



HELLO, COMPAÑEROS! O ENSINO DE INGLÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz¹

RESUMO

O debate sobre o ensino de línguas estrangeiras foi revitalizado no atual contexto de avanço da migração. Além disso, o erro e sua correção surgem como um grande desafio no processo de ensino. Neste contexto, o objetivo de um trabalho mais amplo foi analisar as teorias que cercam as práticas docentes de professores de espanhol e inglês como línguas estrangeiras em contexto educativo brasileiro. Os dados indicam tendências diferentes: para a área do inglês, há evidências de maior rigidez no tratamento didático, enquanto, no caso do espanhol, há maior flexibilidade. Concluímos que estas diferenças estão relacionadas com representações sociolinguísticas do inglês como língua mais formal e do espanhol como menos formal.

Palavras-chave: Ensino de idiomas; Formação de professores; Línguas estrangeiras.

ABSTRACT

The debate on foreign language teaching has been revitalized in the current context of advancing migration. In addition, error and its correction emerge as a major challenge in the teaching process. In this context, the objective of a broader work was to analyze the theories surrounding the teaching practices of teachers of Spanish and English as foreign languages

¹ Professora concursada da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Doutoranda em lexicologia pela Universidade Interamericana. Mestre em língua, linguagem e literatura pela Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul. Especialista em Educação Inclusiva e Língua Portuguesa, membro do grupo de estudos NUPESDD - Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos, do(a) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Coordenadora de projetos semestrais desenvolvidos nas escolas do município. Graduada em letras pela Universidade do Estado do Amazonas (2006). Atual coordenadora de área do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Letras em Tabatinga-AM. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Letras no período de 2013 a 2016, Coordenadora do Curso de Letras no centro de Tabatinga de 2013 a 2015. Professora VOLUNTÁRIA do PARFOR. Tem experiência na área de Letras, orientação e estágio supervisionado, língua, linguagens e educação com ênfase em sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociolinguística, Leitura e Produção Textual, Redação e Expressão Oral, Textos descritivos dissertativos, e narrativos, Fonética e Fonologia, Morfologia, Língua Portuguesa na Educação Infantil e anos do Ensino fundamental, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico, Linguística, Linguística Aplicada a educação, Didática Geral, Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia dos Estudos científicos. Membro da comissão local de extensão, membro do comitê local de iniciação científica, membro do NDE. Professora dos cursos de Secretariado, Português Instrumental e Espanhol Básico no Centro de Treinamento Educacional (CETAM). Membro do Grupo de Pesquisa ESTUDOS GEOGRÁFICOS, certificado pela instituição. Nosso GP atua dentro de diferentes Linhas, tais como: (Colocar as linhas). No último ano tivemos um artigo publicado na Revista RA'E? GA (QUALIS B2). Dois trabalhos apresentados no Colóquio Internacional de Geocrítica realizado na cidade de Bogotá/Colômbia, dois trabalhos aprovados para apresentação oral na International Conference Paulo Freire: The Global Legacy a se realizar em novembro de 2012, 06 trabalhos aprovados na 64ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência 2012 e um artigo publicado na Revista MUTAÇÕES da UFAM. <https://orcid.org/0000-0002-2963-8484>. Orientadora do Programa Residência Pedagógica editais 2020 e 2022.



in Brazilian educational contestation. The data indicate different trends: for the English area, there is evidence of greater rigidity in the didactic treatment, while in the case of Spanish, there is greater flexibility. We conclude that these differences are related to sociolinguistic representations of English as a more formal language and Spanish as a less formal language.

Keywords: Language teaching; Teacher training; Foreign languages.

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem são complexos na medida em que são atravessados por sujeitos e instituições. Na educação formal, as pessoas ocupam posições subjetivas (ORLANDI, 2017) diversificadas de acordo com os papéis pré-estabelecidos por contextos sociopolíticos específicos. Simultaneamente, a instituição escolar, entendida como *Aparelho Ideológico de Estado* (AUTHIER-REVUZ, 2011), prevê a transmissão de uma formação que reproduza a força de trabalho necessária para garantir a produção do sistema capitalista.

