

## OS ESTUDOS DA MULTIMODALIDADE COMO PARTE DE UMA FORMAÇÃO INICIAL INCLUSIVA DE PROFESSORES DE E/LE

Cícero Miranda\*

### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir a relevância do multiletramento como componente de uma competência comunicativa, dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas e, por consequência, de formação de professores de idiomas, mais especificamente, de Espanhol como Língua Estrangeira. Igualmente, propomos que a formação de docentes em ditas bases sirva como um modo de inclusão social dos futuros professores, a partir do entendimento que a língua é uma ferramenta de interação social, cuja produção, consumo y construção, em articulação com o verbal o não verbal, responde a ideologias subjacentes à cultura e à sociedade onde está inserida. Para isso, articulamos aportes teóricos da Pragmática, dos trabalhos de Wittgenstein (1999) y Rajagopalan (2010), em relação aos trabalhos de Linguística Aplicada de Bordería (2005), Hymes (2009), Gargallo (2010) e Almeida Filho (2011) e, finalmente, do Novo Grupo de Londres (New London Group), com o trabalho de Lemke (2010), repercutido por Rojo (2012).

### RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de discutir la relevancia de la multiliteracidad como componente de una competencia comunicativa, dentro de una propuesta de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, por consecuencia, de formación de profesores de idiomas, más específicamente, de Español como Lengua Extranjera. Igualmente, proponemos que la formación de docentes en dichas bases sirva como un modo de inclusión social de los futuros profesores, a partir del entendimiento que la lengua es una herramienta de interacción social, cuya producción, consumo y construcción, en articulación con lo verbal y lo no verbal, responde a ideologías subyacentes a la cultura y a la sociedad donde está inserta. Para ello, articulamos aportes teóricos de la Pragmática, de los trabajos de Wittgenstein (1999) y Rajagopalan (2010), en relación a los trabajos de Lingüística Aplicada de Bordería (2005), Hymes (2009), Gargallo (2010) y Almeida Filho (2011) y, finalmente, del Nuevo Grupo de Londres (New London Group), con el trabajo de Lemke (2010), repercutido por Rojo (2012).

### 1. INTRODUÇÃO

Os questionamentos insertos neste trabalho fazem parte das várias reflexões proposta nas disciplinas desenvolvidas junto à Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras da UFC e dos projetos de pesquisa que desenvolvemos junto ao curso e ao Departamento de Letras Estrangeiras também da UFC. Elas se juntam, de forma fundamental e enriquecedora a outras já iniciadas por nós e que tiveram início no ano de 2010, a partir de nossa experiência como formadores de professores de espanhol, no âmbito da universidade.

Com relação a essa prática universitária, passamos a testemunhar o modo

---

\* Doutor em Linguística pela UFC, com sanduíche na Universidade Autônoma de Madri, Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC, Coordenador do GEPPELE/CNPq (<https://geppele.ufc.br>) e Diretor do Centro de Humanidades da UFC. Email: [cicero.miranda@ufc.br](mailto:cicero.miranda@ufc.br)

como os futuros docentes lidam com o ensino de línguas. Víamos, nesse contexto, futuros professores reproduzindo enfoques de ensino, cujas teorias (ou pelo menos algumas delas) que lhes embasavam as propostas, encontram-se em sistemas filosóficos datados do século XIX, como o Humanismo. Esse testemunho passou a gerar em nós a inquietação em compreender o que estava por trás dessas ações. Das inquietações descritas, geraram-se os estudos que desenvolvemos em 2012 e 2016, respectivamente (MIRANDA, 2012 e 2016).

Como dissemos, nossas discussões têm se centrado em tentar compreender melhor a formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, E/LE), desde o que importa questionar em termos de sua formatação junto a Instituições de Ensino Superior (IES), até o que subjaz a essas atividades, especificamente, as ideologias que estão por trás dos entendimentos feitos em torno de conceitos cruciais como: língua, ensino e aprendizagem.

