

Universidade Federal de Uberlândia
Curso de Letras/Inglês

**LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

CRISTIANE C. DE PAULA BRITO

Terceira Edição

LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Terceira Edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B8621 Brito, Cristiane Carvalho de Paula.
2023 Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras /
Cristiane Carvalho de Paula Brito -- 3. ed. -- Uberlândia: ILEEL, 2023.
53 p.: il.

ISBN: 978-65-86084-77-1
Livro digital (e-book)
Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29460>
Inclui bibliografia.

1. Língua Inglesa - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação 3.
Linguística. II.Título.

CDU: 802.0

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
Carlos Cezar Modernel Lenuzza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Valder Steffen Júnior

VICE-REITOR
Carlos Henrique Martins da Silva

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETOR
Vinícius Silva Pereira

REPRESENTANTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

SUPLENTE UAB/UFU
Vinícius Silva Pereira

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL - UFU
DIRETOR
Ariel Novodvorski

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS: INGLÊS - LICEN-
CIATURA, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

COORDENADOR
Ivan Marcos Ribeiro

EQUIPE DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFU - CEaD/UFU

ASSESSORA DA DIRETORIA
Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR
Alberto Dumont Alves Oliveira
Darcius Ferreira Lisboa Oliveira
Dirceu Nogueira de Sales Duarte Júnior
Gustavo Bruno do Vale
Otaviano Ferreira Guimarães

RESPONSÁVEL PELO SETOR PEDAGÓGICO
Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DE ESTAGIÁRIOS DO CEAD E DO CURSO DE
LETRAS INGLÊS

SUMÁRIO

SUMÁRIO	4
SOBRE A AUTORA	7
SOBRE A DISCIPLINA	8
AGENDA GERAL DA DISCIPLINA	10
AGENDA GERAL DO MÓDULO 1	10
Módulo 1 - Linguística aplicada: conceituações, natureza dos estudos e pesquisas	11
Tarefa 1 – Fórum de discussão: Formação do Professor de Línguas	12
Tarefa 2 – Leitura: Linguística Aplicada – Palavras Iniciais	12
Tarefa 3: LA: Videoaula 1	16
Tarefa 4: Leitura: Linguística aplicada - Outros Olhares	16
Tarefa 5 – Fórum de discussão: Mapeando a LA	19
Tarefa 6 – Fórum de discussão: Afinal, o que é a LA?	19
Tarefa Complementar – Vídeo: Mulheres negras nas pesquisas	19
AGENDA GERAL DO MÓDULO 2	20
Módulo 2 - Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs	21
Tarefa 7: Fórum de discussão: Verdade ou Mito?	22
Tarefa 8: Leitura: Concepções de linguagem e prática pedagógica	22
Tarefa 9 - LA: Videoaula 2	29
Tarefa 10 – Fórum de discussão: Minhas palavras sobre a LA	29
AGENDA GERAL DO MÓDULO 3	30
Módulo 3: Linguagem, Identidade e Formação de Professor	31
Tarefa 11 – Fórum de discussão: Ensino de línguas e mídia	32
Tarefa 12 – Leitura: Linguagem, poder e a formação de professores de LEs	32
Tarefa 13 – Fórum de discussão: Outros olhares para a formação	37
Tarefa 14 – LA: Videoaula 3	37
Tarefa 15 – Fórum de discussão: Ensino e Interculturalidade	38
Tarefa 16 – Fórum de discussão: Dimensão intercultural na BNCC	38

SUMÁRIO

AGENDA GERAL DO MÓDULO 4	39
Módulo 4: Planejamento, Material Didático e Avaliação	40
Tarefa 17 – Leitura: Planejamento de cursos de línguas	41
Tarefa 18 – Leitura: Materiais didáticos e ensino de LEs	43
Tarefa 19 – Fórum de discussão: Material didático em curso EaD	46
Tarefa 20 – Leitura: Avaliação e Ensino de LEs	47
Tarefa 21 – Fórum de discussão: Memórias sobre avaliação	49
Tarefa 22 – LA: Videoaula 4	49
Tarefa 23 – Fórum de discussão: Sobre o curso	49
REFERÊNCIAS	50

INFORMAÇÕES

Caro/a aluno/a,

Ao longo deste Guia de Estudos você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudarão a identificar as atividades. Fique atento/a ao significado de cada um deles. Isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Áudio



Vídeo



Leituras
Indicadas



Multimídia



Atividades
Guia Impresso



Atividades
Ambiente Virtual



Saiba Mais



Pare e Pense



Pesquisando
na rede



Referências

Bons estudos!

SOBRE A AUTORA

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Mestre (2004) e Doutora (2009) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem Humana e Inteligência Artificial (LIA), ambos certificados pelo CNPq. Suas áreas de interesse são: ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores, Análise do Discurso e Linguística Aplicada.

SOBRE A DISCIPLINA

Caro/a aluno/a:

É com muito prazer que iniciamos a disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras” do Curso Letras Inglês – Licenciatura, na Modalidade a Distância.

O objetivo precípuo desta disciplina é proporcionar, ao/à futuro/a professor/a de língua estrangeira, uma fundamentação teórica em Linguística Aplicada que o/a leve a melhor compreender a natureza do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, tem-se ainda como meta preparar o/a graduando/a para estudos específicos sobre metodologias de ensino de língua(s) estrangeira(s) e problematizar o ensino de LEs nos diversos níveis de ensino regular.

Nesse sentido, os **objetivos** desta disciplina são:

- apresentar um breve percurso histórico da LA no Brasil;
- discutir temas e pesquisas desenvolvidas no campo da LA;
- discutir a relevância da LA para a formação do professor de línguas estrangeiras;
- problematizar as concepções de linguagem que subjazem às práticas pedagógicas;
- discutir os processos identitários que constituem a relação ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- analisar os discursos que fundamentam a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- refletir sobre o planejamento de curso de línguas;
- discutir o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- problematizar o eixo dimensão intercultural na BNCC;
- preparar o(a) graduando(a) para o desenvolvimento de uma postura teórico-reflexiva enquanto professor de língua estrangeira.

Para atingir esses objetivos, nós seguiremos o seguinte **programa**:

Módulo 1: Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas

Módulo 2: Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs

Módulo 3: Linguagem, Identidade e Formação de Professor

Módulo 4: Planejamento, Material Didático e Avaliação

Principais materiais didáticos utilizados no curso

- Guia de estudos;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*;
- Videoaula;
- Materiais complementares.

Tempo de dedicação para a disciplina

Esta disciplina tem 90 horas, distribuídas em 4 módulos, e você deverá planejar cuidadosamente a distribuição do seu tempo no decorrer dos estudos. A sugestão é que você empregue, no mínimo, 23 horas para cada módulo. Essas horas serão distribuídas entre tarefas avaliativas e não avaliativas desenvolvidas no AVA, a leitura do guia de estudos e a realização das atividades complementares. Todas as tarefas são numeradas, seguindo uma mesma sequência progressiva em todos os módulos.

Principais formas de avaliação

Os 100 (cem) pontos da disciplina serão divididos em: atividades no Moodle (60 pontos) e exame final (40 pontos). Toda e qualquer atividade, ainda que não seja atribuída nota, será acompanhada pelos responsáveis e contará como frequência.

Critérios gerais de avaliação

- estrutura da resposta: a resposta é clara e coerente?
- pertinência da resposta: a resposta se fundamenta em argumentos consistentes? Apresenta reflexões circunstanciadas?
- interação com os pares: houve interlocução com os/as colegas e tutores/as por meio de perguntas, comentários, sugestões?

Apoio e acompanhamento

Durante todo o curso, você terá o apoio pedagógico e tecnológico para:

- Desenvolver as atividades propostas;
- Entrar no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*;
- Participar de fóruns, chats e demais atividades propostas;
- Enviar materiais relativos às atividades de colaboração;
- Realizar as avaliações;
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o curso.

Algumas ações permanentes do(a) aluno(a) ao longo do curso:

- Leitura frequente do fórum de notícias;
- Leitura frequente da caixa de *e-mail*;
- Envio de mensagens para desenvolvimento das atividades;
- Desenvolvimento de atividades individuais e colaborativas.

Desejamos-lhe sucesso em seus estudos!

AGENDA GERAL DO MÓDULO 1

Tarefa	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliação
Tarefa 1	Fórum de Discussão: Formação do Professor de Línguas	3 pontos
Tarefa 2	Leitura do texto 'Linguística Aplicada: palavras iniciais'	
Tarefa 3	Videoaula 1	3 pontos
Tarefa 4	Leitura do texto 'Linguística Aplicada: outros olhares'	
Tarefa 5	Fórum de Discussão: Mapeando a LA	6 pontos
Tarefa 6	Fórum de Discussão: Afinal, o que é LA?	3 pontos
Tarefa Complementar	Vídeo: Mulheres Negras nas Pesquisas	

Módulo 1 - Linguística aplicada: conceituações, natureza dos estudos e pesquisas

Caro/a aluno/a,

É com muito prazer que iniciamos o primeiro módulo da disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras” do Curso de Letras Inglês – Licenciatura, na Modalidade a Distância. Neste módulo, que se intitula **Linguística Aplicada: conceituação, natureza dos estudos e pesquisas**, faremos uma apresentação geral do panorama histórico da Linguística Aplicada, discutiremos a natureza de seus estudos e a configuração de suas pesquisas e também problematizaremos a sua relevância para a formação do professor e para o ensino-aprendizagem de línguas.

Seja bem-vindo/a ao primeiro módulo de nosso curso!

Conteúdo Básico

- Panorama geral da Linguística Aplicada
- Linguística Aplicada: natureza dos estudos e pesquisas
- Linguística Aplicada: contribuições para a formação de professores

Objetivos

- apresentar um panorama histórico da LA;
- discutir as conceituações de LA, bem como a natureza e os objetivos de seus estudos;
- discutir os temas e as pesquisas desenvolvidas em LA;
- problematizar o conceito de inter/transdisciplinaridade;

Principais materiais

- Guia de estudos
- Videoaula
- Leituras complementares na web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 23 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas.

Principais formas de avaliação

Participação nas discussões do fórum com produção de textos, no AVA *Moodle*.

Atividades avaliativas

Tarefas: 1, 3, 5 e 6



Tarefa 1 – Fórum de discussão: Formação do Professor de Línguas

Antes das leituras dos textos teóricos, gostaríamos de convidar você para expressar suas ideias acerca de um tópico que será recorrente ao longo de nosso curso: a formação do professor de línguas. O objetivo dessa tarefa é fazer o levantamento do conhecimento prévio acerca do assunto e incitar sua problematização, por meio da interlocução com colegas e tutores. Além disso, é importante que você (re)construa o seu conhecimento sobre os aspectos que serão abordados.

Para participar, você deve postar um texto que tenha entre 150 a 200 palavras, contemplando o seu posicionamento em relação à seguinte afirmação: **O mais importante para um professor de línguas estrangeiras é saber falar bem a língua e ter conhecimento de uma metodologia eficiente.** Observe que não há respostas certas ou erradas, e sim argumentos mais ou menos consistentes. Portanto, procure sustentar suas ideias com exemplos, justificativas, experiências, detalhes etc. Não se esqueça de comentar os textos produzidos pelos/as colegas.



Tarefa 2 – Leitura: Linguística Aplicada – Palavras Iniciais

Você já ouviu falar sobre a Linguística Aplicada? O que lhe vem à mente ao ouvir tal expressão? Você sabe que tipo de estudos são desenvolvidos nessa área?

Apresentamos aqui um panorama histórico sobre a constituição do campo de estudos da Linguística Aplicada e o posicionamento de alguns autores que têm sido referência na área. Você perceberá que a LA, desde seu início, vem se constituindo por embates, confrontos e desafios.

Um dos primeiros desafios enfrentados pela LA vem de sua associação à mera aplicação de teorias linguísticas. **Cavalcanti (1986)** argumenta que o falso equacionamento da LA com a aplicação de teorias linguísticas foi alimentado durante o estruturalismo – que ofereceu aos linguistas aplicados uma opção de ruptura com o subjetivismo da gramática e uma metodologia para a elaboração de material didático – e durante o gerativismo, cujo modelo tentou ser aplicado ao ensino por alguns linguistas.