Atualmente, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 prevê que na Educação Básica as escolas “[...] poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (Art. 24). Da mesma forma, no artigo 35-A, esta lei determina que os “[...] currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” Potencialmente, a língua estrangeira (LE) apresenta-se como uma oportunidade de conhecer outra cultura e promover o respeito às diferenças.

Apesar disso, a LE majoritariamente ensinada é o inglês, entendido como língua franca global e língua das novas tecnologias de informação (MONTSERAT; MÓRTOLA, 2018). Além disso, a partir do discurso docente que circula nos eventos acadêmicos da área, nota-se que há uma grande disparidade nos níveis de proficiência linguística alcançados pelos egressos das escolas. Ao mesmo tempo, o Brasil não dispõe de mecanismos nacionais de avaliação que meçam esta discrepância.



Neste contexto, os professores de LE assumem práticas pedagógicas próprias como uma das suas tarefas mais árduas (AMARA, 2018), pois envolve delimitar os diferentes tipos de erros, prover estratégias para o baixo rendimento e lidar com o desinteresse, determinando, ainda, quanta correção é necessária, em que fases da aprendizagem corrigir cada tipo de erro e como corrigi-lo sem gerar desmotivação.

Com efeito, são frequentes os estudos que quantificam e classificam os tipos de erros produzidos pelos estudantes (MARAFIOTI, 2021) e são poucos os que o fazem. Tratam dos discursos docentes sobre esse fenômeno (SILVA; FIGUEIREDO, 2006). Frente a isso, este estudo de abordagem bibliográfica objetiva principalmente analisar as teorias que cercam as práticas docentes de professores de espanhol e inglês como línguas estrangeiras em contexto educativo brasileiro.

LINGUAGEM E SUJEITO

Neste trabalho assume-se que o sujeito se constitui na linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2011). Dessa forma, a linguagem adquirida em casa apoia a construção subjetiva do ser humano. Assim sendo, aprender novas línguas mobiliza aspectos da estrutura constitutiva do sujeito. Qualquer discurso que perturbe esta estrutura primária tende a enfrentar diferentes graus de resistência. Isso é observado nos espaços educacionais de LE, onde professores e alunos são desafiados não apenas cognitivamente, mas também ideologicamente e subjetivamente (CORACINI, 2007), fato que pode levar ao abandono estudantil à medida que opera a resistência dos sujeitos às mudanças (LEIBSON et al., 2012).

Por sua vez, o erro em psicanálise está relacionado a diversos sintomas que Freud (1901/2017) sistematizou como atos falhos, esquecimento de nomes próprios e esquecimento de palavras em LE. O erro como sintoma não implica doença, mas apenas uma característica comum no quadro da neurose, predominante entre sujeitos socialmente ajustados. Neste trabalho, a concepção psicanalítica do erro desencadeia a reflexão sobre o seu significado no contexto do ensino de LE.



Quando o sujeito fala, produz efeitos de sentido que dão conta de longos processos discursivos que se atualizam em seu dizer sem que o próprio sujeito perceba. Tanto o inconsciente quanto as ideologias irrompem no fio discursivo e geram efeitos de sentido nem sempre intencionais. O que é dito produz sentidos e da mesma forma o que é silenciado (ORLANDI, 2017).

Além disso, a materialidade linguística do texto articulada semanticamente e sintaticamente produz significados que escapam ao sujeito. Dessa forma, a partir de Pêcheux (1983/2008) entende-se que o discurso é o encontro entre a estrutura (materialidade linguística) e o acontecimento (história), e o movimento analítico consiste em tensionar a descrição e a interpretação do fenômeno. A linguagem é opaca e os significados são sempre singulares e provisórios.

O interdiscurso é um conceito-chave que corresponde ao conjunto de tudo o que foi dito em algum lugar e tempo; uma voz sem nome que fala sempre antes e de forma independente e que viabiliza a emergência de qualquer discurso. Essa voz da sociedade e do anonimato remete às memórias discursivas que se atualizam no momento da enunciação. Dito isso, os procedimentos parafrásticos – dizer a mesma coisa de forma diferente – garantem a comunicação, enquanto os procedimentos polissêmicos geram deslocamentos de sentidos.

Por sua vez, o intradiscurso corresponde à materialidade linguística que se reflete no texto, cujas marcas lexicais e sintáticas geram significados diversos dependendo das múltiplas possibilidades de articulação entre sujeitos e situações de comunicação. O intradiscurso corresponde ao “[...] funcionamento do discurso em relação a si mesmo” (PÊCHEUX, 2016, p. 147).

