

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: A RELEVÂNCIA DE CONHECER E ENTENDER SOBRE AS MAIS USADAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

LANGUAGE TEACHER TRAINING: THE RELEVANCE OF KNOWING AND UNDERSTANDING ABOUT THE MOST USED FOREIGN LANGUAGE TEACHING APPROACHES

Elaine Regina CASSOLI
elaine.cassoli@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Simone Cristina MUSSIO
simone.mussio3@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Valéria Cristiane VALIDÓRIO
valeria.validorio01@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Véra Maria Ferro MERLINI
vera.merlini@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Resumo: Este artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, visa traçar uma análise histórica da evolução da formação de professores de línguas no contexto brasileiro e apresentar algumas abordagens de ensino de línguas estrangeiras que têm moldado a prática pedagógica ao longo do tempo. A formação de professores de línguas no Brasil evoluiu significativamente, refletindo mudanças nas teorias pedagógicas e nas necessidades sociais. As abordagens de ensino de línguas estrangeiras têm acompanhado essa evolução, incorporando métodos mais dinâmicos e interativos. A compreensão dessa trajetória histórica é fundamental para orientar as práticas atuais e futuras de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, garantindo um ensino significativo e eficaz.

Palavras-Chave: Formação de professores; ensino de línguas estrangeiras; abordagens de ensino.

Abstract: This paper, through bibliographical research, aims at outlining a historical analysis of language teacher training evolution in the Brazilian context and presenting some approaches of foreign languages teaching that have shaped pedagogical practice over time. Language teacher training in Brazil has evolved significantly, reflecting changes in pedagogical theories and social needs. Foreign language teaching approaches have followed this evolution, incorporating more dynamic and interactive methods. Understanding this historical trajectory is fundamental to guide current and future foreign language teaching practices in Brazil, ensuring meaningful and effective teaching.

Keywords: Teacher training; foreign language teaching; teaching approaches.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de línguas no Brasil tem percorrido um trajeto multifacetado ao longo das décadas, moldado por transformações sociais, educacionais e linguísticas. Esse percurso revela a evolução das abordagens pedagógicas, das políticas educacionais e das demandas socioculturais, refletindo nas práticas de ensino e na capacitação dos profissionais da área.

Diante desse cenário, a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, tais como: domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para haver a aprendizagem da língua na sala de aula. Portanto, é imperativo que o professor de línguas estrangeiras seja um profissional em formação contínua, sempre se atualizando, para acompanhar um mundo em constante mudança, como agente passivo e ativo desse processo.

Nesse sentido, diante de tais evoluções, o conhecimento das diversas abordagens de ensino é fundamental para um professor de línguas, pois ele desempenha um papel crucial no desenvolvimento eficaz de habilidades linguísticas em seus alunos.

Ao familiarizar-se com diferentes abordagens e com os métodos nelas inseridos, o professor pode adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais de seus alunos. Isso permite que ele escolha a abordagem mais adequada para atingir os objetivos do curso, bem como o método mais consonante dentre aqueles que estão embasados naquela filosofia/abordagem e as técnicas mais eficazes para maximizar a aquisição da língua pelos estudantes. Além disso, o conhecimento das várias abordagens enriquece o repertório pedagógico do professor, tornando-o mais flexível e capaz de lidar com desafios diversos que podem surgir em sala de aula (ANTONY, 1963).

Assim, tendo em vista esse cenário apresentado, este artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo explorar como a formação de professores de línguas evoluiu ao longo do tempo em território brasileiro, assim como apresentar algumas das abordagens mais relevantes de ensino de uma língua estrangeira.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS AO LONGO DAS DÉCADAS NO BRASIL

Para abordar a preparação de educadores de línguas na era contemporânea, torna-se essencial explorar a evolução desse processo ao longo dos anos. Com esse propósito, será empregada uma linha do tempo para esclarecer como o ensino de idiomas foi conduzido em diferentes décadas. Serão abordados os métodos e abordagens adotados, a atitude tanto dos professores quanto dos alunos, a base que fundamentava a prática de ensino, os objetivos estabelecidos e eventuais inovações incorporadas em cada época específica.

Assim, na sequência, com base em Cassoli (2020), será apresentada uma breve cronologia das abordagens e métodos empregados ao longo de diversas décadas, abrangendo desde os anos 60 até o presente momento. Esse registro tem como objetivo contextualizar a capacitação de educadores e a aplicação da Abordagem Comunicativa. Essa abordagem é considerada necessária para compreender a evolução dos eventos no cenário educacional, indo além da visão atual da área e abrangendo a perspectiva histórica da formação de professores de línguas.

Entre os anos de 1960 e 1970, a abordagem utilizada em sala de aula era o Método de Tradução e gramática (ancorado na abordagem tradicional/ gramatical) (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), caracterizando as aulas de LE (Língua Estrangeira) com explicações gramaticais e estudo de vocabulário. Nesse contexto, o professor desempenhava papel ativo, ao passo que o aluno, era agente passivo na aprendizagem, que ocorria por meio de textos e exercícios gramaticais para adquirir-se acuidade linguística (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Observava-se ênfase no estudo com diálogos e modelos repetitivos e na oralidade, com a tentativa do professor em manter a aula na língua alvo o máximo possível (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016). Nesse período teve início o método audiolingual (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016), que passava a ser explorado como inovação para as aulas do último ano de algumas universidades (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). De acordo com Almeida Filho e Barbirato (2016), foi então que surgiram as teorias das áreas Linguística e da Psicologia Educacional, em que se destacava o estruturalismo dos autores norte americanos e a concepção de prontidão cognitiva de Piaget.

