **Letramento em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 209-229.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?** RBLA, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt#>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

OLIVEIRA, Débora Lopes de; DERING, Renato de Oliveira. **BNCC e língua inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura**. Hon no Mushi, Manaus, v. 3, n. 4, p. 190-200, 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4601>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua

inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira e CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PERIN, Jussara. O ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: Gimenez, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. (orgs.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCATT, 2005, p. 143-157.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 181-208.

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. Parábola, São Paulo, p.125-139, 2009.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Sartre e a psicologia clínica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TILIO, Rogério Casanovas. Ensino crítico de língua: afinal o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 19-31.



## Capítulo 12

### Línguas para fins específicos e o recurso da tradução para compreensão de textos no ensino médio

Elem Suzane Brito de Assis

#### Introdução

Este trabalho propõe-se a analisar o recurso da tradução no contexto da interpretação dos textos em língua francesa nas aulas do ensino médio, nas escolas públicas do Rio de Janeiro, onde o francês ainda é ensinado. Seu objetivo principal é apresentar os princípios do ensino de línguas para fins específicos (Elfe) que é uma forma de planejar o ensino de línguas, pautando-se em objetivos (pré)definidos.

Em 1996, o governo brasileiro publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que previa o ensino obrigatório de uma língua estrangeira, além de documentos oficiais complementares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (atual PCNEM), que veem a leitura como uma das habilidades linguísticas essenciais a ser desenvolvida na língua estrangeira (LE) no ensino médio.

Neste capítulo, apresentaremos um recorte do andamento atual da minha pesquisa de mestrado intitulada pesquisa e, para isso, apresentaremos em primeiro lugar algumas reflexões sobre o ato de ler como um processo de construção de significado resultante do encontro entre um sujeito e um texto escrito. Em seguida, discutiremos as especificidades da leitura em língua estrangeira para discutirmos, na sequência, sobre o ensino de línguas para fins específicos, suas hipóteses, seus objetivos e o recurso da tradução nesse trabalho de interpretação e compreensão

de textos. Para tanto, apoiamo-nos nas reflexões de alguns teóricos, tais como Almeida Filho (2017), Courtilion (2003), Moirand (1979), Cicurel (1991), Cornaire (1991) e Welker H. A. (2003).

Por fim, ressaltamos que nossa pesquisa de mestrado se encontra em estágio inicial já que decorre de projeto que foi elaborado para o ingresso do mestrado em Letras Neolatinas da UFRJ, não tendo, portanto, resultados a apresentar sobre o uso do recurso da tradução em sala de aula. Porém, traremos algumas reflexões referentes ao lugar da tradução no ensino de língua estrangeira.

## **O que é leitura?**

Trazer à tona a questão da leitura no contexto do ensino-aprendizagem de línguas implica, antes de tudo, compreender o que significa "ler", ou seja, é necessário compreender tudo o que está envolvido na prática de leitura.

Em suma, é necessário entender a complexidade desta prática. Começemos pelas definições apresentadas por MICHAELIS:

### **Leitura**

**lei·tu·ra**

**sf**

**1** Ato ou efeito de ler.

**2** Processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá a leitura.

**3** Processo cognitivo de compreender uma mensagem linguística escrita.

**4** Decifração e interpretação dos diferentes sistemas cênicos que se oferecem à percepção do leitor de um texto dramático ou do espectador de uma encenação.

De acordo com essas definições, podemos deduzir que a leitura é uma atividade que requer a aplicação de diferentes

habilidades. Em primeiro lugar, envolve decifrar ou decodificar, o que significa que, para ler é preciso dominar o código ortofonético, que consiste em saber identificar os sons nas palavras, saber as correspondências entre grafemas e fonemas, processar letras e sílabas. Não podemos ler textos escritos sem passar pelos vários estágios de decodificação. Além disso, a leitura supõe, também, uma consciência do conteúdo, uma compreensão e uma interpretação, pois sem compreensão não há leitura.

Isso quer dizer que esse processo envolve a identificação não apenas das palavras, mas também das relações entre elas. Sabemos que, para saber ler, é necessário detectar letras, sílabas (visibilidade e reconhecimento), identificar palavras (identificação e discriminação), compreender textos (integração de um determinado saber e de uma dimensão linguística).

Isso pode nos levar a concluir que o ato de ler é uma atividade simples, que sempre começa com a decodificação e termina com a compreensão. No entanto, esse processo - de decodificar, conhecer o conteúdo, compreender e interpretar - não é passivo e linear. Na verdade, a leitura é uma atividade interativa, que supõe um leitor, um texto (que foi escrito por um autor) e uma interação entre eles durante a qual o leitor constrói hipóteses, faz inferências, mobiliza seus conhecimentos prévios ou busca novas informações para construir um sentido para o texto que está lendo (CICUREL, 1991).

Em seguida apresentamos uma figura que vai nos ajudar a visualizar a interação entre o texto e o leitor.

**Figura 1.** Design de leitura interativa



CONTEXTO DE LEITURA

Fonte: Cicurel, 1991

Segundo essa concepção de leitura interativa apresentada pela figura 1, a leitura pode ser definida como um processo de construção de sentido que resulta do encontro, em um determinado contexto, entre um sujeito e um texto escrito. É a interação entre esses elementos que permite a construção de sentido, como afirma Cicurel.

Compreender um texto escrito é, no entanto, muito diferente de passivo: pede ao leitor que mobilize seus conhecimentos para encontrar novos dados; pede-lhe que seja um observador sabendo captar as pistas que lhe permitirão apreender o sentido; Por fim, pede ao leitor que saiba relacionar elementos dispersos no texto” (CICUREL, 1991, p. 9).

É preciso acrescentar que o ato de ler está sempre ancorado em uma situação de enunciação e norteado por objetivos ou funções, “situações de leitura” (COSTE, 1975 apud MOIRAND, 1979, p. 12). Ainda na fala de Moirand, “o ato de ler é parte de um processo de enunciação em que o sujeito leitor tem suas próprias intenções de comunicação que contribuem de forma não insignificante emprestando sentido ao texto”. A autora afirma ainda que há, sem dúvida, dois motivos fundamentais que norteiam a leitura: lê-se por prazer ou para buscar informações.

No entanto, quando falamos em um objetivo de leitura, devemos distinguir pelo menos três dimensões nas quais a leitura

ocorre: as esferas privada, a pública e a escolar. Na primeira, a leitura é o resultado de uma escolha pessoal, sem necessariamente ter a ver com necessidades sociais; na segunda, a leitura relaciona-se com os diferentes funcionamentos da escrita na sociedade; e na última, a leitura é feita principalmente para fins de aprendizagem.

Nos âmbitos público e privado, lemos para obter informações, para aprender, para nos educar, para nos divertir, para sonhar, para encontrar informações específicas, para nos comunicarmos com quem não está, para enfrentar o que está acontecendo com o pensamento dos outros, para fazer alguma coisa (fazer bolo, tomar remédio, instalar *software*). Na esfera escolar, lemos primeiro para aprender a ler, mas também para aprender a gramática, a organização textual e aprender o conteúdo de qualquer disciplina (história, geografia, matemática). Sobre isso, Almeida Filho destaca o quanto seria enriquecedor usar textos de outras disciplinas para adaptá-los e ensinar o mesmo assunto na língua alvo, dizendo que

Ao propormos uma direção comunicativa para o ensino de leitura em língua estrangeira, vamos pressupor alunos secundários não principiantes no final do 1º Grau ou início do 2º Grau. Esta proposta parte de diretivas discutidas por Widdowson (1978) que convincentemente aponta o caminho a ser seguido nessa questão. A ideia básica é buscar nas outras matérias escolares as fontes potenciais de conteúdos e metodologias para suplementar a aprendizagem da língua estrangeira. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 59).

A partir do objetivo que se tem, escolhe-se uma forma de ler ou, o que se denomina no contexto da pedagogia da prática leitora, uma "estratégia de leitura". São justamente as diferentes formas de leitura adotadas pelo leitor de acordo com sua intenção ou objetivo, assim como, o tipo de texto. Não costumamos ler um sumário e uma obra de ficção da mesma maneira. No primeiro caso, em geral, lemos em busca de informações, portanto não utilizamos as mesmas estratégias utilizadas na leitura por prazer (CICUREL, 1991), pois "saber ler significa antes de tudo utilizar as

estratégias de leitura corretas” (COURTILLON, 2003, p. 88). Ou seja, é necessário fazer uma análise de necessidades para então definir qual os procedimentos a serem tomados.

Cicurel (1991) apresenta as seguintes estratégias de leitura:

1. leitura estudiosa: é a leitura atenta durante a qual o leitor deseja obter o máximo de informações e memorizar elementos do texto; em geral, quando se faz uma leitura estudiosa, anota-se as ideias essenciais e a forma como são tratadas;
2. leitura escaneada (em inglês *skimming*): esta estratégia consiste em escanear o documento escrito para identificar alguns elementos de sentido, ocorre quando o leitor quer simplesmente ler o texto, não quer saber o detalhe, quer capturar o essencial;
3. estratégias de seleção (em inglês *scanning*): é uma estratégia implementada quando há necessidade de pesquisa;
4. leitura-ação: é uma estratégia adotada pela pessoa engajada em realizar uma ação a partir de um texto contendo instruções, receitas, instruções de uso, etc. ;
5. leitura oral: é aquela que consiste em ler um texto em voz alta.

Ler é, portanto, uma atividade multifacetada, sempre orientada para um objetivo. Há leituras mais ou menos profundas, mais ou menos rápidas, mais ou menos atentas. Fazemos uma leitura seletiva quando lemos, por exemplo, um dicionário, um diretório ou uma enciclopédia em busca de informações específicas. Percorremos o texto para ter uma ideia global quando lemos um jornal, uma revista, um pôster. Por outro lado, fazemos uma leitura aprofundada, detalhada e atenta para estudarmos. Sophie Moirand (1979) nos apresenta duas situações de leitura: a completa e a seletiva. A primeira é uma leitura que realmente segue a ordem do texto, mas que não é exatamente uma leitura decifradora. E a segunda muitas vezes se opõe à leitura integral, buscando algo específico no texto. Quando se busca, por exemplo, uma determinada palavra ou frase.

Podemos, portanto, concluir que o leitor sempre tem um objetivo de leitura que influencia em sua forma de ler, ou seja, na

sua estratégia de leitura. Esse processo ocorre tanto na língua materna (quando ele já conhece a língua), quanto em uma língua estrangeira (quando a falta de conhecimento linguístico pode comprometer a compreensão). Na sequência, apresentaremos algumas especificidades da leitura em língua estrangeira.

### **Leitura em língua estrangeira e o ensino de línguas para fins específicos**

Ler um texto em uma língua estrangeira (LE) é mais difícil do que lê-lo na língua materna (LM), pois como já conhecemos o código ortó-fonético, o sistema morfológico, sintático, lexical de nossa linguagem, ler em LM não exige o mesmo esforço que ler em LE. Almeida Filho (2010, p. 11 e 12) diz que “a compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo que se dispõe para aprendê-la”, mesmo sabendo que toda leitura mobiliza um complexo mecanismo de operações cognitivas e intelectual e que apenas o conhecimento da LM não garante a competência de leitura.

Ler em LE é muito mais custoso por diferentes razões. Há menos automatização e, portanto, o processo fica mais lento. Os alunos acham difícil construir significados. Eles ainda não têm a consciência ortó-fonética. Na verdade, eles têm que construir uma nova relação entre letras e sons, a qual se baseia, também, no conhecimento da palavra falada. Além disso, seu conhecimento lexical é reduzido, o que torna muito mais difícil organizar as palavras em campos semânticos. Outro problema é com a sintaxe: se a ordem das palavras nas frases não é familiar, a leitura se torna mais difícil. Ler em francês como língua estrangeira (FLE) não é um grande problema para os alunos brasileiros, por exemplo, porque há muitas semelhanças entre o francês e o português, já que ambas as línguas pertencem à mesma família - as línguas românicas.

Lexicalmente, existem muitas palavras em português que se assemelham às francesas. Sintaticamente, em francês, como em

português, a ordem canônica (dominante) das palavras na frase é SVC ou SVO, ou seja, sujeito + verbo + complemento (ou objeto). Obviamente, isso ajuda os alunos brasileiros a desenvolverem a habilidade de leitura em FLE. Cornaire (1991) explica que o leitor de LE tende a ler letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, ao longo do tempo, fazendo esforços sustentados para reconhecer grafemas. A informação é trazida na forma de fragmentos isolados. Na verdade, as dificuldades em LE não se devem apenas a questões linguísticas: se, por um lado, o aprendiz tem conhecimentos linguísticos muito limitados, por outro, ele tem dificuldade em implementar certas estratégias de compreensão ou mesmo deve superar certas barreiras afetivas. Cornaire, em sua obra *"Le point sur la lecture"* (1991), evoca os diversos fatores que dificultam a leitura em LE, quais sejam:

**Conhecimento linguístico limitado:** os alunos têm pouco conhecimento da gramática e, em particular, das características sintáticas da língua. Ainda mais do que gramática, um vocabulário restrito pode limitar a capacidade de compreensão de um texto. Alguns pesquisadores dizem que um vocabulário de 1.500 a 2.000 palavras seria insuficiente para ler textos autênticos de maneira adequada. Pesquisas com alunos que atingiram um nível de bilinguismo mostraram que leitores rápidos entendem melhor do que leitores lentos.

**Repertório de estratégias limitado ou inadequado:** o leitor neófito em LE não sabe implementar certas estratégias que o ajudem a superar as dificuldades. E um bom leitor LM não transfere automaticamente suas habilidades e estratégias para o LE.

Autores de leitura de materiais educacionais estão cada vez mais dando ênfase ao ensino de estratégias de compreensão, que agora estão entre as atividades normalmente oferecidas.

**Leitura acompanhada de preocupação:** levar em conta as variáveis afetivas na aprendizagem é bastante recente e muitas variáveis ainda são difíceis de definir, a falta de autoconfiança e a preocupação podem ser fatores importantes, principalmente no aprendizado de uma segunda língua (CORNAIRE, 1991, p. 48-51).

Esse olhar mais atento tem se configurado como um requisito que vai além do repertório linguístico, como também ressalta Almeida Filho

Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendente e de cada professor (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 13).

No contexto do ensino-aprendizagem de uma LE existem competências a serem desenvolvidas, sejam elas a escrita, a fala, a compreensão oral e a leitura. Por isso é importante, segundo Almeida Filho, ter um planejamento prévio para definir o tipo de trabalho a ser feito e qual a necessidade a ser suprida, para então definir que tipo de ensino será trabalhado. Segundo o autor:

Elfe é o modo de planejar o ensino de línguas a partir de um tipo de foco específico em certos usos previsíveis da língua-alvo e dados certos limites impostos pelas circunstâncias da situação de instrução. O ensino élfico provém de planos de cursos e materiais didáticos ou paradidáticos que se sucedem numa ordem (planos de curso, materiais, aulas e avaliação) e são governados por uma filosofia que lhes dá sustentação conceitual (ALMEIDA FILHO, 2017, p.1).

O ensino élfico<sup>1</sup> é uma especialidade de trabalho possível a ser aplicado no ensino médio, pois ele foca em necessidades e objetivos específicos, como bem afirma Almeida Filho

Uma situação de ensino, isto é, o ensino concreto a ser ofertado num dado lugar ou contexto, para certos aprendizes e suas circunstâncias, será do tipo ELFE se puder, portanto, ser passível de

---

<sup>1</sup> Elfe é uma especialidade de trabalho/de ensino de línguas reconhecível por certas características como maior definição de objetivos e alguma forma de limitação (para certa prática profissional, de estudos, em tempo mais curto, por exemplo. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 1).

especificações do tipo: quem são os aprendizes e suas idades? Para que profissão ou atividade laboral se destina o curso? Onde será usada a língua que vai ser aprendida? Quais os usos de língua antecipáveis nos cenários de usos e funções comunicativas coordenadas com eles? Há cenários típicos de uso futuro da língua que vai ser adquirida? As respostas positivas a essas perguntas constituirão casos de ensino para finalidades reconhecíveis, bem delimitadas e relativamente estáveis nas situações reais de uso (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 6).

Nesse caso, como já mencionado, neste trabalho fazemos um recorte focando na compreensão de textos, pois é uma das habilidades essenciais no ensino médio, em vista do Exame Nacional (ENEM), já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 6ª edição, Seção IV do Ensino Médio, artigo 36, dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) também preveem que a leitura é a habilidade linguística essencial a ser desenvolvida no LE no ensino médio.

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a leitura e, por decorrência, a interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura - tais como skimming, digitalização, predição - bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (PCNEM, 1999, p. 97).

Sendo assim, fica claro que de acordo com essa constatação, será necessário estabelecer um caminho bem claro a ser seguido, pois Almeida filho afirma que:

Quando o ensino tem especificidades claramente descritas a partir de uma consciência de situação, está lá instalada em princípio uma

situação de ensino do tipo ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos). É importante reconhecer uma situação ELFE porque toda a prática de ensino e da aprendizagem (ou aquisição) poderá ter uma resolução diferente do convencional arranjo de ensino de línguas para fins gerais (ELG) (ALMEIDA FILHO, 2017, p.3).

Depois de tudo bem definido e claro o professor passa para fase de prática, momento em que vai planejar, definir, adotar materiais, conduzir seus alunos ao processo de aprendizagem até a constatação do conhecimento por meio da avaliação, como bem o diz Almeida Filho:

Em cada situação de ensino se reconhecem como fases distintas da prática as quatro materialidades do ensino representadas, primeiro, pelo planejar, e depois, na sequência, no preparar ou adotar materiais, fazer aulas com experiências na L-alvo e no avaliar o progresso da aprendizagem e/ou aquisição. O tratamento élfico começará pelo plano de curso, no início da ordem das fases (ALMEIDA FILHO, 2017, p.4).

Sendo assim, consideramos que a análise de necessidades torna-se a *“raison d’être”* (RAMOS, 2019, p. 26). Ou seja, é fundamental verificar quais os objetivos do aluno, ou do grupo, para a partir daí estabelecer um plano de ensino.

### **O papel da tradução**

Durante o processo de aprendizagem é necessário estar atento para que as aulas não se tornem apenas uma tarefa de tradução de palavras para se chegar à compreensão, mas ciente da sua importância nesse processo como um recurso para tal. O uso da tradução ainda não é bem aceito por muitos, porém é um recurso visto por alguns autores como necessário. Para Welker (2003) “Hoje em dia, deveria ser desnecessário dizer que o uso da LM não somente é permitido, como também necessário em certas ou mesmo muitas situações”, pois, muitas vezes, como

professores de língua, observamo-nos tentando explicar algo, na tentativa exaustiva de evitar o uso da tradução, com um certo receio de até atrapalhar o processo de aprendizagem dos alunos. Mas é necessário desmistificar isso, como Welker mesmo afirma:

Usando-se a língua materna para um esclarecimento sucinto a respeito de um ponto gramatical ajudará esses alunos muito mais do que uma prolongada tentativa de explicar e re-explicar na língua e, conseqüentemente, haverá mais tempo para a prática do ponto em discussão.

Sendo assim evidente que o uso da tradução é uma ferramenta de apoio na aprendizagem, pois ela facilita e contribui para o processo de aprendizagem da L2. Sendo assim, “é necessário aceitar que não há como evitar a interferência de L1 quando nos expressamos em outro idioma.”(SÜSS, 1997 apud GARCIA-MEDALL, 2019, p.43). Como bem disse Joaquim Garcia-Medall na conclusão de seu artigo, “*A tradução no ensino de línguas*”<sup>2</sup>:

1. A tradução é uma habilidade necessária em qualquer currículo de ensino e aprendizagem de uma L2.
2. A tradução direta deve ser usada progressivamente do nível inicial ao nível avançado e de acordo com os recursos dos alunos.
3. Dada a ausência de materiais específicos sobre a tradução como uma habilidade adicional para a aprendizagem de uma L2, compete ao professor planejar os exercícios e a cronologia concreta da implementação, já que, em tese, ele é o melhor conhecedor do nível de competência de seus alunos. (GARCIA-MEDALL, 2019, p. 63)

As conclusões acima confirmam o papel importantíssimo da L1 em em aulas de L2. Ou seja, não se pode excluir a tradução, mas sim, usá-la a favor da aprendizagem do aluno. E para isso, o professor exerce um papel fundamental, o de mediar e orientar os aprendentes, para que não se tornem dependentes de um

---

<sup>2</sup> *The Use of Translation in Language Teaching* (Tradução de Fernanda Cristina LOPES - UFPR).

dicionário, ou tradutores sem uma real reflexão do contexto, “já que, para traduzir, é indispensável uma leitura profunda com o objetivo de entender o valor de cada elemento não só pelo que significa em si, mas também em sua relação com os outros elementos contidos no texto”. (SANTORO, 2011, p.154)

Acreditamos que é necessário reavaliar o uso desse recurso em aulas de línguas, pois existem momentos que sem a tradução o leitor não consegue fazer uma compreensão eficaz e se sente frustrado e desanimado achando que deveria saber, porém essa aprendizagem é uma construção que precisa passar por processos, “pois não basta apenas entender o que o texto diz, mas é necessário penetrar seu sentido. Isso, obviamente, produz efeitos positivos no ensino de uma língua estrangeira” [...] (SANTORO, 2011, p. 156).

### **Considerações finais**

Neste capítulo fizemos uma pesquisa mais teórica, com algumas definições de leitura, tipos de leitura, apresentamos o ensino élfico, que é uma especialidade de trabalho aplicável no ensino médio, que enxerga a análise de necessidades como um dos pilares dessa especialidade.

Além disso, já foi possível trazer uma reflexão sobre o desafio de ler em LE e a relevância da competência de leitura dentro do contexto de aprendizagem de línguas no ensino médio, assim como, a importância do recurso da tradução no contexto de interpretação de textos como uma ferramenta necessária em aulas de L2, pois acreditamos que a tradução, quando usada de forma orientada, é um facilitador para leitura de textos em língua estrangeira, pois a língua materna é um suporte para a interpretação de textos.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. Ed. Campinas: Pontes, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de línguas para fins específicos (Elfe)**. Coluna Formação de Professores, 2014.

Disponível em: <https://sala.org.br/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe>.

Acesso em: 10 set de 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Estudar línguas na especificidade**. Mimeo/UnB, 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 6ª edição, Seção IV Escola Secundária, Artigo 36. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 set de 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio (PCNEM)**, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 22 set de 2021.

CORNAIRE, C. **Le point sur la lecture**. Paris: CLE International, 1999.

