

José Carlos Paes de Almeida Filho

ENSINAR LÍNGUAS COMEÇANDO PELO PLANO DE CURSO

RESUMO

Neste artigo são nomeadas e confirmadas posições teóricas sobre a fase distintiva do planejamento de currículos e planos de cursos para o ensino de línguas e para a formação de agentes nos três processos de que se compõe a área autônoma do Ensino de Línguas vinculada à Linguística Aplicada. Um projeto ora em andamento na Universidade de Brasília nucleia vários projetos que retomam a promissora primeira fase do planejamento e aqui explora seus vários ângulos da pesquisa e pressupostos numa tentativa de consolidar a prática fundamentada das materialidades em sua primeira estação, a dos planos e currículos para guia do ensino e aquisição das línguas de eleição que se afirmam no currículo recém aprovado para o Ensino Fundamental das escolas brasileiras pautado por uma Base Nacional Curricular Comum em processo de instalação.

TEACH LANGUAGES STARTING FROM THE COURSE PLAN

ABSTRACT

In this article, theoretical positions on the distinctive phase of curriculum planning and course plans for language teaching and for the training of agents in the three processes of the autonomous area of Language Teaching linked to Applied Linguistics are named and confirmed. A project now under way at the University of Brasília is a nucleus of several projects that take up the promising first phase of planning and explores its various angles of research and assumptions in an attempt to consolidate the substantiated practice of materialities in its first station, the one related to plans and curricula to guide the teaching and acquisition of the languages of election that are affirmed in the curriculum recently approved for the Elementary School of the Brazilian schools based by a National Common Curricular Base in process of installation.

ENSEÑAR LENGUAS EMPEZANDO POR EL PLAN DE CURSO

RESUMEN

En este artículo son nombradas y confirmadas posiciones teóricas sobre la fase distintiva del planeamiento de currículos y planes de cursos para la enseñanza de lenguas y para la formación de agentes en los tres procesos de que se componen el área autónoma de la Enseñanza de Lenguas vinculada a la Lingüística Aplicada. Un proyecto ahora en desarrollo en la Universidad de Brasília alberga varios proyectos que retoman la promisoriosa primera fase del planeamiento y aquí explora sus varios ángulos de la investigación y presupuestos en un intento de consolidar la práctica fundamentada de las materialidades en su primera estación, la de los planes y currículos para guía de la enseñanza y adquisición de las lenguas de elección que se afirman en el currículum recién aprobado para la Enseñanza Fundamental de las escuelas brasileñas basado por una Base Nacional Curricular Común en proceso de instalación.

ENSEIGNER LES LANGUES EN COMMENÇANT PAR LE PLAN DE COURS

RÉSUMÉ

Dans cet article sont nommés et confirmés des positions théoriques sur la fase distinctive de la planification des programmes et des plans de cours pour l'enseignement des langues et pour la formation de agents dans les trois processus qui composent le domaine indépendant de l'Enseignement des Langues liés à la Linguistique Appliquée. Un projet actuellement en cours à l'Université de Brasilia et qui nuclé plusieurs projets qui ont reprendrent la première phase prometteuse de la planification et ici explore ses plusieurs angles de recherche et des hypothèses pour tenter consolider la pratique fondée des matérialités dans sa première saison, à des plans et des planifications pour la guide de l'enseignement et l'acquisition des langues présents dans le curriculum pour l'enseignement élémentaire des écoles brésiliennes guidés par une Base Nationale Curriculaire Commun en processus d'installation.

INTRODUÇÃO

Os professores de línguas atuam na prática profissional para aumentar as chances de aquisição por parte dos aprendizes e podem começar sua missão por qualquer das fases da instrução. Essas fases são distintas (uma não contém a outra). Segundo Almeida Filho (1963, 2013), elas são definidas em número de quatro e ordenadas de modo específico da esquerda para a direita, no modelo representativo da instrução visando a aquisição da língua de eleição (ver Modelo OGEL, 1993). Na realidade, os professores estão quase sempre imbuídos do desejo de produzir um bom processo da instrução traduzido frequentemente na prática como boas aulas por serem elas uma fase muito visível ou perceptível do processo da instrução no qual se vive uma experiência única na nova língua e, de preferência, já na língua alvo. Mas há trabalho a ser feito com sistematicidade ainda no antes e no depois das aulas. Neste artigo, focalizaremos a primeira das materialidades em que se darão o ensino – a fase dos currículos e planos de curso.