Ora, o que é dito no nível intradiscursivo é um recorte da dispersão interdiscursiva e é capaz de produzir sentidos interpretáveis porque está vinculado a determinados campos semânticos e de conhecimento; isto é, às regiões de interdiscurso denominadas formações discursivas (FOUCAULT, 2018, p. 55), que regulam o que pode e deve ser dito em um determinado *hic et nunc*². Os limites das diferentes formações discursivas são percebidos por meio de superposições e deslocamentos. Em suma, nada pode ser completamente novo, pois não teria sentido.

² *Hic et nunc* é uma expressão latina que significa literalmente "aqui e agora". Ela faz parte do Existencialismo, uma doutrina da filosofia que tem ênfase na liberdade das pessoas.



O TRATAMENTO DO ERRO ORAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A caracterização feita por Richards e Rodgers (1998) dos métodos de ensino de LE é operacional como um modelo analítico que facilita a comparação. Os autores relacionam teorias linguísticas, psicológicas e educacionais para descrever, analisar e comparar métodos desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos que, por sua vez, têm impacto em outros países, como os do Cone Sul. Ali se expressam formações discursivas em torno dos erros dos educandos que podem ser atualizadas nos discursos regionais.

Na Europa, as línguas modernas foram incluídas no currículo escolar durante o século XVIII com procedimentos semelhantes ao ensino do latim; isto é, com livros didáticos que continham regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e frases para traduzir. Assim, especificamente a competência oral não estava entre os objetivos de ensino. Este Método de Gramática-Tradução dominou o ensino de LE de 1840 a 1940 (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 12).

No final do século XIX, a intensificação da migração laboral levou a maiores necessidades de comunicação. Conseqüentemente, aumentou a procura por falar línguas estrangeiras. As pesquisas baseadas na observação do uso da linguagem pelas crianças ganharam relevância. Em 1886, um grupo de professores parisienses fundou a *Associação Fonética Internacional* (IPA, na sigla em inglês), que criou o *Alfabeto Fonético Internacional* para permitir a transcrição dos sons de qualquer língua de forma unificada. Além disso, procurou melhorar o ensino das línguas modernas, promovendo o estudo da língua falada. Nesse contexto, surgiu a disputa sobre o que era verdadeiramente fundamental para o ensino de uma língua: modelos de fala ou gramática. Da mesma forma, a transição para o século XX coincidiu com a revitalização da linguística como campo científico (SAUSSURE, 1977) e da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 16).

Os interesses de linguistas e professores convergiram para atender aos novos objetivos de ensino: ensinar a falar LE. Já no final do século XIX ganharam visibilidade os métodos naturais, cuja base pedagógica estava na observação da aquisição da primeira língua e, portanto, na oralidade. O *Método Direto* era de



tradição naturalista por excelência e foi introduzido na França, Alemanha e Estados Unidos, ali conhecido como *Método Berlitz*. Um de seus princípios fundamentais era o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula.

Posteriormente, a *Abordagem Oral* ou *Ensino Situacional de Línguas* foi desenvolvida na Grã-Bretanha (1920-1960) com base em maior sistematicidade científica. Por sua vez, o desenvolvimento de um método semelhante na América foi marcado pela entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. A pedido do governo, as universidades implementaram programas voltados para militares, para que adquirissem um nível mínimo de conversação em diferentes idiomas. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos emergiram como uma grande potência, o que atraiu o interesse de pessoas de todo o mundo em aprender inglês.

As universidades americanas recebiam cada vez mais estrangeiros, contexto que favoreceu o surgimento do *Método Audiolingüístico* em meados do século XX. Em 1939, foi fundado na Universidade de Michigan o primeiro instituto do país especializado na formação de professores de inglês como LE. O paradigma audiolingüístico baseava-se na repetição e memorização de estruturas linguísticas. Até meados do século XX, os erros eram entendidos predominantemente como um indicador do processo de aprendizagem, de tal forma que menos erros significavam maior aprendizagem: erro era sinônimo de não aprendizagem.