CICUREL, F. **Lectures interactives en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991.

COURTILLON, J. **Elaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

GARCÍA-MEDALL, J. **A tradução no ensino de línguas**. Revista x, Curitiba, v. 14, n.º 2, p. 42 - 67, maio. 2019. <[https://www.researchgate.net/publication/333327034\\_A\\_TRADUCAO\\_NO\\_ENSINO\\_DE\\_LINGUAS](https://www.researchgate.net/publication/333327034_A_TRADUCAO_NO_ENSINO_DE_LINGUAS)>

MICHAELIS. **Dicionário de português**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/leitura>>. Acesso em: 16 ago de 2021.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**. Paris: CLE International, 1979.

SANTORO, E. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências**. Cadernos de tradução, São Paulo, v. 1, n.º 27, p. 147 - 160, nov. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p147>>

Acesso em: 09 fev de 2022.

WELKER, H. A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: Por que não? Â. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 2(2), 2003, p. 149–162. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36651>>.

Acesso em: 18 ago 2021.

RAMOS, Rosinda. **De instrumental a Linfe: recursos e equívocos da área no Brasil**. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para fins específicos: revisando conceitos e práticas**. Campinas, SP. Pontes, 2019.



## Capítulo 13

### As ciências tecnológicas como competência teórica na formação inicial de professores de espanhol

Leandro Gomes Dias Bolivar

#### Introdução

Estamos de acordo com Pennycook (1998, p.46) quando defende que “como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses”. Além do mais, reconhecemo-nos como transgressivos, pois tratar das Ciências Tecnológicas como competência teórica<sup>1</sup> (ALMEIDA FILHO, 2015) no contexto de formação inicial de professores de espanhol requer “instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p.82).

Para prosseguirmos com essa discussão teórica, é válido evidenciarmos nossa concepção sobre o que julgamos Ciências Tecnológicas de modo interdisciplinar, o que nos leva a flertar com a concepção que se tem das Ciências Sociais. No campo da Sociologia, as Ciências Sociais explicam “as razões que tornam

---

<sup>1</sup> A competência teórica é uma das cinco presente no modelo Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposta por Almeida Filho em 1993 e atualizada em 2015 (ALMEIDA FILHO, 2015). Neste artigo, tanto pela necessidade de um recorte quanto pelo fato de a competência teórica se encaixar em nosso debate sobre as tecnologias na formação de professores de espanhol, não é nosso objetivo neste momento tratar das demais.

possível os homens (com seus diferentes sistemas políticos, econômicos, crenças, valores, formas de agir, pensar e sentir) viverem em sociedade” (SOUZA, 2009, p. 20). De forma análoga, baseando-nos na Linguística Aplicada (LA) transgressiva sobre o que se compreende por Tecnologia, entendemos as Ciências Tecnológicas como um movimento social – político, cultural e econômico – que engloba um conjunto de conhecimentos e princípios técnicos, científicos e tecnológicos necessários ao domínio e ao uso crítico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Por conta da complexidade que há por detrás do processo de aprender e ensinar novas línguas (ALMEIDA FILHO, 2015) e da relação indissociável entre sociedade e tecnologia, um dos “frutos da cultura moderna e pós-moderna” (TESSER, 1995, p.91), estamos indo a passos lentos, devido às desigualdades sociais, em direção a novos rumos educacionais. Inferimos, portanto, que formar professores de espanhol seguros e conscientes de seu papel para atuarem no ensino básico da escola contemporânea é também um grande desafio para os currículos tradicionais, que ainda predominam em determinados cursos de licenciatura em Letras (ALMEIDA FILHO, 2015). É válido ressaltar que essa problematização do currículo se deve ao fato de o consideramos como uma representação “de identidade e de poder” (GUIMARÃES; SILVA, 2020, p.68).

As TDIC, a partir dos aspectos sociais, históricos e culturais, têm modificado o espaço de convivência entre alunos e educadores. Nós estamos “por trás das tecnologias, da sua invenção, sua alimentação com dados, seu emprego, incluindo o nível de controle e até a escolha de quando desligar” (CARDOSO, 2021, p.11). Nesse sentido, ambientados num contexto de educação moderna, em que a tecnologia, a serviço da sociedade, é utilizada de modo consciente e direcionada para o bem-estar, o gerenciamento crítico da tecnologia possivelmente contribuirá para que nos beneficiemos da “conectividade de modo a potencializar a felicidade nas

organizações que, paradoxalmente, dependem do talento e do engajamento de pessoas” (ANDRADE, 2020, p.14).

No universo acadêmico, a partir da nossa trajetória e experiência na área de formação de docentes, ensino de línguas e tecnologias digitais, é perceptível a ausência da população negra. Por isso, a problematização da temática torna-se crucial, uma vez que defendemos aqui a equidade do acesso às TDIC e suas indagações sob a perspectiva da Epistemologia Genética, isto é, aquela que

permanece essencialmente aberta, interdisciplinarmente, onde o objetivo central é a elucidação da atividade científica, a partir de uma psicologia da inteligência, ela deve ser sempre uma construção contínua, compreender e inventar o real, acrescentando qualidade no processo construtivo do saber (PIAGET, 1992 apud TESSER, 1995, p.93).

Dessa forma, reconhecemos o compromisso e a responsabilidade na gestão dos recursos do mundo digital e na atualização dos saberes, em constante evolução, relacionados às Ciências Tecnológicas, pois o “conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo. É sempre tributário de um pano de fundo ideológico, religioso, econômico, político e histórico” (TESSER, 1995, p. 92). Então, se estamos agindo a favor do bem-estar coletivo, é condição pensarmos nas desigualdades de acesso aos saberes e recursos tecnológicos da modernidade.

Historicamente, sabemos que, mesmo após “proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora [...], uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata” (CARVALHO, 2002, p.18). Por conta disso, torna-se fato que a população negra, escravizada por homens brancos europeus, foi cruelmente distanciada “da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas” (WALSH 2009, p.14), o que desencadeia, naturalmente, seu distanciamento do saber tecnológico. Por isso, não nos surpreende a ausência de

negros nos espaços de discussão sobre o ensino de línguas mediado por TDIC. Diante disso, propomos uma discussão teórica acerca de tais aspectos sem desconsiderar o abismo social entre a população negra e branca.

Para a diversidade e modernização do currículo nos cursos de Letras, mais especificamente os que abarcam a formação de professores de espanhol, é preciso nitidamente a promoção de debates referentes às Ciências Tecnológicas no contexto de ensino de línguas nas universidades. Assim, esse conhecimento se agrega institucionalmente de modo explícito à “competência teórica do professor profissional” (ALMEIDA FILHO, 2014, p.24), o que pode ser um ponto de partida em comum para os educadores da área. Questionar-se “Em que pé anda a Ciência? Onde está a Ciência? Quem diz? Quem demonstra? Quem prova? Por quê? Para quê? (TESSER, 1995, p.93) é um dos caminhos possíveis para problematizarmos e investigamos de modo transgressor as ramificações das linguagens e ciências humanas que se interligam durante a formação teórica de professores de línguas como sujeitos construídos pelas suas marcas históricas e sociais.

## **1. Formação inicial de professores de espanhol**

Para a problematização do debate crítico e reflexivo sobre formação inicial de professores de espanhol, ressaltamos que nossa investigação está embasada nos pressupostos teóricos mais recentes da Linguística Aplicada (LA), “grande área dos estudos de linguagem que colabora para a compreensão das línguas estrangeiras, mas sem perder de vista que os envolvidos no processo são sujeitos contemporâneos, cujas identidades não são fixas, mas transformadas continuamente” (PARAQUETT, 2014, p.133).

Sob o olhar da história da língua, a palavra formação se origina do latim *forma*, substantivo feminino que indica o “modo sob o qual uma coisa existe ou se manifesta” (CUNHA, 2010, p.298), mais -ação, derivado do latim “-atiō -ōnis, sufixo nominativo que forma substantivos abstratos deverbais com a

noção básica de ação, ato” (CUNHA, 2010, p.6). Por esse viés etimológico, podemos compreender que o sentido de formação está associado à ação abstrata de fazer existir a partir de um modo, o que imprime subjetividade; não um modelo pronto e acabado em si mesmo.

A partir dessa contextualização, formar professores de espanhol como Língua Estrangeira (LE), que se desestrangeiriza quando não tem sua aprendizagem restrita à forma e ao funcionamento sistemático da nova língua (ALMEIDA FILHO, 2015), está muito além da transmissão aprendizagem de códigos linguísticos e de seguir padrões pré-determinados. Paraquett (2014, p.127) enfatiza ser “compromisso político do curso de Letras formar professores que promovam ações que propiciem formação cidadã de seus alunos”. Logo, o profissional formado a partir dessa perspectiva atuante no ensino de línguas no contexto da educação básica, é capaz de levar em conta na sua prática pedagógica

a formação humana – com vistas à leitura do mundo e atuação cidadão e para a formação integral – com vistas à superação da dualidade estrutural entre os que pensam e os que executam. Sendo assim, práticas pedagógicas nas aulas de línguas, comunicativas-reflexivas-discursivas, relevantes para os alunos e para sua área de atuação, em harmonia com as transformações sociais, que viabilizem tanto o desenvolvimento tanto da competência de uso da LE quanto o desenvolvimento da criticidade para a Inter(ação) social e profissional, são perspectivas que se tornam complementares nesse contexto de ensino (GUIMARÃES; SILVA, 2020, p.79).

Para essa formação humanista a partir do empoderamento da língua como prática social e emancipadora, cabe tanto ao professor de espanhol conhecer o contexto de sua atuação profissional (PARAQUETT, 2014), quanto ao curso de Letras preocupar-se “com o planejamento curricular amparado em necessidades, interesses e condições de trabalho, principalmente na Educação Básica como pode acontecer no Ensino de Línguas” (ALMEIDA FILHO,1999, p.19). Sendo assim,

o currículo deve compreender os conhecimentos, competências, habilidades e objetivos a serem alcançados, de forma que o conceito de atividade acadêmica curricular faz-se presente, por propiciar que o aluno adquira habilidades e competências importantes para sua formação e por poder ser avaliada externa e internamente num contínuo transformador (SILVA JÚNIOR; SANTOS; ROCHA, 2016, p.32)

Em nossa visão, esse fazer acadêmico contribui não só para o estímulo à autonomia pedagógica, como também para o reconhecimento do papel social que desempenha o professor de novas línguas, ou seja, línguas-alvo que são comumente aprendidas (ALMEIDA FILHO, 2014) no espaço escolar. Na formação inicial de professores de espanhol, é preciso “preparar os alunos para serem professores que saibam atuar, com autonomia e crítica, diante dos materiais que, por ventura, necessitem utilizar” (PARAQUETT, 2014, p. 131). Como consequência, a formação pedagógica universitária precisa estar vinculada a uma prática que estimule essa multiplicidade de saberes de modo crítico e autônomo nos estudantes de Letras. Portanto, essa formação deve

buscar um pluralismo integrativo, entre tantas propostas de ensino, entre um universo amplo de conhecimentos e saberes que irão compor o currículo, contribuindo com o rompimento da cápsula<sup>2</sup> e com a disputa por um espaço de legitimação teórica, em prol de um ensino de LE realmente significativo, para a vida profissional pessoal e social dos alunos. Não se pode desconsiderar que o processo de aprender línguas é um fato social e, como todo fato social, envolve sujeitos e contextos. (GUIMARÃES; SILVA, 2020, p.78)

Depreendemos que, por sermos “o resultado de encontros culturais que nos fizeram parcelas uns dos outros, ainda que haja significativas diferenças entre os muitos grupos sociais”

---

<sup>2</sup> Ver Philippov, Schettini e Silva (2015) que tratam da integração e desencapsulação curricular do Ensino superior.

(PARAQUETT, 2014, p. 131). Como resultado dessas múltiplas faces na conexão entre língua e sujeito, concordamos com Silva Júnior, Santos e Rocha (2016, p.25-26) quando defendem que o “currículo não é apenas um somatório de conteúdos, mas nele há sempre uma intenção formadora, o que contribui para a construção identitária de nossos estudantes”. Nesse sentido, não cabe ao professor restringir-se à análise dos sistemas linguísticos da língua, pois isso significa

obscurecer seu sentido mais amplo de *condição mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social.” (ANTUNES, 2009, p.21, grifos da autora.)

Considerando a representatividade da língua como elemento de poder e cultura nas relações sociais, “o professor em formação precisa conhecer o contexto no qual desenvolverá sua prática profissional, alimentando-se de informações de base histórica, social, política e cultural” (PARAQUETT, 2014, p.139). Para Almeida Filho (2006, p.17), “a formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”. Em linhas gerais,

o papel preponderante que exerce o professor é traduzível no seu contínuo esforço por criar caminhos de aprender e de adquirir para os alunos, de prever obstáculos (suavizando o encontro final com realidades linguístico-discursivas multissistêmicas), de premeditar experiências, criando climas favoráveis, oferecendo segurança ou proteção, desafio justo, desequilíbrios necessários, informações auxiliares e possibilidades de tomada de consciência sobre o complexo processo em andamento. Para atuar nesse nível de

complexidade, o professor precisa se formar e/ou ser formado por outros. (ALMEIDA FILHO, 1997, p.2)

A partir dessas proposições, chegamos à conclusão que “a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43). Sob essa perspectiva, como professores de espanhol, ocupamos espaços de representatividade e poder na sociedade. Se, por um lado, somos recepcionados por experiências formativas; por outro, também, ativamos essas experiências educacionais à medida que produzimos saberes. Desse modo, estimular pesquisas sobre as Ciências Tecnológicas associadas à prática do ensino de espanhol na formação inicial do profissional de línguas pode ser um caminho para a promoção da diversidade e da inclusão social.

## **2. A Ciência Tecnológica como competência teórica**

Com a lenta dissolução dos fazeres pedagógicos que estimulam a aprendizagem colaborativa e a criatividade ao longo da formação básica escolar, uma vez que há uma tendência conteudista após a passagem dos alunos pela educação infantil, levantamos um questionamento: por que a sala de aula, majoritariamente nos anos finais do ensino fundamental e nos anos finais do ensino médio, segue o mesmo arranjo pedagógico de décadas atrás se avançamos tanto com as Ciências Tecnológicas?

São muitos os desafios da integração tecnológica no campo da educação, já que não basta incorporar os recursos digitais às nossas práticas pedagógicas; é preciso ter consciência sobre como podemos nos apropriar da tecnologia de modo produtivo, isto é, sem cairmos na armadilha de usá-los como ferramentas para a elaboração de aulas meramente expositivas. Para evitar essa prática

tão tradicional num espaço físico escolar, também convencional e arcaico, mesmo com a eclosão da tecnologia na segunda década no século XXI, vislumbramos espaços que estimulem o maior protagonismo do aluno no manuseio crítico das TDIC.

Essa proposta sobre a criação de aulas de língua dinâmicas mediadas criticamente pelas TDIC surge com base numa educação linguística que, além de ser crítica e democrática, esteja pautada nos letramentos caracterizados pela cultura do universo digital (SHEIFER; REGO, 2020). Logo, para desenvolvermos as habilidades associadas ao letramento digital, que dizem respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2014), precisamos de “atividades que lidam com a busca, seleção, análise, síntese integração e uso de informação provenientes de múltiplas fontes, com o uso de tecnologias digitais gratuitamente na internet” (COSCARRELLI, 2020, p.13).

Reforçando o pensamento sobre a relevância desse debate na formação inicial de professores, Almeida Filho (2008, p.223) sinaliza que as “questões tecnológicas formarão um pano de fundo consistente para a instauração do uso crescentemente mais natural nas salas e acessos à rede na língua-alvo desejada ou em mais de uma preferencialmente”.

Segundo Almeida Filho (2008, p.220), estamos vivendo “a era do alto valor do conhecimento e parece certo pressupor que passaremos a ensinar línguas na vigência de valores e condições que o novo tempo vai nos impondo”. Ainda que concordemos com essa visão otimista sobre a possível transformação do contexto de ensino de línguas no Brasil, será que teremos mudanças de acordo com as demandas desse tempo altamente tecnológico?

O ensino do espanhol tem como um dos principais objetivos “valer-se do ensino da língua estrangeira para conhecer o que é próprio e alheio, lembrando-se de que o alheio e o próprio são partes integrantes de nossa complexa e contraditória identidade”

(PARAQUETT, 2014, p.134). Então, partindo do pressuposto de que, para a construção dessa identidade e a melhor compreensão de outrem nesta era digital, fazemos projeções de que o ensino de línguas, além de se valer das TDIC como recurso didático, possa possibilitar novas configurações da disposição de cadeiras enfileiradas umas atrás das outras, o que, para nós, afeta não só a sociabilidade do sujeito, como também sua maneira criativa de pensar e agir, já que esse modo de organização de sala de aula é composto de aulas predominantemente expostivas.

Como resultado, apreendemos que quebrar esses paradigmas, neste tempo de vivências submersas na tecnologiação, “requer mais do que apenas conhecer o funcionamento dos aparelhos, dos serviços e das redes digitais na vida das pessoas” (MONTE MOR, 2020, p.9). Em decorrência disso,

o aprendizado de línguas e a formação docente nos moldes tradicionais, atualmente chamado de *modelo tamanho único (one-size-fits-all)*, então, encontram conflitos e inseguranças, por não responderem a um etos diferente, considerando-se que este demanda mais do que conhecimentos técnicos e estruturais, embora não exclua a importância desses (MONTE MOR, 2020, p.9, grifos da autora).

Durante a formação inicial de professores de línguas estrangeiras, é basilar que esse debate teórico sobre as TDIC e suas intersecções com as demais áreas da linguagem, além do fomento de atividades práticas que envolvam as Ciências Tecnológicas, seja proposto pelos cursos de Letras, que não poderiam deixar de abarcar a questão do bem-estar do corpo social. Para tanto, cabe aos formadores contextualizar conteúdos a partir da realidade de vida dos letrandos e do resgate de nossas memórias como entidade social. Amplamente, caberia ao professor de espanhol refletir sobre temas essenciais (PARAQUETT, 2014) a partir dos conhecimentos formais

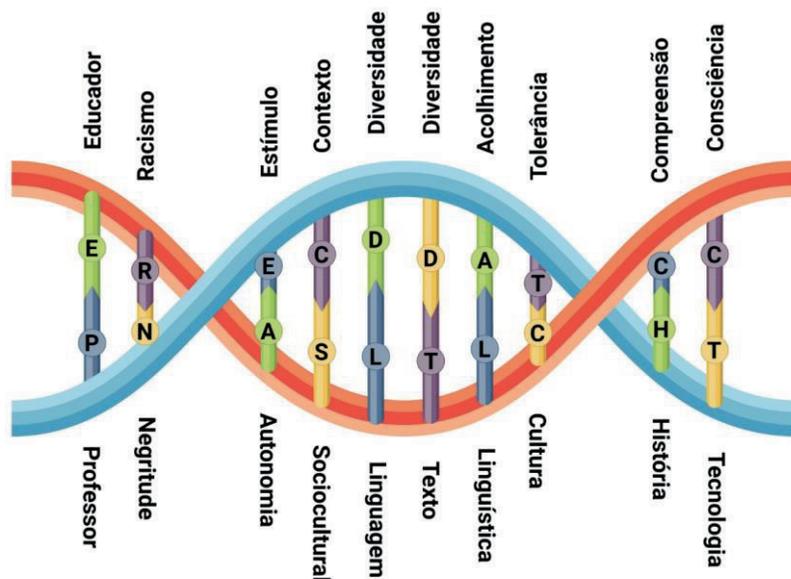
adquiridos ao longo da construção de sua identidade como professor de língua estrangeira.

Com vasta experiência no campo de ensino de línguas, Paraquett (2014), ao discutir sobre os projetos e as ações na formação inicial de professores na Universidade Federal da Bahia (UFBA), chega à conclusão que

o professor de espanhol precisa: ter autonomia para definir os temas com os quais vai trabalhar, tomando como referência o contexto sociocultural; dar conta da diversidade linguística e textual, apresentando textos de diferentes registros sociais e culturais; valer-se da proximidade entre nossas línguas, para desenvolver o sentimento de acolhimento, compreensão, aceitação ou tolerância das culturas ditas estrangeiras; difundir, entre seus alunos, a compreensão de que somos seres constituídos a partir de uma complexa junção de elementos que foram herdados através do processo histórico vivido pela humanidade ao longo dos tempos, o que nos torna iguais e diferentes ao mesmo tempo (PARAQUETT, 2014, p.134).

A fim de contribuir com o debate, a partir dos estudos de Pennycook (2006), Almeida Filho (1999, 2008, 2015) e Freire (1987, 1996), em especial os realizados por Paraquett (2014) e Alberts et al. (2017), elaboramos o esquema a seguir com a indicação de elementos necessários à construção da identidade do professor de línguas.

Figura 1. DNA da formação de professores de línguas<sup>3</sup>



Fonte: elaborado pelo autor

Na área das ciências biológicas, desde uma perspectiva global, Alberts et al. (2017, p.4) explicam que o Ácido Desoxirribonucleico (DNA) “é o depósito das informações para hereditariedade” e sua “estrutura de fita dupla é [...] composta por duas sequências exatamente complementares”. Sendo assim, na figura 1, de modo análogo, entendemos que os conteúdos disponíveis tanto na base inferior quanto na superior estão estreitamente conectados, o que reforça e amplia os apontamentos feitos por Paraquett (2014) sobre tudo aquilo que o professor de espanhol precisa ter na sua formação inicial. Nesse sentido, a relação Educador/Professor, Racismo/Negritude, Estímulo/Autonomia, Contexto/Sociocultural, Diversidade/Linguagem,

<sup>3</sup> Esse DNA elaborado pelo autor, com base em Paraquett (2014), é parte da Tese “Eu, Digital: um olhar aplicado à formação docente dos Cursos de Licenciatura Letras: Português-Espanhol dos Institutos Federais”, que está sendo desenvolvida no Doutorado em Letras Neolatinas na UFRJ e tem orientação do Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior.

Diversidade/Texto, Acolhimento/Linguística, Tolerância/Cultura, Compreensão/História, Consciência/Tecnologia, indica tópicos indissociáveis para a construção do DNA da formação contemporânea do professor de línguas.