1. PLANOS DE CURSOS E CURRÍCULOS POR DENTRO

Digamos que o propósito do profissional sejam as aulas, tidas como experiências centrais na língua-alvo rumo a uma provável ou possível aquisição. O início, porém, pode ser a montagem fundamentada de um plano de curso para uma turma ou nível de estudantes numa dada situação de ensino em suas circunstâncias. Há procedimentos recomendáveis para proceder ao planejamento (a primeira das fases) que estão expostos em Almeida Filho (2012). Aqui é prudente que indagemos se numa dada situação de ensino há especificidades ou delimitações nos propósitos e meios do programa de experiências na nova língua. O modo de descrever o que será o curso de língua já começa a revelar a sua natureza ou tipo. “Fui contratado para ensinar Espanhol num curso para tecnólogos na área de transportes terrestres”, diz o professor.

Essa descrição sumária já traz indicadores do tipo de ensino que estará sob a responsabilidade do profissional. Curso para tecnólogos em profissão tipificada

como a da área de gestão de transporte terrestre indica especificidade clara. Só nessa primeira descrição já ocorrem sinais de que um ensino de tipo ELFE pode estar implicado. Conhecer ELFE, portanto, é necessário para a função de planejador.

A sequência ordenada da parte prática se inicia canonicamente pelo plano da disciplina no nível do componente conhecido também como programa do curso ou plano do curso. Um alerta: um plano curricular mais amplo fica sempre subentendido. Ele existe de fato? Posso ter acesso a ele? Em caso positivo, busque uma cópia do mesmo e a reserve. Se não houver, talvez V. possa se incumbir de planejá-lo depois.

Começar pelo planejamento de um currículo ou de um programa de curso faz muito sentido. Primeiro um plano pensado segundo uma lógica que se explicita. Depois, uma base para partituras, o livro ou material didático evidenciado. Logo em seguida, as partituras de aulas que serão executadas com criatividade e algum improviso, especialmente para os que forem acumulando experiência. Por fim, avaliar o andamento e resultados do curso.

Na fase do planejar virão descrições e decisões como o título da disciplina, o contexto, possíveis especificidades ou delimitações, os objetivos do curso nos níveis e metas de final de ciclo, a previsão de conteúdos, ações e momentos reflexivos antecipados. Nessa altura já poderá haver maior consciência por parte dos professores planejadores de que situação de ensino estará em sob sua responsabilidade. Nesse processo de alinhar o plano poderão já estar claros sinais inequívocos de que se trata de um curso para fins gerais na base ou para fins específicos (ELFE).

Mesmo em situações insuspeitas como a da formação inicial ou continuada de professores de uma língua os contornos justificadores de um tratamento élfico podem se apresentar por podermos prever um cenário de especificidades na oferta de ensino da e na língua-alvo. Cada situação merece nossa cuidadosa consideração, portanto.

2. O PLANO ORIENTADO POR ABORDAGEM

Nesse ponto da descrição do contexto a que chegamos na seção anterior, abre-se o canal para considerar a

abordagem ou filosofia de ideias que regerá o processo vinda do plano mais elevado das ideias e concepções que darão rumo às fases em desenvolvimento. Cursos específicos são particularmente afinados com filosofias que valorizam o uso interativo comunicacional da nova língua a ser adquirida. Cursos ELFE foram fortemente vinculados à macroabordagem comunicativa (em oposição à gramatical) desde que essa abordagem foi teoricamente explicitada nos anos 70 do século passado. Vejam, por exemplo, o tratamento da especificidade em cursos comunicativos propostos no livro fundador de David Wilkins (*Notional Syllabuses*), na Inglaterra, em 1976. Desde o início dos anos 70 no século 20 foi publicada uma profusão de artigos, livros e documentos que expandiram a base teórica para o ensino de línguas em bases comunicativas contrastadas com o ensino gramatical.

São pressupostos comunicativos importantes:

- O primeiro ponto a valorizar no ensino comunicativo é o sentido (acima da forma) nas amostras de linguagem em comunicação criadas e trazidas para apoiar a aquisição da língua de eleição pelos aprendentes;
- Os conteúdos gramaticais são eventualmente apresentados de acordo com a necessidade dos alunos, derivados dos temas desenvolvidos, e se surgir a necessidade para tal. Só então o professor pode e deve explicitar, de modo breve, os tópicos da forma indicados pelos estudantes como merecedores de atenção. Os professores podem ter um plano de possíveis questões a serem tratadas explicita e brevemente, mas nunca ensiná-las preventivamente;
- O professor estará preparado para lidar com eventuais tópicos gramaticais ou culturais que forem levantados ou indiciados pelos alunos durante as aulas. As aulas não são totalmente previsíveis, mas o plano de curso pode ser explícito quanto a potenciais pontos de ensino e suas explicações que possam depois surgir na realidade;
- Os temas e tópicos não têm um tempo pré-definido de desenvolvimento em sala de aula, embora se busque um período suficiente de

tratamento temático que permita a experiência na língua alvo com manutenção do interesse. Isso pode durar vinte minutos ou duas semanas dependendo das circunstâncias (número de aulas disponível, ritmo e necessidade da turma, interesse criado). Pode haver um “limite” temporal delimitado em tese pelo professor no plano para uma melhor organização do planejamento, mas somente a vida real nas salas vai depois dizer quanto tempo e foco merecerá uma atividade planejada;

- Não só o vocabulário será ensinado quando necessário na esfera do tema e seus tópicos, mas também as convenções culturais dos que vivem na língua escolhida. Por exemplo, as formas de autoapresentação e de cumprimentos, referências ao gênero (feminino e masculino) ou características como o atraso a compromissos agendados. A interculturalidade é importante por mostrar a diversidade e o respeito às diferenças e à diversidade cultural;
- O léxico, assim como a gramática e os pontos culturais, são derivados das escolhas temáticas e topicais depois que forem assinalados os expoentes funcionais ou realizações de funções no plano.

Ao final de cada aula o professor deve terminar sua ação com um resumo dos principais pontos de ensino de destaque na aula, tenham eles sido explicitados e praticados ou apenas implicitados pelos professores de algum modo indireto (ver o sentido de implicação em Barbirato e Almeida Filho, 2016).

3. CONCEBER O FORMATO DE UNIDADES

Suponhamos que teremos como tema de uma das unidades de ensino a proposta de *conhecer a nossa cidade e viver nela* conforme proposta no estudo de Oliveira Macedo (2016). Algo da sua *história, personagens relevantes, pontos de interesse na visitaçao, passeios a pé e de carro, limitações encontráveis*. Por aí se inicia nosso trabalho planejador. Depois disso, pensamos nas funções comunicativas previstas nas interações em

torno do tema e alguns prováveis gêneros de discurso que podemos ajudar nossos alunos a desenvolver (planos turísticos anotados, por exemplo). De posse dos temas e seus tópicos e das funções previstas, podemos nos lançar, então, a especificar enunciados reais das trocas linguageiras esperadas para descrever a cidade, seus monumentos, passeios e pessoas. A partir dessas realizações de linguagem já será possível deduzir pontos importantes como os da gramática envolvida, itens lexicais chave, aspectos culturais destacáveis, focos fonológicos da língua. Pode-se notar que o modus operandi da abordagem comunicativa é diametralmente oposto ao da gramatical no tocante ao planejamento.

4. TRÊS PROCESSOS DA ÁREA DE ENSINO DE LÍNGUAS - AELIN

Para produzir a formação profissional de novas gerações de professores de línguas nas universidades, escolas e institutos, e para levar professores em exercício ao aperfeiçoamento de seu ensino, alguma forma de representação da própria formação como um todo e dos processos específicos e interconectados de ensinar e aprender idiomas que o compõem poderia ser proposta, examinada e discutida. Reconhecer o todo dos três processos com que lidamos na Área (disciplina de Ensino de Línguas) é do nosso inteiro interesse para garantir completude de tratamento, assim como examinar as partes é tarefa para uma legião de formadores, pesquisadores, autores, estudantes da área e professores de línguas. Nos congressos e encontros que ocorrem na Área precisamos cuidar da representação do precioso todo (o corpo teórico da disciplina) e das suas partes e relacioná-las com os processos implicados e nesse esforço talvez possamos adiantar propostas como os modelos OGF(para a formação) e OGEL (para o ensino e aquisição das línguas) reproduzidos ambos no Apêndice A ao final deste artigo.

São os seguintes os processos na disciplina de Ensino de Línguas: (1) o de ensinar (uma teoria de ensino ou da instrução da língua escolhida), (2) o de aprender e adquirir a nova língua por parte dos aprendizes, e (3) o próprio processo formativo dos agentes (alunos, professores e terceiros). Estamos a usar os

termos área e disciplina como sinônimos neste texto, embora área seja um termo conveniente por sua maleabilidade ao indicar variações de tamanho e abrangência.