Como bem salienta Cavalcanti, a Linguística é, na verdade, uma das áreas com a qual a LA tem a possibilidade de dialogar, conforme a necessidade de seu objeto de investigação. Ela, aliás, sugere a seguinte trajetória para as pesquisas em LA: (i) identificação de questão de uso de linguagem; (ii) busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes; (iii) análise da questão na prática; e (iv) sugestões de encaminhamento. Nesse texto de 1986, Cavalcanti destaca que o foco da LA é a interação face-a-face (conversação) ou ouvido-ouvido (conversação telefônica) e a interação a distância mediada pelo texto. Além disso, afirma que a LA é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso de linguagem.

Celani (1992), por sua vez, aponta algumas interpretações encontradas para o termo LA, a saber:

- ✓ *LA entendida como ensino/aprendizagem de línguas: segundo a autora, parece ser a interpretação mais antiga, especialmente pelo fato de, durante muito tempo, ter sido uma área que recebeu foco e apoio consideráveis. Apesar dessa perspectiva ter incentivado o desenvolvimento da área, Celani destaca que tal interpretação atribui à LA um plano secundário, já que as ciências aplicadas e o ensino são inferiorizados em relação à ciência pura;*
- ✓ *LA entendida como consumo, e não como produção de teorias;*
- ✓ *LA entendida como área interdisciplinar.*

No intuito de responder ao questionamento que deu título ao seu artigo – Afinal, o que é Linguística Aplicada? – Celani esclarece que, apesar de a linguagem estar no centro da LA, ela não é necessariamente dominada pela Linguística e, tampouco, resume-se ao ensino de línguas. A seu ver, a consolidação da LA como área de pesquisa requer, primeiramente, que os linguistas aplicados abandonem qualquer complexo de inferioridade. Ademais, é necessário ter a natureza humanista da LA como um eixo norteador, o que implica a compreensão de que a LA está diretamente empenhada na solução de problemas humanos derivados dos usos variados da linguagem. Finalmente, Celani chama a atenção para o fato de que Linguística e LA não estão em uma relação de polaridade, ou seja, pode-se conceber o tráfego entre essas duas áreas nos dois sentidos.

Moita Lopes (1996) sugere que a LA, no que concerne ao seu percurso de pesquisa, pauta-se pelos seguintes aspectos:

- (i) possui natureza aplicada em Ciências Sociais – a LA foca a resolução de problemas de uso da linguagem (não necessariamente no contexto escolar);
- (ii) focaliza a linguagem do ponto de vista processual – o foco recai na linguagem da perspectiva do uso/ usuário no processo da interação linguística escrita e oral;
- (iii) tem natureza interdisciplinar e mediadora – a LA faz a mediação entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas e o problema de uso da linguagem que pretende investigar
- (iv) envolve formulação teórica – a LA opera com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas, mas também formula seus próprios modelos; e
- (v) utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Em um artigo intitulado *Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil*, **Moita Lopes (1999)** propõe-se a apresentar um panorama de aspectos específicos do campo de línguas estrangeiras no Brasil, de forma a contrastar o passado com a atual situação. Para isso, o autor constrói sete fotografias, que aqui explicitamos sucintamente⁸. A saber:

FOTOGRAFIA 1: Ampliação do número de Programas de Pós-Graduação

Moita Lopes chama a atenção para o fato de que

É, contudo, a partir do final da metade dos anos 80 que a área de LEs começa a se firmar nacionalmente. O surgimento de outros programas de pós-graduação ou áreas de concentração em LA no Brasil (UNICAMP, UFRJ, UFSC, USP, UFMG, UFPE, UFF, UFRN, UFRGS, UFSM, UFAL, UNESP-S. J. Rio Preto, UCPEL, UECE, por exemplo) coincide com o desenvolvimento da LA como uma área de investigação interdisciplinar, que focaliza problemas de uso da linguagem em contextos institucionais - a escola sendo apenas um deles (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1996). Tal ampliação do quadro que existia anteriormente deu uma contribuição qualitativa, possibilitada pelo aumento da massa crítica, i.e., do número de pesquisadores que hoje atuam efetivamente em LA6, tornando possível, conseqüentemente, a ampliação dos tópicos de pesquisa como também de seu tratamento teórico e metodológico. (p. 425)

Moita Lopes destaca ainda que a compreensão de que, para se produzir conhecimento acerca dos processos de ensinar/aprender LEs era necessário examinar o que o aprendiz de LEs faz, provocou a mudança do caráter de mera “aplicação de teorias linguísticas” atribuído a LA.

FOTOGRAFIA 2: Tópicos de pesquisa mais típicos em LE no Brasil.

Em ordem decrescente, o autor elenca os tópicos de pesquisa na área de LE prestigiados nos últimos 30 anos:

1. Ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da LE, excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino mediado pelo computador;
2. Leitura;
3. Formação do professor de línguas;
4. Descrição de algum aspecto sistêmico da LE;
5. Análise de erros/interlíngua;
6. Análise contrastiva entre a LE e o português;

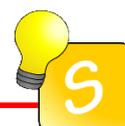
7. Análise da interação oral em sala de aula;
8. Avaliação de material didático;
9. Produção escrita;
10. Planejamento de cursos;
11. Compreensão oral;
12. Aquisição de L2;
13. Elaboração de material didático;
14. Análise do discurso/pragmática em LE;
15. Construção da identidade em sala de aula;
16. Ensino de LE por computador;
17. Testagem.



Kleiman (1991) aponta que, nos anos 70, predominam, nas teses em LA no Brasil, estudos sobre Análise Contrastiva, os quais consistiam na análise e descrição linguística de duas línguas, no intuito de descrever suas diferenças e levantar possíveis dificuldades para os aprendizes de tais línguas. Já em meados da década de 70, aparecem trabalhos baseados na Análise de Erros, em que se analisa a produção linguística do aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna. Para os primeiros, o interesse recaía na elaboração de gramáticas intermediárias (também chamadas interlínguas), já, para os segundos, a partir da análise de bons textos, selecionavam-se certos parâmetros para, então, analisar sua produção escrita.

FOTOGRAFIA 3: A criação de associações de professores de LEs e de LA e a organização de eventos científicos.

Como bem ressalta Moita Lopes, as associações criam um espaço acadêmico importante para o desenvolvimento da área como também um espaço político de defesa da educação em LEs no Brasil.



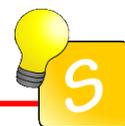
Para conhecer algumas associações de professores de LEs e de LA, acesse os sites abaixo:

- ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil: <http://alab.org.br/home>
- AILA - Associação Internationale de Linguistique Appliquée: <http://www.aila.info/>

FOTOGRAFIA 4: O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental.

Tal projeto, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani da PUC-SP, teve como público-alvo professores universitários de inglês e revolucionou as concepções de ensinar línguas, tanto no que se refere à elaboração de programas/cursos de línguas quanto a metodologias.

FOTOGRAFIA 5: O aparecimento de revistas científicas arbitradas e de livros de autores brasileiros.



Confira algumas revistas que podem ser acessadas na web:

- Trabalhos em Linguística Aplicada: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla>
- Revista Brasileira de Linguística Aplicada: <https://www.scielo.br/j/rbla/>
- Horizontes de Linguística Aplicada: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/index>
- Caminhos em Linguística Aplicada: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica>

FOTOGRAFIA 6: A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCNs de LEs).

O autor destaca que os PCNs foram publicados em 1988 com o intuito de fomentar a reflexão crítica na área e abarcar a multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em LE.

Finalmente, Moita Lopes (1999) elenca o que denomina de 'FOTOGRAFIAS VIRTUAIS', em que destaca a necessidade de se lutar por uma política multilíngue de ensino de LEs, registrando, assim, sua preocupação com a hegemonia do inglês no Brasil, e pela garantia de qualidade na aprendizagem de LEs nas escolas públicas.

O autor aponta ainda algumas áreas a serem desenvolvidas no campo de LEs (tais como: a pesquisa em sala de aula de LE, enfocando a relação discurso/interação como espaço de construção do conhecimento; as novas tecnologias e o processo de ensino/aprendizagem de LEs presencial e a distância; e o ensino crítico de LEs, enfatizando a consciência de como usamos a linguagem na construção da vida social) e a adoção de abordagens teóricas centradas em visões socioculturais da cognição e da linguagem. Além disso, ele salienta o interesse cada vez maior por metodologias interpretativistas, por tradições metodológicas típicas de outras disciplinas e o envolvimento de pesquisadores em projetos de pesquisa transdisciplinares.



Menezes (2009) aponta três visões concernentes à LA, a saber: LA como ensino e aprendizagem; LA como aplicação de linguística; e LA como investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social. Para conferir, o texto na íntegra, acesse o link: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>

Vê-se, pois, com base nos autores mencionados, que a LA não se configura como uma área homogênea do saber, antes, percebe-se que seu objeto de estudo e interesses de pesquisa assumem faces diversificadas. Em comum, talvez possamos dizer que tais estudos têm se pautado cada vez mais pela preocupação com a linguagem enquanto prática social e pela valorização da interdisciplinaridade. No dizer de Signorini (1998):

/.../ a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas /.../ Daí a especificidade do objeto de pesquisas em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro. (p. 425)

Finalmente, é necessário dizer que, ao pensar o campo de estudos da LA, não podemos ignorar, portanto, que ele carrega as marcas dos contextos histórico-político-sociais em que se desenvolve(u). Além disso, não se pode olvidar que a constituição de uma área do conhecimento envolve questões muito mais políticas que acadêmicas propriamente ditas, já que todo conhecimento é ideológico.



Tarefa 3: LA: Videoaula 1

Assista à videoaula com a professora Cristiane, produzida para a primeira turma do Curso de Letras/Inglês, na modalidade a distância. No vídeo, retomamos, a partir de outros textos teóricos, as discussões feitas na Tarefa 2 e acenamos para as discussões que serão desenvolvidas na Tarefa 4. Após assistir, poste no Fórum, pelo menos duas informações sobre a constituição da Linguística Aplicada como um campo de saber e interaja com seus colegas.



Tarefa 4: Leitura: Linguística aplicada - Outros Olhares

No texto 'Linguística Aplicada: palavras iniciais', foi apresentado um panorama histórico da LA, bem como seus principais interesses de pesquisa e objetos de estudo. Como foi dito, a LA não se resume à aplicação de teorias linguísticas nem ao ensino-aprendizagem de línguas. Antes, dialoga com várias áreas do conhecimento, sendo, pois, marcada por uma perspectiva trans/interdisciplinar, e se interessa pela linguagem enquanto prática social.

Pensar na constituição da LA – ou de qualquer outra área do conhecimento – implica considerar as bases filosóficas, as concepções de linguagem, de sujeito e de ciência que sustentam tal campo. Muitos autores vêm questionando as bases epistemológicas e os paradigmas sociais e políticos que ancoram as pesquisas realizadas no escopo da LA. No bojo de suas discussões, aparecem inquietações como:

- Qual a relevância da LA para a vida social?
- Como a LA lida com a questão das diferenças identitárias?
- O que as pessoas consideradas leigas pensam acerca de questões relativas à linguagem? E como tais concepções podem contribuir para se redefinir os objetos de investigação em LA?
- O que significa aprender línguas estrangeiras em um mundo globalizado?
- Que contribuições, afinal, podem os estudos em LA oferecer ao professor de línguas?

Essas inquietações evidenciam o desejo de se trazer para os estudos em LA aquilo que é da ordem do político, do histórico, do ideológico, do social. Enfim, aquilo que constitui a natureza da linguagem: sua heterogeneidade. Trata-se de construir uma LA que seja “responsiva à vida social” (MOITA LOPES, 2006), e que não se feche, portanto, em uma “torre de marfim”, sem qualquer diálogo com o que ocorre no mundo real (RAJAGOPALAN, 2006).