Neste contexto, como já descrito, emergem as abordagens de ensino que se constroem, a seu turno, a partir dos postulados teórico-filosóficos que lhes servem de base, para a construção de modelos de ensino, de definição do papel do professor, do aluno, da língua mesma e da forma como seu ensino e aprendizagem devem ser conduzidos em sala de aula.

Dito isso, cabe explicar que este trabalho tem o objetivo de reflexionar sobre a importância dos multiletramentos, como componente de uma competência comunicativa, para a formação de professores de E/LE, no âmbito de uma proposta de bases igualmente comunicativas de ensino, a partir da revisão dos referenciais teóricos adotados.

No que diz respeito às bases teóricas, revisaremos os elementos centrais das proposições pragmáticas de linguagem dentro do que delinea Rajagopalan (2010), Wittgenstein (1999), Searle (2002) e Austin (1990), evidenciando o elo dessa teoria com as bases propostas para a abordagem comunicativa e, como decorrentes destas, da competência comunicativa, apresentada por Hymes (2009), Gargallo (2010) e Bordería (2005). Já com relação aos estudos dos multiletramentos e suas contribuições para a formação de professores de língua estrangeira e para o ensino e aprendizagem de idiomas, revisaremos o que propõe o New London Group (doravante, NLG), especificamente o trabalho de Lemke (2010) e suas repercussões sugeridas por Rojo (2012), no sentido de construir uma proposta de formação inclusiva de professores de E/LE, em consonância com o que preveem documentos oficiais como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), no âmbito de atuação do Ministério da Educação (doravante MEC), onde encontramos as diretrizes de qualidade que foram definidas por aquele fórum consultivo e deliberante para os cursos de Letras do país.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nos anos 70, em reação a uma concepção de ensino de idiomas baseada no reconstrucionismo, que deu origem às propostas audiolingual e audiovisual, surge a abordagem comunicativa, baseada no ideário progressista, propondo revolucionar o ensino de idiomas, centrando-o no uso, na prática (ALMEIDA FILHO, 2011). Frente à abordagem estruturalista da língua, pela gramática, como na Abordagem Tradicional, a Comunicativa sugere um anticonstrucionismo da gramática ou da estrutura frástica no processo do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Mascia (1999), essa abordagem surge para suprir as necessidades sociais da época: ensinar adultos provenientes da Europa, a partir da abertura do Mercado

Comum Europeu. Almeida Filho (2011) lista, ainda, as características da abordagem, além daquela já citada anteriormente sobre a gramática, segundo as quais, o professor deverá ser um facilitador, propondo atividades que se centrem nos aspectos arrolados.

As características explicitadas pelo autor também guardam proximidade com outra discussão, aquela iniciada por Wittgenstein (1999), quando elaborou “O que designam, pois, as palavras dessa linguagem? – O que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso?” (p. 30); ampliada por Austin (1990), ao afirmar que “Dizer é fazer” e por Searle (2002) ao listar os atos ilocucionários (LEVINSON, 2001). E como bem chama a atenção Rajagopalan (2010), ao discutir os aspectos sociais da Pragmática:

[...] a necessidade de assegurar que o trabalho feito em pragmática seja socialmente relevante, chamando a atenção para a necessidade da sociedade para “os estudos da linguagem” [...] a pesquisa em pragmática se vê inevitavelmente envolvida na política da linguagem e na não menos importante política linguística [...] repensar o papel mesmo da sociedade ao moldar e manter a linguagem [...] um desejo de livrar a pesquisa linguística da tendência canônica que se concentra no “usuário da língua como um agente autônomo, um tipo de Robinson Crusoe linguístico, sempre reinventando a roda linguística” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 40-41).

Conforme podemos lê, o autor afirma que cabe perguntar como abordar racionalmente as questões intrínsecas ao uso da linguagem sem primeiro reconhecer a inerente dimensão social das mesmas. Ou seja, quando a discussão da construção dos significados da linguagem extrapolaram as discussões da estrutura e centralizaram no uso, na interação. Nesse sentido, trata-se de reflexionar em torno das contribuições dos estudos da Pragmática, para além da taxonomia de atos ilocucionários, para a composição de uma proposta comunicativa de ensino e aprendizagem de língua, seja materna ou estrangeira, que preveja conhecimentos multissemióticos e multimodais de produção e recepção de textos e discursos.