Cada um deles deveria ser apreendido através do estudo e de anotações. É recomendável que se faça uma arrumação das nossas notas pessoais nessas três categorias e interrelações entre elas como as que dizem respeito sobre os vínculos entre o adquirir e a instrução recebida, por exemplo. Depois, Há também as interligações entre os modelos da OGF e da OGEL. Os professores não devem cuidar apenas do ensino de línguas. Precisam conhecer, e bem, os modos da aquisição e da aprendizagem por parte dos alunos. Se possível, devem começar a se perguntar se estão ensinando de modo a incentivar ou provocar aquisição. Os aprendizes também devem receber formação sobre como melhor aprender e adquirir (Almeida Filho, 2014). Os terceiros agentes vão ser lentamente transformados à medida que o ensino for evoluindo. Nossos alunos vão virar pais, diretores, autores de materiais, coordenadores, jornalistas e ministros. Mas podemos também escrever para eles, diretamente, no futuro, para tratar organizadamente e de modo compreensível sobre os tópicos da aquisição com instrução e da formação dos agentes.

Neste artigo, comecei por considerar (e os incluí no Apêndice A) dois grandes modelos de representação dos três processos de que se compõe a área de AELin. O modelo da formação (OGF) aparece como separado dos outros dois por sua natureza distinta. Na realidade, os modelos separam para o fim pedagógico o que ocorre simultaneamente, via de regra. O modelo OGEL se destina à representação da operação geral e complexa de ensino e aprendizagem de línguas. Este último apareceu em Almeida Filho (originalmente em 1993 e expandido em 2013) e o primeiro apareceu publicado um pouco mais tarde em Almeida Filho (2016).

Os três processos distintos compõem o cerne estruturante da disciplina Ensino de Línguas, uma disciplina da Área Aplicada da Linguagem com objetivos, rol de objetos estudados e metodologia próprios. Área Aplicada da Linguagem é um outro nome para Linguística Aplicada, área multidisciplinar que congrega várias disciplinas de tipo aplicado na grande área da Linguagem. Cada disciplina vai tratar de aspectos aplicados,

ou seja, da prática, do que ocorre no interior dessa área de estudos e práticas.

Vejam agora os processos constituidores da AELin (Área de Ensino de Línguas) explicitados nas três categorias processuais:

- (1) ENSINAR (uma teoria de ensinar ou de conduzir a instrução)
 - Uma operação distintiva ordenada e planejável (a OGEL, por ex.)
 - A orientação do processo por uma abordagem (uma filosofia de ensinar) apoiada em competências
 - O aumento das chances de aquisição relacionado ao ensinar

- (2) ADQUIRIR (uma teoria da aquisição da língua e o lugar do aprender)
 - Com insumo interessante, relevante e abundante
 - Na interação e no envolvimento
 - Insumo em nível compreensível e um pouco acima dele
 - Na produção e não só na compreensão
 - Por percepção e não primordialmente por meio de regras explícitas memorizadas e praticadas.

- (3) FORMAR professores ou formar-se professor(a): o objeto direto de “formar” é “o professor, a professora”. Para quê? Para “ensinar a língua-cultura de eleição”. Voltar aos sentidos teóricos de “Ensinar” e “Língua”.
 - Iluminar o processo da formação com boa Teoria
 - Conhecimento de Área própria/ conhecimento “de dentro”
 - Integrar Teoria formal com teoria informal
 - Exercitar REFLEXÃO sistêmica em práticas vividas (na ação)
 - Buscar independência na formação e nos reforços pós-cursos.

O objeto direto comum aos dois primeiros processos é língua; o objeto direto de formar é o professor

para que *ensine a língua*. É preciso definir o que será o significado desejado ou meramente presente numa situação de estudo ou aprendizagem de língua. Por exemplo, vamos tomar língua como comunicação/ ação social interativa em linguagem nos contatos? Qual a natureza do ensino da disciplina? Vamos tomá-la como língua de conteúdo contrastando-a com língua como meio?

5. SOBRE CURRÍCULOS, PLANOS DE CURSOS E SUA AVALIAÇÃO EM PESQUISAS

Façamos, primeiramente, a distinção basilar entre currículo e plano de curso. Currículo é o plano geral orientador do ensino a ser ofertado num curso contendo um rol de disciplinas organizadas ou composto para reger a instrução numa instituição ou em todo um sistema de escolas. O plano de curso, por sua vez, equivale a um roteiro justificado de conteúdos e ações previstas num curso (um *syllabus* para um nível de estudantes) ao qual ainda acrescento momentos reflexivos. O plano se constroi por etapas (identificação de disciplina, ementa, objetivos, programa, método de trabalho nas unidades, avaliação e bibliografia, por exemplo) que conta como fase inicial preparatória das materialidades do ensino de línguas que se estendem depois do plano para três outras concretizações distintivas e consecutivas do fazer dos professores (materiais, experiências de aprendizagem sob instrução e avaliação).