A partir dos anos de 1970 até 1980, a abordagem utilizada passou a ser o método audiolingual (ancorado na Abordagem Tradicional/ Gramatical) (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), viabilizando a inserção nas aulas de técnicas de apresentação de diálogos, *drills* mecânicos de substituição, apresentação indutiva da gramática, caracterizando aulas focadas na LE. O professor continuava com seu papel ativo, ensinando por meio de slides para os alunos entenderem a língua-alvo, ao passo que o aluno desempenhava papel passivo, e a língua materna era banida da sala de aula (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Em 1976 originou-se na Europa a Abordagem Comunicativa, cujas teorias propunham que o conhecimento e a capacidade adquirida de comunicação fossem construídos em ambientes de interação social, culturalmente sensíveis (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016). Destaca-se, em 1977, a 1ª defesa na Europa de Dissertação com foco na Abordagem Comunicativa para o Ensino de LE no Brasil, apresentada por Almeida Filho. Como inovação nas aulas, utilizava-se o método audiovisual, e as escolas de línguas ofereciam a seus professores, que necessariamente deveriam dominar a língua a ser ensinada, treinamentos curtos, possíveis de serem realizados em uma semana (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

No período entre os anos de 1980 e 1990, surge o paradigma da reflexão no Brasil, ancorado na Abordagem Comunicativa (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), caracterizando um período

fortemente marcado pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, no qual a cultura de ensinar e o conhecimento prático do professor começaram a ser considerados (FREEMAN, 2002). Desse modo, professores se baseavam no conhecimento do assunto para selecionar tópicos apropriados ao contexto e conhecimento prévio dos alunos. Houve, então, uma mudança no papel do professor, antes um mero aplicador de técnicas, que passa a motivar os alunos, sendo visto como aquele que sabe o que deve ser feito. Os alunos, então, por sua vez, passam a motivar uns aos outros (FREEMAN, 2002). Passa-se a focar em processos que promovem a aquisição (em parte contrastada com o aprender consciente) na aula de LE, mediados por interação com certas qualidades (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016). Para promover inovações nas aulas, foram implantadas aulas de visionamento nas aulas de Prática de Ensino; gravações de aulas; confecção de diários (ALMEIDA FILHO, 1999; VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Passou-se a focar nos tipos de atividades empreendidas na sala de aula e na criação de oportunidades de uso comunicativo (significativo) da língua alvo (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016). Foi também nessa fase que houve o surgimento de conceitos como tomada de decisão e papel das crenças e suposições no ensino (FREEMAN, 2002).

Com relação aos anos 1990 a 2000, foi considerada a década da consolidação, em que a preocupação principal era o processo de formação continuada, marcada pelo professor refletindo constantemente com relação a suas práticas docentes durante as aulas e os alunos conseguindo estruturar em níveis diferentes qual conteúdo aprendem e como o aprendem. Desse modo, como inovações nesse período, nota-se o papel do professor como responsável por sua evolução pessoal e profissional durante a carreira, e a pedagogia dos estilos de aprendizagem, que focam as várias formas de aprender o conteúdo (FREEMAN, 2002), bem como o lançamento do livro *“Training foreign language teachers: a reflective approach”*, de Michael Wallace (1991), no qual o autor salienta a retomada da importância do professor reflexivo (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

A partir dos anos 2000, até os dias atuais, há a consolidação do paradigma Reflexivo (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), caracterizada pela maior autonomia intelectual por parte do aluno e maior capacidade de reflexão (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016). Neste contexto, o professor deve refletir sobre suas práticas docentes e passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador; dessa maneira, a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção (ALMEIDA FILHO, 1999; VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Academicamente, destaca-se a perspectiva do pós-método defendida por Kumaravadivelu (2003) e Brown (2007), em que se buscam experiências docentes e estudos empíricos para orientar o trabalho do professor (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). No ambiente da sala de aula, o foco não é mais o treinamento, mas

busca-se formar e educar o professor contemplando uma formação global, na qual haja preparação para as demandas do mundo em constantes mudanças (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Nesse sentido, é evidente que o conceito reflexivo como base para a formação de professores, apesar de ter sido debatido na esfera da educação por no mínimo três décadas, permanece contemporâneo e parece ainda não ter sido completamente incorporado nas instituições de formação de educadores de línguas.

É notável que as perspectivas de Vieira Abrahão (2010), Almeida Filho (1999), Almeida Filho e Barbirato (2016) corroboram as ideias apresentadas por Freeman (2002), em seu artigo, que traça um panorama do ensino de línguas ao longo de trinta anos, divididos em três períodos. O primeiro, nos anos 1970, marcado pela abordagem comportamentalista-positivista, com ênfase na transferência de conhecimento fixo, onde o papel do formador era moldar os professores. O segundo, de 1980 a 1990, caracterizado pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, quando a cultura de ensino e o conhecimento prático do educador começaram a ganhar destaque.

O terceiro, compreendendo a década de 1990 a 2000, referido como a década da consolidação, conforme o autor (op. cit.), se preocupou principalmente com a formação continuada, a relatividade do pensamento e conhecimento, valorizando o conhecimento prático da sala de aula e a consolidação do paradigma reflexivo.

Almeida Filho e Barbirato (2016, p. 47) salientam que

o reconhecimento da importância de se criarem nas aulas de LE situações de comunicação para os aprendizes não é algo novo e já era preocupação em outros períodos e métodos como nos métodos direto e audiolingual dos anos de 1930 e 1970, respectivamente no Brasil. Naqueles contextos, tal reconhecimento estava diretamente ligado ao objetivo de otimizar o tempo de fala do professor na aula para permitir máxima produção por parte dos alunos.

Conforme evidenciado anteriormente, Almeida Filho, no ano de 1977, realiza a primeira defesa de uma Dissertação na Europa, na qual enfoca a Abordagem Comunicativa para o Ensino de Língua Estrangeira no contexto brasileiro. O pesquisador e estudioso da Linguagem aplicada, sendo um linguista aplicado do Brasil, já estava explorando o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), que tinha emergido na Europa poucos anos antes. Esse enfoque coloca ênfase no uso da língua estrangeira para comunicação, bem como na aprendizagem cognitiva e criativa, na estruturação do conteúdo em temas específicos e na promoção da interação em sala de aula, empregando dinâmicas de grupo.

Com as transformações sociais, científicas e tecnológicas ocorridas no final do século XX e início do século XXI, como o aumento das sociedades multiculturais, a globalização, as economias competitivas e a rápida comunicação entre indivíduos e a troca de elementos culturais entre nações distantes, houve uma mudança no ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) em direção à defesa do

modelo Intercultural no Ensino de Línguas. Como o próprio nome sugere, a Abordagem Intercultural envolve a comparação e conexão entre a cultura do aluno e a cultura que está sendo aprendida. O foco não está mais em fazer com que o aluno se integre a uma realidade estrangeira, mas sim em encorajá-lo a analisá-la de forma crítica, promovendo uma reflexão também sobre a sua própria cultura.

