



REVISTA

# COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF · RCC#17 · v. 6 · n. 2 · ISSN 2359-2494 · Maio de 2019

## Língua estrangeira na Rede Distrital de Educação:

## Formação, políticas, ensino e aprendizagem



### ENTREVISTA

PROF. DR. ALMEIDA FILHO

Fala sobre as atuais políticas públicas voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras

### ARTIGO

Pesquisa fala sobre a perspectiva estética no ensino de línguas, e analisa caso de utilização de textos literários no cenário da sala de aula

### RELATO

Texto fala sobre a experiência de uso de um blog no ensino do espanhol, e compartilha dicas e links para acesso a materiais de aula que podem ser baixados gratuitamente

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Ibaneis Rocha - GOVERNADOR

Paco Britto - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Rafael de Carvalho Pullen Parente - SECRETÁRIO

Quintino dos Reis Borges Filho - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE INOVAÇÃO E  
TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Rodrigo Moreira Freitas - SUBSECRETÁRIO

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Flávio Cireno Fernandes - DIRETOR

EDITOR-CHEFE

Daniilo Luiz Silva Maia

EDITORAS ADJUNTAS

Ana Cláudia Nogueira Veloso

Keyla Gonçalves de Lima Lacerda

Raquel Oliveira Moreira

EDITOR CONVIDADO

Juscelino da Silva Sant'Ana

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Daniilo Luiz Silva Maia (SEEDF)

Flávio Cireno Fernandes (SEEDF)

Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Célio da Cunha (UCB)

Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)

Gustavo Henrique Moraes (INEP)

Jaqueline Moll (UFRGS)

Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)

Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)

Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)

Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)

Remi Castioni (UnB)

Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

FOTO DA CAPA

produzida por Freepik

IMPRESSÃO

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TIRAGEM

1.200 exemplares

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

[www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso](http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso)

## EDITORIAL

No cenário das sociedades contemporâneas e multiculturais, que apresentam mudanças aceleradas, é inexorável repensar as práticas sociais, a produção de conhecimento, as atuações profissionais, as relações humanas, e, principalmente ampliar o debate sobre a educação e o desenvolvimento das competências necessárias para o século 21.

Olhar além dos muros da escola - propiciando aos educandos o desenvolvimento de habilidades que o capacitem para enfrentar os desafios da vida e para acompanhar as transformações no decorrer dela - é imperioso. Para tanto, a oferta de ensino de outros idiomas torna-se uma poderosa ferramenta que possibilita as perspectivas de autonomia, capacitação e inserção do estudante como cidadão participativo na vida social e profissional, dentro do contexto de globalização.

A aprendizagem de uma segunda língua e da capacidade de comunicar-se com fluência em outro idioma, que não a língua materna, amplia a perspectiva de escolarização. O conhecimento de diferentes fatores socioculturais além de oportunizar a aquisição de competências interculturais pode favorecer o desenvolvimento de valores e atitudes positivas e respeitadas no ambiente escolar, tais como: a aceitação das diferenças, a tolerância, a valorização da diversidade, a solidariedade e o respeito para com o próximo - elementos primordiais para a promoção de uma cultura da paz.

A Secretaria de Estado de Educação de Distrito Federal, hoje, dispõe de 17 unidades de Centros Interescolares de Língua - CILs, que ofertam inglês, espanhol, francês, alemão e japonês como componentes curriculares, em regime de intercomplementaridade com as escolas regulares da rede distrital de ensino.

Esperamos que o conjunto de artigos, relatos de experiências e resenha - textos aqui apresentados e relacionados a pesquisas e experiências - possam trazer contribuições relevantes que ratifiquem a importância desta política pública séria e impactante, desenvolvida nas escolas públicas, para promoção de educação de qualidade, condizente com os requisitos do mundo moderno, na conjuntura da internacionalização.

Almejamos, também, estimular a reflexão de docentes, formadores e pesquisadores acerca da diversidade das abordagens e dos métodos de ensino, das novas tecnologias, discussões necessárias para o alcance de melhores resultados na aprendizagem de línguas estrangeiras, em contextos variados.

Os editores responsáveis por este periódico agradecem a todos os autores e pareceristas que contribuíram para a publicação de mais uma edição bem-sucedida da Revista Com Censo.

Todos tenham uma boa leitura!

---

Ana Cláudia Nogueira Veloso

# ÍNDICE

## 6 APRESENTAÇÃO

### ENTREVISTA

8 Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

### ARTIGOS

12 **Avaliação formativa - uma necessidade no ensino de línguas para sucesso das aprendizagens**

*Helder Gomes Rodrigues*

22 **Language policies for the teaching of foreign language in public basic education in the Distrito Federal**

*Eduardo Dias da Silva, Romar Souza-Dias e Juscelino Francisco do Nascimento*

34 **A evolução da oferta de língua estrangeira na rede pública do DF entre 2014 e 2018**

*Lucilene Dias Cordeiro*

49 **A criança em situação de risco e vulnerabilidade social: uma perspectiva de cuidado e educação da primeira infância**

*Maria Aparecida Camarano Martins e Patricia Lima Martins Pederiva*

57 **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Uma década de monitoramento da qualidade da educação**

*Thamara Maria Souza, Alisson Moura Chagas e Rita de Cassia Araújo. Abrantes dos Anjos*

63 **A formação implícita e explícita na Base Nacional Comum Curricular**

*Danielle de Paiva Vilela Paz*

**73**

**Uma perspectiva estética no ensino de línguas: um caso de uso de texto literário no cenário da sala de aula**

*Juscelino da Silva Sant'Ana e Cléria Maria Costa*

## RESENHAS

**82**

**Imagination in human and cultural development: Cultural dynamics of social representation**

*Gleice Aline Miranda da Paixão e Fabrícia Teixeira Borges*

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

**85**

**Na escola regular se aprende Inglês: Uma experiência com Rap na escola pública**

*Josiane Prescendo Tonin*

**91**

**Minha experiência com o blog no ensino de espanhol**

*Giuliana Melo Evangelista*

**95**

**Conexões entre literatura e tecnologias no ensino de língua inglesa**

*Daniel Rodrigues Paes Landim*

**99**

**Reflexões sobre formar (-se)**

*Keila dos Santos Araújo*

**103**

**Projeto ciranda de livros: Quando a ciência dá asas à literatura**

*Elaine Cristina Alves Cardoso*

# APRESENTAÇÃO

Iniciamos a edição com uma entrevista com o Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, realizada pelo Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana. A entrevista gira em torno da relevância da formação dos profissionais envolvidos no ensino da língua estrangeira nas escolas, e as políticas públicas mais atuais responsáveis pelo fomento na aprendizagem de idiomas na educação básica.

A seção de artigos é iniciada pelo trabalho **Avaliação formativa - uma necessidade no ensino de línguas para sucesso das aprendizagens**, de Helder Gomes Rodrigues, discute sobre a avaliação formativa e seu uso no ensino de línguas. A avaliação da língua estrangeira guarda diversas especificidades, tal como a presença da avaliação oral e a concepção de linguagem. Neste trabalho analisa-se o papel da avaliação na escola e como a avaliação formativa pode contribuir para as aprendizagens, respeitando o tempo e o processo de cada estudante em seu caminho no estudo da língua estrangeira.

O segundo artigo, **Language policies for the teaching of foreign language in public basic education in the Distrito Federal**, de Eduardo Dias da Silva, Romar Souza-Dias e Juscelino Francisco do Nascimento, apresenta reflexões sobre relação entre políticas linguísticas e educação básica pública, traduzidas na experiência da construção do fazer pedagógico em ambiente escolar público para o ensino de língua estrangeira (LE) no Distrito Federal. No trabalho busca-se responder que políticas linguísticas sustentam o ensino de língua estrangeira na educação básica pública do Distrito Federal.

O terceiro artigo, **A evolução da oferta de língua estrangeira na rede pública do DF entre 2014 e 2018**, de Lucilene Dias Cordeiro, apresenta a evolução de alguns indicadores educacionais nos Centros Interescolares de

Línguas (CILs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), a partir de informações disponíveis no Censo Escolar do Distrito Federal nos últimos cinco anos (2014-2018). O trabalho mostra que os resultados apontam para um crescente interesse por língua estrangeira, além de destacar que a oferta na rede pública em regiões administrativas carentes desponta como um ponto muito positivo na busca pelo ensino de qualidade no Distrito Federal.

O quarto artigo, **A criança em situação de risco e vulnerabilidade social: uma perspectiva de cuidado e educação da primeira infância**, de Maria Aparecida Camarano Martins e Patricia Lima Martins Pederiva, apresenta um levantamento histórico e aborda a gênese da educação da criança em situação de risco e vulnerabilidade social, além de identificar legislações a que as crianças estiveram sujeitas no decorrer do período recortado. O trabalho salienta o reconhecimento da criança sujeito histórico de direitos na contemporaneidade, e o fato de isso impulsionar o desenvolvimento de programas governamentais, engendrando ações intersetoriais e integradas voltadas à prevenção e à proteção integral das crianças.

O quinto artigo, **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Uma década de monitoramento da qualidade da educação**, de Thamara Maria Souza, Alisson Moura Chagas e Rita de Cassia A. Abrantes dos Anjos, discute os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em meio a uma década de sua implantação na rede pública de ensino. Os principais resultados encontrados foram que as médias do Ideb observadas na Educação Básica do país encontram-se distantes de atingirem as metas projetadas para 2024, término da vigência do PNE.

O sexto artigo, **A formação implícita e explícita na Base Nacional Comum Curricular**, de Danielle de Paiva Vilela Paz, analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere à formação do professor de língua estrangeira (LE). Discorre-se sobre temas pertinentes à temática central, tal como a formação do professor de LE, e a relação entre a BNCC e os processos de ensino e aprendizagem.

O sétimo artigo, **Uma perspectiva estética no ensino de línguas: um caso de uso de texto literário no cenário da sala de aula**, de Juscelino da Silva Sant'Ana e Cléria Maria Costa, aborda o uso de textos literários como alternativa metodológica, numa perspectiva estética, para materialização de um tipo de abordagem de ensino que privilegia o sentido no âmbito da língua estrangeira (LE). Após a exposição de um relato de experiência de uso de texto literário em uma perspectiva estética em uma escola pública com estudantes do Ensino Médio, conclui-se que, através desta alternativa metodológica, é possível ampliar as concepções de abordagem no âmbito de ensino da LE.

Em seguida, temos a resenha da obra **Imagination in human and cultural development: Cultural dynamics of social representation**, sem tradução para o português, feita por Gleice Aline Miranda da Paixão e Fabrícia Teixeira Borges, que trata a imaginação do ponto de vista da Psicologia Sociocultural. Essa obra é relevante para a discussão da importância da imaginação para o desenvolvimento humano e, também, é interessante para se fomentar o debate de como a escola, como uma instituição social, pode desenvolver a imaginação dos alunos.

Adiante, temos o primeiro relato de experiência, **Na escola regular se aprende Inglês: Uma experiência com Rap na escola pública**, de

Josiane Prescendo Tonin, onde está descritas algumas das ações desenvolvidas no ensino de língua inglesa em uma escola de ensino regular da rede pública do Distrito Federal. Dentre essas ações, ressalta-se a importância de dar aos estudantes voz ativa no processo de aprendizagem para que possam ser cada vez mais autônomos na construção de seus saberes, além de se sentirem responsáveis e parte integrante no desenvolvimento do processo educativo no contexto ao qual fazem parte.

O segundo relato, ***Minha experiência com o blog no ensino de espanhol***, de Giuliana Melo Evangelista, compartilha a experiência exitosa na utilização de um blog no trabalho de ensino do espanhol. Mostra-se, também, como esse recurso tem ajudado outros professores em outras partes do mundo, e é compartilhado as atividades e materiais utilizadas em sala de aula, tais como jogos, projetos, músicas,

livros, etc., que podem ser acessados on-line e baixados gratuitamente.

O terceiro relato de experiência, ***Conexões entre literatura e tecnologias no ensino de língua inglesa***, de Daniel Rodrigues Paes Landim, pretende conscientizar os educadores sobre a importância do ensino de literatura em língua estrangeira, associado às tecnologias. A partir de dados coletados com os alunos em uma pesquisa de campo de caráter descritivo com alunos do Centro de Ensino Médio José Soares, em Redenção do Gurguéia, Piauí, viu-se que a maior parte das turmas entrevistadas tem aulas de literatura em sua grade de horários, porém um grande número de professores é adepto somente do recurso tradicional: a leitura de livros.

O quarto relato, ***Reflexões sobre forma (-se)***, de Keila dos Santos Araújo, fala sobre as políticas que permeiam o ato de ensinar e como elas influenciam e ditam o fazer pedagógico de

docentes de Língua Estrangeira. Aqui, propõe-se uma reflexão no sentido de que é preciso entender também o papel do erro no cotidiano escolar, além do papel da autoanálise profissional, a fim de auxiliar os professores nas demandas do dia a dia. Com isso, a formação reflexiva pode atingir outros professores, pais, diretores, enfim, comunidade escolar, em um ciclo benéfico que visa a melhoria da educação como um todo.

O quinto e último relato, ***Projeto ciranda de livros: Quando a ciência dá asas à literatura***, de Elaine Cristina Alves Cardoso, discorre sobre a construção de um projeto literário desenvolvido para turmas do 5º ano do ensino fundamental I, intitulado Ciranda de Livros, que incentiva a leitura fazendo uso da interdisciplinaridade para aprendizagens sobre culturas diferentes, trabalhando hábitos e atitudes relacionados à preservação do meio ambiente, leitura, interpretação, produção de textos. ■

### **Flávio Cireno Fernandes**

Diretor de Informações Educacionais  
SINOVA/SEEDF

## ■ ENTREVISTA

# ■ A língua estrangeira na escola: a formação como meio viável no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Juscelino Sant'Ana/Divulgação



**Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana**

Juscelino da Silva Sant'Ana é licenciado em Letras/Inglês pela Universidade de Brasília - UnB (1997), mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2005) e doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2017). Professor da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Contato: [ilma.juscelino@gmail.com](mailto:ilma.juscelino@gmail.com).

O professor Almeida Filho é um experiente formador de professores na área da linguagem, importante pesquisador no ensino de línguas, atuando diretamente na formação há várias décadas e autor de pelo menos três livros no assunto, diz que é preciso rever nossas bases para servir melhor aos que demandam preparação para chegar e fazer bem o trabalho de ensinar idiomas na escola brasileira.

Almeida Filho toca em questões nevrálgicas da formação inicial, como a dos currículos em cursos de Letras, muitas vezes, desatualizados. O autor fala sobre a importância de se ter bases científicas na formação do profissional do ensino de línguas e indica teorias que sejam relevantes para o campo específico dessa área de atuação profissional. Ele aborda, também, a importância de se desenvolver atitudes que favoreçam a formação mais adequada para os contextos contemporâneos de ensino e de aquisição de língua estrangeira.

A formação continuada também é objeto de considerações pelo entrevistado. Para ele, ela pode consistir em um caminho de (auto)descoberta. O Professor Almeida Filho apresenta conselhos e sugestões valiosos para que o profissional que queira se desenvolver possa encontrar condições viáveis em seu constante aprimoramento. Confira a entrevista! ■



## ENTREVISTA

Almeida Filho/Divulgação



**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**

É bacharel e licenciado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), mestre em Educação em Língua Estrangeira pela Universidade de Manchester (1976), e doutor em Linguística pela Universidade de Georgetown (1983). Professor de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Atua nos programas de graduação em Letras e na Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Tem experiência na área de Aprendizagem e Ensino de Línguas, com ênfase nos processos de aquisição e ensino de línguas, abordagens de ensino de idiomas, história do ensino de línguas no Brasil, políticas de ensino de línguas, ética profissional no ensino de língua estrangeira, epistemologia da linguística aplicada, formação de professores de línguas e ensino de português a falantes de outras línguas e cultura brasileira.

*“Nossas licenciaturas ainda não garantem a formação necessária de professores profissionais de língua(s) para as salas de aula de nossas escolas. Temos de agir imediatamente.”*

### **1. Prof. Dr. Juscelino Sant’Ana – O que não está bem na formação de professores de línguas?**

**Prof. Dr. Almeida Filho** – Os apertos ou gargalos da formação de professores de línguas, quase sempre não nativos na língua que vão ensinar (frequentemente o Inglês e o Espanhol, mas várias outras também: o Japonês, o Francês, Libras e o Italiano, por exemplo). As limitações começam na própria educação básica recebida pelos professores ainda na escola fundamental e depois ecoam com severidade no ensino médio deteriorado e na universidade, ou faculdade; um ensino despregado da realidade e muitas vezes estagnado. Os docentes que atuam nas licenciaturas começam por não serem bons já nas suas especialidades – professores de línguas, por exemplo, se formam sem língua suficiente para sustentar aulas na própria língua alvo. Estudam Linguística e conhecem a literatura associada a um idioma, mas não possuem a postura mental e a formação específica para cuidar do ensino das línguas depois nas escolas. Parte do problema é o teor do currículo, desatualizado, estagnado, enviesado por um bacharelado não raro academicista e ideológico. A conclusão que tiro é a de que as universidades não se concentram para resolver suas deficiências na formação, nem sequer no diagnóstico do que aflige a profissão. A formação adequada para que um professor ou uma professora se sinta confortável ao iniciar a carreira profissional não tem sido possível na grande maioria dos programas de licenciatura na área da Linguagem. Poucos licenciandos aprendem, de fato, a controlar com

confiança uma turma numa sala de aula apenas pela observação e pelo contato com profissionais bem sucedidos. As faculdades não só não conseguem viabilizar nos futuros professores um comando apropriado da língua que vai ser ensinada, como também não entram em discussão atitudes mais promissoras. Os conhecimentos embaixadores de ações produtivas minimamente necessárias na profissão, como planejar cursos de línguas, escolher ou até preparar materiais, sustentar experiências relevantes nas aulas, e avaliar o aproveitamento e proficiência de seus alunos de língua(s), minguam nas licenciaturas. Muitos professores formados vão a campo sem base conceitual e sem ter tido experiências verdadeiras de ensino a aprendizes das diversas faixas etárias. A situação exige cuidados imediatos, mas poucos se movem sentindo-se responsáveis. Precisamos de uma intervenção de autoridades, nem que seja somente desta vez, por meio de políticas abaladoras do status quo e/ou de exames de suficiência para os professores antes de ingressarem no magistério poderem atuar profissionalmente.

## 2. Juscelino Sant'Ana – Por que os cursos da licenciatura não melhoram?

**Almeida Filho** – Eles melhoram vegetativamente, mas sei o que está por detrás da sua pergunta: por que não se tornam verdadeira e rapidamente cursos eficazes preparando novas gerações de professores profissionais da Área da Linguagem que saibam fazer o melhor possível para ajudar alunos a se comunicarem numa nova língua ou numa variante distinta, crescida no seu repertório e prestigiada da própria L1 que já dominam? Não melhoram, primeiramente, porque o assunto não vira item de urgência e nem prioridade no país, que depende muito desses profissionais para crescer e prosperar.

## 3. Juscelino Sant'Ana – Que características são desejáveis na formação na sua análise?

**Prof. Dr. Almeida Filho** – A sua pergunta pressupõe que saibamos o que é uma formação adequada, que tenhamos uma espécie de “modelo da formação”. Estamos trabalhando nisso, mas ainda longe de um consenso que nos impulse. Precisamos tentar mais e com mais força. Há ideias europeias, mas ainda suscitam pouco debate. Eu mesmo formulei, para uso em projetos da formação, um Modelo da

*“Para se aprofundar na sua profissão e área, um professor ou uma professora precisa buscar livros, cursos, eventos na sua área de cerne. É aí que vai encontrar o melhor dos ensinamentos sobre os processos que fazem fluir o ensino dos idiomas.”*

Operação Geral da Formação (OGF) que possa guiar minhas ações com explicitude. Vou destacar alguns pontos. Há um plano conceitual na mente dos professores, pleno de intuições, crenças e memórias, envolto numa cultura escolar marcada por grandes influências, a que chamo de traços influentes do caráter nacional, como os cortes repentinos e desmobilizantes de políticas que golpes políticos

sucessivos implicam. É preciso conhecer esse plano de ideias antes de favorecer o encontro dele com o plano da prática na realidade das escolas. Esse é o primeiro embate. O segundo é o confronto das crenças informais profundas com uma teoria formalizada por pesquisadores sobre o que conta como ensinar e aprender línguas de forma bem sucedida. Teorias da Área da Linguagem não são todas de uma mesma natureza e nem todas se prestam a ofertar conhecimento de valor aos professores de línguas. Quero estabelecer desde logo que valorizo principalmente teoria vinda de dentro da disciplina aplicada a que chamamos de Ensino de Línguas, que depois pode ser complementada com teorias afins como as da Linguística, da Literatura, Psicologia e Educação. Outro círculo ainda maior pode conter teorias de áreas de contato como a das Ciências Sociais e Tecnologias da Informação. O sentido geral é o de caldear as crenças informais com boa teoria (teoria adequada) que trate dos processos da própria formação, do ensinar e do adquirir línguas nas condições brasileiras. Penso que, hoje, o melhor método para fazer essa síntese seja o da reflexão sistemática vivida como técnica a ser aperfeiçoada à medida que a formação permanente avance.

## 4. Juscelino Sant'Ana - O professor poderia aproveitar melhor sua busca por formação em alguma área específica ou disciplina acadêmica?

**Prof. Dr. Almeida Filho** – Muitos professores creem, erroneamente, que sua atividade profissional não precisa ser amparada teoricamente por nenhuma área científica porque ela é pura prática. Você aprende a ensinar línguas ensinando por anos seguidos nas escolas. Podem apoiar-se numa gramática e em livros didáticos publicados no mercado editorial, isso sim, mas aí se acabam os recursos e fontes. Outros são levados a crer que há disciplinas referenciais que iluminam o caminho dos professores: a Linguística Geral, a Psicologia, a Sociolinguística Educacional, a Pedagogia Geral. Você busca nessas fontes o

auxílio de que precisa para tornar-se apto e melhor na profissão. Nenhuma dessas posições parece ser defensável do meu ponto de vista após mais de 40 anos trabalhando no ensino de idiomas e formando novas gerações de profissionais. O melhor apoio ou fundamentação de que carecem os professores está no cerne de teorias sintetizadas e vertebradas em proposições de ação informada da área própria, independente e autônoma do Ensino de Línguas. Para nos fazer lembrar bem que essa área é composta de conhecimentos entrelaçados de três processos, uso aqui a sigla FAELin para indicar que há o processo da Formação, o da Aquisição e o do Ensino ou instrução, todos regendo o objeto direto língua, uma dada língua em uso imersa em cultura, línguas em contato, uma L1, L2 ou LE. Temos, portanto, uma área de direito chamada popularmente de Ensino de Línguas, uma profissão estável que alcança mais de 2.500 anos e uma base teórica direta e própria guardada e desenvolvida durante todo o tempo. Os professores fariam bem em buscar apoios em nível do conhecimento e práticas nessa área do Ensino de Línguas (EL). O EL é uma disciplina de um conjunto de outras aplicadas, todas sob o manto da Área Aplicada da Linguagem. Para se aprofundar na sua profissão e área, um professor ou uma professora precisa buscar livros, cursos, eventos na sua área de cerne. É aí que vai encontrar o melhor dos ensinamentos sobre os processos que fazem fluir o ensino dos idiomas.

##### **5. Juscelino Sant'Ana - Por onde devem começar os professores que estiverem dispostos a prosseguir na sua formação?**

**Prof. Dr. Almeida Filho** – Os começos são muitas possibilidades. O mais importante é nutrir atitudes preciosas para a formação: em primeiro lugar, querer uma formação, depois, abrir o espírito a críticas,

autocrítica, flexibilidade para admitir diferenças e limitações nossas. Não ter medo de admitir novas possibilidades ainda que com algum ceticismo sempre. Não é bom acreditar piamente em tudo. É preciso aprender a discernir. Sentir e mostrar entusiasmo por novas direções. Não ter preguiça de ler e ler e ouvir anotando e revendo notas. Essas são marcas de um começo promissor. Os professores precisam, então, conhecer-se, perguntar como de fato ensinam. Conhecer suas características, compreender melhor o que são e fazem guiados por uma cultura informal da profissão e por intuições e crenças. O caminho das leituras relevantes (nem todas são) é o mais seguro, mas é preciso reconhecer que há uma área acadêmica nossa, que é guardiã de muitos conhecimentos já acumulados. Cursos com bom lastro por uma trajetória conhecida de resultados podem ser encontrados. Eles organizam e facilitam nossa compreensão das partes e, quando bons, nos fazem entender o conjunto do nosso trabalho, as tendências, as rivalidades. Na UnB, quero recomendar o Curso da Formação Permanente de Professores de Línguas ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, com foco no Ensino de Línguas da Universidade de Brasília. Confira a página do Programa para saber datas e requisitos. Outro portão promissor para a nossa melhoria profissional é a página HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil) acessível pelo sítio eletrônico: [www.helb.org.br](http://www.helb.org.br). A trilha sempre aberta é a da autoformação, da busca própria pelos melhores “conselhos” na forma de artigos de colegas e pesquisadores da Área. Difícil é achar uma sequência útil e fortalecedora de materiais que caiba em nossa experiência, por isso é preciso persistir, perguntar o que seria recomendável ler, encontrar alguém confiável e experiente que nos apoie. O menos aconselhável é não fazer nada e só seguir adiante tateando nas sobras e acertando de vez em quando. ■

### **Bibliografia sugerida**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Professor de LE em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **Abordagens da Formação de Professores de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores (em tratativas com a Editora para lançamento em 2019).

## ■ ARTIGOS

### ■ Avaliação formativa - uma necessidade no ensino de línguas para sucesso das aprendizagens

 Helder Gomes Rodrigues \*

**Resumo:** A avaliação formativa e o ensino de línguas possuem em comum o objetivo de que todos aprendam. Para que a avaliação para a aprendizagem<sup>1</sup> de fato se concretize na sala de aula de línguas, é preciso que aqueles que a praticam tenham compreensão não só do conceito desse tipo/função da avaliação, mas também percebam suas características como o feedback, o foco na aprendizagem, seu caráter democrático, dialógico e incluyente. A prática de uma avaliação do processo pode proporcionar o uso de diferentes instrumentos avaliativos, como a prova ressignificada, voltada para a aprendizagem, e a autoavaliação que contribui para que o estudante tenha consciência de seu processo de aprendizagem. O objetivo deste artigo é discutir sobre a avaliação formativa e seu uso no ensino de línguas. A avaliação da língua estrangeira, seja qual for a função utilizada, guarda especificidades como a presença da avaliação oral e a concepção de linguagem, sendo essa última condição para escolha de instrumentos e critérios avaliativos. Resta indagar sobre o papel da avaliação na escola e como a avaliação formativa pode contribuir para as aprendizagens, respeitando o tempo e o processo de cada estudante em seu caminhar no estudo da língua estrangeira. Nessa perspectiva, o produto passa a ser uma consequência, e não um fim da avaliação.

**Palavras-chave:** Avaliação. Avaliação formativa. Avaliação no ensino de línguas.

---

\* Helder Gomes Rodrigues é graduado em Letras português/espanhol pela Faculdade Michelangelo (2008), especialista em ensino de língua e literatura espanhola e hispano-americana (2009) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2018). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atua como diretor do Centro Interescolar de Línguas (CIL) de Sobradinho. Contato: profehelder@gmail.com.

## Introdução

Para que a avaliação se torne formativa, será necessário que os professores deem provas, antes de tudo, de coragem. (HADJI, 2001, p.132)

A sala de aula de línguas é permeada por concepções como a de língua/ linguagem, ensino de línguas e de avaliação, elementos que integram a abordagem<sup>2</sup> do professor de línguas. Assim como a concepção de linguagem determinará o planejamento da aula, os materiais selecionados e a dinâmica da sala de aula, a concepção de avaliação do docente é que possivelmente guiará as práticas avaliativas realizadas por professores e alunos. Como a avaliação tem por excelência a característica de decisão, é forte seu peso e seu significado na rotina escolar.

A avaliação nesse contexto muitas vezes é sinônimo de aplicação de provas para “notação”, ou seja, atribuição de notas aos estudantes. O uso de notas na avaliação, por sua vez, está associado à decisão sobre aprovação e reprovação dos estudantes. A avaliação nessa perspectiva não visa à aprendizagem e destaca apenas o produto (resultado) em detrimento do processo. Dias Sobrinho (2002, p.20) salienta que: “na escola a avaliação determina quem ‘passa de ano’ e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados”.

Scaramucci (2016) afirma que a avaliação é um lugar privilegiado para a tomada de decisões tanto para o bem (inclusão) como para o mal (exclusão). As decisões, por sua vez, possuem impactos sociais, por esse motivo é importante pensar a quem interessa a avaliação e ainda se a avaliação escolar está voltada para as aprendizagens e para a inclusão dos estudantes. É claro que as decisões, geralmente, são guiadas por ideologias e posicionamentos do avaliador. Dias Sobrinho (2002) afirma que a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra ou ingênua.

Devido, em primeiro lugar, às consequências sociais da avaliação, é imprescindível que os docentes tenham clareza sobre o que é avaliar e como avaliar. Além dos professores, os estudantes também necessitam entender os processos avaliativos aos quais são submetidos. A avaliação formativa pode contribuir para o conhecimento sobre avaliação, uma vez que sua prática suscita reflexão sobre o processo de aprendizagem. Mas é preciso discutir se de fato a função formativa da avaliação é familiar aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Há pelo menos 20 anos, a avaliação formativa ou função formativa é difundida, discutida e estudada no Brasil, porém seu conceito ainda gera dúvidas e

incompreensões. Algumas vezes, ela é confundida apenas com registros e acompanhamento comportamental dos estudantes. Nesse caso a avaliação formativa é resumida a controle de cadernos, observações sobre disciplina do estudante entre outros.

Outras vezes, a avaliação formativa é confundida com ausência de avaliação, assim, a escola e os professores deixam de avaliar em uma prática sem registros. Há ainda o “mito” da avaliação formativa, quando ela é empregada nos discursos e documentos escolares, geralmente editados por secretarias de educação, redes de ensino, transmitindo uma imagem de avaliação politicamente correta, porém a prática de avaliação não condiz com os documentos e manuais.

Diante das questões que envolvem a avaliação e, sobretudo, a avaliação formativa no contexto escolar e mais especificamente no ensino de línguas, este artigo tem como objetivo discutir o conceito e as características da avaliação formativa no ensino de línguas. Essa discussão é relevante quando consideramos o grande potencial da avaliação formativa no que tange à aprendizagem, mas, para tornar-se uma realidade, a avaliação formativa necessita adentrar com plenitude na sala de aula de línguas.

## Afinal, o que é avaliar?

A palavra avaliação historicamente traz consigo equívocos, discussões, críticas e, em muitos casos, aversão por estar relacionada a experiências de punição, medo e autoritarismo. Mas ao tratar de avaliação formativa no ensino de línguas, não podemos deixar de discutir o que se entende por avaliação e como é possível conceituar essa palavra cheia de significados e efeitos.

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação é uma palavra plurirreferencial, complexa, polissêmica, tem muitas e heterogêneas referências. Esse mesmo autor discorre sobre a história da avaliação e relata que, muito antes de ela ser inserida no contexto educacional, já era praticada para selecionar pessoas para ocupar funções no serviço público ateniense antes de Cristo. Esse relato corrobora o fato de que a avaliação está presente em diferentes contextos da vida humana e há bastante tempo.

Na atualidade, a avaliação continua sendo uma prática social quando avaliamos o atendimento de um serviço prestado em uma loja ou de um serviço público. No comércio, são inúmeras as formas utilizadas para receber as avaliações dos clientes. Alguns avaliam por telefone, outros por meio de aplicativos ou ainda por e-mail. É comum, também, os equipamentos em que o cliente pressiona um daqueles botões “satisfeito”, “insatisfeitos” ou “bom”, “regular”, entre outros. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 29), “o ato de



avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam na tomada de decisão”.

Com a democratização do acesso à Internet e às mídias sociais, a avaliação se estendeu aos blogs, sites e aplicativos. Muitas pessoas utilizam esses meios para avaliar produtos e marcas. As avaliações são muito importantes e têm impactos e consequências. Por exemplo, um motorista de aplicativo pode perder seu vínculo com a empresa caso seja mal avaliado pelos passageiros.

Podemos dizer que a avaliação é uma prática complexa, composta por vários processos que envolvem planejar, coletar dados para analisar, fazer inferências e tomar decisões para uma determinada finalidade. Luckesi (2006, p. 69) define avaliação, de forma geral, como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Diferentemente da avaliação, tratada de um modo mais geral, presente no cotidiano das ações humanas, a avaliação escolar é articulada com o ensino. Isso significa que ela é planejada, organizada e também possui objetivos, como todo o ensino. Luckesi (2006), Hoffmann (2017), Hadji (2001) e Villas Boas (1998) defendem que a avaliação escolar deve caminhar em direção à aprendizagem, sendo um mecanismo de aprimoramento desse processo.

Paradoxalmente, enquanto na vida avaliamos para progredir, avançar e melhorar, segundo Hoffmann (2018) tradicionalmente a avaliação escolar tem sido utilizada para punir, amedrontar e desencorajar, sentenciar e marcar o fracasso. É preciso mais que nunca que questionemos qual função da avaliação deve predominar nas práticas escolares.

## As funções da avaliação no ensino de línguas

As funções da avaliação variam de acordo com a finalidade da avaliação em determinado contexto. Nesse sentido, é preciso pensar sobre quais são os objetivos e a finalidade da avaliação no contexto de ensino de línguas.

De acordo com Rolim (1998), no Brasil, em contexto geral de línguas, a prática avaliativa fica reduzida à mera verificação da quantidade de erros e acertos produzidos pelos alunos. O que significa que apenas uma parte do processo de avaliação é realizado, uma vez que avaliar é coletar, analisar, inferir para tomada de decisão. Após os resultados coletados na avaliação, o que é feito para que os estudantes aprendam e superem suas dificuldades? Ou esse não é o objetivo da avaliação praticada nas escolas?

Um olhar diferenciado e cauteloso para avaliação praticada na sala de aula se faz necessário, porque é

subjacente uma concepção de educação que pode ser includente ou excludente e, no caso do ensino de línguas, também uma concepção de linguagem quando se tem, por exemplo, a busca pela perfeição gramatical e eliminação de erros dessa natureza. Nesse contexto, cabe a reflexão: avaliar língua é apenas mensurar conhecimento gramatical?

De acordo com Haydt (1992, p. 19), existem três funções da avaliação que se relacionam a três modalidades de avaliação. São elas: avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa. A avaliação, por meio de suas funções, pode ter como objetivo classificar, discriminar, selecionar e excluir, o que costuma ser característico da função somativa da avaliação. Pode também ser processual, fornecer constantemente feedback para que haja melhora do processo de ensino-aprendizagem, atributos da avaliação formativa.

Brown (2010, p. 7) concentra-se nas funções somativa e formativa. Segundo ele, a função formativa é: “avaliar os alunos no processo de “formar” suas competências e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar esse processo de crescimento”. Já a avaliação somativa “tem como objetivo medir, ou resumir, o que um aluno aprendeu e geralmente ocorre no fim do curso ou na unidade de instrução”.

De acordo com as definições de Brown, é bastante provável a percepção de que a função somativa tem maior representatividade nas práticas escolares. Geralmente as avaliações são deixadas para o fim do processo, a nota está frequentemente presente e ainda tem o papel de decisão quanto à aprovação. A função somativa é pontual, e não processual. Ela está voltada para o produto e o resultado e, a partir deles, classifica os estudantes. A esse respeito Vianna (2002) postula que:

A avaliação em nossas escolas – públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más, não importa suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional.

A prática de avaliação predominante somativa é uma nuance de uma forte cultura de avaliar, ou seja, essas práticas são frutos de processos históricos que foram se cristalizando com o passar dos anos e formando as culturas de ensino e de avaliação, conforme demonstra o estudo de Rolim (1998) sobre a cultura de avaliar professores de inglês no Brasil. A autora destaca que o ensino de línguas brasileiro apresenta predominante o foco gramatical no ensino, e na avaliação é forte a prática da “testagem” – aplicação de provas e testes com o objetivo de atribuir notas aos estudantes.

Luckesi (2006) e Saul (1995) falam das origens da

cultura de avaliar brasileira e suas influências. O primeiro autor fala da influência das religiões católica e protestante manifestadas na pedagogia jesuítica e comeniana. De acordo com o autor, os jesuítas publicaram em 1599 a *Ratio Studiorum* e, em 1632, Comênio publica a *Didática Magna*. Esses textos definiam o modo de examinar que vigoram até hoje em muitas escolas. É preciso destacar que, por se tratar de pedagogias ligadas à religião, algumas práticas e visões são transportadas para o ensino, como é o caso da ideia de punição, muito fortemente observada nas práticas avaliativas.

Saul (1995), por sua vez, critica a cultura avaliativa brasileira e afirma que esta recebeu intensa influência do pensamento positivista norte-americano. Essa influência contribuiu para o uso de provas de múltipla escolha, a preocupação numérica e a exatidão de respostas e gabaritos.

Nesse sentido, uma prática de avaliação formativa representa uma mudança na cultura de avaliar predominantemente somativa. Perrenoud (1999) postula que a escola que preconiza a avaliação formativa vivencia forte ruptura. No mesmo sentido, Villas Boas (2009, p. 139) afirma que “é necessário mudar a ‘cultura avaliativa’ de todo o grupo docente para que os resultados em termos de aprendizagens se efetivem”. A seguir aprofundo a discussão sobre a avaliação formativa, tanto em um sentido mais geral de avaliação escolar que perpassa as diferentes áreas do conhecimento como no contexto específico do ensino de línguas.

## Avaliação formativa

A avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem é um tipo/função da avaliação. Ao ser tratada como função, a avaliação formativa é classificada como uma das finalidades da avaliação. Como concepção formativa, ela passa a ocupar um papel mais importante, ela se torna o todo, e não um uso da avaliação. Nesse sentido, avaliar é sinônimo de avaliação formativa.

Cunha (2006) afirma ainda que a avaliação formativa abrange as qualidades esperadas de uma avaliação que participa integralmente do processo de ensino-aprendizagem, sendo condição *sine qua non* para a regulação desse processo, além de modificar as relações de poder instauradas na sala de aula e, como consequência, emancipar os sujeitos envolvidos.

No mesmo sentido, Vianna (2002) postula que a avaliação formativa é uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos. Ele destaca que o desejável é que os estudantes, em diferentes níveis de escolaridade, deveriam ter seu desempenho escolar orientado para a realização de objetivos claros e sequenciados. Villas Boas (2017, p. 157) define avaliação formativa da seguinte forma:

[...] a avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços.

Perrenoud (1999) classifica como avaliação formativa a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da dimensão do ensino.

A avaliação formativa, que também pode ser chamada de avaliação para as aprendizagens, não compara os estudantes uns com os outros, gerando um clima de competição e segregação, ou seja, não pratica uma avaliação referenciada pela norma, pelo contrário, ela se baseia em critérios e compara o estudante com ele mesmo, sendo ele próprio a referência. A esse respeito, Villas Boas (2002) afirma que a avaliação formativa de processo se dá por critério, e não por norma. Ela acrescenta ainda que, na avaliação para as aprendizagens, não se deve observar somente os critérios, mas também é preciso olhar para o estudante, considerando o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo.

A avaliação formativa no ambiente escolar pode levar a uma condução não autoritária em que haja diálogo entre avaliador e avaliado e que a ameaça dê lugar ao encorajamento para a aprendizagem, a negociação de critérios e a cooperação. Ela pode abrir caminhos para que saiam de cena as posturas antiéticas de punição e exclusão e que entre a avaliação como um ato amoroso, conforme denomina Luckesi (2006). Amoroso e ético porque inclui e respeita as pessoas, não seleciona e não tem caráter definitivo de sentença irrevogável e incontestável.

O diálogo revela-se como uma característica indispensável da avaliação formativa, uma vez que é necessário que professores e estudantes conversem constantemente sobre o processo e o percurso em que avaliação e aprendizagem estão envolvidos. Nesse momento, entra em cena o feedback no qual o estudante recebe o retorno de suas produções na língua e por meio dele, também, o docente pode refletir sobre suas ações e práticas.

## O feedback

É notório que a principal diferença das funções da avaliação é o fato de possuírem finalidades diferentes. Destaco que a finalidade da avaliação formativa é a aprendizagem. Sua razão de existir é justamente em e para a aprendizagem. Ela não tem o propósito de retenção ou promoção, e sim de observação e

acompanhamento. Nesse sentido, o feedback é um elemento fundamental. Ele pode fomentar a conscientização do educando sobre seu processo de aprendizagem, pode ainda proporcionar ao professor aperfeiçoamento profissional na medida em que este recebe um retorno de seu trabalho. Podemos afirmar que o feedback na avaliação formativa fornece informações sobre professores e alunos.

Ao conceituar a avaliação formativa, Black e Wiliam (1998, p. 7) enfatizam a função do feedback: “[...] avaliação formativa engloba todas as atividades realizadas por alunos e professores que fornecem informações a serem utilizadas como feedback para modificar as atividades de ensino e aprendizagem”. Fica claro, segundo os autores, que o feedback é necessário quando se objetiva a modificação e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante salientar que o feedback na perspectiva da avaliação para as aprendizagens deve desvincular-se da nota e dos conceitos e focar nas informações úteis e relevantes para a aprendizagem. A esse respeito, Sadler (1989, p. 121) afirma que a nota pode não ser produtiva quando se tem finalidade formativa. Fica claro que muito além de receber uma nota, o estudante precisa ter conhecimento do que dele é esperado, quais são os objetivos a serem alcançados e em que estágio ele se encontra. Luckesi (2015, p. 60) também compartilha da mesma ideia e afirma que ao receber um teste, lido “notado” por um professor, usualmente o estudante olha exclusivamente para a nota e nada mais.

No ensino de línguas, o estudante precisa receber o feedback tanto de seu desempenho oral como escrito. É necessário que o estudante consiga ter clareza sobre qual desempenho linguístico é esperado e tenha ainda consciência sobre sua produção na língua estudada, com destaque para os elementos que compõem o desempenho oral e escrito como pronúncia, entonação, fluência, coesão, clareza, sintaxe, vocabulário, entre outros.

Ao dar ao estudante o retorno de uma produção oral, por exemplo, o professor pode apontar dados que ele anotou durante a fala do aluno e indicar pontos como, por exemplo, dificuldade de pronúncia e juntamente sugerir ações para que o estudante avance. Em um outro momento, o feedback pode se concentrar no avanço ou não do estudante, em uma relação de diálogo entre professor e aluno.

É fato que, em uma avaliação formativa com vistas à regulação da aprendizagem, o feedback é imprescindível, porém a forma como ele é feito pode ser bastante variada. O feedback pode ser formal (por escrito em correção de provas, testes, redações, atividades entre outro), informal (oralmente), direto (individualizado ao estudante), indireto (para um grupo ou turma).

No ensino de línguas, pode ser tanto na língua estrangeira ou na língua materna, a depender da maturidade linguística do estudante, já que o objetivo é que o estudante compreenda as informações sobre seu percurso em direção à aquisição da língua estrangeira. O mais importante é que o feedback favoreça o diálogo e a interação entre o professor, o aluno e a língua estudada.

De acordo com Katz (2012), na sala de aula de ensino comunicativo, é comum que o feedback formativo ocorra durante uma performance de uso da língua. Nesse sentido, a autora se refere às tarefas e às atividades comunicativas que podem envolver apresentações, dramatizações, situações simuladas entre outros. A autora também afirma que geralmente esse feedback é fornecido oralmente e pode partir tanto do professor como dos estudantes e afirma ainda que para esse tipo de retorno é necessário que o professor planeje atividades que envolvam interação entre os estudantes.

O feedback pode acompanhar os diferentes instrumentos avaliativos. Ao voltar-se para o processo, a avaliação para as aprendizagens tem necessidade de uma série de recursos e instrumentos. Ela não pode ser limitada a um único instrumento avaliativo ao final do processo. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa deve “forjar seus próprios instrumentos”. Dessa forma, é claro que a avaliação formativa deve ir além dos instrumentos tradicionais de avaliação.

## Os instrumentos avaliativos

A avaliação formativa não é definida pelos instrumentos, mas sim pela intenção do avaliador, já afirmava Hadji (2001). Dessa maneira, instrumentos tradicionais podem se prestar à função formativa. A questão mais relevante é o uso do instrumento de forma que o professor entenda o porquê de usá-lo, consciente dos impactos na aprendizagem dos seus estudantes. No contexto escolar, é necessária, ainda, a preocupação com a função social da avaliação e suas consequências, que podem ser muito negativas e gerar problemas como a reprovação, a repetência e a evasão.

De acordo com Scaramucci (2006), a concepção de linguagem do docente é o que subsidia o seu método de ensino, assim como define seu material didático e instrumentos de avaliação. Dessa forma, em uma concepção de língua como estrutura é comum a escolha por instrumentos como provas e testes que medem conhecimento metalinguístico e acuidade gramatical de forma mecânica e memorizada, já em uma concepção de língua como comunicação é provável que o docente busque outros instrumentos que forneçam amostras de linguagem e estejam voltados para o uso da língua, de forma mais espontânea.



## A prova e a nota

A prova é o instrumento mais forte da avaliação tradicional escolar. Ela é inclusive sinônimo de avaliação muitas vezes. É comum a prática de semanas e períodos escolares dedicados às provas. Podemos dizer que a cultura de avaliar nas escolas brasileiras tem grande amparo no uso desse instrumento. A prova pode ser caracterizada como um instrumento de produção de dados, ou seja, é utilizada para que os dados sobre um determinado conhecimento ou competência sejam gerados e, posteriormente, esses dados sejam analisados.

McNamara (2000) destaca que os testes de “caneta e papel” são uma forma tradicional de avaliação. No ensino de línguas, segundo o autor, essa avaliação tende a medir componentes isolados da língua como gramática e vocabulário, por exemplo. Isso revela uma visão fragmentada de língua(gem) e uma supervalorização desse instrumento ou forma de avaliar.

Embora haja uma predominância do uso de provas na avaliação, não se pode deixar de destacar as fragilidades desse instrumento e reconhecer que ele não é infalível. Segundo Scaramucci (1993, p. 95), é necessário o uso de mais de um instrumento para uma melhor avaliação: “[...] uma visão do processo sob ângulos diferentes possibilita ao avaliador minimizar suas chances de erros, uma vez que a avaliação através de um único instrumento se mostra limitada”. A esse respeito Vianna (2002) afirma que um único instrumento não é capaz de medir de forma mais globalizada e integral as diferentes dimensões do ser humano.

No âmbito do ensino de línguas, além da prova escrita, também é comum a utilização de provas orais. A avaliação da oralidade envolve vários aspectos linguísticos como pronúncia, entonação, fluência, e extralinguísticos como postura, gestual entre outros. A prova oral é desafiadora, pois exige critérios claros e objetivos a fim de diminuir a subjetividade, já que avaliador e avaliado estão frente a frente.

Uma questão que a prova oral pode gerar para a aprendizagem é a dificuldade de o professor coletar dados confiáveis, uma vez que o estudante pode estar mais tenso e produzir menos do que de fato é capaz de produzir na língua. Por esse motivo é importante salientar que se apenas a prova oral for utilizada para avaliar o estudante, a inferência sobre sua capacidade de uso da língua pode ser incompleta ou equivocada.

Segundo Scaramucci (1998, p. 117), “[...] o professor julga o desempenho do aluno com base no produto da aprendizagem, aferido através de provas e exames”. Dessa forma, todo o percurso caminhado pelo estudante durante o processo de ensino-aprendizagem não é considerado, valoriza-se apenas o momento do exame. Ainda pior é que o resultado da prova não serve

como avaliação do trabalho docente, apenas avalia o aluno e enfatiza o erro em detrimento da construção do conhecimento (HOFFMANN, 2018).

## A nota

A nota e a prova parecem estar juntas em matrimônio. Ambas possuem grande impacto social e também são, equivocadamente, definidas como sinônimo de avaliação. Avaliar não é simplesmente dar nota. Sobre o uso da nota, Castilhos (1974, p. 28) afirma que “Como o aluno depende de uma nota que lhe será atribuída pelo professor, passa a se preocupar mais com o professor, com aquilo que valoriza, do que com a aprendizagem”. Isso é notório no dia a dia da sala de aula, no qual os estudantes perguntam frequentemente ao professor quanto valerão, em termos de pontos, as atividades e tarefas propostas, quando deveriam preocupar-se com o que lhes falta para o sucesso de suas aprendizagens.

É indiscutível que uma das etapas ou processos da avaliação é a tomada de decisões e a nota é usada para isso, principalmente no caso das avaliações de larga escala ou exames padronizados, em que a decisão tem implicações sociais relevantes. Porém, dentro do processo de ensino-aprendizagem, é necessário um pensar sobre o uso que se faz da nota. Luckesi (2006, p. 76) assinala que “no cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem”.

Luckesi (2006), Perrenoud (1993) e Hoffmann (2018) defendem uma avaliação sem o uso de notas. Eu acrescento que não é apenas retirar a nota, mas sim esvaziar a supremacia que ela exerce na avaliação, isto é, utilizar a medida ou mensuração a serviço da aprendizagem. Mesmo porque tirar a nota numérica ou substituí-la por uma menção pode manter a mesma ineficiência e falta de impacto que hoje a atribuição de nota tem sobre a aprendizagem.

## A prova padronizada

A prática de aplicação de um mesmo modelo de prova para todos os estudantes pode trazer diferentes implicações para a avaliação. Ao aplicar a mesma prova de língua para todos os estudantes de um mesmo nível ou série e para estudantes de diferentes professores, tecnicamente, há um problema em relação à validade<sup>3</sup>. Ao considerarmos que há diferentes concepções de linguagem e, portanto, diferentes abordagens entre os professores. De acordo com Perrenoud (1999), mesmo que avaliem exatamente o que ensinam, os professores não avaliam as mesmas aquisições, porque não valorizam, não dominam e não ensinam exatamente os mesmos saberes e competências.

Ainda que seja o mesmo professor que aplica a mesma prova para todas as suas turmas, em relação aos princípios da avaliação, há um ganho quanto à confiabilidade pelo fato de todos os estudantes serem submetidos ao mesmo instrumento, porém essa prática não privilegia as aprendizagens, uma vez que em cada turma há diferentes saberes.

Cada grupo é composto por pessoas com diferentes histórias e experiências. Nesse sentido, um instrumento padrão de avaliação, que objetiva a aprendizagem dos mesmos conteúdos por todos os estudantes ao mesmo tempo, desconsidera essas características e pode não ser benéfico para a aprendizagem. Segundo Hofmann (2017, p. 46), “não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um”.