Ainda na caracterização desse modelo de ensino e aprendizagem, podemos ver nas asserções de Mascia (1999) a descrição do papel do professor, afetado por essa nova posição: ele deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no modelo tradicional e passa a ser mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa, de aprendiz e pesquisador (*Ibid.*, p. 125). Mais adiante, veremos, se levarmos em consideração também a inserção do elemento multissemiótico e multimodal, esse papel se expande ainda mais, passando a considerar uma relação colaborativa entre professor e aluno, para a construção de um modelo ainda mais renovador.

Para além dessa constatação, em suas discussões, a tese a que nos referimos no parágrafo anterior busca mostrar que a visão apresentada, assumida pela maioria dos professores, através de seus discursos, nem sempre equivale à prática. Muitos docentes compreendem e articulam conceitos da abordagem comunicativa, mas recaem em atitudes e práticas próprias da abordagem tradicional, como discutiremos mais adiante.

Seguindo a linha de pensamento da descrição das bases comunicativas de ensino de idiomas, no bojo delas, e como consequência das mesmas, apresenta-se o conceito de competência, distinguindo-se das propostas anteriores e delineando-se, agora, como uma competência comunicativa.

Para Escandell (2011), competência linguística é o conhecimento

interiorizado que um falante tem de uma língua; este conhecimento estabelece as pautas que guiam sua atuação comunicativa. Chomsky (1970), por sua vez, compreende competência linguística como a capacidade que o falante tem de, a partir de um número finito de regras (Gramática Gerativa), produzir um número infinito de frases (MIRANDA, 2012, p. 103).

Já no que se refere à competência comunicativa, Escandell (2011) a associa à ideia de atuação e a define como a capacidade de usar a língua de acordo com uma situação real, de uso em um contexto explicitado. Como a maioria dos professores relacionam o conhecimento, em sua maioria, ao uso do idioma (compreensão, audição, leitura, escrita), percebemos que sua representação se volta, inicialmente, para um conhecimento do ato interacional, ou seja, de uma competência comunicativa, porém, como refletiremos, acabam recaindo na armadilha do ensino de gramática por si só.

De acordo com Hymes (2009), que deu origem ao conceito de competência comunicativa e em cujas propostas se baseia Gargallo (2010), se trata da competência relacionada com quando falar, quando não e de quê, com quem, onde, em que forma. O conceito de competência comunicativa se liga, como vamos demonstrando, a uma filosofia que compreende a aprendizagem da língua em uso, através da comunicação, da interação.

Na perspectiva de que a competência comunicativa articula saberes que extrapolam o nível de conhecimento gramatical, Canale (1983) propõe que a mesma se divida em: (1) Subcompetência gramatical; (2) Subcompetência sociocultural; (3) Subcompetência discursiva e (4) Subcompetência estratégica.

Neste trabalho, centrar-nos-emos em duas delas: a sociocultural e a discursiva. O motivo é simples: levando em consideração o que consta em Miranda, 2012, Schmitz (2007) e Almeida Filho (2011), podemos constatar que essas são as duas mais negligenciadas pelos professores de línguas em sua prática, que conforme já citamos, centra-se no modelo tradicional de ensino, que reúne os esforços em torno da gramática. Por essa razão, são essas duas subcompetências, conforme nosso entendimento, que apresentam necessária discussão a seu respeito.

Para Hymes (2009) e Gargallo (2010), a competência sociocultural é uma habilidade relacionada com a adequação do comportamento linguístico ao contexto, obviamente, sociocultural; isso implica um conjunto de saberes – saber fazer e saber estar – que intervêm em todo ato de comunicação: saber o que é próprio do universo cultural da comunidade na qual nos encontramos.