De acordo com o que é ressaltado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os alunos devem desenvolver três tipos de conhecimento que constituem a sua competência comunicativa, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Esses tipos de conhecimento abrangem o entendimento sistêmico das estruturas linguísticas, incluindo aspectos lexicossêmicos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. O segundo tipo se refere às convenções de organização da informação em textos orais e escritos, usadas pelas pessoas para negociar significados. Por fim, o terceiro engloba o conhecimento convencional que as pessoas possuem sobre diversos aspectos do mundo, adquirido por meio de experiências de vida, contexto cultural, país de origem, contato com elementos culturais e meios de comunicação.

A ausência desse conhecimento pode impactar de forma positiva ou negativa na participação em discussões, uma vez que durante interações verbais ou na elaboração de textos escritos, mesmo possuindo um sólido entendimento das regras linguísticas, a dificuldade de compreensão se manifesta quando o assunto em pauta é desconhecido. O inverso também é válido: mesmo com uma compreensão gramatical limitada, o domínio do tópico em discussão resulta em uma compreensão mais clara. No contexto de uma língua estrangeira, "esse tipo de conhecimento é capaz de enriquecer o desenvolvimento conceitual do aluno ao expô-lo a diferentes perspectivas culturais" (BRASIL, 1998, p. 30) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Consequentemente, a cultura do país associado à língua-alvo desempenha um papel fundamental nas aulas de língua estrangeira.

Quando se trata dos programas de formação de educadores de línguas estrangeiras, é crucial destacar que, entre outros fatores, a cultura deve estar intrinsecamente ligada ao ensino da língua, pois esta constitui a identidade de um povo. Nesse contexto, compreender as variações linguísticas, crenças e costumes pode ser proveitoso. A partir desse ponto de vista, a compreensão da cultura de um povo pelo professor em formação não só amplia o seu discernimento crítico a respeito da cultura, mas também possibilita o desmantelamento de estereótipos.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira com ênfase na cultura do grupo que a fala, Almeida Filho (1993, p. 15) observa que:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

É essencial ter um conhecimento profundo da língua estrangeira (LE) para adquiri-la de forma completa e para superar o sentimento de estranheza em relação a ela. Isso abrange aspectos específicos de natureza afetiva, como motivações pessoais, capacidade de assumir riscos, nível de ansiedade e influência social do grupo relacionada à língua que se almeja ou necessita aprender (BROWN, 1997 apud CASSOLI, 2011, 2020). Além disso, o entendimento da cultura dos povos que utilizam a LE é uma fonte enriquecedora de experiências significativas. Esse conhecimento cultural contribui para a aquisição de compreensões inéditas e atua como catalisador para ações futuras no processo de assimilação da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

No próximo segmento, uma seleção de algumas das diversas pesquisas concernentes à formação de professores de línguas em nosso país é citada. Essas pesquisas aumentaram de maneira considerável nas últimas duas décadas, o que indica a crescente atenção e cuidado dedicados a esse tema crucial tanto para o ensino de línguas quanto para o presente estudo.

PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL

O reconhecimento da importância da pesquisa no processo de capacitação docente é um fenômeno relativamente novo no contexto brasileiro, ganhando destaque a partir do final dos anos 1980 e demonstrando um aumento significativo durante os anos 1990. A divulgação sobre esses movimentos ocorridos em diversas nações chegou ao Brasil com a publicação do compêndio organizado por Antonio Nóvoa (1992), intitulado "Os professores e sua formação".

Nesse trabalho, é abordada a questão da capacitação dos professores, a importância de valorizar o conhecimento pedagógico que possuem, e a visão dos professores como indivíduos com a habilidade não apenas de transmitir conhecimento, mas também de produzi-lo. Além disso, são explorados outros temas relevantes para a formação docente.

É possível notar, segundo Cassoli (2020), um aumento na atenção voltada para a formação de professores de línguas no Brasil a partir dos anos 2000, como evidenciado nas publicações destacadas pela autora a seguir.

Em 1999, Almeida Filho publicou "O professor de língua estrangeira em formação"; em 2004, Vieira-Abrahão organizou e publicou a obra "Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões"; também em 2004, Paiva publicou a obra "Prática de ensino de inglês com foco na autonomia"; todas as referidas obras foram publicadas pela editora Pontes.

Já em 2005, Almeida Filho lançou "Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação", pela Pontes Editores & Arte e Língua; Consolo & Teixeira da Sila organizaram e publicaram em 2007 "Olhares sobre competências do professor de línguas estrangeiras: da formação ao desempenho profissional", pela editora HN. Em 2008, foram publicadas várias obras significativas nesse contexto: Silva & Alvarez lançaram "Perspectivas de Investigação em linguística aplicada" (ed. Pontes); Rocha & Basso lançaram "Ensinar e Aprender língua estrangeira nas diferentes

idades: Reflexões para professores e formadores” (ed. Clara Luz); Gil & Vieira-Abrahão lançaram “Educação de professores de línguas: os desafios do formador” (ed. Pontes) e Durão, Andrade & Reis lançaram “Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras” (ed. Pontes).

Em 2010, Silva organizou e publicou “*Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*”, dentro da Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada VOL. 1. Os autores Silva, Daniel, Kanekomarques & Salomão organizaram e publicaram duas obras a esse respeito: “*A formação de professores de línguas: novos olhares*” – Volume I (2011) e “*A formação de professores de línguas: novos olhares*” – Volume II (2012), ambos pela editora Pontes. Também em 2012, Almeida Filho publicou “*Quatro estações no ensino de línguas*” (Ed. Pontes); já em 2016, Barbirato & Teixeira da Silva organizaram o livro “*Planejamento de cursos de línguas – Traçando rotas, explorando caminhos*” (ed. Pontes/EDUFSCAR); e Almeida Filho & Barbirato organizaram a publicação “*Interação e aquisição de língua estrangeira*” (ed. Pontes).

Dois anos mais tarde, em 2018, Pereira & Gottheim organizaram a obra “*Atividades práticas para o ensino de língua estrangeira: desenvolvendo habilidades e competências em ambientes de aprendizagem*”, publicada pela editora Mercado de Letras. E, em 2020, Almeida Filho publicou “*Aspectos da formação de professores de línguas. Pressupostos da área, práticas e representação. Perspectiva da Linguística Aplicada*”, pela editora UNB.