Outro aspecto que podemos destacar em relação ao teste padronizado é a dificuldade de análise dos resultados para a tomada de decisão que favoreça a aprendizagem. Torna-se mais difícil mapear as dificuldades e potencialidades dos estudantes por meio de provas padronizadas. Para esse objetivo, que é fundamental quando se trata de avaliação para a aprendizagem, é necessário um instrumento personalizado que leva em consideração o conteúdo trabalhado e os sujeitos envolvidos, a dinâmica do grupo/turma e a abordagem do professor.

A prova, seja ela padronizada ou não, de itens fechados, com o uso de métodos como múltipla escolha, de relacionar verdadeiro ou falso ou abertos, com perguntas direcionadas, é instrumento tradicional de avaliação, muito conhecido e utilizado, porém, não deve e não precisa ser o único instrumento ao qual o professor lança mão na hora de avaliar, quando se trata de avaliação do processo (formativa).

Diferentemente da prova, a autoavaliação não é um instrumento tão utilizado em sala de aula, porém pode ser considerada uma potencializadora da avaliação formativa.

## A autoavaliação

A autoavaliação é uma grande aliada da avaliação formativa e uma forte estratégia metacognitiva (VILLAS BOAS, 2008), uma vez que possibilita ao estudante pensar sobre a própria aprendizagem e sobre o processo de avaliação, o que pode trazer efeitos muito positivos para o estudante de línguas. Por um lado, porque monitora o que o estudante já sabe e é capaz quanto ao uso da língua, por outro, porque fomenta a autonomia do estudante quando o leva a refletir sobre as formas que ele usa para aprender a língua dentro e fora da sala de aula, além de sua conduta e participação.

Segundo Perrenoud (1999, p. 11), numa perspectiva tradicional de avaliação, “os alunos são comparados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto pelo professor e pelos melhores alunos”. Diferentemente dos instrumentos tradicionais, a autoavaliação não tem o objetivo de comparar os estudantes entre si ou em concorrência, mas comparar cada um consigo mesmo, dentro do seu progresso e percurso na aprendizagem. A esse respeito, Black e Wiliam (2010) afirmam que os alunos devem ser preparados para o uso/prática da autoavaliação para que possam compreender os objetivos de sua aprendizagem e, dessa forma, buscar caminhos e alternativas para o que eles precisam fazer a fim de alcançar esses objetivos.

De acordo com Lima (2017), autoavaliação não se confunde com autonotação. Não se trata de atribuição de notas, pontos ou conceitos sem que haja reflexão sobre a aprendizagem. É preciso identificar as duas lógicas avaliativas: foco na medida e foco na aprendizagem. Enquanto a primeira tende a formar estudantes mais dependentes e condicionados, a segunda subsidia a autonomia e nesse aspecto o instrumento de autoavaliação exerce um importante papel.

Além do fomento à autonomia, a autoavaliação, quando bem praticada, pode favorecer a relação professor-aluno, proporcionar mais cumplicidade e compartilhamento da responsabilidade sobre a aprendizagem. Nessa perspectiva vários elementos se ligam em torno da prática da avaliação para a aprendizagem. O professor fornece e recebe feedback, por meio dos mais variados instrumentos entre eles a autoavaliação em que o estudante, participe do processo avaliativo, avalia a si. Dessa forma tudo e todos são avaliados dentro da dinâmica da avaliação formativa.

## A avaliação formativa na prática da sala de aula de línguas

Para que de fato a avaliação formativa ocorra na prática escolar é preciso dar passos acertados e transformar alguns procedimentos rotineiros de avaliação. A avaliação formativa requer registros diários que possam auxiliar professores e alunos sobre o desenvolvimento das aprendizagens. Hoffmann (2017, p. 155) afirma que “as anotações do professor precisam ser diárias e frequentes, correspondendo à dinâmica do processo de aprendizagem”.

De acordo com Hoffmann (2017), há um perigo no que tange à avaliação apenas pela observação sem registros. Segundo a autora, a ausência de registros deixa a avaliação no terreno das impressões gerais, holísticas e inconsistentes para a aprendizagem. Nesse sentido, fica demonstrada a importância dos registros na avaliação.

Manter registros não quer dizer que o professor tenha que padecer da síndrome de *Burnout*, anotando excessivamente todos os passos, ações e produções dos estudantes. Esse não é o propósito da avaliação formativa. O professor necessitar ter anotações suficientes para dar informações e propor intervenções que contribuam com a aprendizagem do estudante.

O professor pode, por exemplo, fazer anotações sobre a turma em um dia, noutro escolher alguns alunos e registrar suas produções. Pode ainda criar rotinas semanais ou quinzenas para proceder seus registros e observações sobre as aprendizagens dos estudantes. Dessa forma, uma prática de avaliação formativa é viável, inclusive em turmas com o número maior de alunos.

### A prova na perspectiva formativa

Apenas decretar o fim dos instrumentos e das práticas tradicionais de avaliação não torna a avaliação formativa. A prova pode ser usada de forma formativa ou somativa. De acordo com Vianna (2002), um teste para uso em sala de aula com a finalidade de promover uma avaliação formativa não tem as mesmas características de outro com a finalidade de seleção, como ocorre com a avaliação somativa.

É importante que o docente ao aplicar qualquer instrumento de avaliação reflita sobre sua prática, questionando-se: por que eu aplico essa determinada prova? O que é importante avaliar quando se trata de uma língua estrangeira? O que eu faço com os dados que coletei? Os meus instrumentos avaliativos contribuem para a aprendizagem dos meus estudantes?

A esse respeito Luckesi (2011, p. 186) afirma que “A função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados”. Se o professor verifica no resultado da prova que o estudante não aprendeu e nada é feito, a prova serviu apenas para classificar e excluir o estudante do processo.

A prova também pode compor a avaliação formativa, somada a outros instrumentos avaliativos. A prova com finalidade formativa não precisa necessariamente vir acompanhada de nota ou conceito, não pode estar repleta de “armadilhas”, precisa estar desassociada do caráter punitivo e também deve apresentar objetivos claros de sua aplicação e do que pretende avaliar. Ela precisa ainda fornecer feedback, com apontamentos e orientações para que os estudantes saibam quais são suas potencialidades e dificuldades e quais cominhos devem seguir para superar as lacunas que lhes faltam em relação à aquisição da língua-alvo. Essa prova é ressignificada e vai além do ato de apontar erros, ela aponta que os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

A correção e o feedback podem ser feitos inclusive

pelos pares, em que um estudante pode corrigir a prova do colega e fazer as observações, com o auxílio do professor e de outros recursos como dicionários, gramáticas, livros entre outros.

Dessa forma o estudante não somente fornece as correções ao colega, mas também aprende com a atividade. Isso corrobora a afirmação de Scaramucci (1997) de que a avaliação é um momento educativo por excelência. Na mesma direção, Lima (2017) assevera que a avaliação por colegas traz ganhos para todos: enquanto as aprendizagens se alargam, princípios éticos e formativos estão presentes.

Por fim, o uso de provas de forma formativa revela que não se trata de eliminar as provas, mas sim ressignificá-las e colocá-las a serviço da aprendizagem, considerando as diferenças entre os estudantes. Hoffmann (2017) afirma que a ideia de avaliação para controlar que todos façam as atividades propostas ao mesmo tempo, idealmente, chegando às mesmas respostas é uma concepção tradicional de avaliação. Portanto podemos concluir que essa concepção não se relaciona com a avaliação formativa que considera o tempo e a individualidade dos alunos.

### Considerações finais

Hadji (2001) classificou a avaliação formativa como uma utopia promissora. Podemos acrescentar a essa afirmação que a avaliação formativa pode sim ser uma realidade palpável nas práticas escolares. Neste artigo discutimos sobre a avaliação formativa no ensino de línguas, suas características e sua potencialidade para a aquisição de uma nova língua em contexto formal de ensino, além de suas possibilidades de uso para a sala de aula. A discussão parece ser uma carência para que os professores de línguas se familiarizem com o conceito e com a prática de avaliação para as aprendizagens e dessa forma consigam envolver seus alunos no processo avaliativo. A avaliação formativa ainda é pouco tratada nesse contexto de ensino de línguas.

Tanto o ensino como a avaliação objetivam o sucesso das aprendizagens dos estudantes, ou seja, que os aprendizes alcancem a aquisição da língua estudada, e na avaliação pode estar o caminho para esse sucesso. De acordo com Scaramucci (1997), na avaliação está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções.

É preciso que se fale mais sobre avaliação entre os docentes que se dedicam ao ensino de línguas. Que seja um tema de discussão e formação para que os professores vivenciem com segurança experiências de avaliação formativa juntamente com seus alunos rumo à aquisição da língua estudada/ensinada, e que essa a avaliação não perca de vista o processo. Neste

artigo foram apresentados alguns conceitos que envolvem os processos de avaliação, juntamente com proposições para sua melhoria.

A avaliação de processo ou para a aprendizagem é um mecanismo propulsor de melhorias no ensino, e, conseqüentemente, benéfica à aprendizagem. Porém, é preciso mudar a sina classificatória da

avaliação; e mudar a avaliação é mudar a sociedade, a cultura de um grupo de indivíduos. Para que a avaliação formativa aconteça, precisamos de um ensino de línguas com menos exames e mais aprendizagem. Uma avaliação em que a obsessão pelo resultado não obscureça a importância do processo (FISCHER, 2010).

## Notas

<sup>1</sup> Neste artigo não é feita a distinção entre aprendizagem e aquisição de línguas. Os dois termos são usados.

<sup>2</sup> “Um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos, e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.17)

<sup>3</sup> Para leitura e aprofundamento sobre conceito de validade e confiabilidade sugerimos Weir (1990) e Scaramucci (2009). Vide referências.


## Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- BLACK, P.; WILIAN, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v.22, n.1, 1998.
- \_\_\_\_\_. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, 2010.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: San Francisco State University/Longman, 2010.
- CASTILHOS, M. T. J. **Uma estratégia de avaliação por objetivos e sua aplicação**. 1974. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.
- CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- FISCHER, B.T.D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE; F.O.C. (org.). **Avaliação em larga escala**. Brasília, DF: Oikos, Liber, 2010.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. As setas do caminho. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- KATZ, A. Linking Assessment With Instructional Aims and Learning. In: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (ed.). **The Cambridge Guide to Second Language Assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 66-73.
- LIMA, E. S. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

- \_\_\_\_\_. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2015.
- MCNAMARA, T. **Languagetesting.** Oxford: Oxford University Press, 2000.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993, p.173.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROLIM, A.C.O. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública. IEL. Unicamp. 1998. Dissertação de Mestrado.
- SADLE, R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, n.18, p. 119-144, jun. 1989.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 4, p. 115-124, 1998.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 30-48, 2009.
- \_\_\_\_\_. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Línguas Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 75-88.
- \_\_\_\_\_. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. Outras Palavras. In: SEMANA DE LETRAS, 5, 1993, Maringá, SP. **Anais [...]**, Universidade Estadual de Maringá, 1993, p. 91-98.
- \_\_\_\_\_. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). **Linguística Aplicada no Brasil:** Rumos e olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p 141-165.
- \_\_\_\_\_. O professor avaliador: Sobre a importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas:** língua estrangeira. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006, p. 49-64.
- VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética.** 2. ed. Londrina: Eduel, 2009
- VIANNA, H. M. Questão de Avaliação Educacional. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002
- VILLAS-BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação:** interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Bases pedagógicas do trabalho escolar I.** Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização, mód. I, v.1. Brasília: FE/UnB, 2002.
- \_\_\_\_\_. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 3(27), p. 19-27, nov. 1998.
- \_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas: Papirus, 2009.
- WEIR, C. J. **Communicative language testing.** Hemel Hempsted: Prentice Hall Regents, 1990.

## ■ ARTIGOS

# ■ Language policies for the teaching of foreign language in public basic education in the Distrito Federal

 Eduardo Dias da Silva \*  
Romar Souza-Dias \*\*  
Juscelino Francisco do Nascimento \*\*\*

**Abstract:** This paper, based on a qualitative documentary research, consists in presenting some reflections raised on the relationship between language policies and public basic education, translated into the experience of the construction of pedagogical practice in the public school environment for foreign language teaching (FLT) in the Distrito Federal. Teachers face the lack of theoretical and practical tools in the development of critical thinking to understand the language policies addressed to their field of activity. Thus, we try to answer the following question: What are the language policies that support the teaching of foreign language in public basic education in the Distrito Federal? Through this investigation, it is possible to consider some of the many aspects that involve the development of language policies aimed at teaching FL in the public basic education in the Distrito Federal.

**Keywords:** Language policies. Basic education. Foreign language. Distrito Federal.

---

\* Eduardo Dias da Silva é doutorando em Literatura e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROL e GIEL. E-mail: edu\_france2004@yahoo.fr.

\*\* Romar Souza-Dias é doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB, mestre em Linguística Aplicada pela UnB. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI. Contato: rogabam@yahoo.com.br.

\*\*\* Juscelino Francisco do Nascimento é graduado em Letras/Inglês (2010) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Letras/Português-Espanhol (2013) pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus, é especialista em Docência para o Ensino Superior (2012) pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), em Libras (2014) pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) e em Linguística Forense (2018) pela Universidade do Porto (UP), Portugal. Mestre em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem (2014) pela UFPI. Atualmente, é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB), Professor Formador e Tutor do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) e Professor Assistente A da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Picos, onde é Coordenador do Curso de Letras/Português. Contato: juscelinosampa@hotmail.com.



## ■ Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira na educação básica pública no Distrito Federal

**Resumo:** Este artigo, elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa documental, consiste em apresentar algumas reflexões suscitadas da relação entre políticas linguísticas e educação básica pública, traduzidas na experiência da construção do fazer pedagógico em ambiente escolar público para o ensino de língua estrangeira (LE) no Distrito Federal. Professores deparam-se com a falta de instrumentos teóricos e práticos no desenvolvimento do pensamento crítico para entenderem as políticas linguísticas voltadas para o seu campo de atuação. Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: que políticas linguísticas sustentam o ensino de língua estrangeira na educação básica pública do Distrito Federal? Por meio deste trabalho, é possível ponderar sobre alguns de muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento de políticas linguísticas voltadas para o ensino de LE na educação básica pública do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas. Educação básica. Língua estrangeira. Distrito Federal.

## Introduction

A research is always, somehow, a report of *constant moving* around the world of ideas undertaken by researchers whose perspective is to investigate places already been researched. Nothing completely original therefore, but a different way of looking at and (re) thinking certain reality from such experience and an appropriation of knowledge that is, by some means, quite personal.

According to Silva (2014a; 2014b; 2014c) and Justino (2013), the act of researching is an enriching instrument of the teacher's work, and, therefore, as a product of knowledge, the research will consequently reflect in the teaching and learning process since it is inserted in the daily activities of the context of the school environment.

Through researching, teachers and learners can learn about and discover different resources and materials to be used as motivators of language learning, encouraging the search for new knowledge in the educational field since, according to Leffa (2013, p. 10), "the languages are there to be understood and spoken, so as to facilitate tolerance and coexistence with others."

The attributions on the language policies for the teaching of Foreign Language (FL) in the public basic education of the Distrito Federal constituted as great social challenges of the contemporary world. Teachers, aware of this reality, face the lack of pedagogical and practical tools in developing strategies to better pursue such policies; after all, these professionals must present concrete and practical results with a scientific trait. They need, mainly, to take into account the levels of theoretical and practical appropriations reached to serve as indicatives and thus create new strategies, diversified resources and techniques for the evolution of the processes of teaching and learning languages, given that,

[...] the knowledge society requires a permanent evaluation, in an interactive process, based on evaluation for improvement rather than punitive control. It stimulates a social-interactive connection that can enable social inclusion, valuing knowledge and 'rescuing social rights' (SILVA, 2015, p. 98)<sup>1</sup>.

This investigation is part of the transdisciplinary tendency that has been marking researches in Linguistics and (Critical) Applied Linguistics<sup>2</sup> in recent years since, according to Vieira (2009, p. 8), "transdisciplinarity refers to the study of an object of the same and single discipline across multiple disciplines at the same time." In this way, the study of the object would be enriched by the cross through different disciplines. And the knowledge of this object in its own area would be deepened, including dialogue between (scientific) disciplinary knowledge and others, such as empirical

and religious ones, etc. - involving, still, to understand the different levels of reality while interacting with partners of contradictions.

One of the reasons that motivated us to research the theme is that we are language teachers in basic education in the Brazilian public school system and we realize that there are other teachers having similar difficulties, especially those related to the knowledge of language policies. In addition, we also perceive how the dissemination of knowledge about language policies can transform daily life into a pedagogical and practical tool for the outspread of skills and competences in teachers' pedagogical practices in the school environment.

The present study is characterized as a qualitative research, according to Bauer and Gaskell (2013), once it consists of the correct choice of methods and theories in the recognition and analysis of different perspectives in the researchers' reflections on their research as part of the process of knowledge production and in the variety of approaches and methods.

The qualitative approach is "indicated when one intends to focus on representations of the world, social relations, identities, opinions, attitudes, beliefs linked to a social environment" (RESENDE, 2009, p. 57). This approach has the natural environment as a direct source of data and the researcher as its main instrument, that is, it assumes direct and prolonged contact with the environment and the situation being investigated.

Furthermore, the act of researching requires the confrontation among data, evidence and information, collected on a given topic, as well as the accumulated theoretical knowledge about it, according to the view of Lüdke and André (1986). It implies therefore implicitly or explicitly, a methodology that assumes epistemological presuppositions and a conception of reality, even when the author does not declare or does not perceive it, as Silva (2014a; 2014c) elucidates.

The language teachers of public basic education in the Distrito Federal, as well as other teachers have a broad knowledge of the world, and it is up to the language policies to systematize this data with innovative pedagogical proposals that meet the specific needs in relation to the appropriation of knowledge in pedagogical practices. Thus, we aim to answer the following question: What are the language policies that support the teaching of the foreign language in public basic education in the Distrito Federal?

In the following section, we will make some considerations about the characteristics that involve the concept of language policy since, according to Rajagopalan (2013, p. 28, emphasis added),

[...] the term *language policy* has multiple meanings and is subject to different interpretations. Confusions between different



meanings of the term and, worse still, the indiscriminate use of the term in varying senses within the same chain of reasoning provoke slips of argument, leading us to conclusions that are often misleading or totally misplaced<sup>3</sup>.

In order to avoid misinterpretations, it is interesting to begin this research with some basic considerations and observations on the theme here once, from the etymological point of view, the word *policy* refers to *polis* (state-Greek-nation) and, throughout time, acquired new nuances beyond the etymological meaning.

### Language policy: some considerations

One of the perspectives to study the relationship between language and policy is to consider that people are affected by the languages they practice, as elucidated by Jantuta (2010). According to this researcher, it occurs

[...] because language and people are in imbricate relationship: people are born in places that have already been configured and delimited (in an imaginary way) as Nation, State, territory, region, etc. To speak a language, therefore, it supposes to associate with this network of institutions (of places of political power), which legislate on the languages to which the subjects can have access. Thus, people suffer the effects of the actions of language policies, through the languages they practice, through which the State imposes, subjugating and regulating them, since it has the legal authority to interfere through educational laws and through its education systems to promote the provision of some languages (foreign and national ones) (JANTUTA, 2010, p. 09).<sup>4</sup>

The concept of language policy is defined by Calvet ([1996] 2007, p.11) as “the determination of the great decisions concerning the relations between languages and society”. Although comprehensive, the notion of language policy has at its core the configuration of a political practice, since it interferes in language situations, involving, therefore, subjects and languages, as emphasized by Vidotti (2012).

Wodak (2007, p. 170) also argues that a language policy “is all the influence of the State in communication between languages, the sum of all upward and downward political initiatives”.

What, then, is language policy? According to Rajagopalan (2004), the first thing we need to understand and recognize is that it is a branch of politics and the ideal field for its study is the political science. According to this author, language policy,

[...] despite its name and against what many people tend to believe, language policy has little or nothing to do with Linguistics, a science that was constituted in the middle of the nineteenth century with the publication of the book *Course*

in *General Linguistics* by Ferdinand Saussure. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20, emphasis added)<sup>5</sup>.

The confusion surrounding the exact nature of what has become the language policy is due to its translation in some languages. For example, in Brazil, the term is translated as *Política linguística*. The Portuguese word *linguística* in this syntagmatic structure functions as an adjective which is relative to language(s). And, according to Rajagopalan (2013), it has nothing to do with the discipline that is conventionally called by the same name.

Rajagopalan (2013) also elucidates that the best proof to ratify it is when we translate the Portuguese words *política linguística* to a non-Romantic language, such as English. For example, the translation of the Portuguese word *linguística* into English results in *language*, thus the consequence is language policy or policy of language (and not linguistic politics). In an analogous way, the Portuguese syntagmatic structure *planejamento linguístico*<sup>6</sup> is translated into English as ‘language planning’.

Calvet (1996, p. 11) distinguishes the concept of language policy from that of language planning. According to this researcher, “the former concerns the decisions of the State concerning languages and society, while the latter concerns the implementation of such decisions.”

However, according to Souza and Ayres (2015, p. 238), “language policy and language planning are inseparable aspects. A policy without planning is inefficient; and planning without a policy that precedes it tends to fail.”

Thus, language policy, according to Rajagopalan, is

[...] before being anything else, a field of activity. In many cases, it is well thought over and planned, and sometimes also well executed; but there are also cases in which it “sprouts” from society as something “spontaneous” and develops in a somewhat “chaotic” or at least disorderly way (2013, p. 33, emphasis added).<sup>7</sup>

In recent years, language policy has been the object of study and research, as Oliveira ([1996] 2007, p. 7) highlights:

[...] the term “language policy” has been circulating in a very systematic way in Brazil, in contrast to several other Andean countries. In the mid-80s, for example, I was a student of a bachelor’s degree in linguistics at an important Brazilian university, with several areas of study, and had no contact with the term or discipline (OLIVEIRA, [1996] 2007, p. 7).<sup>8</sup>

Language policy is, in other words, a branch of policy and, as such, is comparable to other areas of political

action, such as economic policy, social policy, housing policy, immigration policy, and so on. The first appearances of Language Policy, according to Severo (2013, p. 452),

[...] as disciplinary scientific field (USA and Europe) it was concomitant with the emergence of Sociolinguistics, both marked by an event organized by William Bright at the University of California in 1964, in which researchers such as Haugen, Labov, Gumperz, Hymes and Ferguson, names related to both Language Policy and Sociolinguistics, attended the event.<sup>9</sup>

In 1968, collaborating to the consolidation of the field, according to Severo (2013), the book entitled: 'Language Problems of Developing Nations', whose authors are Fishman, Ferguson and Dasgupta, was published.

According to some theorists such as Severo (2013), Rajagopalan (2004; 2005; 2013) and Nicolaidis *et al.* (2013), the concept of language policy is complex, multifaceted and polysemic, the heterogeneity of this field of knowledge

[...] varies between its targets and levels of intervention, as well as its relation to language planning, in which it is now understood as a mere application of language policy, sometimes as its core, generating an imbalance between theoretical-methodological priorities adopted. Moreover, in some cases, technical aspects are prioritized to the detriment of political ones, acting on language issues, a practice that has been the subject of repeated criticisms, such as the position of Rajagopalan (2005) cited earlier (SEVERO, 2013, p. 453).<sup>10</sup>

So, in this section, our objective was to shed some light on some key issues due to the difficult activity of separating political field issues related to languages from those issues whose domain is of science, or of language science such as (Applied) (Critical) Linguistics, since they are, at first, only provisional reflections. As Guimarães Rosa said once: "I almost have known nothing. But I have suspected a lot of things" (ROSA, 1986, p. 8, our translation), because, according to this writer, "by living, one learns; but more, what one learns is only to ask other more questions" (ROSA, 1986, p. 363, our translation).

In the next topic, we will make some considerations about the issues surrounding the concept of language in which we are affiliated with. We share the same view of Galembeck (1999, p. 114) when he states that "a language is an instrument of interaction and communication among users, valuing, as a consequence, an ability for users to use a language to interact with other users."

For this study, we differentiate Mother Language (ML) from Foreign Language (FL), even knowing that they "walk together in this double meaning effect

because they are like a crossroad where time, space and the subject meet by/in the language [...]" (SCHERER; MORALES; LECLERQ, 2003, p. 33).

## The matter of language

Nowadays, any study of language is, in some way, a tribute to Saussure (2006), either taking him as a starting point, assuming his theoretical postulations or rejecting them.

In our case, the reference to Saussure (2006) is mainly due to his famous dichotomous conception between *langue* and *parole* (language and speech). Although recognizing the value of the linguistic revolution provoked by him, the limits of this dichotomy were soon perceived by the consequences of the exclusion of speech from the field of linguistic studies, according to Brandão (2012).

Still, according to Brandão (2012), among those researchers who felt the restraint ties that placed language only as the object of linguistics (that conceives of language as something abstract and ideal to build a synchronous and homogeneous system) stands out Bakhtin (VOLOCHINOV, [1929] 1992) and his Circle who, with his rigorous studies on language, advances very much the orientations of what we understand as Modern Linguistics.

Following the path pioneered by Saussure (2006), Bakhtin also starts from the perspective that language is a social fact whose existence originates in the needs of communication. In this sense, Damasco (2014, p. 32) understands that "language is capable of surpassing the reality of daily life, embracing different spheres of this reality." However, according to Brandão (2012, p. 8), Bakhtin "departs from the Genevan master by seeing the language as something concrete", originating from the individual manifestation of each speaker, and by doing this, Bakhtin increases the theoretical details on speech.

Bakhtin / Volochinov inaugurates, then, a new way of objectifying verbal interaction. According to Souza (2011, p. 34), Bakhtin, "in placing speech at work, opposes abstract subjectivism, denoting the materialistic character of language, known as a socio-interactionist conception of language."

Still, according to Souza (2011), the centrality of pedagogic practice must start from the real production of language, from concrete statements, with a purely social, contextual and historically marked structure:

The real substance of the language is not constructed by an abstract system of linguistic forms, nor by the isolated monological enunciation, or by the psychophysiological act of its production, but by the social phenomenon of verbal interaction, accomplished through enunciation or enunciations. Verbal

interaction, thus, constitutes the fundamental reality of the language (BAKHTIN / VOLOCHINOV, [1929] 1992, p. 123).

[...] As a whole, enunciation is only realized in the course of verbal communication, because the whole is determined by its limits, which are configured by the points of contact of a given enunciation with the extraverbal and verbal means (that is, the other utterances) (BAKHTIN / VOLOCHINOV, [1929] 1992, p. 125).

Coherent with the idea of language as a social factor, Silva, Santos and Justina (2011, p. 76-77) affirm that "language is what we live, it is our experience, it is not restricted to the linguistic system. Language is a much broader concept than linguistic structures. Language is our way of dealing with our circumstances, our society, and our insertion within society".

On the other hand, Silva and Nascimento (2015, p. 188) understand

[...] language as a process of interaction between socio-historically situated subjects and no longer language isolated from a context in which it is produced [...], that is, language plays a primarily social role. In this way, the use of language is linked to the various fields of human activity and can be historically constructed in social interactions. Based on this assumption and to avoid teaching practices that focus merely on language accommodation, a practice of Applied Linguistics (AL) is favored, which seeks to contribute to a possibility of change in the teaching-learning context of an FL.<sup>11</sup>

In this way, the "domain of linguistic, sociocultural, situational and discursive knowledge, but, mainly, the ability to use this knowledge together in real communication situations" has become a goal pursued by language researchers who believe in the definition of language as something integrated, a system of reflection and communication (SCARAMUCCI, 2006, p. 59).

Souza and Ayres (2015, p. 236) state that "in Bakhtinian contributions, there are in the understanding of language as a process of verbal interaction, two forces: a) forces of unification and centralization of verbal ideologies (centripetal forces) and b) forces of decentralization (centrifugal forces)". Once language reflects values, a culture of our self and the difference, it is a cognitive, interactional and social action, historically constructed. According to Almeida Filho (2012, p. 12) language is "a social action for the construction of relations and for learning of knowledge".

In relation to the foreign language teaching, Damasco (2014, p. 41) proposes that

[...] the area of the foreign language is linked to the field of language and the meanings of learning and teaching new languages. The teaching of foreign language provides a greater possibility of acquisition of schemes of classification, culture and ways of life. From classical studies on foreign language to

contemporary studies on the area, foreign language is regarded as synonymous with dealing with language<sup>12</sup>.

That is why it is appropriate to place the analysis of foreign language teaching policies in the field of language policy, and, then "to revisit educational issues in the light of it; in this view, educational policy is an instrument of language policy" as argued by Grin (2005, p. 12). According to this researcher, a language policy can only be a diversity management policy (GRIN, 1999), since the acceptance of all diversity is the basic principle that should govern an educational policy and, therefore, linguistic.

However, according to Souza (2011), acceptance, conviviality, respect require more than simple tolerance, they are conceptions, attitudes and positive actions and of reparation, especially in public policies.

Researching on FL education policy would only make sense if it is supported by a diversity management policy. The same is true for policies implemented by the Brazilian government on issues of inclusion and diversity, according to Gimenez et al (2016). According to these researchers "[...] in the last fifteen years, Brazilian administrations have been trying to create a fairer and more democratic society through educational and language policies which have direct implications for the education of teachers [...]" (GIMENEZ *et al.*, 2016, p. 228).

When we consider diversity as an organizing concept of language policy, there are direct consequences on the (re) formulation of FL teaching practices and on the evaluation of different scenarios by which they can be fostered. Therefore, we have "the domain of foreign language (s) as a way of expanding possibilities of access to other people and to other cultures and information" (BRASIL- PCN, 2000, p. 19).

For Calvet (1996, p. 61), "once a State is concerned with managing its language situation, there is the problem of knowing what means it has to do so." Klinkenberg (2005) *apud* Tormena (2007, p. 20) suggests the division between explicit and implicit policy. For this researcher, the Explicit Language Policy, ELP, focuses on the language and the intention to modify, settle down or ban it, through an explicit action of the State, presented by legal documents such as constitution, laws, decrees, resolutions, etc.

In Implicit Linguistic Policy (ILP), on the other hand, language is part of policy, but it is not the central or final goal of it. ILP aims to expose and/or firm a language and intervene in its *status quo*.

For example, programs, parameters, guidelines and recommendations, etc., are used as a guide for the work and curriculum of the teacher and always carry the conception of mother language teaching [and/or foreign language teaching], which is transmitted to the target public."

## Language policies for the teaching of foreign language in the public basic education of Distrito Federal

The world today is characterized by a period of rapid change in different social contexts. The various transformations have (re)defined new forms of relationship, work and social life, according to Cope and Kalantzis (2000; 2006). And, in this way, we understand that the public school environments of the Distrito Federal, among others, are places of instruction and socialization, expectations and contradictions, places of arrivals and departures and of encounters, that is, an environment in which various human dimensions are revealed, as elucidated by Silva (2015). So,

The discussion about [...] Basic Education of the State Board of Education of the Distrito Federal [...] involved a diagnostic evaluation of the Experimental Curriculum (DISTRITO FEDERAL, 2010) with identification of its potentialities, weaknesses and suggestions for improvement in the first half of 2011; use of spaces and disponibility of the collective pedagogical coordination for study and discussion; discussions with experts; nomination of delegates for participation in regional sessions; accomplishment of seven regional plenary sessions in the second half of 2011; working groups set up in the second half of 2012 and in the first semester of 2013 to analyze and systematize the contributions of education professionals fulfilled in 2011 (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 09).<sup>13</sup>

Thus, the Government of the Distrito Federal, through the State Board of Education, (re) affirming his commitment to a public education of quality for the population, understands basic education as

[...] an indispensable right for the exercise of full citizenship, on which depends the possibility of conquering all other rights, as defined in the Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent, ordinary legislation and other provisions which consecrate the prerogatives of the citizen. (BRASIL - DCNEB, 2013, p. 02)<sup>14</sup>

In relation to the access to public language teaching in specific FL schools, in the case of the DF, the Interscholastic Language Centers (Centros Interescolares de Línguas - CIL) provide an extension of FL study time, giving the students opportunities to speak, to understand and to produce meaning in a foreign language, as presented by Damasco<sup>15</sup> (2014). According to the guiding documents of the Distrito Federal (2014a, p. 12), "in the DF, besides grading groups, the cycles and semesters are school organizations proposed as policies that seek to guarantee students' learning in a process of educational inclusion."

Mesquita (2014, p. 23) emphasizes that,

[...] the Distrito Federal has the privilege of having in the public school system eight Intercultural Language Centers, which offer free courses in German, Spanish, French, English and Japanese as foreign languages. Of these, two are located in Brasília and the others in the following administrative regions: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Sobradinho and Taguatinga. In the CILs, students from public schools (from the 6<sup>th</sup> grade of fundamental school) attend classes, in addition to a small percentage of students from the community, usually those who have finished the average level, but have not yet completed their studies of FL in those Centers. The first CIL was created nearly 40 years ago (in 1975) by a government resolution, following a proposal from the then English coordinator of the already extinct Distrito Federal Educational Foundation (FEDF, in Portuguese).<sup>16</sup>

In this context, SEEDF proposes the *Moving Curriculum of Basic Education of the Distrito Federal* (2014a, 2014b) with the expectation that, from it, it can institute an educational movement focused on the integral formation of individuals in which the human being is perceived not only as the bearer of knowledge for industries and financial markets as regards knowing a foreign language, but, and more important, to be aware of his citizenship and his responsibility to his life and the life of the other since "the opportunities for the labor market arise in that the study of languages can facilitate the access and the deepening of other studies and even access to the labor market" (DAMASCO, 2014, p. 384).

In this way, "[...] the educational service is the act of producing, directly and intentionally, in each individual, the humanity that is produced historically and collectively by all men" (SAVIANI, 2003, p. 07), demanding it to be an intentional and planned practice by the State and, why not, by the school environments.

## Final considerations

This study is an unfolding of an ongoing search. We know therefore that much could still be said as scientific writing, according to Souza and Ayres (2015). We tried to address the need for social phenomena, such as language policies, under the focus of the dialogue between FL education and public basic education in the Distrito Federal as a result of a practice that links social actors engaged in discursive situations marked by heterogeneous roles in the chain of discursive circulation. In this sense, according to Silva and Nascimento (2015, p. 188),

[...] in understanding that language is socially constructed and produces changes in the participants in a given context, the relevance of the provision of a more critical view on the teaching of foreign languages is necessary. This is because [...] there is no meaningful use of language outside situated interrelationships. Thus, language becomes belonging to the community and not to individuals, conceived independently. It is by



considering such perspective that this research was developed, going beyond a conception that considers only the structural or systemic aspect. Rather, language is treated as a dynamic process of constructions.<sup>17</sup>

Finally, we recognize the relevance of the discussion related to social policies, currently present in several countries (including Brazil, focus of this research) that have identified the urgency of this topic in the face of social frameworks that reveal, mainly, the mismatch between FL teaching and the education practice, dealing with important questions that instigate the debate on language policies for the teaching of a FL.

As a conclusion, we realize that there is no specific document regarding the language policy for teaching FL in public basic education in the Distrito Federal. We observe that in the Distrito Federal there are some organizational and pedagogical guiding documents; however, general, since the document

[...] define the political and formative intentionality, express pedagogical conceptions, assume a proposal for a reflexive and informed intervention, oriented to the organization of the practices in the school. When considering the relevance of the theoretical option, SEEDF elaborated its Curriculum from some assumptions of the Critical Theory when questioning what may seem natural in society, such as: social inequalities, hegemony of scientific knowledge in relation

to other forms of knowledge, curriculum and knowledge neutrality, search for an emancipatory rationality to escape instrumental rationality, search for an ethical commitment that links universal values to processes of social transformation (PUCCI, 1995; SILVA, 2003 *apud* DISTRITO FEDERAL 2014a, p. 21).<sup>18</sup>

Despite being a kaleidoscope of explicit and implicit language policies, focusing on the language and the intention to modify, and to establish it, through a State action, it should be mentioned in the documents that language policies for teaching FL in public basic education in the Distrito Federal need to be better organized and better systematized around a basic document to assist the public language teaching.

Language integrates policies, but it is not the central goal or the end of it. Language policy studies and their improvement for the public education in the Distrito Federal should meet a democratic society of rights, constituting, therefore, as a public policy of social inclusion and citizenship experience.

Language policies for teaching FL in public education in the Distrito Federal can therefore be part of an articulated set of actions by the State that advocates the importance of human development in all its dimensions, besides the need to guarantee rights and fundamental opportunities for the child and youth population in the most diverse school environments. ■

## Notes

<sup>1</sup> In the original: [...] a sociedade do conhecimento exige uma avaliação permanente, em processo interativo, baseando-se na avaliação para a melhoria em vez dessa como controle punitivo. Ela estimula uma sócio-conexão interativa que pode viabilizar a inclusão social, valorizando o conhecimento e 'resgatando os direitos sociais' [...] (SILVA, 2015, p. 98).

<sup>2</sup> We will not discuss the delicate border definition between being a linguist or a (critical) applied linguist. Regardless of the affiliation in the field of language studies, we work with researches on various social issues or problems: identities, transculturality, linguistic border conflicts, linguistic and literary normalizations, teaching and learning of languages and literatures, literacy, teacher training, impacts of the new technologies on the teaching process and on the social interactions, among many others.

<sup>3</sup> In the original: [...] o termo política linguística tem múltiplas acepções e está sujeito a diferentes interpretações. Confusões entre diferentes sentidos do termo e, pior ainda, o uso indiscriminado do termo em sentidos variáveis no interior de uma mesma cadeia de raciocínio, provoca deslizamentos de argumento, conduzindo-nos a conclusões muitas vezes equivocadas ou totalmente descabidas.

<sup>4</sup> In the original: [...] porque língua e sujeito estão em relação imbricada: os sujeitos nascem em locais que já estão configurados e delimitados (de forma imaginária) como Nação, Estado, território, região etc. Falar uma língua, portanto, supõe associar-se a essa rede de instituições (de lugares de poder político), os quais legislam sobre as línguas a que os sujeitos podem ter acesso. Assim, os sujeitos sofrem os efeitos das ações das políticas linguísticas, pelas línguas que praticam, por meio das quais o Estado se impõe, os subjuga e os regula, pois este tem a autoridade legal para interferir por meio de leis educacionais e através de seus sistemas de ensino promover a oferta de algumas línguas (estrangeiras e nacionais) (JANTUTA, 2010, p. 09).

<sup>5</sup> In the original: [...] a despeito do seu nome e em contramão do que muitas pessoas tendem a acreditar, a política linguística pouco ou nada tem a ver com a Linguística, uma ciência que se constituiu, mais ou menos nos meados do século XIX, com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20, grifos do autor).

<sup>6</sup> The concept of language planning was first used in an academic context by Einer Haugen (1961) in his work entitled *Planning in modern Norway*, in which he analyzed the situation of the Norwegian language in the independence phase of Norway. The author systematized four levels involved in the language planning of the Norwegian language: standard selection, coding / standardization of the norm, implementation / acceptance and elaboration / modernization of the language by the dissemination of new terms, according to Severo (2013).

- <sup>7</sup> In the original: [...] antes de ser qualquer outra coisa, um campo de atividade. Em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada; mas há casos também em que ela “brota” no seio da sociedade como que de forma “espontânea” e se desenvolve de maneira um tanto “caótica” ou no mínimo desordenada (2013, p. 33, grifos do autor).
- <sup>8</sup> In the original: [...] faz pouco tempo que o termo “política linguística” está circulando de maneira minimamente sistemática no Brasil, contrariamente ao que ocorre em vários outros países andinos. Na metade da década de 1980, por exemplo, fui aluno de um bacharelado em lingüística em uma importante universidade brasileira, com várias áreas de estudo, e não tive nenhum contato com o termo ou a disciplina (OLIVEIRA, [1996] 2007, p. 07).
- <sup>9</sup> In the original: [...] como campo científico disciplinar (EUA e Europa) se deu concomitante à emergência da Sociolinguística, ambas tendo como marco um evento organizado por William Bright na Universidade da Califórnia, em 1964, onde estiveram presentes nomes vinculados tanto à Política Linguística como à Sociolinguística, entre os quais Haugen, Labov, Gumperz, Hymes e Ferguson.
- <sup>10</sup> In the original: [...] varia entre os seus alvos e níveis de intervenção, além de sua relação com o planejamento linguístico, em que este ora é tido como mera aplicação da política linguística, ora é tido como o seu coração, gerando um desequilíbrio entre as prioridades teórico-metodológicas adotadas. Além disso, em alguns casos, priorizam-se aspectos técnicos em detrimento de políticos na atuação sobre questões linguísticas, prática que tem sido alvo de críticas reiteradas, como o posicionamento de Rajagopalan (2005) citado anteriormente. (SEVERO, 2013, p. 453).
- <sup>11</sup> In the original: [...] a linguagem como um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados e não mais a língua isolada do contexto em que é produzida [...], ou seja, uma linguagem que desempenhe um papel primordialmente social. Dessa forma, o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana e pode ser historicamente construído em torno das trocas nas interações sociais. Alicerçado neste pressuposto e para evitar a prática de ensino que tenha como foco meramente as acomodações de trocas linguísticas, privilegia-se uma prática da Linguística Aplicada (LA) que busca contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE.
- <sup>12</sup> In the original: [...] o tema referente à língua estrangeira está atrelado ao campo da linguagem e aos sentidos de aprender e de ensinar novas línguas. O ensino de língua estrangeira propicia uma maior possibilidade de aquisição de esquemas de classificação, cultura e modos de vida. Dos estudos clássicos sobre língua estrangeira aos estudos contemporâneos sobre o tema, tratar de língua estrangeira é tratar de linguagem.
- <sup>13</sup> In the original: A discussão em torno [...] da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [...] envolveu uma avaliação diagnóstica do Currículo Experimental (DISTRITO FEDERAL, 2010) com identificação de suas potencialidades, fragilidades e sugestões para melhoria, no primeiro semestre de 2011; utilização de espaços e tempos das coordenações pedagógicas coletivas para estudo e discussão; debates com especialistas; indicação de delegados para participação nas plenárias regionais; realização de sete plenárias regionais no segundo semestre de 2011; grupos de trabalho constituídos no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013 para analisar e sistematizar as contribuições de profissionais da educação feitas em 2011 (DISTRITO FEDERAL, 2014a p. 09).
- <sup>14</sup> In the original [...] direito indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (DCNEB, 2013, p. 02).
- <sup>15</sup> Damasco (2014), in her thesis, summarized the legal basis of the Interscholastic Language Centers, as well as its inaugural classes, acts of creation and documentation of recognition of CILs from 1974 to 2014, based on the understanding of the meanings of the study and the meanings of teaching of foreign language for young people from public teaching of the Distrito Federal (DF). Nowadays, the Distrito Federal has 17 CILs located in all administrative regions of DF.
- <sup>16</sup> In the original: [...] o Distrito Federal tem o privilégio de contar na rede pública de ensino com oito Centros Interescolares de Línguas, que oferecem gratuitamente cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Japonês como línguas estrangeiras. Destes, dois estão localizados em Brasília e os demais nas seguintes regiões administrativas (RA): Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Sobradinho e Taguatinga. Nos CILs estudam alunos de escolas públicas (a partir do 6º ano do ensino fundamental), além de uma pequena porcentagem de discentes da comunidade, geralmente que já terminaram o nível médio, mas ainda não concluíram seus estudos de LE nos ditos Centros. O primeiro CIL foi criado há quase 40 anos (em 1975) por uma resolução do governo acatando uma proposta da então coordenadora de inglês da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDEF).
- <sup>17</sup> In the original: [...] ao compreender que a língua é construída socialmente e produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, constata-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras. Isso porque [...] não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações situadas. Assim, a língua e a linguagem tornam-se pertencentes à comunidade e não a indivíduos concebidos isolada e independentemente. É considerando tal perspectiva que esta pesquisa foi desenvolvida, indo além de uma concepção que considere apenas o aspecto estrutural ou sistêmico. Antes, aborda-se a língua como um processo dinâmico de construções.
- <sup>18</sup> In the original: [...] definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola. Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003 apud DISTRITO FEDERAL 2014a, p. 21).

## References

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo de filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, [1929] 1992.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, Vozes, 2013.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.
- BRASIL. DCNEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 11 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. PCN. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 11 jan. 2019.
- CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Florianópolis-São Paulo; Ipol-Parábola, [1996] 2007.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Learning by design**. Melbourne: Common Ground, 2006.
- DAMASCO, D. G. B. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 463f. Tese (Doutorado em Educação). PPE/FE/UnB, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17518>> Acesso em: 9 jan. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino médio. Brasília: SEEDF, 2014a. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf>> Acesso em: 4 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2014b. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, institucional e em larga escala de 2014-2016. Brasília: SEEDF, 2014c. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes\\_avaliacao\\_educacio\\_nal.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacio_nal.pdf)> Acesso em: 11 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Orientação Pedagógica, Projeto político-pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas**. Brasília: SEEDF, 2014d.
- FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; DASGUPTA, J. (Org.). **Language problems of developing nations**. New York: Wiley & Sons, 1968.
- GALEMBECK, P. T. Metodologia de pesquisa em português falado. In: RODRIGUES, A. C. S. *et al* (Orgs.). **I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1999, p.109-119.
- GIMENEZ, T.; FERREIRA, A. J.; BASSO, R. A. A.; CRUVINEL, R. C. Policies for English Language Teacher Education in Brazil Today: Preliminary Remarks. In: Issues in Teachers' Professional Development. **PROFILE Journal**. Colômbia. v. 18. n. 1, jan-jun. 2016. p. 219-234. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.48740>> Acesso em: 30 jan. 2018.
- GRIN, F. Market forces, language spread and linguistic diversity. In: KONTRA, M.; PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T.; VARADY, T. (Eds.). **Language: a right and a resource**. Budapest: Central European University Press, 1999. p. 169-186. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:42666>> Acesso em: 11 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. O ensino das línguas estrangeiras como política pública. In: FORESTIER, C. (Org.). **Haut conseil de l'évaluation de l'école**. Paris, n. 19 set. 2005. p. 1-125. Disponível em: <[https://lingvo.org/grin/raporto\\_grin\\_pt.pdf](https://lingvo.org/grin/raporto_grin_pt.pdf)> Acesso em: 11 jan. 2019.

- HAUGEN, E. **Language planning in modern Norway**. Scandinavian Studies, Dinamarca, v.33, n.2, p. 68-81, 1961.
- JANTUTA, L. **Políticas linguísticas e o ensino de línguas no SCMB**: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à lei 11.161/05. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). 109f. PPGL/UFSM: Santa Maria, 2010. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tdc\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3266](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tdc_busca/arquivo.php?codArquivo=3266)> Acesso em: 11 jan. 2018.
- JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: Ibpex, 2013.
- LEFFA, V. J. Prefácio. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.7-10.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.
- MESQUITA, P. P. P. **(Re)construindo políticas públicas para os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 280f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pr%C3%ADscila-Mesquita.pdf>> Acesso em: 4 jan. 2019.
- NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 7-10.
- OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Florianópolis-São Paulo; Ipol-Parábola, [1996] 2007. p. 7- 10.
- RAJAGOPALAN, K. Resposta aos meus debatedores e considerações finais. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2004, p. 166-231.
- \_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p.135-158.
- \_\_\_\_\_. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19-42.
- RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: J. Olympio, 1986.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 26ª Ed. São Paulo, Cultrix, 2006. Disponível em: <[http://monoskop.org/images/1/1f/Saussure\\_Ferdinand\\_de\\_Curso\\_de\\_linguistica\\_geral\\_27\\_ed.pdf](http://monoskop.org/images/1/1f/Saussure_Ferdinand_de_Curso_de_linguistica_geral_27_ed.pdf)> Acesso em: 4 jan. 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção linguagens).
- SCHERER, A. E.; MORALES, G.; LECLERQ, H. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 23-36.
- SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Revista Alfa**, São Paulo, 57 (2). 2013, p. 451-473. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5132/4670>> Acesso em: 6 jan. 2019.
- SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**. Edição 08, 2011. Disponível em: <[http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)> Acesso em: 4 jan. 2019.
- SILVA, E. D.. **A-TUA-AÇÃO**: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 106f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014a. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014\\_EduardoDiasdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf)> Acesso em: 4 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Línguas & Letras**, Unioeste. v. 15, n. 31. 2014b. p. 1-20. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>> Acesso em: 18 de jan. 2019.



- \_\_\_\_\_. Hermenêutica-fenomenológica como metodologia em Linguística Aplicada. **Revista Intertexto**, v. 7, n. 1, 2014c. p. 1-20. Disponível em: <<http://sitioanterior.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/822/849>> Acesso em: 10 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. On a du plaisir en lire la littérature. **Revista Bem Legal**. Porto Alegre. v. 5 nº 1, 2015. p. 97-103. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicao-actual/on-a-du>> Acesso em: 11 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. ; NASCIMENTO, J. F. do. O texto teatral como gênero discursivo: Uma possibilidade de uso em língua estrangeira. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 50, junho de 2015. p. 187-202. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/download/52388/pdf\\_73](http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/download/52388/pdf_73)> Acesso em: 30 jan. 2019.
- SILVA, E. D. Je speak español: Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do quinto ano do ensino fundamental em um CIL do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 54-61, maio 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/142>> Acesso em: 11 fev. 2019.
- SOUZA, E. M. F. **Linguagem**: currículo e formação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.
- \_\_\_\_\_.; AYRES, D. J. Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita. In: História da disciplina escolar de Língua Portuguesa (XIX-XXI): tensões, desafios e perspectivas. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia. v. 9. n. 4, out-dez, 2015. p. 233-249. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/DL20-v-9n4a2015-10>> Acesso em: 30 jan. 2019.
- TORMENA, T. A. **Política Linguística Implícita na virada do século XXI** – O Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília: Instituto de Letras. Brasília, 2007.
- VIDOTTI, J. J. V. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras). 247f. FFLCH/USP: São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112012-122108/pt-br.php>> Acesso em: 11 jan. 2019.
- VIEIRA, R. C. Novos rumos para a Linguística Aplicada contemporânea. In: **Revista Eletrônica Odisseia**, n. 3. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2052/1486>> Acesso em: 4 jan. 2019.
- WODAK, R. Linguistic analyses in language policies. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. 3ª ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007, p. 170-193.