Moita Lopes (2006), ao pautar algumas considerações sobre o que entende constituir uma LA contemporânea, defende quatro pontos fundamentais:

1. **a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça**, o que, a seu ver, implica compreender a LA não como disciplina, mas como área de estudos “indisciplinar”, que alarga seus limites e dialoga com outras áreas do conhecimento.
2. **a LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática**, o que envolve colocar-se em uma “atitude de escuta” para considerar as vozes das pessoas inseridas nas práticas sociais. Em suas palavras:

Tradicionalmente, o chamado conhecimento científico foi formulado com base na crença na separação entre o pesquisador e o objeto que estuda para que suas teorizações ou sua compreensão científica (portanto, singular) do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não-ideológico, típico do positivismo. Essa é a base da grande tradição da chamada ciência moderna em seu anseio por se separar ou não se deixar contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca da objetividade e neutralidade científicas. (p. 100)

3. **a necessidade de um outro sujeito para a LA**: as vozes do Sul, conforme aponta o autor, “a chamada ciência moderna já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média que as teorias feministas, *queer*, anti-racistas, pós-coloniais e pós-modernistas se encarregaram de desconstruir” (p. 102). Nesse sentido, considerar as “vozes do Sul” significa problematizar a vida social a partir dos que nela vivem, não deixando à margem das pesquisas as noções de poder e conflito, uma vez que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (p. 103).
4. **a LA como área em que ética e poder são os novos pilares**: trata-se, pois, de realizar escolhas baseadas na “exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros” (p. 103).

As considerações de Moita Lopes (2006) vão na mesma direção das colocações de Rajagopalan, quando este afirma que

Felizmente, está se formando o consenso entre os pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma lingüística feita à margem dos anseios populares e, do outro lado, uma sociedade que clama por soluções práticas (como quer Widdowson), mas *intervir* de forma consequente nos problemas lingüísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa lingüística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser “aplicado”. (p. 165)

Não poderíamos ainda deixar de mencionar Pennycook (2006), que defende uma *LA transgressiva*, no intuito de problematizar a LA como uma disciplina fixa. Para ele, uma LA transgressiva estaria comprometida em transpassar/transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais, que busca por modos alternativos de se construir a própria realidade, que possui “o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa” (p. 76).

Para finalizar, ressaltamos a posição de Kleiman (2013), que, no texto *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*, defende a necessidade de “sulear” as pesquisas da área. Em suas palavras:

Defendo, neste trabalho, uma Linguística Aplicada crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos. Numa extensão dessa questão, esse rompimento leva necessariamente a repensar a relação de produção e uso de conhecimentos entre os pesquisadores da Europa e dos Estados Unidos e os pesquisadores da América hispano-falante e do Brasil. Problematizo, assim, nossa dependência desses polos e o desconhecimento e rejeição dos saberes, conceitos e programas de pesquisa que não fazem parte da epistemologia ocidental do Norte. (KLEIMAN, 2013, p. 42).

Trata-se, pois, de pensar uma LA que produz conhecimento **na e a partir da** periferia, de modo a descolonizar o conhecimento e instaurar possibilidades outras de diálogos sobre o saber e sobre os sujeitos.



Para aprofundar suas leituras acerca do percurso e da constituição da Linguística Aplicada, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

- ✓ Como formadores e alunos da licenciatura em Letras compreendem a linguística aplicada?, de Silva et al (2017), disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VGjKytF7Ndt9xkDVggqSg6t/?lang=pt>
- ✓ A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade, de Leffa (2001), disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf
- ✓ *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*, de Celani (2005), disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605>
- ✓ *Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA*, de Archanjo (2011), disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000300002&script=sci_arttext



Tarefa 5 – Fórum de discussão: Mapeando a LA

Em grupos de até 3 estudantes, selecione um capítulo da obra Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re)descobertas, organizado por Souza, Nascimento e Duarte (2021) e o apresente aos/as seus/suas colegas. O grupo deve explicitar os principais pontos do texto selecionado, apontando: os objetivos do estudo, o percurso metodológico e os resultados gerais. A apresentação pode ter os seguintes formatos: i) vídeo de até 5 minutos (sugestão para gravação: <https://www.loom.com>); ou ii) texto escrito, em Word, de até 2 páginas. Poste no Fórum o capítulo escolhido e os integrantes do grupo para melhor organizarmos a tarefa. E comente as postagens dos colegas para poder ter uma visão mais ampla da obra.

O ebook está disponível pelo link: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/mapeando-a-linguistica-aplicada-em-sua-multiplicidade-redescob>



Tarefa 6 – Fórum de discussão: Afinal, o que é a LA?

Para fechar as discussões do Módulo 1, voltamos à nossa pergunta inicial – ‘Afinal, o que é LA?’, respondida por alguns professores, em uma aula inaugural da UNITAU, em 2022. Assista ao vídeo ‘Afinal, o que é Linguística Aplicada?’, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=jPgWgh1OgvE>, e comente no Fórum aspectos que lhe chamaram a atenção e que não tenham sido abordados nas tarefas anteriores.



Tarefa Complementar – Vídeo: Mulheres negras nas pesquisas

Assista ao vídeo ‘Mesa Online em parceria com AINLAC: a importância das mulheres negras nas pesquisas e na LA’, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BI1bfjWJX7k>

AGENDA GERAL DO MÓDULO 2

Tarefa	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliação
Tarefa 7	Fórum de Discussão: Verdade ou Mito?	3 pontos
Tarefa 8	Leitura do texto 'Concepções de linguagem e prática pedagógica'	
Tarefa 9	Videoaula 2	3 pontos
Tarefa 10	Fórum de Discussão: Minhas palavras sobre a LA	3 pontos

Módulo 2 - Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de LEs

Caro/a aluno/a:

É com satisfação que damos início ao segundo módulo da disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras” do Curso de Letras Inglês – Licenciatura, na Modalidade a Distância. Neste módulo – intitulado **Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras** – prosseguiremos nossos estudos acerca da Linguística Aplicada, com o propósito de discutir concepções de linguagem e modelos de aquisição de línguas estrangeiras, explicitar algumas abordagens de ensino de línguas e problematizar a relevância de tais noções para a formação do professor e para a constituição de sua prática pedagógica.

Seja bem-vindo/a ao segundo módulo de nosso curso!

Conteúdo Básico

- Concepções de linguagem
- Modelos de aquisição de línguas estrangeiras
- Abordagens de ensino de LEs
- Formação de professores

Objetivos

- discutir concepções de linguagem;
- discutir modelos de aquisição de línguas estrangeiras;
- apresentar abordagens de ensino de línguas estrangeiras;
- problematizar a formação do professor e o ensino-aprendizagem de línguas, a partir das noções estudadas.

Principais materiais

- Guia de estudos
- Videoaula
- Leituras complementares na web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 23 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas.

Principais formas de avaliação

Participação nas discussões do fórum com produção de textos, no AVA *Moodle*.

Atividades avaliativas

Tarefas: 7, 9 e 10

Tarefa 7: Fórum de discussão: Verdade ou Mito?

Observe as afirmações abaixo. Você já parou para considerar estes questionamentos? Leia-os atentamente e use a seguinte legenda para expressar sua opinião:

- (1) Concordo totalmente
- (2) Concordo
- (3) Nem concordo nem discordo
- (4) Discordo
- (5) Discordo totalmente

- A. ___ Crianças aprendem uma LE mais facilmente que adultos.
- B. ___ Algumas pessoas têm mais facilidade para aprender LEs que outras.
- C. ___ A melhor forma de aprender uma LE é morando no país em que ela é falada.
- D. ___ Qualquer pessoa pode aprender a falar uma LE.
- E. ___ Aprende-se uma língua principalmente por meio de imitações e repetições.
- F. ___ Grande parte dos erros cometidos pelos aprendizes de LEs é causada pela interferência de sua língua materna.
- G. ___ É importante ter uma pronúncia excelente.
- H. ___ Os erros cometidos pelos aprendizes devem ser corrigidos imediatamente para impedir que sejam formados “vícios de linguagem” e hábitos incorretos.

Tendo feito a leitura e pensado sobre as afirmações acima, agora você deverá discutir e interagir com seus colegas acerca de alguns de seus posicionamentos em relação às questões apresentadas.

Procure sustentar sua resposta com argumentos consistentes e relevantes e, se possível, com exemplos e/ou fundamentação teórica. Para participar, você deve postar um texto, que tenha entre 150 a 200 palavras, e que contemple as suas opiniões em relação aos tópicos propostos (você pode escolher quais deseja discutir).

Lembre-se de que é, sobretudo, na interlocução que o conhecimento é construído, portanto, é de suma importância que você comente os textos postados por seus colegas.



Tarefa 8: Leitura: Concepções de linguagem e prática pedagógica

Ao longo das disciplinas que você tem feito e das discussões realizadas até o momento, que resposta você daria às seguintes perguntas:

- O que é linguagem?
- É preciso ter uma concepção de linguagem para ensinar línguas estrangeiras? Por quê?
- Qual a relação entre língua materna e língua estrangeira?
- Qual o melhor método para se aprender uma língua estrangeira?

As respostas dadas a tais questionamentos estão longe de serem homogêneas, isto é, há várias divergências entre os estudiosos acerca do que venha a ser língua ou do melhor (se é que existe!) método para se aprender uma língua estrangeira.

De qualquer forma, a problematização de tais questões é fundamental para que se possa (re)pensar uma prática pedagógica, senão totalmente coerente (já que os conflitos e contradições são constitutivos da própria linguagem e dos sujeitos), ao menos significativa, no sentido de se orientar por uma visão clara dos aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de uma língua.

Abordaremos, nesta seção, algumas concepções e teorias de aquisição de linguagem e discutiremos suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. Vejamos!

Silveira (1999) apresenta as principais concepções de linguagem e os postulados sobre os quais elas se apoiam, a saber:

* **Concepção tradicional:**

- concepção herdeira da tradição greco-romana e medieval;
- considera o estudo da gramática como essencial para a aprendizagem de uma língua;
- a língua é concebida como a bela expressão do pensamento;
- centra o estudo na língua escrita;
- acredita-se que a língua se restringe a um conjunto de regras morfossintáticas e semânticas e de exceções que serve de base para o estudo de todas as línguas;
- não considera a natureza dinâmica e o caráter mutável da língua.

* **Concepção estrutural:**

- concepção legitimada por Ferdinand de Saussure;
- a língua é concebida como um complexo sistema, cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam;
- a língua possui vários níveis (fonético/fonológico, morfossintático, semântico) que podem ser descritos;
- a língua é um código e seu conhecimento consiste no domínio de estruturas gramaticais;
- o falante da língua é idealizado e passivo e se apropria da língua, como se esta estivesse fora dele;
- no campo de ensino-aprendizagem de línguas, essa concepção foi influenciada pela psicologia behaviorista, ancorada, por sua vez, no postulado de que a aprendizagem de uma língua dá-se pela formação de hábitos.

* **Concepção inatista ou cognitivista:**

- seu maior representante é o linguista americano Noam Chomsky;
- parte-se do pressuposto de que o ser humano possui uma predisposição biológica para a linguagem;
- a aprendizagem de línguas é concebida como fruto da aquisição de regras, as quais são finitas, mas permitem a criação, pelo falante, de frases infinitas;
- a língua se desenvolve a partir do equipamento mental, cognitivo do falante e da estimulação do meio, ou seja, não é adquirida de fora para dentro;
- o usuário da língua desenvolve, em sua mente, uma “gramática natural” que o permite reconhecer as frases de sua língua e produzir sentenças;
- faz-se a distinção entre ‘competência linguística’ (conhecimento linguístico abstrato possuído pelos falantes acerca de sua língua) e ‘desempenho linguístico’ (o uso que se faz do conhecimento);
- postula a existência, segundo Chomsky, de universais linguísticos, isto é, propriedades gerais da língua humana;
- não teve aplicação direta no ensino de línguas materna e estrangeiras.

* Concepção sócio-interacionista:

- suas bases teóricas são provenientes de teorias, tais como a Sociolinguística, a Etnografia da Comunicação, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Linguística Textual etc;
- centra-se na dialogicidade, isto é, vê na interlocução e interação social a razão de ser da língua;
- a língua é vista mais do que um meio de comunicação; ela é também meio de persuasão; de dissimulação, etc.;
- não concebe a língua como uniforme nem estática;
- valoriza as dimensões textual, discursiva e pragmática da língua;
- seus postulados sustentam a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas.