Por meio das obras mencionadas, fica evidente que a ênfase na preparação dos professores para o ensino de línguas tem aumentado gradualmente nas últimas décadas.

Considera-se de suma importância que os profissionais se mantenham constantemente atualizados e engajados nos estudos relacionados à formação docente. É, assim, notável uma crescente preocupação em buscar abordagens que enriqueçam e fortaleçam o processo de adquirir conhecimento de forma ativa por parte dos professores de língua estrangeira, considerando a constante evolução da sociedade. A formação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também engloba o desenvolvimento de competências do professor, incluindo a competência aplicada e a competência profissional, entre outras.

No próximo tópico, são discutidas as abordagens de ensino de línguas estrangeiras, com o intuito de demonstrar que a escolha da abordagem e método corretos para o ensino de línguas depende de diversos fatores, incluindo o contexto de ensino, os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e a própria filosofia pedagógica do professor, como mencionado na introdução desse trabalho. Logo, como não há uma única abordagem e um único método que sejam adequados para todas as situações, diversos educadores adotam, muitas vezes, uma abordagem eclética, combinando elementos de diferentes abordagens para atender às necessidades específicas de seus alunos.

ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As abordagens, assim como os métodos e as técnicas, formam os alicerces que sustentam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Estabelecem-se em uma estrutura hierárquica, sendo elas as responsáveis por organizar os procedimentos implementados e planejados em sala de aula. Essa hierarquia, primeiramente introduzida por Anthony (1963), pode ser compreendida como uma tríade composta de abordagem, métodos e técnicas. As abordagens assumem o papel principal dentro deste conjunto, pois contêm os princípios filosóficos fundamentais.

Neste artigo, a visão de Almeida Filho (1997), em relação às definições de Anthony (1963), é compartilhada.

...o objetivo de Anthony foi o de tentar “esclarecer a confusão terminológica entre os três termos” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 19) e isso ele o fez com galhardia. A partir daí, o autor propôs o que foi chamado de “hierarquia clássica” de abordagem, método e técnica, na qual a abordagem estaria no topo da cadeia, como o ponto mais forte, abrangente e abstrato, seguida pelo método (até então o termo mais poderoso e popular) e finalmente, pela técnica ou procedimentos de ensino.

O propósito deste segmento é apresentar as abordagens mais notáveis no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, além de esclarecer o conceito de abordagem no contexto do ensino de línguas. Para embasar essa compreensão do termo “abordagem”, baseamo-nos nas reflexões de Almeida Filho (1993) sobre o assunto. As abordagens divergem em natureza quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de línguas e da formação que visa a instrução e aprendizado eficazes.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 13),

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Este trabalho defende a ideia de que, a fim de aprimorar suas atividades em sala de aula, o professor deve compreender profundamente como conduz o ensino, compreender as razões por trás de seus métodos específicos e estar ciente das possíveis alternativas para ajustar, melhorar e refletir sobre suas práticas educacionais.

Esse entendimento é compartilhado por Almeida Filho (1999, p. 17).

As abordagens de ensino serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais bem como condições de trabalho oferecidas pelo contexto concreto onde operam os mestres. Na prática essas 44 variações micro podem ser perfiladas por balizas paradigmáticas apresentadas por grandes traços epistêmicos.

o considerar os educadores de línguas e suas atividades em sala de aula, deparamo-nos com um vasto panorama de escolhas pedagógicas que orientam suas decisões. Teoricamente, o professor adota uma abordagem que pode variar entre uma explicitamente conhecida ou uma

implicitamente desconhecida. Neste estudo, a preferência é pela primeira opção, uma vez que é crucial para o professor ser capaz de justificar de maneira convincente por que ensina da maneira que ensina e como obtém os resultados alcançados (ALMEIDA FILHO, 1993).

Dando consideração às reflexões e observações do linguista Almeida Filho (1993, 1999, 2012) sobre a trajetória da Abordagem Comunicativa no Brasil, enfatiza-se a importância de os futuros professores de línguas conhecerem e compreenderem as principais abordagens para o Ensino de Línguas, bem como seus princípios. Isso é essencial para que eles possam tomar decisões fundamentadas em relação às suas práticas em sala de aula, garantindo que essas estejam alinhadas aos princípios da abordagem que escolheram adotar na elaboração e condução de suas aulas.

Uma vez mais, concorda-se com as afirmações do autor (op. cit), quando o linguista postula:

A [análise de abordagem] (...) é, indubitavelmente, um procedimento com amplo potencial não só para a construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professores em exercício. ALMEIDA FILHO (1993, p. 14).

Conforme Almeida Filho (1999), compreender as abordagens é de importância crucial para adquirir um entendimento de como o ensino é conduzido e por qual motivo segue um método específico. Qualquer professor que aspira alcançar proficiência profissional deve, em algum momento, identificar a sua abordagem de ensino. Para atingir esse objetivo, é necessário realizar uma análise criteriosa da abordagem empregada, por meio de observação das aulas, análise de gravações e reflexão sistemática, amparados por teoria relevante.

Almeida Filho (2012) esclarece que quando essa consciência é adquirida por meio da prática profissional ou na preparação para tal, com o apoio e colaboração dos colegas da profissão, sustentada por teoria robusta (teoria substancial sobre os processos de adquirir e ensinar línguas), isso instila a esperança de mudanças e inovações bem fundamentadas.

Segundo o autor (op. cit),

Os professores reflexivos farão uso desses passos para sua formação, assim como pesquisadores aplicados nos seus esforços por produzir teoria cada vez mais relevante para a profissão (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 19).

Por essa razão, é pertinente instruir os futuros professores de línguas sobre os tipos de abordagens existentes. A justificativa para isso é que se espera que eles tenham familiaridade com seu uso a fim de que possam avaliar e sustentar as abordagens pedagógicas nas aulas que planejam e ministram.

Considera-se que a três “bases filosóficas” bastante difundidas no Brasil e, porque não dizer no mundo, para o ensino de línguas, são: a Abordagem Gramatical/Estruturalista, a

Abordagem Comunicativa e a Abordagem Interacional¹⁰ (Teoria Sociointeracionista/ou o ensino baseado na teoria sociointeracionista).