A expansão do Método Audiolingüístico começou a enfraquecer devido à sua ineficácia em transferir as habilidades adquiridas em sala de aula para situações reais de uso da língua. Além disso, na década de 1960, as críticas de Noam Chomsky ao estruturalismo linguístico e à teoria behaviorista ganharam relevância. A aprendizagem como formação de hábitos passou a ser concebida como um processo mental e criativo.

À medida que avançava o desenvolvimento de teorias sobre a natureza da língua e a sua aprendizagem, iniciou-se um período de inovação e experimentação marcado pelo surgimento de abordagens alternativas: Resposta Física Total, Modo Silencioso ou Aprendizagem Comunitária de Línguas, Abordagem Natural e Ensino Comunicativo de Línguas.



Na década de 1970, Dell Hymes (1996) reagiu contra a concepção da linguagem como um sistema histórico e destacou a importância da incorporação da realidade humana nos estudos linguísticos. O autor desenvolveu o conceito de competência comunicativa, suplantando a noção de competência meramente linguística promovida por Chomsky (1999), que deixava de lado o desempenho linguístico.

A *Análise Contrastiva* entre os idiomas de origem e de destino ganhou força com o objetivo de antecipar possíveis erros e prevenir sua ocorrência. Surgiram perspectivas que valorizaram o significado dos erros na sala de aula de LE, comparando-os com aqueles produzidos por crianças que falam sua língua nativa. Nessa linha, Corder (1967) sustentou que os erros poderiam expressar tanto o estágio do aprendiz quanto sua formação de hipóteses sobre a língua-alvo.

Corder (1967) propôs uma definição teórica com aplicabilidade prática para diferenciar dois tipos de erro. Os erros corresponderiam a erros não sistemáticos, produzidos em momentos de tensão ou lapsos. Em português, esse conceito se reflete no significante *falta* ou *equivoco*. Estes não mereceriam estudos justamente por sua natureza instável, próprios erros seriam sistemáticos e, portanto, com possibilidade de fossilização (repetindo-se de forma sustentada para além da instrução recebida).

Assim, estes últimos poderiam funcionar como indicadores confiáveis do processo de aprendizagem e dados úteis para os pesquisadores. Corder (1967) chamou esse momento provisório em que o aluno testa hipóteses sobre a nova língua como uma competência transitória, posteriormente caracterizada como interlíngua (SELINKER, 1972), um sistema linguístico específico de cada aluno que reflete um ponto intermediário entre a língua de origem e meta.

Este breve panorama mostra que entre as décadas de 1960 e 1970 houve um deslizamento semântico do erro ligado à necessidade de correção em direção ao erro como formulação de hipóteses corretas ou transitórias (ELLIS, 1985). Isto coincide com o declínio das abordagens orais e o avanço das abordagens comunicativas principalmente a partir da década de 1980 que, juntamente com a abordagem baseada em tarefas (NUNAN, 2004), a perspectiva co-acional, a plurilíngue, pós-método e Conteúdo e Aprendizagem Integrada de Línguas Estrangeiras (CLIL) preocupam-se mais com a comunicação de ideias e a



educação integral do sujeito do que com as formas linguísticas. As pesquisas sobre erros em línguas estrangeiras vêm mudando o foco da aprendizagem para o ensino.

ENSINO DE LE

A linguagem é o instrumento utilizado para a compreensão e aquisição de novos conteúdos acadêmicos pelos alunos; é o meio para a troca de ideias sobre o conhecimento aprendido entre alunos e alunos-professores. Assim sendo, a metodologia adquire grande relevância nesta abordagem e os professores envolvidos precisam sair da sua zona de conforto e mudar os métodos e estratégias utilizados para ensinar conteúdos em um segundo idioma. Consequentemente, uma implementação bem-sucedida requer: um planejamento informado, a integração de ambas as linguagens e estratégias metodológicas adequadas.

O corpo docente é responsável pelo desenvolvimento do currículo integrado de línguas em conjunto com o corpo docente das áreas não linguísticas. Para isso, devem ser levados em consideração os elementos da estrutura dos 4Cs (COYLE et al., 2010), que representam a estrutura conceitual utilizada no planejamento e desenho de atividades e tarefas. É considerada uma ferramenta de planejamento muito útil ao integrar as quatro dimensões principais: conteúdo, comunicação, cognição e cultura.