Outra concepção, que não é apresentada por Silveira (1999), diz respeito a uma concepção discursiva de linguagem. Orlandi (2005), que se filia a tal visão, chama a atenção para o fato de que, da perspectiva da Análise do Discurso, a língua não se resume a um instrumento de comunicação, cuja função precípua seria a transmissão de informações. Em suas palavras:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa seqüência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque /... não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação /.../ A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores. (p. 21)

Com base nessa perspectiva, entende-se que linguagem e sujeito não podem ser dissociados, pois, é na e pela linguagem que o sujeito se constitui, sempre na relação com o(s) outro(s). É, portanto, na linguagem que as identidades são colocadas em movimento. Essa noção afeta radicalmente a forma pela qual se compreende o ensino-aprendizagem de uma LE, já que, desse ponto de vista, “saber uma língua” é colocar-se como sujeito, significar(se), e não simplesmente memorizar regras estanques e/ou situações comunicativas estereotipadas. Trata-se da possibilidade de enunciar(se), de dizer(se) nessa língua, o que só é possível quando fazemos nossas as palavras do(s) outro(s), isto é, quando ressignificamos os já-ditos a partir de nossa história e singularidade. Nas palavras de Serrani (1998, p. 146):

a tomada da palavra significante é a que excede a ordem da instrumentalidade da língua e os sentidos excedem a ordem da proposição lógica, é a tomada de palavra que afeta e transforma o sujeito como tal, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas.

Você pode, assim, perceber que há várias concepções de linguagem que sustentam os estudos desenvolvidos dentro das ciências da linguagem e que, conseqüentemente, delineiam as práticas pedagógicas de ensino de idiomas. Portanto, é importante que você construa a sua concepção de linguagem com clareza, já que ela balizará suas pesquisas e práticas como professor de línguas. Trata-se, portanto, de construir uma ‘mentalidade de ensino’ que, conforme enuncia Santos (2000, p. 77), refere-se às

vinculações teóricas do professor, conscientes ou não, sobre o que é interagir com aprendizes; sobre como encaminhar amostras de conhecimento ou ainda, sobre o que se constrói com a exposição crítica a essas amostras, na relação com esses

aprendizes.

Serão suas concepções de linguagem que lhe permitirão fazer certas escolhas (e não outras) em sua sala de aula, trabalhar com determinado material (ou construir o seu próprio!).

Guilherme de Castro (1998) faz as seguintes considerações acerca da relação entre algumas concepções de linguagem e as práticas de ensino do professor de línguas:

- a) concepção de linguagem como expressão do pensamento: “leva os professores à suposição de que seus alunos e alunas são indivíduos que se enunciam em LE não em relação a outros interlocutores, apenas contemplam a realidade, tanto no contexto de sala de aula quanto fora dele, tal como ela é e, se não se expressam bem, é porque não conseguem pensar. Enunciar então seria um ato monológico e individual, e o ‘outro’, assim como as circunstâncias sociais e históricas da enunciação, não seriam condições determinantes no processo de comunicação” (p. 202).
- b) concepção de linguagem como instrumento de comunicação: “leva os professores à suposição de que alunos e alunas são emissores e receptores que fazem uso de códigos iguais ou semelhantes e convencionais, o que lhes garante uma comunicação efetiva. O ensino de línguas que se pauta nessa concepção de linguagem visualiza o código linguístico virtualmente e descaracterizado de sua real função” (p. 202).
- c) concepção de linguagem como processo de interação e como processo de permanente construção: “leva professores e professoras à suposição de que seus alunos são indivíduos que realizam ações através da linguagem, ou seja, é através dela que constroem o mundo e se constituem como sujeitos”. A linguagem é, pois, constitutiva da identidade dos falantes. A autora traz aqui a voz do filósofo da linguagem Bakhtin para defender a importância da interação verbal, no contexto de ensino-aprendizagem, enquanto processo de negociação de sentidos entre sujeitos situados sócio-historicamente.



Mikhail Bakhtin (1929/2006, p. 115), grande filósofo russo da linguagem, afirma que

/.../ toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.



Para conhecer mais algumas das ideias postuladas por Bakhtin, sugerimos a leitura do texto ‘A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos’, de Di Fanti (2003), disponível em:

<https://periodicos.ujf.br/index.php/veredas/article/view/25268>

Abaixo, apresentamos posicionamentos de alguns estudiosos da linguagem ao serem indagados sobre 'O que é língua?', no livro *Conversas com Lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*, organizado por Xavier e Cortez (2003). Observe que, como vimos discutindo, ao longo desse módulo, tal conceito está longe de ser unívoco ou homogêneo, dependendo, portanto, das filiações teóricas de cada sujeito:

- ✓ “/.../ ao pensar a questão da linguagem e da língua, vejo a linguagem como uma atividade, como um trabalho. Um trabalho de homens, ou seja, de sujeitos que são histórica, social e culturalmente situados e que, através desse trabalho, dessa atividade, organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que vivem. /.../ Vejo a língua, portanto, como um sistema estruturado que, por situar-se no âmbito da linguagem, apresenta constante instabilidade e mutabilidade, características de quaisquer atividades do homem, tomado enquanto sujeito historicamente situado”. (ABAURRE, 2003, p.14)
- ✓ “Eu penso, na verdade, que a linguagem humana é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade. É nesse sentido que nós temos que ver a língua. É claro que ela tem uma gramática, ela tem um léxico, eu não estou negando isso, mas, para mim, o aspecto mais relevante a verificar é que a língua é, de certa forma, a condensação de um homem historicamente situado”. (FIORIN, 2003, p. 72)
- ✓ “Língua, para mim, é o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade. É uma sistematização sempre em aberto. Contém, caracteristicamente, processos de relativas estabilidades e de instabilidades constantes /.../ a língua enquanto esse produto de trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua”. (GERALDI, 2003, p. 78)
- ✓ “Um sistema de comunicação intra/interpessoal e intra/intercultural, compartilhado e usado por membros de uma ou mais comunidades, através de variedades individuais, geográficas e sociais”. (MATOS, 2003, p. 92)
- ✓ “/.../ vejo a língua simultaneamente como um sistema e como uma prática social. Eu não consigo dissociar essas duas coisas. A língua é sistema, ela é um conjunto de elementos inter-relacionados em vários níveis, no nível morfológico, no nível fonológico-morfológico, sintático. Mas ela só se realiza enquanto prática social, quer dizer, os seres humanos nas suas práticas sociais usam a língua e a língua só se configura nessas práticas e é constituída nessas práticas”. (KOCH, 2003, p. 124)
- ✓ “/.../ Língua é mais do que um conjunto de elementos sistemáticos para dizer o mundo. Ela não é um simples sistema de representação mental nem um sistema de comunicação apenas. Língua se manifesta como uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido”. (MARCUSCHI, 2003, p. 132)
- ✓ “Você está complicando a vida, sobretudo a de um indiano, com essa pergunta! /.../ Para qualquer indiano, algumas respostas, tais como língua é instrumento de comunicação, língua é pátria, são chavões. Língua, pátria, nação são conversa fiada. Esses chavões não têm o menor sentido, porque para os leigos, que compõem a grande maioria dos usuários de uma dada língua, língua é, antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política. A cidadania indiana passa pela questão lingüística e a questão lingüística na Índia não é nada pacífica, muito pelo contrário, é uma situação conflituosa”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 176)

TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Afinal, como aprendemos a falar nossa língua materna? E uma língua estrangeira? Como se dá seu processo de aprendizagem/aquisição?

No intuito de responder a tais questionamentos, vários estudiosos se propuseram a investigar a aquisição da linguagem pela criança, elaborando, assim, alguns modelos teóricos que passamos a discutir abaixo, com base nas considerações de Nicholls (2001), Brown (2007) e Lightbown & Spada (2011). Observe que todo e qualquer modelo de aquisição de linguagem é, inevitavelmente, fundamentado em uma noção do que

venha a ser língua/linguagem. Portanto, as considerações que agora passamos a fazer estão imbricadas aos conceitos que acabamos de abordar.

* Behaviorismo:

- seu mais renomado proponente é Skinner;
- a aprendizagem é vista como resposta a estímulos e, portanto, como processo mecânico;
- por meio de fatores externos, são oferecidos estímulos à produção de respostas, as quais são reforçadas positiva ou negativamente;
- a constante repetição de tais respostas produz condicionamento automático;
- recompensam-se e se reforçam as respostas corretas dadas pelo indivíduo;
- fundamenta a abordagem áudio-oral de ensino de línguas estrangeiras;
- no ensino de línguas, o aprendiz desempenha papel passivo.

Segundo Nicholls (2001, p. 28),

A aplicação dessa teoria pode ser observada nos materiais programados, onde os princípios básicos incluem (a) a especificação do comportamento desejado; (b) os passos mínimos na aprendizagem; (c) a resposta ativa aos estímulos apresentados; (d) a repetição intensiva e constante e (e) o reforço imediato. Na prática, esses princípios correspondem às técnicas da mímica e memorização (*mim-mem*) e dos exercícios estruturais (*pattern drills*) que favorecem a formação de hábitos, predominantemente orais.

* Inatismo

- Baseada nas formulações de Chomsky, para quem o conhecimento inato dos princípios da Gramática Universal permite a aquisição da linguagem pela criança;
- Chomsky não teceu considerações específicas sobre as implicações de sua teoria para a aprendizagem de segunda língua, mas seus estudos inspiraram alguns teóricos, como Stephen Krashen.



À luz das formulações da teoria inatista e com base na aquisição da língua materna pela criança, Krashen (1982) elabora cinco hipóteses sobre a aquisição de uma segunda língua¹. A saber:

- Hipótese da distinção aprendizagem/aquisição: Krashen argumenta que a aquisição de uma língua é um processo inconsciente, fruto do contato prolongado e constante com esta. Já a aprendizagem seria um processo consciente e intencional.
- Hipótese da ordem natural: segundo essa hipótese, existiria uma ordem fixa e previsível na aquisição de componentes linguísticos.
- Hipótese do monitor: o autor argumenta que o sistema de aprendizagem do falante seria capaz de monitorar sua produção linguística, no momento ou após a enunciação, levando-o a fazer autocorreções.
- Hipótese do input: para Krashen, a língua é adquirida por meio da exposição a insumo compreensível. Por isso, a apresentação dos conhecimentos linguísticos deve seguir a fórmula $i+1$ (input mais um), sendo i o conteúdo já conhecido e 1 o conhecimento a ser acrescentado.
- Hipótese do filtro afetivo: as emoções e atitude dos alunos (motivação, autoconfiança, medo, ansiedade) podem influenciar a aquisição da LE. Uma implicação de tal hipótese seria, por exemplo, a de que alunos mais autoconfiantes e com mais segurança de se arrisarem na língua estrangeira teriam mais possibilidades de obter sucesso, já que aproveitariam melhor as oportunidades de praticar a língua.

¹ É preciso salientar que alguns autores fazem distinção entre os termos 'segunda língua' e 'língua estrangeira'. O primeiro seria usado para se referir às línguas, geralmente, aprendidas/adquiridas em processos de imersão, em que há a necessidade de comunicação, sendo que seu conhecimento leva à integração social. Já a língua estrangeira estaria mais restrita a uma aprendizagem formal (em geral, na escola) e o contato do falante com a língua teria caráter mais restrito.

* Teoria cognitivista

- enfatiza-se o papel da mente na aquisição e na armazenagem de nova informação;
- investigam-se princípios psicológicos de organização e funcionamento;
- a partir de uma abordagem racional (com instrumentos de lógica, razão, inferência etc.), investigam-se as motivações subjacentes e as estruturas profundas do comportamento humano;
- concebe-se a aprendizagem como a construção de novos conhecimentos por meio do processamento de informação.