Neste ponto, cabe fazer um parêntese. Observa-se, outra vez, a aproximação com as teorias pragmáticas de linguagem, uma vez que, para os autores citados anteriormente, a língua forma parte do sistema cultural e adquire significado próprio como expectativa de comportamentos compartilhados, como conjunto de técnicas de comunicação e estruturas linguísticas que são parte do conhecimento social transmitido através de processos linguísticos de socialização. A cultura, portanto, supõe um processo de interação dos seres humanos, de significados compartilhados tendente à configuração de sistemas simbólicos (SÁNCHEZ LOBATO, 1999). Assim, no processo de aprendizagem de uma língua é imprescindível conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura na qual essa língua exerce como veículo de comunicação (GARGALLO, 2010).

Já a subcompetência discursiva se refere à habilidade para levar a cabo diferentes tipos de comunicações ou discursos, sejam orais ou escritos. Para isso,

deverá ter: Coesão (o modo como as frases se unem); coerência (a relação entre significados dentro de um texto); adequação (Garantir que o registro utilizado seja o adequado de acordo com a situação comunicativa) e; correção (o uso do código em todos os planos da descrição pragmatolinguística) (GARGALLO, 2010).

### **3. OS MULTILETRAMENTOS COMO PARTE INTEGRANTE DE UMA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ELE**

Se levarmos em consideração os conceitos discutidos no tópico anterior, podemos perceber que as duas subcompetências destacadas por nós neste trabalho têm uma importante relevância na formação de sujeitos críticos e capazes de se integrar na sociedade atual, tendo em vista as exigências que ela apresenta, sobretudo, no que diz respeito às múltiplas linguagens e discursos circulantes no meio social mundial.

No próximo tópico, vamos discutir isso com mais detenção. Neste, faremos uma revisão dos conceitos básicos que envolvem as propostas do NLG a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, a partir de suas indicações teóricas desenvolvidas já desde o seu primeiro encontro nos Estados Unidos, ainda na década de 90 do século passado, e que foram se desenvolvendo nos últimos trinta anos e relacionaremos tudo isso com a formação de professores de ELE. Para isso, recorreremos às discussões propostas por Rojo (2012), que retoma o sugerido por Lemke (2010), para demonstrar a importância da construção do que a autora chama de “Pedagogia dos Multiletramentos”.

Conforme vimos demonstrando até este ponto, embora as propostas de ensino e aprendizagem de idiomas, desde os anos setenta, tenham buscado se renovar, a partir das propostas comunicativas de aprendizagem, tentando romper com os padrões mais formalistas, como o do método de gramática-tradução, e se voltaram para aspectos que se dirigissem a uma adequação dos conteúdos ao meio social de uso dos idiomas, isso não significa dizer que as práticas de métodos anteriores não encontrem espaço nas salas de aula atuais. Conforme discutiremos mais adiante, estudos demonstram que, inclusive, dos bancos de universidade que formam novos professores, a perduração dessas práticas acontece.

Levando em consideração que a sociedade atual exige de sujeitos novas habilidades e competências, o NLG, conforme nos lembra Rojo (2013), já em 1996 propôs em manifesto intitulado “Uma pedagogia de multiletramentos – desenhando futuros sociais”<sup>1</sup>, no qual propunha a inclusão nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. Nesse sentido, o grupo já chamava a atenção de que a juventude dispunha de novas e outras ferramentas de acesso à comunicação e informação, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico (ROJO, 2012, p. 13). Para dar conta, então, desses dois aspectos, da multiculturalidade e da multimodalidade de textos e discursos, o grupo propôs o conceito de “multiletramentos”.

Assim, o NLG defendia que se incluísse na sala de aula e nos currículos uma proposta de ensino que vislumbrasse não apenas a multiculturalidade existente nessa sociedade contemporânea, mas que, por causa dela e pela expansão das tecnologias e do acesso à informação e à comunicação, fosse proposto o estudo dos múltiplos textos e discursos que circulam nessa sociedade. Isso significa dizer, o

<sup>1</sup> Do original: A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures.

estudo dos textos na sua múltipla constituição, ou na sua multimodalidade constitutiva.