## ■ ARTIGOS

### ■ A evolução da oferta de língua estrangeira na rede pública do DF entre 2014 e 2018

 Lucilene Dias Cordeiro \*

**Resumo:** Este estudo apresenta a evolução de alguns indicadores educacionais nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a partir de informações disponíveis no Censo Escolar do Distrito Federal nos últimos cinco anos (2014-2018). Os CILs dispõem de inglês, espanhol, francês, alemão e japonês como componentes curriculares, e os ofertam em regime de intercomplementaridade com as escolas regulares da rede pública de ensino. Os resultados desta pesquisa mostraram que, no quinquênio, o número de CILs no DF dobrou, passando de oito para 16 em 2018<sup>1</sup>. Nesse período, a média de matrículas iniciais foi de 39.284. O número de afastamentos também dobrou, chegando a 2.497 no final do quinquênio. O inglês predomina, com mais de 60% das matrículas. A categoria “outros”, que agrega os dados de alemão e japonês, apresentou a menor média de matrículas no período (765), mas teve maior aumento proporcional (42,45%). A taxa média de aprovação foi em torno de 75% em inglês e espanhol, de 72,03% em francês, e de 64,33% em “outros”. A de reprovação caiu em todas as disciplinas, enquanto a de abandono aumentou, exceto em “outros”. Os resultados mostraram que o interesse por língua estrangeira, além do inglês, vem crescendo. A oferta na rede pública em regiões administrativas carentes deve ser destacada como ponto positivo na busca pelo ensino de qualidade no Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Centro Interescolar de Línguas. Ensino de línguas. Taxas de rendimento no DF.

---

\* Lucilene Dias Cordeiro possui graduação em Matemática pela Universidade de Brasília (1986), graduação em Estatística pela Universidade de Brasília (1990) e mestrado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Atualmente é Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: lucilenecordeiro@gmail.com.

## Introdução

Segundo Bohn (2003; apud OLIVEIRA, 2013) o ensino de língua estrangeira no Brasil se dá em três momentos. No primeiro, entre os anos 1940 e 1960, havia poucas escolas públicas no país, e o nível de ensino era igual ao das escolas particulares; os alunos além de estudarem três línguas: francês, inglês e espanhol, aprendiam também o latim, que era matéria compulsória. O segundo momento compreende o período da ditadura, de 1964 a 1988, período em que as línguas e as artes dão lugar ao ensino técnico. Nesse período começam a aparecer os cursos de línguas, as viagens educativas e de intercâmbio para os Estados Unidos para atender a demanda da elite brasileira, que se dá conta da importância do aprender inglês. O terceiro momento foi marcado pelas reformas educacionais, como a implantação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, a partir das quais o ensino de língua estrangeira torna-se obrigatório no ensino fundamental e a decisão sobre qual língua a ser estudada é definida pelas autoridades e comunidade local.

Segundo Damasco (2012) o marco precursor no âmbito do ensino de idiomas no Distrito Federal foi o lançamento da pedra fundamental da *Maison de France*, em 1959. As primeiras décadas no ensino de línguas na nova capital foram marcadas pelas instalações de associações de cultura e de centros binacionais, tais como a Casa Thomas Jefferson, a partir do apoio direto de representações estrangeiras que se organizavam para se instalar na cidade. Ainda segundo a autora, na rede pública, a língua estrangeira era ofertada em algumas escolas públicas do ensino médio, como no Centro Educacional Gisno e no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, que organizava sua estrutura curricular por departamentos, dentre os quais o Departamento de Línguas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sancionada em 1996, que normatiza a educação no Brasil, contempla os aspectos educacionais e dentre eles regulamenta a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (LE): “III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Em 1998, foram criados, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5ª a 8ª série e, em 2004, os (PCNs) do ensino médio, visando fazer valer a LDB. Nesses documentos as orientações básicas abordaram, dentre outros aspectos, a relevância do ensino da língua estrangeira nas escolas, destacando a importância dos conhecimentos prévios que cada aluno possui, tendo em mente que a aprendizagem de uma

língua estrangeira é atividade emocional e não apenas intelectual (GERVAI, 2018 e SOUZA; DIAS, 2012).

A LDB ao incluir ao menos uma língua estrangeira como componente da parte diversificada, até então sem determinar qual deva ser, permitia a escolha pela comunidade escolar dentro das limitações da escola.

Nesse sentido, o ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja orientação permite sua adaptação de acordo com suas especificidades regionais.

Deve-se atentar que a parte diversificada complementa a base nacional comum, não devendo ser considerada como blocos distintos, cada qual com suas disciplinas específicas, o que é salientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

[...] a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2013, p.32).

No entanto, a LDB sofreu mudanças estruturais a partir da publicação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, onde o inglês passa a ser oferta obrigatória e, a partir da revogação da Lei nº 11.161/2005<sup>2</sup>, a língua espanhola se torna opcional nos currículos do ensino médio. Essas alterações foram fortemente refletidas na BNCC promulgada em 2017 (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 126).

Apesar de a necessidade ou o desejo de se aprender principalmente o inglês ser cada vez maior, observa-se que a oferta nas escolas públicas se dá em poucas aulas semanais, o que prejudica o aprendizado. Nesse contexto, implementar o ensino de língua estrangeira em escolas regulares, de acordo com a LDB, é desafiado pela falta de credibilidade, quer seja pelos pais, quer seja pelos alunos e, não muito raro, pelos próprios professores, que acreditam que “língua estrangeira não se aprende na escola e sim no cursinho”. A compreensão de que o ensino da língua estrangeira nas escolas deve ser interdisciplinar, levando-se em conta sua importância social e cultural e não apenas de ensino/aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. Nessa perspectiva, foram criados os Centros Interescolares de Línguas (CILs), “[...] rompendo com a rotina de somente oferecer aulas de línguas na escola e com pouca carga horária” (BRUN & BRUN; MARQUES, 2004; p. 22).

Atualmente, os CILs de Brasília integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e tem em seu componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM): inglês, espanhol, francês,

alemão e japonês em regime de intercomplementariedade. Os CILs ofertam ensino complementar aos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, do Ensino Médio e da modalidade da EJA da Rede Pública de Ensino no contraturno e, dentro de suas disponibilidades, também atendem à comunidade, que pode concorrer a vagas nesses centros. Atualmente, a Rede Pública de Ensino do DF dispõe de 16 unidades de Centros de Línguas.

A ideia inicial deste trabalho é avaliar a evolução de alguns indicadores educacionais sobre os CILs, elaborados a partir das informações oriundas do Censo DF, considerando apenas os alunos da rede pública. No entanto, apenas o número de matrículas está desagregado por procedência<sup>3</sup>. Assim, o objetivo deste trabalho centra-se em avaliar a evolução do número de matrículas iniciais, por procedência, bem como dos afastamentos (por transferência ou por trancamento). Além dessas informações, será também apresentada a evolução das taxas de rendimento e do abandono escolar<sup>4</sup>, ou seja, as taxas de aprovação, reprovação e abandono, nos Centros Interescolares de Línguas, nos últimos cinco anos, a saber, entre 2014 e 2018, visando fomentar reflexões dos gestores.

Os dados utilizados foram coletados pelo Censo Escolar do Distrito Federal. Serão consideradas as seguintes informações por componente curricular: inglês, francês, espanhol e outros, onde serão agregados os dados referentes ao alemão e japonês.

## 1. Evolução

### 1.1 Matrículas

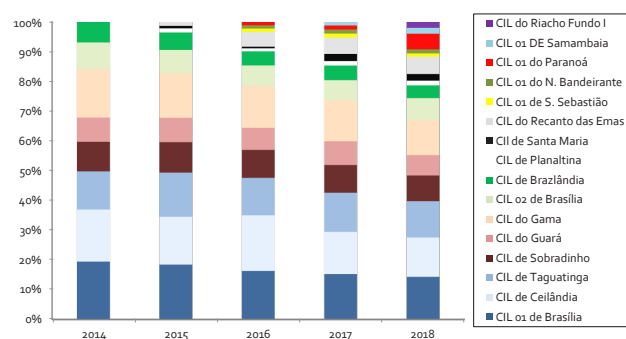
Segundo o Censo Escolar do DF, em 2018, havia 16 Centros Interescolares de Línguas no DF, que informaram 47.080 matrículas. Dessas instituições, oito foram criadas a partir de 2014 e foram responsáveis por 10.032 matrículas em 2018 (Tabela 1).

Entre 2014 e 2018, o número de alunos matriculados passou de 31.025 para 47.080, o que representou um aumento de 51,75% com média de 39.284 no período (Tabela 1; Gráfico 1).

No período considerado, o CIL 01 de Brasília foi o que apresentou maior média de matrículas iniciais no período (6.468), seguido dos CILs de Ceilândia e Taguatinga, com médias de matrículas de 6.180 e 5.131, respectivamente. O CIL do Riacho Fundo I, mais recentemente criado, começou suas atividades com 929 matrículas, volume maior que o de Planaltina e o de Santa Maria, por exemplo, cujas atividades tiveram início em 2015 (Tabela 1).

Entre as instituições existentes desde 2014, observou-se que, enquanto o CIL 01 de Brasília e o de Brazlândia reduziram o número de matriculados em,

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas iniciais por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

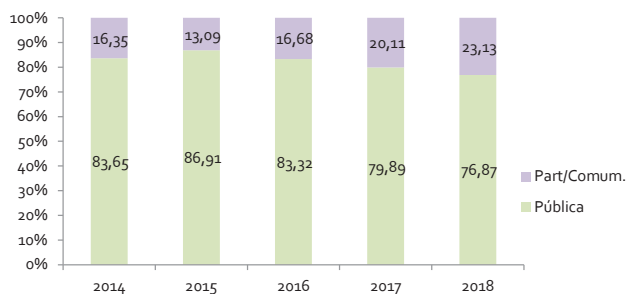
respectivamente, 10,44% e 5,80%, os demais aumentaram as matrículas, destacando-se o CIL de Taguatinga, com aumento percentual de 44,77%, e o de Sobradinho, com 31,30%. Entre os estabelecimentos criados a partir dessa data, destacou-se o do Recanto das Emas onde o número de matrículas desde sua inauguração foi 6,2 vezes maior e o do Paranoá que quintuplicou o número de matrículas iniciais (Tabela 1; Gráfico 1).

### 1.2 Matrículas por procedência

Como descrito anteriormente, na “Matrícula por Procedência” considera-se que o aluno é da rede pública (Ensino Fundamental, Médio ou EJA) ou da rede particular/comunidade (também desagregado por escolaridade). Nesse contexto, o número de alunos independe da quantidade de cursos em que o aluno foi matriculado.

Os alunos matriculados nos CILs são, em sua maioria, procedentes da rede pública. Em 2014, 83,65% das matrículas foram de alunos da rede pública. Em 2018, esse percentual caiu 8,10%, passando a 76,87%, enquanto o percentual de alunos oriundos da rede particular ou da comunidade aumentou 41,42%, chegando a 23,13% (Tabela 2; Gráfico 2).

Gráfico 2. Evolução percentual do número de matrículas iniciais nos CILs por procedência\*. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

\* Se o aluno é oriundo da rede pública de ensino ou da rede particular/comunidade.

Entre 2014 e 2016, considerando as matrículas por procedência, houve aumento no número de matrículas iniciais de alunos em todas as instituições educacionais consideradas, exceto no CIL de Brazlândia, que passou de 2.138 para 2.014, representando uma redução de 5,80% (Tabela 2).

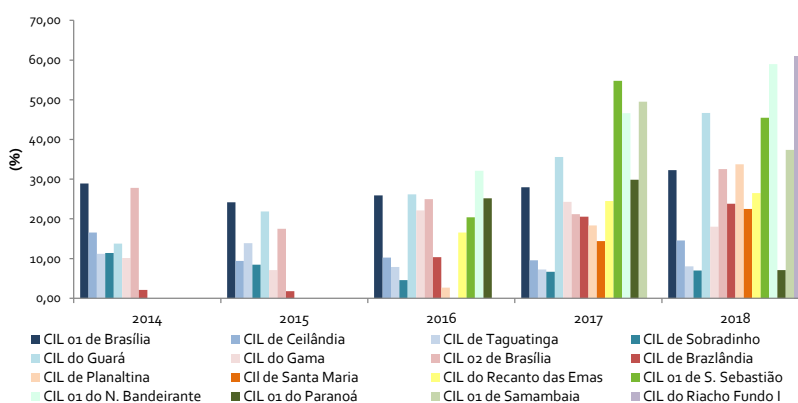
Apesar da predominância de alunos da rede pública no período, verificou-se que houve aumento de alunos da rede particular/comunidade em alguns CILs, destacando-se o CIL de Brazlândia, onde o volume de matrículas foi dez vezes maior que o verificado em 2014. O Paranoá, cujas atividades começaram em 2016, também chamou a atenção pelo aumento percentual de 12,73% na participação da rede particular/comunidade (Tabela 2; Gráfico 3).

### 1.3 Matrículas por disciplina

Entre 2014 e 2018, observou-se que o inglês é a língua estrangeira que tem o maior número de matrículas iniciais, com percentual de mais de 60% em todo o período estudado. O espanhol vem em segundo lugar, com cerca de 22% de matrículas no período. O francês, que em 2014 detinha 10,54% das matrículas, aumentou 19,20%, passando a ter 12,56% de matrículas iniciais. O alemão e japonês agregados em "outros" ainda têm participação modesta, mas o volume de matrículas passou de 464 em 2014 para 1.003 em 2018, o que sugere que os alunos estão buscando outras opções (Tabela 3.1 a 3.4; Gráfico 4).

Entre 2014 e 2018, a maior concentração das matrículas em inglês se deu nos CILs 01 de Brasília, Ceilândia, Taguatinga e Gama. Nesse período a maior média de matrículas iniciais (4.295) foi observada no CIL de Ceilândia. Entre as instituições existentes desde 2014, observou-se maior aumento percentual de matrículas nos CILs de Taguatinga e Sobradinho (32,28% e 31,80,

Gráfico 3. Evolução percentual do número de matrículas iniciais da rede particular/comunidade nos CILs. Distrito Federal. 2014-2018

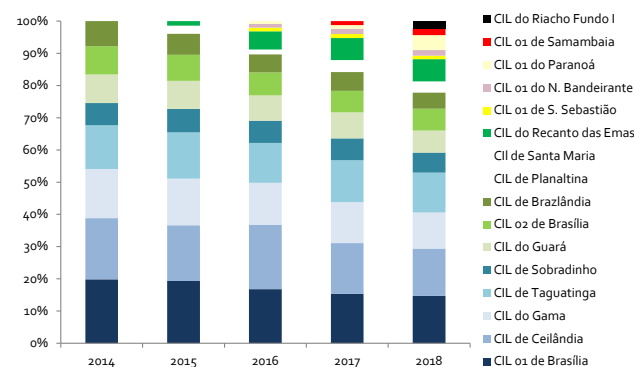


Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

respectivamente). O CIL de Brazlândia, cuja média de matrículas iniciais no quinquênio foi de 1.503, apresentou redução de 7,38% (Tabela 3.1; Gráfico 5).

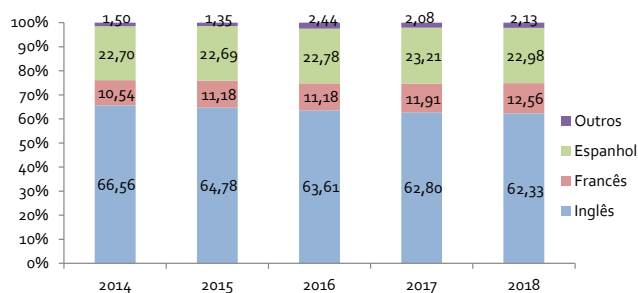
Em 2014, o CIL de Ceilândia concentrou 24,62% das matrículas iniciais em francês seguido do CIL 01 de Brasília e o de Taguatinga (17,68% e 16,42%, respectivamente). No final do quinquênio estudado, verificou-se uma redução na concentração de matrículas nessas instituições, mas ainda assim detiveram 44,28% do total (Tabela 3.2; Gráfico 6).

Gráfico 5. Evolução percentual das matrículas iniciais em inglês por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



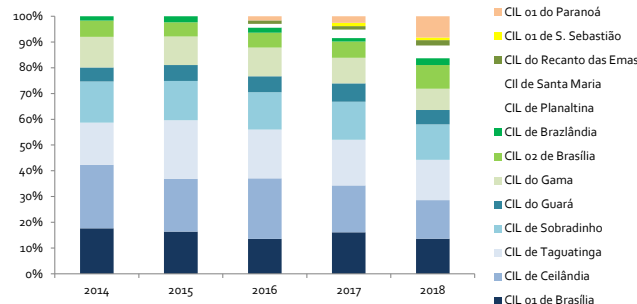
Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Gráfico 4. Evolução percentual da participação de matrículas iniciais por Língua Estrangeira- CIL. Distrito Federal, 2014-2018



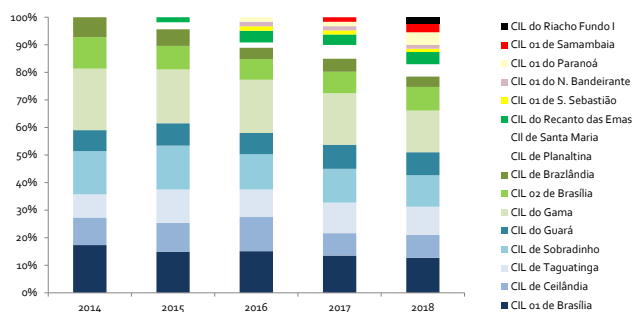
Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Gráfico 6. Evolução percentual das matrículas iniciais em francês por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Gráfico 7. Evolução percentual das matrículas iniciais em espanhol por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



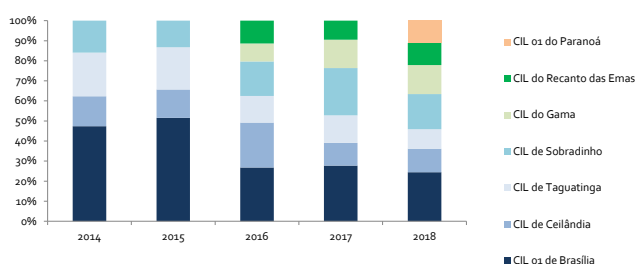
Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

O CIL do Gama foi a instituição com maior média de matrículas em espanhol (1.679). Foi a que concentrou maior número de matrículas em todo o período estudado, mesmo com a redução verificada no quinquênio. CIL 01 de Brasília e de Sobradinho também se destacaram com uma média de matrícula inicial superior a mil e juntas concentraram, em 2018, cerca de 24% das matrículas (Tabela 3.3; Gráfico 7).

Entre 2014 e 2018, a categoria “outros”, que concentra as informações dos componentes curriculares alemão e japonês, teve média de 765 matrículas no período. Em 2014 apenas quatro instituições ofertaram essas disciplinas, passando a sete em 2018. O CIL 01 de Brasília concentrou o maior percentual de matrículas, mas reduziu sua participação no total de matrículas no quinquênio, passando de 47,41% para 24,43%. Nesse período, Sobradinho praticamente dobrou o número de matrículas: passou de 74 para 176 em 2018. O CIL de Ceilândia aumentou 71,0% sua participação no total de matrículas iniciais (Tabela 3.4; Gráfico 8).

Considerando a distribuição dos componentes curriculares em cada instituição, observou-se que, em todas, houve a predominância do inglês. Em 2018, três instituições ofertavam apenas o inglês e o espanhol: CILs

Gráfico 8. Evolução percentual das matrículas iniciais em “outros” \* por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

\* Agrega as seguintes Componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM): alemão e japonês

do Núcleo Bandeirante, de Samambaia e Riacho Fundo I. Em 2016, o francês passou a também ser disponível em Santa Maria, Recanto das Emas e no Paranoá e, em Planaltina, apenas em 2018 (Gráfico 9).

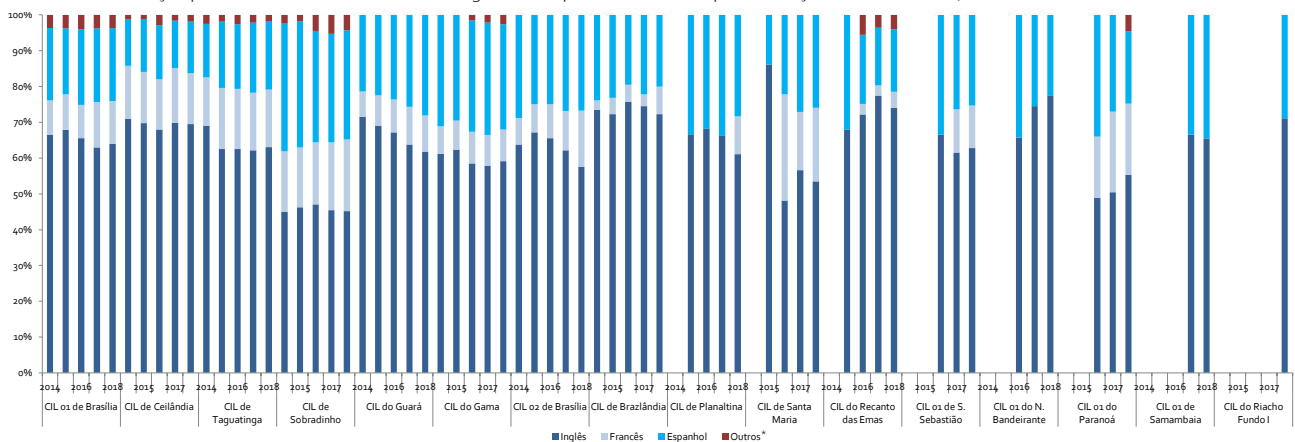
O alemão e japonês são oferecidos em menor número de Centros de Línguas. Em 2018 enquanto o alemão foi ofertado apenas no CIL 01 de Brasília, o japonês foi em seis: Ceilândia, Sobradinho, Taguatinga, Gama, Recanto das Emas e Paranoá (Gráfico 9).

## 1.4 Afastamentos

Como já mencionado, os afastamentos englobam o número de afastados por transferência ou por trancamento.

No quinquênio estudado, observou-se que o número de afastamentos nos CILs mais que dobrou, passando de 1.222 para 2.497. Entre as instituições, apenas o CIL de Ceilândia reduziu o número de afastamentos, passando de 294 para 156, representando uma redução de 46,94%. O CIL de Sobradinho ficou estável. Por outro lado, chamou a atenção o de Samambaia, cujas atividades começaram em 2017 com três afastamentos em 2018, aumentou

Gráfico 9. Distribuição percentual das matrículas iniciais segundo componente curricular por Instituição Educacional. DF, 2014-2018

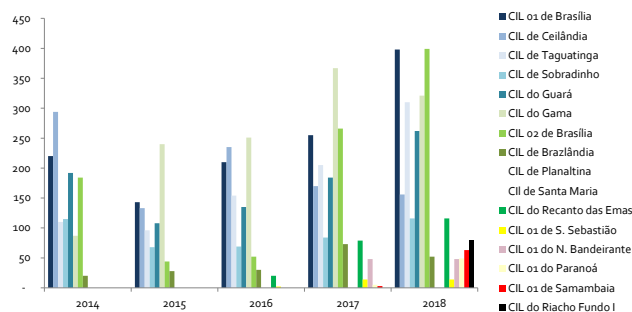


Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

\* Agrega as seguintes Componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM): alemão e japonês.



Gráfico 10. Evolução do número de afastamentos por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

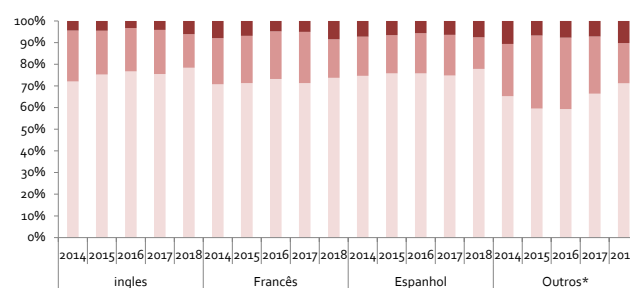
para 63. Em 2018, destacaram-se os CILs 01 e 02 de Brasília, com quase 400 afastamentos cada um (Tabela 4; Gráfico 10).

### 1.5 Rendimento Escolar

Neste tópico serão apresentadas as evoluções das taxas de aprovação, reprovação e abandono, por componente curricular, nos Centros Interescolares de Línguas, entre 2014 e 2018.

Observou-se aumento nas taxas de aprovação em todos os componentes curriculares ofertados nos CILs. O inglês apresentou aumento de 8,73%, chegando a 78,34% em 2018; o francês e o espanhol tiveram aumentos mais modestos nas taxas de aprovação: 4,27% e 4,29%, respectivamente. As taxas de reprovação caíram em todos os componentes curriculares, destacando-se o inglês e “outros”, cuja redução foi de 33,88% e 23,27%, respectivamente. Em todo o período, o abandono foi maior no componente curricular “outros”, mesmo com a redução de 3,06%. A taxa de abandono do inglês foi a menor em todo o período. No entanto, aumentou 36,92%, passando de 4,49% para 6,15% (Tabelas 5 a 8; Gráfico 11).

Gráfico 11. Evolução das Taxas de rendimento escolar por Língua Estrangeira - CIL. Distrito Federal. 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

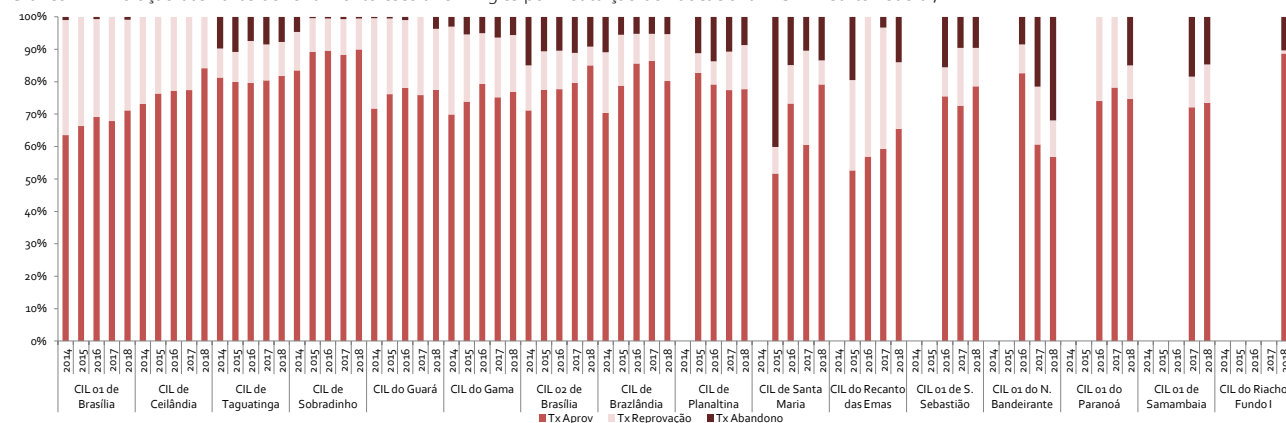
\* Agrega as seguintes Componentes curriculares de Língua Estrangeira Moder-na (LEM): alemão e japonês.

#### 1.5.1 Inglês

Entre as instituições educacionais verificou-se que o CIL de Sobradinho foi o que apresentou maiores taxas de aprovação em inglês no período estudado, passando de 83,52% para 89,97%, representando um aumento de 7,72%. O CIL 02 de Brasília e os CILs de Ceilândia e Brazlândia, existentes desde 2014, se destacaram com aumentos nas taxas de aprovação acima dos 14%. O de Santa Maria aumentou 53,29%, chegando em 2018 com taxa de 65,46%. Chamou a atenção o CIL do Núcleo Bandeirante, cujas atividades começaram em 2016, e viu sua taxa de aprovação cair 31,32%, passando de 82,62% para 56,75%, a menor de 2018 (Tabela 5; Gráfico 12).

No quinquênio estudado, entre as instituições existentes em 2014, o CIL de Taguatinga foi o único que aumentou a taxa de reprovação em inglês (17,94%), passando de 8,95% em 2014 para 10,55 em 2018. Por outro lado, esse indicador caiu 57,96% no CIL 02 de Brasília e 40,87% no de Ceilândia. Dentre os mais recentes, destacaram-se Planaltina que, entre 2015 e 2018, teve a taxa de reprovação duplicada, e Recanto das Emas que, mesmo com a redução verificada, ainda

Gráfico 12. Evolução das Taxas de rendimento escolar em inglês por Instituição de Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

apresentou taxas de reprovação de 20,54%. Em contrapartida, o CIL 02 de Brasília apresentou a menor taxa em 2018: 5,85% (Tabela 5; Gráfico 12).

Considerando o abandono, destacou-se o CIL de Ceilândia, que não teve abandono no período. Por outro lado, no CIL do Núcleo Bandeirante, a taxa aumentou 3,75 vezes nos três anos de funcionamento, chegando a 31,94% em 2018. Guará e Gama foram as outras instituições que tiveram a taxa de abandono aumentada, chegando, em 2018, com 5,65% e 3,67%, respectivamente. O CIL de Sobradinho conseguiu reduzir o abandono chegando a menos de 1% em 2018 (Tabela 5; Gráfico 12).

### 1.5.2 Francês

Entre as instituições que ofertam o francês, observou-se que os CILs de Sobradinho e do Guará foram aqueles com maior taxa de aprovação, com percentuais acima de 80%, assim como o de Planaltina, cujas atividades começaram em 2018. O de Brazlândia foi o que apresentou as menores taxas de aprovação e, com o aumento percentual de 7,72%, chegou a 60,71% no final do período estudado, assim como os CILs do Recanto das Emas, São Sebastião e Paranoá, cujas taxas foram inferiores a 64% (Tabela 6; Gráfico 13).

Em 2018, as maiores taxas de reprovação foram encontradas nos CILs 01 de Brasília e de Ceilândia que ficaram acima de 26%, enquanto o menor percentual foi verificado no de Planaltina (2,70%). O CIL de Sobradinho, com atividades desde 2014, aumentou 11,92 pontos percentuais (p.p.) a taxa de reprovação no período. Santa Maria, com três anos de atividades, foi o que teve maior aumento: 13,88 p.p. Entre aqueles que reduziram a reprovação, destacou-se o CIL do Gama, cuja taxa caiu 9,21%. Também chamou a atenção os

CILs 01 do Paranoá e do Recanto das Emas que, funcionando desde 2016, reduziram em 18,06% e 14,76% respectivamente esse indicador (Tabela 6; Gráfico 13).

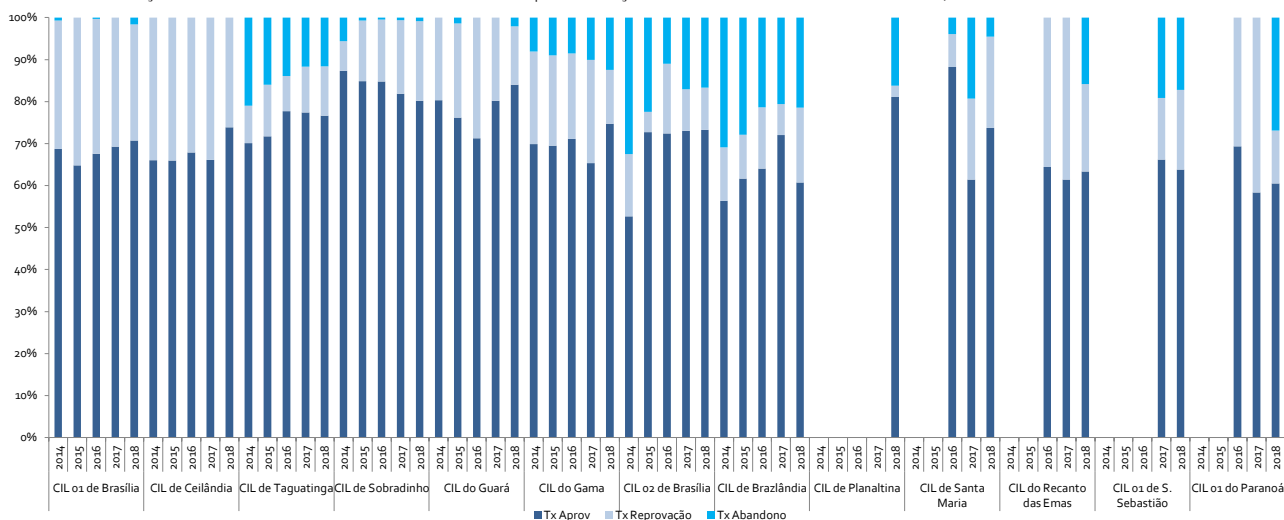
No quinquênio, o CIL de Ceilândia foi o único que não teve abandono. O CIL 01 de Brasília apresentou taxas inferiores a 2% no período, apesar do aumento observado. Já o de Sobradinho apresentou a maior redução: passou de 5,63% para 0,87%. No CIL do Gama a taxa de abandono aumentou de 8,09 para 12,42%. Em 2018, o CIL 01 do Paranoá chamou a atenção, com taxa de reprovação de 26,89% (Tabela 6; Gráfico 13).

### 1.5.3 Espanhol

Entre 2014 e 2018, considerando as instituições existentes em todo o período, o CIL de Sobradinho foi o que apresentou a maior taxa média de aprovação: 86,31%, enquanto que a menor foi no CIL 01 de Brasília: 72,83%. Em 2018, destacou-se o CIL do Riacho Fundo 1, cuja taxa de aprovação foi a maior (95,78%), enquanto a menor foi encontrada no CIL de Santa Maria (62,58%) (Tabela 7; Gráfico 14).

A taxa de reprovação em espanhol caiu 19,32%, destacando-se o CIL do Gama, cuja redução foi de 43,21% no quinquênio. Se considerarmos os CILs cujas atividades começaram em 2015, foi no Recanto das Emas onde esse indicador caiu pela metade. O CIL 01 do Paraná reduziu em 7,52% esse indicador entre 2016 e 2018. Ao se considerar as instituições que sofreram aumento, destacaram-se o CIL de Sobradinho, cujo aumento foi de 99,51% e, dentre os com menos de cinco anos de atividades, o de Santa Maria que passou de 2,56% (2015) para 18,06% (2018), e o de Planaltina, que nesse mesmo período aumentou 14,20 p.p. (Tabela 7; Gráfico 14).

Gráfico 13. Evolução das Taxas de rendimento escolar em francês por Instituição de Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.



No quinquênio, a maior taxa média de abandono foi observada no CIL 02 de Brasília (17,32%), enquanto a menor média foi observada no CIL 01 de Brasília (0,65%) e no CIL de Ceilândia, em que não houve notificações de abandono. As instituições que apresentaram aumento nesse indicador foram o do Guará, que passou de 2,32% para 6,19%, o do Guará e do Gama com acréscimos de 3,88 e 1,67 p.p., respectivamente (Tabela 7; Gráfico 14).

Em 2018, a maior taxa de abandono foi em Santa Maria (19,35%), seguido do CIL 01 de Samambaia (18,97%) e do CIL 01 do Núcleo Bandeirante (17,24%).

### 1.5.4 Outros (Alemão e japonês)

Entre 2014 e 2018, no CIL 01 de Brasília, que oferta o alemão, observou-se que a taxa de aprovação passou de 60,66% para 68,18%, ou seja, aumentou 12,39%. No mesmo período, a taxa de reprovação caiu 23,21%. O abandono foi notificado apenas nos

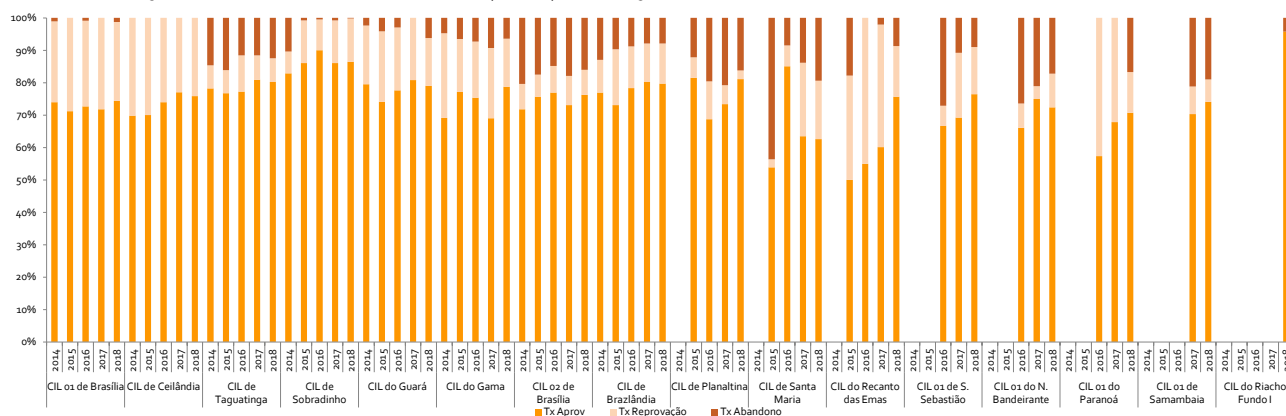
anos de 2016 e 2018 com taxas de 1,17% e 1,65%, respectivamente (Tabela 8; Gráfico 15).

No quinquênio estudado, apenas os Centros de Línguas de Ceilândia, Sobradinho e Taguatinga ofertaram japonês. Nesses, as respectivas taxas de aprovação aumentaram 24,60%, 29,47% e 1,60%. Em 2018, a menor taxa de aprovação foi observada no CIL do Gama (53,15%) (Tabela 8; Gráfico 15).

A maior queda na taxa de reprovação foi no CIL de Taguatinga (64,13%), chegando à menor taxa em 2018: 1,09%. Sobradinho, que em 2014 não teve reprovação, apresentou no final do período taxa de 19,65%. O CIL do recanto das Emas, entre 2016 e 2018, também teve redução relevante nesse indicador: 65,03% (Tabela 8; Gráfico 15).

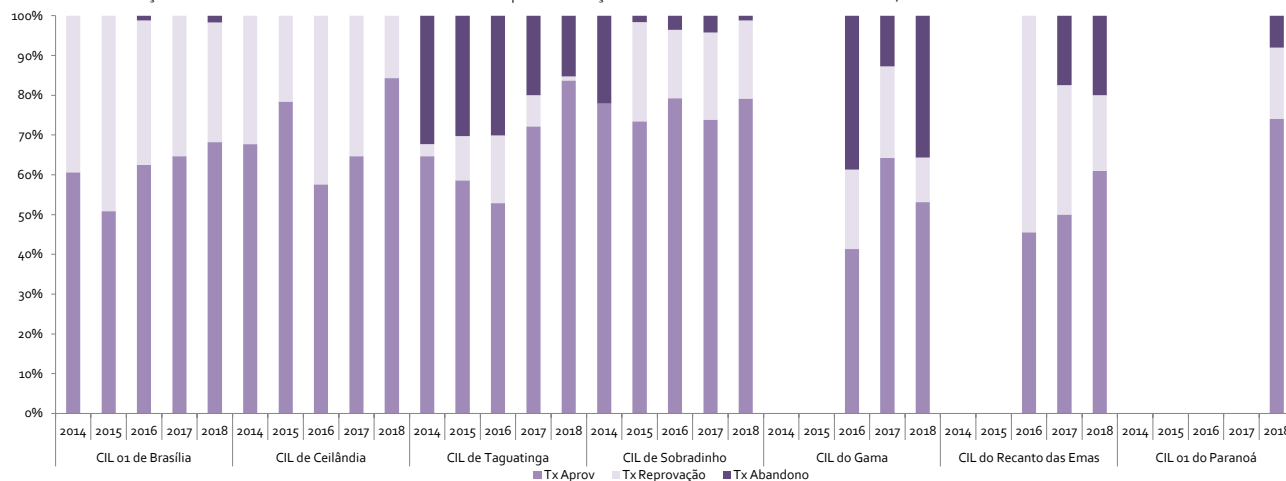
A taxa de abandono do japonês caiu em todos os Centros de Línguas. No CIL de Sobradinho esse indicador caiu 94,76%, chegando, em 2018, a 1,16%, enquanto a maior taxa foi de 35,66% no Gama. Em Ceilândia não houve abandono nessa disciplina em todo o período (Tabela 8; Gráfico 15).

Gráfico 14. Evolução das Taxas de rendimento escolar em espanhol por Instituição de Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Gráfico 15. Evolução Taxas de rendimento escolar em Outros\* por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018



Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

\* Agrega as seguintes Componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM): alemão e japonês.

## Considerações Finais

No mundo cada vez mais globalizado e interativo que vivemos a necessidade de ampliação na busca por conhecimento e aprendizagem de línguas adicionais é uma realidade cada vez maior em todos os segmentos da sociedade. E a oferta de disciplinas que atendam a essa demanda priorizando os alunos da rede pública e, na medida do possível, da rede particular e da comunidade é um fator importante em meio aos avanços de comunicação e intercâmbio social. Nas escolas da rede pública a oferta do inglês é obrigatória na sua grade curricular, mas há o senso comum de que a baixa carga horária para essa disciplina dificulta a interdisciplinaridade do ensino da língua estrangeira nas escolas, levando-se em conta sua importância social e cultural e não apenas de ensino/aprendizagem de um código linguístico diferente. A criação dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) veio de encontro a essa perspectiva na medida em que permitiu que alunos da rede pública pudessem optar por estudar, não apenas o inglês, mas uma das cinco línguas estrangeiras ofertadas em regime de intercomplementaridade. Considerando a qualidade do ensino nessas instituições, aumenta a cada ano a procura por uma vaga em uma das instituições e, como há possibilidade do ingresso nas vagas remanescentes de alunos da rede pública e da comunidade, a procura

desse público é cada vez maior, mesmo com um número reduzido de vagas para esse público.

Outro fator a ser destacado é o aumento de CILs distribuídos em várias regionais de ensino. Em 2014, haviam alunos matriculados em oito CILs, distribuídos em sete regiões administrativas (RA) do Distrito Federal, sendo dois na RA I, Brasília. Em 2018, as matrículas foram distribuídas em 16 unidades, em 15 RAs.

Entre 2014 e 2018, o inglês foi oferecido em todos os CILs, sendo a disciplina mais procurada, com mais de 60% das matrículas iniciais em língua estrangeira em todo período. Espanhol também foi oferecido em todos os CILs, sendo responsável por cerca de 22% das matrículas nessas instituições. O francês, disponível em 13 CILs em 2018, chegou a representar 12,56% das matrículas iniciais nesse ano. Por fim, o alemão, disponível apenas no CIL 01 de Brasília e o japonês em seis CILs, juntos, tiveram participação de 2,13% nas matrículas iniciais.

Os resultados mostraram que o interesse por outros idiomas, além do inglês, vem crescendo. Talvez, se houvesse maior oferta o número de matrículas fosse maior.

O fato é que, é louvável a rede pública de ensino oferecer ensino gratuito e de qualidade de idiomas além do inglês, como o japonês, em regiões administrativas mais carentes. Ressalte-se ainda, a importância desses centros para a comunidade que procura cada vez mais por vagas remanescentes. ■

## Notas

<sup>1</sup> Este estudo não considerou o CIL do Riacho Fundo II, criado em 08/10/2018 pela Portaria nº 312, pois o mês de referência do Censo escolar do DF é março.

<sup>2</sup> Publicação Original [Diário Oficial da União de 08/08/2005] (p. 1, col. 1).

<sup>3</sup> No Censo DF o campo "Matrícula por Procedência" considera se é da rede pública (Ensino Fundamental, Médio ou EJA) ou da rede particular/comunidade (também desagregado por escolaridade). As demais informações consideram o total de alunos.

<sup>4</sup> As taxas de rendimento e abandono são calculadas considerando a razão entre o número de aprovação, reprovação ou abandono e a matrícula final (soma dos aprovados, reprovados e de abandono) multiplicado por 100.

## Referências bibliográficas

BOHN, Hilario. I. **The educational role and status of English in Brazil**. *World Englishes*, v. 22, n.2, p. 159-172, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em 05/02/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em 08/02/2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee-2-f00c1b0b2a0e.pdf>. Acesso em 08/02/2019.

BRUN Erik; BRUN, Milenna; MARQUES, Paloma. **A aprendizagem de língua estrangeira na escola regular: Desafios e possibilidades.** In: Revista A Cor das Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana, Nº 5. 2004. Disponível em <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/1694/1135> . Acesso em 14/02/2019.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Uma Proposta de Periodização do Ensino de Línguas Estrangeiras no Distrito Federal: 1959 – 2012.** In: Histórico do Ensino de Línguas no Brasil. Ano 6 nº 6 – 1/2012. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/202-uma-proposta-de-periodizacao-do-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-distrito-federal-1959-2012>. Acesso em 28/01/2019.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. 2ª edição.** Distrito Federal. 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em 11/02/2019.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar do DF 2014.** Tabulações especiais.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar do DF 2015.** Tabulações especiais.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar do DF 2016.** Tabulações especiais.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar do DF 2017.** Tabulações especiais.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar do DF 2018.** Tabulações especiais.

GERVAI, Solange Maria Sanches. **Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira.** In: Revista Intercâmbio, v. XXXVII: 184-194 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/36661/25011> . Acesso em 06/02/2019.

SOUZA, Antonio Escandiel de, DIAS Clarissa Nicolodi. **O ensino de língua estrangeira na escola pública e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs): um estudo reflexivo** In: Revista Eletrônica de Popularização em Ciências da Linguagem da Universidade Federal de São Carlos. 20ª edição. 2012. Disponível em <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/reflexoes/001.pdf>. Acesso em 28/01/2019.

OLIVEIRA, Kátia Cristina de. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do Ensino Fundamental II.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 184 f. Dissertação de mestrado. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13415/1/2013\\_KatiaCristinaOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13415/1/2013_KatiaCristinaOliveira.pdf). Acesso em 12/02/2019.

## Apêndice

Tabela 1. Evolução do número de matrículas iniciais por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2014-2018

Código	Instituição Educacional	2014		2015		2016		2017		2018		Média matrículas 2014-2018	Variação relativa (%)
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
53001257	CIL 01 de Brasília	6.037	19,46	6.262	18,44	6.641	16,31	6.660	15,26	6.741	14,32	6.468	-10,44
53003969	CIL de Ceilândia	5.425	17,49	5.449	16,05	7.615	18,70	6.190	14,18	6.219	13,21	6.180	14,64
53003977	CIL de Taguatinga	3.976	12,82	5.053	14,88	5.134	12,61	5.735	13,14	5.756	12,23	5.131	44,77
53005600	CIL de Sobradinho	3.093	9,97	3.466	10,21	3.815	9,37	4.078	9,35	4.061	8,63	3.703	31,30
53010981	CIL do Guará	2.518	8,12	2.780	8,19	3.028	7,44	3.465	7,94	3.236	6,87	3.005	28,51
53011350	CIL do Gama	5.055	16,29	5.117	15,07	5.753	14,13	6.028	13,81	5.547	11,78	5.500	9,73
53012801	CIL 02 de Brasília	2.783	8,97	2.637	7,77	2.797	6,87	2.955	6,77	3.474	7,38	2.929	24,83
53012976	CIL de Brazlândia	2.138	6,89	1.989	5,86	1.929	4,74	2.139	4,90	2.014	4,28	2.042	-5,80
53016386	CIL de Planaltina	-	-	480	1,41	415	1,02	663	1,52	741	1,57	575	-
53016408	CIL de Santa Maria	-	-	281	0,83	216	0,53	1.047	2,40	1.063	2,26	652	-
53016432	CIL do Recanto das Emas	-	-	441	1,30	2.040	5,01	2.412	5,53	2.748	5,84	1.910	-
53016734	CIL 01 de S. Sebastião	-	-	-	-	436	1,07	557	1,28	497	1,06	497	-
53016742	CIL 01 do N. Bandeirante	-	-	-	-	464	1,14	609	1,40	658	1,40	577	-
53016815	CIL 01 do Paranoá	-	-	-	-	441	1,08	589	1,35	2.460	5,23	1.163	-
53016980	CIL 01 de Samambaia	-	-	-	-	-	-	511	1,17	936	1,99	724	-
53017480	CIL do Riacho Fundo I	-	-	-	-	-	-	-	-	929	1,97	929	-
Total de alunos CIL - DF		31.025	100,00	33.955	100,00	40.724	100,00	43.638	100,00	47.080	100,00	39.284	51,75

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Notas:

1- Em 2014 existem 676 alunos matriculados em dois cursos;

2- Em 2015 Existem 686 alunos que cursam mais de um idioma;

3- Em 2016 existem 2.316 estudantes matriculados em dois cursos e foram excluídos 79 estudantes do CIL de Sobradinho (53005600), no Ensino Fundamental da Rede Pública, pertencentes ao Projeto de Sensibilização, conforme REG CRE-SOB 93409/2015- MEMO 032/2015-CIL;

4- Em 2017 existem 953 estudantes matriculados em dois idiomas.

5- Em 2018 existem 1275 estudantes matriculados em dois idiomas.