No contexto de aprendizagem de línguas, Nicholls (2001) salienta que, na perspectiva da teoria cognitivista, o indivíduo ativa o seu dispositivo inato de aquisição verbal – *language acquisition device* (LAD) – para testar suas hipóteses referentes ao funcionamento da língua e realizar seu desempenho verbal. Dessa forma, o ensino de LEs se pauta pelos seguintes procedimentos:

- conscientiza-se o aluno sobre aquilo que está aprendendo. A aprendizagem deve ser significativa;
- ajuda-se o aluno a relacionar o *input* à sua pessoa, às suas experiências, ao seu conhecimento prévio. Dessa forma, o professor valoriza o que o aluno já sabe;
- evita-se a aprendizagem por simples “decoreba” (*rote learning*);
- usam-se procedimentos esquemáticos para esclarecer relações linguísticas;
- exploram-se tanto a língua oral quanto a escrita, de forma a apelar para o maior número possível de sentidos;
- selecionam-se situações que simulem mais apropriadamente situações da vida real;
- para favorecer o processo de conceituação na língua estrangeira recorre-se a materiais visuais ou demonstrações ou até mesmo, à língua materna do aprendiz;
- usam-se procedimentos tanto indutivos quanto dedutivos, de descoberta, assim a situação exija;
- enfatiza-se o uso funcional da gramática em detrimento do ensino das regras abstratas como um fim;
- atenta-se não só para o desenvolvimento do domínio cognitivo do aluno mas também para o domínio afetivo visando à formação de atitudes favoráveis à aprendizagem da LE;
- proporciona-se ao aluno a chance de participar ativamente na sua aprendizagem. (p. 29-30)

* Perspectiva sócio-cultural:

- o está fundamentada no pensamento de Vygotsky;
- o é contrária às concepções inatistas e postula que a aquisição da linguagem ocorre na interação social;
- o postula-se que as pessoas adquirem o domínio e reorganizam seus processos cognitivos durante a mediação, já que o conhecimento seria internalizado durante a atividade social;
- o preconiza a colaboração no processo de aprendizagem.



Para aprofundar suas leituras acerca de modelos de aquisição de linguagem, sugerimos o texto de Paiva (2009), disponível no link: <http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>

Há outras formas de se compreender e abordar a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, sobretudo, na contemporaneidade. Há estudos que se pautam pelas questões ideológicas, políticas e culturais envolvidas nesse processo.



Tarefa 9 - LA: Videoaula 2

Assista agora a segunda videoaula com a professora Cristiane. Nesse vídeo, discutimos as proposições apresentadas na Tarefa 7, falamos sobre as principais abordagens de ensino de línguas e discutimos o ensino-aprendizagem de línguas, a partir de outros olhares. Após assistir, comente no Fórum se alguma das concepções que você tinha sobre língua e ensino-aprendizagem foram ressignificadas.

(Obs: os comentários sobre o Pipe IV devem ser ignorados, pois se referem ao Guia de Estudos anterior).



Tarefa 10 – Fórum de discussão: Minhas palavras sobre a LA

Com base nas leituras e discussões feitas nos Módulos 1 e 2, produza um arquivo de vídeo ou de áudio, entre 3 a 5, abordando suas percepções pessoais, além dos principais aspectos discutidos até o momento. Você pode se pautar nas seguintes perguntas motivadoras: *O que eu aprendi sobre a LA no primeiro e segundo módulos da disciplina Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras? Que pontos me inquietaram / me chamaram mais a atenção nos textos discutidos?; Com qual concepção de linguagem você se identificou mais?; Você tem questionamentos sobre o que foi abordado até o momento? Quais? etc.*

Após postar o seu vídeo, assista e comente o trabalho dos/das colegas, apontando, por exemplo, aspectos diferentes/relevantes mencionados eles/elas.



Para pensar a relação entre língua materna e língua estrangeira, sugerimos a leitura do seguinte texto:

Como a língua materna afeta o sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras?, de Denise Souza Rodrigues Gasparini, disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistaentremeios/article/view/23>

AGENDA GERAL DO MÓDULO 3

Tarefa	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliação
Tarefa 11	Fórum de Discussão: Ensino de Línguas e Mídia	4 pontos
Tarefa 12	Leitura do texto teórico “Linguagem, poder e a formação do professor de LEs”	
Tarefa 13	Fórum de Discussão: Outros Olhares para a Formação	5 pontos
Tarefa 14	Videoaula 3	3 pontos
Tarefa 15	Fórum de discussão: Ensino e Interculturalidade	5 pontos
Tarefa 16	Fórum de Discussão: Dimensão Intercultural na BNCC	5 pontos

Módulo 3: Linguagem, Identidade e Formação de Professor

Caro/a aluno/a:

Damos início ao terceiro módulo da disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras” do Curso de Letras Inglês – Licenciatura, na Modalidade a Distância. Neste módulo – intitulado **Linguagem, Identidade e Formação de Professor** – problematizaremos a formação do professor, levando em consideração os aspectos políticos, ideológicos, históricos e culturais que envolvem sua constituição identitária e que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Seja bem-vindo/a ao terceiro módulo de nosso curso!

Conteúdo Básico

- Formação do professor de línguas
- Aspectos político-sociais e histórico-culturais no ensino de LEs
- Constituição identitária do professor de línguas estrangeiras

Objetivos

- repensar a formação do professor de línguas;
- discutir o lugar das LEs no contexto nacional e internacional;
- problematizar a noção de falante nativo;
- problematizar o discurso midiático acerca do ensino de LEs;
- discutir os aspectos político-sociais envolvidos no ensino-aprendizagem de LEs.

Principais materiais

- Guia de estudos
- Videoaula
- Leituras complementares na web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 23 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas.

Principais formas de avaliação

Participação nas discussões do fórum com produção de textos, no AVA *Moodle*.

Atividades avaliativas

Tarefas: 11, 13, 14, 15 e 16



O que lhe vem à mente ao ouvir a expressão ‘professor nativo’? Busque na web essa expressão e tome notas do que encontrar, pois discutiremos ao longo deste módulo algumas questões referentes à ideia do professor nativo de LEs.



Tarefa 11 – Fórum de discussão: Ensino de línguas e mídia

Neste módulo, iniciaremos nossas reflexões acerca da formação do professor de línguas, problematizando a forma pela qual o ensino de LEs é veiculado pela mídia. *Como a língua estrangeira é retratada em comerciais publicitários de institutos particulares de ensino de idiomas? Como são representados os falantes nativos da LE x os falantes não nativos? Que vantagens/desvantagens são oferecidas àqueles que aprendem uma LE? Que metáforas são usadas para se expressar o conhecimento (ou a falta dele) de uma LE?*

Tomando por base as questões acima enunciadas, faça uma pesquisa na web acerca de comerciais veiculados por institutos particulares de ensino de idiomas e produza um texto, que tenha entre 400 a 500 palavras, discutindo com seus colegas suas percepções e leitura do material analisado.

Sustente seu texto com argumentos consistentes, relevantes e fundamentados em aspectos apresentados nos comerciais escolhidos por você.



Que saberes e competências são necessários a um professor de LEs? O que, a seu ver, seria essencial na formação de um professor de LEs?



Tarefa 12 – Leitura: Linguagem, poder e a formação de Professores de LEs

Pode-se pensar a formação de professores de línguas sob e por diferentes perspectivas, contudo, se aceitamos o pressuposto de que linguagem e identidade estão mutuamente imbricadas, não podemos deixar de (re)pensar essa formação, senão por um viés político, que assume, assim, as implicações ideológicas, culturais, sociais envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras ou materna). Isso porque “é na linguagem que se constroem as diferenças constituintes da identidade humana” (BOHN, 2005, p. 13), que nos constituímos enquanto sujeitos, significando(-nos) e dando sentido ao mundo. Não há neutralidade na tomada da palavra, está é a arena de conflito, em que valores sociais contraditórios se confrontam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006).

Kumaravadivelu (2003), ao postular aquilo que denomina de ‘pedagogia pós-método’, argumenta que o conceito de método parece ser central em cursos de formação de professores de ensino de LE.

A seu ver, o conceito de método – entendido como um conjunto de princípios teóricos (oriundos de diversas disciplinas) e de um conjunto específico de procedimentos na sala de aula (técnicas de ensino e aprendizado) usados a fim de se alcançar os objetivos do ensino/aprendizagem – esbarra em algumas limitações, a saber: no fato de ser idealmente concebido para contextos também idealizados e de ser inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente a complexidade das operações de ensino de língua ao redor do mundo (relação entre conhecimento do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, demandas políticas, restrições econômicas e institucionais etc.).

Kumaravadivelu (2003) propõe, então, que se pense em uma ‘pedagogia pós-método’, que consistiria não em um método alternativo, mas em uma alternativa ao método, baseada em três parâmetros básicos, que estão inter-relacionados:

- a. **parâmetro da particularidade:** segundo o qual qualquer pedagogia de línguas, para ser relevante, precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes que seguem um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, encaixado em um contexto sociocultural particular.
- b. **parâmetro da praticidade:** envolve a produção de teoria, pelo professor, a partir da prática, por meio de contínua reflexão e ação.
- c. **parâmetro da possibilidade:** derivado, especialmente, das obras do educador Paulo Freire, objetiva desenvolver a consciência sócio-política que os participantes trazem consigo para a sala de aula. Relaciona-se, pois, a identidades individuais e à transformação social.

No intuito de auxiliar os professores a teorizarem sobre o seu ensino a partir da prática, Kumaravadivelu (2003) propõe macroestratégias que funcionariam como princípios norteadores, derivados da compreensão histórica, teórica, empírica relativa ao ensino/aprendizagem de línguas. São elas: maximizar as oportunidades de aprendizagem, minimizar os mal-entendidos, facilitar a interação negociada (entre aprendiz-aprendiz; aprendiz-professor – não apenas pergunta-resposta), promover a autonomia do aprendiz, promover consciência linguística, contextualizar o insumo linguístico, integrar as habilidades linguísticas, assegurar a relevância social, promover a consciência cultural.

Kumaravadivelu (2001) argumenta que uma pedagogia pós-método concebe a formação do professor a partir de uma perspectiva dialógica (no sentido bakhtiniano do termo), em que se valorizam as vozes e visões dos futuros professores, legitimando seus conhecimentos e experiências.



A seu ver, como os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade poderiam ser (res) significados em sua prática docente?

REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LEs

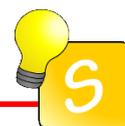
As discussões elencadas anteriormente nos encorajam a pensar que a formação do professor de línguas implica também considerar a construção da língua estrangeira enquanto objeto de ensino. Dito de outro modo, podemos dizer que o professor está no lugar em que “coloca” a língua que ensina, isto é, as concepções de língua(gem) que balizam as práticas pedagógicas são constitutivas da identidade do professor. Portanto, antes de pensarmos no ‘como’ ensinar uma LE, talvez devêssemos responder à pergunta: que língua estrangeira ensino, afinal? E com qual objetivo? Mais do que isso, é necessário problematizar as discursividades que permeiam a constituição do professor e de seu objeto de ensino. É, pois, fundamental que se questionem o ‘óbvio’, o ‘dado’, as evidências que escamoteiam as relações de poder envolvidas nesses processos.

Grigoletto (2003), ao analisar o discurso de brasileiros (professores e futuros professores de língua inglesa) sobre a língua inglesa, destaca que o dizer desses sujeitos é atravessado pelo discurso colonial, que, por sua vez, constrói-se a partir da perspectiva do colonizador e do colonizado. Essas perspectivas são postas em funcionamento pelos seguintes discursos:

- **discurso do utilitarismo:** filiado à ideologia da globalização – que apaga a imposição de valores e os aspectos culturais relacionados à língua inglesa, representando-a como uma língua neutra e sem fronteiras, simples instrumento de comunicação, supostamente desprovido de qualquer ideologia;
- **discurso do nacionalismo:** trata-se de um discurso que se contrapõe ao anterior, à medida que valoriza o brasileiro e defende a língua nacional. É um discurso de resistência;
- **discurso da perfeição acerca do desempenho na língua inglesa,** em que o sujeito manifesta o seu desejo de alcançar a competência linguística de um nativo. Tal discurso se relaciona com seu reverso, a saber: o discurso da falta, ou seja, pela ânsia de atingir a perfeição e pela percepção de sua impossibilidade;
- **discurso do fascínio e da paixão pela língua,** que parece se referir à constituição do imaginário de uma identidade nacional para os brasileiros, à uma “filiação legítima”.