Conteúdo: refere-se ao conteúdo acadêmico das diferentes áreas ensinadas através do segundo idioma. É o eixo do ensino bilíngue, o ponto de partida do processo de planejamento do conhecimento, determinando assim a aprendizagem de conteúdos e habilidades, proporcionando oportunidades de estudo dos conteúdos através de diversas perspectivas que favorecem uma melhor e mais profunda compreensão dos mesmos. Da mesma forma, permite compreender a terminologia específica das áreas da segunda língua e prepara os alunos para estudos futuros e para a vida profissional.

Comunicação ou linguagem: refere-se à linguagem que os alunos precisarão para compreender o conteúdo acadêmico, para participar de atividades de aprendizagem e interagir com seus colegas sobre a aprendizagem. A linguagem deve ser clara e compreensível, de forma a facilitar a aquisição de novos



conhecimentos pelos alunos. A linguagem da aprendizagem, a linguagem para aprender e a linguagem através da aprendizagem devem ser consideradas. Trata-se de planejar quais vocabulários e frases específicas os alunos necessitarão ao longo de cada unidade de ensino, que tipo de linguagem será necessária para a produção oral e para atividades em duplas ou grupos como debates, bem como as estruturas e expressões de determinada linguística que eles utilizam. usará.

Cognição: está ligada ao conteúdo, pois se trata de ativar processos e habilidades cognitivas complexas, promovendo uma aprendizagem mais bem sucedida. Para isso, tenta estimular os alunos a pensarem para que sejam capazes de compreender e criar suas próprias interpretações sobre o conhecimento aprendido. Coyle (2002) recomenda o uso dos seis processos cognitivos (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) para promover habilidades de pensamento mais elevadas ou complexas.

Cultura: favorece a construção do conhecimento e da compreensão intercultural, pode incentivar o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural e a aprendizagem sobre diferentes países ou regiões, bem como introduzir os alunos num contexto cultural mais amplo. Refere-se, portanto, à relação entre língua e cultura.

Portanto, o corpo docente deve aprender o discurso relacionado ao conhecimento das áreas ensinadas na segunda língua, a segunda língua é usada para aprender as áreas ao mesmo tempo que se aprende a usar essa língua. Portanto, contribui para o domínio de ambas as habilidades comunicativas, onde a estrutura do conteúdo é o que determinará o sequenciamento linguístico, para que a gramática seja abordada conforme o conhecimento exige. Logo, o corpo docente deve meditar e planejar as estratégias necessárias para praticar e promover a segunda língua.

ENSINO DO ESPANHOL COMO LE

O ensino do espanhol como língua estrangeira tem se tornado cada vez mais relevante em um mundo globalizado e interconectado. À medida que as fronteiras geográficas se tornam menos definidas e a comunicação transcultural



se torna essencial, a habilidade de falar espanhol abre portas para oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais.

Em muitos países, o espanhol é a segunda língua mais falada, com uma ampla influência em áreas como negócios, turismo, diplomacia e entretenimento. Por isso, oferecer aulas de espanhol em instituições educacionais é crucial para preparar os alunos para um mundo diversificado e multicultural. Observa-se que no Brasil, “[...] o interesse cada vez maior pela língua espanhola parecia ser (e creio que era), em grande parte, fruto de uma demanda espontânea de nossa sociedade e o seu ensino vinha se consolidando e ampliando de forma natural” (GONZÁLEZ, 2016, p. 498).

Além disso, o ensino do espanhol como língua estrangeira não se limita apenas à aprendizagem linguística. Ele também proporciona uma compreensão mais profunda da cultura hispânica, suas tradições, história, literatura e perspectivas sociais. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também promove a tolerância, o respeito e a compreensão intercultural. Contudo, há problemas:

[...] a maior parte dos professores de espanhol das escolas públicas de Alagoas deixou de ensinar o idioma, passando a assumir outras funções nas instituições onde exerciam a docência, tais como: trabalhos de secretaria, biblioteca, coordenações, ensino de português, entre outras. Essa foi a alternativa que muitas escolas encontraram para que os professores efetivados não fossem devolvidos à Seduc e permanecessem nas instituições de ensino em que lecionavam o idioma espanhol (XAVIER, 2020, p. 1426).