Ora, se considerarmos um modelo de ensino e aprendizagem de idiomas, conforme o que vimos discutindo, que inclua em seu bojo competências que extrapolam o sistema linguístico, mas se relacionam com ele, porque se referem a aspectos que o influenciam nos seus modos semânticos, nos seus modos de significação do discurso, que envolvem conhecimentos socioculturais e discursivos, não poderemos excluir a multimodalidade de textos e os multiletramentos que se necessita para produzir e consumir criticamente tais textos e discursos.

Conforme explica Rojo (2013):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (p. 19).

Ou ainda, como esclarece Lemke (2010):

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significado não são meramente aditivas, (s.p.)<sup>1</sup>.

Assim, conforme ambos os autores deixam claro, é necessário que, no ensino da língua, os alunos possam desenvolver práticas de ensino que incluam a produção e a análise crítica desses textos multimodais, de modo a desenvolver neles o multiletramento necessário para seu consumo e produção.

Pensando no aspecto que importa destacar neste trabalho, o caminho aponta para uma criticidade na formação do professor de línguas, mais especificamente o de espanhol. Um trabalho de formação de um sujeito que seja capaz de articular, tanto na produção quanto na recepção de textos, as competências (linguística, sociocultural, discursiva e estratégica) necessárias para um exercício pleno de sua competência comunicativa. Um professor assim formado poderá, em sala de aula, quando de sua prática docente, colocar em funcionamento esse mesmo modelo de ensino e aprendizagem com seus alunos, criando um círculo virtuoso de renovação de métodos, de forma a garantir uma atualização do modelo que vemos implantado em nossas salas de aula de língua estrangeira.

Conforme demonstraremos no próximo item, essa proposta encontrará eco na política linguística do Brasil, exposta em documentos oficiais governamentais, que servem de referência para os vários níveis de ensino do país. Esses documentos, por sua vez, fazem referência aos estudos do letramento, o que demonstra, portanto, uma preocupação, por parte do Estado, com a renovação de práticas de ensino e aprendizagem de idiomas e, por consequência, de formação de professores.

Antes de seguirmos para a discussão do tema aqui proposto, é necessário pontuarmos que a dificuldade de transposição do modelo mais normativo e

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso), acesso em 10 jul.2014.

descritivo de ensino de língua (seja materna ou estrangeira), tem sido emergente em vários trabalhos como os já citados de Almeida Filho (2011), Schimtz (2007), como também os de Bagno (2002), nos quais os autores reflexionam sobre a necessidade de se ultrapassar a proposta de descrição linguística do idioma (sem, obviamente destacar a importância do conhecimento linguístico do sistema), em busca de um modelo que se volte para as múltiplas modalidades de discursos e textos circulantes na sociedade.

Nesse aspecto, é importante destacar, ainda, o que diz Rojo (2012) sobre a natureza desses textos multimodais, uma vez que isso nos parece esclarecedor sobre a dificuldade dessa transposição. Diz a autora:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, da ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços, (de linguagem, modos, mídias e culturais).

Essa caracterização, como dissemos, ajuda a esclarecer, de certa forma, a dificuldade de se transpor um modelo mais formal ou mais “quadrado” de ensino, para uma forma de trabalho em sala de aula que dê conta dessa multiplicidade de formas e linguagens. Incluir textos que não são os tradicionalmente canônicos, estudados pelos professores em sua formação e em suas práticas letradas é uma das dificuldades que se apresenta. Longe dessa discussão, mas no sentido de rompimento semelhante, ao tratar dos estudos da Pragmática, Rajagopalan (2010) fala na “sacralização de textos” tidos como canônicos. A aproximação, obviamente contextualizando com o que aqui estamos discutindo, parece útil. O que se propõe, no entanto, não é o esquecimento ou mesmo o descarte dos modelos ou textos tradicionais e de autores, pelo contrário, é a inclusão dos que hoje circulam na sociedade, de forma a dar ao aluno a capacidade crítica não apenas de seu consumo, mas de sua produção. Isso tudo, discutiremos a seguir, leva-nos a uma formação inclusiva, socialmente falando, não somente dos professores a serem formados, mas, sobretudo, de seus alunos. Afinal, destaca Rojo (2012):

Vivemos em mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (p. 27).