As considerações de Grigoletto (2003) apontam que o brasileiro, em sua relação com a língua inglesa, ocupa o lugar discursivo

do conflito e da contradição: ao repetir discursos já constituídos, o sujeito brasileiro professor e futuro professor os ressignifica, se posiciona num *dizer entre fronteiras*: é o discurso do futuro, mas também do passado; é o discurso da valorização do estrangeiro, mas também do nacional; é a expressão de uma subjetividade, mas também do pensamento coletivo; é o discurso da neutralidade (pelo viés do utilitarismo), mas também das implicações políticas do falar uma língua (na defesa da língua nacional) e, ainda, do quanto o falar uma língua estrangeira convoca o sujeito na sua subjetividade (no discurso da paixão que *vem a fundo*). (p. 48) (itálicos da autora)



Paraquett (2009), ao refletir sobre a LA no contexto de ensino de espanhol como LE no Brasil, defende a necessidade de se pensá-lo como uma ferramenta de inclusão social, tendo em vista a interação cultural na América Latina e as próprias necessidades dos brasileiros ao estudarem essa língua. A autora chama a atenção para o preconceito existente em relação às variações linguísticas latinoamericanas, argumentando que predomina aqui um discurso estereotipado e redutor sobre nós mesmos, sendo comum o ensino de espanhol, no Brasil, ter como (única!) referência o espanhol da Espanha, como se fosse esta a única variante legítima.



Para conhecer outros estudos que têm como foco a formação de professores de LEs, sugerimos as seguintes leituras:

- ✓ *Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor* (BOMFIM e CONCEIÇÃO, 2009), disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/695>
- ✓ *O professor de línguas(s) profissional, reflexivo e comunicacional* (ALMEIDA FILHO, 2004), disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36404>

Inseridos em uma sociedade de consumo – não apenas de bens materiais, mas sobretudo de bens culturais – vemos-nos bombardeados por comerciais publicitários incitando a aprendizagem de uma LE. E nossa opção por (re)pensar a relação linguagem e mídia deve-se ao fato desta ser um “sustentáculo de nossos dias” (MOITA LOPES, 2006, p. 93), influenciando as constituições identitárias em diferentes contextos.

“Preciso aprender inglês”, “Hoje em dia, saber apenas uma língua estrangeira já não é suficiente”, “Não basta falar uma LE mais ou menos, é preciso fluência para arranjar um bom emprego”. Essas são algumas das várias afirmações que circulam em nossa sociedade quando o assunto é aprendizagem de LE.

Apesar de se pretenderem neutros e inquestionáveis, tais dizeres naturalizam concepções de linguagem e apagam os aspectos político-ideológicos que, inevitavelmente, permeiam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Guilherme de Castro (2009), partindo do pressuposto de que o Discurso Midiático Institucional (doravante DMI) pode influenciar a relação que os sujeitos-aprendizes estabelecem com as LEs (gerando, por exemplo, sentimentos de fracasso), analisa como graduandos do curso de Letras se inscrevem nos dizeres construídos em *outdoors* de institutos particulares de idiomas para significar sua competência oral em língua inglesa.

Em sua pesquisa, a autora argumenta que, nos *outdoors* analisados, atribui-se à oralidade o sentido de ‘habilidade mais importante a ser desenvolvida pelo aprendiz’. Não se trata, porém, de qualquer oralidade, mas daquela idealizada pela figura do falante nativo. Aliada a essa representação está a crença de que esse falar será adquirido de forma cristalizada/permanente, sem tensões, conflitos, deslocamentos ou rupturas, o que, por sua vez, traria a garantia de sucesso e poder.

Ao investigar a forma pela qual os graduandos significam sua competência oral em língua inglesa, Guilherme de Castro aponta que esses sujeitos se inscrevem: na crença do domínio da língua; na crença do falar correto; na crença da falta de vocabulário; e na crença da legitimidade dos institutos particulares de idiomas. Ao fazerem isso, os graduandos não apenas denegam os conflitos, tensões e enfrentamentos vivenciados até mesmo na língua materna, como também se circunscreverem em um discurso de exclusão (já que projetam a língua inglesa como uma língua inalcançável).

Nesse sentido, a autora conclui que os sentidos evocados pelo DMI podem influenciar a relação dos sujeitos-aprendizes com as LEs, o que aponta a necessidade de se abrir espaço para essa discussão no âmbito da formação de professores.

Podemos ainda citar o trabalho de Grigoletto (2007), que investiga as representações da língua inglesa e da relação do brasileiro com essa língua construídas no discurso da mídia impressa brasileira (mais especificamente em reportagens jornalísticas cujo tópico são as línguas estrangeiras). Suas análises apontam que há uma discursividade que atribui uma relação inextricável entre a língua inglesa, o mundo globalizado e o mercado de trabalho.

Em suas palavras,

a partir da forma como a língua inglesa é discursivizada na imprensa escrita brasileira, pode-se indagar como a construção de um imaginário sobre a língua inglesa como língua necessária para todos os brasileiros possivelmente afeta o imaginário sobre a língua portuguesa tanto da posição de língua materna quanto de língua nacional. Produz-se o que parece ser uma hierarquização entre línguas, de modo que, no discurso da mídia, a língua inglesa ocupa uma posição superior à da língua portuguesa, porque é referida como a língua necessária no mundo contemporâneo. (GRIGOLETTO, 2007, p. 224)

Os trabalhos citados nos permitem entrever que há relações de poder que permeiam as representações acerca do que seja uma LE e, conseqüentemente, que balizam os processos de ensino-aprendizagem e de constituição da identidade do professor de línguas. Portanto, reiteramos a necessidade de que o professor tome uma posição frente aos vários discursos que se lhe apresentam acerca da língua que ensina e acerca de si mesmo enquanto sujeito professor.



Vários autores, como Phillipson (1992), Andrews (2007), Rajagopalan (2004) e Llurda (2009), vêm problematizando a noção de 'falante nativo' que, durante muito tempo, apresentou-se como sustentáculo nos processos de ensino-aprendizagem de LEs. Tal noção assenta-se em uma imagem idealizada (e, portanto, inatingível!) de falante, fundamentada em uma concepção rígida de identidade.

Phillipson (1992) chama a atenção para as consequências, para o ensino de LEs, da crença na native speaker falacy (falácia do falante nativo), a qual consiste na aceitação de que o falante nativo estaria sempre em posição superior ao não nativo e, dessa forma, a língua materna estaria sempre em uma relação desigual para com a língua estrangeira.

No centro da dicotomia professor nativo x professor não nativo, parece estar a questão da proficiência linguística (ANDREWS, 2007) e, em especial, a ênfase na habilidade oral. Tal dicotomia ignora a língua como enunciação, não considerando os contextos linguístico-discursivos em que as práticas de linguagem se desenvolvem. Dessa forma, cria-se um ideal de falante nativo, como se ele fosse fluente em toda e qualquer situação de uso da linguagem.

Llurda (2009), por exemplo, aponta que professores não nativos de LEs apresentam vantagens, como o fato de: serem um modelo a ser imitado (já que são aprendizes bem-sucedidos da LE que ensinam); poderem ensinar estratégias para a aprendizagem de línguas; e de ter um alto nível de consciência da linguagem, podendo oferecer informações a esse respeito.

Obviamente que não se trata de inverter a polaridade – colocando professores não nativos em um patamar superior, mas de compreender que o simples fato de ser nativo não garante, por si só, vantagens ou uma suposta eficiência no ensino de uma LE. Mais que isso, trata-se de questionar os pressupostos (políticos, ideológicos, culturais etc.) que sustentam as relações entre os sujeitos e as línguas.



Para ampliar a discussão sobre a questão do falante nativo e da relação linguagem-mídia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sugerimos os textos abaixo:

- ✓ *(Im)possibilidades enunciativas sobre a língua inglesa no discurso publicitário de institutos de idiomas*, de Brito, Fonseca e Costa (2017), disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n3p2349>
- ✓ *O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês*, de Figueiredo (2011), disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/8.pdf>
- ✓ *Língua estrangeira e identidade: discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira*, de Grigoletto (2010), disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/8.pdf>
- ✓ *No embromation... língua inglesa, imagens e mídia*, de Brito (2012), disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/23.pdf>



Tarefa 13 – Fórum de discussão: Outros olhares para a formação

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: OUTROS OLHARES

Após as leituras e discussões que temos realizado nesta disciplina, você provavelmente vem ressignificando os seus conceitos acerca do ensino de línguas e da formação de professores. Nesse sentido, você terá agora a oportunidade de retomar a discussão proposta na Tarefa 3 (Módulo 1), trazendo à tona seus posicionamentos e percepções à luz das considerações da LA.

Para isso, siga os seguintes passos:

- (i) leia os dois textos de Leffa ('Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras' e 'O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil'), disponíveis em:

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>

- (ii) à luz das reflexões levantadas por Leffa, escreva um ensaio, que tenha entre 2 e 3 páginas, posicionando-se acerca do enunciado apresentado no Módulo 1 de nosso curso, a saber: **O mais importante para um professor de línguas estrangeiras é saber falar bem a língua e ter conhecimento de uma metodologia eficiente;**
- (iii) envie o seu texto em formato Word para o Fórum e, se possível, comente os aspectos que lhe chamaram a atenção nos textos de seus colegas. Não se esqueça de dar um título ao seu texto.

Quaisquer dúvidas, fale com seu/sua tutor(a) a distância. Bons estudos!



Tarefa 14 – LA: Videoaula 3

Para dar prosseguimento aos seus estudos em LA, convidamos você para assistir a terceira videoaula com a professora Cristiane. No vídeo, serão retomadas algumas das discussões feitas no Módulo 3 e apresentadas outras perspectivas, à luz de autores como Canagarajah. Após assistir, comente no Fórum aspectos que lhe chamaram a atenção e interaja com seus colegas.



Tarefa 15 – Fórum de discussão: Ensino e Interculturalidade

Qual o lugar da ‘cultura’ no ensino de uma língua estrangeira? O que você entende por ‘interculturalidade’? Leia o texto de Silva (2019), intitulado *O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios*, e poste suas percepções no Fórum, considerando as seguintes perguntas: *Que pontos lhe chamaram a atenção no texto? Como as considerações apontadas pela autora dialogam com as discussões que temos feito em nosso curso? Como aluno/a, de que experiências você se recorda acerca da relação língua-cultura em aulas de língua inglesa? Como professor/a, você aborda a interculturalidade em suas aulas? etc*

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 58: 1, p. 158-176, 2019.



Tarefa 16 – Fórum de discussão: Dimensão intercultural na BNCC

Após lermos e discutirmos sobre a interculturalidade em aulas de língua inglesa, abordaremos essa temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, leia o documento (disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf), especialmente as páginas 245 a 263, e discuta suas percepções acerca da proposta do Eixo Dimensão Intercultural para o ensino de língua inglesa.



Para uma discussão sobre o discurso midiático acerca do ensino de cultura estrangeira no Brasil, sugerimos a leitura do texto:

- ✓ Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia, de Brito e Guilherme (2012), disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15414/9600>

AGENDA GERAL DO MÓDULO 4

Tarefa	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliação
Tarefa 17	Leitura: “Planejamento de cursos de línguas”	
Tarefa 18	Leitura: “Materiais didáticos e ensino de LEs”	
Tarefa 19	Fórum de Discussão: Material Didático em Curso EaD	5 pontos
Tarefa 20	Leitura: “Avaliação e ensino de LEs”	
Tarefa 21	Fórum de Discussão: Memórias sobre Avaliação	3 pontos
Tarefa 22	Videoaula 4	3 pontos
Tarefa 23	Fórum de Discussão: Sobre o Curso	3 pontos

Módulo 4: Planejamento, Material Didático e Avaliação

Caro/a aluno/a:

Iniciaremos o quarto e último módulo da disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras” do Curso de Letras Inglês – Licenciatura, na Modalidade a Distância. Neste módulo – intitulado **Planejamento, Material Didático e Avaliação** – discutiremos alguns princípios norteadores do planejamento de materiais didáticos e problematizaremos as principais concepções de avaliação, bem como suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas.

Seja bem-vindo/a ao quarto módulo de nosso curso!

Conteúdo Básico

- Planejamento de cursos
- Produção de material didático
- Avaliação

Objetivos

- discutir princípios de planejamento de cursos de línguas e de produção de materiais didáticos;
- problematizar concepções de cultura no ensino-aprendizagem de línguas;
- discutir concepções de avaliação;
- problematizar o lugar da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas.

Principais materiais

- Guia de estudos
- Videoaula
- Leituras complementares na web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 23 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas.

Principais formas de avaliação

Participação nas discussões do fórum com produção de textos, no AVA Moodle.