Ao ensinar espanhol como língua estrangeira, é importante adotar abordagens pedagógicas dinâmicas e adaptáveis, que levem em consideração as necessidades individuais dos alunos, seus estilos de aprendizagem e seus objetivos específicos. Isso pode envolver o uso de métodos interativos, tecnologia educacional, imersão cultural e experiências práticas de comunicação oral e escrita (BERGMANN; CESCO, 2014). Cabe considerar que, outrora, nos PCN:

Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série (BRASIL, 1998, p. 20).



Além disso, é fundamental para os educadores estarem atualizados com as últimas tendências no ensino de idiomas, incorporando técnicas de ensino inovadoras e recursos educacionais diversificados para manter os alunos engajados e motivados ao longo de seu processo de aprendizagem.

Em resumo, o ensino do espanhol como língua estrangeira desempenha um papel vital na preparação dos alunos para um mundo cada vez mais globalizado, oferecendo não apenas habilidades linguísticas essenciais, mas também uma apreciação mais profunda da diversidade cultural e uma base sólida para o sucesso acadêmico e profissional.

ENSINO DE INGLÊS COMO LE

Aprender segundas línguas é percebido como uma necessidade. Preocupação que se reflete, em particular, no caso da língua inglesa. De fato, cada vez mais os cidadãos enfrentam diversos problemas na “sociedade digital” ligados ao trabalho, à comunicação ou à procura de informação como consequência da falta ou do fraco domínio da língua inglesa. Isto significa que, embora esteja atualmente disponível um maior número de recursos, continua a ser complexo para os professores ensinarem uma língua estrangeira e para os alunos desenvolverem competências funcionais.

Aprender inglês, como língua estrangeira, é difícil e muitas vezes produz ansiedade (DELICADO, 2011). Contudo, os estudantes reconhecem que a sua aquisição oferece a vantagem de facilitar muitas oportunidades profissionais. Em geral, ao aprender uma língua estrangeira, os obstáculos fundamentais que os alunos encontram derivam do estilo e do método de ensino. Apesar da existência de grande diversidade, não é comum a utilização de metodologias inovadoras ou atrativas para os alunos.

Entre os métodos mais conhecidos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira estão os seguintes (SÁNCHEZ, 2009):



1. A tradução gramatical ou método tradicional, dá especial atenção à instrução das regras gramaticais. As explicações dos professores baseiam-se na língua materna ou na língua oficial.
2. O método direto baseia-se na ligação direta da palavra estrangeira com a realidade que ela representa. Promove a expressão oral e a memorização de vocabulário.
3. Método áudio-oral, prioriza o uso da linguagem falada (expressão oral e escuta) baseada na reprodução ou repetição.
4. O método audiovisual baseia-se na utilização de recursos visuais e auditivos para desenvolver a capacidade de ouvir e compreender a linguagem falada por meio da interação.
5. Abordagem comunicativa, potencializa a aprendizagem da língua através da comunicação na língua estrangeira, embora inicialmente a contamine com a língua veicular.
6. A aprendizagem baseada em projetos privilegia a utilização de estratégias centradas no aluno através da participação ativa, do desenvolvimento da motivação e do trabalho em grupo.

Refira-se que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* apoia o desafio do desenvolvimento da competência linguística, sociolinguística e discursiva. Coloca especial ênfase no uso de estratégias pedagógicas que melhorem a abordagem comunicativa através de planejamento, implementação, monitoramento ou avaliação oportuna para que os alunos possam se expressar adequadamente.

Outros métodos que se tornam cada vez mais relevantes para o ensino de línguas estrangeiras são aqueles apoiados em estratégias alternativas de ensino e nas TIC (ALCALDE, 2011). Neste sentido, podem referir-se aqueles que defendem a aprendizagem globalizada e a aprendizagem comunitária de línguas. Neles, a inclusão de estímulos externos, que incorporam componentes



lúdicos ligados ao cotidiano, bem como a combinação de recursos didáticos inovadores, contribui para melhorar o interesse pela língua a ser adquirida.