Tabela 2. Evolução do número de matrículas iniciais por Instituição Educacional segundo procedência- CIL. Distrito Federal. 2014-2018

CRE	N														
	Rede Pública					Rede particular/Comunidade					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
CIL 01 de Brasília	4.071	4.409	4.639	4.488	4.141	1.657	1.405	1.623	1.742	1.973	5.728	5.814	6.262	6.230	6.114
CIL de Ceilândia	4.528	4.936	5.465	5.597	5.314	897	513	623	593	905	5.425	5.449	6.088	6.190	6.219
CIL de Taguatinga	3.465	4.262	4.585	5.123	4.879	437	686	392	400	427	3.902	4.948	4.977	5.523	5.306
CIL de Sobradinho	2.741	3.173	3.716	3.805	3.777	352	293	178	273	284	3.093	3.466	3.894	4.078	4.061
CIL do Guará	2.171	2.172	2.236	2.232	1.725	347	608	792	1.233	1.511	2.518	2.780	3.028	3.465	3.236
CIL do Gama	4.424	4.630	4.339	4.459	4.421	499	354	1.232	1.429	973	4.923	4.984	5.571	5.888	5.394
CIL 02 de Brasília	1.893	2.175	2.045	2.218	2.343	729	462	681	596	1.131	2.622	2.637	2.726	2.814	3.474
CIL de Brazlândia	2.093	1.954	1.729	1.699	1.535	45	35	200	440	479	2.138	1.989	1.929	2.139	2.014
CIL de Planaltina	480	404	517	473				11	116	241	480	445	633	714	
Cil de Santa Maria	281	216	896	810				0	151	235	281	216	1.047	1.045	
CIL do Recanto das Emas	441	1.702	1.821	2.020				338	591	728	441	2.040	2.412	2.748	
CIL 01 de S. Sebastião		347	252	271				89	305	226		436	557	497	
CIL 01 do N. Bandeirante		315	325	270				149	284	388		464	609	658	
CIL 01 do Paranoá		330	413	2.285				111	176	175		441	589	2.460	
CIL 01 de Samambaia			258	586					253	350			511	936	
CIL do Riacho Fundo I			362						567					929	
<b>TOTAL</b>	<b>25.386</b>	<b>28.913</b>	<b>32.068</b>	<b>34.103</b>	<b>35.212</b>	<b>4.963</b>	<b>4.356</b>	<b>6.419</b>	<b>8.582</b>	<b>10.593</b>	<b>30.349</b>	<b>33.269</b>	<b>38.487</b>	<b>42.685</b>	<b>45.805</b>

CRE	(%)														
	Rede Pública					Rede particular/Comunidade					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
CIL 01 de Brasília	71,07	75,83	74,08	72,04	67,73	28,93	24,17	25,92	27,96	32,27	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Ceilândia	83,47	90,59	89,77	90,42	85,45	16,53	9,41	10,23	9,58	14,55	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Taguatinga	88,80	86,14	92,12	92,76	94,95	11,20	13,86	7,88	7,24	8,05	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Sobradinho	88,62	91,55	95,43	93,31	93,01	11,38	8,45	4,57	6,69	6,99	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Guará	86,22	78,13	73,84	64,42	53,31	13,78	21,87	26,16	35,58	46,69	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Gama	89,86	92,90	77,89	75,73	81,96	10,14	7,10	22,11	24,27	18,04	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL 02 de Brasília	72,20	82,48	75,02	78,82	67,44	27,80	17,52	24,98	21,18	32,56	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Brazlândia	97,90	98,24	89,63	79,43	76,22	2,10	1,76	10,37	20,57	23,78	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Planaltina	100,00	97,35	81,67	66,25			0,00	2,65	18,33	33,75		100,00	100,00	100,00	100,00
Cil de Santa Maria	100,00	100,00	85,58	77,51				0,00	14,42	22,49		100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Recanto das Emas	100,00	83,43	75,50	73,51				16,57	24,50	26,49		100,00	100,00	100,00	100,00
CIL 01 de S. Sebastião	79,59	45,24	54,53					20,41	54,76	45,47			100,00	100,00	100,00
CIL 01 do N. Bandeirante	67,89	53,37	41,03					32,11	46,63	58,97			100,00	100,00	100,00
CIL 01 do Paranoá	74,83	70,12	92,89					25,17	29,88	7,11			100,00	100,00	100,00
CIL 01 de Samambaia	50,49	62,61							49,51	37,39				100,00	100,00
CIL do Riacho Fundo I		38,97							61,03						100,00
<b>TOTAL</b>	<b>83,65</b>	<b>86,91</b>	<b>83,32</b>	<b>79,89</b>	<b>76,87</b>	<b>16,35</b>	<b>13,09</b>	<b>16,68</b>	<b>20,11</b>	<b>23,13</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Tabela 3.1. Evolução do número de matrículas iniciais em inglês por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2014-2018

Código	Instituição Educacional	2014		2015		2016		2017		2018		Média matrículas 2014-2018
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
53001257	CIL 01 de Brasília	4.018	19,84	4.249	19,32	4.354	16,81	4.197	15,31	4.310	14,69	4.226
53003969	CIL de Ceilândia	3.849	19,01	3.804	17,29	5.179	19,99	4.325	15,78	4.320	14,72	4.295
53003977	CIL de Taguatinga	2.745	13,56	3.159	14,36	3.211	12,40	3.564	13,00	3.631	12,37	3.262
53005600	CIL de Sobradinho	1.393	6,88	1.604	7,29	1.796	6,93	1.855	6,77	1.836	6,26	1.697
53010981	CIL do Guará	1.803	8,91	1.919	8,72	2.033	7,85	2.209	8,06	1.999	6,81	1.993
53011350	CIL do Gama	3.092	15,27	3.190	14,50	3.366	12,99	3.491	12,74	3.280	11,18	3.284
53012801	CIL 02 de Brasília	1.776	8,77	1.771	8,05	1.835	7,08	1.837	6,70	2.001	6,82	1.844
53012976	CIL de Brazlândia	1.571	7,76	1.438	6,54	1.460	5,64	1.593	5,81	1.455	4,96	1.503
53016386	CIL de Planaltina			320	1,45	283	1,09	439	1,60	453	1,54	374
53016408	Cil De Santa Maria			242	1,10	104	0,40	593	2,16	569	1,94	377
53016432	CIL do Recanto das Emas			300	1,36	1.473	5,69	1868	6,82	2.035	6,93	1.419
53016734	CIL 01 de S. Sebastião					290	1,12	343	1,25	312	1,06	315
53016742	CIL 01 Do N. Bandeirante					305	1,18	454	1,66	509	1,73	423
53016815	CIL 01 do Paranoá					216	0,83	297	1,08	1.361	4,64	625
53016980	CIL 01 DE Samambaia							340	1,24	613	2,09	477
53017480	CIL do Riacho Fundo I									661	2,25	661
<b>Total de alunos CIL - DF</b>		<b>20.247</b>	<b>100,00</b>	<b>21.996</b>	<b>100,00</b>	<b>25.905</b>	<b>100,00</b>	<b>27.405</b>	<b>98,76</b>	<b>29.345</b>	<b>100,00</b>	<b>24.980</b>

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Tabela 3.2. Evolução do número de matrículas iniciais em francês por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2014-2018

Código	Instituição Educacional	2014		2015		2016		2017		2018		Média matrículas 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
53001257	CIL 01 de Brasília	578	17,68	623	16,41	617	13,55	840	16,16	808	13,66	693
53003969	CIL de Ceilândia	805	24,62	776	20,44	1.070	23,51	943	18,14	885	14,96	896
53003977	CIL de Taguatinga	537	16,42	864	22,76	863	18,96	922	17,73	925	15,64	822
53005600	CIL de Sobradinho	522	15,96	578	15,23	660	14,50	770	14,81	814	13,76	669
53010981	CIL do Guará	177	5,41	236	6,22	280	6,15	368	7,08	329	5,56	278
53011350	CIL do Gama	389	11,90	419	11,04	507	11,14	518	9,96	489	8,27	464
53012801	CIL 02 de Brasília	206	6,30	209	5,51	264	5,80	326	6,27	543	9,18	310
53012976	CIL de Brazlândia	56	1,71	91	2,40	92	2,02	72	1,38	155	2,62	93
53016386	CIL de Planaltina					0	-	0	-	78	1,32	
53016408	CIL De Santa Maria					64	1,41	170	3,27	218	3,69	
53016432	CIL do Recanto das Emas					60	1,32	70	1,35	123	2,08	
53016734	CIL 01 de S. Sebastião					0	-	67	1,29	59	1,00	
53016742	CIL 01 Do N. Bandeirante					0	-	0	-	0	-	
53016815	CIL 01 do Paranoá					75	1,65	133	2,56	489	8,27	
53016980	CIL 01 DE Samambaia									0	-	
53017480	CIL DO Riacho Fundo I									0	-	
Total de alunos CIL - DF		3.270	100,00	3.796	100,00	4.552	100,00	5.199	100,00	5.915	100,00	4.546

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Tabela 3.3. Evolução do número de matrículas iniciais em espanhol por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2014-2018

Código	Instituição Educacional	2014		2015		2016		2017		2018		Média matrículas 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
53001257	CIL 01 de Brasília	1.221	17,33	1.153	14,97	1.404	15,14	1.371	13,54	1.378	12,74	1.305
53003969	CIL de Ceilândia	702	9,97	804	10,44	1.144	12,33	820	8,10	896	8,28	873
53003977	CIL de Taguatinga	593	8,42	933	12,11	928	10,01	1.124	11,10	1.103	10,20	936
53005600	CIL de Sobradinho	1.104	15,67	1.223	15,88	1.189	12,82	1.239	12,23	1.235	11,42	1.198
53010981	CIL do Guará	538	7,64	625	8,11	715	7,71	888	8,77	908	8,39	735
53011350	CIL do Gama	1.574	22,35	1.508	19,58	1.791	19,31	1.891	18,67	1.633	15,10	1.679
53012801	CIL 02 de Brasília	801	11,37	657	8,53	698	7,53	792	7,82	930	8,60	776
53012976	CIL de Brazlândia	511	7,25	460	5,97	377	4,06	474	4,68	404	3,73	445
53016386	CIL de Planaltina			160	2,08	132	1,42	224	2,21	210	1,94	182
53016408	CIL De Santa Maria			39	0,51	48	0,52	284	2,80	276	2,55	
53016432	CIL do Recanto das Emas			141	1,83	394	4,25	388	3,83	480	4,44	
53016734	CIL 01 de S. Sebastião					146	1,57	147	1,45	126	1,16	
53016742	CIL 01 Do N. Bandeirante					159	1,71	155	1,53	149	1,38	
53016815	CIL 01 do Paranoá					150	1,62	159	1,57	498	4,60	
53016980	CIL 01 DE Samambaia							171	1,69	323	2,99	
53017480	CIL DO Riacho Fundo I									268	2,48	
Total de alunos CIL - DF		7.044	100,00	7.703	100,00	9.275	100,00	10.127	100,00	10.817	100,00	8.993

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Tabela 3.4. Evolução do número de matrículas iniciais em outros\* por Instituição Educacional – CIL. Distrito Federal, 2014-2018

Código	Instituição Educacional	2014		2015		2016		2017		2018		Média matrículas 2012-2016
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
53001257	CIL 01 de Brasília	220	47,41	237	51,52	266	26,81	252	27,78	245	24,43	244
53003969	CIL de Ceilândia	69	14,87	65	14,13	222	22,38	102	11,25	118	11,76	115
53003977	CIL de Taguatinga	101	21,77	97	21,09	132	13,31	125	13,78	97	9,67	110
53005600	CIL de Sobradinho	74	15,95	61	13,26	170	17,14	214	23,59	176	17,55	139
53010981	CIL do Guará											
53011350	CIL do Gama					89	8,97	128	14,11	145	14,46	121
53012801	CIL 02 de Brasília											
53012976	CIL de Brazlândia											
53016386	CIL de Planaltina											
53016408	CIL De Santa Maria											
53016432	CIL do Recanto das Emas					113	11,39	86	9,48	110	10,97	
53016734	CIL 01 de S. Sebastião											
53016742	CIL 01 Do N. Bandeirante											
53016815	CIL 01 do Paranoá									112	11,17	
53016980	CIL 01 DE Samambaia											
53017480	CIL DO Riacho Fundo I											
Total de alunos CIL - DF		464	100,00	460	100,00	992	100,00	907	100,00	1.003	100,00	765

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

\* Agrega as seguintes componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM): alemão e japonês.

Tabela 4. Evolução do Número de afastamentos por Instituição Educacional - CIL, Distrito Federal, 2014-2018

Código	Instituição Educacional	2014		2015		2016		2017		2018		Média de afastados
		N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
53001257	CIL 01 de Brasília	220	18,00	143	16,42	210	17,66	255	13,70	398	15,94	245
53003969	CIL de Ceilândia	294	24,06	133	15,27	235	19,76	170	9,13	156	6,25	198
53003977	CIL de Taguatinga	110	9,00	96	11,02	154	12,95	205	11,02	310	12,41	175
53005600	CIL de Sobradinho	115	9,41	68	7,81	69	5,80	84	4,51	116	4,65	90
53010981	CIL do Guará	192	15,71	108	12,40	135	11,35	184	9,89	262	10,49	176
53011350	CIL do Gama	87	7,12	240	27,55	251	21,11	367	19,72	321	12,86	253
53012801	CIL 02 de Brasília	184	15,06	44	5,05	52	4,37	266	14,29	399	15,98	189
53012976	CIL de Brazlândia	20	1,64	28	3,21	30	2,52	73	3,92	52	2,08	41
53016386	CIL de Planaltina	-	-	11	1,26	14	1,18	35	1,88	27	1,08	22
53016408	CIL De Santa Maria	-	-	-	-	17	1,43	73	3,92	87	3,48	59
53016432	CIL do Recanto das Emas	-	-	-	-	20	1,68	79	4,25	116	4,65	72
53016734	CIL 01 de S. Sebastião	-	-	-	-	2	0,17	14	0,75	14	0,56	10
53016742	CIL 01 Do N. Bandeirante	-	-	-	-	-	-	48	2,58	48	1,92	48
53016815	CIL 01 do Paranoá	-	-	-	-	-	-	5	0,27	49	1,96	27
53016980	CIL 01 DE Samambaia	-	-	-	-	-	-	3	0,16	63	2,52	33
53017480	CIL DO Riacho Fundo I	-	-	-	-	-	-	-	-	79	3,16	79
<b>Total de alunos CIL - DF</b>		<b>1.222</b>	<b>100,00</b>	<b>871</b>	<b>100,00</b>	<b>1.189</b>	<b>100,00</b>	<b>1.861</b>	<b>99,84</b>	<b>2.497</b>	<b>100,00</b>	<b>1.528</b>

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Tabela 5. Evolução das taxas de rendimento escolar em inglês por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018

CRE	N															Taxas de rendimento escolar														
	Aprovados					Reprovados					Abandono					Total														
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018										
CIL 01 de Brasília	2.503	2.783	2.959	2.808	2.952	1.396	1.413	1.291	1.328	1.162	39	0	28	0	35	3.938	4.196	4.278	4.136	4.149										
CIL de Ceilândia	2.769	2.854	3.886	3.328	3.555	1.013	884	1.144	969	669	0	0	0	0	0	3.782	3.738	5.030	4.297	4.224										
CIL de Taguatinga	2.189	2.491	2.497	2.773	2.935	241	288	405	382	379	263	338	234	293	277	2.693	3.117	3.136	3.448	3.591										
CIL de Sobradinho	1.145	1.417	1.593	1.613	1.641	163	165	178	201	174	63	6	8	12	9	1.371	1.588	1.779	1.826	1.824										
CIL do Guará	1.272	1.424	1.553	1.610	1.565	495	436	415	512	379	7	9	20	0	74	1.774	1.869	1.988	2.122	2.018										
CIL do Gama	2.198	2.399	2.584	2.602	2.625	851	671	507	636	597	94	177	165	220	193	3.143	3.247	3.256	3.458	3.415										
CIL 02 de Brasília	1.252	1.355	1.408	1.420	1.685	245	209	215	166	116	263	185	188	198	181	1.760	1.749	1.811	1.784	1.982										
CIL de Brazlândia	1.101	1.121	1.240	1.363	1.146	293	223	134	131	206	170	79	75	83	76	1.564	1.423	1.449	1.577	1.428										
CIL de Planaltina	-	258	220	326	338	-	19	20	50	59	-	35	38	45	38	-	312	278	421	435										
CIL De Santa Maria	-	125	74	348	483	-	20	12	167	45	-	97	15	60	82	-	242	101	575	610										
CIL do Recanto das Emas	-	359	841	1.107	1.300	-	84	637	699	408	-	59	0	61	278	-	302	1.478	1.867	1.986										
CIL 01 de S. Sebastião	-	-	219	244	238	-	-	26	60	36	-	-	45	32	29	-	-	290	336	303										
CIL 01 Do N. Bandeirante	-	-	252	248	286	-	-	27	73	57	-	-	26	88	161	-	-	305	409	504										
CIL 01 do Paranoá	-	-	160	959	1.000	-	-	56	268	138	-	-	0	0	200	-	-	216	1.227	1.338										
CIL 01 DE Samambaia	-	-	-	246	431	-	-	-	32	70	-	-	-	63	86	-	-	-	341	587										
CIL do Riacho Fundo I	-	-	-	558	-	-	-	-	6	-	-	-	-	65	-	-	-	-	629	-										
<b>TOTAL</b>	<b>14.429</b>	<b>16.386</b>	<b>19.486</b>	<b>20.995</b>	<b>22.738</b>	<b>4.697</b>	<b>4.412</b>	<b>5.067</b>	<b>5.674</b>	<b>4.501</b>	<b>899</b>	<b>985</b>	<b>842</b>	<b>1.155</b>	<b>1.784</b>	<b>20.025</b>	<b>21.783</b>	<b>25.395</b>	<b>27.824</b>	<b>29.023</b>										
CRE	Aprovação															Reprovação					Abandono					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018										
	CIL 01 de Brasília	63,56	66,33	69,17	67,89	71,15	35,45	33,67	30,18	32,11	28,01	0,99	0,00	0,65	0,00	0,84	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00									
CIL de Ceilândia	73,22	76,35	77,26	77,45	84,16	26,78	23,65	22,74	22,55	15,84	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										
CIL de Taguatinga	81,28	79,92	79,62	80,42	81,73	8,95	9,24	12,91	11,08	10,55	9,77	10,84	7,46	8,50	7,71	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										
CIL de Sobradinho	83,52	89,23	89,54	88,34	89,97	11,89	10,39	10,01	11,01	9,54	4,60	0,38	0,45	0,66	0,49	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										
CIL do Guará	71,70	76,19	78,12	75,87	77,55	27,90	23,33	20,88	24,13	18,78	0,39	0,48	1,01	0,90	3,67	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										
CIL do Gama	69,93	73,88	79,36	75,25	76,87	27,08	20,67	15,57	18,39	17,48	2,99	5,45	5,07	6,36	5,65	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										
CIL 02 de Brasília	71,14	77,47	77,75	79,60	85,02	13,92	11,95	11,87	9,30	5,85	14,94	10,58	10,38	11,10	9,13	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										
CIL de Brazlândia	70,40	78,78	85,58	86,43	80,25	18,73	15,67	9,25	8,31	14,43	10,87	5,55	5,18	5,26	5,32	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										
CIL de Planaltina	-	82,69	79,14	77,43	77,70	-	6,09	7,19	11,88	13,56	-	11,22	13,67	10,69	8,74	-	-	100,00	100,00	100,00										
CIL De Santa Maria	-	51,65	73,27	60,52	79,18	-	8,26	11,88	29,04	7,38	-	40,08	14,85	10,43	13,44	-	-	100,00	100,00	100,00										
CIL do Recanto das Emas	-	52,65	56,90	59,29	65,46	-	27,81	43,10	37,44	20,54	-	19,54	0,00	3,27	14,00	-	-	100,00	100,00	100,00										
CIL 01 de S. Sebastião	-	-	75,52	72,62	78,55	-	-	8,97	17,86	11,88	-	-	15,52	9,52	9,57	-	-	100,00	100,00	100,00										
CIL 01 Do N. Bandeirante	-	-	82,62	60,64	56,75	-	-	8,85	17,85	11,31	-	-	8,52	21,52	31,94	-	-	100,00	100,00	100,00										
CIL 01 do Paranoá	-	-	74,07	78,16	74,74	-	-	25,93	21,84	10,31	-	-	0,00	0,00	14,95	-	-	100,00	100,00	100,00										
CIL 01 DE Samambaia	-	-	-	72,14	73,42	-	-	-	9,38	11,93	-	-	-	18,48	14,65	-	-	-	100,00	100,00										
CIL do Riacho Fundo I	-	-	-	88,71	-	-	-	-	0,95	-	-	-	-	10,33	-	-	-	-	100,00	100,00										
<b>TOTAL</b>	<b>72,05</b>	<b>75,22</b>	<b>76,73</b>	<b>75,46</b>	<b>78,34</b>	<b>23,46</b>	<b>20,25</b>	<b>19,95</b>	<b>20,39</b>	<b>15,51</b>	<b>4,49</b>	<b>4,52</b>	<b>3,32</b>	<b>4,15</b>	<b>6,15</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>										

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.



Tabela 6. Evolução das taxas de rendimento escolar em francês por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018

CRE	N																			
	Aprovados					Reprovados					Abandono					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
CIL 01 de Brasília	380	394	404	585	521	169	214	192	260	204	4	0	2	0	12	553	608	598	845	737
CIL de Ceilândia	538	500	704	601	630	277	258	333	308	223	0	0	0	0	0	815	758	1.037	909	853
CIL de Taguatinga	364	654	641	684	722	46	112	69	97	111	109	146	115	103	109	519	912	825	884	942
CIL de Sobradinho	434	489	553	628	647	35	83	96	134	153	28	4	3	5	7	497	576	652	767	807
CIL do Guará	151	163	186	275	279	37	48	75	68	46	0	3	0	0	7	188	214	261	343	332
CIL do Gama	285	287	349	317	349	90	89	100	119	60	33	37	42	49	58	408	413	491	485	467
CIL 02 de Brasília	107	149	184	227	364	30	10	42	31	50	66	46	28	53	83	203	205	254	311	497
CIL de Brazlândia	31	53	57	49	85	7	9	13	5	25	17	24	19	14	30	55	86	89	68	140
CIL de Planaltina					60					2					12					74
CIL De Santa Maria			45	102	163			4	32	48			2	32	10			51	166	221
CIL do Recanto das Emas			38	43	76			21	27	25			0	0	19			59	70	120
CIL 01 de S. Sebastião				45	37				10	11				13	10				68	58
CIL 01 Do N. Bandeirante																				
CIL 01 do Paranoá			52	240	288			23	171	60			0	0	128			75	411	476
CIL 01 DE Samambaia																				
CIL do Riacho Fundo I																				
<b>TOTAL</b>	<b>2.290</b>	<b>2.689</b>	<b>3.213</b>	<b>3.796</b>	<b>4.221</b>	<b>691</b>	<b>823</b>	<b>968</b>	<b>1.262</b>	<b>1.018</b>	<b>257</b>	<b>260</b>	<b>211</b>	<b>269</b>	<b>485</b>	<b>3.238</b>	<b>3.772</b>	<b>4.392</b>	<b>5.327</b>	<b>5.724</b>
CRE	Taxas de rendimento escolar																			
	Aprovação					Reprovação					Abandono					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
CIL 01 de Brasília	68,72	64,80	67,56	69,23	70,69	20,56	35,20	32,11	39,77	27,68	0,72	0,00	0,33	0,00	1,63	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Ceilândia	66,01	65,96	67,89	66,12	73,86	33,99	34,04	32,11	33,88	26,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Taguatinga	70,13	71,71	77,70	77,38	76,65	8,86	12,28	8,36	10,97	11,78	21,00	16,01	13,94	11,65	11,57	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Sobradinho	87,32	84,90	84,82	81,88	80,17	7,04	14,41	14,72	17,47	18,96	5,63	0,69	0,46	0,65	0,87	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Guará	80,32	76,17	71,26	80,17	84,04	19,68	22,43	28,74	19,83	13,86	0,00	1,40	0,00	0,00	2,11	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Gama	69,85	69,49	71,08	65,36	74,73	22,06	21,55	20,37	24,54	12,85	8,09	8,96	8,55	10,10	12,42	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL 02 de Brasília	52,71	72,68	72,44	72,99	73,24	14,78	4,88	16,54	9,97	10,06	32,51	22,44	11,02	17,04	16,70	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Brazlândia	56,36	61,63	64,04	72,06	60,71	12,73	10,47	14,61	7,35	17,86	30,91	27,91	21,35	20,59	21,43	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Planaltina					81,08					2,70										100,00
CIL De Santa Maria			88,24	61,45	73,76			7,84	19,28	21,72			3,92	19,28	4,52			100,00	100,00	100,00
CIL do Recanto das Emas			64,41	61,43	63,33			35,59	38,57	20,83			0,00	0,00	15,83			100,00	100,00	100,00
CIL 01 de S. Sebastião				66,18	63,79				14,71	18,97				19,12	17,24				100,00	100,00
CIL 01 Do N. Bandeirante																				
CIL 01 do Paranoá			69,33	58,39	60,50			30,67	41,61	12,61			0,00	0,00	26,89			100,00	100,00	100,00
CIL 01 DE Samambaia																				
CIL do Riacho Fundo I																				
<b>TOTAL</b>	<b>70,72</b>	<b>71,29</b>	<b>73,16</b>	<b>73,26</b>	<b>73,74</b>	<b>21,34</b>	<b>21,82</b>	<b>22,04</b>	<b>23,69</b>	<b>17,78</b>	<b>7,94</b>	<b>6,89</b>	<b>4,80</b>	<b>5,05</b>	<b>8,47</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

Tabela 7. Evolução das taxas de rendimento escolar em espanhol por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018

CRE	N																			
	Aprovados					Reprovados					Abandono					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
CIL 01 de Brasília	880	804	1.014	975	982	296	325	369	382	321	13	0	12	0	17	1.189	1.129	1.395	1.357	1.320
CIL de Ceilândia	489	551	807	619	663	211	236	284	184	211	0	0	0	0	0	700	787	1.091	803	874
CIL de Taguatinga	460	710	708	877	936	42	66	103	82	86	86	149	106	125	145	588	925	917	1.084	1.167
CIL de Sobradinho	890	1.050	1.060	1.066	1.059	72	161	111	163	164	111	9	6	10	2	1.073	1.220	1.177	1.239	1.225
CIL do Guará	412	448	533	681	689	94	132	133	162	129	12	25	20	0	54	518	605	686	843	872
CIL do Gama	1.118	1.190	1.339	1.312	1.360	424	253	309	410	257	76	100	129	177	110	1.618	1.543	1.777	1.899	1.727
CIL 02 de Brasília	462	488	528	573	707	50	44	56	71	72	131	113	102	140	148	588	645	686	784	927
CIL de Brazlândia	404	334	286	366	314	53	79	47	54	49	68	44	32	36	31	525	457	365	456	394
CIL de Planaltina		128	88	163	142		10	15	13	43		19	25	46	24		157	128	222	209
CIL De Santa Maria		21	40	179	194		1	3	64	56		17	4	39	60		39	47	282	310
CIL do Recanto das Emas		73	214	231	339		47	175	145	70		26	0	8	39		146	389	384	448
CIL 01 de S. Sebastião			96	97	94			9	28	18			39	15	11			144	140	123
CIL 01 Do N. Bandeirante			105	114	105			12	6	15			42	32	25			159	152	145
CIL 01 do Paranoá			86	332	343			64	157	61			0	0	81			150	489	485
CIL 01 DE Samambaia				123	215				15	20				37	55				175	290
CIL do Riacho Fundo I					227					0					10					237
<b>TOTAL</b>	<b>5.115</b>	<b>5.797</b>	<b>6.904</b>	<b>7.708</b>	<b>8.369</b>	<b>1.242</b>	<b>1.354</b>	<b>1.690</b>	<b>1.936</b>	<b>1.572</b>	<b>497</b>	<b>502</b>	<b>517</b>	<b>665</b>	<b>812</b>	<b>6.854</b>	<b>7.653</b>	<b>9.111</b>	<b>10.309</b>	<b>10.753</b>
CRE	Taxas de rendimento escolar																			
	Aprovação					Reprovação					Abandono					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
CIL 01 de Brasília	74,01	71,21	72,69	71,85	74,39	24,89	28,79	26,45	28,15	24,32	1,09	0,00	0,86	0,00	1,29	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Ceilândia	69,86	70,01	73,97	77,09	75,86	30,14	29,99	26,03	22,91	24,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Taguatinga	78,23	76,76	77,21	80,90	80,21	7,14	7,14	11,23	7,56	7,37	14,63	16,11	11,56	11,53	12,43	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Sobradinho	82,95	86,07	90,06	86,04	86,45	6,71	13,20	9,43	13,16	13,39	10,34	0,74	0,51	0,81	0,16	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Guará	79,54	74,05	77,70	80,78	79,01	18,15	21,82	19,39	19,22	14,79	2,32	4,13	2,92	0,00	6,19	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Gama	69,10	77,12	75,35	69,09	78,75	26,21	16,40	17,39	21,59	14,88	4,70	6,48	7,26	9,32	6,37	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL 02 de Brasília	71,85	75,66	76,97	73,09	76,27	7,78	6,82	8,16	9,06	7,77	20,37	17,52	14,87	17,86	15,97	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Brazlândia	76,95	73,09	78,36	80,26	79,70	10,10	17,29	12,88	11,84	12,44	12,95	9,63	8,77	7,89	7,87	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Planaltina		81,53	68,75	73,42	67,94		6,37	11,72	5,86	20,57		12,10	19,53	20,72	11,48			100,00	100,00	100,00
CIL De Santa Maria		53,85	85,11	63,48	62,58		2,56	6,38	22,70	18,06		43,59	8,51	13,83	19,35			100,00	100,00	100,00
CIL do Recanto das Emas		50,00	55,01	60,16	75,67		32,19	44,99	37,76	15,63		17,81	0,00	2,08	8,71			100,00	100,00	100,00
CIL 01 de S. Sebastião			66,67	69,29	76,42			6,25	20,00	14,63			27,08	10,71	8,94			100,00	100,00	100,00
CIL 01 Do N. Bandeirante			66,04	75,00	72,41			7,55	3,95	10,34			26,42	21,05	17,24			100,00	100,00	100,00

Tabela 8. Evolução das taxas de rendimento escolar em outros\* por Instituição Educacional - CIL. Distrito Federal, 2014-2018

CRE	N																			
	Aprovados					Reprovados					Abandono					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
CIL 01 de Brasília	128	118	160	154	165	83	114	93	84	73	0	0	3	0	4	211	232	256	238	242
CIL de Ceilândia	44	51	129	64	97	21	14	95	35	18	0	0	0	0	0	65	65	224	99	115
CIL de Taguatinga	64	58	65	83	77	3	11	21	9	1	32	30	37	23	14	99	99	123	115	92
CIL de Sobradinho	53	47	134	158	137	0	16	29	47	34	15	1	6	9	2	68	64	169	214	173
CIL do Guará																				
CIL do Gama			31	81	76			15	29	16			29	16	51			75	126	143
CIL 02 de Brasília																				
CIL de Brazlândia																				
CIL de Planaltina																				
CIL De Santa Maria																				
CIL do Recanto das Emas			56	43	64	0	0	67	28	20	0	0	0	15	21	0	0	123	86	105
CIL 01 de S. Sebastião																				
CIL 01 Do N. Bandeirante																				
CIL 01 do Paranoá				83					20						9					112
CIL 01 DE Samambaia																				
CIL do Riacho Fundo I																				
<b>TOTAL</b>	<b>289</b>	<b>274</b>	<b>575</b>	<b>583</b>	<b>699</b>	<b>107</b>	<b>155</b>	<b>320</b>	<b>232</b>	<b>182</b>	<b>47</b>	<b>31</b>	<b>75</b>	<b>63</b>	<b>101</b>	<b>443</b>	<b>460</b>	<b>970</b>	<b>878</b>	<b>982</b>
	Taxas de rendimento escolar																			
	Aprovação					Reprovação					Abandono					Total				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
CIL 01 de Brasília	60,66	50,86	62,50	64,71	68,18	39,34	49,14	36,33	35,29	30,17	0,00	0,00	1,17	0,00	1,65	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Ceilândia	67,69	78,46	57,59	64,65	84,35	32,31	21,54	42,41	35,35	15,65	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Taguatinga	64,65	58,59	52,85	72,17	83,70	3,03	11,11	17,07	7,83	1,09	32,32	30,30	30,08	20,00	15,22	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL de Sobradinho	77,94	73,44	79,29	73,83	79,19	0,00	25,00	17,16	21,96	19,65	22,06	1,56	3,55	4,21	1,16	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
CIL do Guará																				
CIL do Gama			41,33	64,29	53,15			20,00	23,02	11,19			38,67	12,70	35,66			100,00	100,00	100,00
CIL 02 de Brasília																				
CIL de Brazlândia																				
CIL de Planaltina																				
CIL De Santa Maria																				
CIL do Recanto das Emas			45,53	50,00	60,95			54,47	32,56	19,05			0,00	17,44	20,00			100,00	100,00	100,00
CIL 01 de S. Sebastião																				
CIL 01 Do N. Bandeirante																				
CIL 01 do Paranoá				74,11					17,86						8,04					100,00
CIL 01 DE Samambaia																				
CIL do Riacho Fundo I																				
<b>TOTAL</b>	<b>65,24</b>	<b>59,57</b>	<b>59,28</b>	<b>66,40</b>	<b>71,18</b>	<b>24,15</b>	<b>33,70</b>	<b>32,99</b>	<b>26,42</b>	<b>18,53</b>	<b>10,61</b>	<b>6,74</b>	<b>7,73</b>	<b>7,18</b>	<b>10,29</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Censo Escolar - SEE/DF. Dados elaborados.

\* Agrega as seguintes componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM): alemão e japonês.

## ■ ARTIGOS

# ■ A criança em situação de risco e vulnerabilidade social: uma perspectiva de cuidado e educação da primeira infância

 *Maria Aparecida Camarano Martins \**  
*Patricia Lima Martins Pederiva \*\**

**Resumo:** Este artigo apresenta levantamento histórico desde o início da modernidade até os dias atuais, buscando desvelar a gênese da educação da criança em situação de risco e vulnerabilidade social, como também identificar as legislações a que estiveram sujeitas no decorrer desse período e que engendraram a instituição de políticas públicas calcadas em diferentes concepções de criança e de suas infâncias, concepções essas que se constituíram nos primeiros passos rumo ao reconhecimento da criança sujeito histórico de direitos na contemporaneidade. Esse reconhecimento vem impulsionando o desenvolvimento de programas governamentais que contemplem, entre outras abordagens, numa perspectiva de cuidado e educação, as especificidades da primeira infância, e por meio do fortalecimento das políticas públicas de atendimento voltadas à promoção do ser humano na sua integralidade. Essa perspectiva engendra ações intersetoriais e integradas voltadas à prevenção e à proteção integral das crianças e ao seu reconhecimento como seres humanos de possibilidades.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Educação infantil. Desenvolvimento integral. Vulnerabilidade social. História da infância.

---

\* *Maria Aparecida Camarano Martins é graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – AEUDF (1986), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Veiga de Almeida – UVA (2005) e em Metodologia e Didática do Ensino pelas Faculdades Clarentianas – FC (1992), mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2007), e doutoranda na Faculdade de Educação da UnB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE/ FE/ PPGE/ UnB. Contato: aparecida.cida@gmail.com.*

\*\* *Patricia Lima Martins Pederiva é licenciada em Música pela Universidade de Brasília – UnB (1987); especialista em Execução Musical pela UnB (2000), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2005), e doutora em Educação pela UnB (2009). Tem Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UnB na Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade na Educação (EAPS), no Eixo de Pesquisa de Processos de Escolarização. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE). Contato: pat.pederiva@gmail.com.*

## Considerações Iniciais

Falar hoje da criança em situação de risco e vulnerabilidade social é refletir sobre as diferentes concepções de infância e de criança que vêm se constituindo desde a Idade Média até os dias atuais, marcando assim seus primeiros passos em diferentes contextos e períodos históricos.

Essas concepções deliberadamente têm influenciado na contemporaneidade as políticas públicas voltadas às crianças de zero até seis anos de idade e legislações vigentes, dentre outras, a partir do que preceitua a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 227, regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no Art. 3º que instaura a proteção integral à criança e ao adolescente como prioridade absoluta, instituindo seus direitos fundamentais:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

As reflexões propostas se constituem, a partir do tratamento socialmente diferenciado e específico dedicado às crianças em diferentes períodos, conforme ressaltado por Tozoni-Reis (2002), tomando como referência os estudos de Ariès (1981), a partir da realidade europeia que imprimem desde a sociedade medieval, diferentes momentos históricos atrelados ao sentimento de infância e ao sentimento de família.

### Diferentes períodos, diferentes concepções...

De acordo com Ariès (1981), enquanto no período medieval, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, e não existia o “sentimento de infância”, já no século XVII esse sentimento começa a ser incorporado ao cotidiano das famílias, abrindo espaço para que no século XVIII com a modernização das escolas e a valorização das crianças fossem criados espaços próprios para a sua educação (TOZONI- REIS, 2002).

Cabe ressaltar que segundo Kuhlmann Jr. (2004), esses estudos identificam a ausência do sentimento de infância até o fim do século XVII, período em que se deu início a um processo de mudança considerável, levando-se em conta que:

Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação

ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre (KUHLMANN JR, 2004, p. 19).

Há de se considerar, no entanto, que no entendimento do referido autor essa é uma visão linear do desenvolvimento histórico apontada por Ariès (1981), e nesse aspecto,

(...) ganha um caráter ainda mais abstrato quando da sua transposição para outros contextos, (...). É o caso de estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil do final do século XIX (...) os quais não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadores nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (KUHLMANN JR, 2004, p. 21-22) .

Ainda segundo o mesmo autor, “(...) no século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870” (KUHLMANN JR, 2004, p. 22). Nesse sentido, e considerando que o atendimento educacional no início da República destinava-se às crianças da classe dominante, infere-se desse contexto as evidências apontadas em relação ao sentimento de infância, que se desenvolveu inicialmente nas crianças oriundas das camadas superiores da sociedade, em detrimento das crianças pobres, fortalecendo ainda mais a busca pelo desvelamento da gênese da vulnerabilidade social e risco pessoal a que estão sujeitas essas crianças, ainda hoje. Entrever outras possibilidades que possam romper com essa lógica instituída, que parece impedir que essas crianças sejam reconhecidas como seres humanos de possibilidades, faz-se necessário, uma vez que, ainda persiste fortemente no imaginário social, essa criança como ser carente, ser de falta, condição social esta, forjada por um sistema excludente e opressor das classes dominantes, de uma infância subjugada ao trabalho forçado, marcada por sofrimentos, maus-tratos, negligência e abandono, que se intensificaram, desde os idos da Modernidade, século XIX, eminentemente, marcado pela abolição da escravatura e o advento da República.

Como nos lembra Müller (2007):

A data de 1888 é a da Abolição da escravatura no Brasil, e é a época também em que famílias, grupos ou pessoas individualmente, sem conhecimento escolar, com um valor social menor em relação a outros habitantes, passam a não ter o que comer, não ter o que vender, e ter a responsabilidade sobre suas vidas e de seus filhos. É uma das origens do nosso atual “menino de rua”. Fenômeno urbano, que cresceu junto com as cidades. Essas crianças eram trabalhadoras e seu lugar de viver era, muitas vezes, a rua (MÜLLER, 2007, p. 118).

Desde então, vivenciamos um período de transição muito conturbado na passagem de um Brasil Colonial, eminentemente agrícola, calcado em um regime escravista liderado por grandes proprietários de terra, ao apogeu de uma sociedade industrial que impulsionara, a partir da abolição da escravatura e com o advento da República, um crescimento urbano desordenado, sobretudo, ressaltando desse cenário a situação de risco e vulnerabilidade das crianças pobres e abandonadas, órfãs, indígenas ou negras e de seus familiares que viviam do trabalho escravo a buscarem emprego nas cidades e acabavam se submetendo a privações de toda natureza. Abandonadas à própria sorte acabavam se expondo a todo tipo de privação e trabalhos degradantes, o que muito contribuiu para o aumento considerável da mortalidade infantil no Brasil, quando se verifica o início do impulsionamento da criação de políticas sociais voltadas à proteção da infância pobre, sob responsabilidade do Estado. Vale ressaltar que até então, a grande maioria das iniciativas de assistência a essas demandas eram, em grande parte, advindas de empresas privadas com atendimento revestido de uma cultura assistencialista e filantrópica, sobretudo, da igreja, cujo regime de funcionamento seguia os mesmos moldes da clausura e a vida religiosa (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Num retrospecto desse período colonial fortemente marcado por influências médico-higienistas, considerando-se o alto índice de mortalidade infantil, atrelado às condições precárias de saúde e higiene a que se submetiam as crianças órfãs e abandonadas atendidas, ressaltamos a instituição das Rodas dos Expostos<sup>1</sup>, instituições voltadas às crianças desvalidas que surgiram no Brasil por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia, e que tiveram uma duração considerável no nosso país, a última delas sendo extinta em 1950 na cidade de São Paulo.

O período é marcado pela existência de asilos e internatos e/ou orfanatos públicos e privados, e desses podemos inferir que se originaram os serviços de acolhimento de hoje que, tanto públicos, quanto privados, em sua maioria voltada ao atendimento das crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, assim como também

impulsionaram o surgimento de instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas - hoje denominada Educação Infantil, expressão adotada no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996.

Deparamo-nos, a seguir, com um período em que se anunciava, à luz dos ideários da Revolução Francesa no século XIX, que já ecoavam entre nós, como ressaltado por Kuhlmann Jr. (2004), a intencionalidade de mudanças nos programas educacionais do mundo ocidental que buscariam se fundamentar no “progresso e civilização”, do qual evidenciamos o atendimento às crianças pobres ancorado em uma política de assistência e proteção aos menores do Brasil nos contextos dos asilos, internatos, orfanatos, ou qualquer outra denominação que se queira dar, antes praticamente, restrito às instituições religiosas que privilegiavam os ensinamentos de cunho religioso em detrimento do ensino “útil a si e à Pátria” (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Conforme nos esclarece as referidas autoras,

No século XIX – o chamado “século das luzes”, que, por influência do ideário da Revolução Francesa, progresso e civilização vão nortear os programas educacionais do mundo ocidental – os asilos para crianças pobres sofrem mudanças gradativas rumo à secularização da educação. Questiona-se o domínio do ensino religioso em detrimento do ensino “útil a si e à Pátria”, embora o primeiro nunca tenha deixado de fazer parte dos programas das instituições públicas. Percebido como garantia da transmissão dos preceitos morais, dos bons hábitos e das noções de ordem e hierarquia, nunca se cogitou seriamente em excluí-lo dos asilos e das escolas oficiais (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 24).

Não obstante, como as próprias autoras reconhecem, os ensinamentos religiosos assentados nos preceitos morais dos bons hábitos e das noções de ordem e hierarquia, nunca foram excluídos dessas instituições religiosas e tampouco das escolas públicas, pois tais ensinamentos estariam, também, contribuindo para que as crianças se tornassem dóceis e moldáveis a um sistema eminentemente marcado pelas desigualdades sociais e que, ainda hoje, vimos fortemente resistir em nosso país, apesar de um Estado que se diz laico.

Esses ensinamentos imprimiam ao Estado, já àquela época, a responsabilidade da educação da infância desvalida, com vistas ao enfrentamento dos problemas engendrados pelos processos de abolição da escravatura e proclamação da República já anunciados, iniciando-se nessa perspectiva um processo gradativo de mudanças daquele atendimento que redundaram na consolidação de projetos institucionais voltados à proteção e reabilitação das crianças desvalidas consubstanciados em uma nação republicana organizada em um complexo aparato médico-jurídico assistencial (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Aparato esse, de acordo com Rizzini (2008, p. 26), que se consubstanciava em práticas de “prevenção, educação, recuperação e repressão”, posto que

Em discurso caracterizado pela dualidade – ora em defesa da criança, ora em defesa da sociedade – estabelecem-se os objetivos para as funções acima: *de prevenção* (vigiar a criança, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); *de educação* (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do “bem-viver”); *de recuperação* (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como vicioso, através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade e tornando-o útil à sociedade); *de repressão* (conter o menor delinqüente, impedindo que cause outros danos e visando a sua reabilitação, pelo trabalho). Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção serão firmadas, de modo a classificar cada criança e colocá-la em seu devido lugar. Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. À filantropia – substituta da antiga caridade – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas. A composição desses movimentos resultou na organização da Justiça e da Assistência (pública e privada) nas três primeiras décadas do século XX. Com discursos e práticas que nem sempre se harmonizavam entre si, a conexão jurídico – assistencial atuará visando um propósito comum: “salvar a criança” para transformar o Brasil (RIZZINI, 2008, p. 26-27).

Destaca-se desse contexto, dentre as práticas consubstanciadas em ações preventivas, educativas, repressoras e de recuperação no trato com essas crianças, que o trabalho nos pareceu a maior ocupação. Como bem lembrado por Rizzini (2008), essa lógica instituída, também entre elas, seria no intuito de adaptá-las desde cedo ao trabalho, considerada vantajosa a sua inserção no mundo do trabalho, o quanto antes possível, uma vez que,

Ao mesmo tempo em que o processo de acumulação capitalista absorvia vorazmente todo e qualquer braço e sem hesitar, o infantil, como apontou Marx, interessava acostumar a criança ao trabalho árduo como forma eficaz de mantê-la ocupada e conformada na luta exclusiva por sua subsistência (RIZZINI, 2008, p. 103).

Por um lado, desde cedo, as crianças pobres e desvalidas, já estariam fadadas à exploração de um sistema capitalista que as manteriam absorvidas nas atividades laborais e haveriam de se conformar com a luta inglória, voltada somente ao seu sustento. Além do que, apesar de se apregoar um discurso, ora em defesa da criança, ora da sociedade, todas essas práticas objetivavam um

só intento –em defesa da sociedade –consubstanciadas em ações de prevenção, cujo objetivo seria a não degeneração da sociedade, como também, as ações de recuperação que se voltavam à reeducação ou reabilitação do menor, com vistas a se tornarem úteis à sociedade.

Ademais, as ações repressivas voltadas à contenção do “menor delinqüente”, também visavam não causar maiores danos à sociedade.

Como destacado por Rizzini (2008)

A análise das propostas de proteção à infância tendo em vista a defesa da sociedade, revela que o discurso da educação/reeducação, a despeito da magnanimidade de muitos dos nossos reformadores, longe de constituir um gesto de humanidade, na verdade, serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país. Salientava-se que a criança deveria ser educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão. O que pode ser lido como uma forma de manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos por demanda das relações de produção de cunho industrial capitalista.

O que nos chama atenção é justamente os objetivos a que se destinavam as ações no âmbito da educação voltadas às crianças pobres e abandonadas, ancoradas numa perspectiva modeladora e disciplinar e de aquisição do hábito do trabalho por meio de treinamento que as levassem ao cumprimento das regras do “bem-viver”, essas em consonância com uma ordem estabelecida em uma perspectiva desumanizadora que as qualificariam como o “ser menos”, como se configura o pensamento freireano, e nesse intento, a se submetem a práticas repressivas e reabilitadoras.

Também nos causa estranheza diante dessa conjuntura, a responsabilização atribuída a cada uma das instâncias conformadoras desse aparato médico-jurídico assistencial e que parece, ainda hoje, prevalecer em nossa sociedade, alijando desse processo a própria política educacional, destituindo-a assim, de toda e qualquer responsabilização diante das crianças pobres, despontando na linha de frente, uma política jurídico-assistencial calcada numa perspectiva de regulamentação da proteção, tanto da criança como da sociedade, bem como, designadas estavam para o atendimento aos pobres e desvalidos às entidades assistenciais.

Cabe ressaltar que as entidades filantrópicas surgiram como modelo assistencial em substituição ao modelo caritativo, fundamentadas nas ciências, com vistas a organizar a assistência social dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais impetradas no início do século XX no Brasil (MARCÍLIO, 2006). Alicerçada nas novas exigências, desponta naquele cenário, uma visão médico-higienista e saneadora da



sociedade, na qual a criança do “futuro da nação”, - necessitaria de maiores cuidados com o corpo e com a alma, daí se intensificando a atuação do Estado diretamente com as famílias no âmbito doméstico, a fim de orientá-las quanto à educação de seus filhos. Período em que as crianças que não pudessem ser cuidadas e educadas por suas famílias por serem consideradas incapazes, também ficariam sob a responsabilidade do Estado (RIZZINI, 2008).

Lembramo-nos desse período histórico que as instituições que atendiam as crianças pequenas, hoje compreendidas no âmbito da Educação Infantil, também se arvoraram, desse mesmo propósito assistencialista e médico-higienista, alicerçadas numa educação compensatória, modeladora e classificatória do ser humano para colocá-lo em seus lugares devidos, como anunciado, e que ainda hoje, reflete nos diferentes contextos educativos.

Concordando com Rizzini (2008), reconhecemos, também, que a opção por uma política jurídico-assistencial de atenção à infância em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade para todos, contribuiu, dentre outras questões, para que emergisse de todo esse processo uma infância, nas palavras de Rizzini (2008), dicotomizada, colocando de um lado as crianças que viviam sob os cuidados de seus familiares, e sendo reconhecidas crianças cidadãs, e do outro as crianças pobres e desvalidas sob a tutela do Estado, e regida por um Código de Menores instituído pela primeira vez em 1927, consolidando as leis de assistência e proteção aos menores.

Momento esse que significou às crianças pobres e desvalidas a sua condição de “menor”, conforme nos esclarece Rizzini, “(...) para designar a infância pobre – abandonada (material e moralmente) e delinquente. Ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade” (2008, p. 134), denominação essa, discriminatória e excludente que as marginalizavam, colocando-as em condição de desigualdade perante as demais crianças, justamente por se priorizar uma política de assistência e de proteção aos menores, descolada de uma política educacional de acesso a todos, uma vez que

Certamente não interessava à elite que a população atingisse consciência de seus direitos, o que, no mínimo, dificultaria muito o exercício violento e arbitrário de controle sobre a maioria. Quando se afirmava que na criança estava o futuro da nação, entendeu-se que era mais importante “moldar” para manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda de produção industrial capitalista (RIZZINI, 2008, p. 144).

Com esses propósitos, vimos erigir no decorrer daquele período, sob o manto da Justiça e da Assistência

pública e privada a implementação de políticas públicas de atenção aos menores pobres e abandonados e àqueles considerados delinquentes, cabendo lembrar, que muitas vezes, as próprias famílias buscavam o atendimento nessas instituições pela oportunidade que viam de seus filhos serem educados, além do que era uma possibilidade que buscavam para o provimento deles, muitas dessas famílias monoparentais sob a responsabilidade das mães que não tinham condições de criarem seus filhos (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Emergem desse contexto, integrando as políticas de segurança e assistência, os grandes internatos públicos e privados ladeados de muros altos, grades, sem a possibilidade de os internos terem acesso ao mundo externo, uma verdadeira clausura, que se fundam em um trabalho voltado à recuperação dos menores ditos “delinquentes”, a exemplo do Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, do período Vargas.

Serviço esse que se manteve até o Período Militar em 1964, seguido posteriormente, por um atendimento a esses ‘menores’ calcado na Política Nacional de Bem-Estar do Menor, executada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (MERISSE, 1997; BAZILIO, 2003; RIZZINI, 2004; ROSEMBERG, 2006; NUNES, 2013).

Quando nos referimos anteriormente à política jurídico-assistencial de atenção à infância, evidenciando que ela fora consolidada em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade para todos, inferimos que de lados opostos se arregimentaram as crianças pobres e desvalidas sob a tutela do Estado e governadas pelo mesmo Código de Menores, instituído pela primeira vez em 1927, consolidando as leis de assistência e proteção. Código esse substituído em 10 de outubro de 1979, pela Lei nº 6.697, que expõe as famílias pobres à intervenção do Estado, estabelecendo-se, nessa lógica, a categoria “menor em situação irregular”. Ambas as situações, colocavam-nos às mãos do poder judiciário, estejam na condição “menores delinquentes”, a serem encaminhados às unidades de internação referenciadas anteriormente, ou então, na condição de “menores pobres e abandonados” atendidos na esfera da assistência e de proteção social.