Atividades avaliativas

Tarefas: 19, 21, 22 e 23



Tarefa 17 – Leitura: Planejamento de cursos de línguas



Como aluno, você já observou e refletiu sobre o planejamento de curso de seus professores? Como, por exemplo, o planejamento do professor interfere no seu planejamento de estudo? É possível perceber quando o professor prepara um curso para um determinado grupo e quando é igual para todos? Isto faz diferença? Qual o papel do livro didático no planejamento de um curso?

Tecemos aqui algumas considerações que visam auxiliar o professor de línguas no momento do planejamento de um curso. Como questões relativas à prática pedagógica em sala de aula também serão tratadas na disciplina de metodologia de ensino de línguas estrangeiras, nosso enfoque aqui será o de apresentar orientações gerais, ou melhor, princípios norteadores para esse processo.

Ao discorrer sobre o planejamento de cursos de línguas, Viana (1997, p. 29) chama a atenção para a relevância de se compreender o planejamento de um curso de línguas, tendo em vista sua natureza processual e seu caráter reflexivo e dinâmico. Isto é, o planejamento não deve ser reduzido, como frequentemente ocorre nas práticas pedagógicas, a uma mera listagem, seja de conteúdos a serem ministrados, seja de verbos que expressam os objetivos de um curso.

Algo anterior ao planejamento refere-se à abordagem de ensino, a qual, por sua vez, engloba os conceitos de linguagem, as noções teóricas acerca do processo de ensino-aprendizagem, a compreensão do papel do professor e do aluno etc. Em outras palavras, todas as questões que vimos discutindo, ao longo de nossa disciplina, são de extrema importância para o planejamento de um curso de línguas, uma vez que problematizam os lugares sociais, culturais, políticos e ideológicos ocupados (ou não) pelos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas.

Viana (1997) propõe um roteiro de elaboração de planejamento de curso que, a seu ver, deve contemplar, a partir de uma “abordagem que considera os avanços verificados nas áreas da lingüística aplicada e educacional (ensinar/aprender) e nos estudos da linguagem nas últimas décadas” (p. 33), os seguintes aspectos:

1. descoberta de quem é o aluno – a fim de focar suas necessidades, interesses, expectativas etc.;
2. estabelecimento de objetivos – os quais nortearão como a língua-alvo será apresentada (cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos, vocabulário, fonética, aspectos culturais);
3. avaliação do planejamento por meio da prática da pilotagem – em que se verifica o seu nível de eficiência (até que ponto, por exemplo, os objetivos estão sendo alcançados).

Leffa (2008)¹, ao discutir sobre a seleção de conteúdos de um curso, chama a atenção para o fato de que estes são determinados pela filosofia de aprendizagem à qual o professor se afilia. Com base em Krahnke (1987), ele elenca as seis abordagens que, tradicionalmente, permeiam o ensino de línguas e são apresentadas sucintamente a seguir:

1 O texto de Leffa se encontra disponível na web, no link http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf

Abordagem	Princípios gerais
1. Abordagem estrutural	Ênfase no léxico e estruturas gramaticais da língua. Geralmente não aceita os erros cometidos pelos aprendizes, já que o foco do ensino recai na forma e não no conteúdo.
2. Abordagem nocional/funcional	Enfatiza os objetivos pelos quais se usa a língua. Baseada em funções da linguagem, tais como: cumprimentar, fazer um convite, pedir desculpas etc.
3. Abordagem situacional	Ênfase nas situações em que a língua é usada (check in em um hotel ou aeroporto, visita ao médico etc.).
4. Abordagem baseada em competências	Baseia-se no pressuposto de que a linguagem usada em determinadas situações depende mais da competência e dos processos linguísticos dos falantes do que da situação em si.
5. Abordagem baseada em tarefa	Relaciona a aprendizagem da língua ao desempenho de certas tarefas. Diferentemente da abordagem situacional, não determina o conteúdo a priori.
6. Abordagem baseada em conteúdo	Foca o conteúdo e usa a língua-alvo. Parte do pressuposto de que a língua é adquirida enquanto o aluno presta atenção no conteúdo.

Como mencionamos no Módulo 3, uma das macroestratégias apontadas por Kumaravadivelu (2003), ao tratar da pedagogia pós-método, refere-se à necessidade de assegurar a relevância social dos processos de ensino-aprendizagem. O autor argumenta que a sala de aula, uma vez que se postule um ensino socialmente relevante, não pode ser concebida como uma ilha, pois os sujeitos professores e alunos são afetados pelas condições sociais, políticas, históricas e culturais que os constituem enquanto seres humanos. Dessa forma, é a partir de tais condições que se devem considerar os planejamentos de ensino e as políticas linguísticas.

Assim, questões como: *que lugar a língua estrangeira em questão ocupa em uma dada sociedade? Qual o lugar da língua materna para os aprendizes de determinada LE? Que materiais didáticos são pertinentes em dados contextos?* precisam ser levadas em conta quando planejamos cursos de línguas.



Como seria um curso de LE “socialmente relevante” para o contexto de ensino em que você está? Que tópicos, recursos, materiais e metodologias, por exemplo, poderiam ser adotados a fim de propiciar uma aprendizagem significativa?



Para ampliar a discussão sobre a noção de erro no ensino-aprendizagem de LEs, sugerimos a leitura do texto::

- ✓ *Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos, de Silva e Figueiredo (2006)*, disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/BjyMfPLhVSvQWwtKnbrBxFt/abstract/?lang=pt>



Tarefa 18 – Leitura: Materiais didáticos e ensino de LEs

Um importante aspecto a ser contemplado no planejamento de cursos de LEs diz respeito à organização, produção e elaboração de materiais didáticos. Questões como: *o curso adotará um livro didático? Qual? Todos os alunos deverão tê-lo? Em quanto tempo o conteúdo de tal livro será ministrado? O professor poderá produzir o próprio material? Que recursos ele terá disponíveis? etc.*

SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS



<http://edudemic.com/2012/06/textbooks-study/textbook/>

Richards elenca algumas vantagens de se adotar livros didáticos em cursos de línguas. Dentre outros benefícios, o autor aponta que os livros:

- apresentam estrutura e planejamento para um curso;
- auxiliam na padronização de instruções;
- apresentam uma variedade de recursos de aprendizagem;
- apresentam modelos e input efetivos da língua-alvo;
- são atrativos no quesito visual.

Em contrapartida, não se pode descartar os efeitos negativos advindos dos livros didáticos. Dentre outras desvantagens, o Richards aponta que os livros:

- apresentam, em geral, linguagem artificial (ou não autêntica);
- correm o risco de não atenderem às necessidades dos alunos;
- podem distorcer o conteúdo;
- comumente, possuem preço elevado.

Cunningsworth (1995) propõe quatro critérios de avaliação de livros didáticos. Para ele, os livros devem:

- corresponder às necessidades dos aprendizes;
- refletir os usos que os aprendizes farão da língua-alvo;
- facilitar os processos de aprendizagem sem, contudo, impor um método rígido;
- ter bem claro seu papel como suporte para a aprendizagem.

Para auxiliar nesse processo de avaliação, Cunningsworth (1995) apresenta ainda uma lista de critérios a serem observados para a escolha de determinado material. A saber:

- objetivos e abordagens;
- design e organização;
- conteúdo relativo à linguagem;
- habilidades;
- tópicos abordados;
- metodologia;
- livros do professor;
- aspectos de ordem prática.

Independentemente da escolha feita pelo professor – quanto a adotar ou não um livro didático – é necessário ter em mente que não existe material de ensino neutro, isto é, que não seja permeado por concepções de sujeito, de ensino-aprendizagem, de cultura etc., enfim, por discursos advindos de diferentes formações ideológicas.

Portanto, é preciso que o professor tenha clareza dos motivos pelos quais ensina a LE, dos objetivos que pretende alcançar com seu curso e da concepção de linguagem que adota para que possa produzir materiais relevantes ao seu contexto e/ou, inclusive, fazer adaptações nos livros didáticos que vier a usar.

Grigoletto (2003) analisa, em livros didáticos de língua inglesa, as representações sobre o brasileiro, o estrangeiro e a língua inglesa como objeto de estudo, a fim de problematizar as implicações de tais representações para a construção da identidade do aluno.

A autora aponta que os livros são constituídos de discursos que se entrecruzam por meio de mecanismos como: a idealização de si (brasileiro) e do outro (estrangeiro); a negação das diferenças ou apagamento da diversidade cultural, social ou nacional; a harmonização e construção da igualdade; a universalização de temas ou de pontos de vista; e a neutralização da língua.

Em suas palavras,

Assim, o livro didático de língua inglesa apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social

desses mesmos conflitos e diferenças no interior de relações de poder. O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de problematização das construções da identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro a um só ser; uma relação em que a identidade e a diferença permanecessem irreduzíveis uma à outra e assim fossem vivenciadas. (GRIGOLETTO, 2003: p. 360-361)

Peruchi e Coracini (2003) tecem considerações semelhantes ao analisarem as concepções de cultura presentes em livros didáticos de francês como língua estrangeira. As autoras apontam que a cultura é normalmente vista como “folclorização (pela retratação de comidas típicas, esportes típicos, costumes, histórias particulares etc.)” (p. 381), sendo, pois, algo estático, que precede ao sujeito. Trata-se de uma representação ideal da cultura e da língua alvo, na qual as diferenças são apagadas e os conflitos silenciados.

Estudos como os citados aqui mostram a importância do professor de LE em tomar uma posição crítica diante de seu objeto de ensino, construindo, assim, sua identidade profissional.



Pense nos livros de LE que você já usou como aluno e/ou professor. Você se lembra de como eram retratados os brasileiros? E os estrangeiros? Que imagens estavam ligadas a eles?



Algo a ser considerado na produção de materiais ou na adoção de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras refere-se à problemática do ‘material autêntico’ x ‘material não autêntico’. Materiais autênticos são aqueles que não foram produzidos com o objetivo primeiro de se ensinar a língua (por exemplo, um artigo de revista ou a cena de um filme). Richards elenca algumas vantagens e desvantagens a esse respeito, observe:

Materiais autênticos	Materiais não autênticos
- auxiliam na motivação do aprendiz	-também podem motivar os aprendizes
- apresentam informação cultural autêntica acerca da cultura alvo	- podem ser superiores aos materiais autênticos, uma vez que são, geralmente, elaborados a partir de um planejamento gradual, a fim de contemplar sistematicamente o conteúdo
- fornecem exposição à língua real	- não são um ‘fardo’ para os professores
- correspondem mais às necessidades dos aprendizes	
- fornecem uma abordagem mais criativa ao ensino	

Entendemos que não se pode pensar na ‘autenticidade’ como um valor absoluto, sem se considerar o contexto de ensino de uma LE como um todo. A nosso ver, a autenticidade não se esgota no material em si, mas também nas práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula. Dessa forma, voltamos à discussão das concepções de linguagem dos professores, já que elas balizarão, em grande medida, o que se faz (ou não) com os materiais.



Para ampliar a discussão sobre o ensino de línguas, a elaboração de materiais didáticos e o uso de tecnologia, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

- ✓ *Inovações tecnológicas: o livro e computador* Oliveira e Paiva (2012) – disponível em: <http://www.veramenezes.com/vilson.pdf>
- ✓ *Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet*, de Vergano-Junge (2010) – disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/156/12>



Tarefa 19 – Fórum de discussão: Material didático em curso EaD

Leia o texto Produção e avaliação de material didático em um curso de letras inglês a distância: sobre a tomada da palavra em LE e um lugar discursivo crítico, de Brito e Hashiguti (2019), disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2789>. Nele, as autoras avaliam propostas de dois Guias de Estudos produzidos para o Curso de Letras Inglês, na modalidade a distância. Que noções/conceitos teóricos balizam os gestos de análise empreendidos por elas? Como você, na posição de licenciando, avalia os materiais didáticos por elas selecionados? Que desafios e potencialidades você apontaria em relação à produção de material didático voltado para o desenvolvimento da oralidade em LI, em cursos a distância? Com base nessas perguntas, poste suas percepções no Fórum e interaja com seus colegas.



Para ler mais sobre o ensino de LE, confira a Entrevista com a professora Maria Antonieta Alba Celani, disponível no link: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>



O que lhe vem à mente ao ouvir a palavra 'avaliação'? O que é avaliar? Para que, afinal, se avalia? Há uma forma certa para se avaliar? Você tem boas memórias sobre os processos de avaliação durante sua vida escolar?