Outro exemplo, pouco difundido para o ensino de Inglês, do qual existem algumas experiências, é aquele apoiado no método hermenêutico baseado no apoio das TIC, que permite incentivar a motivação, a autonomia e a produção de textos na língua estrangeira, bem como promover a compreensão da língua. As iniciativas de ensino inovadoras associadas à promoção da aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser reforçadas para consolidar a sua utilização como uma boa prática de ensino.

Neste momento, no Brasil, os métodos e recursos de ensino utilizados para a aquisição de uma língua estrangeira ainda não produziram os resultados desejados. De fato, são manifestas as carências e lacunas que grande parte da população apresenta, bem como a rejeição ou medo gerado tanto pela utilização dos novos dispositivos tecnológicos como pela aprendizagem da língua inglesa, pela complexidade e limitações que vivenciam. inicialmente.

Esse posicionamento e a dificuldade de aquisição do idioma devem ser considerados na concepção didática e na sua implementação. Perante qualquer tipo de aprendizagem, é importante chegar a acordo sobre os propósitos a atingir, pois através do co-envolvimento pode-se promover uma maior predisposição e, conseqüentemente, melhorar os resultados.

Além disso, ao ensinar uma língua estrangeira com esse grupo, é fundamental minimizar possíveis fracassos e capacitá-los para lidar com angústias e dificuldades. Por outro lado, devem ser ajudados a identificar fontes de informação fiáveis e adequadas, para que possam atingir o mais elevado grau de eficiência possível. Da mesma forma, é relevante considerar seu estilo de aprendizagem, limitações e expectativas para tentar reforçá-los diante dos obstáculos.

Muitas vezes aprender uma língua estrangeira não exige o mesmo método e componentes curriculares de todo o grupo. Entre outros fatores, a aquisição de aprendizagem neste grupo é condicionada negativamente pela falta de tempo, trabalho, problemas pessoais e/ou familiares, crenças e capacidade de memória (que poderia ser menos ágil). Ao aprender uma língua, a atitude ou disposição que a pessoa tem é fundamental e, da mesma forma, a motivação intrínseca e extrínseca é substancial.



Portanto, ao ensinar a língua inglesa, o professor deve incentivar desde o início a turma da sala de aula, promovendo a geração de um clima propício à intensificação do desejo de aprender, explicando também a sua utilidade diária, bem como para o seu aproveitamento acadêmico e desenvolvimento profissional. A geração de um ambiente agradável na sala de aula, que permita que os estudantes se desinibam para evitar que se retraiam ou fiquem constrangidos ao falar ou fazer perguntas, promoverá uma melhor comunicação. Isto pode ser aumentado se o professor promover o desenvolvimento de atividades interativas, baseadas na integração de vários recursos didáticos e se conseguir sensibilizá-los para os progressos na aprendizagem da língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de LE e na sala de aula não consiste apenas em mudar a língua de instrução; esta abordagem é muito mais do que aumentar a exposição a essa língua, fazendo o mesmo que na língua materna. Um modelo baseado na transmissão do conhecimento professor-aluno, na simples tradução de atividades da língua materna para a segunda língua, não é viável para o desenvolvimento da competência comunicativa exigida pela sociedade atual e para a aquisição de conhecimento.

Para garantir o sucesso e a qualidade da implementação desta abordagem, os professores devem refletir e questionar as suas formas de trabalhar na sala de aula; uma mudança de código linguístico não é suficiente para a implementação bem-sucedida do ensino de uma segunda língua. Tudo isto implica uma mudança na forma de encarar a tarefa educativa nas salas de aula, a utilização de diversas estratégias de ensino por parte do corpo docente para facilitar a compreensão dos conteúdos e garantir uma aprendizagem relevante.

Além disso, a aquisição de uma segunda língua pode ser a forma mais direta de “compreender que...[a] língua [mãe] representa...uma forma específica e particular de organizar a realidade e as experiências pessoais de [alguém], não a única forma de conceituar o mundo” (ARDILA, 2012, pág. 103). Por esta razão, o ensino de uma segunda língua nas salas de aula deve ser um desafio das diferentes políticas para promover as relações sociais e a comunicação entre os



diferentes povos e, neste ponto, é onde os programas bilíngues têm lugar como uma opção para ter um bom domínio de um segundo idioma.