Isto posto, evidencia-se entre as décadas de 1920 e de 1980, uma trama forjada pelos ideários de um Brasil República com suas normas “científicas” de regulação social circunscritos nos dois Códigos de Menores que estiveram em vigor naquele período, e regulavam as medidas instituídas no Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, e posteriormente, com sua extinção, já em 1964 pelo governo militar, e respaldada por uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM,

e concomitantemente, as Fundações Estaduais de Bem Estar do menor – FEBEMs, cujo campo de atuação seria o atendimento dos menores abandonados que tivessem cometido algum ato infracional (MERISSE, 1997; BAZILIO, 2003).

Por outro lado, cabe-nos, também, enfatizar, mesmo que brevemente, as especificidades àquela época do atendimento infantil no âmbito da educação, visto que nos idos de 1940, assim como surge, o Serviço de Atendimento ao Menor – SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores para atuar na área da infância, visando a um atendimento voltado ao “menor delinquente”, como já enfatizado. Emerge assim, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública a primeira instituição pública voltada ao atendimento da criança pequena e pobre no âmbito da esfera pública, a partir da criação do Departamento da Criança (DNCr), que durante 30 anos, foi o principal formulador da política oficial para a infância no Brasil. E teria sob sua responsabilidade, os programas destinados à proteção materno-infantil para atender as crianças oriundas de famílias pobres, obviamente, como já demonstrado, assentados em uma perspectiva, também, higienista (MERISSE, 1997; OLIVEIRA, 2002; NUNES, 2013).

Nessa configuração, foi criado no mesmo período, aos moldes do “primeiro damismo”<sup>2</sup>, a Legião Brasileira de Assistência – LBA, com o propósito de operacionalizar, diretamente, alguns serviços do âmbito da assistência, como também, subsidiar técnico-financeiramente a implantação e manutenção de serviços voltados às crianças e às suas mães. Entidade essa que sobreviveu firmemente no período da ditadura e até o início dos anos 1990, ainda influenciava as políticas de assistência no nosso país.

Seguiram-se nesse percurso outras legislações específicas, com vistas a beneficiar tanto as crianças como seus familiares, como nos apontam Merisse (1997, p.43):

Sob influência do DNCr e do SAM, bem como em função das obrigações previstas pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT beneficiando a mulher trabalhadora, vamos encontrar, ao longo das décadas de 40 e 50, o surgimento de um grande número de creches. Mas não é verdade que a lei tenha sido devidamente cumprida. Ao contrário, ela foi muito desrespeitada. (...) Apesar disso, além de ter havido um estímulo à expansão da rede de creches, a CLT proporcionou o aparecimento da noção de que as creches constituíam um direito da mulher trabalhadora.

Legislações essas que, a nosso ver, apesar de anunciarem avanços, ainda se revestiam de um forte ranço assistencialista, compensatório e punitivo, também colocando nas mãos do poder judiciário os “menores delinquentes”, a serem encaminhados às unidades de

internação referenciadas anteriormente, ou então, na condição de “menores pobres e abandonados”, que estariam sendo de um lado atendidos na esfera da assistência e de proteção social, e de outro, no âmbito educacional caracterizando um atendimento pelas vias compensatórias, como enfatizado por Merisse (1997, p 46), “sob a ótica, da carência cultural, para resolver os problemas do fracasso escolar”.

Consideramos que ainda hoje, está muito presente no imaginário social, esse olhar vicioso e perverso implicando à criança em situação de risco e vulnerabilidade social de carência que supostamente a levaria a uma

(...) inaptidão generalizada: linguística, motora, social. Bem por isso as crianças pobres fracassavam na escola: eram incapazes, por força de suas inaptidões, de assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas pelo sistema escolar. Com isso, a escola e a própria estrutura social como um todo eram poupadas em suas responsabilidades, que seriam convenientemente transferidas à própria “criança carente” (idem).

Outras questões poderiam ser exploradas desse contexto, reiterando o discurso da criança adjetivada “ser de falta”, “carente”, imprimindo-lhe assim, essa malfadada educação sob o viés compensatório, muito presente nas discussões e nas políticas engendradas, sobretudo na década de 1970, e quiçá, insistentemente resistindo nos dias de hoje e que muito contribuíram pelas vias do assistencialismo e da privação cultural, a ampliação do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.

Período em que se deu início, no âmbito do próprio Ministério da Educação, a uma política educacional voltada às crianças de quatro a seis anos de idade, instituindo-se em 1974 o Serviço de Educação Pré-Escolar e no ano seguinte, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, embora naquele mesmo período, em 1977, também se instituía no âmbito da LBA, portanto, no contexto da assistência o Projeto Casulo, programa nacional de educação pré-escolar de massa, mais sob o enfoque da mãe trabalhadora e de medidas de combate à desnutrição, bem numa perspectiva, também, compensatória (OLIVEIRA, 2002).

A essas, seguiram-se outras iniciativas no decorrer das décadas de 1980 e 1990,

(...) pela entrada em cena das Organizações Não Governamentais – ONGs; pelo desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento; pela participação da sociedade civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BAZILIO, 2003, p. 49).

Destacamos dessa fase o envolvimento dos movimentos sociais pela busca efetiva da melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Estado aos menores

sob sua tutela e os que se encontravam na famigerada denominação “situação de carência”, ressaltando ainda, a luta pelas mulheres trabalhadoras no Movimento de Luta por Creches, em favor da ampliação do atendimento em creches, que como vimos, restringia-se, diferentemente das pré-escolas, ao âmbito da Assistência Social.

Evidenciamos, também, a participação da Sociedade Civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e o seu reconhecimento como criança cidadã, sujeito de direitos, invalidando a dicotomização impressa anteriormente - *crianças cidadãs/menores desvalidos* - bem como as eximindo da situação irregular a que se propugnavam as legislações anteriores, voltando-nos, então, a nossa bandeira de luta pelo reconhecimento da criança sujeitos de direitos, de todas elas indistintamente, como absoluta prioridade, fazendo valer esses direitos, dos quais despontamos, alinhados numa perspectiva de integração às demais políticas de proteção integral à criança e ao adolescente em situação de risco e vulnerabilidade social, o direito à educação e à convivência familiar e comunitária.

### Outros tempos, outras possibilidades...

Assim sendo, aproximamo-nos de outras lutas, de outras reivindicações e legislações específicas, subsidiadas por estudos e pesquisas na área que intensificaram a produção de documentos oficiais no âmbito da educação e da assistência, anunciando novos olhares, e intencionalidades que avançaram em relação às concepções de infância e de criança, constituídas ao longo do tempo, que se materializaram nesses distintos contextos relacionais, desde o viés caritativo, passando por uma visão assistencialista e filantrópica, marcadas fortemente pelas relações políticas, sociais e econômicas, que ainda hoje, coexistem com outras concepções ancoradas na luta pela efetivação dos direitos de toda a criança, indistintamente de sua condição socioeconômica. Ficando ainda mais evidenciado, o caráter educativo desse atendimento e que se pressupõe a perspectiva da inclusão a que esse processo busca, nas ações de cuidado e educação e a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças.

Bem sintonizada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece no artigo 29, que a

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Atualmente, mais que um espaço de guarda ou de preparação, teoricamente, as instituições de Educação Infantil (deveriam ter) uma função social e pedagógica específica, marcada pela relação de cuidado e educação das crianças consideradas sujeitos histórico-culturais.

Nesse sentido, suas vivências cotidianas se consubstanciam (ou deveriam) em experiências que possibilitem o desenvolvimento das crianças na sua integralidade, que as reconheça na sua cultura, compreenda e respeite sua realidade social, a partir das relações socialmente constituídas entre elas e seus pares e com os adultos, com a participação efetiva de todas nas escolhas e realização de atividades que emergem de seus interesses. Pressupõe-se então, nessa perspectiva, que o trabalho pedagógico movimenta os processos educativos.

Já é tempo de a educação assumir o seu papel protagonista na situação social do desenvolvimento humano dessas crianças, essa é a sua função social educativa, e nesse sentido, nos apropriamos de Vygotski para engendramos essa perspectiva, uma vez que, segundo o referido autor, “(...) a situação social do desenvolvimento é a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade” (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa), ou seja, refere-se ao processo de desenvolvimento de cada criança em particular, a partir das relações que ela estabelece com seus semelhantes na cultura.

Ainda, segundo Vygotski, “(...) não devemos esquecer que a situação social de desenvolvimento não é mais que o sistema de relações da criança de uma dada idade e a realidade social” (VYGOTSKI, 1996, p. 265, tradução nossa). E essas relações se consubstanciam ancoradas em diferentes concepções de criança e de infância. Nesse sentido, concordamos com Martinez (2018, p. 81), ao ressaltar, citando Martinez e Pederiva (2014, p. 85), que “(...) a concepção de infância e o lugar que a criança assume na sociedade não são alicerçados meramente em um fenômeno biológico, mas constituem-se com base na cultura, em práticas sociais e educativas estabelecidas ao longo da história da humanidade”.

Portanto, são essas as questões a que nos referimos ao levantarmos a bandeira em favor da criança em situação de risco e vulnerabilidade social numa perspectiva de cuidado e educação da primeira infância e na constituição de programas que contemplem, entre outras abordagens, as especificidades da primeira infância e as estratégias de intersetorialidade, considerando o fortalecimento das políticas públicas de atendimento de educação e assistência voltadas à promoção do desenvolvimento integral, à prevenção e à proteção contra toda forma de violência e opressão. ■

## Notas

<sup>1</sup> Trata-se de um dispositivo em forma cilíndrica, dividido ao meio por uma divisória que fixado nos muros ou nas janelas das igrejas onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar, sem que o expositor fosse identificado (MARCÍLIO, 2006).


<sup>2</sup> Este termo refere-se às ações assistenciais realizadas por 'primeiras damas' (nota da autora).

## Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BAZILIO, Luiz Cavaliere, KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. Cortez, São Paulo, 2006.
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Eu fico com a pureza da resposta das crianças: a atividade musical na infância**. Curitiba. PR: CRV, 2014.
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias Musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2018.
- MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias** – registros, narrativas e vida privada. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.
- NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Educação da infância: História e Política**. Niterói: Editora da UFF, 2013.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).
- RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irmã. Focalizando a história recente: panorama e desafios. In: RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irmã. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ São Paulo: Loyola, 2004.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza**. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.
- VGOTSKI, 1996. Vygotski, L. S.. El problema de la edad. En: L. S. Vygotski. **Obras Escogidas IV** (pp. 251-273). Madrid: Visor, 1996.

## ARTIGOS

# O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Uma década de monitoramento da qualidade da educação

 *Thamara Maria Souza \**  
*Alisson Moura Chagas \*\**  
*Rita de Cassia Araújo Abrantes dos Anjos \*\*\**

**Resumo:** O presente artigo objetiva discutir os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista haver completado uma década de sua implantação na rede pública de ensino do país. O estudo passa por uma revisão de literatura e análise documental que trata das seguintes temáticas: Qualidade da Educação; Avaliação do Sistema Escolar e Ideb. No quadro teórico, os autores: Libâneo (2004); Oliveira; Araújo (2005); Horta Neto (2010); Libâneo, Oliveira, Tochi (2012) fundamentam a discussão. Para análise documental utilizou-se o resumo técnico dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep) e o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional da Educação (PNE). Os principais resultados encontrados foram que as médias do Ideb observadas na Educação Básica do país encontram-se distantes de atingirem as metas projetadas para 2024, término da vigência do PNE.

**Palavras-chave:** Qualidade da Educação. Ideb. Avaliação do Sistema Escolar.

---

\* *Thamara Maria Souza é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Gestão Pedagógica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como professora no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da SEEDF. Contato: tmasouza@hotmail.com.br.*

\*\* *Alisson Moura Chagas é graduado em Letras Pela Faculdade da Terra de Brasília (FTB) e em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior de Samambaia (IESA), especialista em Orientação e gestão Educacional, em Docência do Ensino Superior, em Docência da Língua Inglesa e em Educação a Distância, e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pedagogo-Orientador Educacional na SEEDF - CEF 312 de Samambaia e professor de EJA na Secretaria Municipal de Santo Antônio do Descoberto. Contato: alissonescola@gmail.com.*

\*\*\* *Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Albert Einstein (FALBE). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como professora no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da SEEDF. Contato: r.abrantes2@gmail.com.*



## Introdução

Desde o ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) vem fazendo parte do cotidiano escolar da rede pública e privada de ensino do país. E tem sido, cada vez mais, considerado pelo poder público como uma referência para avaliação da qualidade da educação nas escolas brasileiras. Segundo Libâneo, “cada vez mais aparecem na imprensa, nas escolas, os resultados das avaliações feitas pelo sistema, tipo Saeb, Enem, que utilizam instrumentos padronizados de verificação do aproveitamento escolar” (LIBÂNEO, 2004, p. 255).

O Ideb é gerado a partir da aplicação de avaliações externas e insere-se no contexto educacional como um indicador da existência ou não de uma qualidade no ensino da Educação Básica. Vale ressaltar que esta qualidade se refere, “à uma qualidade determinada por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6). Uma qualidade de ensino cujo objetivo volta-se para a preparação de “trabalhadores e consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, p.241).

Com base nos resultados do Ideb, são definidos programas e políticas públicas, voltadas à melhoria da qualidade do ensino no país. Para estruturação desse índice são empregados dados referentes ao fluxo escolar e aos resultados das médias de desempenho dos alunos. Estes dois dados, fluxo escolar e resultados de desempenho, dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. O primeiro, fluxo escolar, trata das retenções relativas à não-aprendizagem, e o segundo, diz respeito à proficiência, que é o nível de capacidade cognitiva do estudante, ou seja, o quanto um estudante aprendeu ao longo de cada uma das etapas de ensino em que são aplicadas as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup>.

Por se tratar de um indicador gerado a partir dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de larga escala, o Ideb torna-se uma importante ferramenta de controle da qualidade da Educação, pois além de avaliar o nível de proficiência dos estudantes, é também capaz de fornecer dados acerca da realidade, aspectos sociais e econômicos, na qual estes dados foram produzidos (BRASIL, Inep, 2018).

A aferição dos resultados do rendimento escolar possibilita informações relativamente precisas e confiáveis sobre a realização dos programas e projetos no campo da educação, de modo a contribuir na tomada de decisões do governo. (LIBÂNEO, 2004, p. 243).

Importante destacar que o conceito de qualidade

compreendido nos dispositivos legais que norteiam o Ideb é decorrente de uma orientação mercadológica, alinhada à ideia de tornar o aluno apto para ingressar no mercado de trabalho. Deixando como segundo plano a perspectiva social da educação que trata de questões relativas a: “condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, além do acesso, da permanência e do desempenho escolar” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, p.249).

Apesar de possibilitar um diagnóstico acerca da realidade, o Ideb, tem sido analisado pelos órgãos reguladores da educação baseado apenas nos resultados quantitativos o que “não tem levado ao atendimento das condições necessárias à efetivação das mudanças educativas” (LIBÂNEO, 2004, p. 246). Os sistemas de ensino “se veem hoje diante da avaliação dos resultados dos alunos como critério para a avaliação da produtividade da escola” (LIBÂNEO, 2004, p. 254). O *ranking* de escolas e outras medidas adotadas com base nos resultados tem provocado uma preocupação excessiva por parte dos profissionais que atuam nas instituições de ensino, a de atender aos objetivos das avaliações externas em detrimento aos objetivos educacionais, fazendo com que a avaliação seja reduzida “apenas a estabelecer mecanismos externos de controle, através dos testes padronizados” (LIBÂNEO, 2004, p. 247). Configurando-se em uma concepção neoliberal de qualidade.

Entre as medidas decorrentes dessa concepção organizacional destacam-se: a hipervalorização dos resultados da avaliação, a classificação das escolas em função desses resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa, o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas (LIBÂNEO, 2004, p. 66).

Diante do exposto, pretende-se com o artigo discutir os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) após uma década de implantação deste indicador.

## Avaliação do sistema escolar e qualidade da educação

As avaliações externas estão previstas na Lei nº 9.394/1996 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Em seu artigo 9º, inciso VI, determina que cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (FRAUCHES, 2007). Além disso, estabelece em seu art.87º, parágrafo 3º, inciso VI, das disposições transitórias, que “o Distrito



Federal, cada Estado e Município, e supletivamente, a União, devem integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (FRAUCHES, 2007). Para atender a esses dispositivos legais

Em 2007, com a instituição do Compromisso Todos pela Educação no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a edição do Decreto nº 6.094, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o MEC sinalizou às redes de ensino e às escolas públicas o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, estabelecendo um sistema de metas bienais do Ideb para o País, redes de ensino e escolas públicas, no período de 2007 a 2021 (BRASIL, Inep, 2016).

Segundo Horta Neto (2010), a avaliação externa da educação tem provocado debates e discussões entre os profissionais da educação e demais atores sociais. São discutidas questões relativas à qualidade do ensino, à responsabilização por resultados, à prestação de contas e à racionalização do trabalho docente. Ainda conforme o autor, “estas questões adquirem centralidade quando se discute a própria relevância da avaliação externa para alcançar melhorias no sistema educacional” (HORTA NETO, 2010, p.85). Para Ferreira e Oliveira (2013), ao se discutir sobre a qualidade da escola e do ensino, faz-se necessário que sejam incluídos na discussão “as condições básicas para oferta de um ensino de qualidade” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013).

“Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas” (LIBÂNEO, 2004, p.238). Os sistemas de ensino são avaliados a partir dos resultados obtidos pelos alunos. “O que se avalia é o rendimento do sistema por meio das respostas dos alunos” (CASASSUS, 1997 *apud* LIBÂNEO, 2004, p.238).

Segundo Libâneo (2004), a avaliação do sistema escolar, realizada por meio de testes padronizados, “tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional ou regional, visando a reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa” (LIBÂNEO, 2004, p. 238). A partir desta avaliação são formulados indicadores de qualidade relacionados à qualidade do ensino no país.

Cabe ressaltar que estes indicadores de qualidade dizem respeito somente aos resultados obtidos a partir do desempenho dos alunos em exames externos. Sabe-se que o desempenho cognitivo não é suficiente para se aferir a aprendizagem dos alunos já que “os resultados da aprendizagem dizem respeito não só à dimensão cognitiva, mas às dimensões afetiva, estética, ética e física” (LIBÂNEO, 2004, p. 69).

Desta forma, ainda segundo Libâneo (2004), a busca por uma educação de qualidade implica na “conjunção de vários objetivos e estratégias” (LIBÂNEO, 2004, p. 68). Assim, para além dos resultados obtidos em avaliações externas, a busca pela qualidade passa por questões relativas ao currículo, à organização da escola, ao modelo de gestão, à valorização dos profissionais, às condições de trabalho e, é claro, pela forma como a prática avaliativa, externa ou interna, é concebida dentro e fora das escolas.

Admite-se, nesse sentido, a relevância da avaliação do sistema escolar e da aprendizagem para análise e diagnósticos mais amplos acerca da qualidade da educação e do ensino; porém é fundamental que estas

Quadro 1. Metas do Ideb

	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Observatório do PNE.

Quadro 2. Ideb observado e projetado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: Inep, 2015.

Quadro 3. Ideb observado e projetado para os Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: Inep, 2015.

Quadro 4. Ideb observado e projetado para o Ensino Médio

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: Inep, 2015.

estejam voltadas “para o levantamento dos elementos que propiciem a democratização do acesso e permanência na escola, condições de salário e trabalho dos professores, sólida formação cultural e científica a todos [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 253). Do contrário, os indicadores de qualidade tornam-se apenas números que pouco ou nada dizem a respeito de como, e em que condições, os resultados obtidos pelas escolas e por seus alunos foram gerados. “A preocupação é maior do que ter alunos matriculados. É uma atenção às condições de realização da educação” (KUNZ; DUTRA; CASTIONI, 2017, p.79).

Sobre a qualidade do ensino, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>2</sup>, em sua meta 7, propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais constantes no Quadro 1.

O PNE (2014-2024) tem como meta fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. O Plano prevê que essa meta seja atingida até 2021 (BRASIL, 2014, p.31). O sistema de consulta comparativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre o Ideb observado e a meta projetada até 2021, traz as informações acerca da Educação Básica do país (Quadros 2 a 4).

Os resultados destacados nos quadros referem-se ao Ideb que atingiu a meta projetada. Constatou-se, que no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o Ideb observado tem atingido a meta projetada. O mesmo não ocorre

Quadro 5. Ideb (2015) – Anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública de ensino federal, estadual e municipal do país

ESTADO	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	IDEB		IDEB	
	OBSERVADO	PROJETADO	OBSERVADO	PROJETADO
<b>NORTE</b>	<b>4,7</b>	<b>4,3</b>	<b>3,9</b>	<b>4,3</b>
Acre	5,3	5	4,4	4,6
Amapá	4,3	4,4	3,5	4,7
Amazonas	5	4,3	4,2	3,8
Roraima	5,1	5	3,7	4,4
Rondônia	5,3	4,9	4,1	4,4
Tocantins	5	4,8	4	4,5
Pará	4,3	4	3,6	4,4
<b>NORDESTE</b>	<b>4,6</b>	<b>4</b>	<b>3,7</b>	<b>3,8</b>
Alagoas	4,3	3,7	3,2	3,5
Bahia	4,4	3,8	3,4	3,8
Ceará	5,7	4,2	4,5	4
Maranhão	4,4	4,1	3,7	4,1
Paraíba	4,5	4,1	3,5	3,7
Pernambuco	4,6	4,2	3,8	3,6
Piauí	4,6	4	3,9	4
Rio Grande do Norte	4,4	3,8	3,4	3,7
Sergipe	4,1	4,2	3,1	4
<b>SUDESTE</b>	<b>6</b>	<b>5,7</b>	<b>4,5</b>	<b>4,9</b>
Espírito Santo	5,5	5,3	4,1	4,7
Rio de Janeiro	5,2	5,4	4	4,4
São Paulo	6,2	5,8	4,7	5,1
Minas Gerais	6,1	5,9	4,6	4,8
<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>5,5</b>	<b>5,1</b>	<b>4,4</b>	<b>4,4</b>
Goiás	5,6	5,2	4,6	4,5
Distrito Federal	5,6	5,8	4	4,5
Mato Grosso do Sul	5,3	4,8	4,3	4,4
Mato Grosso	5,5	4,9	4,5	4,2
<b>SUL</b>	<b>5,8</b>	<b>5,6</b>	<b>4,4</b>	<b>4,8</b>
Paraná	6,1	5,8	4,3	4,6
Rio Grande do Sul	5,5	5,5	4,2	4,9
Santa Catarina	6,1	5,6	4,9	5,3

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados do Inep.

com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Tanto nos estados quanto nos municípios, desde 2013, o Ideb não tem atingido a meta projetada. Na última etapa da educação básica, o Ensino Médio, a problemática é ainda mais acentuada, pois, embora nos anos de 2007, 2009 e 2011 a meta tenha sido atingida, os números indicam uma estagnação na média ao longo de todo o período de avaliação – 2005 a 2015.

Quando analisados os resultados obtidos no Ideb pelos Estados, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, da rede pública de ensino (federal, estadual, municipal), em 2015, foram identificados determinados resultados (Quadro 5).

De acordo com os dados, coletados no resumo técnico dos resultados do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica 2005-2015 do Inep, apenas o Estado de Sergipe, em 2015, não atingiu a meta projetada para os anos iniciais. Dados mais recentes, apresentados pelo Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das metas do PNE (2014-2024), demonstram um crescimento em todas as regiões do Brasil em relação às projeções estabelecidas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018). “Em 2015, o Ideb dos anos iniciais foi de 5,5, enquanto a meta fixada para aquele ano era 5,2.” (BRASIL, 2018).

Em contrapartida, nos anos finais, 21 unidades federativas não atingiram as metas projetadas e encontram-se ainda distantes de atingir a meta proposta para 2021. Pode-se afirmar que, após uma década de criação do Ideb, o país ainda necessita avançar na melhoria da qualidade das condições de oferta da Educação Básica.

Ainda de acordo com o Relatório de Monitoramento do PNE, “ao considerar as dimensões do Ideb – a taxa média de aprovação e desempenho nas avaliações nacionais – no período, verifica-se um crescimento da taxa de aprovação (...) nos anos iniciais” (BRASIL, 2018). Assim,

Ao analisar a quantidade de unidades federativas que alcançaram suas metas do Ideb para os anos iniciais do EF da rede pública de ensino, constata-se que, em 2015, 23 unidades da Federação atingiram as metas fixadas, uma a menos que em 2013. Quanto aos municípios, houve aumento no percentual dos que atingiram suas metas do Ideb para os anos iniciais na rede pública (de 72%, em 2013, para 75,8%, em 2015). (BRASIL, 2018).

Os dados mostram “(...) o crescimento da taxa de aprovação dos anos iniciais do EF, que atingiu, em 2015, 93,2%, representando um aumento de 6,8 pontos percentuais desde o início da série histórica” (BRASIL, 2018). O Relatório “(...) exibe o aumento das médias de proficiência dos alunos do 5º ano do EF tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática”. Contudo, o “(...) aumento na proficiência média dos alunos não significa que todos tenham atingido níveis suficientes de aprendizado” (BRASIL, 2018).

## Considerações Finais

“A expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012, p. 164). Hoje, o indicador de qualidade restringe-se a medir o desempenho do sistema escolar por meio dos resultados de seus alunos negligenciando outros tantos fatores que impactam na produção de resultados educacionais individuais e sistêmicos. Segundo Libâneo; Oliveira; Tochi (2012),

Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício de cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser participe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, escrever, e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012, p. 166).

Compreende-se que, nesse sentido, mesmo que algumas escolas, em alguns níveis de ensino, tenham atingido a média 6,0 do Ideb; é possível que este resultado represente somente uma dimensão da qualidade da educação. E que as demais dimensões, externas à escola ou intraescolares, que também afetam o processo de ensino-aprendizagem, ainda permaneçam sendo negligenciadas pelas políticas públicas educacionais. Segundo Ferreira e Oliveira (2013), as pesquisas sobre oferta de ensino de qualidade apontam para certas condições, ditas necessárias.

Destacam-se as escolas com (a) quadro de professores qualificados; (b) existência de carga horária docente disponível para o desenvolvimento de atividades que não sejam de aula; (c) dedicação dos professores a uma só escola; (d) aumento de salário de acordo com a formação continuada e titulação; (e) corpo docente pertencente ao quadro efetivo; (f) dedicação dos não docentes a uma só escola; (g) instalações bem conservadas; (h) existência de biblioteca e laboratório(s); (i) motivação para o trabalho; (j) diretor eleito e com experiência docente e de gestão; (k) participação da comunidade escolar; (l) integração da escola com a comunidade local e existência de conselho escolar (ou equivalente) atuante; (m) cuidados com a segurança da comunidade escolar. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 249)

## Notas

<sup>1</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, a cada dois anos, realiza uma pesquisa por amostragem do ensino fundamental e médio destinada a acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade do ensino ministrado (LIBÂNEO, 2004, p. 243).

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais (BRASIL, 2014).

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 21 mar.2018.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 05 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 05 mai. 2018.
- FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FRAUCHES, Celso da Costa. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 2. ed. Brasília: ILAPE,2007.
- KUNZ, S. A. S.; DUTRA, N. L. L.; CASTIONI, R.. John Dewey e Anísio Teixeira: contribuições para o debate sobre qualidade. In: **Wellington Ferreira de Jesus. (Org.). A universidade e a educação básica no Brasil contemporâneo: caminhos, aproximações, projetos e estudos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 68-90.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, 2004.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. 10. ed. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- NETO, Horta. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.
- OBSERVATÓRIO DO PNE, [s. d.]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em 28 de maio 2018.
- OLIVEIRA, Romualdo; ARAÚJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr 2005 nº 28.

## ■ ARTIGOS

### ■ A formação implícita e explícita na Base Nacional Comum Curricular

 Danielle de Paiva Vilela Paz\*

**Resumo:** O presente artigo tenciona, mediante revisão bibliográfica sobre o tema, analisar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere à formação do professor de língua estrangeira – LE. Para tanto, discorro sobre o construto formação do professor de LE. Em seguida, reviso quatro artigos pertinentes acerca da relação entre a BNCC e os processos interconectados, quais sejam, o processo de ensino, aprendizagem e formação de agentes. Em momento posterior, pretende-se conhecer o paradigma implícito dessa formação no texto da BNCC por meio de análise da frequência de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. Finalmente, discorro sobre o paradigma alicerce da formação docente reflexiva de cunho ético, sugerida como proposta para a frutífera implementação da BNCC.

**Palavras-chave:** BNCC. Formação do professor de LE. Reflexão. Ética.

---

\* Danielle de Paiva Vilela Paz é graduada em Letras, licenciatura plena, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006), especialista em coordenação pedagógica pela Universidade de Brasília - UnB. Contato: [daniellepaz37@gmail.com](mailto:daniellepaz37@gmail.com).



## Introdução

A pesquisa na área de Linguística Aplicada sobre o tema da formação inicial e (ou) continuada é expressiva, tanto no Brasil (CELANI, 1995, 2000; ALMEIDA FILHO, 1994, 2006; GIMENEZ (2004); GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008, dentre outros), quanto no exterior (FREEMAN, 2016; NÓVOA, 1997; RICHARDS, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). De acordo com Nóvoa (1997), a formação continuada docente ainda se encontra “na ordem do dia” (NÓVOA, 1997, p. 9).

No que se refere ao panorama internacional, a UNESCO (2015) nomeou seu relatório de monitoramento da educação para todos com os dizeres: “Investir em professores é investir em aprendizagem, pré-requisito para o poder transformador da educação” (p. 8, tradução nossa).

Kumaravadivelu (2001) defende que a formação docente deve transcender modelos restritos à transmissão de conhecimentos a serem reproduzidos pelo docente em formação. A visão atual, de acordo com o autor, pressupõe uma profissionalização que prepare o docente para encarar os desafios de uma sociedade cada vez mais global. Para tal, é preciso que o professor assuma o papel do praticante reflexivo: “(...) que profundamente reflète sobre seus princípios, práticas e processos relativos à instrução na sala de aula e atribui ao seu trabalho considerável grau de criatividade, talento e sensibilidade ao contexto (p. 552, grifo nosso, tradução nossa)”.

Em contexto nacional, o tema formação continuada docente de professores de língua estrangeira (LE) tem sido muito discutido recentemente (ALMEIDA FILHO, 2017; BARBOSA E FERNANDES, 2017; MICOLI, 2017; SILVESTRE *et all*, 2015; GUANDALINE, 2013) e apresenta história relativamente recente de publicações na área. A primeira coletânea brasileira de artigos publicada exclusivamente sobre a pesquisa em formação de professores de línguas está contida em Almeida Filho (1999), Os Professores de Línguas em Formação.

Os trabalhos contidos no volume caracterizam-se pela problematização, por meio da pesquisa aplicada, de questões referentes ao universo do fazer docente. Todos os artigos visam ao desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras que, sob a égide de uma abordagem, refletem na e sobre suas ações referentes à operacionalização de ensino competente voltado para a aquisição da língua alvo.

Desde então, são ainda patentes várias perguntas sem resposta na formação de professores de línguas (CELANI, 2008), aliadas ao agravante descaso das autoridades educacionais (ALMEIDA FILHO, 2006). Celani (2008, p. 3) aponta que já se criou inclusive a crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola” devido à insuficiência da formação pré-serviço (ALMEIDA FILHO, 2000; 2006; PAIVA, 2004; LIMA, 2011).

Esta realidade entre os docentes de LE hoje em nosso país denuncia a formação docente deficitária oferecida pelos cursos de graduação (CELANI, 2008). Extremamente tecnicistas e com currículos estagnados, esses cursos “(...) não conseguem acompanhar novas demandas da vida contemporânea dos profissionais da área de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 33).

Moura Filho (2011, p. 1), na esteira de Celani (2008), atribui a inadequação da formação inicial do professor de línguas nos cursos de letras à dissociação entre teoria e prática e ao “(...) forte embasamento na racionalidade técnica, marcado pela valoração de técnicas de ensino e pela restrita participação dos alunos na construção do conhecimento”.

Outro fator levantado, ainda segundo Celani (2008), integra o panorama, a proliferação das licenciaturas duplas, prejudicial à formação geral do professor de língua estrangeira por privá-lo dos conhecimentos necessários à atuação teoricamente embasada.

Almeida Filho (2006, p. 6) elenca as limitações com as quais convive a profissão no Brasil, o que salienta a necessidade do investimento em pesquisas na área:

A tradição *espontaneísta* do professor, a emergência *pronto-socorrista*, o *laissez-faire* praticado pelas autoridades, a ausência de políticas públicas que possam atacar os vícios e lacunas da macro-estrutura educacional, as condições pré-profissionais de trabalho leigo (professores não-certificados). Este último fator ainda se desdobra em: diplomas sem lastro, *aulismo* de baixa remuneração, o descompromisso com a qualidade, pouca ou nenhuma cobrança de resultados, o subemprego, a ausência de plano de carreira atrelado à formação.

Como defendido pelo autor, não existem políticas públicas capazes de intervir com propriedade para empreender as devidas mudanças. As políticas existentes falham. A promessa mais recente, por isso ainda uma esperança na área, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) –, estabelece 20 metas para a educação a serem cumpridas nos próximos 10 anos. Dentre elas, está a garantia da formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica.

Embora definam metas, as políticas destinadas a proporcionar a formação continuada: “(...) não criam mecanismos para assegurar sua regulamentação, desejável acompanhamento e avaliação complementar para garantir seu cumprimento.” (MICCOLI, 2017, p. 89), fatos que revelam sua fragilidade e limitação no cumprimento dos objetivos a que se propõem.

Ao se referir aos documentos oficiais relativos à formação inicial e continuada, Gimenez (2009) alega a existência de dois mundos paralelos – o dos documentos oficiais e o mundo da sala de aula. Segundo a autora, esses documentos não abordam questões fundamentais relacionadas às condições de trabalho nas



salas de aula, tais como, a precariedade ou escassez de recursos e quantidade de alunos por classe, por exemplo, fatores que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

O que vem acontecendo no Brasil é que as oportunidades mais expressivas para formação continuada estão restritas a grupos de pesquisa ligados a programas de pós-graduação (CELANI, 2008). Dentre eles, Miccoli (2017, p. 90) destaca três iniciativas de educação continuada para o ensino de línguas: a da UFG, que já dura dez anos e cuja agenda é elaborada pelos participantes; a parceria entre a PUC/SP e a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (CELANI, 2003) e o programa EDUCONLE – Educação Continuada em Língua Estrangeira, da UFMG.

Mesmo com a fragilidade das políticas voltadas à formação e também de poucas ofertas de oportunidades formativas para professores já em serviço, há de se considerar a urgência do tema, também levantado na Política Nacional de educação mais recente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

## A BNCC e a formação docente

A BNCC é um documento de caráter normativo e prescritivo (SZUNDY e CRISTÓVÃO, 2008) que se declara como referência para que as escolas elaborem os seus currículos. Nele, é elencado um aglomerado de aprendizagens essenciais progressivas que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de acordo com o definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A BNCC deixa clara a necessidade de, como tarefa primeira da União, revisar a formação inicial e continuada docente:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a *revisão* da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

O ato de “olhar de novo” (do latim *revisio*) sugere que o projeto formativo nacional empreendido até agora e consequentes resultados não condizem com as demandas suscitadas pela BNCC. Justifica-se, então, como uma sinalização coerente da realidade, todas as pesquisas já citadas que atestaram tanto a fragilidade das políticas voltadas à formação quanto para o despreparo do professor.

O excerto sob análise ainda destaca duas outras

informações cruciais para compreendermos o teor do compromisso da BNCC com a formação docente. O ensino superior é mencionado como a esfera na qual se dá formação. À União cabe a “regulação” do ensino superior. Fica subentendido um ajuste do funcionamento dessa esfera da formação para assim proporcionar a formação necessária à BNCC.

Não é então precipitado afirmar que é urgente um novo plano formativo que contemple o ajuste do ensino superior, considerando que a versão final da BNCC já foi enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2016, depois de mais de 12 milhões de contribuições e aguarda o parecer do CNE para dar início ao processo de formação e capacitação dos professores e apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (MEC, 2017).

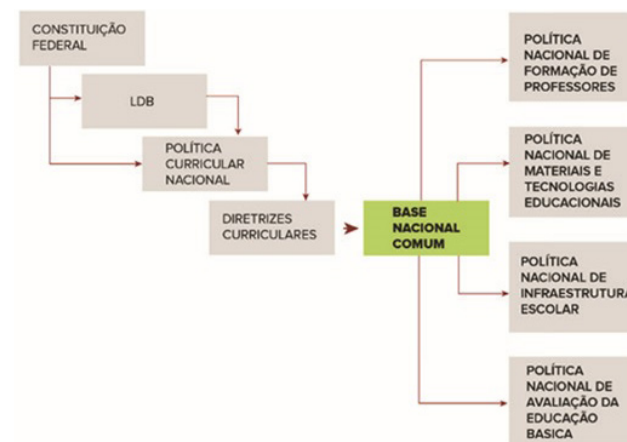
Segundo Szundy (2017, p. 86), esse imperativo de revisão da formação até então articulada pela União é reafirmada em outro momento do texto da BNCC:

(...) a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2016, p. 27).

O texto reafirma a necessidade de implementação de políticas decorrentes da Base como condição para que essa política contribua com a melhoria da educação. Para melhor compreensão do status ocupado pela BNCC dentro da política nacional da educação básica, Szundy (2017) apresenta quatro políticas que devem se articular para a implementação da BNCC e também do lugar de primazia de uma política nacional de formação de professores (Figura 1).

Diante da posição hierárquica atribuída à política nacional de formação de professores – condição *sine qua*

Figura 1. A BNCC e a Política Nacional de Ed. Básica (p. 27)



Fonte: Szundy (2017, p. 86).

non para a devida implementação da BNCC, a mesma autora questiona o porquê de o termo “formação de professores” aparecer no documento em apenas cinco esparsas ocorrências. Segundo ela, é contraditório constatar que a agentividade atribuída aos professores na consulta pública realizada para a elaboração da primeira versão da Base não se confirma no texto do documento, que não problematiza a formação devidamente por meio de referências específicas a políticas da formação docente.

A maior implicação da BNCC para a formação do professor de língua estrangeira (LE) discutida em Szundy (2016) é a de que a primeira versão da BNCC (2016) é fortemente orientada por ideologias linguísticas específicas (letramento crítico e multiletramentos). Operacionalizar essas ideologias “autorizadas” pelo documento seria então o que se espera do professor. O ensino seria regido pela rota de letramento imposto pelo documento, sem chances para o desafio às concepções dominantes de letramento (SZUNDY, 2017, p. 84).

Nessa perspectiva, após análise das cinco ocorrências em que o termo “formação docente” pode ser lido no texto da Base, a autora conclui que a BNCC aponta para um modelo autônomo da formação do professor, traduzido pelo conhecimento por parte dos professores dos pressupostos científico-ideológicos alicerces da proposta.

Questiona-se, então, qual a natureza da contribuição para a educação a que se propõe a Base, se o documento impõe filiações teórico-ideológicas específicas a serem operadas pelos professores. Essas filiações teórico-ideológicas se aplicariam aos diversos contextos de ensino, aprendizagem e formação de professores?

É natural e profícuo que uma nova política nacional levante questionamentos e discussões variadas na sociedade, todas legítimas, partindo do princípio da importância e abrangência de um documento como a BNCC, cujo alcance envolve processos interconectados, quais sejam, o processo de ensino, o de aprendizagem e o da formação de agentes para movimentar esses processos.

A produção de artigos científicos sobre a BNCC é evidência da relevância do tema para a educação. Em artigos anteriores a Szundy (2017), já se percebia a tendência a questionar o aspecto da Base como sendo um instrumento de controle e gestão pedagógica. Para ilustrar, Macedo (2014; 2015) traz à mesa facetas desse controle. A BNCC seria tanto um instrumento de hegemonia do imaginário neoliberal (MACEDO, 2014), quanto teria estreito compromisso com o eficientismo e com a testagem para a prestação de contas a órgãos internacionais (MACEDO, 2015).

No que se refere mais especificamente à formação docente sugerida pela ideia de uma Base Nacional Comum, Cossio (2014), ao analisar os princípios que regem a BNCC, pontua que a centralidade na prática

Quadro 1. Frequência de palavras de um mesmo campo semântico no texto da BNCC

Palavra	Frequência no texto
Reflexão	155 vezes
Refletir	9 vezes
Análise	195 vezes
Analisar	260 vezes
Compreender	196 vezes
Compreensão	204 vezes

Fonte: Elaborado pela autora.

destinada à aprendizagem e ensino de conteúdos, repercute tanto na atuação quanto na formação docente, reduzindo-os a atividades destituídas de reflexividade. Nas palavras da autora, a formação:

Ao priorizar a dimensão da prática, minimiza a importância da teoria e da capacidade de pensar sobre o que faz, como faz e para que faz, tornando o ensino uma atividade neutra, pragmática, cujo sucesso ou fracasso será resultado da competência/incompetência de professores e alunos (CÓSSIO, 2014, p. 1587).

No entanto, se observarmos o texto da versão final da BNCC (2016), apesar de ainda percebermos ênfase à prática com vistas ao ensino dos conteúdos elencados, revela-se uma constante. A frequência das palavras reflexão, refletir, análise, analisar, compreender, compreensão (Quadro 1), ao longo das 376 páginas do texto final da BNCC (2016), aponta uma perspectiva diferente da defendida por Cossio (2014) e ainda sugere um paradigma específico para a formação do professor de LE:

A frequência é ainda maior (proporcionalmente) se considerarmos apenas o texto referente ao componente língua inglesa na BNCC (21 páginas). A palavra reflexão aparece 24 vezes e a palavra compreensão, 39 vezes. Essa alta frequência de uso de palavras que sugerem capacidade reflexivo-analítica aponta para uma especificidade da formação do aprendiz e consequentemente do professor.

De acordo com o texto da Base sobre linguagens e mais especificamente sobre língua inglesa, espera-se do aluno reflexão acerca de tópicos complexos tais como: usos da língua, sobre a presença da língua em seu cotidiano, suas regularidades e irregularidades e sobre aspectos da interação entre culturas.

Esperar que o aluno reflita sobre tópicos dessa natureza, pressupõe que o professor seja reflexivo a ponto de preparar ambientes favoráveis à problematização desses temas. Como então pensar numa prática docente que implique reflexão se essa prática não for constantemente revisitada e reelaborada de forma crítica?

Proponho um novo prisma pelo qual se lance o olhar para a Base. Por meio de suas unidades temáticas e objetos de conhecimento com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências, a BNCC requer a reflexão

dos alunos sobre os temas sugeridos sem perder de vista o cotidiano deles (cotidiano – palavra também frequente no texto da Base, 86 vezes no texto integral e 13 vezes na parte referente à língua inglesa). Reflexão trazida para o cotidiano implica em conhecimentos advindos das vivências dos alunos em suas comunidades, elencados por eles quando do processo reflexivo sobre os temas propostos.

Nesse prisma, a reflexão sobre a base de conhecimentos delimitados pela BNCC aponta também para fora do que versa o documento oficial, para conhecimentos que extrapolam os limites prescritos no documento. Com isso, destaco a possibilidade de haver não só uma tentativa de controle, como também de escape, proporcionada pela reflexão em si e sobre as dinâmicas interacionais entre os conhecimentos normativos do documento e os conhecimentos trazidos por todos os que tomam parte da comunidade escolar.

Como abordagem formativa que sustente essa dinâmica produtiva de educação de qualidade, proponho como paradigma<sup>1</sup> implícito na base, a formação do professor reflexivo, uma abordagem formativa ética e competente para direcionar esforços e planos formativos com vistas à frutífera implementação da BNCC.

### Paradigma para a formação docente – a formação do professor reflexivo

Sendo a reflexão instrumento da autoconsciência, no que se refere à formação ética docente<sup>2</sup>, o paradigma reflexivista tem sido o que melhor atende às demandas de todos os agentes envolvidos no processo de formação e, por isso, o mais utilizado por diversos autores, tais como Schon (1997), Zeichner (1997), Nóvoa (1997), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Dewey (2009), Zeichner e Liston (1996), dentre outros. Sobre o conceito de formação reflexiva, Almeida Filho (2016) coloca:

Abordagem polar de formação de agentes (professores, aprendizes e terceiros relevantes) norteada por um conjunto de procedimentos que requerem uma práxis de conhecer, praticar o ensinar e aprender, refletir, voltar a ler e pensar, tomar perspectivas experimentais e transformadoras, voltar à prática, tornar a refletir com sistematicidade e assim por diante. (ALMEIDA FILHO, 2016).

Há de se considerar que o autor (op. cit.) em momentos posteriores, dada a complexidade e não linearidade do processo formativo, considera que, nem sempre esta ordem descrita, “conhecer-praticar-ensinar-aprender-refletir-ler-pensar-experimentar-transformar” acontece na jornada formativa de um profissional docente. Por uma série de razões implícitas ou de ordem política, econômica, social e cultural, a formação docente é um misto de avanços, retrocessos e intervalos em ordem aleatória (2016, p. 9).

Mesmo reconhecendo os numerosos e variados obstáculos para que se instaure o profissionalismo, é preferível ter uma visão mais produtiva e acreditar que cabe aos projetos em andamento influenciar positivamente os legisladores e assim alterar percepções e redirecionar esforços (ALMEIDA FILHO, 2006).

Na percepção de Perrenoud (2002), essa visão mais produtiva do profissionalismo se consubstancia no paradigma reflexivo, que empodera o professor para que ele tenha autonomia sobre a organização do seu próprio trabalho. Tal poder, segundo esse autor, não deve ser abalado por situações adversas e ainda “(...) não pode ser usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido com as correspondentes responsabilidades.” (p. 216).

O empoderamento (PERRENOUD, 2001; LARSEN-FREEMAN & FREEMAN, 2008; ALMEIDA FILHO, 2017) é denominado “emancipação” por Liberali (2012), pois, à medida que a reflexão vai tomando corpo sobre e na prática, não há mais simples sujeição às teorias formais, mas “(...) um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (p. 35).

Dentro da possibilidade de novas compreensões e de práticas remodeladas, é necessário que o professor desenvolva uma “relação analítica com a ação” (PERRENOUD, 2002, p. 13). De acordo com o autor essa relação pressupõe:

Uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro. (PERRENOUD, op. cit.).

Essa relação analítica com a ação é corporificada tendo como contexto mais salutar o ambiente educativo da sala de aula. É no encantador-insólito chão da sala onde o professor realiza e se realiza. É desse contexto que brota a riqueza de dados que alimentarão reflexões, possíveis soluções e ações direcionadas por conclusões delineadas pela reflexão.

O fato é que a reflexão informada é o fio condutor de uma práxis engajada e responsável. Perrenoud (op. cit.) elenca alguns aspectos da postura reflexiva que viabilizam decisões e ações do docente:

- Na ação, a reflexão permite: um distanciamento do planejamento inicial, o remanejamento constante, uma compreensão da causa do problema, regulação do procedimento em andamento, apreciar um erro, repreender uma forma de indisciplina;
- No futuro, a reflexão permite: analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir;

- Em uma profissão na qual os mesmos problemas são recorrentes, a reflexão também se desenvolve antes da ação, não só com o objetivo de planejar, construir cenários, mas com o objetivo de preparar o professor para lidar com imprevistos. (PERRENOUD, 2002, p. 99).

Quadro 2. O pensamento docente ao longo das gerações

GERAÇÃO	Zero (comportamental)	Um (metodológica)	Dois (sintética)	Três (heurística)
Definiu o pensamento docente como...	Automatização de comportamentos	Trabalho fiel ao método	Escolha e combinação de métodos	Considerações sobre a conexão entre método e aprendizagem
O papel do professor...	Performance	Implementação	Escolha	Investigação
Exemplos	Audiolingualismo Método direto	Métodos inovativos	Ensino eclético Ensino comunicativo	Ação Análise Investigação

Fonte: Quadro adaptado (FREEMAN, 2016, p. 145).

Os construtos formação reflexiva e professor reflexivo também são discutidos por Freeman (2016), que introduz e desenvolve todo o seu pensamento sobre “Educação de professores de LE” partindo da pergunta “Como os docentes usam o que sabem para fazer o que fazem em sala de aula?” Na trajetória a ser percorrida do saber até o fazer, há de existir o planejamento e a reflexão propriamente, inclusive depois do fazer.

Freeman traça uma trajetória histórica sobre como o pensamento docente foi visto ao longo do tempo em quatro gerações consecutivas de acordo com o quadro 2.

Segundo o autor, as mudanças no ensino de LE têm catalisado redefinições sobre o quê e como os professores de línguas pensam enquanto ensinam. Curiosamente, até os anos 70, o ensinar era tido como uma ação dependente de *modus operandis* pré-determinados por concepções sobre inoculação de conhecimentos do professor nativo (audiolingualismo e método direto) ou ainda fidelidade a métodos e não pela reflexão analítica.

A evolução se deu baseada nas visões correntes de que o pensamento do professor envolvia a compreensão de práticas de sala de aula em termos de como os aprendizes reagem a essas práticas. O pensamento heurístico, intrinsecamente processual, vê o professor como autor das ações e o ensinar não só como criar oportunidades de aquisição, mas também como análise dos efeitos dessas oportunidades com vistas a elaborar conhecimento sobre ensino, em contexto de ensino e produzido por quem ensina (FREEMAN, 2016, pp. 119-145).

A geração 3 perpassa a ideia desenvolvida por Schon (1990) sobre reflexão na ação, aquela imediata, em momento de ensino, a reflexão sobre a ação e ainda uma terceira, essa que move o profissional à busca de mais respostas via formação, que é a reflexão sobre a reflexão na ação.

Numa releitura mais elucidativa e aprofundada de Schon (1987, 1991, 1994, 1996), Perrenoud (2002) esboça três diferentes tipos de reflexão, sintetizados no quadro 3.