Sob o ponto de vista dos estudos da biologia molecular, “a informação genética gravada na sequência do DNA ditará toda a química da célula; e não apenas a sua química, mas também sua forma e seu comportamento, pois esses dois são principalmente determinados e controlados pelas proteínas celulares” (ALBERTS et al., 2017, p.4). Inferimos, portanto, que, a partir das relações estabelecidas dentro do DNA da formação inicial de professores de línguas que aqui propomos, é possível promover comportamentos mais críticos e preocupados com as questões sociais que permeiam a sociedade contemporânea. Biologicamente, as células vivas, como é o caso das que estão presentes no DNA, “armazenam suas informações hereditárias na forma de moléculas de DNA de fita dupla” cujos bastões “formam uma sequência linear que codifica a informação genética” (ALBERTS et al., 2017, p.3). É válido esclarecer que

uma célula viva é um sistema químico dinâmico operando distante do seu equilíbrio químico. Para uma célula crescer ou dar origem a uma nova célula à sua própria imagem, ela deve adquirir energia livre do ambiente, assim como matérias-primas, para realizar as reações sintéticas necessárias. Esse consumo de energia livre é fundamental para a vida. Quando este processo é interrompido, a célula declina para o equilíbrio químico e logo morre (ALBERTS et al., 2017, p.8)

Essa transversalidade temática, desde de uma perspectiva crítica, ratifica o fato de que somos sujeitos projetados a partir de pesquisas e reflexões baseadas em nossas próprias marcas históricas (KLEIMAN, 2013) e que precisamos estar em contínua transformação para que não percamos o sentido da vida, do ato de formar e ser formado. Como lidamos “na prática da formação de professores com a limitação teórica de que a auto-formação

raramente se concretiza carecendo sempre da participação de um outro (ALMEIDA FILHO, 1997, p.37), reforçamos o pensamento de que cabe ao discente em formação buscar o desenvolvimento de sua identidade, como professor reflexivo e atento às demandas da sociedade da era digital, além dos muros da universidade. Entra em ação, dessa forma, a competência profissional do professor que paralelamente

terá de se fortalecer a partir de então no reconhecimento do valor de ser professor, das necessidades de movimento constante, de aperfeiçoamento em cursos, congressos, projetos, seminários, viagens de participação em eventos organizados por associações de docentes e pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 1997, p.30).

Com base nesses ideais, é basilar a relevância dos debates e diálogos, convergentes ou divergentes, para o progresso intelectual dos professores. Sobre essa questão, Freire (1996, p.23) destaca que “não há docência sem dissidência, as duas se explicam em seus objetos apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Sabemos que é essencial “fazer circular o conhecimento e para circular no mundo apequenado da comunicação via novas tecnologias em busca do conhecimento vamos também precisar de outra(s) língua(s) geradoras de conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2008, p.221). Ganha destaque, nesse âmbito, a importância das Ciências Tecnológicas e das habilidades relacionadas às TDIC como saberes fundamentais para a eficiente apropriação dessa competência teórica por parte do professor línguas, que “age a partir de um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas” (ALMEIDA FILHO, 1999, p.8), para atuar na modernidade. Ressaltamos que, para a consolidação desses conhecimentos, é preciso levar em conta a práxis pedagógica, ou seja, a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo

para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p.38). Nesse sentido, Almeida Filho (2014) afirma que

a competência teórica é a forasteira que chega para se dar a conhecer, a que vem para persuadir e seduzir, para perturbar o *status quo* dos que estão “na estrada” (do ensino e da aprendizagem de novas línguas). A competência teórica é a que chega aos pedaços nos livros universitários e nas revistas científicas, a que vem da pesquisa e que circula nos cursos e eventos nos quais se promove a formação (inicial ou continuada) de profissionais de pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 2014, p.16).

A materialidade de apropriação das Ciências Tecnológicas e seus múltiplos recursos digitais não podem deixar de estar na formação universitária dos cursos de Letras para a ampliação do acesso às TDIC, visto que “a virada digital demanda um ensino de línguas e uma formação docente que incluam transformações e ressignificações sobre o que é ensinar e aprender” (MONTE MOR, 2020, p.9). Com efeito,

essa competência teórica que vem de fora tem de se ver com aquele outro conhecimento espontaneamente já instalado dentro de nós, a competência implícita. Essa competência natural já instalada em nós pode, em dadas circunstâncias, ser modificada ou inovada por injeção da competência teórica. (ALMEIDA FILHO, 2014, p.16).

Por essa razão, “é preciso pensar a tecnologia no campo educacional para além da ideia de algo que simplesmente possuímos e acessamos para pensá-la como um dispositivo ou um artefato complexo capaz de engendrar a produção de subjetividades” (SHEIFER; REGO, 2020, p.124). Em função disso, o ensino de espanhol mediado pelas TDIC seria, para nós, uma das abordagens possíveis para a dinamização das aulas, que podem e devem ser pensadas dentro de outras possibilidades de abordagens e temáticas subjetivas associadas ao bem-estar social. Como resultado, a construção teórica do conhecimento estaria

intimamente associada à “tomada de consciência do Professor-sujeito da sua abordagem na confluência de outras operações de ensino envolvidas” (ALMEIDA FILHO, 1999, p.16). Convém frisar que

uma abordagem sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua interrelação com condições externas em que se dá o seu ensino. Para discernir qual abordagem vingará é preciso olhar o jeito de ensinar, as aulas e suas atividades. [...] desenvolver-se é crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim (ALMEIDA FILHO, 1999, p.17-18).

Propomos, com base nas discussões realizadas nesta pesquisa, que as Ciências Tecnológicas e as habilidades necessárias para apropriação de seus recursos digitais, sejam uma das abordagens possíveis para o ensino de espanhol na educação superior, que naturalmente reverbera na prática do professor que atua na educação básica, pois “os novos meios de comunicação, as tecnologias do meio digital, contêm recursos que ampliam enormemente o acesso a e o tempo de contato dos aprendizes com as línguas em uso real fora das salas [...] com maior poder de autonomia propiciado por uma formação do aprendiz.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.223). A apresentação desse caminho surge porque o

acúmulo de inovações tecnológicas agora imprime com força a urgência de que nossa educação seja tecnologicamente sensível (consciente e crítica) em todos os níveis. Mas ela nos alerta também para que não demore a especialização em educação tecnológica e que o ensino e a aprendizagem levem isso em conta (ALMEIDA FILHO, 2008, p.222).

Esse tsunami tecnológico se espalha pelas áreas mais centrais do país, o que significa que, ainda, há muita desigualdade de

acesso aos recursos digitais e aos saberes relacionados a eles. Entendemos que “o Brasil tem uma longa história de permitir ou de postar-se às margens ou nas periferias e não é mais possível que demoremos a perceber o risco de perdermos este novo momento ou ciclo de história.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.222). Essa disparidade, intensificada por questões históricas, revela a necessidade de uma participação mais ativa das entidades educacionais, tanto no ensino superior quanto no básico, no que se refere a políticas de inclusão digital a fim de estimular maior equidade entre a população negra e branca, dado que, mesmo após a abolição, em teoria, do período escravocrata “foram pouquíssimas as vozes que insistiram na necessidade de assistir os libertos [...]; não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos” (CARVALHO, 2002, p. 51-52).

A partir desse apontamento, percebemos o posicionamento de um historiador branco que faz o uso do verbo “dar” para tratar sobre direitos básicos para todos os cidadãos, o que demonstra um pensamento de poder e hegemonia. Em nossa visão, entendemos que não se trata de “dar”, mas sim de viabilizar com respeito e afinco os meios de acesso à educação e a boas condições laborais a homens negros e mulheres negras, a fim de reparar os danos de crueldade causados pelo homem branco e assim devolver-lhes o que foi tomado de modo desumano.

Os cursos de magistério, assim como os das ciências humanas, são comumente procurados por sujeitos advindos de famílias pobres e sem longevidade escolar (COSTA, 2017). Então, precisamos de ações efetivas para o combate não só às desigualdades sociais marcadas pelos pensamentos hegemônicos, como também à exclusão tecnológica daqueles que vivem às margens. É urgente “ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e visibilizar a desordem absoluta da descolonização, como apontaram há alguns anos Frantz Fanon, da Martinica, e Paulo Freire, do Brasil” (WALSH, 2009, p.13). Por conseguinte, demandamos mudanças no universo dos cursos de Letras. Diante disso,

devemos aumentar a pressão por melhoras na formação de professores de línguas que também podem aperfeiçoar a abordagem e ações práticas dos aprendizes nas licenciaturas. Atividades curriculares e mesmo disciplinas que focalizem desde o início aspectos da formação dos agentes do processo (aprendizes, professores e terceiros importantes<sup>4</sup>) são indispensáveis nos cursos de Letras. Muitos desses cursos tradicionais entregam à Pedagogia Geral a formação de professores de língua(s) mantendo para si um simbólico arremedo de formação específica com a Prática de Ensino e Estágio num mísero semestre de um curso para o qual quatro anos não parecem suficientes para uma competente formação. (ALMEIDA FILHO, 2018, p.64)

Por vivermos numa era altamente digital, acreditamos serem necessárias não apenas a reformulação dos cursos de Letras com a inserção de disciplinas que estimulem o debate sobre as TDIC no ensino de línguas, como também a promoção dessas ações sugeridas por Almeida Filho (2008), de modo a ocorrer a efetiva articulação entre teoria e prática.

### **Considerações finais**

Com a chegada da era tecnológica, as TDIC assumiram o papel central nas relações sociais e nos diversos setores do mundo laboral. Para que haja criticidade sobre o uso dessas ferramentas digitais, precisamos resgatar nossas marcas históricas e memórias, pois esse posicionamento pode contribuir para as ressignificações dos espaços que ocupamos no campo de ensino de línguas, cujas aulas tradicionais e conteudistas, ainda, predominam.

Apesar da eclosão das TDIC, por conta do pensamento hegemônico que lamentavelmente segue fabricando o abismo social entre a população negra e branca, o acesso a esses recursos é pouco acessível para os que vivem às margens, o que agrava o

---

<sup>4</sup> Esses terceiros agentes são os “diretores, coordenadores, autores de materiais didáticos adotados entre outros” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.8).

cenário de desigualdades dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Assumimos que, por meio do ensino de espanhol, podemos participar ativamente desse debate para propor transformações que minimizem as diferenças vividas por estudantes da educação básica.

Nesse aspecto, a necessidade de formar professores de espanhol seguros e conscientes de sua função social deve ser posta em evidência. Cabe às universidades e aos formadores atuantes nos cursos de Letras estimularem discussões a partir da realidade à que foram submetidos os estudantes do curso. Promover habilidades para lidar com as TDIC não pode estar de fora dessa agenda. Por isso, as Ciências Tecnológicas como competência teórica, aquela que se utiliza dos conhecimentos acumulados na vivência consolidar os conhecimentos teóricos obtidos formalmente nos espaços de aprendizagem, pode ser um dos caminhos para fortalecer a formação inicial de professores. Na sua informação hereditária, deve haver registros implícitos e formais sobre os aspectos que se interligam para criar a identidade do professor de línguas, a saber: Educador/Professor, Racismo/Negritude, Estímulo/Autonomia, Contexto/Sociocultural, Diversidade/Linguagem, Diversidade/Texto, Acolhimento/Linguística, Tolerância/Cultura, Compreensão/História, Consciência/Tecnologia.

Muitos são os obstáculos enfrentados no campo da educação, das linguagens e das ciências humanas. Entretanto, em nosso DNA, há registros identitários habitados por células vivas que vão sendo geneticamente modificadas pelos saberes indisciplinados e transgressivos da Linguística Aplicada, o que fortalece nossa visão como pesquisadores para resistir e utilizar a língua como instrumento de poder para não só criticar o mundo que nos rodeia, como também buscar soluções que contribuam para o bem-estar da sociedade contemporânea.

## Referências

- ALBERTS, A. et al. **Biologia molecular da célula**. Trad. Ardala Elisa Breda Andrade et al. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- ANDRADE, E. S. Desenvolvimento sustentável e sociedade 5.0: rumo à felicidade e ao bem-estar. **Revista Eletrônica Humanitaris**, v.2, n.2, p.6-25, 2020.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **Apliemge: Ensino e Pesquisa**. Belo Horizonte: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, n.1, p.29-41, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999, p.11-27.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Re) Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, vol.9, p.9-20, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos. **Reverte: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba**. Indaiatuba: v.6, p.220-231, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.11-34.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- CARDOSO, J. Prefácio. **Tecnologia combina com sala de aula: aplicativos para professores experimentarem nas línguas**. In: TORRENTES, G. C.; VERGANO-JUNGER, C. S. Urberlândia: Navegando Publicações, 2021, p.11-13.

CARVALHO, J. M. C. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento Digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, n.p.

COSCARELLI, C. Viana et al. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. **Palimpsesto**. Rio de Janeiro: v.19, n.34, p.3-37, 2020.

COSTA, P. C. Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade. **Tese de Doutorado em Educação**. São Paulo: USP, 2017, 301p.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. A proposta da formação humana integral nos documentos e nas representações dos docentes de línguas estrangeiras dos Institutos Federais. In: SILVA, K. A.; DIAS, R. (org.). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p.67-81.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MONTE MOR, W. Prefácio: o ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. In: LEFFA, V. J et al. (org.). **Tecnologias e**

**ensino de línguas:** uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.44-64, 2020.

PARAQUETT, M. Projetos e ações na formação inicial de professores de espanhol. In: LIMA, L. M. A. (org.). **A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.127-140.

PENNYCOOK. A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.23-49.

PENNYCOOK. A. Uma lingüística aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PHILIPPOV, R; SCHETTINI, R, H.; SILVA, K. A. **Integrando e Desencaptulando currículos do Ensino superior**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SHEIFER, C. L; REGO, M. C. S. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era digital. In: LEFFA, V. J et al. (org.). **Tecnologias e ensino de línguas:** uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.44-64, 2020.

SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, 2(1), 2004. Disponível em: <[http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)> Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA JÚNIOR, A.; SANTOS, R. C.; ROCHA, M. S. F. Formação de professores e ensino de línguas estrangeiras no currículo da escola e universidade. In: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C. (orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Editora Appris, 2016, p.25-38.

SOUZA, C. **Introdução às ciências sociais**. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18320/Curso\\_Lic-Sociol\\_Introducao-Ciencias-Sociais.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18320/Curso_Lic-Sociol_Introducao-Ciencias-Sociais.pdf)>. Acesso em 15 ago. 2022.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR, v.10, n.10, p.91-98, 1995.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural da América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 2009, p.12-42.



## Capítulo 14

### Desafios docentes na formação de um currículo heterogêneo de língua espanhola

Leila dos Santos Nogueira

#### Introdução

Este trabalho é parte da minha dissertação de mestrado que está em andamento, cujo interesse se perfaz na área de Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013; SILVA JUNIOR, MATOS, 2019; MATOS, 2020), a qual aponta a importância e urgência de promoverem pesquisas que dialoguem com uma educação linguística que visibilizem as vozes do Sul, tendo como resultado uma agenda que aponte para essas vozes, isto é, façam emergir as identidades não-hegemônicas. A fim de discutir sobre essas questões, farei uma breve análise sobre como o ensino de língua espanhola está sendo priorizado no documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (GÓMEZ HOLTZ GALVÃO; ALONSO GALÁN; GARCÍA CALVIÑO; SEMILO PINA, 2019) por meio da lição didática do 9º ano do ensino fundamental II. O documento supracitado tem como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), doravante QCER, e o Plano curricular do Instituto Cervantes (2006), doravante PCIC. Desse modo, estaborecerei uma comparação entre o PCIC, que se baseia no QCER, e o Renide - Referencial de Níveis de Desempenho (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019), cujo olhar se volta para o alunado brasileiro.

Os estudos na área de Linguística Aplicada (LA), por meio de seu viés contemporâneo, ajudam-me a desconstruir paradigmas epistemológicos hegemônicos, pois apontam para pesquisas e

práticas pedagógicas que dialogam diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos (MATOS, 2018). Estando preocupada em interferir na realidade social, é fundamental buscar saber quem são esses estudantes que se quer abarcar e quais as necessidades de aprendizagem, a fim de que haja relevância social nos currículos propostos. Acredito que buscar entender sobre os produtores envolvidos nas práticas discursivas e os desdobramentos éticos dos conhecimentos produzidos é um meio para rechaçar planos curriculares hegemônicos, a fim de que sujeitos historicamente marginalizados também sejam sujeitos políticos e, por consequência, politizados (MATOS, 2020).

### **O Quadro Europeu Comum de Referência (QCER) e o Plano Curricular do Instituto Cervantes**

O QCER aponta diretrizes para o trabalho do professor de língua estrangeira. Livros didáticos, cursos de línguas e testes oficiais em língua estrangeira podem ter como diretrizes as orientações do QCER. E no Brasil isso não é diferente. Desse modo, o documento produz uma padronização (ou seria homogeneização?) dos níveis de proficiência desejados dos alunos. Assim, independentemente da instituição ou do país em questão, a descrição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados é feita por meio do esquema comum a todos os países, com base em níveis de referência. Vale ressaltar que foi um documento pensado para a Europa: “Este Quadro constitui, juntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.07)

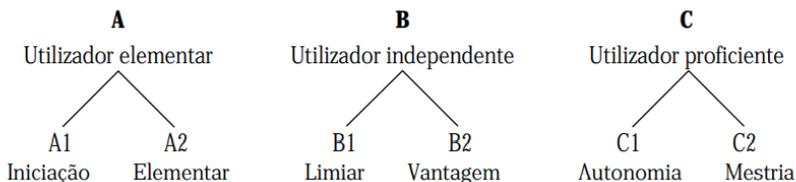
A finalidade do QCER é fixar uma base comum para o ensino de línguas estrangeiras. Para isso, ele estabelece o que os alunos precisam aprender para utilizar a língua-alvo para fins comunicativos. Ele unifica o sistema de ensino de línguas pela

denominação de objetivos específicos para cada nível de aprendizagem, que são seis: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Independentemente do país em que a instituição esteja inserida, a descrição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados é homogênea e generalizante, pois são esquemas comuns a todos, tendo como base os níveis de referência.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QEER) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.19, grifo do autor)

Os seis níveis são provenientes de três níveis gerais, divididos pelas letras A, B e C, os quais estão expostos a seguir:

**Figura 1.** Sistema proposto pelo Quadro Europeu Comum de Referência



Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.48

Para alcançar os objetivos propostos pelo QEER é preciso generalizar, fixar padrões e taxar o aluno na escala de capacidades e competências que nem sempre são simples na hora de avaliar ou classificar os padrões. Como docente, fico me questionando como saber categorizar um estudante que se comunique com “certo grau de espontaneidade” e “sem tensão” para poder defini-lo dentro da grade do QEER: “capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade [...] com falantes nativos, sem que haja

tensão de parte a parte. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais.” (CONSELHO DA EURORA, 2001, p.49)

O QCER, apesar de destacar em várias passagens que o processo de aprendizagem é “contínuo e individual” e que “qualquer tentativa para definir os ‘níveis’ de proficiência seria de certo modo arbitrária” (CONSELHO DA EUROPA, p.40), de maneira paradoxal, ele fixa capacidades em seus descritores que são base para a formulação de material didático, plano curricular e avaliação.

Não posso deixar de mencionar que o QCER é atravessado por forças políticas, uma vez que ele responde ao Conselho da Europa, cuja finalidade é o ensino-aprendizagem das línguas europeias na constituição do cidadão europeu, a fim de possibilitar unidade aos seus membros com o objetivo de atingir uma ação homogênea na área da cultura:

O QECR responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros: conseguir maior unidade entre todos os seus membros’, atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura”. (CONSELHO DA EURORA, 2001, p.20)

Partindo da constatação das relações de poder que estão expostas no QCER, concordamos com Foucault (2014), ao afirmar que as relações de poder legitimam práticas de sujeição. Desse modo, o autor nos chama a atenção para o fato de que a escola moderna se constitui, junto com outras instituições (hospitais, casernas, prisões, manicômios), como um lugar de aplicação das práticas disciplinares, as quais criam em seu bojo saberes que legitimam diversas práticas de sujeição. Para o autor, não há relação de poder que não venha acompanhada da criação de saber e vice-versa.

Diante do exposto acima, compreendo, pois, que se os discursos são produzidos por meio de relações de poder, o documento *La nueva BNCC e la enseñanza del español*, ao se constituir também produz sentidos educacionais numa rede de relações que ganham força nas “sociedades de mercado” (LAVAL, 2017). Segundo os autores, a criação desse documento foi necessária porque a BNCC (BRASIL, 2018) não contempla o ensino do espanhol no Brasil.

À luz da concepção de Foucault (2014), os espaços fechados (prisões, escolas, quartéis etc.) constituem lugares-chave para as práticas disciplinares, que criam em seu interior saberes que legitimam práticas de sujeição. Vale ressaltar que a clausura e a marcação dos corpos nesses espaços imprimem no indivíduo um estado permanente de vigília, proporcionando a docilização desses corpos. Como nos lembra Deleuze, “Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma forma produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (DELEUZE, 2005, p. 219). Passa-se de um espaço fechado a outro, cada qual com suas leis.

Assim, é necessário perceber que, na sociedade de controle, o aspecto disciplinar não desaparece; muda o modo como esse poder é instaurado na sociedade. Os programas de gratificação/meritocracia são dispositivos de controle do trabalho humano nas indústrias que estão postos de maneira silenciada para continuar produzindo corpos úteis, assujeitados. O que se tem hoje é a ilusão de maior liberdade, de maior autonomia, o que é um engodo, devido ao poder silenciado instaurado nas instituições. Traçando um paralelo entre o exposto e o documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español*, entendemos que se trata de um dispositivo que busca normalizar, ditar regras sobre quais conteúdos e de que maneira eles serão administrados nas aulas de espanhol do ensino fundamental II.

Ainda comparando as sociedades disciplinares e as sociedades de controle, Deleuze (2005) deixa claro que esse novo modelo de poder extrapola as indústrias e chega às escolas:

O princípio modulador do 'salário por mérito' tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (DELEUZE, 2005, p.221)

Conforme exposto, Deleuze chama atenção justamente para a característica básica das sociedades de controle: dar ilusão de maior autonomia, na medida em que se tornam, na verdade, mais perigosas que as anteriores, já que aquelas travestem o poder de liberdade. O que está sendo implantado são os novos tipos de tratamento para a educação, novas formas de controle contínuo sobre a equipe pedagógica da escola e sobre o aluno, novos modos de liquidação da educação: "No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da "empresa" em todos os níveis de escolaridade" (DELEUZE, 2005, p.225). Isso nos faz refletir sobre a visão mercadológica que está travestida de um documento que se diz contribuir para o ensino do espanhol, mas que o que está em cena é uma tentativa de vender metodologias, materiais didáticos e divulgar instituições, que, neste caso, são o Instituto Cervantes e a editora Edinumen.