O objetivo destes programas é que os alunos aprendam uma segunda língua sem esquecer a sua. Assim, as línguas são utilizadas como linguagens veiculares por meio das quais os alunos alcançam os conteúdos linguísticos e acadêmicos especificados no currículo e a competência comunicativa para se comportarem espontaneamente nas situações da vida cotidiana, conferindo-lhe assim uma aplicação prática (CUMMINS, 2002).

Destacam-se os benefícios cognitivos que o ensino de uma segunda língua traz aos alunos e, conseqüentemente, à sua autonomia e maior grau de maturidade. Portanto, pode-se afirmar que o bilinguismo facilita a aprendizagem de uma segunda língua e contribui para o desenvolvimento da competência cultural e de um sentimento de cidadania mais global, e integra a consciência e a compreensão intercultural no currículo (COYLE, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALDE, Nuria. "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania", **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas (España)**, vol. 6, enero-diciembre, pp. 9-23, 2011.

AMARA, N. Correcting Students' Errors: Theory and Practice. **Current Educational Research**, 1(5), 45-57, 2018.

ARDILA, A. Ventajas y desventajas del bilingüismo. **Forma y función**, 25(2), 99-104, 20112.

AUTHIER-REVUZ, J. Psicoanálisis y campo lingüístico de la enunciación. En M. Laje (Comp.), **Por más que Lacan lo diga** (pp. 29-66). Libretto, 2013.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. **A diminuição da oferta do ensino da língua espanhola no estado de Santa Catarina: e a Lei n. 11.161, onde está?**. In: GARCIA, Adir Valdemar; D'AGOSTINI, Adriana (orgs.).



Reflexões sobre a formação de professores e o Pibid-UFSC. Tubarão: Ed. Copiart, 2014, p. 37-59.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, v. 134, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHOMSKY, N. Preliminares metodológicos. In: N. Chomsky, **Aspectos de la teoría de la sintaxis** (pp. 5-60, 1999). Gedisa.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Mercado de Letras. 2007.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 5(1-4), 161-170, 1967.

COYLE, D. Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. En D. Marsh (Ed), CLIL/EMILE the european dimension: **Actions, trends and foresight potential** (pp. 27-28, 2002). University of Jyväskylä.

CUMMINS, J. **Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos**. Morata, 2002.

DELICADO, Genma; AGUDO, Juan E., FERREIRA, Paula; CUMBREÑO, Belén. "Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web", **Tejuelo (España)**, núm. 4, pp. 56-73, 2009.

DELL HYMES, H. **Acerca de la competencia comunicativa**. Forma y Función, 9, 13-37, 1972.



ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford University Press, 1985.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Siglo XXI Editores, 2018.

GONZÁLEZ, Neide Maia. E a lei? A lei? Ora a lei!! In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. **Dez anos da "Lei do Espanhol"** (2005-2015). Belo Horizonte: Viva voz, FALE/UFMG, 2016, p. 497-516.

LEIBSON, L., SAN MIGUEL, T., BUCHANAN, V., SÁNCHEZ, J., CANOSA, J., LADO, V. N., FOLGAR, S., GARCÍA NEIRA, N.; ALMIRA, B. Variantes de la resistencia en el curso de tratamientos psicoanalíticos en instituciones. **Anuario de investigaciones**, 19(2), 83-89, 2012.

MARAFIOTI, P. E. Factores influyentes en tipos de errores de concordancia nominal en un corpus de cuatro aprendientes italianos de español **LE.Lenguaje**,49(2), 365-393, 2021.

MONTSERRAT, M.; MÓRTOLA, G. La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**,10(1), 167-191, 2018.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. University Press, 2004.

ORLANDI, E. P. **Eu, tu, ele - Discurso e real da história**. Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M. **Las verdades evidentes**. Lingüística, semántica, filosofía. Ediciones del CCC, 2016.

RICHARDS, J. C. Y RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge University Press, 1998.



SÁNCHEZ, Miguel A. "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", **Tejuelo (España)**, núm. 5, pp. 54-70, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 1977.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10(1-4), 209-232, 1972.

XAVIER, R. Y., (et.al). A Lei nº 13.415/2017 e o apagamento da disciplina de Língua Espanhola dos currículos das escolas públicas de Alagoas. **EDUCTE: Revista Científica Do Instituto Federal De Alagoas**, v. 11, n. 1, p. 1425-1450, 2020.