E, ao citar Lemke (2010), acrescenta:

Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. Mas, além disso, não há consenso social geral sobre o conteúdo da educação para além do que poderia ser aprendido nos oito ou nove primeiros anos de escola e não há base de pesquisa empírica para decidir o que cada cidadão poderia de fato achar útil saber depois de deixar a escola (s.p.).

Nesse sentido, o NLG apresenta, conforme destaca Rojo (2012), a proposta de um usuário funcional, que tenha não apenas competência técnica, mas também prática. Um sujeito que seja criador de sentidos, que entenda como diferentes tipos

de textos e de tecnologias operam, para a construção de múltiplos sentidos. Esse usuário da língua, então, será capaz de entender que tudo que é dito e estudado tem um fundo ideológico e que deve possuir criticidade suficiente para identificar tais ideologias subjacentes, sem se deixar manipular. Por fim, ser capaz de transformar o que foi aprendido em sala de aula, de forma a construir seu próprio discurso.

Feita essa revisão básica do conceito de multiletramentos, podemos avançar para a discussão do tema proposto neste trabalho e, assim, dirigirmo-nos a uma conclusão.

#### **4. A FORMAÇÃO INCLUSIVA DE PROFESSORES DE ELE: NO CAMINHO DOS MULTILETRAMENTOS**

Como dissemos na introdução deste artigo, uma das inquietações que nos motivaram a desenvolver pesquisas na área de formação de professores de E/LE, além, obviamente de se tratar de nosso ofício profissional, foi o fato de percebermos em muitos dos nossos alunos, a aplicação de um modelo de ensino centrado, sobretudo, no desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, o que acabou por desvendar-se mais explicitamente com os resultados encontrados em estudo que realizamos (MIRANDA, 212), já referenciado anteriormente, cujos resultados nos levaram a perceber, pelo menos no grupo de professores estudado, uma repetição desse entendimento, ou seja: que para ensinar línguas é necessário conhecer seus elementos linguísticos em primeiro lugar<sup>1</sup>.

O entendimento de Gargallo (2010) é o mesmo, ao ressaltar que, durante décadas, a competência gramatical foi o único objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (método de gramática e tradução; métodos de componente estrutural): se tratava de que o aluno fosse capaz de dominar o funcionamento do sistema linguístico em cujo processo de aprendizagem se encontrava imerso.

Nesse sentido, a aparente indefinição dos paradigmas gerais de compreensão do ensino de idiomas, que acaba por afetar o papel do professor e como ele deve ser formado para a prática na realidade proposta, cabe na discussão promovida por Almeida Filho (2011), quando este discute o ensino de línguas no Brasil desde 1978 e propõe um questionamento sobre para onde ele se conduzirá nos próximos anos.

Na análise que desenvolve, o autor questiona que no final da década de 70, a abordagem comunicativa foi trazida ao Brasil com a promessa de revolução no ensino de idiomas, principalmente do inglês, que substituiria o francês, na época do período militar. Conforme aponta, a abordagem comunicativa aparecia como “cenário alternativo da força no aprender em uso e para uso reais” (*Ibid.*, p. 97), tanto por exigências de trabalho de um mundo que avançava nas relações internacionais como de “uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos” (*Ibid.*, p. 97). Ele pondera, contudo, que, para alguns analistas aplicados, a abordagem perdeu força nas duas últimas décadas e parece ter fracassado em seu propósito. Porém, reagindo a essa visão, propõe que o que sim ocorreu foi a construção de “sentidos periféricos ou errôneos” do que venha a ser essa abordagem. Segundo sua reflexão, o que acontece, reiterando, é uma confusão por parte de professores e formadores de docentes sobre a abordagem comunicativa, o que gera os chamados “sentidos periféricos ou erros”, tais como entender toda ação linguística como comunicativa, indicação de foco na oralidade e dialogar ou monologar criticamente na língua materna (*Ibid.*, p.