Ainda em seu texto, Deleuze (2005) convoca o leitor a pensar em novas alternativas de libertação para combater esses instrumentos de dominação:

São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. "Controle" é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas

disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas, ainda que elas sejam destinadas a intervir no novo processo. Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas. (DELEUZE, 2005, p. 220)

Deleuze, pois, ao longo de seu texto, examina a lógica de funcionamento das diferentes sociedades de controle, as quais compara com as sociedades disciplinares e toma a metáfora da toupeira para explicar a relação entre as diferentes crises econômicas vividas nessas sociedades. Também faz uma analogia entre a serpente, com seu corpo ondulante e seus vários segmentos, sempre visíveis, como sendo mais apropriada para as novas formações sociais, nas quais o indivíduo deixa de ser confinado para ser endividado; nunca se termina nada, já que se faz necessário sempre se superar para atingir as metas do mercado, do capitalismo.

A *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (2019), segundo seus autores, surge a partir da necessidade de se ter um documento para embasar o ensino de língua espanhola no Brasil. Da mesma forma que a BNCC, ele dita a maneira com a qual o professor deve conduzir o ensino dessa língua. O que está em cena, na verdade, é um documento que estabelece diálogos entre as habilidades<sup>1</sup> da BNCC, do Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) e do Quadro Comum Europeu de Referência

---

<sup>1</sup> Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a fim de desenvolver as habilidades específicas, cada componente curricular possui um conjunto de habilidades que se relacionam a diferentes objetos de conhecimento, os quais precisam ser desenvolvidos de maneira competente.

para as Línguas (QCER, 2001). Podemos entender, a partir do exposto, que a educação pública no Brasil abre espaços, cada vez mais, para a atuação da iniciativa privada e, com isso, cria dispositivos que promovem meios para desarticular e enfraquecer a formação crítica e emancipatória do cidadão.

A fim de contextualizar, o documento intitulado *La Nueva BNCC y la enseñanza del español* (2019) é uma parceria entre a Embajada de España no Brasil, a Consejería de Educación, o Instituto Cervantes e a editora Edinumen. Nele, encontramos conteúdos referentes ao ensino da língua espanhola como língua adicional para o ensino fundamental II (6º ao 9º anos). Segundo os autores, foi necessária a elaboração de um material que estivesse nos moldes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), uma vez que neste há somente o currículo da língua inglesa como língua estrangeira. Outro ponto para a elaboração dessa interpretação da BNCC para o ensino do espanhol, justificado pelas instituições, é que os professores de espanhol como língua adicional poderão ter acesso, por meio de hiperlinks, às atividades que estão conectadas ao PCIC e ao QCER. Desse modo, fica claro que o PCIC e o QCER, para esse documento, servem de referência para os professores ensinarem a língua espanhola.

Identificando una creciente preocupación entre el profesorado de español como lengua adicional en Brasil, el cual se ha visto privado de la información correspondiente a su asignatura (pues ya hemos mencionado que en la nueva BNCC tan solo se hace referencia al inglés como lengua adicional), surge la necesidad de crear una interpretación del documento que conecte con la enseñanza del español. El actual documento busca ir un paso más allá de lo que trae la BNCC. En él, los docentes encontrarán algunos ejemplos sobre posibles actividades y descripciones de prácticas pedagógicas que podrían representar e ilustrar las habilidades descritas en cada eje temático. (GÓMEZ HOLTZ GALVÃO; ALONSO GALÁN; GARCÍA CALVIÑO; SEMILO PINA, 2019, p. 07)

Assim como na BNCC (BRASIL, 2018), *La nueva BNCC y la enseñanza del español* (2019) se divide em unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, descrição da prática pedagógica e conexão com o PCIC. Entretanto, conforme mencionei anteriormente, esse último material, que se propõe a ser uma interpretação do documento oficial, traz também hiperlinks, em cada habilidade, para acessar o PCIC, o qual está de acordo com o QCER. Ressalto que, segundo os autores, há uma conexão com o PCIC, QCER e a BNCC e, para eles, ter acesso a esses materiais por meio do hiperlink torna-se um ganho para o fazer pedagógico do professor.

Por otro lado, nos parece relevante que el docente entienda las conexiones que existen entre la BNCC y otros documentos base de la enseñanza de lenguas, como es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), de acuerdo con MCER. Mediante hipervínculos, el docente podrá acceder a las funciones expresadas en el PCIC conectadas con los distintos ejes de la BNCC. (GÓMEZ HOLTZ GALVÃO; ALONSO GALÁN; GARCÍA CALVIÑO; SEMILO PINA, 2019, p. 07)

A seguir, temos um exemplo de como o documento está dividido:

Figura 2. Plano de curso – Dimensão Intercultural

9.º año

EJE DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL			
Reflexión sobre aspectos referentes a la interacción entre culturas (de los estudiantes y aquellas relacionadas con los demás hablantes de lengua española), de modo que incentiven la convivencia, el respeto, la superación de conflictos y la valoración de la diversidad entre pueblos.			
UNIDAD TEMÁTICA: <b>La lengua española en el mundo</b>			
Objetivos de conocimiento	Habilidades	Descripción de la práctica pedagógica	Conexión con el PCIC: Nivel A2/B1
Expansión de la lengua española: contexto histórico	(EF09LI17) Debatir sobre la expansión de la lengua española por el mundo, en función del proceso de colonización en las Américas.	La presencia de diversas personalidades y temas del mundo hispánico son fundamentales para permitir que el estudiante se fije en la presencia de la lengua española por el mundo. <i>La identificación de los países hispanohablantes puede servir como discusión sobre la colonización española y la expansión de su idioma.</i>	<b>OBJETIVOS GENERALES</b> 2. <a href="#">El alumno como hablante intercultural</a> <b>REFERENTES CULTURALES</b> 1. <a href="#">Conocimientos generales sobre los países hispanos</a> 2. <a href="#">Acontecimientos y protagonistas del pasado y el presente</a>
La lengua española y su papel en el intercambio científico, económico y político	(EF09LI18) Analizar la importancia de la lengua española para el desarrollo de las ciencias (producción, divulgación y discusión de nuevos conocimientos), de la economía y de la política en el escenario mundial.	Reconocer que el español está entre los tres idiomas más hablados en el mundo y que su conocimiento facilita la comunicación y el trabajo entre todos.  <i>Actividades como nombrar y estudiar a los Premios Nobel o a las grandes figuras del escenario mundial de origen hispánico incentivan la reflexión y certifican que la lengua española es un importante arsenal para la expansión del conocimiento y de acciones económicas y políticas en el mundo.</i>	
UNIDAD TEMÁTICA: <b>Comunicación intercultural</b>			
Objetivos de conocimiento	Habilidades	Descripción de la práctica pedagógica	Conexión con el PCIC: Nivel A2/B1
Construcción de identidades en el mundo globalizado	(EF09LI19) Discutir la comunicación intercultural por medio de la lengua española como mecanismo de valoración personal y de construcción de identidades en el mundo globalizado.	Las personas, sea en su vida personal o laboral, se conectan con el mundo por medio de la lengua. El dominio de la lengua española es un gran aliado para la expansión social de cada individuo, puesto que nos ayuda a ser capaces de abrir puertas, contar historias y ampliar nuestras opiniones, conocimientos e información.  <i>Por ejemplo, el cine es una expresión artística que promueve la expansión de una cultura. Este tema puede ser una oportunidad para hablar sobre la historia y sobre importantes personalidades del mundo artístico, reconocidas mundialmente, que ayudan a construir una identidad global de la cultura hispana.</i>	<b>HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES</b> 1. <a href="#">Configuración de una identidad cultural plural</a>

La nueva BNCC y la enseñanza del español

51

9.º año

Fonte: La nueva BNCC y la enseñanza del español (2019, p. 51)

Diante disso, cabe aqui mais um questionamento: como a(s) aprendizagem(ns) está(ão) sendo priorizada(s) nesse documento que se propõe a contribuir para o ensino do espanhol como língua adicional no Brasil? A fim de responder a essa indagação, farei uma breve análise de uma parte do documento, o qual é extenso, pois é composto por cinquenta e uma páginas. Trarei para este debate o eixo Dimensão intercultural do 9º ano do Ensino Fundamental II. A escolha se justifica porque quero buscar saber o que é entendido como interculturalidade presente no PCIC. Já a escolha da série é porque julgo ser importante saber quais conhecimentos são priorizados ao estudante que está prestes a ingressar ao Ensino Médio, segmento no qual eu atuo como professora de Língua Espanhola como Língua Adicional. A habilidade selecionada foi EF09LI17, cujo foco é “*Debatir sobre la expansión de la lengua española por el mundo, en función del proceso de colonización en las Américas.*” (GÓMEZ HOLTZ GALVÃO; ALONSO GALÁN; GARCÍA

CALVIÑO; SEMILO PINA, 2019, p.51). A descrição da atividade pedagógica é sobre a presença de personalidades e temas concernentes ao mundo hispânico e a identificação dos países hispanofalantes pode ser útil para a discussão sobre a colonização espanhola e a difusão do idioma. Sendo assim, verificarei de que maneira essa discussão está posta no PCIC.

Cabe aqui dizer que concordamos com Matos (2018) ao afirmar que ensinar uma língua estrangeira é muito além de trazer conceitos gramaticais ou curiosidades de um determinado país que tem a língua espanhola como oficial: faz-se necessário pensar em materiais que abordem questões sociopolíticas, que dialogam com o que está acontecendo fora da escola e é refletido dentro dela.

No documento analisado, isto é, o PCIC, ao clicar no link *“El alumno como hablante intercultural”*, no eixo *“Referentes Culturales”*, na coluna intitulada *“Fase de aproximación”*, há como proposta trazer para sala de aula atividades que levem à familiarização com as culturas de referência, isto é, as mais conhecidas e de maior visibilidade universal tanto da Espanha como da Hispanoamérica. Ademais, o documento propõe que o aluno alcance um nível de informação básica concernente aos aspectos culturais, a saber: características geográficas, demográficas, econômicas etc., que são mais conhecidas nos países da América Latina. Além disso, o documento aponta para que seja trabalhado o patrimônio cultural do mundo hispânico mais significativo e que tenha maior projeção universal, isto é, artistas, obras de arte, acontecimentos históricos, personagens de repercussão social ou política etc.

2.3. Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica:

2.3.1. Alcanzar un nivel de información básico de los aspectos culturales de carácter factual -principales características geográficas, demográficas, económicas, etc.- más generales y conocidos de los países hispanos.

(CERVANTES, Instituto. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A, v. 1, p. B1-B2, 2006.)

Outro fato que vale ressaltar é que a proposta curricular acima é para os níveis A2/B1 do QCER, isto é, trata-se de um estudante que está entre a fase elementar (A2) *“capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante)”* a (B1) *“compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos que lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.)”* (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.49). Entendo que fica muito difícil para o docente determinar uma progressão estanque para esses níveis e, por consequência, em que momento o estudante deixará de compreender frases isoladas para passar a usar marcadores linguísticos conforme está exposto no nível B1 (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.49) *“É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal”*.

Conforme sinalizei, o PCIC diz que é intercultural uma atividade curricular que aborde, por exemplo, referentes culturais mais conhecidos e de maior projeção universal dentro da Espanha e da Hispanoamérica. Isso vai de encontro com o que Matos (2019) defende como intercultural, aporte teórico com o qual estou de acordo. Segundo a autora, o trabalho baseado na perspectiva intercultural está associado ao fato de o professor ter tido uma formação baseada nesse conceito e reconheça que a diversidade cultural está intrínseca a todas as sociedades. Dessa maneira, essa perspectiva se baseia no fato de que se aponte para uma relação recíproca, entre as partes envolvidas, como se houvesse ali um diálogo, um ponto de intersecção entre elas.

Outro ponto sobre o qual Matos (2019) nos chama atenção é para a construção de um currículo intercultural que traga em seu bojo discussões que apontem para temáticas que abordem os conflitos de nossa sociedade a fim de que os estudantes percebam

que a diversidade cultural é constituinte da vida, isto é, do ser social. Sendo assim, a autora nos convoca a atrelar discussões travadas em sala de aula, por meio dos materiais selecionados, à construção do cidadão crítico e responsável. Conforme podemos perceber a partir do exposto, a proposta não será intercultural somente porque o professor irá trazer questões culturais da Espanha e da Hispanoamérica.

A educação, de maneira ampla, pode e deve incorporar práticas interculturais e, na aula de língua estrangeira, cabe aos professores promover essas práticas e uma das maneiras é através da escolha de materiais didáticos que incitem à reflexão sobre temáticas de conflito em nossa sociedade, de modo que, com as discussões travadas em sala de aula, os alunos possam perceber a complexidade das questões culturais e consigam exercer com responsabilidade e criticidade sua cidadania. (MATOS, 2019, p.22)

Portanto, trabalhar com currículo intercultural é buscar subverter essa prática de silenciamento instaurada por meio da agenda colonialista e buscar estratégias emancipadoras e que vão ao encontro da equidade.

### **Renide, currículo e decolonialidade**

Apontar para as vozes do Sul (KLEIMAN, 2013), conforme anunciei no início desse trabalho, é entender que há a necessidade de construir saberes que privilegiem os diferentes grupos marginalizados, conforme nos orienta (MOITA LOPES, 2006 apud MATOS, 2020). As reflexões que tenho feito por meio da minha pesquisa em desenvolvimento vem construindo vieses que pensam na formação de aprendizagens que questionam como é o processo de legitimação de poder por meio das identidades socioculturais. Para tanto, filiamo-nos ao pensamento de Kleiman (2013, p. 40) ao afirmar que “Venho trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e

questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”.

Ressaltamos que a pesquisa apontada para o Sul, na qual me insiro, remete-nos aos sujeitos sócio-históricos que buscam legitimar saberes produzidos por grupos minoritários, isto é, produções que rompem com a monopólio e a hegemonia de saberes. Assim como enuncia Matos (2019), queremos aqui produzir saberes que contribuam para reflexões acerca do dia a dia dos indivíduos que podem se beneficiar com os estudos que ajudam a pensar que a realidade da sala de aula faz parte de uma relação de poder que extrapola o ambiente escolar, isto é, há uma relação entre o mundo do lado de fora e o que é ensinado nos espaços escolares. Por isso, pensar em currículo de acordo com a perspectiva do Sul, é ser voz de resistência no meio da relação de poder que se fortalece por meio do neoliberalismo instaurado no Brasil e fortalecido por meio da BNCC e do documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español*.

Entendo que propostas pedagógicas que rompem com visões eurocêntricas são importantes para a desconstrução de estruturas coloniais. O QCER e, conseqüentemente o PCIC, legitimam ideias hegemônicas de currículo ao adotarem padrões europeus para o ensino da língua estrangeira. Conforme orienta Kleiman (2013), estudos sobre sexo, gênero, racismo etc. são importantes para a construção de saberes que rompem paradigmas hegemônicos e emergem currículos decoloniais, isto é, construção de saberes que visibilizem e estimulem estudos identitários não hegemônicos.

Pensar em currículos que rompem com essa relação de poder hegemônica é entender que é preciso narrar outras histórias, isto é, dar protagonismo à composição heterogênea das sociedades do Sul. Dito de outro modo, é legitimar saberes que subvertam o padrão colonial que nos foi imposto desde a época da Colonização. Por isso, rechaço a construção de ensino que está posta no meu *corpus* de análise uma vez que há relações ali com o QCER, cujo interesse é padronizar um ensino de língua que atenda às vozes do Norte.

Como docentes, precisamos estar atentos às nossas atitudes em sala de aula. Como nos orienta Matos (2019), não basta trazer para sala de aula materiais com propostas suleadas, mas também precisamos, enquanto docentes, de atitudes que vão nesta mesma direção, buscando dar significados a esses materiais, problematizando temáticas que acarretem a um olhar decolonial de fato.

Como indica Matos (2020), o decolonial é processo e tem como finalidade o rompimento com lastros de colonialidade, que precisa ser rompido por meio de lutas contínuas. É romper barreiras de poder e imposições que nos foram impostas por meio das estruturais sociais. A decolonialidade está para além de um conceito: ela é uma maneira de condução e (re)pensamento de vida. É entender que os campos do conhecimento partem de referenciais eurocêntricos e brancocêntricos, os quais são naturalizados como algo já dado e cristalizado nas sociedades. Esses referenciais são classificados como neutros, mas, na verdade, eles legitimam atitudes e aprendizagens colonialistas. O QCER se apresenta como democrático e neutro, mas, após uma análise atenta, percebe-se que o documento privilegia saberes eurocêntricos na constituição do cidadão europeu.

Um Quadro de Referência aberto e ‘neutro’ não implica, evidentemente, uma ausência de política. Ao propor um Quadro deste género [sic], o Conselho da Europa não está, de maneira nenhuma, a afastar-se dos princípios [...] que o Conselho de Ministros dirigiu aos governos-membros. (QCER, 2001, 42).

O Renide – Referencial de Níveis de Desempenho em Línguas Estrangeiras – é um estudo elaborado pelos pesquisadores José Carlos Paes de Almeida Filho e Gretel Eres Fernández com o intuito de pensar em um referencial de níveis que descreva as faixas de proficiência e desempenho dos alunos brasileiros. É um estudo voltado para o contexto do Brasil. O documento é dividido em nove níveis e tem como objetivo “focar o

*uso da língua-alvo com menor projeção de estudo da sua forma sistêmica para que o usuário possa conviver em situações de interação propositada nas línguas escolhidas”* (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.12). Os autores afirmam que a realidade sócio-histórica do alunado deve ser fator de relevância na definição dos objetivos: *“A definição dos objetivos deve ser realizada, portanto, segundo as necessidades dos alunos e precisa ser realista quanto aos contextos nacionais distintivos, suas características e recursos disponíveis”* (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.18). Conforme podemos perceber, ele nos faz refletir que precisamos estar atentos, como docentes, à realidade dos nossos estudantes e, assim, pensar em um ensino que privilegie a realidade sócio-histórica dos atores sociais imbricados no processo de ensino-aprendizado.

Conforme nos aponta Almeida Filho (2010), faz-se urgente que se pense no ensino de língua estrangeira que se estrangeirize ao longo do ensino-aprendizado, isto é, a partir dos estudos da língua estrangeira, os indivíduos consigam pensar que há uma relação intrínseca com o que se aprende na escola e o mundo do lado de fora.

Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também ‘falar esse aprendiz’, revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. A nova língua para se estrangeirizar vai ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e de seu funcionamento enquanto sistema. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.13)

Pensar em currículos decoloniais, que rompam com a ótica hegemônica do Norte e reescrevendo-os a partir das vozes do Sul, buscando promover saberes de povos não brancos, é nosso dever como docentes para que possamos ter sociedades mais abertas ao

diálogo intercultural (PARAQUETT, 2018 *apud* MATOS, 2020; MENDES, 2012). Matos (2020) nos orienta para o fato de encarar a palavra decolonizar como uma ação e não apenas como uma teoria para dar sentido à sua existência.

O Renide vai pensar em um nível de desempenho que seja possível de ser cumprido, que dialogue com as necessidades e motivações dos estudantes e isso é fundamental para o ensino-aprendizado. É preciso desconstruir, por meio dos currículos, paradigmas monoculturais pelos quais perpassa a construção do conhecimento.

A elaboração de um quadro de níveis que compreenda a aprendizagem, o ensino e a avaliação delas deverá também incluir todos os seus usuários, agentes envolvidos nos processos de ensino e ações práticas convergentes e reflexivas que a longo prazo levantam os atuais níveis de aproveitamento do ensino de línguas nas escolas, centros e universidades. (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.17)

Acredito que o caminho para a construção de um currículo decolonial perpassa pelas reflexões levantadas pelos pesquisadores Almeida Filho e Eres Fernández (2019), ao sinalizarem que os objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser realizados a partir das necessidades dos estudantes e precisa dialogar com as realidades diversas nas quais o Brasil está inserido. Esse pensamento dialoga diretamente com a proposta decolonial de currículo, a qual traz em seu bojo visibilidades e, por consequência, protagonismo das identidades latino-americanas (MATOS, 2020).

### **Considerações finais**

Neste trabalho, busquei apresentar alguns pontos que serão aprofundados na minha dissertação de mestrado sobre a análise do documento *La nueva BNCC y la enseñanza de español*, o qual se

propõe a ser um ponto de apoio para que o docente esteja de acordo com a regulamentação de ensino vigente no Brasil. Como professora de língua espanhola e como pesquisadora da área de estudos de linguagem e linguista aplicada, entendo que buscar desconstruir planos curriculares hegemônicos são fundamentais para promover currículos decoloniais, que estabeleçam diálogos *com e a partir* das vozes do Sul, as quais foram silenciadas pelo processo de colonialidade.

Como frutos desse currículo colonial, precisamos lutar contra o instituído e também contra as relações de poder que se ancoram neles e que forjam uma aprendizagem neutra e heterogênea. Para essa desconstrução, devemos estar comprometidos em trazer para nossas salas de aula outros corpos, outros olhares, rechaçando as invisibilidades das identidades latino-americanas que estão à margem do currículo eurocêntrico.

Buscar compor com currículos que desconstruam toda e qualquer ação eurocêntrica e mercadológica de ensino é, a meu ver, nosso dever como docentes. Precisamos fazer emergir currículos heterogêneos, contextualizados com a vivência dos atores sociais envolvidos nesse processo e contribuir, com isso, para a formação ética e responsável dos aprendizes. Entendemos que o que está posto na materialidade linguística do documento *La nueva BNCC y la enseñanza del español* faz parte de um emaranhado de forças que buscam fortalecer não só a visão mercadológica da educação, mas também discursos que operam como dispositivos que normatizam um determinado modo de ensinar que se pretende ser verdadeiro (ou mais correto) que outros. É urgente buscar modos de compreensão do conhecimento que desconstrua relações de forças que naturalizam e hierarquizam o ensino (da língua espanhola) no Brasil. É por meio da minha pesquisa que enfrento e sou resistência a essa visão mercadológica e hegemônica da educação.

## Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, v.2.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leitão. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de Almeida; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Renide** – Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de Almeida. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: Acesso em 01 set. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 28 set. 2021

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GÓMEZ HOLTZ GALVÃO, María Eugenia; ALONSO GALÁN, Tania; GARCÍA CALVIÑO, Juan Manuel; SESMILO PINA, Álvaro. **La nueva BNCC y la enseñanza del español.** Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. Espanha: Instituto Cervantes; EDINUMEM, 2019. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24082/19/0> Acesso em 04 set 2021

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes.** Madrid: Biblioteca Nueva, 2006, 3º vol. Disponível em:

[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm) Acesso em: 27 set. 2021.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo, 2017.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e Currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América Latina e Língua Espanhola: Discussões Decoloniais**. Pontes Editora, 2020, p. 93-115.