Contudo, é relevante resumidamente mencionar um tipo de ensino que pode ser chamado de “Gramatical Comunicativizado”, amplamente difundido nos materiais didáticos disponíveis no mercado. Para evitar equívocos entre esse tipo de ensino e a Abordagem Comunicativa, erro comum entre profissionais, é pertinente fornecer uma definição. O ensino que é chamado de “Gramatical Comunicativizado” ou até mesmo de “Abordagem Gramatical Comunicativizada” é a suposta fusão da Abordagem Gramatical com a Abordagem Comunicativa. Aqui, a gramática é incorporada com considerações comunicativas, ou seja, é integrada à produção de diversos gêneros textuais conforme o contexto, mas com estruturas previamente definidas, o que descaracteriza certos princípios da Abordagem Comunicativa, que postula a aquisição da língua com situações da vida real, com atividades sem respostas pré-definidas e sem trilhos pré-estabelecidos como os *drills*.

Ao ensinar uma língua, é crucial saber discernir entre a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa, por exemplo. Essa distinção é feita com base nos princípios que as guiam. A predominância de um desses princípios caracteriza a abordagem adotada.

A seguir, serão apresentadas, com mais detalhes, as abordagens gramatical/estruturalista, a Abordagem Comunicativa e o ensino baseado em teorias sociointeracionistas.

A ABORDAGEM GRAMATICAL/ESTRUTURALISTA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Abordagem Gramatical/Estruturalista é uma das metodologias mais tradicionais e influentes no ensino de línguas estrangeiras. Esta abordagem baseia-se na análise e compreensão da estrutura gramatical da língua como ponto central do processo de aprendizagem. Ao longo do século XX, ela desempenhou um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras, influenciando tanto professores quanto alunos. Assim, a seguir, serão explorados os princípios fundamentais dessa abordagem, destacando suas limitações e possíveis vantagens.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM GRAMATICAL/ESTRUTURALISTA

A Abordagem Gramatical/Estruturalista concentra-se na análise das estruturas gramaticais de uma língua. Ela parte do pressuposto de que a compreensão e a aplicação correta das regras gramaticais são essenciais para o domínio da língua. Alguns dos princípios fundamentais desta abordagem incluem, por exemplo, a) o enfoque na gramática, sendo considerada a espinha dorsal do ensino de línguas. Os alunos são expostos a regras gramaticais, como conjugações

¹⁰ Entende-se, neste trabalho, que as denominações “Abordagem Interacional” e “Teoria Sociointeracionista” são tidas como sinônimas.

verbais, concordâncias, tempos verbais e estruturas de frase, desde o início; b) a utilização de exercícios estruturais, os quais são utilizados para que os alunos completam frases com base em regras gramaticais específicas. Essa é, certamente, uma característica central dessa abordagem, uma vez que esses exercícios visam aprimorar a precisão gramatical.

Segundo Cassoli (2020), essa abordagem valoriza a gramática ao formular frases corretas e negligência, portanto, as variações linguísticas. Seu ensino prescritivo almeja minimizar erros e, por vezes, pode parecer descontextualizado, pois não considera a língua no contexto social, ou seja, em situações reais de comunicação. Seu foco principal é a correção gramatical. É conhecido que essa abordagem tem raízes no processo de ensino-aprendizagem do Latim, que foi a língua predominante na educação, comércio, religião e governo ocidental por mais de quinhentos anos. No entanto, a partir do século XVI, o inglês, o francês e o italiano ganharam relevância na Europa, e o latim perdeu seu lugar como língua de comunicação oral e escrita.

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os estudantes ingleses eram introduzidos à gramática latina em suas aulas, onde eram treinados a partir de regras gramaticais, declinações e conjugações, tradução e prática de frases modelo. Algumas vezes, faziam uso de textos bilíngues e diálogos. Todavia, com o declínio do latim nas escolas europeias, surgiu a necessidade de justificar seu ensino de maneira diferente, passando a ser defendido como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, com a gramática estudada como um fim em si mesma (RICHARDS e RODGERS, 2001 apud CASSOLI, 2020).

O século XIX inseriu algumas alterações no currículo escolar relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Nesse período, surgiu o Método Gramática-Tradução, no qual os alunos estudavam pontos específicos da gramática e os praticavam com frases que precisavam ser traduzidas de uma língua a outra (língua estrangeira x língua materna; língua materna x língua estrangeiras). Algumas particularidades desse método incluem o foco em frases em vez de textos longos nos níveis iniciais, a falta de ênfase na língua oral e o principal objetivo era, nesse sentido, a precisão linguística.

No final do século XIX, surgiu o Método Direto como resposta às limitações do Método Gramática-Tradução. Neste método, o ensino e aprendizado ocorriam por meio da produção oral de professores e alunos, sem a utilização de tradução, mas por meio da associação entre as estruturas linguísticas estudadas e objetos e imagens para estabelecer o significado. Ainda assim, a ênfase na frase e na precisão linguística era essencial.

Nas décadas de 1920 e 1930, o Método Direto evoluiu para o Método Audiolingual, baseado no behaviorismo. O padrão de ensino seguia o modelo estímulo-resposta-reforço, utilizando os chamados *drills*, ou seja, exercícios orais repetitivos para consolidar as estruturas linguísticas e promover a formação de hábitos linguísticos. Similar ao Método Direto, o

Audiolingual enfocava principalmente a sentença, com pouca aplicação prática em contextos reais de uso da língua (HARMER, 2007 apud CASSOLI, 2020).

Almeida Filho (2012, p. 44) enfatiza, assim, que a Abordagem Gramatical é o cerne do planejamento linear, pois “representa uma progressão de um item de aprendizagem para outro, cada um logicamente decorrendo do outro”. Os temas das aulas são, nesse sentido, tratados isoladamente, resultando, pois, em uma abordagem fragmentada, uma vez que a língua não pode ser trabalhada de maneira isolada, mas de modo integrado.