<sup>1</sup> Para mais aprofundamento sobre a pesquisa, sugerimos a leitura completa do trabalho, disponível em: [http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=9137](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9137)

98 – 99).

Essas considerações podem explicar, ainda, por exemplo, a angústia demonstrada por alguns professores, ao admitir que não conseguem desvencilhar-se do ensino da gramática descontextualizado, embora acreditem que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbrassem aspectos da vida real e da interação efetivada pela comunicação: “olhando para minha prática, as disciplinas de línguas, que é onde eu mais atuo, eu às vezes me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais [...] mas como fazer essa ponte?”(MIRANDA, 2012)<sup>1</sup>. Ou daqueles que falam da importância de trazerem para a formação a discussão de aspectos culturais que, conforme o proposto pela pragmática intercultural (BLUM-KULKA, 2008; BORDERÍA, 2005), pode relacionar esses elementos ao uso interacional do idioma em sociedades: “Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de [...] Conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura”<sup>2</sup>.

Cabe anotar, contudo, o que diz Schmitz (2007) quando afirma que

Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...] Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e “comunicativamente competentes”, que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (p. 145).

As considerações confirmam a confusão metodológica da aplicação dos postulados da abordagem comunicativa e corroboram as reflexões de Almeida Filho (2011). Para Schmitz (2007), ensinar ou não gramática sempre foi, e para ele sempre será, uma questão polêmica e evidencia que a gramática é tão importante à abordagem comunicativa como qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas aponta para a distorção que se tem produzido, ao extremarem-se condutas, ora suprimindo o enfoque da gramática, ora colocando-a em primeiro plano. Dessa forma, a discussão não se esgota nas linhas traçadas, mas aponta entendimentos válidos e coerentes com nossas considerações. Mostra uma tendência de desvio das propostas comunicativas e de sua abrangência no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação dos professores desses idiomas.

Como o que aqui nos toca é o último aspecto, julgamos oportuno indicar que essas constatações apontam para caminhos já sondados pela LA e que reforça a necessidade de discussão da formação docente, de sorte a sopesar os sistemas em conflito, propondo caminhos de renovação dessa atividade, de maneira a corrigir eventuais “desvios” e “erros”, como o sugerido pelos autores anteriormente citados.

Nesse intuito, nossa discussão aqui considera que as subcompetências sociocultural e discursiva têm sido negligenciadas ao longo dos anos, pelos modelos apresentados e que, no entanto, aparecem como parte fundamental na construção de uma competência comunicativa. O debate, portanto, aponta no sentido da inevitável inclusão dos multiletramentos, como parte da compreensão e produção de textos multimodais ou multissemióticos, no âmbito da formação de professores de ELE, do ponto de vista de uma formação inclusiva, a partir da qual, formemos não apenas sujeitos que reproduzam comportamentos ou automatizem reações, mas que ajam de forma crítica sobre seu fazer e desenvolvam seu trabalho de forma articulada com o idioma em uso, inserindo-se no mundo como cidadãos desse meio, em sua plenitude: agindo e modificando-o.

<sup>1</sup> Trecho de entrevista, retirado de MIRANDA (2012) (quadro 13, Apêndice I).