SILVA JUNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar SUEar**, UEMG, ano 2. n. 2, setembro, Edição Especial Dossiê SUEar, 2019.

## Capítulo 15

### Identidades raciais e consciência de si: diálogos possíveis entre o Letramento Racial Crítico e as leituras de Almeida Filho

Michele de Souza dos Santos Fernandes

#### Introdução

*Pérola: mamãe, eu não posso pintar nenhum desenho.  
Porque nenhum se parece comigo. Eu não tenho o cabelo  
liso. Essa menina se parece só com a S...  
Eu: E o que você acha de fazer aqui ao lado um desenho de  
como você se vê?  
Pérola: É bom porque, se não, não posso fazer a atividade...  
(Narrativa pessoal)*

Era uma quinta-feira de manhã no período da pandemia. Minha filha, uma menina negra, fazia as tarefas de casa horas antes da aula *online* começar. Era uma atividade de ciências de um livro do 1º ano do Ensino Fundamental. A questão trazia a imagem de duas crianças: uma de cabelos lisos e curtos, usando calças compridas, camisa de manga curta e tênis; a outra de cabelos longos e lisos amarrados em um penteado de Maria Chiquinha enfeitados com laços, usando blusa com manga curta bufante, saia rodada com cinto, sapatos de boneca e meias. As imagens estavam acompanhadas do seguinte enunciado: “Você é menino ou menina? Envolve uma das figuras para mostrar com quem você se parece”.

Antes que eu pudesse raciocinar e levantar qualquer questionamento, a pequena de 6 anos se antecipou e disse o que transcrevi na narrativa acima.

Depois de alguns dias do ocorrido, aguardei o retorno da professora sobre a intervenção que minha filha havia feito no material didático. Mas, para minha surpresa (ou não), a atividade foi verificada e nada se falou sobre o assunto.

A narrativa autobiográfica apresentada anteriormente é o ponto de partida para pensar como a escola vem lidando com as questões raciais e o silêncio provocado por qualquer possibilidade de conflito que abale a falsa harmonia racial local. O ato de apagar a identidade racial negra e o ato de negligenciar a existência de uma identidade racial branca trazem à tona reflexões sobre os mecanismos de manutenção do racismo no espaço escolar, que incluem a formação de professoras e professores e seu instrumento pedagógico mais relevante: o material didático.

O objetivo deste capítulo é refletir sobre o silenciamento da escola em torno da questão racial e a formação de docentes de línguas como um caminho possível para fraturar esse silêncio. A pergunta que me proponho responder neste texto é: como as reflexões sobre identidade de raça interseccionadas com o Letramento Racial Crítico e a noção de consciência de si na formação docente podem tornar a professora e o professor mais atentos ao seu papel de agentes de mudanças?

Para o desenvolvimento dessas reflexões, tomo por base a Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS, 2019; FERREIRA, 2014) no que se refere à proposta de análise de questões sociais com centralidade na raça; o Letramento Racial Crítico (OLIVEIRA, 2019; SOUTA, 2017; FERREIRA, 2014) e suas propostas de práticas pedagógicas de reconhecimento das identidades raciais no espaço escolar; e os conceitos de consciência de si e formação auto-sustentada (ALMEIDA FILHO, 1997; 1999) para pensar a formação docente nesse processo.

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, trago uma discussão sobre o papel da escola na manutenção de práticas racistas, recuperando a memória de leis que colaboraram para o afastamento do sujeito negro dessa instituição e para o silenciamento do debate da convivência multiétnica nesse espaço;

na segunda parte, faço uma reflexão sobre os conceitos de formação auto-sustentada e consciência de si, de Almeida Filho (1999; 1997), e sua importância na formação de professoras e professores de línguas; na terceira parte, apresento reflexões sobre o Letramento Racial Crítico, recuperando a relação deste com a Teoria Racial Crítica e suas contribuições no tratamento das questões raciais na escola. Por último, teço algumas considerações que articulam formação de professoras e professores, Letramento Racial Crítico e relações étnico-raciais no ensino de línguas.

### **A escola discrimina?**

A pergunta que inicia este item aparece no texto de Isabel Aparecida dos Santos, intitulado *A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial* (SANTOS, 2001, p. 97-113). A autora, nessa obra, ajuda-nos a pensar como a escola lida com a diferença racial, apresentando os resultados de uma experiência que desenvolveu como assessora e docente de um projeto de educação. Embora a investigação de cunho participativo tenha se desenvolvido em 1997, muitas das conclusões a que chegou a pesquisadora docente ainda são encontradas nas práticas escolares de hoje. Entre elas destaco a seguinte:

A escola, embora reconheça que seu mais utilizado instrumento de trabalho (o livro didático) seja um detentor de visões estereotipadas e discriminatórias, tem dificuldades em perceber-se responsável pela difusão desta visão, atribuindo a responsabilidade à família e à própria criança (SANTOS, 2001, p. 105).

A dificuldade de a escola reconhecer sua responsabilidade no tratamento da temática racial pode estar diretamente relacionada a sua contribuição histórica para a manutenção das desigualdades e de práticas racistas. Durante muito tempo, ela foi uma das muitas instituições a serviço da manutenção de privilégios, opressão e discriminação racial (SILVA; ARAÚJO, 2005). Um

exemplo disso é o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que determinava que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravizados. Anos mais tarde, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004). Nota-se que o apagamento das pessoas negras, durante muitos anos, foi um projeto de política educacional.

Com as lutas dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, algumas leis vieram para resistir e transformar esse quadro destinado ao sujeito negro no campo da educação (GOMES, 2017). Destaco neste texto as leis nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Em março de 2022, a Lei Federal nº 10.639/2003 completou 19 anos. Ela tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao ensino médio. Em outubro de 2022, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana completou 18 anos. É esse documento que aponta os rumos que a escola precisa tomar para a implementação do que preconiza a lei 10.639 (BRASIL, 2004, p. 8).

Tomando por base, mais uma vez, a narrativa que abre este capítulo, fica evidente que, passados 19 anos da publicação da lei 10.639/2003 e 18 anos do lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda encontramos exemplos de materiais didáticos produzidos com

foco etnocêntrico marcadamente europeu - em que o branco é considerado o padrão – e práticas pedagógicas que o reforçam.<sup>1</sup>

Ainda assim, vale a manutenção da pergunta: A escola discrimina ou apenas se omite em relação ao racismo cotidiano? Como afirma Isabel Aparecida dos Santos:

a sabedoria popular já dizia que ‘quem cala, consente’. Num contexto social, em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, ‘ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo para uns (negros e indígenas) e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros (brancos) (SANTOS, 2001, p. 97).

De fato, a naturalização do branco como padrão naquele livro didático de ciências mencionado em meu relato pessoal, a ausência de discussão ou reflexão sobre a quem estavam destinadas aquelas atividades, a falta de diálogo sobre os motivos que levaram uma criança negra a criar sua própria representação são sinais de que a escola discrimina. E a discriminação se dá também por omissão.

O silêncio deixa uma lacuna que vai sendo preenchida por mais práticas discriminatórias. Segundo Cavaleiro (2021, p. 10), “o silêncio do professor facilita novas ocorrências reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar, com base neste, para outros espaços sociais”. Nesse sentido, ainda que tais práticas não sejam exclusividade da escola, a omissão da instituição contribui para a manutenção do racismo tanto dentro quanto fora dela.

E o silêncio também ensina. Como indaga Eliane Cavaleiro (2021, p. 20), “o que significa ser uma criança negra ou branca na

---

<sup>1</sup> Por uma questão de recorte, meu interesse ao tecer observações sobre o material didático mencionado na narrativa pessoal está na temática racial, mas não posso deixar de mencionar a concepção de gênero apresentada no material e a reprodução de papéis de gênero ancorados num padrão heteronormativo.

relação social que se realiza na escola? E, nela, o que a criança pode aprender sobre si própria e sobre os outros a sua volta?”. O silêncio ensina as crianças não brancas sobre inferioridade e ensina as crianças brancas a aceitar sua superioridade e seus privilégios. E ensina ainda mais: que as pessoas brancas são o padrão, não tendo, portanto, uma identidade racial<sup>2</sup>. Isso precisa ser problematizado ainda nos cursos de formação de professoras e professores.

Por todas essas questões, no próximo item, apresento o olhar do professor José Carlos Paes de Almeida Filho sobre o tema da formação docente e a importância de uma postura autorreflexiva da professora e do professor de línguas.

### **A consciência de si na formação de professoras e professores**

Pensar a formação docente requer fazer escolhas dada a diversidade de pesquisas sobre o tema e as múltiplas possibilidades de abordagem. Neste capítulo, procuro trazer para a discussão o ponto de vista do professor, escritor e pesquisador José Carlos Paes de Almeida Filho e suas considerações sobre a dimensão das docentes e dos docentes como agentes nesse processo.

Ao tratar da formação de professoras e professores em suas obras, em diferentes momentos, Almeida Filho (1999, 1997) ressalta quão complexa e inacabada é essa trajetória. A formação é um contínuo que atravessa toda a vida profissional das docentes e dos docentes. Segundo o autor, a própria palavra *formação* transmite essa ideia de “processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 2).

A trajetória de formação, na concepção de Almeida Filho (1997), compreende três categorias básicas: a formação básica inicial; a especializada e pós-graduada; e a formação continuada extensionista, também denominada pelo autor como formação

---

<sup>2</sup> Para entender melhor o conceito de identidade racial branca, recomendo a leitura dos trabalhos de Maria Aparecida Silva Bento sobre estudos de branquitude (Ref. BENTO, 2002).

continuada ou permanente. Esta última “é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão” (ALMEIDA FILHO, p. 1997, p. 3). É sobre ela que vou refletir neste item.

A formação continuada, em muitos casos, segundo o autor, é uma modalidade solitária e independente, sobretudo quando a professora ou o professor em formação precisa olhar para si e refletir sobre o próprio trabalho sem a participação de um formador. Essas trajetórias independentes incluem diários, auto-observação com registro em fichas e gravações de aulas. “Nessas três opções de trajetória, o professor fica de frente para si mesmo numa busca de autoconhecimento que gere consciência e, eventualmente, mesmo que em crise, encaminhamentos alternativos para a sua prática” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 5).

O problema que Almeida Filho constata nessas opções de formação continuada é a ausência de uma parceira ou um parceiro para dialogar e trazer outro olhar sobre a atividade. Levando em conta essa necessidade, o autor desenvolve a ideia de formação auto-sustentada e explica que nessa opção,

o professor que se coloca entre parênteses na antessala do esclarecimento do seu próprio ensinar é quem fica no controle do que eleger como agenda de observação, com que hierarquia priorizar certos aspectos e quais ações adotar para encaminhar, quais mudanças e por quê. (ALMEIDA FILHO, 1997, p.5)

Diferentemente das que já foram mencionadas, nessa opção, existe a figura de um parceiro mais experiente. Apesar disso, a professora ou o professor continua numa posição central, como responsável pela sua formação, já que todo o processo é desencadeado pelo desejo ou necessidade de olhar para si e se permitir observar, permitir o olhar do outro, permitir a observação para a mudança.

Nesse mesmo movimento de pensar a formação com centralidade na professora e no professor, Almeida Filho desenvolve a ideia de consciência de si. De acordo com o autor,

“desenvolver-se é crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim” (ALMEIDA FILHO, 1999, p,18).

A tomada de consciência da professora ou do professor lhe permite refletir sobre suas escolhas didático-pedagógicas. No contexto de ensino de línguas e na interlocução com a temática racial, olhar para si é olhar também para as identidades raciais, para as motivações que envolvem a escolha da (s) variedade (s) linguística (s) ensinada (s), o recorte cultural enfatizado no material didático, as representações de raça e gênero que aparecem nele etc. Em outras palavras, a ideia de consciência de si envolve também a percepção da docente e do docente sobre por que ensina o que ensina (ALMEIDA FILHO, 1999; p. 12).

Essa dimensão da formação de professoras e professores como o lugar da autorreflexão dialoga fortemente com os estudos do Letramento Racial Crítico. No próximo item, portanto, trago as contribuições da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico com o intuito de articular a formação de docentes de línguas e o tratamento das relações raciais em sala de aula.

### **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico**

Reconhecer práticas racistas no sistema educacional é um desafio para todas e todos que circulam por esse espaço. Para as profissionais e os profissionais de educação, sobretudo para as docentes e os docentes que lidam diretamente com as alunas e os alunos por um período superior, o desafio é ainda maior, já que, inevitavelmente, terão de lidar com a questão embora nem sempre se sintam preparadas e preparados para o debate. Essa dificuldade precisa ser pensada sob diferentes óticas, porém, neste capítulo, reflito especificamente sobre a formação inicial e continuada à luz da Teoria Racial Crítica – de agora em diante, TRC – e do Letramento Racial Crítico.

A TRC teve sua origem nos Estados Unidos em meados da década de 1970 com os trabalhos de Derrick Bell e Alan Freeman no campo do direito (LADSON-BILLINGS, 2019). Uma ideia importante da TRC é a de que o racismo é um elemento permanente da vida dos estadunidenses. Segundo Glória Ladson-Billings (2019), por estar tão enredado no tecido da ordem social estadunidense, parece normal e natural para pessoas nessa cultura. Nesse sentido, sua proposta é a de expor o racismo cotidiano e desmascará-lo, tomando a questão racial como ponto de partida no momento de pensar as desigualdades sociais.

A TRC argumenta que as práticas jurídicas liberais não apresentam mecanismos suficientes para combater o racismo. Um exemplo disso é a luta pelos direitos civis e o processo penosamente lento ao qual as cidadãs negras e os cidadãos negros são submetidos para obter direitos. O racismo, segundo Ladson-Billings (2019), requer mudanças radicais.

Um dos pilares da TRC é a valorização de narrativas e contranarrativas na compreensão e interpretação das leis. No campo da educação, essas narrativas, sobretudo as contra-hegemônicas e as autobiográficas, vêm sendo usadas como arcabouço teórico na construção de novas formas de se produzir conhecimento com base nas experiências diversas de pessoas negras (ROSA, 2015; CRUZ, 2010; GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002).

O referencial teórico da TRC aparece pela primeira vez aqui no Brasil nas pesquisas de Aparecida de Jesus Ferreira (2014) no tratamento do letramento racial sob uma perspectiva crítica. O Letramento Racial Crítico nos possibilita refletir sobre raça, mobilizando todas as identidades envolvidas – não apenas a negra, mas também a branca<sup>3</sup>. Segundo Ferreira,

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que, embora se coloquem em destaque as identidades negras e brancas, o Letramento Racial Crítico permite pensar também a identidade indígena na sala de aula. Aqui, por uma questão de recorte da temática, refiro-me apenas às identidades branca e negra.

para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. E também na área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (FERREIRA, 2014, p.250)

A grande contribuição do Letramento Racial Crítico nos estudos de raça no campo da educação são os caminhos possíveis na formação de professoras e professores a fim de despertar-lhes um olhar mais atento sobre si mesmos enquanto sujeitos racializados, sobre suas alunas e seus alunos e as identidades diversas deste grupo, sobre suas ferramentas de trabalho - o material didático - e sobre a escola como um todo. Segundo Keila de Oliveira:

o combate ao racismo e as discussões para promover o LRC e consequentemente o (re)conhecimento étnico-racial das crianças precisam ser um compromisso não apenas dos professores, mas também da equipe pedagógica como um todo, de modo que esse tema seja presente no espaço escolar (OLIVEIRA, 2019, p. 158-159).

Nesse sentido, o Letramento Racial Crítico permite uma ruptura do silêncio gerado pela falta de conhecimento e/ou de experiência no tratamento da temática racial na escola. E é justamente nesse ponto que encontramos uma aproximação entre o Letramento Racial Crítico e o pensamento de Almeida filho no que se refere à formação das docentes e dos docentes de línguas.

Na formação de professoras e professores, reconhecer-se racializada e racializado é uma tomada de consciência de si fundamental para pensar em como a identidade pode influenciar as práticas docentes, entre elas a construção dos materiais didáticos e o olhar crítico para aqueles que já chegam prontos para o consumo. Questionar os sentidos que estes produtos

carregam faz parte desse processo tanto quanto o trabalho que será desenvolvido em sala de aula.

### **Considerações finais**

O silêncio que gira em torno da temática racial na escola pode ser fraturado por diferentes ações. A primeira delas é o reconhecimento das diversas identidades que ali convivem, inclusive a da professora ou do professor. Outra possibilidade, que não exclui a primeira, mas se alia a ela, é a formação adequada para o reconhecimento da convivência multiétnica na escola e dos conflitos que essa convivência produz. Por último, cabe mencionar a relevância da produção de materiais que tratem da temática racial de forma séria e responsável.

Todas as ações mencionadas anteriormente passam pela consciência de si e por uma formação da docente e do docente de línguas centrada no Letramento Racial Crítico a fim de construir práticas pedagógicas que problematizem a questão racial, que exerçam o monitoramento e, como consequência, que questionem a presença ou a ausência de representatividade das diversas identidades raciais no espaço da sala de aula.

Em que pese as reflexões aqui desenvolvidas, é válido dizer que a formação de professoras e professores não é a única dimensão do fazer pedagógico que precisa ser considerada no tratamento das relações raciais na escola. Embora tenha procurado ressaltar neste capítulo a formação docente, penso ser relevante que trabalhos futuros apontem outras dimensões do problema. As ações aqui destacadas não são a solução, mas, num movimento constante, podem ajudar a promover as fraturas necessárias no silêncio escolar.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge – Ensino e Pesquisa**. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n.1, p. 29-41, 1997.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, M. A. S.; CARONE, Iray. (orgs.) **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Vozes, p. 5-58, 2002. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/racismo/racismo\\_institucional\\_caderno\\_do\\_evento\\_bh\\_2014.pdf#page=5](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/racismo/racismo_institucional_caderno_do_evento_bh_2014.pdf#page=5). Acesso: 25/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN** • v, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a Professora Gloria

Ladson-Billings). In: **Educação & Sociedade**, n. 79, agosto, pp. 275-293, 2002. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135096>. Acesso: 20/03/2022.

GOMES, Nilma Nilo. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is critical race theory, and what's it doing in a nice field like education? In: *Race is... race isn't*. Routledge, 2019. p. 7-30.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2884>. Acesso: 20/03/2022.

ROSA, Katemari. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. In: **Paper apresentado no XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 26 a 30 de janeiro de 2015, em Uberlândia – MG, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/22063812/A\\_pouca\\_presen%C3%A7a\\_de\\_minorias\\_%C3%A9tnico\\_raciais\\_e\\_mulheres\\_na\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_ci%C3%A4ncia](https://www.academia.edu/22063812/A_pouca_presen%C3%A7a_de_minorias_%C3%A9tnico_raciais_e_mulheres_na_constru%C3%A7%C3%A3o_da_ci%C3%A4ncia). Acesso: 20/03/2022.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. pp.97-114.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>. Acesso: 19/08/2021.

SOUTA, Marivete. **“Quando me dei conta de que era negra (o)/branca (o)?”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de**

estudantes adolescentes. 2017, 234f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2349/1/Marivete%20Souta.pdf>. Acesso: 19/08/2021.

## Capítulo 16

### BNC-Formação: política ordenadora para a formação docente?

Rachel Ribeiro Couto Rodrigues

#### Introdução

A ideia deste capítulo surgiu a partir da prática docente da autora, da sua pesquisa de mestrado em andamento e dos debates e leituras da disciplina Leituras de Almeida Filho e a área de ensino de línguas, ministrada pelo professor Antonio Ferreira da Silva Júnior e pelas professoras Maria Camila Bedin Polli e Maria Eta Vieira. As conversas levaram a pesquisadora a questionar o teor da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, também conhecida como Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, doravante BNC-Formação (BRASIL, 2019). Essa Resolução pressupõe uma formação pragmática e padronizada pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas, debate que será abordado em trabalhos futuros.

Com esta proposta das diretrizes de formação dos professores voltadas a pensar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, tem-se um docente orientado/limitado a trabalhar com as competências e com as habilidades específicas da BNCC.

Tendo em vista o exposto anteriormente, pretende-se analisar brevemente a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

com o objetivo de propor uma reflexão sobre os impactos da referida Resolução para a política de formação de professores de línguas do país e averiguar como Almeida Filho aborda a formação inicial de professores e contrapor com a proposta pela BNC-Formação.

A reflexão que se segue situa-se nos fundamentos teóricos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) com foco nos estudos sobre políticas linguísticas de ensino e de formação de professores com base nos estudos de Almeida Filho (2010, 2014, 2016, 2019), Freitas (2021), Szundy (2019), entre outros, e sobre Currículo levando em consideração os estudos de Silva (2016).

### **BNC-formação e os retrocessos na política linguística**

Considerando que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, doravante BNC-Formação (BRASIL, 2019), precisa ser analisada em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), todos os retrocessos do documento de orientação curricular da Educação Básica impactam diretamente o futuro das políticas do ensino superior de nosso país.

A BNCC é o documento obrigatório do Ensino Básico brasileiro que tem como objetivo assegurar uma formação básica comum e já era prevista por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - BRASIL, 1996), conforme exara o seu Artigo 26: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). A BNCC, então, vem à tona para definir os padrões curriculares de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

Apesar das críticas emitidas por diversas associações acadêmicas sobre a imposição de um "currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns (...) para todas as Disciplinas, para todo o território nacional" (TÍLIO, 2019, p. 12), a BNCC foi promulgada em 2018. E, da mesma maneira, a base para formação de professores foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 20 dezembro de 2019. Ademais, consoante Silva (2016)

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.? [...] Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. (SILVA, 2016, p. 375).

Almeida Filho (2021)<sup>1</sup> menciona a necessidade de uma política ordenadora para o sistema regular de ensino. Porém,

---

<sup>1</sup> ALMEIDA FILHO, J. C. P. Cônica 19: Operacionalizar uma política de ensino de línguas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQBs4g9lrDx/>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

alerta que tal política não pode retirar a liberdade inerente à profissão e à disciplina acadêmica. A proposta da BNC-Formação tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC, ou seja, esse documento deverá ser uma referência para a formação inicial e continuada dos professores e essa visão vai de encontro ao alertado pelo autor, pois o professor formado a partir dessa perspectiva deve ser capaz de trabalhar com a BNCC, com as competências e habilidades específicas determinadas pelo marco legal e, com isso, tem-se um ensino impositivo, padronizado e obrigatório.