Ressaltando, todavia, possíveis vantagens dessa abordagem, apesar das inúmeras críticas e novas abordagens pedagógicas que surgiram nas últimas décadas, ela ainda possui, por exemplo, a) relevância em certos contextos e para certos tipos de alunos, haja vista que possui uma fundamentação teórica sólida na linguística, o que a torna atraente para aqueles que valorizam uma abordagem mais acadêmica ao ensino de línguas; b) precisão gramatical para estudantes que precisam de um domínio preciso das estruturas gramaticais, como aqueles que buscam carreiras em tradução ou interpretação; c) transição para outras abordagens: A compreensão das estruturas gramaticais é uma base útil para a transição para abordagens mais comunicativas, que enfatizam a fluência e a interação social.

Assim, nota-se que a Abordagem Gramatical/Estruturalista no ensino de línguas estrangeiras, embora tenha sido criticada por sua ênfase excessiva na gramática em detrimento da comunicação, ainda mantém sua relevância em determinados contextos educacionais. Ela fornece uma base sólida para o entendimento das estruturas linguísticas, o que pode ser essencial para certos tipos de aprendentes e para objetivos específicos de aprendizado de línguas. A decisão de adotar ou não essa abordagem depende das necessidades e objetivos individuais de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras.

A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Abordagem Comunicativa é uma base filosófica para o ensino de línguas estrangeiras que se concentra na comunicação como objetivo principal. Diferentemente das abordagens mais tradicionais, como a Abordagem Gramatical/Estruturalista, que enfatizam o aprendizado das estruturas gramaticais, esta abordagem coloca a comunicação real no centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, no item a seguir, serão vistos os princípios fundamentais da Abordagem Comunicativa e sua relevância no contexto atual.

Consoante Cassoli (2011), considera-se pertinente esclarecer, antes de citar as características da Abordagem Comunicativa, que defende-se, neste artigo, o posicionamento do autor Howatt (1984, p. 279), quando salienta que há duas versões no Ensino Comunicativo: a versão fraca e a forte. A fraca baseia-se na posição que os componentes da competência comunicativa podem ser identificados e sistematicamente ensinados. Já, na versão forte, a LE é adquirida

por meio da comunicação sem trilhos pré-estabelecidos, apenas com temas e situações da vida real.

Essas versões destacadas por Howatt (op.cit) têm uma implicação direta para o uso de planejamentos comunicativos com foco no sentido, pois, na versão fraca, as atividades são vistas de maneira a oferecer práticas comunicativas, utilizando os itens linguísticos que são apresentados tradicionalmente. Nesse caso, são como o “ensino gramatical comunicativizado”, no qual as atividades não são utilizadas como base do planejamento, mas inseridas apenas para treinar a oralidade.

Já, na versão forte, que é aquela defendida e considerada neste artigo, as atividades são vistas como meios para os alunos interagirem na língua-alvo em experiências de comunicação, o que *não* (grifo nosso) significa o abandono da gramática, mas a sua utilização para e pela comunicação. Esses momentos podem acontecer quando o aluno manifestar alguma dúvida ou quando o professor achar necessário por observar qualquer dificuldade por parte deles. Isso é o que Almeida Filho (1993) chama de *ilha de sistematização*, momento que pode ocorrer em qualquer parte da aula, desde que o aluno manifeste dúvidas (ou mesmo que não o faça), e o professor perceba alguma dificuldade com determinado item linguístico.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

A Abordagem Comunicativa tem como base a ideia de que a língua é uma ferramenta para a comunicação e, portanto, o ensino deve capacitar os alunos a interagir eficazmente em situações reais. Cabe ressaltar que, neste trabalho, é considerada a versão forte de tal abordagem.

Alguns dos princípios fundamentais desta abordagem incluem, por exemplo, a) foco na comunicação real, haja vista que seu principal objetivo é capacitar os alunos a comunicar-se de maneira eficaz em contextos autênticos, seja em situações cotidianas ou profissionais; b) aprendizado contextualizado e colaborativo, já que a língua é ensinada dentro de um contexto significativo, por meio de atividades que promovem a interação entre os alunos, por meio de situações reais de comunicação, o que torna a aprendizagem mais relevante e envolvente para os alunos; c) uso ativo da língua, pois os alunos são incentivados a utilizar ativamente a língua-alvo, seja falando, escrevendo, ouvindo ou lendo, desde o início do processo de aprendizagem; d) gramática contextualizada, uma vez que a gramática não é ensinada isoladamente, mas sim dentro do contexto de uma conversa ou texto. Os alunos aprendem a gramática à medida que a usam para se comunicar.

Na década de 1970, na Europa, surgiu a Abordagem Comunicativa como uma abordagem revolucionária no ensino de línguas, destacando-se pela importância do sentido em detrimento

das formas linguísticas descritas nas gramáticas como modelos suficientes para estruturar a experiência de aprender uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

De acordo com Cassoli (2020), o princípio central da Abordagem Comunicativa é a promoção da interação na língua-alvo, de modo que o aprendiz construa conhecimento que lhe permita dar significado ao mundo. Nesse contexto, o ensino se torna contextualizado e, por conseguinte, mais significativo, pois ocorre por meio de situações vivenciadas pelos alunos no ambiente fora da sala de aula, envolvendo situações reais da vida cotidiana.

Consoante Cassoli (2020), Henry Widdowson, um influente linguista britânico, desempenhou um papel central no desenvolvimento da Abordagem Comunicativa. Em seu livro "Teaching Language as Communication" (O Ensino de Línguas para a Comunicação), publicado em 1978, o referido autor apresentou os quatro elementos essenciais para a comunicação eficiente. Tais elementos compreendem: 1. Um conhecimento linguístico apropriado; 2. A capacidade de utilizar esse conhecimento linguístico de maneira eficaz; 3. A competência comunicativa; 4. Um entendimento de sociedade e cultura. Cabe, assim, observar que Widdowson é considerado um dos pioneiros do Ensino Comunicativo. É relevante observar que antes do surgimento do Ensino Comunicativo, o conceito de abordagem no ensino de línguas não estava bem definido (ALMEIDA FILHO, 2019). Cabe aqui ressaltar que, no Brasil, em 1991, o linguista Almeida Filho foi um dos precursores do ensino comunicativo, ao traduzir a obra de Widdowson (1978) para o português, sob o título "O Ensino de Línguas para a Comunicação" (CASSOLI, 2020).