Os três tipos de reflexão descritos, numa crescente de profundidade e abrangência da esquerda para a direita, ressaltam também o nível de profissionalismo docente. Refletir sobre o próprio sistema de ações é incluir-se no

Quadro 3. Três diferentes momentos de reflexão

REFLEXÃO DURANTE O CALOR DA AÇÃO	REFLEXÃO DISTANTE DO CALOR DA AÇÃO	REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE AÇÃO
Microdecisões. Decisões como parte do contexto. Não há deliberação interna, portanto não há reflexão no sentido profundo da palavra.	Retrospectiva e prospectiva, liga passado e futuro. Pode transformar experiência em saberes.	Reconstrução do raciocínio que foi seguido durante a ação e identificação de inconsistências. Sistemas de ação remetem a atitudes, hábitos, tendências, complexos e até caráter.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, tendo como referência Perrenoud, 2002, pp. 33-40.

processo de ensino e aprendizagem não como a autoridade detentora de poder, mas como agente cuja ação está irremediavelmente contextualizada socialmente e, por isso, naturalmente imbricada numa coletividade. Assim, deve ser concebida como uma cooperação com os demais atores do processo de ensino e aprendizagem. Exercitar este nível de reflexão significa consciência de que o agir denuncia ética ou falta dela, tendo em vista que o agir determina a qualidade das relações com os outros. É salutar então nesta fase ou profundidade reflexiva perguntar-se: Qual o real alcance e implicações das minhas ações em sala de aula? Minhas ações são orquestradas de maneira a construir relações harmônicas? Ou ainda, minha atitude em sala reflete a responsabilidade que alego ter com o meu trabalho?

Ao contextualizar a ação docente em um sistema de ações, Perrenoud (2002) redimensiona o construto desenvolvido por Schon (1983). Apesar de ser até hoje referência consagrada, Schon recebeu algumas críticas por não considerar o aspecto contextual de atuação docente e nem a prática docente como uma prática social. No entanto, ainda não se invalidou a prática reflexiva em si, seu conceito foi ampliado para assim contemplar a ação docente como um intrincado sistema de relações entre a ação do professor relacionada a uma série de fatores influentes neste agir.

Desse modo, a práxis do professor deve articular sua realidade (o chão da escola, uma comunidade de aprendizagem) à teoria e à reflexão (PIMENTA, 2002). Tendo a aula como o evento clímax dessa realidade, a pesquisa de Freitas (2013) conclui que refletir sobre as próprias aulas, com ou sem a interferência de um pesquisador mais experiente, e a autoanálise “potencializam a atividade intelectual dos professores e o seu desenvolvimento profissional (teórico-prático) via crescimento da



Quadro 4. Roteiro reflexivo

Fases do processo reflexivo	Nesta fase o professor(a) precisará	Perguntas típicas da fase
PRÉ-REFLEXÃO	<p><b>TER</b> vontade de refletir;  <b>QUERER</b> se desenvolver e melhorar;  <b>SER FLEXÍVEL</b>, autocrítico e analítico;  <b>RESERVAR</b> momentos para se dedicar à reflexão;  <b>ESTAR</b> num ambiente propício;  <b>ENTENDER</b> que precisa ganhar consciência sobre seu ensinar; Fazer perguntas a si mesmo;  <b>DENATURALIZAR, AFASTAR, ESTRANHAR</b> a sua própria prática;  <b>IDENTIFICAR</b> o objeto de reflexão;  <b>ESCOLHER</b> um procedimento de observação que gerará registros sobre os quais se realizará a reflexão;  <b>DECIDIR</b> se você vai agir sozinho ou se precisará de ajuda para fazer a reflexão.</p>	<p>Como estou ensinando? Como posso descrever uma de minhas aulas recentes?            Por que ensino da forma como ensino? (Esta não é uma pergunta simples, mas pode nos dar o sentido da exploração que começamos.) Consigo descrever o que faço? Consigo explicações plausíveis para ensinar desse modo?</p>
REFLEXÃO PROPRIAMENTE DITA	<p>Interpretar os registros feitos na fase anterior</p>	<p>Qual a concepção de língua do professor em formação deliberada?            O que é ensinar e aprender para ele ou ela? Que atitudes transparecem?            Os objetivos (quais seriam?) parecem ser alcançados? Atendem-se os interesses/necessidades dos alunos? Ouve-se a opinião ou a voz dos alunos?</p>
FASE PÓS-REFLEXÃO OU PÓS-CURSO	<p><b>Delimitar</b> ou <b>traçar</b> metas para o futuro: fazer um plano, elaborar um pequeno projeto de aperfeiçoamento para o ano seguinte e apresentá-lo com jeito e diplomacia a um coordenador ou diretor</p>	<p>É necessário mudar? Se sim, como fazer a mudança? Como me tornar diferente do que sou ou faço como professor de línguas? Como controlar falhas recorrentes e obter melhores resultados?</p>

Fonte: Quadro adaptado (ALMEIDA FILHO, 2017).<sup>3</sup>

consciência de si ou do ensinar que se flagra num outro” (FREITAS, 2013 *apud* BARBIRATO, 2016, p. 29).

É consensual no meio acadêmico a importância da inserção da postura reflexiva na identidade profissional dos professores (ALMEIDA FILHO, 2017). De acordo com Perrenoud (2002), a reflexão livra os profissionais do trabalho prescrito e convida-os a:

Construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, dos ambientes, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD 2002, p. 198).

Diante do imperativo da prática reflexiva, muitos autores criaram roteiros estruturados para a reflexão, a maioria deles constituído por perguntas (CHRISTIE AND KIRKWOOD, 2006; JOHNSON, 2002, ALMEIDA FILHO, 2016). Destaco roteiro desenvolvido por Almeida Filho por ser este autor mais atento à questão da ética profissional, necessária para o processo e ao mesmo tempo desenvolvida pelo processo reflexivo, seja do professor em formação iniciante, seja no que se refere à formação permanente.

O autor divide o processo em três momentos: a pré-reflexão, a reflexão propriamente dita e a fase pós-reflexão ou fase pós-curso. Descrevo, no quadro 4, as fases, as respectivas disposições e atitudes do docente e as perguntas inerentes a cada fase.

Percebe-se neste roteiro de prática reflexiva uma preocupação ética latente com a qualidade do trabalho. Isso é evidenciado tanto no que diz respeito à tomada de consciência de si e de preocupação com os efeitos causados por este tipo de ensino nos alunos, quanto a perspectivas de mudanças com vistas à melhoria do desempenho profissional. A cada fase do processo, em cada atitude e conduta esperadas do docente e a cada questionamento, evidencia-se um trabalho direcionado à conscientização do professor enquanto profissional e a responsabilidade advinda dessa profissionalidade.

Do processo também podemos traçar um percurso

dos olhares: do professor para si mesmo, de outros olhares avaliativos sobre o professor e volta novamente ao professor, dessa vez engajado em traçar estratégias para lidar com o que descobriu sobre ele mesmo.

Nessa jornada reflexiva, que não se aparte de nós as perguntas: O que fazer com os achados de maneira a criar perspectivas de novos rumos, de lúcidas compreensões e até mesmo de novas descobertas para o bem de nós mesmos, dos alunos, escola e sociedade? Que tipo de ética ou caráter impregna e é marca indelével de nossas atitudes e ações docentes nos processos de formar e de ser formado continuamente?

No caminho para possíveis respostas às perguntas feitas, não podemos desconsiderar ou subestimar as mudanças a serem implementadas em nós mesmos. O caminhar como metáfora da formação sugere identificar-se e deixar-se afetar pelo caminho, experimentar-lo em sua beleza e perceber nas disposições internas os efeitos do terreno, ou do clima. Requer abandono do que não colabore com a leveza do corpo e da alma e ao mesmo tempo, se preciso for, volta ao ponto onde, por engano, deixamos algo de valor. Como sugere Perrenoud (2002):

Nas profissões humanistas, a mudança de si mesmo é resultado de um retorno reflexivo sobre as próprias formas de ação, provocado pela vontade obstinada de mudá-las. Em vez de agir sobre o peso da musculatura, age-se sobre a própria agressividade, sobre a relação com o saber, sobre a forma de falar ou de se movimentar na sala de aula. Sobre os preconceitos, as atrações e as rejeições, sobre as competências e atitudes. Essas transformações da prática podem passar por uma mudança de identidade (p. 164).

Sem medo do estranhamento que possa causar e com muita vontade de achar a resposta, devemos nos questionar se temos produzido com olhar atento e educado. Temos lançado nosso olhar ao processo e produto da nossa prática, somos sóbrios e estamos fora de nós mesmos o suficiente para qualificamos essa prática?

Além disso, que seja imperativo o compromisso com a ética da cooperação. A busca de olhares idôneos como contribuição à formação continuada docente é um empenhamento que demanda, sobretudo, ser idôneo. Se buscamos tal honestidade de avaliação dos pares, que sejam também autocríticos, honestos, rigorosos e generosos os nossos olhares, para dentro e para fora.

Quiçá, o que mais nos (in) forme sejam olhares educados com uma disposição ética para o bem.

## Conclusão

O presente artigo abordou o tema da formação docente, implícita e também explícita na BNCC. Implícita, por elencar a reflexão como meio pelo qual o conhecimento deve ser tratado no processo educativo. Isso suscita formação docente nos parâmetros também reflexivos. O caráter explícito da formação está presente no compromisso expresso no corpo do texto do documento com a formação docente, condição *sine qua non* para a esperada e bem sucedida implementação da BNCC.

Foi feita a revisão bibliográfica de quatro artigos sobre a BNCC e sua relação com os processos interdependentes do ensino, aprendizagem e formação de professores no sentido de traçar um panorama sobre como a BNCC tem sido problematizada pela comunidade acadêmica.

Foi proposto um novo olhar para a BNCC, lançado à possibilidade que o próprio documento traz, por ser uma política nacional elaborada com consulta pública e também pela ênfase do seu texto à reflexão. Essas características fazem dessa política não só um instrumento de controle, mas de escape (resistência e emancipação) e, por isso, tenha chances concretas de lograr êxito: "(...) os documentos do MEC atestam que as políticas educacionais mais bem sucedidas são aquelas que passaram por uma ampla discussão com a participação da comunidade interessada." (BOHN, 2000, p. 129).

Concluo reiterando a urgência de revisão e (re)elaboração das políticas de formação docente nacionais, tanto inicial quanto continuada para assim atender as demandas da BNCC. Propor a formação reflexiva como adequada não é o bastante para a elaboração de uma política nacional da formação. Há de se trazer à mesa de discussão não só o conteúdo dessa política, mas as parcerias necessárias e demais maneiras de viabilizá-la.

Para tanto, que não se privilegie apenas um punhado de entidades científicas na elaboração da política da formação. Que contribuições nesse sentido também venham da sociedade civil e, principalmente, de professores comprometidos com experiências educativas transformadoras, aqueles que integram, conhecem e dignificam seus ambientes educativos. ■

## Notas

<sup>1</sup> "Um paradigma é um modelo exemplar com que se toma a tarefa científica de conceber, estudar e articular (verbal e pictoricamente) uma ordem de fenômenos. No caso da grande área de Teoria de Ensino e Aprendizagem de Língua(s), o paradigma atual de mais alta persuasão é o reflexivo (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 4)".

<sup>2</sup> Entendida nesse artigo de acordo com a compreensão de Strike e Saltis (2009) acerca da ética docente: "respeito à dignidade e aos valores dos nossos estudantes e ajuda para que eles sejam livres, racionais e agentes sensíveis e morais" (tradução nossa, p. 132).

<sup>3</sup> Outras perguntas são bem-vindas nessa fase de acordo com Almeida Filho (2017): O que foi considerado interessante ou bom na atuação do professor observado? Por que? Quais foram as facilidades sentidas? Por que ocorreram? O que não deu certo ou não foi interessante? Por quê? Quais foram as dificuldades sentidas? As estratégias utilizadas para superar a dificuldade encontrada são apropriadas? Como? Qual foi a avaliação que fiz da aula ou atividade que estabeleci como foco da reflexão? Como a professora ou professor se tornou a/o profissional que é? Há diferença entre o dizer e o fazer do professor? Por que isso ocorre? Qual a percepção sobre o tempo e energia reservados para a reflexão?

## Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **Dicionário Digital de Linguística Aplicada/Área de Ensino e Aprendizagem/ de Línguas e Formação de Agentes**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (Mimeo, 2016).

\_\_\_\_\_. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas. Pressupostos, práticas e representação**. Uma perspectiva da Linguística Aplicada. Mimeo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE**. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p. 9-19. 2006.

\_\_\_\_\_.(Org). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed., 2009.



- \_\_\_\_\_. **Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas.** In: BORGES MOTA M. & BRAGA TOMICH, L. Aspectos da Linguística Aplicada (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- BARBIRATO, Rita de Cássia. FREITAS, Mirelle da Silva. **Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE** in ALMEIDA FILHO, J. C. P. & BARBIRATO, Rita de Cássia. Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016;
- BARBOSA, Marinalva Vieira. FERNANDES, Natália Aparecida Morato. **Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM.** Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.
- BOHN, Hilário I. **Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras.** Linguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1 (117-138). Universidade Católica de Pelotas FURB, 2000.
- BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF, SEB/MEC, 2016;
- CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas.** In: GIMENEZ, T.; GOES, M. C. (Orgs) A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 57-67, 2011.
- CHRISTIE, D. and KIRKWOOD, M. (2006) **The new standards framework for Scottish teachers: facilitating or constraining reflective practice?** Reflective Practice, 7(2), 265-276.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo.** Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, outubro-diciembre, pp. 1570-1590 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil, 2014.
- FREEMAN, Donald. **Educating Language Teachers.** The Same Things Done Differently. Oxford, 2016.
- GIL, Glória. VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- GIMENEZ, T. N. **Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis?.** In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascolaina Bailon de Oliveira (Org). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.
- GUANDALINI, Eiter Otávio. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês).** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 128f. Dissertação de Mestrado.
- JOHNSON, K. and GOLOMBEK, P. R. **Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development.** Cambridge University Press, 2002.
- KUMARAVADIVELU. B. **Language Teacher Education For A Global Society.** A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing. ESL & Applied Linguistics Professional Series. New York: Eli Hinkel, Series Editor, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação** Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, outubro-diciembre, pp. 1530-1555. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação & Sociedade, vol. 36, núm. 133, outubro-diciembre, pp. 891-908 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2015.
- MICCOLI, L. S. **Desenvolvimento profissional de professores na escola: uma alternativa à formação ou educação continuada que faz sentido e atende a interesses múltiplos.** In: REIS, S. (Org.). **Histórias, políticas e ética na área profissional da linguagem.** Londrina: Eduel, 2017. pp. 85-105.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 13 nov. 2017.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- \_\_\_\_\_. António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Universidade de Lisboa, Portugal, 2010.
- PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHARDS, Keith. In: HINKEL, Eli. **The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2011;
- SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEIREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva **bakhtiniana e na formação crítica docente**: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. *Bakhtiniana*, São Paulo, 10 (2): 115-134, Maio/Ago. 2015.
- STRIKE, Kenneth; SOLTIS, Jonas F. **The Ethics of Teaching**. Thinking about education series. Fifth edition. Teachers College, Columbia University, 2009.
- UNESCO. **Background paper for the Oslo Summit on Education for Development**. July, 2015
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching**: An Introduction. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah: New Jersey, 1996.
- ZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **A base nacional comum curricular**: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)”, p. 77-98 . In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

## ■ ARTIGOS

# ■ Uma perspectiva estética no ensino de línguas: um caso de uso de texto literário no cenário da sala de aula

 Juscelino da Silva Sant'Ana \*  
Cléria Maria Costa \*\*

**Resumo:** Este artigo trata do uso de textos literários como uma alternativa metodológica que leva em consideração a perspectiva estética para materialização de um tipo de abordagem de ensino que privilegia o sentido, considera a imaginação e incentiva a criatividade de aprendizes de língua estrangeira (LE) no uso estético dessa LE na Educação Básica. O termo “estética” é tomado por seu caráter de sensibilização do ser no processo educacional. O texto está dividido em três partes principais. Na primeira, é apresentado um breve levantamento histórico do uso de literatura no ensino de línguas, cotejado com uma das principais vertentes da abordagem de ensinar, a concepção de língua. Assume-se o pressuposto de que a literatura pode ser tratada como um canal de uso estético da linguagem no ensino de LE, isto é, o texto literário pode ter preservadas suas características estéticas na cena do ensino e da aprendizagem, e não ser tratado apenas como uma amostra da LE. Na segunda parte, é feita uma exploração da perspectiva estética ao se usar o texto literário na aula de língua. Na terceira parte, o texto é finalizado com um relato de experiência de uso de texto literário em uma perspectiva estética em uma escola pública com estudantes do Ensino Médio. Como resultado, observou-se uma ampliação das concepções da abordagem em todas as suas vertentes, especialmente para os aprendizes.

**Palavras-chave:** Concepção de língua. Ensino de línguas. Texto literário. Abordagem de ensinar.

---

\* Juscelino da Silva Sant'Ana é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2005), doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2017). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: [ilma.juscelino@gmail.com](mailto:ilma.juscelino@gmail.com).

\*\* Cléria Maria Costa é graduada em Letras pela Universidade de Brasília - UnB (1989) e mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2005). Contato: [cleriacoستا@gmail.com](mailto:cleriacoستا@gmail.com).

## Introdução

Três dimensões essenciais da materialidade do ensino apresentam-se no dia-a-dia de professores, coordenadores, gestores e planejadores de cursos de língua estrangeira (LE) cujo objetivo principal seja a aquisição da língua estrangeira (LE) por parte dos estudantes. A primeira dimensão diz respeito a métodos, ou melhor, a como a operação de ensino pode se realizar; a segunda se refere a conteúdos, ou, colocado de forma mais adequada, ao que pode ser mais efetivo ou produtivo no apoio aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas; a terceira se refere a materiais, isto é, a dispositivos e procedimentos com que essa operação (de ensino da língua) se faz e que instrumentos podem ser mais adequados na realização dos objetivos do ensino e da aprendizagem ou aquisição.

O planejamento dessas dimensões se fundamenta primariamente em um conjunto de concepções, crenças, conhecimentos, posicionamentos e maneiras de ver e materializar o ensino de línguas mantido pelo professor. Almeida Filho (2013) chama esse conjunto fundante do ensino e da aprendizagem de LE de abordagem. A abordagem, segundo o autor, é uma filosofia orientadora que define maneiras, conteúdos e tipos específicos de ensino (por exemplo, gramatical ou comunicativo) com que se constrói uma política, um currículo, um curso ou uma aula (SANT'ANA, 2019, no prelo). A abordagem é responsável por combinar e orientar as três dimensões elencadas.

A maneira como um dado professor ensina uma língua, muitas vezes denominada método<sup>1</sup>, está associada a concepções nucleares da abordagem. Nessa ótica, o professor não é visto como aquele que adota um método previamente constituído e o aplica em sua atuação profissional. A maneira de ensinar se dá a partir de condições disponíveis e de escolhas feitas pelo professor de acordo com o que sabe, acredita e pensa (SANT'ANA, 2005) sobre língua(gem), ensino e aprendizagem de línguas.

Um método se organiza, portanto, em função da maneira como o professor concebe língua, ensino e aprendizagem de línguas, elementos constituintes do núcleo duro da abordagem (ALMEIDA FILHO, 1997)<sup>2</sup>. Essa perspectiva sobre o ensino de línguas dá ênfase, portanto, ao papel ou papéis que o professor, agente primeiro, segundo Almeida Filho (2005), exerce no ensino de línguas. Assim, além de atribuir agência ao professor, confere-se ao aprendiz, outro agente primário do processo, protagonismo nas experiências de aprender línguas em situação formal. Outros elementos<sup>3</sup> influenciam a intervenção orientadora da abordagem, mas é ela que dá forma e atua em uma situação específica de ensino de línguas. Desse modo, a abordagem

opera em tensão com outras abordagens e condições contextuais (ALMEIDA FILHO, 2013).

Do mesmo modo, tanto conteúdo quanto materiais ganham forma e lugar de acordo com a orientação da abordagem. Nesse sentido, um texto literário pode ser recebido como instância formal do código linguístico (SILVA e ARAGÃO, 2011; BOZZA e CALIXTO, s/a) ou pode ser visto como uma manifestação estética capaz de questionar o leitor (COSTA, 2005) ou sensibilizá-lo (MEDEIROS, 2005). É sob uma perspectiva estética, que compreende a atividade profissional além da instância formal, que este texto propõe fazer alguns apontamentos sobre o uso de textos literários no ensino de línguas. Com esse objetivo, pretendemos apresentar uma forma possível de materializar abordagens de ensinar do tipo comunicativo, aquelas que tomam o sentido como eixo organizador do processo pedagógico. Para organização das ideias desenvolvidas neste artigo, será tomada como ponto de referência da reflexão uma das vertentes do núcleo duro da abordagem: a concepção de língua(gem).

## A Literatura no Ensino de Línguas

Historicamente, o lugar e o valor da literatura no ensino de línguas têm sido controversos. Inicialmente, carregada sob as asas do método gramática-tradução, a literatura desempenhava papel chave no ensino de línguas estrangeiras. Bobkina e Dominguez (2014, p. 249) sustentam que “textos literários na língua alvo eram usados como exemplos de boa escrita e “ilustração das regras gramaticais” (DUFF, 1990, p. 3, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Khatib, Rezaei e Derakshshan (2011) apresentam a mesma perspectiva histórica. Os autores explicam que a literatura era o principal insumo linguístico na era do método gramática-tradução. Porém, esse quadro se altera com a saída de cena desse método. Com o advento do estruturalismo e do método audiolingual, a literatura foi retirada de seu pedestal. Essa é a mesma visão de Bobkina e Dominguez (2014). Elas explicam que a partir de meados do século XX, com o desuso da gramática-tradução, a rejeição ao uso da literatura na aula de LE se tornou regra. Especialmente entre os anos 1940 e 1960, a literatura desapareceu dos currículos de línguas, segundo a autora.

Na sequência, o método funcional-nocional ignorou a literatura por não apresentar função comunicativa (BOBKINA e DOMINGUEZ, 2014). De igual modo, segundo Khatib, Rezaei e Derakshshan (2011), na era da abordagem comunicativa, a literatura foi negligenciada em favor do uso de diálogos e conversações, tidos como mais práticos e visíveis em situações do “mundo real”. Além disso, segundo pode se depreender

nos textos de Khatib, Rezaei e Derakhshan (2011) e de Bobkina e Dominguez (2014), entre os anos 1960 e meados da década de 1980, poucos estudos sobre o uso e o valor de textos literários no ensino de línguas foram desenvolvidos.

Entretanto, a literatura como suporte de ensino de línguas vem sendo 'ressuscitada' desde meados dos anos 1980. De acordo com Khatib, Rezaei e Derakhshan (2011), a partir dessa época, a literatura voltou a ser considerada relevante para o ensino de línguas. Dessa vez, estudiosos<sup>5</sup> passam a defender o "uso adequado" da literatura em sala de aula. Bobkina e Dominguez (2014) afirmam que a partir da primeira década dos anos 2000 muitos estudos têm sido realizados com o objetivo de redefinir o papel da cultura e da literatura no ensino de línguas.

Atualmente, Bobkina e Dominguez (2014) afirmam que a literatura tem sido reintegrada aos currículos de segunda língua (L2) em várias partes do mundo. No cenário atual, diversos estudos apontam vantagens do uso de literatura no ensino de línguas: autenticidade, motivação, consciência (inter)culturalidade, globalização, prática de leitura intensiva e extensiva, sistema da língua, ativação e desenvolvimento de habilidades linguísticas, entre outras (BAGHERKAZEMI e ALEMI, 2010; BOBKINA e DOMINGUEZ, 2014; KHATIB, REZAEI e DERAKHSHAN, 2011). Apesar do crescente reconhecimento de que a literatura representa um reforço inestimável no ensino e na aprendizagem de línguas, os autores também reconhecem que a literatura ainda precisa consolidar seu lugar no ensino de línguas.

No Brasil, estudos apontam movimento da literatura no ensino de línguas (SILVA, DERING e TINOCO, 2018; SILVA, 2015; SANTORO, 2007) semelhante ao descrito pelos autores estrangeiros (BAGHERKAZEMI e ALEMI, 2010; BOBKINA e DOMINGUEZ, 2014; KHATIB, REZAEI e DERAKHSHAN, 2011). De modo resumido, podemos destacar essas semelhanças pelo uso de texto literário como fonte de estudo do sistema da língua<sup>6</sup>.

Hoje, uma maneira de se usar textos literários na aula ainda consiste em procedimentos que limitam o uso da literatura como insumo no ensino de línguas. Assim, por exemplo, alguns textos são levados à sala de aula como exemplo de temas (MORENO, s/a) sem maiores explorações do que eles podem oferecer e, "dessa maneira, deixa[m]-se inutilizado[s] (...) aspecto[s] mais significativo[s] da criação literária, aquilo que a transforma em algo especial" (SANTORO, 2007, p. 22). O texto literário, por conseguinte, vem a ser usado de forma frágil e superficial (MORENO, s/a) em cursos de LE.

Não obstante, a concepção de língua exerce influência cabal na maneira como o texto literário é levado à sala de aula e como é tratado nesse espaço de aprendizagem. Por essa vertente do núcleo duro da

abordagem, pode-se atribuir um caráter simplificador, considerando-se principalmente elementos do sistema linguístico como orientadores do planejamento e da oferta de um tipo de ensino de LE. Notadamente, a abordagem gramatical ou sistêmica (ALMEIDA FILHO, 1997) pode ser apontada como a que sustenta a concepção de linguagem como estrutura da língua (SATELES e ALMEIDA FILHO, 2010).

Entre outros fatores, o breve levantamento bibliográfico sobre métodos no século XX permite levantar a hipótese de que o uso da literatura parece manter estreita relação com as concepções de língua dominantes em cada etapa histórica descrita acima. O método gramática-tradução concebe língua como estrutura. O foco no estudo da gramática e a exploração do vocabulário de forma isolada em textos literários estão afinados com essa concepção. A visão estrutural da língua como um sistema governado por regras organizado hierarquicamente ou como comportamento parece dominar a concepção de língua nos métodos (direto, audiolingual, etc.) que se sucederam no século XX (BROWN, 2001, p. 34). Nessa concepção predominantemente sistêmica, resta pouco espaço para o uso da literatura, exceto como instância linguística (SANTORO, 2007, p. 18).

Kumaravadivelu (2006a) propõe outra maneira de classificar os métodos de ensino de línguas. O autor sustenta que existem três categorias de métodos: aqueles centrados na língua, os centrados no aprendiz e os centrados na aprendizagem. Os métodos centrados na língua, como sugere a denominação, são aqueles orientados pela forma linguística. Entre esses, podem se agrupar o método gramática-tradução e o audiolingual. Os centrados no aprendiz são aqueles preocupados com as necessidades, desejos e dificuldades do aprendiz da língua alvo. Buscam ensinar a forma aliada à função linguística. Um exemplo dessa categoria é o ensino "comunicativo", de acordo com Kumaravadivelu (2006a), em sua fase funcional, na nossa visão. A última categoria reúne os métodos que se ocupam dos processos cognitivos, como o método natural, conforme o autor. Esses métodos buscam envolver os aprendizes em interações significativas por meio de tarefas de solução de problema.

Cada uma dessas categorias apresenta um conjunto específico de concepções de língua, de ensino e de aprendizagem. Destacamos resumidamente as concepções de língua de cada categoria. Os métodos centrados na língua formam a primeira categoria e apresentam em comum a concepção de língua de uma abordagem empirista positivista, de acordo com Kumaravadivelu (2006a), assim ressaltam aspectos mecânicos e estruturais. Nesse tipo de método, seus agentes tratam a língua como sistemas hierárquicos organizados em blocos: fonemas, morfemas, frases,

orações. Esses sistemas, base da língua, encontram-se no centro do discurso.

Na segunda categoria de métodos, centrados no aprendiz, língua é tida como um sistema para expressar sentido (KUMARAVADIVELU, 2006a). A estrutura da língua reflete importância funcional e comunicativa. O objetivo da língua é a comunicação baseada em normas socioculturais e interpretação compartilhada por uma comunidade. Os dois primeiros tipos de métodos, portanto, ancoram-se basicamente nas propriedades linguísticas da língua-alvo, segundo Kumaravadivelu, sendo que, no primeiro, ressalta-se a gramática como fator mais relevante, enquanto, no segundo, destacam-se estruturas linguísticas em funções comunicativas. Os métodos centrados no aprendiz concebem língua como um veículo ou um meio para expressar ideias. Reconhecemos que há avanço na concepção de língua do segundo grupo em relação ao primeiro, apesar de ambos manterem o sistema da língua como referência.

Nos métodos centrados na aprendizagem, a concepção de língua valoriza aspectos relacionados a construção de sentidos (BROWN, 2001, p. 34). Para os adeptos de métodos dessa categoria, a língua alvo se desenvolve de forma incidental, com foco no sentido, e de forma cíclica e paralela, diminuindo a importância da forma linguística como elemento de aprendizagem da língua. Assim, a aprendizagem da língua deve ser baseada na compreensão e não na produção (KUMARAVADIVELU, 2006a). O eixo central, nessa categoria de métodos, migra do sistema da língua para outros elementos em jogo no processo de aprendizagem de uma LE, como a sensibilidade e a experiência estéticas no processo (COSTA, 2015).

Ao considerarmos a classificação dos métodos como centrados na língua, no aprendiz e na aprendizagem e cruzarmos as concepções de língua que cada um implica, pode-se traçar certa equivalência entre a trajetória histórica do uso de textos literários no ensino de línguas e os métodos apontados por Kumaravadivelu (2006a). Os métodos centrados na língua tendem a limitar o uso de textos literários a amostras de língua e de seu sistema. Os métodos centrados no aprendiz concebem um uso controlado da literatura na aula de LE. Nessa categoria de métodos, apesar de avançar em relação à categoria precedente, a literatura ainda não é explorada em seu potencial mais elevado, restando foco nos itens do código linguístico e aspectos pragmáticos da linguagem. Os métodos centrados na aprendizagem parecem favorecer um uso ampliado da literatura em relação às duas primeiras categorias.

O estudo do ensino de línguas avança, a partir dos anos 1990 no Brasil, ao se adotar como critério capital de descrição e análise dos fenômenos o conceito de abordagem como mais relevante que o de método. O

foco nas abordagens de ensinar passou a propor uma descrição mais rigorosa dos fenômenos que ocorrem na sala de aula de LE. O avanço referido consiste na reestruturação e redirecionamento de estudos dos fenômenos e na formação de profissionais do ensino de LE. Em nossa visão, o conceito de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1997) é capaz de contemplar os parâmetros de *praticidade*, *particularidade* e *possibilidade*, propostos por Kumaravadivelu (2006a) em sua perspectiva pós-método.

O parâmetro da particularidade se manifesta na abordagem, quando se admite que cada abordagem é pessoal (ALMEIDA FILHO, 2013; SANT'ANA, 2017). Além disso, a abordagem de ensinar é sensível ao local em que atua e sofre as influências das particularidades daquele contexto. Ela é pressionada e afetada pelas condições e singularidades do meio em que atua. O parâmetro da praticidade é inerente ao conceito de abordagem, pois ela é definida, entre outros fatores, pela formação de teorias que o professor desenvolve, aprende ou adere ao longo de sua formação e atividade profissional. Essas teorias fundamentam a ação profissional, sejam elas implícitas ou explicitadas. O parâmetro da possibilidade pode ser reconhecido no estudo da abordagem pela influência das abordagens de terceiros, como diretores de instituições, planejadores e implementadores de políticas, gestores do alto escalão e políticos, autores de materiais didáticos, entre outros. Essa influência diz respeito a políticas de ensino, que, muitas vezes, definem condições (in)adequadas de atuação profissional; também se referem a concepções concorrentes de língua, ensino e aprendizagem, que podem contribuir para desenvolvimento das atividades de ensinar e aprender ou entrar em confronto com uma dada maneira de atuar.

Uma abordagem pode guardar uma concepção ampliada de língua e de linguagem. Nesse ponto, sentidos mais abrangentes de língua podem orientar maneiras variadas de uso do texto literário em sala. Nessa direção, o ensino comunicacional visto como orientado por uma abordagem, isto é, uma filosofia orientadora do ensino, e não como método e além de sua fase funcional, permite uma maior abertura para exploração de textos literários além da estrutura. No comunicativismo, a língua é tida como "um sistema para expressão de sentido; função primária – interação e comunicação" (BROWN, 2001, p. 34). É no período de expansão do comunicativismo, década de 1980, apesar de inicialmente fora das aulas, que a literatura volta a ter algum espaço no cenário do ensino de línguas estrangeiras.

Atualmente, uma concepção ampliada de língua nos parece atender mais adequadamente condições de inserção da literatura no ensino de línguas. Uma visão holista do ensino de literatura na aula de LE parte de



uma concepção de linguagem ampla (COSTA, 2005), que contempla a dimensão estética. Nessa perspectiva, segundo discute Costa (2005) com base em Heidegger, a concepção de linguagem transcende a ideia de língua como mero instrumento de comunicação. A linguagem estética, conclui Costa (2005, p. 49),

(...) contribui para a formação do profissional de línguas não somente por desenvolver a sensibilidade e abrir espaços para a construção do conhecimento e formação crítica por meio do diálogo, mas também porque a estética leva à reflexão e, por conseguinte, à formação ética desses profissionais.

Concordamos com a autora a respeito da formação dos profissionais de ensino de línguas e acrescentamos que a literatura também pode contribuir para a formação de aprendizes da língua. Na próxima seção, são apresentados argumentos para uso de textos literários em uma perspectiva estética e sua importância para os aprendizes de LE.

### O uso do texto literário em uma perspectiva estética

Como já foi pontuado, a abordagem é o elemento orientador do ensino de línguas, segundo Almeida Filho (2013), o qual inclui como parte do núcleo duro uma de suas principais vertentes, a concepção de linguagem. Na mesma linha desse autor, Costa (2005, p. 29) defende que

A concepção de linguagem do profissional de línguas é um dos elementos centrais de sua abordagem, e vai orientar suas tomadas de decisão no planejamento e procedimentos de ensino. A reflexão sobre esse conceito pode orientar os profissionais de línguas a escolher ou criar materiais e realizar devidos procedimentos voltados para o desenvolvimento das competências relativas a essa área do conhecimento.

A discussão sobre a linguagem, suas origens, *status* e importância (para a preservação da espécie, desenvolvimento da humanidade, construção de conhecimento etc.) é extensa. Costa (2005) faz uma compilação de autores em diferentes campos do saber sobre esse termo. Destacamos alguns por percebermos sua importância para o ensino de LE. Dentre esses, segundo Costa (2005), Bakhtin concebe linguagem como uma atividade social; Heidegger afirma que a linguagem não é atividade, mas ela ‘fala’, ela não é mero instrumento de comunicação, mas representa um modo de ser do homem.

Ainda no levantamento de Costa (2005, p. 33), encontramos Richards e Rodgers (1982), para quem três concepções de linguagem orientam o ensino de língua: a estrutural, a funcional e a interacional. A primeira

considera os elementos do sistema da língua como relevantes para a codificação de significados. A segunda considera a linguagem veículo para expressão de significados funcionais. A última considera a linguagem como meio de realização de relações interpessoais e transações sociais. Costa explica que para aqueles autores, o movimento comunicativo abarca a concepção funcional do ensino de LE.

A literatura abarca as três concepções de língua, entretanto as transcende por sua dimensão mais saliente – a estética. Dessa forma, a literatura pode oferecer contribuição relevante ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois a experiência estética oferece oportunidade de ampliação (PEREIRA, 2012). O processo educativo em uma perspectiva estética dirige-se à sensibilização do ser (MEDEIROS, 2005), ao desenvolvimento da atitude estética. “A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo” (PEREIRA, 2012, p. 186). Pereira (2012) explica que atitude estética diz respeito a uma postura, uma disposição que constitua uma abertura para o mundo, o que implica uma disponibilidade para aprender. A experiência estética, conclui o autor, depende dessa atitude.

Acompanhando essa perspectiva, a experiência estética é reconhecida neste texto além do sentido restrito relacionado ao belo e à arte e abarca a capacidade sensível produtora de conhecimento (LOPONTE, 2017). De volta a Pereira (2012, p. 187), entendemos que a atitude estética não depende exclusivamente da arte, pois a experiência estética pode ser vivida “em relação a objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não.” A linguagem em sua dimensão estética é capaz de ampliar as concepções constitutivas da abordagem e, por conseguinte, dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas (COSTA, 2015).

A linguagem, lembra Widdowson (2003), deve ser real ou tornada real para os aprendizes de línguas. Costa (2005), na esteira de Barthes (1977), defende que a linguagem literária é real, apesar de propor reflexão a partir da ficção. Ela sustenta que

(...) a relação dialógica que se faz entre autor e leitor por meio da literatura não transforma essa última em linguagem artificial ou irreal. Na literatura, assim como nas obras de arte em geral, a construção da significação se dá na relação entre autor (sujeito) e leitor (o Outro, para quem se escreve). (COSTA, 2005, p. 34).

Assim como a linguagem, segundo encontramos em Costa (2005), é mais do que instrumento de comunicação, ela inclui a expressão do ser e é o próprio ser, a literatura é a realidade.

Costa (2005) nos sugere, em sua pesquisa, que a literatura é capaz de realizar uma relação dialógica que

coloca no mesmo plano a dimensão da ficção e a do mundo real. A autora argumenta que “Na significação há referências históricas, há espaço, há o autor, há o leitor, o diálogo entre autor e leitor, entre aquele mundo e o atual.” (COSTA, 2005, p. 34).

Além disso, o texto literário, considerado sua dimensão estética, tem valor formativo, conduz a uma reflexão sobre o outro e, dessa forma, também sobre si mesmo. A experiência estética é formativa, pois ela perpassa a razão e atinge também os sentidos e sentimentos (COSTA, 2005, p. 57). Ela não se limita, portanto, a um aspecto da razão, mas abre possibilidades para que o aprendiz de uma nova língua vivencie experiências além da racionalidade estrutural e objetiva da aprendizagem de um código, alcançando possibilidades de pensar, sentir e agir em outra língua.

A experiência estética apela para o sensível (COSTA, 2005) e o sensível nos questiona e nos faz questionar. “Em Kant, o julgamento estético solicita o Outro; esse julgamento apela a um sentido que é comum aos homens enquanto seres humanos. Esse sentimento compartilhável é comunicação, é desejo de acordo com Outrem, desejo de comunicação.” (COSTA, 2005, p. 45). Esse desejo de comunicação pode ser um fator transformador na maneira como o texto literário é usado em sala. Para isso, um método prescritivo não precisa definir os caminhos do ensino de língua.

Considerado nessa perspectiva, o uso de textos literários transcende o método ou práticas informadas e aplicações em sentidos diversos. O texto literário é carregado de potencial para o desenvolvimento de aspectos do processo de ensino e de aprendizagem a depender dos interesses, objetivos e aprofundamento desejado pelos sujeitos desses processos, pois ele oferece experiência estética e é capaz de sensibilizar o estudante na LE. Desse modo, o uso de texto literário pode se tornar um suporte que auxilia professores e aprendizes a se libertarem de um método prescritivo e rígido (KURAMAVADIVELU, 2006b).

### O texto literário em cena: Relato de uma experiência

A experiência relatada a seguir teve lugar no segundo semestre de 2007 em um centro público de línguas estrangeiras da rede pública do Distrito Federal, conhecidos como Centro Interescolar de Línguas (CIL). Escolhemos relatar essa experiência por se tratar de um projeto inicial realizado em uma instituição pública de ensino de língua bem sucedido. Também foi uma experiência de caráter complexo, com a possibilidade de se fazer diferentes recortes em sua análise. Neste estudo, o interesse principal foi o de demonstrar um tipo de ensino/aprendizagem que não foca no sistema da língua.

Além disso, essa experiência representa uma iniciativa pioneira nessa maneira de materializar uma abordagem comunicativa. Nela, usa-se texto literário, tecnologias da informação (aparelho de celular, com que foi feita a gravação), na época, ainda em ascensão em seu uso pedagógico e em sala de aula.

Tratou-se de um projeto pedagógico planejado com os estudantes. Inicialmente, foi feita uma discussão para que os participantes apontassem o que desejariam fazer coletiva e colaborativamente ao longo do semestre. Após debates de várias sugestões, o grupo decidiu trabalhar com um texto literário e apresentar um produto relacionado ao texto no final do semestre. Foram necessárias três aulas para completar essa fase. O projeto foi realizado ao longo de um semestre. As aulas tinham 75 minutos de duração cada e aconteciam duas vezes por semana.

A etapa seguinte consistiu na escolha orientada de um texto. A escolha foi orientada, pois o professor, como membro mais experiente do grupo, propôs sugestões iniciais para apreciação de todos. Assim, após a discussão preliminar sobre alguns autores e textos sugeridos pelo professor, foi escolhido um conto do escritor estadunidense Edgar Allan Poe (POE, 1994).

O projeto desenvolvido pelos participantes não teve como pressuposto a necessidade de um método pré-estabelecido e parâmetros rígidos de execução. A concepção de língua subjacente indica que a linguagem realiza-se por meio dos diversos aspectos e transcende as concepções presentes nos métodos discutidos em seção anterior. Assim, não houve preocupação no desenvolvimento das atividades com a língua como foco. A língua estrangeira, no caso, o inglês, formava o ambiente de interação para o desenvolvimento do projeto.

Na construção da maneira de trabalhar foram considerados vários aspectos conforme se apresentavam ao longo do desenvolvimento das etapas. Desse modo, no estudo do texto literário, foram considerados aspectos relacionados com a estrutura da língua, vocabulário entre outros, na medida em que surgiam como fatores relevantes para o desenvolvimento do projeto; foram explorados vários elementos na construção de sentido; além disso, tentou-se primar pela participação protagonista por parte dos agentes envolvidos no projeto.

O planejamento do curso e das aulas foi orientado pelos interesses apresentados pelos aprendizes e pelas necessidades surgidas ao longo do processo. O objetivo do curso era criar um ambiente comunicativo e condições para que os aprendizes pudessem produzir insucesso de qualidade na língua estudada. A estratégia para criar essas condições em sala de aula foi definida em comum acordo com todos os participantes do curso. Os estudantes tiveram a chance de participar de diversos aspectos do planejamento e escolhas de caminhos no

percurso do estudo do texto literário. Portanto, o planejamento foi construído com os participantes do projeto. O grupo era formado por estudantes do ensino médio, com faixa etária entre 16 e 17 anos de idade.

Após vencidos os estágios prévios (discussão e escolha do texto, formação de grupos de interesse na turma, planejamento de fases), essa experiência foi realizada em três etapas principais. A primeira consistiu na leitura e compreensão de um conto de Edgar Allan Poe, intitulado *The Tell Tale Heart*. Esse conto foi escolhido pelo interesse que a turma demonstrou pelo autor, Poe, e por sua temática. Os estudantes já tinham tido algum contato com a obra do autor, mas sem leitura prévia de qualquer de seus textos. Nessa etapa, procedeu-se à leitura do texto. O texto foi lido por toda a turma em sala de aula. Foi feita uma leitura coletiva, em voz alta, explorando-se diferentes aspectos dessa leitura. Quando necessário, foram explorados aspectos relacionados ao código linguístico, a aspectos da estrutura da língua e a referências contextuais para que os aprendizes pudessem entender o texto. O conteúdo linguístico, nessa fase, era escolhido de acordo com a necessidade da turma. Os leitores solicitavam o conteúdo para sistematização do conhecimento da língua.

Na segunda etapa, os leitores (estudantes e professor) foram levados a uma leitura mais aprofundada do texto, isto é, deu-se início a um processo de interpretação do texto, além da decodificação da língua. Assim, buscou-se conhecer interpretações de leitores mais experientes e especializados em Poe. Para isso, foram lidos estudos e análises de especialistas da obra de Poe, interpretações do texto específico e significados que estavam além da superfície textual. Os leitores da sala de aula tiveram a oportunidade de contatos com as impressões de especialistas e de observar outras maneiras de se aproximar do texto literário. Esse procedimento foi acrescentado por se tratar da primeira experiência de leitura de um texto literário pelo grupo de estudantes numa perspectiva estética. Isso também significou uma ampliação do conceito de literatura para os estudantes envolvidos no projeto, pois a leitura de textos de especialistas teve como função abertura para outras visões sobre o estudo do texto literário, antes visto como amostra da língua. Nessas leituras, aspectos estéticos, psicológicos, metafóricos e alegóricos foram considerados importantes fatores na compreensão, interpretação e reescrita do texto base.

A terceira etapa, dividida em duas fases, permitiu que os leitores fizessem experimentações no texto. Como uma etapa de produção, os estudantes puderam refletir eles mesmos sobre o texto lido e atribuir sua própria interpretação. Na primeira parte dessa etapa, como exercício de leitura mais aprofundada do texto, os leitores se colocaram como um personagem do

texto, acrescentando um ponto de vista não apresentado por Poe. Ao assumirem o ponto de vista do vizinho que aciona a polícia por ter ouvido gritos no cenário principal do conto, os leitores passaram de observadores a participantes da história.

Na segunda parte da terceira etapa, os estudantes construíram uma versão dramática do texto. Nesse ponto, os aprendizes assumiram o papel de autor em uma releitura e reescrita do conto para outro gênero. Tratou-se de um roteiro que eles usaram como guia da produção de um vídeo. Para produzir o vídeo, os participantes do projeto dramatizaram o texto redigido por eles. O vídeo, produzido com uso de celulares, foi finalizado com um programa de computador conhecido como *Movie Maker* e publicado na rede mundial de computadores no endereço eletrônico: [www.youtube.com/watch?hl=pt&v=05Lp\\_QnzaWs&gl=BR](http://www.youtube.com/watch?hl=pt&v=05Lp_QnzaWs&gl=BR).

Os estudantes planejam e encenam sua própria leitura do conto de Poe. O processo constituiu-se de várias atividades que foram além da leitura, interpretação e reescrita da obra literária. Foram necessárias negociações, atividades nas extensões da sala de aula, aprendizagens de elementos de caráter técnico, como, por exemplo, edição de vídeo. Essas atividades levaram o processo de ensino e de aprendizagem da língua para além das preocupações imediatas da estrutura da língua. Os participantes tiveram de apelar para uma interação crescentemente mais intensa e autêntica de uso da língua.

## Considerações Finais

A experiência relatada permitiu confirmar que é possível seguir uma perspectiva estética no ensino de línguas em escola pública. No processo, foram incluídas dimensões do ensino necessárias à aprendizagem e ao uso criativo da língua estudada, geralmente postas à margem do processo ou mesmo excluídas. No caso relatado, o uso do texto literário permitiu acessos não só a diferentes dimensões da linguagem, mas também o contato com outras manifestações artísticas que têm a linguagem como eixo. É o caso do texto dramático, da encenação teatral (COUTO e REIS, 2018) registrada e do produto cinematográfico, que surgiram como elementos não previstos inicialmente. Sobre o vídeo resultante do processo, é importante registrar que a atividade, a ser discutida em outra publicação, ofereceu recursos para o desenvolvimento de aspectos do uso oral da língua estudada e enriqueceu possibilidades de exploração do processo de aquisição da língua pelos próprios aprendizes.

O texto literário não é produzido para o ensino de línguas, mas seu uso numa perspectiva ampla pode criar condições e contexto adequados para aquisição e

uso de linguagem em uma perspectiva estética. Neste sentido, não é o estudo de aspectos gramaticais que interessam registrar, o que não significa que a sistematização do conhecimento da estrutura linguística não tenha ocorrido. A experiência estética desenvolvida no projeto relatado possibilitou a ampliação da concepção de linguagem dos participantes, conforme já apontou Costa (2005), uma vez que passaram a usar a LE em situações autênticas de negociação de sentido em interações não controladas. Encontramos apoio para nossa percepção nas palavras de Pereira (2012, p. 191), para quem a experiência estética representa “uma oportunidade de ampliação” da subjetividade.

Ainda acompanhando Costa (2005), essa experiência também se mostrou capaz de ampliar outros componentes do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira dos participantes. O texto literário que, para os estudantes, representava amostra da língua estudada num momento inicial do

processo passou a ter significados mais abrangentes e profundos e a LE passou a ser um suporte de experiências estéticas e de construção de novos conhecimentos sensíveis ou racionais.