Outro ponto importante com relação à liberdade de cátedra do docente é a imposição de um instrumento de avaliação, o portfólio como avaliação do estágio supervisionado. Ou seja, o professor responsável pelo componente curricular que inclui o estágio será obrigado a avaliar o seu aluno por meio desse instrumento específico sendo-lhe negada a possibilidade de escolher o instrumento que melhor atenda ou esteja de acordo com a sua abordagem de ensino<sup>2</sup>.

O aumento das disciplinas da Educação no Ensino de Línguas é outra evidência do retrocesso nos cursos de Licenciatura. A proposta da BNC-Formação vai de encontro à de Almeida Filho (2020, p. 45) no que se refere à quantidade de disciplinas da Educação, pois para o autor seria necessário diminuir o número de disciplinas dessa área que, em geral, são genéricas demais. Luciana Freitas (2021) afirma que a imposição das 800 horas destinadas aos conhecimentos pedagógicos que não são o Ensino de Espanhol, foco do presente trabalho, mas sim Didática, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, acabam por inflar a formação pedagógica e fragilizar a formação do

---

<sup>2</sup> Adota-se aqui o conceito de “abordagem” de ensino proposto por Almeida Filho (2018, p. 11) o qual remete o conceito de “abordagem” ao texto de Anthony (1963). “Capacidade de ação complexa, atravessada por atitude(s) traduzidas em postura(s), a partir de uma base de conhecimentos relevantes atribuíveis a pelo menos duas categorias distintas – uma tácita, implícita e espontânea; e outra de origem formal, teórica, declarativa ou explicitável.”

estudante no seu conhecimento específico da área. Ou seja, “fortalece uma suposta formação pedagógica extremamente precária, aplicacionista e contrária a tudo que nós estamos discutindo sobre formação de professores nos últimos 40 anos pelo menos, desde os anos 80 mais ou menos.”<sup>3</sup> (FREITAS, 2021).

Outro retrocesso presente na Resolução é o esvaziamento da formação teórica e reflexiva, ou seja, o docente como intelectual, pesquisador da docência que vai construindo os saberes da sua docência em articulação teórica. Isso é evidenciado pelo excesso de menções à prática profissional em detrimento da teoria. Segundo Dolz, não existe o ensino, a transmissão de uma língua sem o seu conhecimento.

No que se refere à comunicação, resulta duvidosa a possibilidade de ensinar uma segunda língua se as capacidades orais ou escritas do professor são limitadas. O professor exerce um papel de modelo nas interações com os alunos e ele exige, por sua vez, um domínio da variedade padrão, das normas e das convenções. Necessita igualmente reconhecer a diversidade dos usos em função das situações de comunicação para poder orientar o aluno. Este aspecto nos parece igualmente importante no ensino da primeira língua e talvez seja uma exigência necessária na formação para todos os docentes, já que a língua não é unicamente um objeto de ensino, mas também a ferramenta de todas as aprendizagens linguísticas. (DOLZ, 2009, p. 8, tradução nossa).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> FREITAS, L.M.A. Live. BNC-Formação: Avanço ou retrocesso nas licenciaturas? 2021. Organização: UNEAL. <https://www.youtube.com/watch?v=dfsoZpSCzcY>. Acesso em: 05/08/2021.

<sup>4</sup> “En lo que se refiere a la comunicación, resulta dudosa la posibilidad de enseñar una lengua segunda si las capacidades orales o escritas del profesor son limitadas. El profesor juega un papel de modelo en las interacciones con los alumnos y ello exige, por su parte, un dominio de la variedad estándar, de las normas y de las convenciones. Necesita igualmente reconocer la diversidad de los usos en función de las situaciones de comunicación para poder orientar al alumno. Este aspecto nos parece importante igualmente en la enseñanza de la lengua primera y tal vez sea una exigencia necesaria en la formación para todo el profesorado, ya que la lengua

Segundo Almeida Filho (1992), os docentes egressos das universidades não demonstram capacidades linguística e teórico-pedagógica suficientes, inclusive, esse professor quase sempre desconhece de maneira refletida a questão teórica complexa do ensino e aprendizagem das línguas. Com isso,

é urgente propormos, não uma solução, mas formas de ação que possam romper o ciclo vicioso em que se converteu o ensino neste país. O ciclo vicioso que se auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo. (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 2).

De acordo com os estudos de Gatti (2019)<sup>5</sup>, as conclusões e proposições encontradas no estudo de Almeida Filho (1992) ainda fazem sentido nos dias atuais porque há uma redução curricular de modo geral na formação de professores. A autora acrescenta que há um grande descompasso entre a formação dos professores e a realidade encontrada na sala de aula "quando a gente olha as ementas, as bibliografias, as disciplinas oferecidas, elas contribuem muito pouco com um perfil claro de um docente para a Educação Básica" (GATTI, 2019).

De acordo com Paulo Freire (1969), "sem conhecimentos básicos não há possibilidade de interpretar o mundo, portanto, não há condição de verdadeiro exercício da cidadania." (PAULO FREIRE, 1969, apud GATTI, 2019). Ou seja, o esvaziamento da formação teórica e reflexiva do professor proposto pela BNC-Formação (BRASIL, 2019) mantém o ciclo vicioso mencionado por

---

no es únicamente un objeto de enseñanza sino también la herramienta de todos los aprendizajes lingüísticos." (DOLZ, 2009, p. 8)

<sup>5</sup> GATTI, Bernardete A. "Formação do Professor da Educação Básica: Um panorama das questões fundamentais" 2019. Organização: Cátedra de Educação Básica da USP. <http://www.iea.usp.br/midiateca/video/videos-2019/ciclo-acao-e-formacao-do-professor-experiencias-inovadoras-3o-encontro-parte-1-de-2>.

Acesso em: 05/08/2022.

Almeida Filho. Gatti agrega que é o conhecimento que fundamenta as perspectivas éticas e que isso deve começar na formação do professor porque “o docente não é alertado sobre aquele conhecimento acadêmico que tem importância para a vida e que tem implicações éticas.” (GATTI, 2019)

Ademais de todos os retrocessos já mencionados, temos a alteração no nome do componente de língua estrangeira moderna presente na BNCC, o que impacta diretamente na BNC-Formação (BRASIL, 2019). Segundo aponta Szundy (2019), o componente passou a ser designado simplesmente de língua inglesa. Inclusive, alude que por questões geopolíticas esta língua já era privilegiada no Ensino Básico, mas que agora se torna obrigatória. Essa imposição evidencia um caráter colonialista e mercantilista, impedindo que a comunidade escolar possa escolher a língua estrangeira que mais atenda às necessidades de sua região. A mudança mencionada traz consequências que comprometem a formação de professores de línguas estrangeiras e ignora, principalmente, a formação em contextos de fronteira.

Conforme o exposto anteriormente, a BNCC é um documento que possui força de Lei. Com isso, tem-se um currículo único e obrigatório para todas as regiões do país com a definição de que somente dois idiomas serão ensinados. No caso a língua portuguesa como a materna e a inglesa como a estrangeira. A definição de apenas duas possibilidades em âmbito nacional, sendo que em muitas áreas evidencia-se a presença de outras línguas como as indígenas, as de imigração e as de fronteira, é um retrocesso porque desconsidera o ensino baseado na multiplicidade linguística.

### **BNC-formação: competências no ensino de línguas**

Conforme referido em trecho anterior, a BNCC se torna o eixo da formação docente, pois é completamente articulada à BNC-Formação como enfatizado no seguinte trecho:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2019)

Percebe-se na leitura da resolução que a sua criação tem como objetivo o treinamento do estudante da licenciatura para a aplicação da BNCC. Ou seja, tem-se o controle da formação docente “Para você controlar conhecimentos não basta você controlar o que está na escola, você tem que controlar também a formação dos seus professores.” (FREITAS, 2021).

Esse controle pode ser percebido em outras passagens do Parecer CNE/CP nº 22/2019:

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (BRASIL, 2019, p. 15).

No Parecer mencionado anteriormente, evidencia-se a presença das competências prescritas pela BNCC e sobre as quais a formação docente de todo o país deve ser pautada. O termo “competência” mencionado anteriormente é definido na BNCC como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Comparando a BNCC com a BNC-Formação, percebe-se que as competências gerais previstas nos documentos são as mesmas, como se observa na Resolução CNE/CP nº 02/2019, em seu Art. 3º:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

No artigo anterior, verifica-se uma formação pragmática e padronizada pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas, debate que será abordado em trabalhos futuros. Sendo assim, tem-se um docente treinado para trabalhar com a BNCC e suas competências negando-lhe o direito a adotar a sua abordagem de ensino. Neste contexto, o termo competências “traz em sua memória, em sua história, uma associação ao que é mensurável, observável e medido, devido ao modelo de formação do professor baseado em competências, especialmente nos Estados Unidos, na década de 60”, ou seja, “Buscava-se observar comportamentos considerados precisos por parte dos professores, comportamentos padronizados e mensuráveis.” (BARÇANTE, 2021)<sup>6</sup>.

A leitura da Resolução CNE/CP nº 02/2019 sugere uma “suposta ‘prática’ profissional em detrimento de conhecimentos teóricos, tanto de Educação quanto das áreas específicas dos cursos” (FREITAS, 2021). Sendo assim, tem-se o apagamento da teoria e o privilégio das competências, que, neste caso, não são as competências propostas por Almeida Filho (2014), as quais mencionarei futuramente, mas as seguintes:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I -

---

<sup>6</sup> BARÇANTE, Magali. **Competências de ensinar línguas**. Palestra apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ - Área de ensino de línguas. Disciplina de Mestrado: Leituras de Almeida Filho. 08 de julho de 2021.

conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASI, 2019, p. 2).

No documento, evidencia-se um ensino pautado nas competências e numa série de habilidades que envolvem em sua maioria conhecimentos pedagógicos que são fundamentais. Porém, há um esvaziamento da formação específica e, com isso, tem-se um docente com uma formação voltada para a prática profissional, mas que não detém os conhecimentos mínimos da área específica na qual atuará. Para Almeida Filho (2014, p. 16)

Quem não se responsabiliza mais diretamente pela formação pode até dizer que ‘a verdadeira formação se faz lá na sala de aula das escolas’ e não na universidade em programa específico num processo reconhecível e ordenado. Esse senso comum equivocado, mesmo entre doutores num departamento da área da Linguagem,

pode ajudar a atrasar a marcha lenta das políticas e das condições ensejadas para que cada situação de ensino de língua(s) cumpra seu destino ao máximo de suas potencialidades.

Após o exposto anteriormente, percebe-se como importante apresentar a perspectiva de Almeida Filho, posição adotada no presente capítulo, sobre as características que os professores e os aprendentes<sup>7</sup> precisam ter no processo de ensino e aprendizagem. Tanto os docentes quanto os aprendentes precisam de representações ou conhecimentos sobre o que e como ensinar e adquirir línguas para que possam agir nesse processo. Segundo Almeida Filho (2016),

Para agir, os agentes do processo dependem, portanto de conhecimentos, conceitos ou ideias sobre o que vai ocorrer e de uma configuração de competências que vincula essas ideias a um fazer. Atitudes específicas vão caracterizar o ânimo e a qualidade da ação-resposta. (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 13)

O autor entende competências de ensinar e de aprender línguas como “Capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos “ensino” e “aprendizagem...”. (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 14)

Segundo Almeida Filho (2018), o estudo das concepções de linguagem, de aprender e ensinar uma língua-alvo são fundamentais para a definição da abordagem vigente dos professores, que se acopla ao perfil de competências que imprime força à abordagem para exercerem a capacidade de uso apropriado da língua ou de ação profissional no ensino e na aprendizagem de idioma. Almeida Filho e Faria (2018) trazem cinco competências gerais de ensinar:

---

<sup>7</sup> Toma-se aqui o conceito de aprendente cunhado por Almeida Filho (2018, p. 20) “aquele que está posto no processo de aprender uma nova língua”.

[...] a capacidade do professor em interagir na língua-alvo com o propósito de se situar socialmente nessa língua, chamada de **competência comunicativa**; a do professor que pode ser de natureza espontânea, informal, chamada de **competência implícita**; a de natureza formal oriundas possivelmente de uma área disciplinar, baseada nas teorias formais do ensino e aprendizagem de línguas, denominada **competência teórica**; a **aplicada ou transformada** que partiu de uma Teoria relevante, fez interface com teorias informais de dentro dos professores e que gerou mudanças na ação do professor. Para que esse movimento de mudança aconteça, é preciso contar com a ação avaliadora de uma **competência** macro denominada **profissional**. (ALMEIDA FILHO; FARIA, 2018, p. 4)

A partir das competências apontadas por Almeida Filho, pode-se levantar alguns questionamentos sobre as competências previstas pela BNC-Formação. Para Almeida Filho (2018, p. 29) a competência profissional é a “(...) que, com base no mecanismo crucial da reflexão, analisa e redireciona as outras competências na condição de uma macro-competência impulsionadora de crescimento, superação e excelência.”. Ou seja, é a responsabilidade que o docente tem de si mesmo, do que representa ser professor, de conhecer e explicar porque se ensina como ensina. Caracteriza-se pela busca constante de atividades de atualização.

Na leitura do Parecer CNE/CP nº 22/2019, nota-se um processo formativo cujo objetivo é a prática, com isso, tem-se o foco no saber-fazer como elemento que estrutura a formação.

Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. É fundamental que o docente compreenda a centralidade da informação na construção de conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e sua

transformação em conhecimento para aprender e resolver os problemas da contemporaneidade. (BRASIL, 2019, p. 16)

Para Almeida Filho, a competência profissional é de extrema importância porque incidirá na imagem que esse professor terá da língua e de como será a sua abordagem de ensino que está relacionada à construção de uma profissionalidade / atuação crítica. Sendo assim, a competência profissional não está relacionada apenas ao saber-fazer, mas sim à reflexão sistemática sobre a prática docente.

Para o professor de língua estrangeira são necessárias ainda outras destrezas específicas de sua área, inerentes a este profissional. Neste caso, será abordada principalmente a comunicativa, visto que esta não aparece nas competências específicas da BNC-Formação. Ou seja, tem-se um apagamento de umas das habilidades chaves no que se refere aos aspectos de conhecimento e uso da língua-alvo.

Segundo Almeida Filho, a competência comunicativa é de extrema importância para o ensino de línguas porque o docente é o exemplo da língua-alvo em contextos reais de comunicação.

Ter uma postura comunicativa não é um objetivo tão fácil como pensa a maioria dos docentes e não se obtém com a simples autodesignação de ser comunicativo e nem com o fato de adotar vários materiais que se declaram comunicativos. Tampouco significa ser extrovertido e simpático durante as aulas ou aquele que adota uma postura provisoriamente comunicativa para a realização de uma atividade com os alunos.

Atuar adotando uma postura comunicativa pressupõe a preocupação do docente com as necessidades e interesses dos alunos e a partir dessa ideia organizar as tarefas e atividades com o objetivo de capacitar os discentes para usar a língua alvo em contextos reais de uso, em interação com falantes dessa língua como menciona Almeida Filho (2010):

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 47)

A ação esperada do professor é de que “domine menos nas atividades de aula e passe a palavra aos alunos muito mais frequentemente do que o habitual de hoje.” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 44), pois o discente tem questionamentos, inquietações e precisa ter o espaço adequado livre de pressupostos e de limitações, ou seja, necessita que seja estabelecido um clima de confiança para que o aluno possa perguntar, expor os seus pensamentos, questionar como será a sua aprendizagem, compreender os caminhos que serão trilhados para que alcance o objetivo esperado que é adquirir um desempenho de uso real da nova língua.

### **Considerações finais**

As questões apontadas neste capítulo indicam que a BNC-Formação sugere que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC. Nesse documento normativo, evidencia-se uma política que impõe um currículo único e uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas. Ou seja, um sistema de controle da formação e atuação docente. O professor formado a partir dessa perspectiva é um docente que precisa saber trabalhar com a BNCC, com as competências e habilidades específicas propostas por ela. Sendo assim, tem-se um ensino padronizado como mencionado anteriormente.

Com relação ao ensino de LE, tem-se uma visão unificada e monolíngue para a política linguística do país, uma vez que oferta somente a língua inglesa como língua franca e propõe um

conteúdo mínimo que seja igual em todo o território nacional, não considerando a diversidade cultural existente no Brasil. Portanto, não contempla as outras línguas estrangeiras como o espanhol, italiano, francês etc.

Considera-se fundamental que haja um debate dentro das Instituições de Ensino Superior, das associações de educação, dos grupos de docentes sobre os impactos da BNC-Formação na formação inicial e continuada dos futuros professores da Educação Básica. Todos os agentes responsáveis pela Educação precisam fazer resistência com o objetivo de promover uma formação que busque a valorização da educação e a emancipação humana.

Sobre o apagamento do ensino de outras línguas adicionais como o espanhol, francês e italiano, julga-se de vital importância o empenho pela formação de colegiados que busquem a criação de uma agenda de resistência ao monopólio da língua inglesa, sem perder de vista a importância e igualdade do ensino de línguas num país como o Brasil.

Tendo em vista a importância do debate sobre as mudanças que afetarão os cursos e os professores, espera-se realizar apontamentos que contribuam para o debate e o entendimento da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, visto que o conhecimento aprofundado da política educacional por parte do docente e de como ela deve chegar à escola é fundamental.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Cônica 19: Operacionalizar uma política de ensino de línguas**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CQBs4g9lrDx/>>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem**. Campinas, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas Relatório Semestral de bolsistas de Pós-Graduação 17 SP: Pontes Editores, 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **As Competências por Dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In **Revista Contexturas**, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; ERES FERNÁNDEZ, G. (orgs.). **RENIDE – Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FARIA, M. Modelo de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competências. Artigo de Capa da página principal do PPGLA/UNB, 2018. Disponível em: <[http://pgla.unb.br/images/documentos/Artigo\\_de\\_capa\\_PGLA\\_LTIMA\\_VERSO.pdf](http://pgla.unb.br/images/documentos/Artigo_de_capa_PGLA_LTIMA_VERSO.pdf)>. Acesso em: 05 de ago. de 2021.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; OLIVEIRA, H. F. Que área e o que sustenta a formação de professores de línguas nas Licenciaturas em Letras (Linguagem). **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 19, p. 197-215, 2016.

BARÇANTE, Magali. **Competências de ensinar línguas**. Palestra apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ - Área de ensino de línguas. Disciplina de Mestrado: Leituras de Almeida Filho. 08 de julho de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para

a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensino.medio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 10 ag. 2021.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: SIGET – Seminário Internacional de Gêneros Textuais, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, p. 1-23, 2009.

FREITAS, L.M.A. Live. **BNC-Formação: Avanço ou retrocesso nas licenciaturas?** 2021. Organização: UNEAL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dfsoZpSCzcY>>. Acesso em: 05/08/2021.

FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Org.). **Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. v. 01. 258 p.

GATTI, B. A. **“Formação do Professor da Educação Básica: Um panorama das questões fundamentais”** 2019. Organização:

Cátedra de Educação Básica da USP. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/midiатеca/video/videos-2019/ciclo-acao-e-formacao-do-professor-experiencias-inovadoras-3o-encontro-parte-1-de-2>>.

Acesso em: 05/08/2022.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

SANT'ANA, J. S. **Competências Para Ensinar Línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da**

**Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 121-151.

TILIO R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 12.

## Capítulo 17

### Perspectiva Sulear no ENEM

Cássia Lecce Diniz Rodrigues

#### Políticas linguísticas e o ENEM

Língua e política sempre estiveram de mãos dadas ao longo da história. A questão ideológica no ensino de línguas perpassa as políticas linguísticas. As escolhas da(s) língua(s) oficial(is) de uma nação, bem como das línguas estrangeiras presentes nos documentos e leis que regem a educação, são estabelecidas visando atender aos interesses do grupo que se encontra no poder.

Segundo Lagares (2018), a relação de língua e estado é uma construção histórico-política, visto que a nação moderna é uma realidade historicamente recente e produto da constituição de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008 [1991] apud LAGARES, 2018, p.50) pela burguesia nacional.

De acordo com Lagares (2018), a língua nacional, que é um instrumento político do estado, é considerada como uma língua comum, dos cidadãos, e passa a ter um *status* social de língua, e as outras línguas não consideradas oficiais, passam a ser consideradas como dialetos. Assim, a diferença entre língua e dialeto é um conceito político.

Do mesmo modo, a oferta do ensino de língua estrangeira está diretamente ligada às políticas linguísticas de seu contexto e suas relações de poder. Além de o Estado privilegiar uma língua como oficial e apagar as demais, o mesmo vem acontecendo com a oferta de língua estrangeira no atual contexto educacional brasileiro, tendendo ao monolinguismo.

Segundo Almeida Filho (2009), toda língua está politicamente ligada a um país ou conjunto de países. No entanto, existem critérios que podem ser considerados na escolha de uma língua estrangeira para compor determinado cenário educacional. São eles: vizinhança, terceiromundismo, força econômica, interesses específicos, internacionalismo, quantidade de falantes nativos, facilidade de aprendizagem, acesso ao conhecimento, cultura e tecnologia, ascendência étnica e valor intrínseco.

Se analisássemos cada um desses critérios, a começar pelo primeiro, que se refere às línguas dos países vizinhos, já teríamos respaldos significativos que justificariam uma presença efetiva da língua espanhola na realidade educacional brasileira. No entanto, a legislação vigente, a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 13.415/17, contempla a obrigatoriedade de apenas uma língua, a saber, a língua inglesa, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

A língua espanhola vem enfrentando uma crise na educação brasileira. Sua trajetória, ao longo do tempo, nos documentos oficiais, nunca foi efetivamente consistente, oscilando entre períodos de maior e menor apagamento. Com a reformulação da LDB em 2017, foi revogada a Lei 11.161/05, que se referia à oferta obrigatória do Espanhol no Ensino Médio. A homologação da BNCC (2017) incluiu apenas as diretrizes para a LE contemplada na LDB, ou seja, a língua inglesa.

A BNCC (2017) restringe o desenvolvimento do pensamento crítico ao ensino de língua inglesa, o que faz com que o documento tenha um caráter meramente monolíngue. Com isso, ignora as peculiaridades de cada região do nosso país, bem como sua pluralidade linguística, e considera que o ensino do inglês seria o suficiente para fazer do aluno um cidadão crítico e participativo na sociedade atual.