<sup>2</sup> Trecho de entrevista, retirado de MIRANDA (2012) (quadro 13, Apêndice I).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kant (2006), ao discutir sobre a consciência voluntária das próprias representações, afirma que o esforço para chegar a ser consciente das mesmas é ou atenção ou abstração de uma representação de que sou consciente. A informação se coaduna muito bem com o que vimos discutindo até aqui. Ora, é exatamente esse sujeito “consciente”, o defendido pela pragmática tradicional e contestado em parte por Rajagopalan (2010), em seu texto sobre o que ele propõe ser a “Nova Pragmática”. É o sujeito da pragmática um sujeito consciente, uno e social, ao mesmo tempo, na medida em que partilha de alguma forma, do conhecimento de mundo, a que pertence. Esses conhecimentos de certos padrões institucionalizados permitem que ele compreenda que alguns enunciados têm o valor de verdade, dentro de certos contextos. Para além da institucionalidade, é o sujeito capaz de interagir com seus interlocutores, fazendo implicaturas conversacionais, a partir de frases e sentenças (que usam verbos em suas estruturas) que podem, além de dizer, dar indicações de ações. Emergindo uma teoria de atos de fala, que indicam, por sua vez, uma existência na língua, da qual faz uso o sujeito, de estruturas que além de dizer, propõem ou indicam ações. Relacionando, ainda, com o que diz Kant (2006), a aproximação é ainda mais evidente:

Aquele que se põe diante do espelho como se quisesse julgar a si mesmo pelo que ali vê, ou que fala como se ouvisse falar a si mesmo (e não meramente como se um outro o ouvisse), é uma espécie de ator. Ele quer representar e forja uma aparência de sua própria pessoa; por isso se percebe seu esforço, ele perde prestígio nos juízos dos demais, porque suscita a suspeita de ter intenção de enganar. (p. 32).

É esse sujeito, consciente dos elementos da língua, que os articula em favor do que deseja exprimir e significar, que vemos emergir não só das propostas pragmáticas (incluindo mesmo as de Rajagopalan (2010)), mas, conforme demonstramos anteriormente, também, das propostas comunicativas de ensino de línguas, que daquelas se aproximam. Finalmente, ao trazer para a realidade brasileira, aproxima-se, enfim, das políticas linguísticas de governo, pra o ensino de LE, tal como nas Resoluções do CNE que estabelecem as diretrizes dos cursos de formação de professores para a educação básica de 2019 e 2020.

Entendemos que se trata, pois, de uma formação inclusiva como aquela descrita, necessário esclarecer, nas OCEM onde se lê que:

Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (BRASIL, 2006, p. 29)

Dessa forma, como também assevera Cassany (2006), que o professor formado seja capaz de distinguir as linhas, as entrelinhas e por detrás das linhas, de forma a penetrar na opacidade da linguagem, compreendendo-a e utilizando num meio sociocultural complexo, de texto que se articulam de forma múltipla em seus

modos de constituição, conforme se lhe impõem. Cujos meandros da linguagem exigem um estudo que transpõe o nível literal e gramatical, seja do ponto de vista linguístico ou visual (não excluindo o conhecimento linguístico, é sempre importante ressaltar), e avança na complexidade que lhe é característica.

A contribuição, à guisa de conclusão, de uma formação que vislumbre tais aspectos vai, muito mais além do que aqui discutimos, ela alcança elementos que ainda estamos por alcançar, uma vez que a aplicação de tais parâmetros é, sem dúvida, desafio constante no contexto de formação de professores de E/LE no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BLÛM-KULKA, S. Pragmática del discurso. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1)
- CASSANY, D. **Tras las líneas – sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010
- GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. London: University College London for the Pragmatic Theory Online Course, 2004.
- HYMES, D. **Acerca de la competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 2009.
- KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- LEMKE, J. L. **LETRAMENTO METAMIDIÁTICO: TRANSFORMANDO SIGNIFICADOS EMÍDIAS**. Trab. Ling. Aplicada, Campinas, 49(2), 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 10 nov.2014.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MASCIA, M. A. A. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- MIRANDA, C. A. A. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Análise Ideológica do Discurso sobre Formação de Professores de Língua espanhola no Brasil**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHEZ LOBATO, J. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. In: **Carabela 45. Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid: SGLE, 1999.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudo das teorias dos atos de fala**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, novembro 2006. 01–10

WITTGENSTEIN. L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.