Na Abordagem Comunicativa, o professor assume o papel de mediador, em vez de ser o centro do processo de aprendizado, promovendo um ambiente interativo entre os alunos. Nessa abordagem, a importância dos erros na comunicação é minimizada, visto que são considerados naturais e parte integrante do processo de aquisição da língua estrangeira, frequentemente servindo como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Sendo assim, Vieira-Abrahão (2009, p. 2), ao contextualizar o surgimento dessa abordagem, destaca que

a Abordagem Comunicativa surgiu em um momento em que os métodos, enquanto pacotes fechados com procedimentos pré-definidos estanques, já começavam a entrar em crise, propondo, no lugar de prescrições, princípios norteadores para uma prática pedagógica, o que levou seus proponentes a intitularem-na abordagem e não método. Tal abertura deu origem a diferentes interpretações e implementações dessa abordagem.

Em razão das distintas interpretações dessa abordagem, é importante destacar aqui que este trabalho compactua com o pensamento de Almeida Filho (2003, p. 23), ao ressaltar que a Abordagem Comunicativa deve ser aquela produzida

... a partir de uma filosofia comunicacional que se opõe à centralidade da forma linguística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento; aquisição de competência comunicativa por meio do uso da língua-alvo com um foco no sentido e alguma aprendizagem explícita quando houver motivos (e sempre secundariamente).

Nesse sentido, é oportuno esclarecer que ainda que a filosofia comunicacional se posicione contra a centralidade da forma linguística, o ensino da gramática não deve ser desconsiderado (como explicado anteriormente) quando se trata da versão forte da Abordagem Comunicativa. Todavia, o seu uso deve estar presente quando for necessário para a compreensão do aprendiz. Logo, a gramática não deve ser o ponto do qual a aula é iniciada, não é considerada o ponto fulcral da aula, mas pode estar presente em momentos propícios no processo de ensino, não sendo considerada uma prioridade, mas sim uma ferramenta para a comunicação (CASSOLI, 2011, 2020).

Para Almeida Filho (1993, p. 37), uma Abordagem Comunicativa de ensino deve auxiliar o professor a:

- propiciar experiências de aprender com conteúdos significativos e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e experiência intelectual;
- poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais, etc.);
- tolerar (por compreender) o papel da língua materna, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica; -Oferecer condições para aprendizagem subconsciente de regularidades linguísticas e até para rotinização de subsistemas linguísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;
- respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança, etc.;
- avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.

O mesmo autor propõe que a interação com um propósito comunicativo genuíno seja estabelecida como o ambiente fundamental para o ensino comunicativo. Sugere que o estabelecimento de um ambiente centrado na comunicação com um propósito autêntico seja considerado como a base fundamental (ALMEIDA FILHO, 2003). Em concordância com essa perspectiva, Barbirato (2005) enfatiza que a interação desempenha um papel central na Abordagem Comunicativa e serve como um critério significativo se as atividades realmente fomentam a interação.

Assim, ao utilizar essa abordagem, o professor, certamente, pode a) preparar os alunos para situações do mundo real, como viagens, negócios internacionais e interações com pessoas de

diferentes culturas; b) tornar o aprendizado mais centrado no aluno, tornando-o mais motivado e engajado em seu processo de aprendizagem; c) promover o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas - fala, audição, leitura e escrita - de maneira integrada.

A Abordagem Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras representa uma mudança significativa em relação às abordagens mais tradicionais, priorizando a comunicação real sobre a gramática isolada. Sua ênfase na prática, na relevância e na interação social torna-a uma abordagem poderosa para preparar os alunos para as demandas do mundo moderno. Ao incentivar a comunicação autêntica desde o início, a Abordagem Comunicativa continua a ser forte e valiosa para o ensino de línguas estrangeiras em um contexto global e interconectado.

ABORDAGEM INTERACIONAL (TEORIA SOCIOINTERACIONISTA) NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Abordagem Interacional no ensino de línguas estrangeiras é uma metodologia educacional que enfatiza a interação como elemento central no processo de aprendizagem de idiomas. Diferentemente das abordagens mais tradicionais, como a Abordagem Gramatical/Estruturalista, que se concentram na gramática e na memorização de regras, a Abordagem Interacional prioriza a comunicação autêntica e a interação entre os aprendizes como meio fundamental para o desenvolvimento da proficiência em línguas estrangeiras.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM INTERACIONAL

A teoria interacional tem se destacado como pedagogicamente relevante e eficaz no ensino de línguas estrangeiras, influenciando significativamente a prática docente. Ela se fundamenta na ideia de que a aprendizagem de uma língua é um processo social que ocorre por meio da interação entre os aprendizes, o professor e o ambiente de aprendizagem. Neste texto, exploraremos as principais características dessa teoria, destacando autores e conceitos que a embasam.

Um dos pilares da teoria interacional é a teoria sociocultural, desenvolvida por Lev Vygotsky. Vygotsky argumentava que o desenvolvimento cognitivo das crianças é moldado pela interação com outras pessoas mais competentes, o que ele chamou de "zona de desenvolvimento proximal". Esse conceito foi adaptado para o ensino de línguas estrangeiras, sugerindo que os aprendizes podem progredir mais eficazmente quando estão envolvidos em interações significativas com falantes nativos ou proficientes na língua alvo.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, o ensino baseado na teoria sociointeracionista valoriza a comunicação autêntica e a interação em situações reais de uso da língua. Em vez de focar exclusivamente na gramática e na memorização de vocabulário, os

professores são encorajados a criar ambientes de aprendizagem onde os alunos se sintam motivados a se comunicar em contextos reais.

A prática do "aprender fazendo" é um elemento chave dessa abordagem. Isso significa que os alunos são incentivados a realizar tarefas significativas e autênticas, como simulações de situações da vida real, debates, resolução de problemas e colaboração em projetos. Essas atividades promovem a interação constante em que os alunos usam a língua alvo para se comunicar efetivamente.

No que diz respeito ao papel do professor, ele assume uma função de facilitador e orientador da aprendizagem, em vez de ser apenas o detentor do conhecimento. Os professores devem criar oportunidades para que os alunos interajam entre si e com recursos autênticos, como textos, vídeos e áudio. Eles também fornecem feedback construtivo durante e após as interações, ajudando os alunos a aprimorar suas habilidades linguísticas.