Dentre as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, o documento reconhece a importância das variedades linguísticas:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 468).

Desta forma, notamos, também, uma contradição na redação da BNCC (2017), uma vez que considera apenas o ensino de inglês como língua estrangeira, cita, também, a importância de se respeitar as variedades linguísticas. Entre as duas considerações, existe um abismo paradoxal. Como é possível respeitar as variedades linguísticas se elas já estão apagadas no próprio documento?

Segundo Lagares (2018), existe uma hierarquização mundial em relação às línguas. Nela, o inglês assume o papel de língua hiper central. Atualmente, no Brasil, com o apagamento do espanhol na BNCC (2017) existe uma tendência ao ensino de inglês como oferta única, privando o aluno ao direito de ter uma educação linguística plural.

Almeida Filho e Eres Fernández (2019), na elaboração do RENIDE<sup>1</sup> (Referencial de Níveis de Desempenho em Línguas Estrangeiras), chamam a atenção para o fato de os objetivos e expectativas de desempenho ao final de cada nível poderem ser considerados como direitos de aprendizagem. Segundo os autores, são várias as razões que fazem com que os estudantes desejem fazer valer seu direito à aprendizagem de línguas (no plural), dentre elas, as culturais:

---

<sup>1</sup> O RENIDE é um documento nacional de níveis definidos e articulados entre as etapas de ensino da Educação Básica e Superior. Tem como objetivo oferecer uma alternativa que toma como base o contexto educacional e as peculiaridades existentes em nosso território, diferente do Quadro Comum Europeu de Referência, que é destinado a contextos europeus e, portanto, muito diferentes de nossa realidade educativa.

- abrir-se para o outro, interessar-se por outras culturas, firmando contrastiva e criticamente a consciência e usufruto da própria cultura;
- compreender especificidades de aprender uma LE como a sua dependência de fenômenos políticos, de influências culturais, fatores econômicos, preconceitos, estereótipos e vieses positivos e negativos;
- servir-se de e contribuir com conhecimento técnico-científico-cultural que circula na nova língua. (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.21)

De acordo com Silva Júnior e Eres Fernández (2019), a retirada do espanhol do currículo da educação básica pode ser compreendida como um ato inconstitucional, visto que a Constituição Brasileira busca a integração econômica, política, social e cultural dos povos latino-americanos. Com isso, os autores sinalizam para o fato de as políticas linguísticas atuais ignorarem os vínculos do Brasil com os demais países da América Latina.

Diante desse cenário de incertezas, surge a preocupação da retirada do idioma também do Exame Nacional do Ensino Médio. Previsto para 2024, o Novo Enem apresentará uma reformulação, visando atender à nova reforma do Ensino Médio. Uma das mudanças consiste na ausência do espanhol no exame.

Desta forma, cabe voltar os olhos, cabe voltar os olhos para a importância da Língua Espanhola no Enem, considerando a perspectiva sulista como um caminho de reflexão e promoção à criticidade dentro do processo avaliativo. A saída do espanhol do Enem acabaria originando uma retirada total do idioma das aulas, afastando o aluno da realidade do continente em que estamos inseridos.

Almeida Filho e Eres Fernández (2019) defendem a oferta de ensino plurilíngue, considerando que

a possibilidade de estar em contato e aprender diferentes línguas amplia as possibilidades de uma formação consistente e alinhada às necessidades e demandas de um mundo plural, multilíngue e

multicultural, o que supõe um avanço educativo imprescindível e do qual não se pode abrir mão. (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.25)

Kanashiro e Eres Fernández (2019) referem-se ao domínio de outras línguas como essencial ao indivíduo e que, por essa razão, deveriam integrar o currículo das escolas regulares. Assim, é possível percebermos a grande perda de espaço que o espanhol teve com a implementação da BNCC (2017). Se antes, percorríamos o início de uma longa caminhada, em busca de um ensino de espanhol crítico-reflexivo, plural e democrático, agora retrocedemos drasticamente. Por isso, precisamos avançar e lutar para que o espanhol não perca ainda mais espaço no cenário educacional brasileiro.

De acordo com Lagares (2018), dentro do universo das línguas, a língua espanhola é considerada uma língua super central, por ser uma língua de Estado que tem presença em outros países. Vale destacar que o espanhol também é uma língua hegemônica e, com isso, inviabiliza outras identidades linguísticas.

Nesse sentido, por que defender a permanência desse idioma no ensino brasileiro? O espanhol, da mesma forma que o português, invisibilizou outras línguas e práticas translíngues. Nós, enquanto brasileiros, vivemos uma história similar. Portanto, através do ensino da língua espanhola, podemos contribuir para uma melhor compreensão da nossa realidade de latino-americanos, desde que as aulas assumam uma perspectiva suleir, da mesma forma que a prova do Enem, tendo em vista sua influência sobre o currículo.

É sabido que os olhares da educação básica brasileira estão voltados ao Exame Nacional do Ensino Médio, o que faz com que ele tenha um papel relevante em sua composição curricular, uma vez que esse exame é a porta de entrada para o Ensino Superior.

Entendemos, por conseguinte, o quanto o ensino de espanhol nas escolas pode ser relevante como prática social, levando o

aluno a ter uma educação linguística crítico-reflexiva. Por isso, além de defender sua permanência no Enem, nossa intenção é contribuir com reflexões, que se unam a outras vozes de resistência, que lutam pela volta do espanhol aos documentos orientadores da educação brasileira.

Destacamos aqui a importância da língua espanhola para o povo brasileiro, considerando nosso espaço geográfico, político, socioeconômico e cultural.

Sabemos que o aprendizado de uma segunda língua vai além de sua compreensão linguística em si, uma vez que, através do ensino de um idioma, o aluno pode ter acesso a diferentes culturas, se relacionando não só com a diversidade dos países de fala hispânica, mas também, compreendendo a riqueza que há na pluralidade de nossa cultura.

Conforme aponta Almeida Filho (2011), “a capacidade de desempenhar comunicativamente numa língua inclui a incorporação dos sentidos culturais que criaram o esteio invisível de sustentação de tudo o que se diz ou ouve nessa língua.” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.168).

Assim, um ensino relevante de língua estrangeira deve contemplar a sua cultura e as experiências vividas dentro do contexto do idioma. Desta forma, é possível promover uma educação linguística sob a perspectiva do *suleamento*, considerando os discursos e a cultura dos minorizados, como base de uma educação democrática e livre de preconceitos.

As políticas linguísticas brasileiras precisam estar comprometidas com a visão de pluralidade das línguas, evidenciando as diversas variedades linguísticas, dentro do contexto de fala do idioma. Assim, é possível promover uma educação linguística sob a perspectiva do *suleamento*, considerando os discursos e a cultura das minorizados, como base de um ensino democrático e livre de preconceitos.

## **O espanhol e o *suleamento***

Segundo Matos (2020), a colonialidade é uma consequência advinda do colonialismo e ainda está presente nos dias atuais. A narrativa que ela traz da modernidade sobre a civilização ocidental esconde as perversidades da lógica colonial de dominação e exploração, ao atrelar a modernidade à colonialidade, sendo a primeira viabilizada pela segunda. Nesse sentido, a autora passa a palavra colonialidade do singular para o plural, visto que as colonialidades ocorrem em diversos âmbitos: do poder, do saber, do ser, do ver, da natureza, do gênero e da linguagem, não esgotando as possibilidades, de acordo com o que observamos nas sociedades.

Segundo a autora,

podemos entender o decolonial como um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias. Por se tratar de um processo, a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas. (MATOS, 2020, p.96).

O ensino de espanhol, a partir da perspectiva suleir ou decolonial, tem como referente um Sul epistêmico (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019), não necessariamente geográfico, mas um sul que corresponda às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados. Segundo Matos (2020), através desse ponto de vista, busca-se desconstruir narrativas hegemônicas, a fim de que grupos historicamente marginalizados possam ser considerados como sujeitos políticos e politizados.

Conforme foi explicitado anteriormente, em relação aos critérios de seleção de uma língua estrangeira, Almeida Filho 2009 cita o “terceiromundismo”, que contempla a importância de se priorizar as línguas pertencentes a nações de terceiro mundo. Nesse sentido, o autor faz alusão ao espanhol latino-americano, diferenciando-o do espanhol ibérico (hegemônico): “o critério do

terceiromundismo estabelece a prioridade de se introduzirem nas escolas as línguas de países parceiros solidários, ao invés das línguas hegemônicas das culturas do primeiro mundo.” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.46).

Dar ouvidos às vozes do Sul no ensino de espanhol é dar espaço ao aluno para que se sinta parte do mundo da educação. É, independentemente de sua condição social, saber que, dentro do espaço da sala de aula, existe lugar para ele, para a história de seus ancestrais, para sua vivência e a cultura de sua comunidade. Na educação linguística sulear, todas as vozes importam, independente de raça, gênero, opção sexual, situação econômica e localização geográfica. O Sul é plural.

Matos e Silva Júnior (2019) defendem que o ensino de espanhol deve ser pautado, a partir de uma perspectiva do Sul e para o Sul, dando voz a novas epistemologias e enaltecendo as vozes dos povos subalternos. Existe um universo sulear pouquíssimo elucidado na educação linguística brasileira. É através da perspectiva do Sul que podemos promover uma educação linguística plural, rica de culturas e significados, livre de preconceitos, heterogênea, que visa contribuir para a formação de integral do aluno, cuja criticidade se desenvolve em seu processo de aprendizagem:

proponho que a decolonialidade seja um caminho para a promoção da educação linguística e literária que viabilize e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas em aulas de espanhol, suleando nossas práticas como professores e pesquisadores. (MATOS, 2020, p. 95)

Matos e Silva Júnior (2019) acreditam em uma educação linguística que tem o sujeito social como prioridade em suas investigações, o qual está rodeado por questões políticas, sociais, históricas, éticas e de poder. Segundo os autores, através da linguagem, é possível se (re)(des)construir por meio de uma educação linguística decolonial. Assim, percebemos a importância

do ensino de LE, o qual vai muito além do ensino de uma língua, ou seja, propicia um espaço de aprendizagem, que abriga diferentes vozes, rompendo com os conteúdos sistemáticos e dando lugar a problematizações reais e contemporâneas.

Para que haja uma educação linguística efetivamente relevante, precisamos superar, de uma vez por todas, este paradigma de Sul subjugado, cujas vozes foram silenciadas ao longo do tempo.

Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica. (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p.106)

Em relação aos conhecimentos obtidos em agendas de pesquisa, referentes à perspectiva de suleamento, Kleiman (2013) afirma que:

Devemos utilizar esses conhecimentos nos currículos de graduação, especialmente nos cursos de formação de professores. Essa iniciativa implica a coexistência, na universidade e em outras instituições de prestígio, de saberes e modos de produção de conhecimentos distintos. Implica também a aceitação da contemporaneidade das vozes daqueles classificados como ‘autóctones’, ‘tradicionais’, ‘orais’, ‘do passado’. [...] Quando a contemporaneidade está pressuposta, as histórias locais do camponês e da educadora popular passam a ter estatuto de teoria com epistemes que coabitam o mesmo tempo e espaço do interlocutor que representa o conhecimento legítimo. (KLEIMAN, 2013, p.54)

Para que os currículos não reproduzam narrativas coloniais é preciso que neles haja espaço para desconstruções de todo tipo de estereótipo. Além disso, conforme refletimos no tópico anterior, é

de suma importância que as políticas linguísticas também tenham seus olhos voltados ao Sul, que estejam de acordo com os materiais didáticos e com a formação dos professores, caso contrário, se geraria um cenário de incompreensão e desconcerto. Segundo Eres Fernández (2018), existe pouco diálogo entre políticas linguísticas, de formação docente e de ensino, o que faz com que sigam caminhos independentes e, muitas vezes, antagônicos. Essa falta de conexão faz com que não se atenda às expectativas e necessidades do aluno, tendo em vista que, muitas vezes, os objetivos não estão claramente definidos.

Como aponta Almeida Filho, em sua crônica de número 10, a ausência de políticas públicas efetivas e a falta de diálogo entre currículo, documentos orientadores da educação brasileira, exames e a realidade da escola fragilizam o ensino brasileiro. Segundo o autor,

Com a ausência de políticas públicas consistentes, atualizadas e de longo prazo resultantes do descuido ou descaso continuado de autoridades por muitas décadas seguidas, com uma classe de especialistas distante engajada numa frenética mostra de alinhamento ideológico e descansado alheamento do ensino de ponta das línguas no mundo digital que se acelera, enquanto prosseguem distanciados professores e alunos reais dos documentos oficiais, com os inexplicáveis objetivos ou metas, com as características adversas da escolarização no plano nacional, temos vivido exatamente o esperado – crise e soluções mágicas no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas no frágil ensino brasileiro sem um currículo real e factível. (ALMEIDA FILHO, 2020).<sup>2</sup>

Compreendemos, portanto, que além dos olhares dessas diferentes esferas estarem voltados para o Sul, é preciso que haja entre elas efetivo diálogo, visando uma educação linguística coerente e de qualidade. Nesse contexto, inserimos o Enem,

---

<sup>2</sup> ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crônica 10: Operacionalizar uma política de ensino de línguas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQBs4g9lrDx/>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

considerando que esse exame deve estar em sintonia com as demais instâncias.

### **Análise da prova do ENEM de 2019**

O Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). O exame avalia o desempenho do estudante e é um mecanismo de acesso à educação superior, possibilitando, também, o acesso a financiamento e apoio estudantil. Além disso, é utilizado para o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

A língua espanhola foi inserida no Enem a partir do ano de 2010. Conforme sinaliza Kanashiro (2012), a inclusão do espanhol pôs em evidência esse idioma no contexto educacional brasileiro. Segundo a autora, a inserção da língua espanhola no Enem projetaria uma preocupação por parte das escolas em oferecer esse idioma (conforme prevê a Lei 11.161/2005), acelerando o processo de implantação da língua nos estabelecimentos de ensino. No entanto, a Lei 11.161/2005 foi revogada pela Lei 13.415/2017, que também alterou a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Com a implementação do Novo Enem, a partir de 2024, o espanhol deixa de ser ofertado no exame. Após essa reformulação, a única alternativa de língua estrangeira do candidato será o inglês.

Temos como objeto de análise neste trabalho os textos e questões de língua espanhola do Enem do ano de 2019. Nosso ponto de atenção está na origem dos textos e se eles têm a preocupação de promover práticas reflexivas suleares em sua leitura. Além disso, nos ateremos aos enunciados das questões, no intuito de identificar se neles encontramos propostas reflexivas ou se apenas cumprem objetivos avaliativos específicos.

A seguir, vamos à análise das questões de espanhol do ano de 2019, prova Azul.

**Imagem 1.** Questão 01-Prova Azul-2019

**Questão 01**

**Adelfos**

Yo soy como las gentes que a mi tierra vinieron  
— soy de la raza mora, vieja amiga del sol —,  
que todo lo ganaron y todo lo perdieron.  
Tengo el alma de nardo del árabe español.

MACHADO, M. Disponível em: [www.poetasandaluces.com](http://www.poetasandaluces.com).  
Acesso em: 22 out. 2015 (fragmento).

Nessa estrofe, o poeta e dramaturgo espanhol Manuel Machado reflete acerca

- A de sua formação identitária plural.
- B da condição nômade de seus antepassados.
- C da perda sofrida com o processo de migração.
- D da dívida do povo espanhol para com o povo árabe.
- E de sua identificação com os elementos da natureza.

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2019/caderno\\_de\\_questoes\\_1\\_dia\\_caderno\\_1\\_azul\\_aplicacao\\_regular.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf)

A primeira questão de língua espanhola traz um poema do espanhol Manuel Machado e trata da construção identitária do eu-lírico, que perpassa a colonização da Espanha pelos árabes. Por conseguinte, o enunciado requer do candidato uma habilidade meramente interpretativa, ou seja, verificar se ele é capaz de articular a mensagem do poema à formação identitária do eu-lírico, conforme aponta a alternativa “A”, gabarito da questão.

Com isso, percebemos que logo a primeira questão já traz um texto do país considerado hegemônico em relação aos demais que tem o espanhol como língua oficial. Além disso, nem o texto nem a questão apresentam uma proposta que levem a um lugar de reflexão.

Imagem 2. Questão 02-Prova Azul-2019

Questão 02

**Millennials: Así es la generación que ya no recuerda cómo era el mundo sin Internet**

Algunos los llaman generación Y, otros "Millennials", generación del milenio o incluso "Echo Boomers".

Nacieron y crecieron en una era de rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, y casi no recuerdan cómo era el mundo sin Internet.

Son idealistas, impacientes y están bien preparados académicamente. Muchos de ellos han tenido oportunidad de viajar por el mundo a una edad temprana, de estudiar en las mejores universidades y de trabajar en empresas multinacionales y extranjeras.

La generación Y se compone de este tipo de personas que quieren todo a la vez. No están dispuestos a soportar un trabajo poco interesante y rutinario, no quieren dejar las cosas buenas para luego. Lo que sí quieren es dejar su huella en la historia, vivir una vida interesante, formar parte de algo grande, crecer y desarrollarse, cambiar el mundo que les rodea, y no solo ganar dinero.

Disponível em: <https://actualidad.rt.com>. Acesso em: 4 dez. 2018.

O texto aponta características e interesses da "Geração Y". Nele, a expressão *dejar su huella* refere-se a um dos desejos dessa geração, que é o de

- A conhecer diferentes lugares.
- B fazer a diferença no mundo.
- C aproveitar todas as oportunidades.
- D obter uma formação acadêmica de excelência.
- E conquistar boas colocações no mundo do trabalho.

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2019/caderno\\_de\\_questoes\\_1\\_dia\\_caderno\\_1\\_azul\\_aplicacao\\_regular.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf)

O segundo texto, oriundo de um *site* russo, que apresenta textos em espanhol, aborda o tema da geração dos *millennials* e tem o objetivo de trazer características dos jovens que a integram. O enunciado da questão, de antemão, esclarece ao candidato qual é o assunto tratado no texto.

Para responder satisfatoriamente à questão, o candidato deveria apresentar a habilidade de associar vocábulos e expressões de um texto em LE ao seu tema, associando a

expressão “su huella” à ideia contida na letra “B”: fazer a diferença no mundo.

Nesse sentido, não identificamos uma preocupação em se trazer um tema que dialogue diretamente com questões voltadas ao universo suleir da América Latina. Percebemos, também, que o texto serve apenas de pretexto para alcançar a habilidade pretendida.

### Imagem 3. Questão 03-Prova Azul-2019

#### Questão 03

##### Que hay de cierto en la fábula de la cigarra y la hormiga

Cuenta una conocida fábula que, tras pasar todo un verano cantando y ociosa, una cigarra se encontró sin alimento y decidió pedir a su vecina, la hormiga algo que llevarse a la boca. Esta le ofreció granos de arroz acompañados de una moraleja: más vale prevenir que lamentar. ¿Merecen su fama de previsoras y afanasas las hormigas? Sin duda. Las hormigas cortadoras de hojas (*Atta cephalotes*), por ejemplo, son consideradas las primeras agricultoras del planeta, dedicadas a cortar, acarrear e integrar hojas en el jardín de hongos del que se alimentan. Otro dato curioso es que se ha comprobado que, prácticamente en todas las especies de hormigas, las más ancianas asumen trabajos de mayor riesgo. De acuerdo con Dawid Moron de la Universidad de Jagiellonian (Polonia), esto se debe a que es mejor para la colonia sacrificar una vida que está cerca de su fin que a un individuo joven.

En cuanto a las cigarras, no se les puede acusar de perezosas. Lo que sí es cierto es que los machos pasan el verano “cantando” — un sonido que producen con unas membranas llamadas timbales — y encaramados a un árbol, de cuya savia se alimentan.

Disponível em: [www.muyinteresante.es](http://www.muyinteresante.es).  
Acesso em: 31 out. 2012 (adaptado).

A fábula é um gênero de ampla divulgação frequentemente revisitado com diversos objetivos. No texto, a fábula *A cigarra e a formiga* é retomada para

- A apresentar ao leitor um ensinamento moral.
- B reforçar o estereótipo associado às cigarras.
- C descrever o comportamento dos insetos na natureza.
- D expor a superioridade das formigas em relação às cigarras.
- E descrever a relação social entre formigas e cigarras na natureza.

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2019/caderno\\_de\\_questoes\\_1\\_dia\\_caderno\\_1\\_azul\\_aplicacao\\_regul.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regul.pdf)

O texto da questão 3 é originado de um *site* espanhol e tece um comentário sobre a fábula da cigarra e da formiga, como introdução ao tema. Tem como objetivo detalhar alguns aspectos da rotina das formigas e das cigarras, incluindo traços comportamentais. A fábula é novamente mencionada no enunciado e busca-se, através dessa retomada, que o candidato chegue à resposta correta. A alternativa certa é a letra “C”, que trata da descrição do comportamento dos insetos na natureza, dialogando com o tema central do texto. A habilidade requerida encontra-se mais uma vez no campo da compreensão de leitura.

Novamente percebemos um texto oriundo da Espanha sem qualquer conteúdo ligado a questões suleares, reforçando a hegemonia da cultura ibérica em detrimento das vozes da América Latina.

#### Imagem 4. Questão 04 Prova Azul-2019

##### Questão 04

<p><b>Empanada</b></p> <p>Overa en bayo claro, vaquilla echada, eres del vino tinto la camarada.</p> <p>[...]</p> <p>Vienes llena de pino, cebolla y carne, con pasas, huevo duro, y aliño de hambre.</p> <p>Con el primer mordisco por una oreja, se abre tu boca ardiente como sorpresa.</p> <p>Te la lleno de pebre quedas picante si te beso muy fuerte, no me reclames.</p> <p>Busco, loco, en tu vientre, delicia oscura, la traición exquisita de tu aceituna.</p>	<p>[...]</p> <p>Y repite el ataque por andanadas: Nadie queda con hambre si hay empanadas.</p> <p>ANTRIX, J. Disponível em: <a href="http://versado-en-la-cocina.blogspot.com">http://versado-en-la-cocina.blogspot.com</a>. Acesso em: 8 dez. 2018 (fragmento).</p> <p>A gastronomia é uma das formas de expressão cultural de um povo. Nesse poema, ao personificar as empanadas, o escritor chileno Antrix</p> <p><b>A</b> enaltece esse prato da culinária hispânica. <b>B</b> descreve algumas etapas de preparação dessa receita. <b>C</b> destaca a importância do vinho na alimentação hispânica. <b>D</b> resgata o papel histórico desse alimento em tempos de fome. <b>E</b> evidencia a relevância de alguns condimentos na cozinha hispânica.</p>
---	--

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2019/caderno\\_de\\_questoes\\_1\\_dia\\_caderno\\_1\\_azul\\_aplicacao\\_regular.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf)

A quarta questão traz, enfim, um texto da América Latina. O poema do escritor chileno Antrix é escolhido para compor uma página do exame, porém, em seu texto, é evidenciada a

“empanada”, uma comida típica da Espanha. Além disso, ainda que no enunciado se faça alusão à gastronomia como uma forma de expressão cultural, infelizmente, o objetivo da questão é meramente interpretativo.