No ensino, as três questões de fundo apresentadas na introdução deste texto (método, conteúdos e materiais) formam um só tecido cosido pela dimensão estética. A maneira como ensino pode ser realizado, às vezes referida como método, se entrelaça ao conhecimento (a ser) construído, muitas vezes reconhecido como conteúdo, e a todo o suporte desses processos e suas materialidades de tal forma que se tornam indissociáveis. Nossa percepção é a de que o texto literário não é o único ou privilegiado elemento da experiência estética no processo de ensino, mas ele exemplifica como a perspectiva estética pode contribuir para a materialização de abordagens pautadas por concepções ampliadas dos elementos fundantes das operações de ensinar e de aprender outras línguas. ■

## Notas

- <sup>1</sup> Kumaravadivelu (2006a) anota a diferença entre descrição de método e descrição de ensino. Para o autor, entre outros pesquisadores, método refere-se ao que é descrito em livros de metodologia de ensino, enquanto o ensino realizado por professores em sala de aula, muitas vezes, não observa os mais básicos princípios do método alegadamente seguido. O autor constrói uma proposta do ensino de línguas denominada pós-método. Ele explica que, nessa perspectiva, três parâmetros se apresentam: *particularidade*, *praticidade* e *possibilidade*. Pelo primeiro parâmetro, a educação deve ser sensível ao contexto particular de ensino. Pelo parâmetro da *praticidade*, as teorias são desenvolvidas por professores a partir da interpretação e aplicação de teorias profissionais enquanto atuam. O parâmetro da *possibilidade*, que deve muito ao pensamento de Paulo Freire, enfatiza o reconhecimento da importância que as forças sociais, políticas, educacionais e institucionais exercem no contexto do ensino de línguas.
- <sup>2</sup> Núcleo duro da abordagem de ensinar refere-se a três vertentes que compõem a abordagem: concepção de linguagem; concepção de ensinar; concepção de aprender e de adquirir línguas (cf. ALMEIDA FILHO, 1997; COSTA, 2005).
- <sup>3</sup> Entre esses elementos, por exemplo, o autor considera que a abordagem não atua livremente, pois é influenciada por outros agentes, abordagens, contexto, condições de trabalho entre outros fatores, mas esses elementos não são objeto de apreciação neste texto.
- <sup>4</sup> Literary texts in the target language were used as examples of good writing and “illustrations of the grammatical rules” (DUFF, 1990, p. 3).
- <sup>5</sup> Brumfit and Carter, 1986, por exemplo, citados por Bobkina e Dominguez, 2014.
- <sup>6</sup> Atrrelado ao método gramática-tradução, no início do século XX; o abandono da literatura como recurso de ensino de línguas na etapa seguinte, em meados do século passado; e sua retomada a partir dos anos 1980 e seu uso hoje, segundo Santoro (2007), de forma restrita ou seletiva, dirigido a estudantes de níveis avançados, por exemplo.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Edição Comemorativa de 20 anos – Campinas: Pontes, 2013.
- \_\_\_\_\_. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes. 1997.
- BAGHERKAZEMI, M; ALEMI, M. *Literature In The EFL/ESL Classroom: Consensus And Controversy*. In: **LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation** Volume 1, Issue 1, 2010.
- BARTHES, R. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Editora Cultrix, 12ª edição
- BOBKINA, J.; DOMINGUEZ, E. The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. In:

- International Journal of Applied Linguistics & English Literature.** (Online) Vol. 3 No. 2, March 2014. Disponível em journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1108/1038.
- BOZZA, M. C.; CALIXTO, B. **A Importância do Texto Literário nas Aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio.** s/a pp. 1-19. Disponível em [diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/809-4.pdf](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/809-4.pdf). último acesso em 16/07/2017.
- BROWN, D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy.** Nova York: Longman, 2001.
- COSTA, C. M. **Entre A Razão E A Sensibilidade: A Estética na Formação do Profissional de LE (Inglês).** Dissertação de Mestrado. Departamento Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Brasília: UnB, 2005.
- \_\_\_\_\_. A Dimensão Estética e a Formação do Profissional de Línguas: entre a razão e a sensibilidade. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.) **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- COUTO, A. A.; REIS, M. G. M. Práticas Teatrais: um elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Letras**, 2018. V. 8, nº 1. P. 631-656.
- KHATIB, M.; REZAEI, S.; DERAKSHSHAN, A. Literature in EFL/ESL Classroom. In: **English Language Teaching**, Vol. 4, No. 1; March 2011. Disponível em [www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/9683](http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/9683).
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod.** Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London, 2006a. Disponível em <https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumarapostmethod.pdf>. Acesso em 07/07/2018.
- \_\_\_\_\_. B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends In: **Tesol Quarterly** Vol. 40, No. 1, pp. 59-81. March 2006b. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.6139&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 07/07/2018.
- LOPONTE, L. G. Tudo que Chamamos Formação Estética: ressonâncias para a docência. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69, PP. 429-452, abr.-jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em 07/07/2018.
- MEDEIROS, M. B. Formação para a sensibilização da aisthesis. In: Oliveira, M. O.; Hernández, F. (orgs.), **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- MORENO, A. B. A. **O Lugar da Literatura no Ensino de Espanhol: Reflexões a Partir de Experiências Didáticas no Ensino Superior.** s/a. Disponível em [https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_20\\_05\\_2014\\_21\\_02\\_35\\_idinscrito\\_372\\_759f2e208497d003cfd64234c1087152.pdf&ved=0ahUKewi4v8O1247VAhUJFJAKHe0UDWWMQFggdMAA&usq=AFQjCNGYsl0vj1ka34US8yQFY091o0N0eA](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_20_05_2014_21_02_35_idinscrito_372_759f2e208497d003cfd64234c1087152.pdf&ved=0ahUKewi4v8O1247VAhUJFJAKHe0UDWWMQFggdMAA&usq=AFQjCNGYsl0vj1ka34US8yQFY091o0N0eA). Acesso em 16/07/2017
- PEREIRA, M. V. O Limiar da Experiência Estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. In: **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>. Acesso em 12/07/2018.
- POE, Edgar Allan. The tell-tale heart. In: **Selected tales.** Londres: Penguin Group, 1994. p. 267- 272.
- RICHARDS, J. & RODGERS. Method, Approach, Design and Procedure. **Tesol Quarterly**, vol.16, 1982.
- SANT'ANA, J. S. **Considerações sobre a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho,** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019 (no prelo).
- \_\_\_\_\_. **A Práxis Competente na Aula de LE:** Quando o Como e o Porquê Ajudam a Ensinar Melhor. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Brasília: UnB, 2005, 143fls.
- SANTORO, E. **Da Indissociabilidade entre o Ensino de Língua e de Literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de Letras.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2007, 355fls.
- SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil. In: **Revista Helb**, ano 4, nº 4, s/p 2010. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/144-breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil>.
- SILVA, E. D. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. In: **e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 06, n. 01, janeiro-abril, p. 230 - 243, 2015. Disponível em: [http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/arti-cle/view/1624/pdf\\_368](http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/arti-cle/view/1624/pdf_368)> Acesso em: 04/05/2019.
- SILVA, E. D. ; DERING, R. O.; TINOCO, R. C.. Práticas de leitura: o texto literário no ensino médio público hoje. **Fólio - Revista de Letras**, v. 10, p. 345-360, 2018.
- SILVA, G. M.; ARAGÃO, C. O. Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, Curitiba, 2011, pp. 1642-1656.
- WIDDOWSON, H. G. **Defining Issues in English Language Teaching.** Oxford University Press, 2003.



## ■ RESENHAS

### ■ **Imagination in human and cultural development: Cultural dynamics of social representation**

 Gleice Aline Miranda da Paixão \*  
Fabrícia Teixeira Borges \*\*

**Resumo:** O livro *Imagination in human and cultural development: Cultural dynamics of social representation*, sem tradução para o português, trata a imaginação do ponto de vista da Psicologia Sociocultural e, portanto, não a caracteriza somente como uma capacidade individual ou, menos ainda, a contrapõe à razão. Essa obra é relevante para a discussão da importância da imaginação para o desenvolvimento humano e, também, é interessante para se fomentar o debate de como a escola, como uma instituição social, pode desenvolver a imaginação dos alunos. Os autores da obra têm publicado sobre a temática e vêm contribuindo para retirar a imaginação da periferia das discussões realocando-a na centralidade dos processos psicológicos, uma vez que consideram que a imaginação leva à expansão de experiências e, por consequência, a aprendizagens e ao desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Imaginação. Psicologia Sociocultural. Cultura. Escola.

---

\* Gleice Aline Miranda da Paixão é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2003), especialista em Metodologia da Educação Superior pela na mesma instituição (UEPA/2004), e em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília - UnB (2014), mestre em Política e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2012), e doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília, com período sanduíche na Université de Neuchâtel, Suíça (Bolsista CAPES-PDSE). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult) do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS). Contato: gampaixao@hotmail.com.

\*\* Fabrícia Teixeira Borges é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1994), mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (1997) e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2006). Tem pós-doutorado na Universidade Autónoma de Madrid (UAM) como bolsista Capes (2014). Professora da Universidade de Brasília no departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP). Contato: fabricia.borges@gmail.com.



A obra faz parte de uma série de livros intitulada *Cultural Dynamics of Social Representation* que tem como objetivo trazer novos modos de representar a vida humana nas ciências sociais contemporâneas. O livro é organizado em oito capítulos, nos quais seus autores apresentam, desenvolvem e defendem uma concepção de imaginação ancorada na Psicologia Sociocultural.

Quanto aos autores, Tânia Zittoun é professora do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade de Neuchâtel, na Suíça. Alex Gillespie é professor do Departamento de Psicologia e Ciências do Comportamento da Escola de Economia e Ciências Políticas de Londres (LSE). Ambos têm pesquisado e publicado na esfera da Psicologia Sociocultural e vêm desenvolvendo conceitos interligados às questões relativas ao processo imaginativo, inclusive sua importância para os processos de aprendizagem.

Já no primeiro capítulo, *Imaginação: uma abordagem sociocultural*, os autores destacam que se ancoram na Psicologia Sociocultural, mas que utilizam alguns aportes da Psicanálise. Ainda que nos pareça estranha uma aproximação entre essas duas abordagens, segundo eles, a psicanálise partilha com a Psicologia Sociocultural o que eles chamam de algumas rotas históricas, sobretudo naquilo que concerne à capacidade semiótica humana.

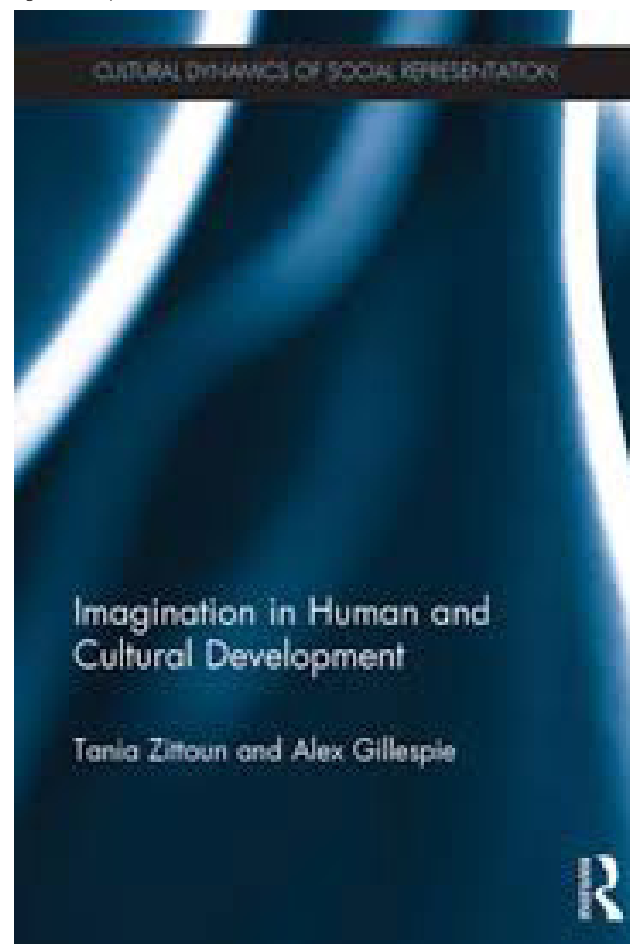
A imaginação é apresentada como um processo social e cultural, que é tornado possível graças aos artefatos culturais; que pode ser desenvolvido ou constrangido pela sociedade; e suas consequências podem levar a mudanças no mundo, como quando há a criação de um elemento cultural novo. Porém, a imaginação não está restrita à exteriorização física e não é definida por suas consequências, ela pode ser também algo completamente íntimo, de cunho privado.

A imaginação traz como consequência a expansão das experiências, porque ela conduz a experiências que escapam do campo imediato da pessoa. Essa é uma máxima de Vigotski (1930/2009), psicólogo russo citado no livro, para quem a imaginação é um meio de ampliação da experiência humana.

Como explicação para a dificuldade de se observar o processo imaginativo, uma vez que é raramente visível, há uma breve explicitação das estratégias metodológicas que os autores vêm utilizando para observar a exteriorização da imaginação. Eles afirmam que utilizam as narrativas e textos escritos em diários, e que realizam estudos de caso.

A centralidade da imaginação na vida cotidiana é o título do capítulo 2. Nesse capítulo, Zittoun e Gillespie realizam uma revisão histórica do conceito de imaginação. Destacam que é um fenômeno diverso nele mesmo, com muitas abordagens e estudos distintos. Os autores percorrem as formas como a imaginação tem sido abordada na Filosofia, nas Ciências Sociais,

Figura 1. Capa do livro resenhado



Fonte: Internet.

na Psicologia, até chegar ao modo como a Psicologia Sociocultural estuda o fenômeno.

O texto vai da filosofia de Aristóteles, Descartes, Vico e Sartre à psicologia de William James, Théodule Ribot, Jean Piaget e Paul Harris. Entretanto, o interesse dos autores é fazer uma análise que tenha como base a cultura e a influência desta sobre a imaginação. Uma grande diferença da abordagem de Zittoun e Gillespie é que, na deles, a cultura é compreendida como promotora e provedora de recursos para experiências imaginativas.

Após a revisão histórica, os autores começam a fazer uma abordagem mais analítica e passam a focar na conceitualização psicológica da imaginação. Nesse capítulo, os autores fazem uma aproximação com a psicanálise ao mostrar que a análise dos sonhos de Freud pode servir de base para a análise do processo imaginativo. O compartilhamento de assunções epistemológicas e teóricas entre Psicologia Sociocultural e Psicanálise é um destaque deste capítulo, e da obra em si.

No capítulo 3, intitulado de *O loop da imaginação*, os autores apresentam o processo imaginativo por meio da figura de um *loop*. Zittoun e Gillespie propõem que

a imaginação é um desacoplamento temporário da realidade vivida e, como no movimento de *loop*, proporciona o desengajamento do aqui-e-agora e, por conseguinte, o acesso a uma experiência distal. O *loop* finaliza com o retorno à realidade imediata, após a devida passagem de tempo, já que este é irreversível.

Zittoun e Gillespie apresentam três dimensões da imaginação que são percebidas na figura do *loop*: há uma dimensão temporal, uma vez que a imaginação leva ao acesso de memórias passadas, permite antecipar ou planejar o futuro e até mesmo pensar em alternativas ao presente; a dimensão da generalização, que faz parte da dinâmica expansiva da imaginação, pois proporciona que coisas distintas sejam utilizadas e reorganizadas com atribuição de novos significados a elas; a terceira dimensão é da plausibilidade, em que se observa como a imaginação se distancia da realidade vivida fisicamente e leva a uma realidade distal.

No capítulo 4, Recursos para imaginação, os autores destacam que a imaginação precisa de recursos para se desenvolver e que ela é alimentada por elementos culturais, sejam eles objetos físicos ou signos. Além disso, há a influência das outras pessoas na imaginação dos indivíduos, pois a imaginação é dialógica e está sempre permeada pelas vozes dos outros.

No capítulo 5, Imaginação em atividades situadas, Zittoun e Gillespie analisam a presença da imaginação na realização de atividades específicas: imaginação na escola, imaginação na culinária, imaginação nos esportes, imaginação na música e imaginação na ciência são alguns dos pontos debatidos no livro. Nesse capítulo, os autores evidenciam a ubiquidade da imaginação na vida diária e afirmam que muitas atividades rotineiras demandam imaginação, tanto para as crianças quanto para os adultos.

Imaginação no curso de vida é o nome do capítulo 6. Nele, os autores examinam o desenvolvimento da imaginação e seus efeitos identificados nos diferentes pontos da trajetória de desenvolvimento da pessoa. Zittoun e Gillespie explicam como a imaginação se desenvolve dentro e através de esferas de experiência.

O capítulo 7, de título Imaginação na mudança de sociedade, explora como a imaginação é construída dentro da tradição das comunidades e, também, a potencial consequência das variações de uso da imaginação. Aspectos como a forma com a qual as pessoas imaginaram a lua no passado e como a imaginação permitiu vislumbrar a chegada do homem à lua são temas abordados neste capítulo com a finalidade de mostrar que a nossa imaginação é precipuamente cultural e pode ser desenvolvida e constrangida pela sociedade.

No último capítulo, Imaginação como liberdade, os autores asseveram que ao permitir sair da situação imediata, pensar em alternativas e questionar o *status quo* a imaginação é um exercício de liberdade. O exercício de liberdade libera a pessoa e faz com que haja criações, reformulações, fruição de momentos de prazer ou a sensação de dor. A imaginação nem sempre é positiva na questão das emoções, mas ela é sempre guiada por elas.

Por fim, é um livro interessante para a psicologia de forma geral justamente por reenquadrar a imaginação, tirá-la da periferia e trazê-la para o centro do debate. Para a educação, acreditamos que seja fundamental para entender como a imaginação funciona, como ela pode ser melhor desenvolvida nas salas de aula ao se observar o papel da escola na promoção de espaços, materiais e dinâmicas que promovam o fluxo imaginativo dos alunos. ■

## Referências bibliográficas

VIGOTSKI, L.. **Imaginação e criação na infância** (Z. Prestes, trans). São Paulo, SP: Ática, 2009.

ZITTOUN, T., & GILLESPIE, A.. **Imagination in a human and cultural development**: Cultural dynamics of social representation. Hoke, UK: Routledge, 2016, 168 páginas.

## ■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### ■ Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública

 Josiane Prescendo Tonin \*

**Resumo:** O presente relato de experiência descreve algumas ações desenvolvidas no ensino de língua inglesa em uma escola de ensino regular da rede pública do Distrito Federal onde atuei. O objetivo é discutir a importância de inserir os letramentos na sala de aula e sugerir este percurso para outros docentes de língua estrangeira, na medida em que “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). Desse modo, destaco a importância de possibilitar aos estudantes voz ativa no processo de aprendizagem para que possam ser cada vez mais autônomos na construção de seus saberes, além de se sentirem responsáveis e parte integrante do seu desenvolvimento aliando o conhecimento ao contexto em que pertencem.

**Palavras-chave:** Práxis docente. Letramentos. Rap. Decolonialidade.

---

\* Josiane Prescendo Tonin é graduada em Letras - Inglês pela Universidade de Brasília – UnB (2014), especialista em ensino de língua inglesa e literatura pela Claretiano Centro Universitário (2016), mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2018). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: josiprescendo@gmail.com.

## Introdução

Desde meus primeiros passos como professora recém-formada de língua inglesa no ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) no noturno, sempre me questioneei o que poderia fazer para transformar as aulas de inglês na escola em momentos de relevância para os estudantes que compartilhavam o espaço da sala de aula comigo. Ao observar a realidade onde atuei, percebia que algumas atividades realizadas em sala não traziam um aproveitamento significativo para os estudantes. Ao explicar um conteúdo em uma aula percebia que na aula seguinte muitos já haviam esquecido o que havia sido trabalhado previamente. Dessa forma, comecei a perceber que não bastava mais ensinar o aluno a ler, escrever, ouvir e falar inglês, muito menos submetê-los a dar respostas prontas e desconexas da realidade (DIAS, 2015, p. 313). Era necessário ir além, procurar uma maneira que possibilitasse ao aluno ser sujeito agente de seu aprendizado tornando a língua inglesa algo que tivesse sentido dentro do contexto sociocultural da vida desses estudantes. Segundo Jorge (2009, p. 165):

Muitas vezes as escolas desconhecem a condição de ser jovem, negro, trabalhador, pai, mãe e tantas outras marcas das identidades de nossos educandos. Esse desconhecimento pode ser evidenciado na estruturação dos currículos, na escolha de materiais didáticos, nas imagens trabalhadas em sala, no funcionamento da escola, na seleção de temas e conteúdos etc. No caso do inglês, por exemplo, encontrei muitos professores que trabalham o famoso verbo *to be*, listas de palavras que precisam ser traduzidas ou memorizadas, e outras práticas distantes das realidades socioculturais dos nossos educandos.

Nas minhas vivências como professora de inglês do noturno em uma periferia do Distrito Federal comecei a perceber, mais claramente o que afirma Jorge (2009). E, a partir dessas reflexões, na busca por encontrar maneiras de promover um aprendizado mais atrativo e eficaz, resolvi voltar à universidade. Ansiava encontrar respostas e soluções para meus questionamentos relacionados às aulas de inglês no ensino regular e foi assim que tive meu encontro com o construto dos letramentos.

## Contextos da experiência

O presente relato discorre sobre minhas vivências como docente em uma unidade temática realizada com estudantes de primeiro ano do ensino médio noturno, divididos em quatro turmas, totalizando uma média de cento e vinte estudantes. O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública na região administrativa do Paranoá, durante aulas duplas de noventa minutos. A atividade realizada pretendeu motivar os estudantes a

perceber que suas ideias foram acolhidas por mim, enquanto educadora e responsável pelo planejamento das aulas, bem como se sentirem motivados a aprenderem a língua inglesa, revisarem os verbos no passado simples, compreender a linguagem metafórica e, ao final, produzir sua própria metáfora utilizando a língua alvo.

Ao pensarmos sobre ensinar línguas como prática de letramento é necessário incentivar o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação entre pares enfatizando a importância de desenvolver a capacidade do aluno de observar a realidade de múltiplas formas. É preciso encorajar o aluno a sair da passividade, do estado de quem se limita a receber informações para passar a ser agente de transformação, mantendo a mente aberta para o despertar do conhecimento, da criatividade, de uma consciência social, de novas alternativas para agir e pensar (DIAS, 2015, p. 313).

Acredita-se que para conseguir atingir os objetivos mencionados acima é interessante que o professor procure conhecer os múltiplos aspectos que rodeiam a vida dos estudantes, particularmente é relevante fazer perguntas sobre eles, interessar-se por ouvir suas histórias, observar seus comportamentos, preferências e valorizar o que eles contam. Criar um canal de comunicação com os alunos pode promover um ambiente favorável ao diálogo, encorajando-os a fazer sugestões de temas para estudo e dar um feedback das aulas. Ante o exposto, considera-se fundamental o aluno ter sua voz ouvida e aceita na escola, assim estimulando-os a se integrarem aos acontecimentos deste ambiente, na busca por decolonizar a convivência no ambiente escolar buscando:

(...) descentralizar o poder, integrar as pessoas ao processo de decisão política, abrir espaços em que as pessoas possam se expressar, ouvi-las, falar com elas, relatar suas conquistas, comentar sobre as suas expressões culturais e deixar claro onde estão para que possam decidir em conformidade (MALDONADO-TORRES, 2005, p. 189, grifos do autor).

Com esse diálogo que pretendo estabelecer em sala de aula, no ano de 2018, realizei uma das propostas didáticas com resultados muito positivos. Com base em um tema sugerido pelos estudantes – o rap. Antes de decidir levar o rap para a sala de aula, fui questionada diversas vezes se gostava do estilo musical e ouvia pedidos para trazer uma determinada música. Eu sempre dizia que não conhecia esse gênero musical e refutava qualquer possibilidade de trabalho com o tema. Várias vezes me esquivei devido ao meu pouco conhecimento sobre o assunto, além de minhas concepções pessoais acerca do gênero musical, considerado por mim incompatível com o ambiente escolar, por causa da maioria das letras tratarem de criminalidade, de violência, de drogas e de sexualidade. No entanto, um dia ao

preparar uma aula e refletindo sobre qual seria a temática interessante para trabalhar o conteúdo da unidade do livro didático. Resolvi, então, fazer uma pesquisa sobre Tupac, o rapper mais mencionado pelos estudantes. Depois de ouvir algumas músicas e ler com mais atenção sobre o rap e o rapper, fiquei encantada com as múltiplas possibilidades de trabalho com esse assunto.

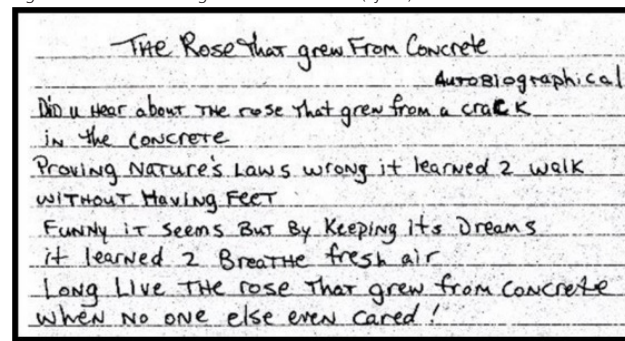
Diante dessa pesquisa pode-se confirmar a fala de Jorge (2009, p. 167) quando a autora afirma que nós educadores “(...) precisamos nos esforçar e tentar compreender nossas próprias histórias, descobrir de onde vêm nossas crenças, que valores estão subjacentes às nossas práticas. Conhecendo-nos a nós mesmos, temos chances de conhecer o outro sob perspectivas diferentes, pontos de vista diversos”. Foi quando decidi entender e confrontar minhas crenças e pré-conceitos sobre esse estilo musical que pude, finalmente, me abrir à possibilidade de trazer uma temática muito apreciada pelos alunos.

Além disso, a possibilidade de selecionar e/ou produzir o material utilizado em sala se mostra interessante porque em momentos como estes é possível fazer escolhas com a intenção de quebrar as “exigências histórico-locais, políticas, culturais e educacionais e assim, ficar longe das operações epistêmicas que continuam institucionalizando a colonialidade da língua inglesa” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 24). Sobre processo, percebe-se que muitas das escolhas didáticas que fazemos não são inocentes, elas trazem consigo valores culturais, sociais e políticos, mas o questionamento que surge é: quem fala através desses materiais didáticos? Ao pensar nisso, busco fazer escolhas que privilegiem os estudantes, ao invés de reforçar os traços de colonialidade existentes em materiais produzidos em Países do Norte e que em pouco se relacionam à vida desta comunidade no Brasil. Ouvir a voz dos estudantes e trazer um rap, por exemplo, é uma forma de romper com paradigmas que há tanto tempo controlam a produção de conhecimento no mundo por serem considerados os únicos bons e corretos, dignos de serem valorizados.

## O rap adentra a sala de aula

No dia da aula, escrevi a palavra rap no quadro, em seguida solicitei aos estudantes que falassem sobre o assunto e quais eram os principais cantores no Brasil e no exterior. Após esse primeiro momento, assistimos a um vídeo sobre a história do rap, distribuí um texto impresso complementando as informações. Ouvimos o rap *The Rose That Grew From Concrete*, uma autobiografia, não finalizada, de Tupac e discutimos alguns aspectos da música como as metáforas, simbolismos, ideia principal, o uso de uma escrita informal (na Figura 1 apresento a música escrita com a caligrafia do próprio Tupac) e também as formas verbais no passado.

Figura 1. The rose that grew from concrete (Lyrics)



Fonte: <https://medium.com/@taleyahmond5/the-rose-that-grew-from-concrete-blog-5502990dc44f>

Alguns alunos afirmaram ter gostado do conteúdo da música e compartilharam suas histórias ligadas ao tema, de maneira espontânea. Após, sugeri como tarefa de casa a elaboração de um texto, com o uso de linguagem metafórica, sobre a própria vida, em inglês, inspirando-se em Tupac. Na aula seguinte, assistimos ao vídeo *The Danger of a Single Story*<sup>1</sup>, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie. Nesse, a autora nigeriana trata de forma lúdica a questão dos estereótipos, denominados por ela de “histórias únicas”. Também discutimos sobre as representações dos rappers e o rap na sociedade. Usei como suporte informações publicadas em dois artigos de revistas on-line para fomentar a discussão. Um dos artigos, assim como o vídeo, era traduzido para o português, e essas escolhas foram feitas no sentido de:

A falta de proficiência linguística não ser [...] um obstáculo para a pedagogia criativa – e, por que não, para uma pedagogia do letramento crítico [...], se, como professores, soubermos valorizar outros recursos que os alunos com baixa proficiência já possuem, como sua sensibilidade retórica ou sua consciência linguística desenvolvida em experiências de vida e de aprendizado fora da sala de aula (TAGATA, 2017, p. 400).

Entende-se que é preciso promover uma interação entre o inglês e outras línguas, levando em consideração a relação dos estudantes com elas, porque a língua nos constitui como indivíduos e não podemos nos desvincular dela. Segundo Moita Lopes (2006, p. 88) uma das questões a respeito “do que se chama linguística” é a insistência em “ignorar o que as pessoas no cotidiano pensam sobre linguagem, embora igualmente insista em produzir conhecimento sobre a vida delas ou lhe indicar ações políticas”. Ao optar por trazer, em algumas ocasiões, materiais na língua materna e em inglês, a intenção é despertar a atenção dos estudantes, por reconhecer que, inúmeras vezes:

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de



hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET, 1997, p. 223).

Ao pensar sobre situações vivenciadas por mim várias vezes, comecei a explorar possibilidades com o intuito de diminuir essa resistência. O propósito das minhas aulas é, antes de qualquer outra coisa, convidar todos os estudantes em sala ao aprendizado. Esse convite acontece por intermédio da seleção de materiais e estratégias relacionadas ao conteúdo, pois entendo que tenho em minhas mãos o poder de excluir ou incluir os estudantes. Essa sensação de ter o poder me preocupa porque eu mesma quando comecei a estudar inglês na escola me sentia excluída e incapaz. Então, por conhecer esse sentimento destrutivo causado pelas relações de poder, me atento para que os estudantes não passem pela mesma situação. Inspirada por Foucault (2006), Jordão (2010, p. 439) afirma que:

Ao invés de levar a uma suposta atitude passiva e conformista, a constatação de que o poder está em todos os lugares como algo potencialmente produtivo e também como uma força potencialmente destrutiva pode propiciar a consciência de que é nos interstícios do poder que a resistência e a transformação estão sempre acontecendo.

Por ter passado por situações que me fizeram rejeitar o inglês, em um primeiro momento, tenho a preocupação em como apresentar a língua para os alunos. Utilizo o poder a mim incumbido para oferecer possibilidades de ação que levem a um ensino mais significativo. Obviamente, sendo professora, sou imbuída de poder em sala de aula em todo o tempo, para ensinar, avaliar, corrigir, decidir, julgar. Não posso me esquecer de que, havendo poder em minhas mãos, em minha própria pessoa, nem sempre o utilizo coletiva ou democraticamente.

No término da aula sobre rap, eu me senti realizada por constatar um engajamento coletivo dos alunos em participar da atividade, ao trazerem sua opinião, vivências sobre o tema e na elaboração de perguntas sobre diferentes aspectos da música. Outro aspecto que me chamou a atenção foi presenciar alunos apáticos se sentarem nas primeiras cadeiras e participarem ativamente da aula. É, em momentos assim, que entendo que minha profissão faz sentido. São momentos assim que gostaria de viver sequencialmente, sem interrupção, intermitentemente. A satisfação gerou em mim a certeza de autorrealização. Mas o que me realiza? E, nesse mesmo sentido, o que me destrói? A realização parece vir através do engajamento dialógico com minhas turmas de alunos. É quando sentimos que falamos “a mesma língua”, mesmo que com línguas diferentes. É quando vejo nos olhos deles que estão me ouvindo não porque o som do que digo chega a seus ouvidos,

mas porque seus afetos se identificam com o que trago. É quando vejo em seus olhos que uma conexão foi estabelecida entre nós, pois nos engajamos mutuamente em algo que se mostra relevante tanto para mim quanto para eles, de algum modo que nem sequer sei explicar. É como se, naquele momento, todo o meu trabalho recebesse como apreço a confirmação de que eles se sentiram priorizados; suas vidas foram priorizadas a partir do que ocorreu em nossas aulas.

Esses sentimentos eu buscava desde minha primeira experiência em sala, mas ao adentrar num mundo tão diferente daquele que eu esperava, só tinha dúvidas e saía a procura de métodos que pudessem “me ensinar o que fazer” e materiais prontos que trouxessem o passo a passo de como conduzir a aula. Entretanto, nesse percurso, aconteceu a descoberta dos letramentos, uma maneira de ressignificar minha práxis, porque na vida social participamos de atividades letradas quando elas “envolve[m] mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2005, p. 23). Assim, nessa trajetória, aprendi ainda que sou capaz de construir meu ensino sem depender de um ou outro método, posso apropriar-me de metodologias diversas quando achar necessário. Compreendi que ao olhar para minha sala de aula, apenas eu, junto com meus alunos, posso entender o que se passa lá dentro e construir formas de promover a aprendizagem. Como outras pessoas, produtores de conhecimento de realidades tão distantes, de países do eixo Europa – EUA poderiam determinar como ensinar língua numa escola aqui no Brasil, no Distrito Federal, na região administrativa do Paranoá?

As metáforas (desenhos, poesias, textos) sobre a vida dos alunos, recebi trabalhos feitos com zelo, algo que nem sempre acontece. Talvez isso se justifique pelo fato de que ao realizar atividades consideradas “prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas, percebe-se um engajamento nas ações em que até esquecemos de nossas preocupações e perdemos a noção do tempo, e agimos como se nada mais importasse a não ser a realização da tarefa” (ARAGÃO, 2011, p. 177). Também nesse trabalho houve a oportunidade de me aproximar mais dos alunos e proporcionar no desenvolvimento de uma atividade a possibilidade de explorar a criatividade por meio de diversas formas de expressão (desenho, poesia ou texto).

Nesse sentido, Jordão (2010) traz uma interessante reflexão ao afirmar que as condições da escola regular são distantes das encontradas nos cursos de idiomas, e isso desmotiva muitos professores da educação básica. Segundo a autora, o descontentamento com o ensino está bastante relacionado com o “caso da eficiência



do ensino/aprendizagem de inglês estar informado exclusivamente por objetivos puramente linguísticos (em oposição a discursivos), que posicionam as evidências da aprendizagem no uso mecânico de estruturas linguísticas (gramaticais e/ou lexicais)” (JORDÃO, 2010, p. 434). Necessitei ampliar minha visão, resignificando as práticas com o suporte das teorias dos letramentos sobre o que é importante para o aluno ao aprender uma nova língua e, assim, conseguir satisfação e motivação para desempenhar meu trabalho. Essa satisfação é, para mim, fundamental. Uma vez que palestras nas universidades e centros formadores de professores sobre como a escola fracassa em seu papel de ensinar inglês têm destruído, aos poucos (ou quem sabe de uma vez por todas), nossas possibilidades de ação e mudança.

São cenários descritos por especialistas que movem os professores de seus locais de atuação de maneira desrespeitosa e categorizante: nossas identidades são construídas a partir de poderosos discursos sobre como ensinar e como ensinamos, isto é, como deveria ser e como nós professores da escola de fato atuamos. Quem sabe o que é ensinar, afinal? A academia possui a teoria e sabe ditar as normas; à escola cabe praticar, como discutem Mateus (2009) e Borelli (2018). Mas quem vai diariamente a minha escola e adentra minha sala de aula, conhecendo Antônio, João, Fernanda e Camila, dentre tantos outros alunos, que ali se sentam? Quem conhece seus dramas, suas histórias, identidades, e como tudo isso engendra um contexto complexo de ensino cotidianamente? Entender essas questões faz mais e mais sentido para mim à medida que me vejo como parte tanto da escola quanto da academia e, assim, participo da construção de uma maneira localizada de ensinar inglês. Não uma maneira pré-estabelecida, ditada de antemão, mas uma forma dialogada de entender maneiras como o inglês pode se tornar relevante para aquela comunidade.

Ao encerrar as atividades sobre o tema, conversei com alguns estudantes no intuito de obter um feedback, e uma aluna me disse: “Gostei sim de fazer o trabalho mesmo tendo ajuda do Alex [colega de sala]. O trabalho foi fácil de fazer, achei legal, pois nele pude demonstrar como eu estou me sentido nesse exato momento. Desenhei uma borboleta saindo do casulo, a passagem por uma transformação na minha vida” (Ana<sup>2</sup>, Mensagem de WhatsApp, 29/10/18). Outra estudante me disse que esse tipo de trabalho: “é importante porque incentiva os alunos” (N., Mensagem de WhatsApp, 31/10/18). Por outro lado, alguns trabalhos foram entregues em português, algo que fugia à proposta, em princípio, mas não deixei de recebê-los para não desestimular os alunos, bem como em atenção a uma proposta de ensino não excludente, onde eles se sentissem

deixados de fora por não conseguiram realizar a tarefa. Esclareço, entretanto que incentivo o aluno a priorizar o uso da escrita em língua inglesa na elaboração dos trabalhos referentes à disciplina. Como educadora, ao final dessa atividade, percebi como o fato de me dispor a acatar uma sugestão dos estudantes pode fazer a diferença, porque os alunos se sentem responsáveis por ajudar na realização da tarefa, uma vez que eles são co-construtores daquele processo que está ocorrendo em sala de aula. Enfim, um sentimento ímpar perceber o quanto o resultado das aulas pode nos surpreender.

## Desfecho da atividade

Ao concluir esse relato de experiência, compartilho um último acontecimento. No último dia 25 de outubro de 2018, durante o intervalo resolvi ficar em sala, ao invés de me dirigir à sala dos professores como faço habitualmente. Naquela semana estávamos assistindo trechos do filme *O mordomo da Casa Branca* que retrata a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis no país. Enquanto a maioria dos estudantes foi lanchar, duas alunas se aproximaram para conversar comigo e me perguntaram se conhecia mais filmes sobre esta temática e poderia indicar a elas. Ao longo de nossa conversa, emergiu a questão do racismo no Brasil comparando aos EUA. E, para minha surpresa, ao término do intervalo, uma das alunas, Sara, que se autodeclara negra, relatou algo me tocou muito. Comentou uma das aulas anteriores em que vimos algumas canções de Tupac<sup>3</sup>, quando estudamos sobre a diferença do significado das palavras, negro, *nigga* e *black* que aparecem nos raps. Naquela aula, contei que nos EUA, a palavra negro ou *nigga* é utilizada com uma conotação negativa e mencionei a explicação dada por Malcolm X em um vídeo<sup>4</sup>. No audiovisual, o ativista afirma que o termo, em seu país, está associado a longa história de escravidão, segregação e discriminação a qual os “Afro-Americanos” foram submetidos desde “seu sequestro da África” e chegada à América. Durante muito tempo, esses foram vistos como “cidadãos de segunda classe” (MALCOLM-X, 1964). Sara me relatou ter pesquisado a etimologia e carga semântica das mesmas palavras em português, com o intuito de compreender melhor seus significados e origem. A aluna me disse que, depois de suas pesquisas, se autodeclararia não mais como negra, mas como preta por se identificar com a opinião de Malcolm X. A partir dessas evidências, percebe-se a influência que a aprendizagem em sala de aula pode exercer sobre a maneira como os alunos se veem e se sentem neste mundo, abrindo-lhes processos de reflexão em direção a possibilidades de mudança.

Ao ouvir esse relato, compreende-se que o papel do professor é trazer para sala de aula temáticas capazes

de proporcionar aos estudantes questionamentos sobre as relações do “sistema mundo colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2009, p. 387) em que vivemos. Pode-se depreender que “o letramento crítico [na escola] só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso” (CARBONIERI, 2016, p. 133). Assim, proporcionar aos estudantes a possibilidade de redimensionar suas histórias é uma forma de ter uma educação libertadora.

As palavras de Freire (1996, p. 47, grifos do autor) retratam com propriedade essa função da educação: “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, evidencia-se que a fala de Sara se constitui um desfecho muito feliz ao ciclo de aulas sobre essa temática por demonstrar a real relevância do ensino, que é auxiliar os estudantes na construção de suas próprias percepções sobre o ensino. ■

## Nota

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br)

<sup>2</sup> Todos os nomes de alunos nesse trabalho são fictícios com o intuito de preservar a identidade dos estudantes.

<sup>3</sup> Durante as aulas também trabalhamos com as canções *changes* e *Life goes on* ambas do rapper Tupac.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ffqVJWP5OeU>. Acesso em: 01 nov. 2018.

## Referências bibliográficas

- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas- SP: Pontes, 2011.
- BORELLI, J. D. V. P.; **O Estágio e o Desafio Decolonial**: (Des)Construindo Sentidos Sobre a Formação De Professores/as de Inglês. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 121-142.
- DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio (org.) **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades**: novas perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 305-325.
- DUBET, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet** – [Entrevista concedida a] Angelina Peralva e Marília Sposito. Revista Brasileira de Educação, n. 5/6, ANPED, p. 222-232, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA, 2009. p. 383-418..
- JORDÃO, C. M. **A posição de professor de inglês no Brasil**: hibridismo, identidade e agência. Revista Letras & Letras, v. 6, p. 427- 442, 2010.
- JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ler e escrever? Campinas, SP: Unicamp, IEL, 2005. (Série Linguagem e Letramento em Foco)
- KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society**. New York, Routledge, 2012.
- MALDONADO-TORRES, N. Frantz Fanon and C.L.R. **James on intellectualism and enlightened rationality**. Caribbean Studies, v. 33, n. 2, p. 149-194, 2005.
- MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.
- MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

## ■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### ■ Minha experiência com o blog no ensino de espanhol

 *Giuliana Melo Evangelista* \*

**Resumo:** Neste relato de experiência, gostaria de compartilhar o quanto ter um blog tem sido de ajuda em meu trabalho de professora de espanhol. Meus colegas poderão conhecer aqui um pouco sobre a maneira que o utilizo como complementação das explicações e atividades dadas em sala. Também conto como o blog tem ajudado muitos colegas de profissão de outras partes do mundo. Falo sobre a minha surpresa de ter sido convidada para dar uma entrevista para uma rádio da Colômbia só para falar do blog. E compartilho nele muitas atividades e materiais que são de grande ajuda nas aulas, como jogos, projetos, músicas, livros, relatos de atividades que deram certo e que podem ser baixados gratuitamente.

**Palavras-chave:** Blog. Espanhol. Jogos. Projetos.

---

\* *Giuliana Melo Evangelista* é **INFORMAR TITULAÇÃO ACADÊMICA**. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: [agevangelista2@gmail.com](mailto:agevangelista2@gmail.com).

## Como tudo começou

Meu nome é Giuliana, mas todos me chamam pelo apelido Giuli. Nasci em Belo Horizonte, MG, estudei na Universidade Federal de Minas Gerais e me mudei para Brasília porque me casei. Estou na Secretaria de Educação do DF desde 2007. Já tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar em três Centros de Línguas, o CIL 01 de Brasília, o CIL de Brazlândia e atualmente o CIL da Samambaia.

Meu interesse por idiomas começou quando eu era bem pequena. Tudo começou com o jeitinho mineiro acolhedor dos meus pais. Eles tinham muitos amigos na FIAT, multinacional que levou a Belo Horizonte muitos trabalhadores estrangeiros, principalmente argentinos e italianos. Em minha casa, sempre ouvíamos estes dois idiomas, o espanhol e o italiano. Achava lindo aquela sonoridade, aquelas comidas e várias outras diferenças culturais que nos eram apresentadas. Acho que foi assim que me apaixonei por idiomas.

Sempre acreditei que aprender uma língua é criar a possibilidade de aumentar o número de amigos, de conhecer novos lugares e ampliar a visão que temos sobre nós mesmos. Conseguimos perceber que o mundo é muito maior, tão bom ou melhor do que o pedacinho que nascemos e vivemos. Por aprender outros idiomas entendemos melhor as culturas estrangeiras e as tradições de muitos países. Ou seja, mesmo para quem tinha poucos recursos financeiros, como era o caso da minha família, conviver com amigos estrangeiros nos dava a possibilidade de pensar mais longe e pensar mais alto.

Assim que tive oportunidade, comecei primeiro a estudar inglês, e logo o espanhol. E tive o imenso prazer de estudar Letras, o que me fez ver que aprender outros idiomas também aumentava a oportunidade de conhecer a literatura tão rica de muitos lugares. Por este motivo, trabalhar em um Centro de Línguas é gratificante para mim, é a chance que tenho de tentar passar esta visão aos estudantes.

Para que minha paixão contagie os alunos, sempre tento buscar recursos para melhorar o ensino do espanhol. Em 2009, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) ofereceu um curso chamado "Informática na sala de aula. Possibilidades pedagógicas do Blog". Nesta época estava trabalhando no CIL 01 de Brasília. Havia apenas um ano em que ali havíamos começado uma sala de recursos, e eu trabalhava com alunos surdos, (a Libras foi outro idioma que aprendi, primeiramente com fins religiosos e beneficentes, e conseqüentemente com fins educacionais). Como todos sabem, os recursos visuais são imprescindíveis para os alunos com deficiência auditiva, por esse motivo achei que ter um blog seria uma boa ferramenta para meu trabalho. E assim comecei! Criei

o blog [aprendaespanhol.wordpress.com](http://aprendaespanhol.wordpress.com), em uma plataforma gratuita. No blog postava atividades e ideias que funcionavam para trabalhar com os deficientes auditivos, como vídeos, figuras e outras atividades. Funcionou bastante! Até meus alunos se animaram. Como era época da gripe H1N1, fizemos um projeto de vídeo campanha, explicando como se prevenir dessa doença. Foi bem divertido, proveitoso e produtivo!

Em 2010, fiz o remanejamento para o CIL de Brazlândia, e mesmo mudando o foco de alunos surdos para ouvintes, quis continuar alimentando o blog. A esta altura, já estava mais familiarizada com as ferramentas de edição do *Wordpress*, como os construtores de página, os *gadgets*, os *plugins*, os temas, e a própria segurança do blog. Por isso resolvi postar ali, além de atividades para meus alunos, experiências e projetos que davam certo.

Com o tempo comecei a perceber que meus colegas professores gostavam e utilizavam minhas atividades, também recebi comentários e e-mails de pessoas de todo o mundo, agradecendo as atividades que eu compartilhava. Um dia recebi um e-mail da Colômbia, dizendo:

Estimada Giulia:

Reciba un cordial saludo desde el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá.

Nos ponemos en contacto con usted para invitarle a participar en una emisión radial del programa Mundo ELE. Se tratará de una entrevista sobre el blog que usted ha creado para el aprendizaje de español.

En la carta adjunta le damos más detalles sobre la actividad. Esperando poder contar con su participación, reciba un cordial saludo.

Imaginem como fiquei surpresa e apreensiva. Tantas coisas se passaram pela minha cabeça. E se eu gaguejasse, ou se não soubesse responder alguma pergunta! Mas encorajada pelos meus colegas de CIL, aceitei! Respondi o e-mail de maneira afirmativa e com hora marcada, fiz a entrevista pelo Skype. Foi uma experiência bem legal! (<https://www.mixcloud.com/cycradio/04-13-2016-mundo-ele/>).

## Como o blog cresceu

Desde a época que resolvi alimentar o blog, mesmo não dando mais aulas para os surdos, tentei ampliar os objetivos de ensino e cooperação. Agora não o utilizo só com os alunos, mas também compartilho ali meus projetos com outros professores no mundo. Fico feliz de que muitos professores de espanhol em diversos lugares do planeta, países grandes como Brasil, Estados Unidos, Espanha, e outros pequenos como Bulgária, República Checa e principalmente aqui no Brasil, pertinho de mim, muitos companheiros da Secretaria de

Educação do DF utilizem minhas atividades e sugestões e também contribuem com ideias para postagens.

Mas o que há no blog que imagino ser de ajuda para meus colegas de profissão? Sei que como professores nosso tempo é bem corrido. Nós temos uma das poucas profissões em que até no momento de lazer, como assistir a um filme ou ouvir uma música, ficamos com um ladinho do cérebro pensando em como usaríamos aquela atividade em sala. No blog, posso dividir estes “meus” momentos com os demais, quem sabe dando a eles um “descansinho” a mais.

Algumas das possibilidades que compartilho no blog é a incrementação dos projetos literários dados em sala de aula. Muitos livros e contos podem ser postados, sem ferir direitos autorais. Dessa maneira, o aluno pode baixar o livro e ter todo um suporte para o projeto proposto, desde um glossário, uma contextualização, sugestões de filmes e músicas que o ajudem a entender melhor a leitura proposta.

Um exemplo recente foi o trabalho que fizemos no Centro de Línguas de Samambaia sobre mulheres. Devido ao grande aumento de feminicídio, que vem ocorrendo em nosso país, resolvemos trabalhar em determinado nível o livro “La Cenicienta que no queria comer perdices” da autora Nunila López Salamero e o conto “La Cenicienta políticamente correcta” do livro “Cuentos infantiles políticamente correctos” de James Finn Garner. Esse livro e esse conto trazem histórias de mulheres que enfrentaram e superaram uma sociedade machista. Como atividade de pré-leitura, os alunos viram uma publicidade muito interessante de um canal de esportes, que os fizeram analisar se havia dentro deles preconceitos contra as mulheres. A conclusão da análise da publicidade foi que todos podemos melhorar a maneira de ver as mulheres. Em seguida, os alunos comentaram manchetes de jornais de diversos lugares no mundo sobre a violência de gênero, também escutaram e comentaram algumas músicas em espanhol que tratavam do tema. Como fazia parte do conteúdo gramatical estudado no semestre, produziram lindas publicidades que utilizavam o imperativo para promover o fim da violência. Houve também uma parte do projeto que incluía o sorteio de cartões com nomes de mulheres importantes no mundo hispânico, que foram postados previamente no blog, para que eles tivessem que investigar quem foram essas mulheres e qual sua contribuição para o mundo. O resultado do projeto foi maravilhoso, com grandes apresentações orais, desabafos de histórias reais vividas por alguns alunos que já viveram ou presenciaram situações parecidas. E, ainda na conclusão, os alunos assistiram a um filme em espanhol que tratava do tema (<https://aprendaespanhol.wordpress.com/2018/08/21/cenicientas-proyecto-literario/>).

Outro maravilhoso recurso que o blog oferece é o

trabalho com vídeos, fragmentos de filmes e curtas-metragens. Tive a oportunidade de fazer pela EAPE o curso “A Google Além do Site de Buscas”, e melhorei um pouco minhas edições de vídeo. Acho útil cortar trechos de filmes para trabalhar algum conteúdo. Um exemplo sobre as atividades de vídeo de que muitos professores e alunos gostam é a atividade que postei com algumas sugestões de como trabalhar o alfabeto em sala de aula para quem começa a aprender um novo idioma, com o filme “O jogo da imitação”, em que os alunos se divertem muito. A atividade consiste em compreender as letras ditas no fragmento do filme e descobrir um código secreto a partir do código de letras.

Outros projetos que deram certo e estão ali para serem compartilhados com outros professores, são: 1) O *Bullet Journal nas aulas de espanhol*, uma maneira de incentivar a escrita de maneira criativa. 2) O projeto *cafetería* onde explico como foi colocar em prática a aula de alimentos e restaurante. 3) O projeto *Escape room* em que explico como fizemos um jogo escape de maneira barata e motivadora para os alunos. 4) O projeto do dia internacional do livro, em que os alunos escreveram seus próprios *smashbooks* e *lapbooks* (que são livrinhos da família dos *scrapbooks* que tornam a tarefa de escrever uma diversão) e, além disso, com a ajuda de outros professores, muitos ganharam livros paradidáticos nos idiomas estudados. 5) O projeto Restaurante Mexicano, onde levamos os alunos para almoçarem em um dos restaurantes mexicanos mais completos do DF com o preço mais baixo por fazermos parceria com o dono. 6) O Zoológico de palitos de picolé onde os alunos de 10 e 11 anos criaram animais no palito e, após algumas aulas sobre o tema, fizeram lindas apresentações orais. E muitos outros projetos.

O blog também nos possibilita trabalhar e compartilhar atividades com músicas. Como professores de idiomas, sabemos que escutar canções na língua alvo aumenta o vocabulário, ajuda na memorização e melhora a compreensão auditiva e a pronúncia. Sempre atualizo a postagem com algumas atividades com canções que fazem parte do meu trabalho (<https://aprendaespanhol.wordpress.com/?s=canciones>).

Uma melhora que houve nos últimos anos nas edições do blog foi a possibilidade de usar as ferramentas da Google como complemento. Esses recursos permitiram a construção de atividades e questionários online como complementação de uma atividade vista em sala, ou algo complementar além do currículo que ensinamos. Com estas ferramentas é possível postar uma explicação e em seguida uma atividade com correção automática, o que contribui muito para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Alguns exemplos são: explicação de apócope, uso de *muy* e *mucho*, questionários sobre contos, livros e a cultura de países hispânicos.



Até o momento já falei das muitas utilidades e possibilidades que o meu blog me proporcionou no ensino e aprendizagem da língua espanhola. Mas quem me conhece sabe que de todas as estratégias usadas no ensino da língua estrangeira nenhuma me empolga mais que o uso dos jogos em sala de aula. Tive inclusive a oportunidade de fazer o curso sobre gamificação no ensino, oferecido gratuitamente pelo Ministério de Educação da Espanha em 2018, o que aumentou minha certeza de que os jogos contribuem para o engajamento do aluno na aprendizagem da língua. Tenho a confiança e a certeza de que os jogos motivam o estudante a aprender e transformam todo o processo da aquisição do idioma em algo muito mais agradável e efetivo na vida do aluno.