Em suma, a Abordagem Interacional (a metodologia com base na teoria sociointeracionista) no ensino de línguas estrangeiras enfatiza a importância da interação social, do aprendizado ativo e da comunicação autêntica. Ela se baseia em teorias socioculturais e construtivistas, como as de Vygotsky e Bruner, para criar ambientes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos. Essa abordagem tem se mostrado eficaz na formação de indivíduos proficientes em línguas estrangeiras que são capazes de se comunicar de forma competente em contextos do mundo real. Portanto, ela continua a ser uma influência significativa no campo do ensino de línguas estrangeiras.

Vygotsky (1989) destacou a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem. Ele propôs o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer de forma independente e o que pode fazer com a ajuda de um tutor ou colega mais competente. Isso tem implicações significativas para o ensino de línguas, pois destaca a necessidade de interações sociais ricas e colaborativas para promover o aprendizado.

Nesse sentido, a Abordagem Interacional considera a interação entre aprendizes como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento linguístico. Vygotsky argumentou que o aprendizado é um processo social, e o diálogo e a colaboração são meios pelos quais o aprendizado ocorre. Nesse cenário, o referido autor introduziu também o conceito de "scaffolding", ou andaime, que se refere ao suporte fornecido por um professor ou colega mais competente para auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas.

No ensino baseado na teoria interacionista, os professores atuam como facilitadores, fornecendo apoio adequado aos alunos à medida que avançam em direção à fluência na língua estrangeira.

Em suma, o ensino baseado na teoria sociointeracionista abraça as contribuições de Vygotsky ao destacar o papel fundamental da interação social e da colaboração no processo de aprendizagem. Essa teoria reconhece que os aprendizes constroem seu conhecimento linguístico por meio da interação com os outros, e os professores desempenham um papel crucial ao criar ambientes de aprendizado que promovem diálogo, *scaffolding* e atividades significativas, o que não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara os alunos para se tornarem comunicadores competentes em um mundo globalizado.

Logo, a interação é vista como

um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançarem propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que se encontra engajado num processo de construção e (des-construção) de significados, de mal-entendidos e sua solução, entre outros (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016, p. 51).

É importante destacar que a interação pode desempenhar um papel relevante em todos os tipos de linguagem e comunicação, não se restringindo apenas à comunicação verbal e oral.

Portanto, é essencial compreender os diferentes tipos de interação disponíveis e, adicionalmente, identificar quais são as mais eficazes para atingir os objetivos comunicativos pretendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a evolução da formação de professores no Brasil desempenhou um papel fundamental na determinação das abordagens de ensino de línguas estrangeiras que moldaram a prática pedagógica ao longo do tempo. A trajetória histórica revela não apenas mudanças nas abordagens de ensino, planejamentos e teorias de aquisição, mas também reflexos das transformações sociais, culturais e tecnológicas que moldaram e moldam a sociedade brasileira.

Desde os primórdios da educação formal no país, passando pela influência da pedagogia tradicional até o surgimento das abordagens comunicativas e a consolidação de uma formação mais formalizada para professores de línguas estrangeiras, a história da formação docente reflete a constante busca por práticas mais eficazes e alinhadas com as demandas dos aprendizes.

No contexto das abordagens de ensino de línguas estrangeiras, o ensino baseado na teoria sociointeracionista destaca-se como uma perspectiva contemporânea que promove a aprendizagem ativa, a interação autêntica e a comunicação real. Baseada em teorias socioculturais e construtivistas, ela coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, enfatizando a importância da interação social e da prática constante da língua em contextos significativos.

Observa-se, então, que o ensino baseado na teoria sociointeracionista e a Abordagem Comunicativa na sua versão forte possuem pontos importantes em comum: a interação como ponto principal para a aquisição, os professores atuando como facilitadores ou mediadores, o uso de atividades comunicativas significativas abordando situações comuns da vida real e o aluno como protagonista, ativo na aquisição da língua.

Assim, ao considerar a formação de professores no Brasil e as abordagens de ensino de línguas estrangeiras, entende-se que o cenário educacional está em constante evolução. A busca por abordagens pedagógicas mais eficazes e inovadoras continua a moldar a formação de professores e a prática em sala de aula, com o ensino baseado na teoria sociointeracionista e a versão forte da Abordagem Comunicativa representando um exemplo notável desse progresso.

À medida que o Brasil enfrenta novos desafios no cenário educacional e na sociedade como um todo, a formação de professores e as abordagens de ensino de línguas estrangeiras continuarão a se adaptar e evoluir. O compromisso com a excelência na formação docente e na promoção de práticas de ensino que estimulem a comunicação efetiva e a competência linguística permanecerá vital para garantir uma educação linguística relevante e de alta qualidade no país.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto Portugal. Coleção Cidine. Porto Editora. 1996.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: **Caminhos e Colheita - Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Stevens. C. M. T. e Cunha, M. J. C. Editora UnB, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.P.C. A Importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. **Revista Helb**. Ano 5- Nº5 1/2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revistahelb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-suatraducao- hoje>. Acesso em 20 nov. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1ª edição, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P ; BARBIRATO, R. C. (Orgs). **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. 1. ed. Campinas e São Carlos: Pontes Editores e EDUFSCar, 2016. v.1000. 212 p.

ANTHONY, E.M. **Approach, Method and Technique**. English Language Teaching, vol.17, 1963.

BARBIRATO, R.C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. **Tese de Doutorado**, Campinas: Unicamp, 2005.

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

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Longman, 2007.

CASSOLI, E. R. A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas: a abordagem comunicativa reflexiva revelada do planejamento ao fato. **Tese de Doutorado**, 232f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2020.

CASSOLI, E. R. **Aprender LE com Planejamento e Material Comunicativos Temáticos para Desenvolver Competência Comunicativa**. Dissertação de Mestrado 232 f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

FREEMAN, D. **The hidden side of the work**: Teacher knowledge and learning to teach: A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, pp 1-1, 2002.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. England: Pearson Educational Limited, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal. Dom Quixote, 1992.

RICHARDS, J. C. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-29, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 2001.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A.(Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de Línguas. Texto base para a conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos **ANAIS do referido congresso**, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação de Professores de Línguas: Passado, Presente e Futuro. IN: **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: Linhas e Entrelinhas. Silva, K.A. (Org), 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.