O enunciado pede para o candidato identificar o efeito que o poeta traz ao texto ao personificar as empanadas nele citadas. A alternativa que responde corretamente à questão é a letra “A”: enaltece esse prato da culinária hispânica.

Com isso, temos um poema em que o autor latinoamericano enaltece um prato da culinária hispânica. Com isso, percebemos a necessidade de se repensar os textos e questões trazidos para o Enem, a fim de que efetivamente contribuam para uma real compreensão de nossa realidade enquanto latino-americanos e que deem espaço às múltiplas manifestações linguísticas e culturais do universo sulamericano. Seria de um ganho imensurável se nas provas de espanhol do Enem encontrássemos textos que pensassem o espanhol e sua relação com as línguas indígenas, por exemplo, silenciadas pelo monolingüismo hispânico.

Imagem 5. Questão 05 Prova Azul-2019

**Questão 05**

**El Hombre Electrónico**

¿Cuántas veces has cambiado de móvil? ¿Cuántos ordenadores has tenido ya? ¿Tienes cámara digital, IPOD, Nintendo Wii y televisión de pantalla de plasma? Ordenadores, teléfonos móviles, GPS, walkmans, televisiones, lavadoras, tostadores, aspiradores y un larguísimo etcétera. Todos usamos aparatos eléctricos que tarde o temprano se convertirán en residuos. *El Hombre Electrónico* mide 7 metros de altura y pesa 3,3 toneladas. Es una escultura hecha con la cantidad de residuos eléctricos y electrónicos que un ciudadano medio (en el Reino Unido) tirará a la basura a lo largo de su vida, si se sigue consumiendo este tipo de productos al ritmo actual. *El Hombre Electrónico* ha sido diseñado por el escultor Paul Bomini con objetivo de aumentar la conciencia de los ciudadanos a la hora de consumir aparatos eléctricos. Esta campaña parte de la base de que todos compramos aparatos electrónicos como herramientas de trabajo u ocio, pero haciéndonos unas cuantas preguntas podemos inducir cambios en nuestro comportamiento que beneficiarán al medio ambiente, otras personas y a nosotros mismos: ¿Tienes algún aparato eléctrico o electrónico que no necesitas? ¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico? ¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto? ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria?

Disponível em: [www.verdecito.es](http://www.verdecito.es). Acesso em: 20 fev. 2009 (adaptado).

Considerando a necessidade de assumir uma conduta mais responsável com o meio ambiente, Paul Bomini criou a escultura *O homem eletrônico* para

- A** incentivar inovações em reciclagem para a construção de máquinas.
- B** propor a criação de objetos a partir de aparelhos descartados.
- C** divulgar o lançamento de produtos eletrônicos sustentáveis.
- D** problematizar o descarte inconsequente de equipamentos.
- E** alertar sobre as escolhas tecnológicas da população.

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2019/caderno\\_de\\_questoes\\_1\\_dia\\_caderno\\_1\\_azul\\_aPLICacao\\_regular.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aPLICacao_regular.pdf)

Dando continuidade à nossa análise, na questão cinco encontramos um texto de origem novamente hispânica. Nele há uma reflexão acerca do consumismo exacerbado, em relação aos aparelhos eletrônicos, e um convite a uma atitude mais responsável, tendo em vista os cuidados com o meio ambiente.

O enunciado da questão tem como objetivo que o candidato relacione a escultura de Paul Bomini intitulada “O homem eletrônico” à temática da responsabilidade com o meio ambiente. Desta forma, a alternativa que contempla a finalidade de sua criação é a letra “D”: problematizar o descarte inconsequente de equipamentos. Assim como nas questões anteriores, a habilidade requerida para o candidato acertar a questão está no campo da compreensão de leitura.

Tendo em vista que a prova de espanhol do Enem contém apenas cinco questões, das quais três apresentam textos hispânicos, um latino, que faz alusão à comida ibérica, e outro de origem russa, identificamos, na prova de 2019, um completo distanciamento da pauta sulista.

### **Considerações finais**

Embora os benefícios de um exame de larga escala para a educação brasileira seja questionável, o Enem é uma realidade em nosso cenário educativo. Por isso, acreditamos que a abordagem de espanhol poderia ser otimizada, desde que nela contivesse um viés voltado ao Sul epistêmico.

A intenção do nosso trabalho foi trazer uma reflexão a respeito da importância da permanência do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio, no sentido de que se abordem textos e questões em que haja uma efetiva exploração da diversidade linguística e cultural dos povos que integram o universo sulista. Defendemos essa perspectiva não só no exame do Enem, como também, na educação brasileira.

O ensino de espanhol deve visar a formação integral do aluno e oportunizar-lhe o acesso às diferentes vozes do Sul. É

necessário enfatizar a importância da permanência do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio, uma vez que o ensino do idioma pode viabilizar uma educação linguística crítico-reflexiva, relevante ao dia a dia e às práticas sociais do indivíduo.

Consideramos um retrocesso a retirada do espanhol do Exame. No entanto, cremos que ainda existe um caminho a ser trilhado nesse sentido, para que o Enem seja uma referência de educação linguística, a partir de uma perspectiva sulear.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Crônica 10: Operacionalizar uma política de ensino de línguas**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CQBs4g9lrDx/>>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Por um referencial brasileiro de níveis de desempenho no ensino de línguas. In: ALMEIDA FLHO, J. C. P.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. (orgs.). **RENIDE - Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 3 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: < <http://bit.ly/2w7rLPz> >. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Press Kit ENEM 2019**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/presskit/press\\_kit-enem2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/presskit/press_kit-enem2019.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil**. Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília: Embajada de España, 2000, p. 59-80. Disponível em: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/abeh2000s.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2012, 237p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php/>>. Acesso em: 17 out. 2012.

KANASHIRO, D. S. K.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Contribuições de um referencial de níveis de desempenho para o ENEM e o Ensino Médio. In: ALMEIDA

FLHO, J.C.P.; ERES FERNÁNDEZ. **RENIDE**, Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes, 2019.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** - Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018, p. 49-119.

MATOS, D. C. V. S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, C.A. (org.). **América Latina e Língua Espanhola: Discussões Decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

MATOS, D.C.V.S.; SILVA JÚNIOR, A.C. Linguística Aplicada e o SUElear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol.

**Revista Interdisciplinar Sulear**, v. Ano 2, 2019, p. 101-116.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNANDEZ, I. G. M. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar?. In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIN, M.A. (orgs.). **BNCC e o ensino de línguas e literatura**. 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2019, v. 1, p. 181-208.

## ANEXOS

### ANEXO A – EIXOS COGNITIVOS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O NOVO ENEM

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: BRASIL, 2009, p.1

ANEXO B – NÚMERO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA CADA ÁREA

Área	Competências	Habilidades
Linguagens, códigos e suas tecnologias	9	30
Matemática e suas tecnologias	7	30
Ciências da Natureza e suas tecnologias	8	30
Ciências Humanas e suas tecnologias	6	30
Total	30	120

Fonte: BRASIL, 2009, p.1

ANEXO C – HABILIDADES RELACIONADAS À ÁREA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

<p>Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</p> <p>H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.</p> <p>H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</p> <p>H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.</p> <p>H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.</p>
---

Fonte: BRASIL, 2009, p.2

## O professor homenageado



### **José Carlos Paes de Almeida Filho**

Iniciou suas atividades acadêmicas e profissionais no nível superior do ensino de línguas em março de 1972, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Antes disso, ensinou crianças da segunda série do curso primário no bairro do Jardim Califórnia, cidade de Barueri (SP), foi professor de Língua Inglesa em escolas privadas e públicas na cidade de São Paulo e foi professor de inglês na sede da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa na capital paulista. Em 1974 foi estudar Linguística Aplicada na Escócia e Inglaterra. Em janeiro de 1978, já de volta ao Brasil, iniciou uma longa série de ofertas de disciplinas em cursos de Especialização no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na PUC-SP e em muitas cidades brasileiras como Taubaté (SP), Maringá (PR), Londrina (PR), Campo Mourão (PR), Ponta Grossa (PR), Maceió (AL), Belém (PA), São Miguel do Oeste (SC), Santa Maria (RS), Tangará da Serra (MT), Campo Grande (MS), Salvador (BA). Depois de doutorar-se em Linguística Aplicada, na Faculdade de Línguas da Universidade de Georgetown, em Washington, Estados Unidos da América em 1984, iniciou no ano seguinte a oferta de disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, em Campinas (SP), após atuar na comissão de planejamento curricular desse curso acadêmico *stricto sensu*. Em agosto de 2005 foi aprovado em concurso público para atuar na graduação e pós numa de três vagas abertas para a Área Aplicada da Linguagem na UnB, em

Brasília (DF). O Professor Almeida Filho foi muito atuante na área de ensino do Português como Língua Estrangeira, especialidade reconhecidamente estratégica no âmbito do Ensino de Línguas no Brasil: dinamizou a oferta de cursos de PLE na Unicamp, ampliou a consciência de área nessa especialidade, materializou as primeiras coletâneas nacionais de artigos acadêmicos no PLE pela Editora Pontes de Campinas e foi o autor do formato pioneiro do Exame Celpe-Bras depois adotado pela Comissão Nacional de que fez parte. A formação de professores de línguas tornou-se área profícua de estudos e pesquisa e ensino em 1999 quando o Professor organizou a primeira coletânea brasileira nesse tema. Inúmeras pesquisas, artigos e obras fazem parte, ainda, do legado singular do Professor Almeida Filho em termos de abrir caminho para a consolidação de uma versão brasileira do Ensino Comunicativo de Línguas calcado num modelo abrangente dos processos da formação e do ensino e aprendizagem de línguas, o modelo OGEL (Operação Global de Ensino de Línguas) publicado no livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (Pontes Editores, 1993 e 2013).  
E-mail: [jcpaesalmeidafilho@gmail.com](mailto:jcpaesalmeidafilho@gmail.com)

## O organizador e as organizadoras



**Antonio Ferreira da Silva Júnior**

Professor Titular de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras. Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Estágio de Pós-Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Foi Supervisor do PIBID-Espanhol no CAP-UFRJ (2018-2020). Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Ensino Médio 2018 (Ministério da Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Bolsista de produtividade acadêmica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ, Consórcio CEDERJ) desde 2015. Foi vice-Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas - ABH (Gestão 2020-2022) e, atualmente, exerce a função de 2º Secretário (Gestão 2022-2024). Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, formação de professores de Letras/Espanhol nos Institutos Federais, narrativas docentes, pesquisa

narrativa, ensino de espanhol nos Institutos Federais e ensino de espanhol para fins específicos. E-mail: afjrespanhol@gmail.com



### **Maria Camila Bedin Polli**

Mila Bedin Polli nasceu em Valinhos, interior de São Paulo, em 1979. É escritora, poeta, linguista, professora universitária há quase 30 anos e doutora em educação pela USP. Seus principais temas de interesse são o Ensino de línguas para fins específicos, Ensino de Espanhol como língua estrangeira e a formação desses professores. No campo literário, ainda adolescente começou a escrever suas primeiras linhas poéticas e não parou mais. Seguiu a carreira acadêmica, mas sem nunca soltar as mãos das artes. É coautora de diversos capítulos de livros acadêmicos e artigos de Revistas nacionais e estrangeiras. Além disso, é autora de “Amar, verbo transitivo direto”, seu livro de estreia, mas já publicou diversos textos ficcionais em antologias e coletâneas de contos, crônicas, cartas e poesias. E-mail: milabedinpolli@gmail.com



### **Maria Eta Vieira**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa Linguagem e Educação (2010), possui Mestrado em História Social (2001), Bacharelado (1993) e Licenciatura (2007) em Letras também pela USP. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol UNILA/CNPq e membro do Grupo de Pesquisa Português para Falantes de Outras Línguas FFLCH-USP/CNPq.

Atuou com ensino e aprendizagem de espanhol e de português como línguas estrangeiras e maternas, com formação de professores tanto em cursos de Letras quanto junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com ênfase em culturas e migrações na América Latina. Atualmente, é dedicação exclusiva na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) onde esteve como Pró-Reitora de Extensão de 2017 a 2019. Tem experiência nas áreas de Letras, Educação e História, com ênfase em línguas estrangeiras modernas, atuando principalmente nos temas: educação, história oral, letras, linguística aplicada, ensino e aprendizagem de espanhol e de português como línguas adicionais e estrangeiras, culturas e ensino de línguas indígenas e educação intercultural. E-mail: [vieiramaria@hotmail.com](mailto:vieiramaria@hotmail.com)



## As autoras e os autores



### **Ana Beatriz Simões**

Bacharela e licenciada em Letras Português-Espanhol pela UERJ. É Mestre em Linguística pela UERJ e especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo CEFET-RJ. Atualmente, é doutoranda em Letras Neolatinas pela UFRJ e professora efetiva de Língua Espanhola do Colégio Pedro II. Tem interesse em pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua adicional, escolarização doméstica, Análise Dialógica do Discurso e tecnologias digitais. E-mail: anabeatriz.tromp@gmail.com



### **Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, com Pós-doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso, supervisionado pela Profa. Dra. Solange Maria de Barros. Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Professor do curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis. Professor dos Programas de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco e em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas

Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição, ensino, língua estrangeira, inglês, surdez. E-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br



### **Cássia Lecce Diniz Rodrigues**

Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Atualmente, é aluna do curso de Mestrado em Letras Neolatinas – Língua Espanhola pela UFRJ, orientada pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior. Tem experiência na área de ensino de espanhol, com ênfase nos documentos orientadores da Educação Brasileira e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E-mail: cassialecce@yahoo.com.br



### **Catarina Lobo Gonçalves**

Professora de língua francesa, graduada no curso de Licenciatura em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Letras Neolatinas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (UFRJ) e, atualmente, é doutoranda e bolsista Capes pelo mesmo Programa sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Ferreira da Silva Junior, com pesquisa voltada para o ensino de oralidade e escrita do francês no Brasil. Atuou como professora substituta de Língua Francesa no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ). E-mail: catarinalobog@gmail.com



### **Cristiane Regina de Paula de Oliveira**

Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ na área de Estudos Linguísticos Neolatinos/Língua

Espanhola, com bolsa Capes. Integra o grupo de pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano, da mesma universidade, tendo como linha de pesquisa o ensino de espanhol língua estrangeira na Educação Básica. Também é professora de espanhol atuando em escola bilíngue da Secretaria Municipal de Educação (SME) e participa desde 2016 da equipe de elaboração do Material Rioeduca de Espanhol (1º ao 9º ano) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. E-mail: crisprofesp@gmail.com



### **ELEM Suzane Brito de Assis**

Possui Licenciatura em Francês pela Universidade Federal do Pará (2012). Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ na área de Estudos Linguísticos Neolatinos/Língua Francesa, com bolsa Capes. Integra o grupo de pesquisa NELLID (Núcleo de Estudos em Letramentos e Livro Didático). Também é professora de francês e português para estrangeiros no curso Sala Franco-inglesa (curso online). E-mail: elembritofrances@gmail.com

estrangeiros no curso Sala Franco-inglesa (curso online). E-mail: elembritofrances@gmail.com



### **Gretel Eres Fernández**

Bacharel e Licenciada em Letras – Espanhol/Português pela Universidade de São Paulo (1986). Titulou-se Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1993 e 1998, respectivamente), onde atuou como docente a partir de 1988 na Graduação e na Pós-Graduação na área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia. É autora de artigos, capítulos de livros e de livros, muitos em coautoria. É colaboradora do MEC, consultora (em parceria) das *Orientações Curriculares – Ensino Médio – Espanhol* (BRASIL, 2006) e membro do Conselho Editorial de diversos periódicos da área. Integrou as comissões organizadoras de diferentes eventos e participou de várias bancas de defesas de teses, de concursos e de exames de certificação em espanhol. Orientou pesquisas de Iniciação Científica, dissertações de Mestrado e teses doutorais, além de ter supervisionado uma pesquisa pós-doutoral. Seus interesses concentram-se na área de Educação: ensino e aprendizagem de espanhol e de português como línguas estrangeiras e formação de professores. É membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol. E-mail: igmefern@usp.br



### **Juscelino da Silva Sant'Ana**

Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde atua na formação continuada de professores de línguas da rede pública. É licenciado em Letras/Inglês pela Universidade de Brasília (UnB), tem pós-graduação em Gestão Escolar voltada para o ensino de línguas e mestrado em Linguística Aplicada também pela UnB. É

doutor pelo programa de pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos e tem pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. O autor tem se dedicado a estudar o fenômeno das competências de profissionais de ensino de línguas desde 2003, quando iniciou estudos pós-graduados *stricto sensu*. Desde então, desenvolveu várias pesquisas sobre competências e publicou diversos textos entre capítulos de livros e artigos científicos sobre esse conceito. Como parte nuclear de seus estudos, também se dedica a compreender melhor o conceito e o fenômeno das abordagens de ensinar. E-mail: prjuscelinosantana@gmail.com



### **Leandro Gomes Dias Bolivar**

Professor Substituto da UFRJ, doutorando em Letras Neolatinas pela mesma universidade e bolsista CNPq. É mestre em Educação em Tecnologias Digitais pela ULisboa. Possui MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq e MBA em Edição de Didáticos e Sistemas de Ensino pela Casa Educação-SP. Possui especialização em Gestão de EaD pela UFF, em Língua Espanhola pela UVA e em Língua Portuguesa pela UERJ. Possui graduação em Letras: Português/ Espanhol pela Faculdade da Cidade. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, linguística aplicada e tecnologias digitais de informação e comunicação. E-mail: leandrobolivar.ufrj@gmail.com



### **Leila Nogueira**

Mestranda em Letras/Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Especialista em Língua Espanhola para leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. É bacharel e licenciada em Letras / Português-Espanhol pela mesma Instituição. É professora titular (dedicação exclusiva) de Línguas portuguesa e espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ / campus Volta Redonda. E-mail: leila.nogueira@ifrj.edu.br



### **Magali Barçante**

Graduada em Linguística (Unicamp); Letras (AEVA, RJ); mestre em Linguística (UFRJ); doutora em Linguística Aplicada (Unicamp). Atuou como docente colaboradora do PGLA em Linguística Aplicada (UnB), no qual ministrou disciplinas sobre ensino de línguas para fins específicos e orientou dissertações de mestrado. Professora de Inglês da Fatec de Indaiatuba, pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, desde 2007. Elaboradora e ministradora de cursos online para professores do Centro Paula Souza. Projeto do qual participa: Renide (Referencial de Níveis de Desempenho no Âmbito de Políticas de Ensino de Línguas). Idealizadora da página [www.up2date.com.br](http://www.up2date.com.br), destinada à formação de professores de línguas estrangeiras. E-mail: magali@fatecindaiatuba.edu.br



### **Maria Fernanda Lacerda de Oliveira**

Mestre e Doutoranda em Estudos de Linguagens – Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG). Especialista em Educação a Distância, em Língua Espanhola, em Língua Portuguesa e em Tradução do Espanhol. Graduada em Letras Espanhol, Letras Português e em Pedagogia. Professora do Instituto Federal de Educação do Paraná, Campus

Pitanga. E-mail: [mflacerda@hotmail.com](mailto:mflacerda@hotmail.com)



### **Michele de Souza dos Santos Fernandes**

Professora de Espanhol da Fundação de Apoio à escola Técnica (FAETEC) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi supervisora do Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFRJ/ESPAÑHOL) e possui experiência na área de ensino de Língua Estrangeira. Interessa-se pelos seguintes temas: Relações étnico-raciais e educação, ensino de espanhol e formação docente. É Mãe da Pérola e participante do Coletivo Mães Pretas Presentes. E-mail: [micheledesouzaprof@gmail.com](mailto:micheledesouzaprof@gmail.com)



### **Rachel Ribeiro Couto Rodrigues**

Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela UFRJ, Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo CEFET/RJ e Mestranda em Letras Neolatinas - Língua Espanhola pela UFRJ. Atualmente, é Professora de Língua Espanhola da SEEDUC, atuando na Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Tem interesse na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de espanhol e políticas linguísticas. E-mail: [chel\\_rodrigues@yahoo.com.br](mailto:chel_rodrigues@yahoo.com.br)



### **Suzana do Nascimento Santos**

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Pedro II. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela UCAM e em Planejamento, Educação e Gestão da EAD pela UFF. Graduada e licenciada em Letras Português-Inglês pela UFRJ. Professora de Língua Inglesa EBTT no Colégio Brigadeiro Newton Braga e PI na PCRJ - Escola Municipal Francis Hime. Temas de interesse de pesquisa: Educação Profissional e Tecnológica, Ensino de Inglês para Fins Específicos e Abordagem Comunicativa. E-mail: [suzana.do.nascimento@gmail.com](mailto:suzana.do.nascimento@gmail.com)



### **Valdemir Melo de Souza**

Doutorando em Ciências da Linguagem (UNICAP), mestre em Linguística e Ensino (UFPB), especialista em Linguística Aplicada (UFPE), graduado em Letras - Línguas Portuguesa e Inglesa (UNICAP). É integrante do grupo de pesquisa LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas – CNPq/UFRPE). Atualmente, trabalha com pesquisa voltada para os usos das tecnologias e ensino. É professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço da Mata. E-mail: valmelosouza@yahoo.com.br

[...] trata-se de uma publicação dedicada à produção bibliográfica do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por quem tenho imensa admiração; toma como base uma disciplina de pós-graduação organizada e oferecida pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior em parceria com as Profas. Dras. Maria Eta Vieira e Maria Camila Bedin Polli, pessoas por quem guardo muito carinho; inclui trabalhos de pesquisadores da área vinculados ao especialista focado, com os quais já tive a oportunidade de dividir espaços acadêmicos muito enriquecedores; incorpora textos elaborados por vários pós-graduandos, assistentes da mencionada disciplina, que descobrem nas criações do linguista aplicado fundamentação teórica consistente para suas pesquisas.

**Profa. Dra. Gretel Eres Fernández**  
**Faculdade de Educação – USP**