Alguns dos jogos que fiz e compartilho com os demais são os tabuleiros diversos, os dominós, os jogos da memória, os jogos em ppt dentre outros, que acredito ser bem útil para trabalhar as quatro destrezas e a prática gramatical de maneira mais agradável. Alguns dos temas são: café da manhã, cidades, casa, comércios,

descrições físicas e psicológicas, direções, horas, móveis, objetos da escola, saúde e outros temas.

Tive a oportunidade de postar algumas atividades sobre jogos de *rol* ou *role play*, que são bem divertidos. Explico ali que objetos adquiridos em lojas de brinquedos baratos ou em sites da China, como roupas de bonecas, comidinhas, ferramentas de trabalho, como de médico, bombeiro, polícia, móveis em miniatura podem gerar boas atividades de teatro e representação em sala. Até mesmo os alunos adultos se divertem. Algumas dessas atividades e ideias podemos ver nas postagens.

## Conclusão

Em conclusão, essa é a experiência que queria compartilhar com meus colegas de profissão. Se ainda não o fizeram, arrisquem-se pela blogosfera de línguas estrangeiras. Dessa maneira teremos a oportunidade de “Colablogar”<sup>1</sup>, compartilharemos ideias e projetos e tentaremos contagiar os demais com nosso amor pelos idiomas e culturas estrangeiras. ■

## Nota

<sup>1</sup> Colablogar foi o nome de um curso oferecido pelo Ministério de Educação da Espanha, que tive a oportunidade de fazer em 2018, que mostrava o quanto um blog pode ser colaborativo.

## Referências bibliográficas

- APRENDAESPANHOL'S BLOG. **El bullet jornal en las clases de español**. Disponível em: <<https://aprendaespanhol.wordpress.com/?s=bullet+journal>>
- \_\_\_\_\_. **Escape para las clases de español**. Disponível em: <<https://aprendaespanhol.wordpress.com/?s=escape>>
- \_\_\_\_\_. **Mi zoo de palos de helado**. Disponível em: <<https://aprendaespanhol.wordpress.com/?s=zoo>>
- \_\_\_\_\_. **Proyecto Cafetería**. Disponível em: <<https://aprendaespanhol.wordpress.com/2017/05/10/proyecto-cafeteria/>>
- \_\_\_\_\_. **Proyecto día internacional del libro**: Disponível em: <<https://aprendaespanhol.wordpress.com/?s=d%C3%ADa+del+libro>>
- \_\_\_\_\_. **Restaurante Mexicano, una experiencia gastronómica**. Disponível em: <<https://aprendaespanhol.wordpress.com/?s=restaurante>>
- \_\_\_\_\_. **Salud y vocabulario médico**. Exemplo de juego de rol. Disponível em: <<https://aprendaespanhol.wordpress.com/2018/10/16/salud-y-vocabulario-medico/>>
- GARNER FINN, JAMES. **Cuentos Infantiles Politicamente Correctos**. Souvenir, 1995. Book. Bertilak's BooksProfessional seller.
- LÓPEZ SALAMERO, N.; CAMEROS SIERRA, M. **La Cenicienta Que No Quería Comer Perdices**. Edición propia.
- MUNDO ELE DA COLÔMBIA. **Entrevista sobre o blog no programa**. Disponível em: <<https://www.mixcloud.com/cyradio/04-13-2016-mundo-ele/>>.

## ■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### ■ Conexões entre literatura e tecnologias no ensino de língua inglesa

 Daniel Rodrigues Paes Landim \*

**Resumo:** No mundo globalizado em que vivemos, onde as tecnologias oferecem tantas oportunidades de entretenimento e diversão, parece anacrônico falar de literatura como fonte de prazer. No entanto, o presente relato objetiva conscientizar os educadores sobre a importância do ensino de literatura em língua estrangeira, associado às tecnologias. Nesse sentido, foi realizada uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo de caráter descritivo com alunos do Centro de Ensino Médio José Soares, em Redenção do Gurguéia, Piauí. A partir dos dados coletados com os alunos, viu-se que a maior parte das turmas entrevistadas tem aulas de literatura em sua grade de horários, porém um grande número de professores é adepto somente do recurso tradicional: a leitura de livros. Além disso, notou-se que, em alguns casos, os professores ainda têm receio em relação ao uso de tecnologias no ensino, em outros casos, não usam esses recursos tecnológicos pelo fato de a estrutura da escola não oferecer condições adequadas para isso.

**Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira. Literatura. Tecnologia no ensino.

---

\* Daniel Rodrigues Paes Landim graduando em Licenciatura plena em Letras/Inglês pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Contato: danylandim9877@gmail.com.

## Introdução

Os livros didáticos já deixaram de ser o único recurso no processo de ensino e aprendizado do inglês como língua estrangeira. Os primeiros aprendizes da língua contavam unicamente com esse recurso, uma vez que o objetivo primordial nesse sistema de ensino era uma aprendizagem centrada apenas no aspecto verbal da língua: enfatizando a gramática, tradução de palavras, expressões, mas negligenciando a comunicação contextualizada.

Na atualidade, o processo de ensino e aprendizado de língua estrangeira mudou radicalmente. Hoje, percebe-se que a escola precisa aprender a ensinar outras formas de linguagens, além da linguagem verbal. Nesse sentido, o uso de tecnologias no ensino, principalmente nas aulas de literatura em língua inglesa, tornou-se elemento indispensável, uma vez que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano de nossos educandos.

Finardi e Porcino (2014) destacam que as tecnologias no ensino oferecem subsídios complementares para enriquecer as metodologias já existentes. Ademais, elas “derrubam os muros das salas de aulas, apagam as fronteiras entre países e línguas e permite que o usuário faça aquilo que deseja, independente do método e do professor” (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 268).

Diante dos fatos expostos, justifica-se a realização de pesquisas como esta cujo objetivo é aprofundar os conhecimentos sobre as novas tecnologias e mídias audiovisuais.

Não obstante, permite ao educador avaliar e perceber como essas novas ferramentas digitais auxiliam no processo ensino-aprendizagem da literatura que, devido a tantas opções de entretenimento que as novas tecnologias oferecem ao jovem estudante, acabam ficando em segundo plano. Por isso, o presente artigo trará aos educadores uma oportunidade de descobrir como incentivar e despertar nos educandos o apreço pela literatura a partir de uma proposta de ensino dinâmica e inovadora.

Parte-se do pressuposto de que há educadores que utilizam o teatro, o cinema, música e outros recursos audiovisuais no ensino de língua estrangeira, porém, nos casos mais comuns, esses recursos ainda são bastante limitados. Isso ocorre por fatores diversos, dentre eles: falta de estrutura na escola, o descaso dos órgãos institucionais e governamentais e o olhar cético dos próprios educadores com relação a essas tecnologias.

Este trabalho objetiva identificar exemplos específicos e bem sucedidos do uso de literatura em conexões com tecnologias no ensino de língua inglesa. Convém ressaltar, também, que o referido artigo não tem como pretensão julgar os métodos de ensino adotados por outros educadores, mas, sim, conscientizá-los sobre a importância desses recursos como elemento indispensável para a efetiva ampliação do saber.

## Revisão bibliográfica

A inserção das tecnologias no contexto escolar é um assunto que tem despertado o interesse de vários teóricos, muitos dos quais enfatizam a importância dessas ferramentas na desafiante tarefa de ensinar literatura, uma vez que tais recursos estão presentes no cotidiano de nossos alunos. Sendo assim, ao professor é outorgada a árdua tarefa de fazer conexões entre o ensino e a tecnologia, aproximando o contexto escolar da realidade vivida pelo estudante.

Moran (2007) assegura que é interessante que o professor, a partir do uso das tecnologias, encontre meios de despertar a curiosidade e senso crítico nos educandos. Ao utilizar as tecnologias, seja para iniciar, seja para sintetizar um trabalho, o professor deve estar atento para incitar discussões em sala de aula, estimulando o interesse pelo tema abordado e gerando também a vontade de pesquisa nos alunos. Deve atuar como um mediador entre o conhecimento e o aluno.

Napolitano (2003), em trabalho sobre o uso de cinema em sala de aula, também aponta para a utilização crítica das mídias audiovisuais. Seu estudo serviu para promover discussões sobre o tema e a criação de um paralelo entre o filme, as aulas e o cotidiano dos alunos.

Paiva (2001) e Valente (2002) defendem o uso das tecnologias digitais por todos não apenas no dia a dia, mas também no contexto educacional, pois há uma larga escala de possibilidades que essas tecnologias podem nos oferecer com inúmeras ferramentas que podem ser exploradas no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é difícil dissociar as tecnologias da aprendizagem de língua inglesa já que elas são marcas evidentes da globalização. Ciente desses desafios, a escola deve estar atenta às mudanças que ocorrem ao seu redor, para que possa acompanhar o andamento junto com a sociedade e participar desse processo.

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. (MORAN, 2007, p. 164).

Convém exortar também que a inserção dessas tecnologias no ensino não deve ser a mesma para todas as turmas e escolas, pois em muitos casos a estrutura da escola pode não oferecer condições para o trabalho com essas ferramentas, ou, na pior das hipóteses, os alunos podem não se adaptar a essa metodologia de ensino pelo fato de estarem acostumados ao sistema de ensino convencional e então usar esses recursos digitais como forma de distração. Mas, ainda assim, é interessante apresentá-los ao contato com essas

tecnologias e o educador precisa estar preparado para fazer a gestão dessas ferramentas em sala de aula e de fato contribuir para que o processo ensino-aprendizagem conserve seu encanto.

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, em torno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto. (BARBEIRO, 1996, p. 10-22.)

Em um mundo em constante movimento, permeado por aparelhos digitais, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, etc, comumente as aulas serão interrompidas pelo uso excessivo de tais aparelhos. O que faz com que muitos professores olhem para essas tecnologias com uma ótica de descrença ou ceticismo. No entanto, o uso equilibrado e eficiente dessas tecnologias no ensino, além de cativar o interesse nos educandos, pode inovar o ensino de língua inglesa.

E dentre inúmeros benefícios que essas tecnologias proporcionam ao ensino, o mais importante, sem dúvida, diz respeito à questão da autonomia. Conforme afirma Finardi e Porcino (2014), através do acesso a internet, em poucos minutos, é possível interagir e conversar com colegas e professores para discutir e tirar dúvidas sobre os conteúdos estudados e toda essa interação se dá em tempo real, sem necessidade de estar face a face em uma sala de aula. Um exemplo bem sucedido dessa nova realidade é a expansão dos cursos na modalidade à distância. Além disso, através de *sites*, *blogs*, enciclopédias, redes sociais, etc., em poucos cliques é possível ter acesso a milhares de informações diferentes sobre o mesmo tema, o que consagra de forma efetiva essa autonomia que as tecnologias proporcionam.

Assim, o papel do educador como intermediário do processo de construção do conhecimento deve ser proporcionar ao aluno um ambiente rico de estímulos, oportunizando-o a descoberta de novos saberes. Daí a necessidade da aula dinâmica, elaborada e motivadora, voltada para novas maneiras de ensinar, onde o professor possa inserir em sua prática pedagógica as tecnologias aliadas a outros materiais didáticos inovadores que levem o educando a ter apreço pelo aprendizado de literatura.

## Metodologia aplicada

No intuito de atingir os objetivos que propus neste artigo, realizei uma pesquisa de campo, com 70 alunos do Centro de Ensino Médio José Soares em Redenção

de Gurguéia, Piauí. Apliquei um questionário contendo sete questões sobre o tema “conexões entre literatura e tecnologias no ensino de língua inglesa”. Calculei os dados obtidos e organizei em forma de tabelas para melhor contemplação dos resultados.

No questionário procurei enfatizar os seguintes aspectos: presença ou ausência de aulas de literatura em língua estrangeira, a frequência em que as aulas ocorrem e as tecnologias que os professores utilizam para facilitar o ensino do conteúdo. A pesquisa levou em conta a opinião dos próprios educandos com relação à temática abordada e também a influência desses recursos digitais no processo de aprendizagem.

Com relação ao perfil dos alunos entrevistados, obtive os seguintes dados: 58% são do gênero feminino e 42% do gênero masculino; 72% têm idade entre 15 e 18 anos e 28% têm 19 anos ou mais; 54% cursam o 1º ano do ensino médio, 23% cursam o 2º ano do ensino médio e 23% cursam o 3º ano do ensino médio.

Quanto aos questionamentos levantados sobre o tema, a primeira indagação diz respeito à existência de aulas de literatura durante a ministração da disciplina de língua estrangeira, ao que 66% dos alunos entrevistados responderam positivamente e 24% negativamente.

Dos alunos que responderam ter aulas de literatura durante as aulas de inglês, tivemos respostas divergentes com relação à frequência dessas aulas, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1. Com que frequência seu professor trabalha o ensino de literatura durante as aulas de inglês?

Frequência das aulas	Percentual de respostas obtidas
Sempre	12%
Raramente	78%
Nunca	10%

Fonte: Dados coletados dos alunos do ensino médio (2018).

Os alunos foram indagados também sobre as estratégias utilizadas pelo professor para diversificar o ensino de literatura, conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2. De quais itens abaixo seu professor faz uso durante as aulas de literatura?

Recursos usados	Percentual de respostas obtidas
Exibição de filmes	20%
Leitura de livros	65%
Apresentação teatral	5%
Música	5%
Outros recursos	5%

Fonte: Dados coletados dos alunos do ensino médio (2018).

Interpretando as tabelas 1 e 2, pode-se notar que a leitura de livros ainda é a estratégia mais adotada nas aulas de literatura, perfazendo um total de 65%. Já a exibição de filmes e a apresentação teatral vieram como estratégias seguintes, com 20% e 5%, respectivamente. Do total de alunos respondentes, 5%

Tabela 3. Você considera interessante o ensino de literatura durante as aulas de inglês?

Possibilidades de respostas	Percentual de respostas obtidas
Sim	40%
Não	60%

Fonte: Dados coletados dos alunos do ensino médio (2018).

afirmaram que os professores fazem uso da música em suas aulas e outros 5% não especificaram que recursos são utilizados. Ficando mostrado o uso de algumas estratégias diferenciadas nas aulas de literatura, foi questionada aos alunos a frequência em que essas aulas ocorrem, ao que se obteve um resultado negativo quanto à existência dessas aulas, uma vez que 78% responderam que raramente elas acontecem (tabela 1).

Esse resultado pode ser um indício de que muitos profissionais atuantes na educação ainda se mostram receosos ou despreparados com relação à inovação em suas aulas, mesmo aceitando sugestões de aulas mais dinâmicas por parte dos alunos, conforme dados da tabela 3.

Também foi questionado aos alunos se eles consideravam as aulas de literatura interessantes, ao que 40% responderam positivamente e 60% negativamente. Nota-se um percentual elevado de alunos que não julgam as aulas interessantes, o que reflete a necessidade de o professor diversificar sua metodologia para dinamizar mais as suas aulas, o que acarretaria

Tabela 4. O que você acharia das aulas de literatura em língua inglesa se elas fossem acompanhadas de recursos tecnológicos, como vídeos, filmes, músicas, Internet, etc.?

Possibilidades de respostas	Percentual de respostas obtidas
Excelente	60%
Ótimo	15%
Bom	5%
Ruim	20%

Fonte: Dados coletados dos alunos do ensino médio (2018).

numa melhor aceitação e avaliação da disciplina pelos alunos, conforme mostra a tabela 4.

## Conclusão

Dado o exposto, creio que o artigo cumpriu seu objetivo principal de conscientizar os educadores sobre a importância do uso da literatura em conexões com tecnologias no ensino de língua estrangeira. Como apontam os dados quantitativos e os autores nos quais embasei esta pesquisa, as tecnologias auxiliam, sim, no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Porém, é necessário que a escola esteja plenamente empenhada nesse processo de inserção das tecnologias no contexto escolar. Conscientes de que o professor “não é apenas um arquiteto cognitivo, mas alguém que proporciona ao aluno experiências enriquecedoras para sua ampliação do saber”. ■

## Referências bibliográficas

- BARBEIRO, Jesús Martín. Herdando em futuro. Pensar lá educación desde la comunicación. **Nómadas**. Bogotá, Setembro de 1996, n.5. p. 10-22.
- FINARDI, R. K.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro** nº 66, p. 239-282. Jan/Jun2014.
- MORAN, José. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PAIVA, V. L. M. de O. A www e o ensino de Inglês. In: **Revista Brasileira de Língua Aplicada**.v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.
- VALENTE, J. A. **A espiral da aprendizagem e suas tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos**. In: A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.



## ■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### ■ Reflexões sobre formar (-se)

 Keila dos Santos Araújo \*

**Resumo:** O processo de formação do professor de línguas deve ser analisado desde sua formação inicial (na academia) até o seu porvir. Este relato tem por objetivo analisar as políticas que permeiam o ato de ensinar, como influenciam e ditam o fazer pedagógico de docentes de Língua Estrangeira. Nesse entremeio, está a reflexão, sem a qual não é possível enxergar seu próprio trabalho, tampouco enxergar quem é parte primordial do processo de aprender: o aluno. Desse modo, é preciso entender também o papel do erro nessa perspectiva, além do papel da autoanálise do profissional, a fim de auxiliá-lo nas demandas do cotidiano escolar. Com isso, a formação reflexiva pode atingir outros professores, pais, diretores, enfim, comunidade escolar, em um ciclo benéfico que visa a melhoria da educação como um todo.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Estrangeira. Reflexão. Políticas.

---

\* Keila dos Santos Araújo é graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2006) e em Letras (Português/Inglês) pela UCB (2000), especialista em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2009) e mestranda em Linguística Aplicada pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: keilasantos@yahoo.com.

## Introdução

Ao entrar pela primeira vez em uma sala de ensino de línguas (EL), um professor/a não entra completamente vazio/a: suas experiências e crenças trazidas desde a infância e perpetuadas (ou complementadas) em modelos tomados de antigos professores tornam-se presentes em sua prática. Essa é a marca da teoria informal, característica da competência implícita. De acordo com Almeida Filho, competências são saberes e habilidades em várias composições, e competência implícita é a que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua (s) que vivemos (ALMEIDA FILHO, 2001). A essa competência nós, professores, recorremos quando ainda não possuímos uma formação formal.

É óbvio que para se chegar a esse primeiro momento todo um percurso anterior foi percorrido, percurso esse que se desenvolve a partir de determinadas políticas públicas. Uma das mais recentes diz respeito à Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, que destaca que a universalização da educação obrigatória no Brasil já alcançou o ensino fundamental e caminha para o ensino médio. Entretanto, é reconhecido “que a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar. Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda das políticas educacionais” (PEREIRA, 2019, p. 26).

Tal é a relevância do professor no processo de ensino-aprendizagem que o mesmo documento o coloca “como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça” (PEREIRA, 2019, p. 6), além de afirmar que “o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos” (PEREIRA, 2019, p. 5). Em decreto presidencial publicado em outubro de 2008, que instituiu o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, fica estabelecido, em seu Artigo 2º, inciso II: “a formação do professor como compromisso com um projeto social, político e ético” (BRASIL, 2008).

Quando, então, inicia-se a teoria formal? A princípio, nas faculdades de Letras. Entretanto, há de se frisar que pouco (ou quase nada) é destinado à categoria da Linguística Aplicada (LA), ou Área Aplicada da Linguística, para usarmos um termo que melhor defina nossa área de atuação. É preciso que se saiba que há um programa de pós-graduação destinado a nós, professores de línguas estrangeiras, que trata justamente sobre o ensino de línguas estrangeiras (EL);

sua existência foi firmada na Carta de Pelotas no trecho a seguir: “[...] a Lingüística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocados na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino de línguas, tradução e lexicografia/terminologia)” (CARTA DE PELOTAS, 2000).

Nunca saberia disso se minha trajetória não tivesse convergido para a escola em que atuo. Estaria alocada em “casas vizinhas”, “irmãs” que nos recebem de bom grado, é importante lembrar, tais como as áreas de ciências humanas, psicologia, educação, linguística, entre outras, mas, ainda assim, não seria a minha casa. Fazer parte de um programa de formação continuada específico para o ensino de línguas (EL) faz toda a diferença quando são raros os cursos de graduação que ao menos indicam a existência de um curso de LA. Quanto a isso, a Carta de Pelotas propõe que: “[...] sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Lingüística Aplicada [...]” (CARTA DE PELOTAS, 2000).

Nossa formação inicial já começa, portanto, fragmentada, buscando juntar peças oriundas de quebra-cabeças de diversas áreas. De acordo com a Proposta: “A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação fragmentar curricular que divide a formação do professor [...] aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores” (PEREIRA, 2019, p. 30).

Desse modo, ao término do curso de Letras, é comum encontrar-se professores formados, com uma apurada competência linguística, mas que ainda assim não sabem o que fazer em uma sala de aula de língua estrangeira (LE). A respeito dessa competência, Almeida Filho a define como: “[...] competência linguístico-comunicativa (a língua que se sabe e que se pode usar) [...]” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 20).

Essas são algumas das dificuldades encontradas no processo de formação na área de ensino de línguas (AELin), mas com certeza não são as únicas. O que dizer daquele professor já provido de certa competência teórica “corpo de conhecimentos que podemos enunciar” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 20), mas que se recusam a mudar de postura? É um profissional que não se envolve, que se encontra em uma zona de conforto tal que o impele a permanecer no mesmo estado anos a fio.

Assim, vão de encontro a documentos como a Proposta, que coloca “[...] o foco na aprendizagem do aluno [...]”, bem como “[...] o zelo pela aprendizagem dos alunos é incumbência central do Professor [...]” (PEREIRA, 2019, p. 27). São professores que ainda vivem como se fossem o ponto central do processo de aprendizagem. Essa inércia pode ter fim a partir do desenvolvimento

de um processo de formação que se apoie, em um primeiro momento, na Teoria formal, base para compor a competência teórica.

Supor que somos fontes exclusivas de conhecimento é perder a chance de agregar novos conceitos a nossa própria prática (conceitos esses que podem ser levados para outros estudantes) e dialogar com nosso próprio conhecimento enquanto profissionais de línguas; é isso que se espera de nós:

São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar nas relações da escola com a família e a comunidade (PEREIRA, 2019, p. 27).

Portanto, entender quais são as necessidades do estudante, abrir espaço para a negociação de tarefas deveria ser parte da rotina escolar. No entanto, porque aprendemos de certa maneira, julgamos ser o mais correto a usar em nossas aulas, sem nos indagar, sem refletir se esse é o melhor caminho a trilhar, tampouco se não há outro caminho a descobrir.

Pensar acerca de seu próprio trabalho, analisar, questionar-se, enfim, refletir sobre suas próprias atitudes, eis a reflexão! Donald Schön coloca quatro fases para o processo de reflexão do professor, são elas:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar sua nova hipótese [...]. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras (NÓVOA, 1997, p. 83).

Podemos pensar nosso trabalho ao dar razão ao aluno, como bem nos mostra o autor. Segundo ele, existem o saber escolar e o saber tácito. O primeiro “[...] é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas”, enquanto o outro é “[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol [...], apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares” (NÓVOA, 1997, p. 82).

O saber escolar é estanque, molecular, com peças isoladas. Ele exige combinações cada vez mais elaboradas por parte do estudante afim de se alcançar níveis

mais complexos do conhecimento. O que o aluno traz consigo deve ser descartado; esse é um pensamento retrógrado, que deve ser superado. Nossos alunos (e isso vale de crianças a adultos) vivem em um mundo onde a busca pelo conhecimento é cada vez mais democrática, acessível àqueles que porventura se interessem (principalmente em virtude do advento das tecnologias, em especial da internet).

Em vista disso, é natural que certa confusão ocorra, um choque entre os conhecimentos. Para Schön, é impossível aprender sem ficar confuso, dada a necessidade de se afastar do objeto de aprendizagem para se obter uma outra (e nova) perspectiva acerca do mesmo, o que gera uma fase natural de confusão até se chegar à compreensão do que é estudado: “[...]. Dizer numa sala de aula, *Estou confuso*, é o mesmo que dizer, *Eu sou burro*. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão de seus alunos” (NÓVOA, 1997, p. 85).

Como exemplo, posso citar um caso bem peculiar ocorrido comigo há um ano. Ao apresentar o tema e a tarefa do semestre a uma turma iniciante de inglês, percebi o quanto aquela tarefa (apresentação de sua própria casa) lembrava-me de um programa usado por meu filho de seis anos para construção de espaços virtuais, chamado *Minecraft*.

Após o visível interesse dos alunos em relação à atividade, começamos a dialogar, pensar juntos, como poderia se dar a apresentação. Como utilizo uma plataforma educacional gratuita (*Edmodo*) em minhas aulas, aquela ideia não era de todo impossível.

Indaguei-lhes como eles poderiam fazer o vídeo que mostraria seus lares. Prontamente, ouvi a resposta de que me mandariam o link pelo *Youtube* (alguns, inclusive, com o áudio). Tamanha foi minha surpresa ao pensar que me encontrava diante de *youtubers* de dez, onze anos! É preciso lembrar que “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz” (NÓVOA, 1997, p. 83).

Todas as apresentações foram excepcionais? Certamente não. Mas não nos esqueçamos de que o erro faz parte do processo de aprender, afinal, qual de nós nasceu andando? Decerto, ninguém. Foi preciso trilhar um caminho de tentativa e erro, levantar, tentar, cair, até chegar ao triunfo de conseguir caminhar. Fornecer oportunidades para que os estudantes tentem, errem, acertem faz parte do nosso papel, é dar razão ao aluno:

[...] se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar.

Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (NÓVOA, 1997, p. 82)

Devemos, portanto, dosar o saber escolar categórico, desconexo (e também valioso, por que não?) e a liberdade de opinar, de agir dos estudantes. Eis o conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Não podemos mais acreditar que caminhamos sozinhos, devemos e precisamos colocar os estudantes como parte da jornada e não, simplesmente, como nosso público-alvo.

À formação deve-se, assim, o entendimento de que o aprendente precisa ser acolhido desde o início da operação de ensino para que a aquisição aconteça e, também, o processo de reflexão sobre as ações do próprio professor, para que esse possa refletir, repensar sua abordagem, sua filosofia de ensinar.

Por meio da formação é possível, inclusive,

ajudar na formação de outros colegas de profissão. Para tanto, é preciso ter consciência e refletir sobre sua própria prática e processo formador, adquirir boa Teoria (que vem de dentro da área da Linguística Aplicada) e buscar formação continuada.

## Conclusão

Por fim, convém frisar que a formação não é exclusiva de professores, mas também é parte do caminhar de aprendentes e demais agentes integrantes do processo de ensino e aprendizagem de línguas: professores melhoram sua prática com vistas a favorecer o processo de aquisição dos alunos.

Entretanto, esses também necessitam refletir sobre sua própria prática para que esse processo seja pleno. Ao alcançar, primeiro, a si mesmo, e depois, seu aluno, cada professor-formador pode tocar também terceiros agentes, como pais, diretores, editoras e assim por diante. Cada qual com o seu papel e sua parcela de responsabilidade na insurgência de uma nova língua. ■

## Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. **E Agora? Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

BRASIL. Capes. **Decreto, sem número, de 2008 - Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério**. 2008. Acesso em 2019, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/102-uncategorised/2403-sistema-nacional-publico-de-formacao-dos-profissionais-do-magisterio?Itemid=713>>. Acesso em 25 de março de 2019, às 09:53.

CARTA DE PELOTAS. **Revista Helb - História do Ensino de Línguas no Brasil**. Pelotas, 6 setembro 2000. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/acervo-de-documentos/123-carta-de-pelotas-de-setembro-de-2000>>. Acesso em: 25 março 2019, às 08:51.

NÓVOA, A.. **Os Professores e sua Formação**. 3ª ed.. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1997.

PEREIRA, M. A. C. (Org.). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Versão Preliminar)**. Ministério da Educação. [S.l.], p. 26. [2018-2019].

## ■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### ■ Projeto ciranda de livros: Quando a ciência dá asas à literatura

 Elaine Cristina Alves Cardoso \*

**Resumo:** Este trabalho relata a construção de um projeto literário desenvolvido para turmas do 5º ano do ensino fundamental I, intitulado Ciranda de Livros que tem como objetivo principal incentivar a leitura fazendo uso da interdisciplinaridade para aprendizagens sobre culturas diferentes, trabalhando hábitos e atitudes relacionados à preservação do meio ambiente, leitura, interpretação, produção de textos. O desenvolvimento deste projeto apresentou as seguintes fases: (a) Aquisição de recursos no Circuito de Ciências etapa Distrital na Semana Nacional de Ciências e Tecnologia que ganhou da FAP/DF (Fundação de Apoio a Pesquisa); (b) compra de livros de literatura; (c) diagnóstico das principais dificuldades na proposta diagnóstica para produção textual/ escrita e leitura/ interpretação; (d) elaboração de sequência didática para cada livro e das regras do projeto; (e) passo a passo da metodologia utilizada em cada livro.

**Palavras-chave:** Diagnóstico. Sequência didática. Projeto de leitura.

---

\* Elaine Cristina Alves Cardoso é licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB), 2011 e em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB), 2005. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: elainealves832@yahoo.com.br. Colaboradores: Maria Iraci Mendes Lessa; Rosângela Medeiros da Silva; Maria Alda Oliveira Silva; Mary Giorgia Machado de Oliveira; Robson José Ribeiro Santos; e Suely Alves.



Durante muito tempo, a Escola Classe Vila Burity localizada no Setor Habitacional Água Quente - Recanto das Emas, Brasília – DF, desenvolvia um Projeto Literário onde os professores de toda a escola preparavam com os alunos, durante todo o ano, leitura, habilidades artísticas para serem expostos no final do segundo semestre. Foi observado que os alunos dos quintos anos sempre deixavam a desejar, pois não havia na escola títulos suficientes que agregassem ao projeto.

No final do segundo semestre do ano de 2017, a escola participou do Circuito de Ciências etapa Distrital na Semana Nacional de Ciências e Tecnologia e ganhou da FAP/DF (Fundação de Apoio a Pesquisa), por meio de um projeto de ciências intitulado A Matemática está na arte, o equivalente a R\$ 6.000,00 que foram investidos em materiais para uso do quinto ano. Dentre eles: livros de literatura.

A escola comprou 120 livros divididos em três títulos diferenciados. Entre os quais destacam-se: *Malala* da autora Adriana Carranca; *A Árvore No Quintal – Olhando Pela Janela de Anne Frank* do autor Jeff Gottesfeld; *Chapeuzinhos Coloridos* dos autores José Roberto Toreiro e Marcus Aurelius. Ou seja, 40 livros de cada.

Diante da abundância de tantos livros, no ano de 2018, os professores do quinto ano decidiram criar um projeto solo intitulado Ciranda de Livros com o objetivo principal dos alunos lerem todos os títulos, interpretando e produzindo textos, podendo utilizar do potencial criativo para inventar outras atividades para as obras.

Em 2017, a escola ganhou também, 80 livros do autor Thiago Cascabulho da obra *Amiga Lata, Amigo Rio*. Estes livros foram agregados ao projeto Ciranda de Livros (Figura 1).

Durante a preparação do projeto Ciranda de Livros foi observado que os alunos do quinto ano chegavam com muita dificuldade em produzir pequenos textos; não obedecendo a estrutura correta (paragrafação); desconhecimento do uso de pontuação, o texto não apresentando sequência lógica correta (início, meio e fim); dificuldades na escrita (troca e omissão de letras); não uso correto da letra maiúscula; textos sem

coerência com a ideia proposta; escreviam com aglutinação de palavras; não diferenciação entre frases e textos; leitura sem entonação; não compreensão e não interpretação do texto lido.

Diante de tais dificuldades os professores se reuniram e criaram atividades didáticas de cada obra literária para que os alunos pudessem superá-las.

Para que o projeto funcionasse em perfeita harmonia entre sete turmas e quatro títulos, foram listadas algumas regras:

- Dois professores que dividem a mesma sala (matutino/vespertino) escolheriam um livro obedecendo a quantidade de alunos que compõem a sala. Ao final do mês, entregar todos os livros para o professor da sala posterior do 5º ano e receber os títulos da sala anterior. Havendo assim uma “ciranda” de livros.
- O projeto começará em março e se estenderá em abril, maio, junho e julho haverá uma pausa por conta das festividades, ensaios e férias.
- O retorno ocorrerá em agosto (sobrando apenas um título de livro para concluir).
- Haverá uma culminância do projeto que ocorrerá na reunião de pais do 3º bimestre onde os professores irão expor nas salas as atividades feitas do projeto (exposições artísticas, portfólios...).
- É importante salientar que toda vez que for entregar os livros para o outro professor os dois deverão conferir se não há livros em má conservação.
- Os livros, em hipótese alguma, poderão ser levados para casa pelas crianças.
- Os professores da manhã e da tarde deverão trabalhar o mesmo título.
- Ao final da culminância do projeto, os professores deverão entregar todos os livros para a direção da escola. Onde irão conferir a conservação de cada livro e a quantidade.

## O Trabalho Desenvolvido em Cada Livro

Para que os alunos obtivessem interesse em ler. Os professores faziam uma atividade de motivação a respeito de cada tema abordado nos livros. O livro *Árvore no Quintal Olhando pela janela de Anne Frank* do autor Jeff Gottesfeld é um livro muito fácil de ler, porém, a compreensão poderia ser dificultada porque aborda temas como Nazismo, Anne Frank e campos de concentração.

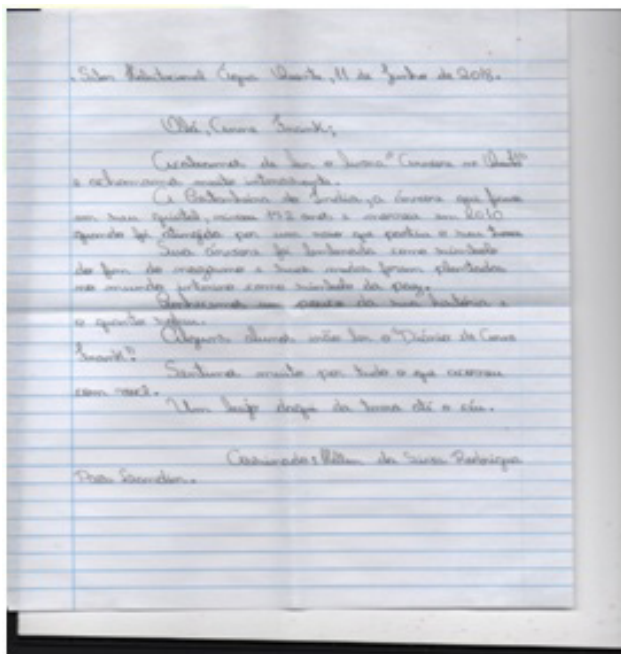
Inicialmente foi pedida uma pesquisa a respeito de Anne Frank. Em sala, foi feita uma discussão a respeito de Nazismo e a relação com Anne Frank. Em seguida, foram utilizados recursos audiovisuais onde os alunos puderam conhecer a história de

Figura 1. Capas dos livros utilizados para o projeto



Fonte: Arquivo da autora

Figura 2. Produção de texto carta para Anne Frank



Fonte: Arquivo da autora

Figura 3. Castanheira da Índia na tela



Fonte: Arquivo da autora

Anne Frank através de vídeos do Yoo Tube. Após a leitura, os educandos responderam uma interpretação do livro e demonstraram encantamento com a história e tiveram muita curiosidade em conhecer o livro *O Diário de Anne Frank* que é escrito em forma de cartas.

Para a produção de texto sobre o livro, os alunos aprenderam a escrever cartas para no final, escreverem uma carta para Anne Frank (Figura 2).

Por último, a atividade artística. Foi proposto que desenvolvessem a castanheira da Índia presente

Figura 4. Exposição das Castanheiras da Índia



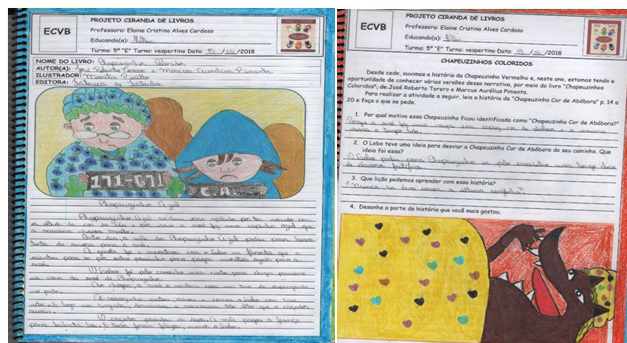
Fonte: Arquivo da autora

Figura 5. Exposição das Castanheiras da Índia (Cont.)



Fonte: Arquivo da autora

Figura 6. Produção de texto e interpretação



Fonte: Arquivo da autora

no livro *Árvore no Quintal Olhando pela janela de Anne Frank* (Figuras 3 a 5).

Para o livro *Chapeuzinhos Coloridos*, dos autores José Roberto Toreiro e Marcus Aurelius a proposta foi diferenciada os alunos liam um conto por dia e faziam o resumo e em seguida, respondiam uma interpretação daquele conto. As interpretações eram corrigidas quando todos terminavam e as produções eram corrigidas individualmente para posteriormente serem passadas a limpo (Figura 6).



Após a leitura de todo o livro, o educando teve a oportunidade de criar a própria versão da Chapeuzinho. Em seguida, os alunos fizeram as produções artísticas (Figura 7 a 9).

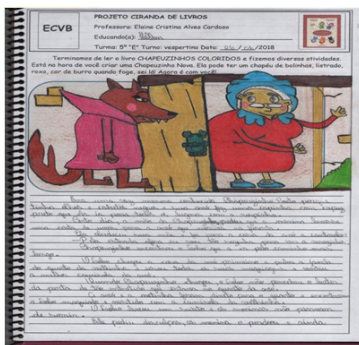
Uma turma optou por fazer uma peça teatral de um dos contos presentes no livro. O livro *Malala* da autora Adriana Carranca é um livro extenso e de difícil compreensão para uma turma com as dificuldades já citadas neste relato. Os professores optaram a esclarecer primeiramente a cultura do Afeganistão, os alunos aprenderam sobre o Talibã, milícia e o porquê que uma menina não podia ir para a escola. Foi baixado um documentário sobre a Malala, exibido na Netflix, os alunos assistiram antes da leitura. A partir do momento que foi abrangido sobre a cultura afegã a leitura ficou mais interessante para os alunos e a produção de texto mais fácil (Figura 10).

Nesta produção artística, cada aluno desenhou e pintou com tinta guache a própria versão da Malala (Figuras 11 e 12).

As atividades mostradas na figura 12 foram desenvolvidas a partir do livro *Malala, com as seguintes sequências*: Resumo, produção textual (poema), interpretação do livro.

O livro *Amiga Lata, Amigo Rio*, do autor Thiago Cascabulho foi um dos livros mais importantes para se trabalhar porque foi feita uma alusão com o Setor Habitacional Água Quente e a cidade goiana de Santo Antônio do Descoberto onde os alunos residem.

Figura 7. Novas versões do livro Chapeuzinhos Coloridos



Fonte: Arquivo da autora

Figura 8. Produção artística Chapeuzinho Preto e o Caçador



Fonte: Arquivo da autora

Figura 9. Produção artística Chapeuzinho Laranja (mosaico) e o Caçador



Fonte: Arquivo da autora

Figura 10. Na produção artística, versões da Malala



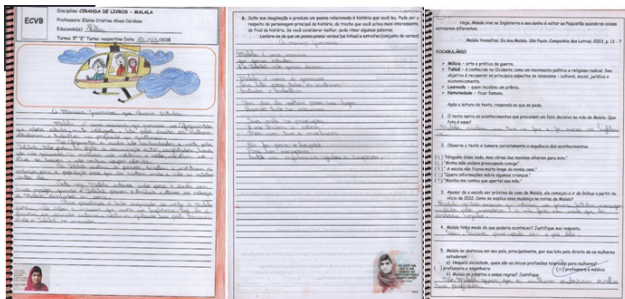
Fonte: Arquivo da autora

Figura 11. Todas as Malalas da turma expostas



Fonte: Arquivo da autora

Figura 12 - Atividades desenvolvidas do livro Malala.



Fonte: Arquivo da autora



Os educandos foram trazendo experiências, referências relativas ao tema abordado no livro e principalmente, poluição dos rios.

O livro conta a história de um peixe da espécie cascudo que ficou conhecido como Douradinho porque uma lata de refrigerante ficou presa com um anzol em sua nadadeira. Ele morava em um rio poluído. Assim como na escola, há um rio muito poluído que passa por lá. É o Rio Descoberto (Figura 13).

Certo dia encontrou um velho cascudo que estava cansado de viver perto da foz poluída assim como Douradinho. Então ele teve uma ideia: convocou todos os outros peixes a serem levados pela correnteza até chegarem ao mar desconhecido. Só que tinha um grande problema: existem peixes de água doce e existem peixes de água salgada. Provavelmente quando chegassem ao mar, morreriam. A sorte é que Douradinho quando se deixou levar pela correnteza, ficou preso em um monte de lixo.

A partir daí o peixe resolveu nadar contra a correnteza. A primeira personagem que encontrou foi a Língua Negra que é um cano de esgoto que o deixava zonzinho com suas palavras no caso, a poluição. E mesmo assim, ele encontrou forças para continuar nadando e sair de perto dela. O nosso rio Descoberto quando chega em Santo Antônio ele já chega poluído e nele é derramado diversos esgotos de hospitais, casas... Ou seja, como no livro que existia a Língua Negra. No nosso cotidiano existem várias línguas negras que vem de diversos lugares (Figura 14).

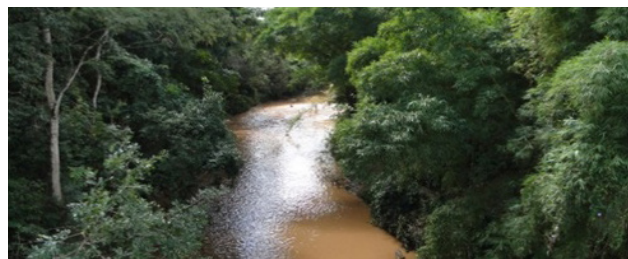
Douradinho continuou seu caminho e encontrou o Afluento que não o deixou entrar por estar carregando a latinha que podia poluí-lo que explicou que o ser humano é um animal estranho cria coisas belíssimas e, por meio delas, destrói outras belezas... Usa a inteligência para construir fábricas que poluem o rio. Pois bem, no setor Habitacional Água Quente onde está localizada nossa escola, era um local que existiam lagoas e nascentes. As lagoas foram drenadas para dar lugar às construções, moradias das pessoas (Figura 15).

Tentaram construir dentro da mesma, porém, ainda não conseguiram, pois a água continua brotando. Estão soterrando para possíveis construções. Alguns córregos estão sendo poluídos como é o caso da nascente que fica atrás da escola Myriam Ervilha. Há um esgoto a céu aberto que escorre na porta da escola e vai direto para o córrego (Figura 16).

A água observada na imagem é o esgoto das casas que escorre e vai para o córrego que fica atrás da escola CED Myriam Ervilha.

Douradinho também fez amizade com uma criança chamada Lúcia ela prometeu ajudar o rio no futuro. Finalmente chegou ao seu destino que era o paraíso. O Rio Descoberto tem uma parte que é um paraíso... Sem poluição. A água é tão limpinha que dá para ver as pedras no fundo do rio (Figura 17 e 18).

Figura 13. Rio Descoberto faz divisa entre o Setor Habitacional (DF) e Santo Antônio do Descoberto (GO)



Fonte: Arquivo da autora

Figura 14. Córrego próximo a escola que antes era limpo e as pessoas o utilizavam para o lazer



Fonte: Arquivo da autora

Figura 15. Local onde existiam as lagoas



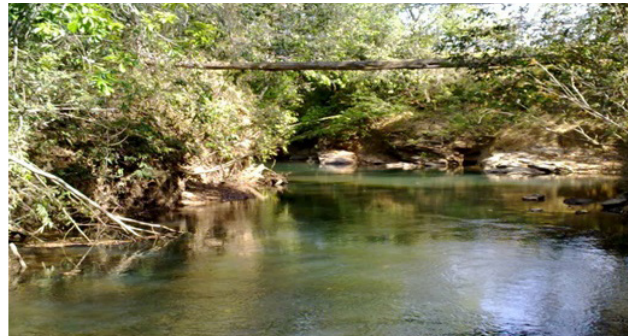
Fonte: Arquivo da autora

Figura 16. A água do esgoto das casas



Fonte: Arquivo da autora

Figura 17. Rio Descoberto sem poluição



Fonte: Arquivo da autora



Figura 18. Alunos visitando o Rio Descoberto sem poluição



Fonte: Arquivo da autora

Figura 19. Alunos se preparando para apresentação do projeto Renascer – Água para todos.



Fonte: Arquivo da autora

O livro termina da seguinte forma:

É aqui que acaba (e recomeça!) a história do Douradinho. Ela sai do rio que corre pertinho da escola, passa de boca em boca, de sala em sala, de criança em criança... E volta para o rio, em um ciclo, tal como é o ciclo das águas. E é por meio das palavras e das ações delas – as crianças – que Douradinho vive até hoje.

A proposta foi seguir os conselhos do livro de “ir contra a correnteza”. Próxima a escola existem fazendas com diversas nascentes. Descobrimos uma que secou. Foi feito um estudo detalhado nas aulas de ciências sobre o Instituto Terra pertencente a Sebastião Salgado e foi observado que é possível renascer uma nascente plantando mudas nativas da região.

Todo estudo que foi feito acerca do solo e das mudas que poderiam ser plantadas para renascer a nascente foi descrito em um diário e também, os alunos puderam apresentar o que aprenderam no VIII Circuito de Ciências cujo tema foi Ciência para a redução das desigualdades surgindo um novo projeto intitulado Renascer – Água para todos com a proposta de reduzir

Figura 20. Momento de explicação



Fonte: Arquivo da autora

Figura 21. Alunos reunidos na Câmara Legislativa do DF para serem homenageados.



Fonte: Arquivo da Escola Classe Vila Buritis.

Figura 22. Alunos reunidos na Câmara Legislativa do DF (cont.)



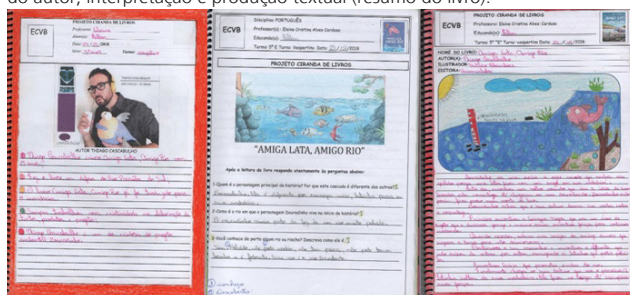
Fonte: Arquivo da Escola Classe Vila Buritis.

as desigualdades sociais aumentando o acesso da população aos recursos naturais e aumentando o volume de água do rio Descoberto no futuro, pois a nascente virará um afluente (Figuras 19 e 20).

O trabalho no circuito teve grande êxito, pois ficaram em 4º lugar disputando com trabalhos de todas as escolas do Recanto das Emas. Os alunos ainda, foram convidados pela Câmara Legislativa do Distrito Federal a receberem Moção de Louvor pelos relevantes serviços



Figura 23. Atividades desenvolvidas do livro *Amiga Lata, Amigo Rio*. Biografia do autor, interpretação e produção textual (resumo do livro).



Fonte: Arquivo da autora

Figura 24. Portfólios dos alunos



Fonte: Arquivo da autora

prestados à comunidade do Distrito Federal no dia do cerrado 11 de setembro (Figuras 21 a 23).

Todas as atividades didáticas foram reunidas em um portfólio no dia da reunião dos pais foram entregues (Figura 24).

### Avaliação do projeto ciranda de livros

Segundo o currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), a Língua Portuguesa, de forma articulada, possibilita que o estudante amplie suas referências culturais, produza, publique, curta,

comente, construa novas práticas socioculturais, desenvolva formas variadas de expressão, sendo capaz de circular em diferentes esferas de comunicação. Assim compreendida, a Língua Portuguesa é uma ferramenta do trabalho integrado / interdisciplinar entre as disciplinas, visto que cada professor usa a língua e a utiliza como competência.

O projeto Ciranda de Livros possibilitou que os alunos lessem diversos gêneros textuais e articuladamente viabilizou aprendizagens significativas no que se refere a produção de texto, interpretação e ainda, construção de um novo projeto dentro do projeto (Projeto Renascer – Água para todos). Viabilizou a amplitude de suas referências culturais trabalhando com os livros *Malala* da autora Adriana Carranca, *A Árvore no Quintal – Olhando pela janela de Anne Frank* do autor Jeff Gottesfel onde os alunos aprenderam sobre a cultura Afegã e sobre o nazismo.

Foi feito um trabalho integrado/interdisciplinar com o livro *Amiga Lata, Amigo Rio* do autor Thiago Cascabulho onde os alunos puderam conhecer técnicas de reflorestamento e ainda apresentar para outras escolas no Circuito de Ciências realizado pela Secretaria de Educação DF. Reafirmando o que está escrito no currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), dentre os campos de linguagens, a oralidade é uma ferramenta capaz de promover a interação e que possibilita uma aprendizagem integral do estudante.

Entendemos então, que o principal objetivo do trabalho foi alcançado visto que os alunos ficaram empolgados na realização do projeto adquirindo interesse na leitura e em culturas variadas e a avaliação diagnóstica no final do segundo semestre letivo de 2018 apresentou relativa melhora principalmente na interpretação coerente ao texto lido e apresentando textos com coerência/coesão a ideia proposta. ■

### Referências bibliográficas

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento**. 2014. Disponível em [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur\\_mov/3\\_ensino\\_fundamental\\_anos\\_iniciais.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/3_ensino_fundamental_anos_iniciais.pdf). Acesso em janeiro de 2019.

### Bibliografia utilizada

- CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. 1ª edição, Companhia das Letrinhas. São Paulo, 2015.
- CASCABULHO, Thiago. **Amiga Lata, Amigo Rio**. 3ª edição. Caraminholas, São Paulo, 2001.
- TORERO, José Roberto e AURELIUS, Marcus. **Chapeuzinhos Coloridos**. 2ª edição. Alfabeta Brasil, 2016.
- GOTTESFELD, Jeff; MCCARTY, Peter; AGUIA, Luiz Antônio. **A árvore no quintal: Olhando pela janela de Anne Frank**. SP, Galera Record, 2018.





**Secretaria  
de Educação**