Tarefa 20 – Leitura: Avaliação e Ensino de LEs

Apesar de ser parte fundamental dos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação é comumente deixada em segundo plano, isto é, frequentemente não se investe tempo para se problematizar as formas de avaliação, seus conceitos e objetivos, enfim, sua relevância e seu lugar nesses processos. Entretanto, “no conceito mais recente, a avaliação é definida não como um instrumento que auxilia o processo de ensino/aprendizagem, mas que é indivisível deste” (FIDALGO, 2006, p. 24).

Fidalgo (2006), com base em Luckesi (1994), aponta que a avaliação, no século XVI, consistia em uma atividade cuja função se distinguia conforme o grupo a que se referia. A saber:

- (1) os jesuítas, que devotavam atenção especial “ao ritual de exames e provas” com o intuito de orientar as práticas escolares para que práticas heréticas (principalmente em relação ao protestantismo) fosse combatidas;
- (2) Comênio (protestante), que, por outro lado, ressaltava a importância do medo como “excelente fator para manter a atenção dos alunos” e, assim estimulava o uso de exames finais como estratégias de ensino, chamada por Luckesi /.../ de pedagogia comeniana;
- (3) a sociedade burguesa, que usava os exames como forma de manter sua “seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos” /.../ – logo, aprimorava o controle por meio de exames. (FIDALGO, 2006, p. 17)

Ritual, medo, seletividade parecem ser ainda termos que se relacionam às práticas avaliativas escolares, apesar das discussões em áreas como a LA e a Educação. Tradicionalmente, o ensino se pauta no que Romão (1998, apud FIDALGO, 2006) denomina ‘avaliação bancária’, fazendo referência ao termo ‘educação bancária’, postulado por Paulo Freire.

A avaliação bancária consistiria na capacidade do aluno de buscar nos seus “arquivos mentais” os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juros ou deduções, e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final. (FIDALGO, 2006, p. 19)

Entretanto, com base, sobretudo nos estudos socioculturais, preza-se cada vez mais a avaliação qualitativa-formativa, em contraposição à avaliação somativa.

A avaliação somativa centra-se no produto, nos resultados da aprendizagem, ocorre ao final apenas do processo educacional e, basicamente, resume-se a provas, tendo, pois, função classificatória. Por suas características, esse tipo de avaliação é

denunciada como um dos principais mecanismos de seleção, de exclusão social, e, por conseguinte, de reprodução dos esquemas de dominação social. Provas, testes e exames, instrumentos privilegiados na lógica classificatória, passaram então a ser considerados como práticas indesejadas. (CUNHA, 2006, p. 62)

Em oposição a tal prática avaliativa, surge a avaliação formativa, a qual tem sido descrita como

contínua (não intervém ao término do processo de ensino/aprendizagem ou de uma de suas etapas, mas integra plenamente esse processo); *processual* (está mais interessada pelos processos envolvidos na aprendizagem do que pelos resultados obtidos); *global* (não toma por objeto apenas as capacidades cognitivas do aprendente, mas considera a totalidade de seus comportamentos); *qualitativa* (não se limita a computar desempenhos observáveis e objetivamente mensuráveis). (CUNHA, 2006, p. 62)

Prezam-se, pois, nas avaliações qualitativas, aspectos como: dialogia, formação, colaboração, democracia, participação, emancipação, autonomia, reflexão.

Quando pensamos nos processos avaliativos que constituem o ensino-aprendizagem de línguas, não podemos ignorar que eles funcionam em consonância com as concepções de linguagem de professores e agentes educacionais. Como bem aponta Cunha (2006, p. 65), “a crítica à modalidade somativa de avaliação não instaura, por meio de novas técnicas, uma mudança no plano das concepções de ensino, de aprendizagem e de língua”.

Um exemplo disso é o estudo de Marchezan (2006), que pesquisou as práticas avaliativas de língua estrangeira na escola pública do interior do Rio Grande do Sul, a fim de investigar a qualidade dos instrumentos de avaliação usados por professores de língua inglesa em suas provas.

Em seus estudos, a autora aponta que as questões de gramática aparecem em 68,8% do total de provas analisadas e focam ‘verbo’ (44,8%) e ‘estrutura frasal’ (28,7%). Em segundo lugar, aparecem as questões de vocabulário (22,7%), as quais, em sua maioria, consistem na apresentação de palavras ou frases a serem traduzidas. Quanto ao tipo de técnica usado para elaborar as questões, Marchezan aponta que 82,8%, das 128 questões analisadas, são de resposta limitada (do tipo lacuna e transformação), 13,3% são questões de resposta fechada (como múltipla escolha ou V/F) e 3,9% são respostas mistas.

Vê-se, pois, que antes de se estabelecerem técnicas a serem utilizadas durante a avaliação, é necessário definir os objetivos do próprio processo de ensino-aprendizagem, o qual está imbricado a noções do que seja língua, cultura, sujeito professor e aluno, erro, e avaliação em si.



Para ampliar suas leituras sobre a questão da avaliação, sugerimos os textos abaixo:

- ✓ *Tecnologia digital no ensino de língua inglesa: o kahoot! Como avaliação formativa*, de Santos; Barreto e Soares (2020), disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7659>
- ✓ *Exclusão e avaliação escolar*, de Silva (2009), disponível em: <https://slidex.tips/download/exclusao-e-avaliacao-escolar-1>
- ✓ *Entrevista do professor Cipriano Carlos Luckesi ao jornalista Paulo Camargo (2005)*, disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAABaGwAC/art-avaliacao-entrev-paulo-camargo2005>



Tarefa 21 – Fórum de discussão: Memórias sobre avaliação

Nesta tarefa, você terá a oportunidade de refletir sobre os processos de avaliação que experienciou (e ainda experiencia) em sua vida acadêmico-escolar. À luz dos textos discutidos e dos vários conceitos apresentados sobre avaliação, neste módulo, produza um texto, que tenha entre 300 e 400 palavras, contemplando suas percepções acerca dos processos avaliativos. Procure responder, em forma de texto, questões como: *Que memórias tenho acerca de avaliação? Como avalio as práticas de avaliação que vivenciei na aprendizagem de línguas? Há uma forma melhor para se avaliar? Que princípios eu levaria em conta, hoje, para avaliar meus alunos? etc.*

Para fundamentar sua resposta, utilize exemplos, posicione-se acerca do que os autores estudados apresentam, sugira propostas etc. Não se esqueça de que nosso foco maior é o ensino-aprendizagem de línguas e a formação de professores. Portanto, procure relacionar seus argumentos a esses aspectos. Poste seu texto no AVA Moodle e interaja com seus colegas.



Tarefa 22 – LA: Videoaula 4

Para dar prosseguimento aos seus estudos em LA, convidamos você para assistir à última videoaula com a professora Cristiane. Após assistir, comente no Fórum aspectos que lhe chamaram a atenção e interaja com seus colegas.

(Obs: A parte sobre a avaliação deve ser desconsiderada, pois se refere ao curso de Letras anterior).



Tarefa 23 – Fórum de discussão: Sobre o curso

Chegamos ao final de nossa disciplina e gostaríamos de convidar-lhe para fazer uma avaliação do curso. Para orientar a discussão, sugerimos que você reflita sobre os seguintes aspectos: como as questões abordadas nesta disciplina afetam sua formação como professor de LEs? Quais foram os pontos positivos e negativos do curso? Você tem sugestões e críticas ao curso? Que tipo de dificuldades você encontrou no decorrer do curso? Poste seu posicionamento no Fórum e interaja com seus colegas.



REFERÊNCIAS

- ANDREWS, S. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Aug. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300002>.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 12 ed. Ed. São Paulo: Hucitec. 2006.
- BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em lingüística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB, 2005. p. 11- 23.
- BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2951/2564>. Acesso em 10/10/2012
- BRITO, C. C. P. *No embromation... língua inglesa, imagens e mídia*. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, n. 4, jan/2012. Disponível em <http://entremeios.inf.br/published/23.pdf> Acesso em 02/10/2012.
- BRITO, C. C. P. & GUILHERME, M. F. F. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 15, n.1, p. 159-180, jan./jun. 2012. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/482/428>. Acesso 07/11/2012.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5th ed. New York: Pearson Longman, 2007.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 07, 1986. p. 05-12.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23. _____. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.
- CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 6, Nº 2, 2006. p. 59-75. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/175.pdf>. Acesso em 09/11/2012.
- FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 6, Nº 2, 2006. p. 15-31. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/173.pdf>. Acesso em 09/11/2012.
- FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/8>. Acesso em 18/10/2012.
- FORTES, L. *Entre saber e poder: uma análise das concepções de "erro" no discurso do professor de língua inglesa*. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/108_Laura_F.pdf. Acesso 30/09/2012.
- GASPARINI, D. S. R. Como a língua materna afeta o sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras? *Entremeios: revista de estudos do discurso*. Vol. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://entremeios.inf.br/published/5.pdf>. Acesso 21/09/2012.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade & Discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas, SP: Argos Editora Universitária, 2003. p. 351-362.

_____. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (41), 2003. p. 39-50.

_____. Língua estrangeira e identidade: discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, n. 1, vol. 1, jul/2010. Disponível em <http://entremeios.inf.br/published/8.pdf> Acesso em 08/10/2012.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. G. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. *Letras & Letras*. Vol. 14(1), 1998. p. 199-222.

_____. A construção da subjetividade do graduando em Letras em enunciação institucional sobre competência oral em língua inglesa. In: SANTOS, J. B. C. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 135-156.

KLEIMAN, A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In COLLINS, H. (org.) *Intercâmbio. I INPLA-1990*, São Paulo-EDUC-PUCSP, 1991.

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.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 35, Nº 4, 2001. p. 537-560.

_____. Understanding Postmethod Pedagogy. In: *Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 23-43.

_____. Ensuring Social Relevance. In: *Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 239-266.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em 29/09/2012.

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

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf Acesso 07/11/2012.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. *How languages are learned*. 3. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LIMA, S. S. O discurso publicitário e as metáforas das propagandas de cursos de línguas incorporados na fala do aluno ingressante no Curso de Licenciatura em Letras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p.205-224, 2010. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/77>. Acesso em 02/10/2012.

LLURDA, Ec. The decline and fall of the native speaker. In: COOK, Vivian & WEI, Li. *Contemporary Applied Linguistics 1: language teaching and learning*. Continuum, 2009. p. 37-56.

MARCHEZAN, M. T. N. CUNHA, M. C. C. Análise de provas elaboradas por professores de inglês da escola pública. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 6, Nº 2, 2006. p. 143-162. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/178.pdf>. Acesso em 09/11/2012.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em 27/08/2012.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: L. P. da MOITA LOPES. *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-25.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A*, Vol. 15, Nº Especial, 1999. p. 419-35.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa, 2006. p. 85-107.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. et al. Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe. São Paulo: Parábola, 2022.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: EDUFAL, 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. *Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>. Acesso 21/09/2012.

_____. *Inovações tecnológicas: o livro e computador*. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. *Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Wilson José Leffa*. Pelotas: Educat, 2012. Disponível em <http://www.veramenezes.com/wilson.pdf>.

PARAQUETT, M. Linguística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n. 6, 2009. p. 1-23. Disponível em http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/articulos_n6/articulo_1.pdf. Acesso em 08/10/2012.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PERUCHI, I. & CORACINI, M. J. R. F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade & Discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas, SP: Argos Editora Universitária, 2003. p. 363-385.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. _____. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, April, 2004, p. 111-117.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149-168.

SANTOS, J. B. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras & Letras*, Vol. 16, N.º 2, 2000. p.75-92.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 58: 1, p. 158-176, 2019.

SILVEIRA, M. I. M (Org.). As principais concepções de linguagem e seus postulados básicos. In: ____ *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999. p. 45-51.

SOARES, D. A. Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Philologus*, ano 14, n. 40, suplemento. Disponível em: http://www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf. Acesso em 29/09/2012.

SOUZA, V. V. S.; NASCIMENTO, M. R.; DUARTE, M. M. (Orgs.) Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re)descobertas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópio*. Vol. 8, n.1, p. 24-37, jan/abr, 2010. Disponível em <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/156/12>. Acesso 07/11/2012.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (orgs). *Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p. 29-47.

XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.