Para uma avaliação de currículos voltados ao Ensino de Línguas, aconselho que se veja também a definição de Análise de Currículo e termos relacionados no *Glossário Digital de Linguística Aplicada/Área de Ensino, Aquisição de Línguas e Formação de Agentes*. Vejamos em seguida uma definição do conceito no Glossário e, depois, algumas questões analíticas apontadas por Johnson e Johnson (1998).

Análise de Currículo e de Plano(s) de Curso (in *Glossário Digital de Linguística Aplicada* em ALMEIDA FILHO, 2017). Começemos por uma definição do procedimento constante do Glossário.

Processo de avaliação das múltiplas dimensões de um currículo ou plano de curso para

ensino de língua ou formação docente com vistas a descrever essa composição, atribuir significados às escolhas realizadas e estimar a justeza da relação dos meios à satisfação dos usuários e qualidade dos resultados. As dimensões do currículo estão contempladas no estudo do contexto, na formulação dos objetivos e metas, nos blocos de disciplinas e sua justificativa, na abordagem geral ou filosofia de currículo, nas atitudes dos participantes da análise, no foco da análise, seu propósito e método de análise, e na apresentação dos resultados.

Aspectos envolvidos na análise curricular, segundo Johnson & Johnson (1998):

- (a) A questão da distinção entre currículo, plano de curso (*syllabus*) e programa de disciplina para um grupo num dado nível de adiantamento. Currículo é o termo para designar um plano geral de estudos contendo disciplinas e atividades e que deve ser diferenciado de programa de disciplina ou plano de curso (*syllabus*).
- (b) Currículo não pode ser avaliado num vácuo sem referência a um contexto, objetivos e metas, planejadores, professores, base de recursos disponíveis e as interações entre esses fatores. Uma avaliação traz conotações de prestação de contas ao público e estimativa de qualidade de processos e produtos envolvidos.
- (c) Avaliação de currículo é a sistemática coleta de toda informação relevante e a análise dos processos gerados que almeja a melhoria das condições e da operação após a aferição de sua eficácia ou eficiência, assim como a das atitudes dos participantes no contexto de uma dada instituição. Definição globalista de Brown (1989:223).
- (d) Perguntas suscitadas por uma análise de currículo:

O que será avaliado exatamente? As decisões e trabalho de professores e aprendentes no planejar e nos materiais, a distribuição de disciplinas pelos segmentos implicados, a dimensão relativa de uma dada disci-

plina, bloco de disciplinas e suas cargas horárias. **Para quem** é dirigida a análise? **Quando** ela aconteceu ou vai acontecer? **Quem** são os analistas/avaliadores? **Por que** foi necessário conduzir essa análise? **Como** serão encaminhados os resultados da avaliação/análise realizada?

Com adaptações, podemos nos preparar para tarefas de construção ou de avaliação de planos de cursos vigentes ou passados. Ver definição de plano de curso e anotações sobre eles mais adiante.

Como exemplos de dois casos, foi conduzida uma análise do currículo de Letras/Espanhol de um Instituto Federal no norte do Brasil (Caso 1) em termos da formação docente para o ensino de LE em núcleos ou blocos de atividades e suas disciplinas na Instituição permitiu discutir com um grupo de docentes e acadêmicos reunidos numa sessão de pouco mais de duas horas e avaliar acertos e desvios do atual programa. A perspectiva da área ou disciplina autônoma de Ensino de Línguas foi adotada e perguntamos se a proporção de 60% para a **formação específica** funcionaria como requisito adequado para validar o currículo em quatro quesitos valendo 15 pontos cada um. Os restantes 40% ficaram por conta de um delta de **formação geral de base** (Linguística, Leitura e Escrita em Português, Teoria da Literatura e Literatura em língua espanhola e portuguesa, Latim/Libras/PLE, Cultura Brasileira, e disciplinas da Educação).

Núcleo de Língua: o que seria suficiente e necessário como requisitos são suficientes para alguém que entra para estudar numa dada instituição sem ainda “saber a língua”? “Saber” inclui saber usar a L-alvo para alguns fins gerais e forçosamente na esfera do ensino em sala de aula. Compreender diferenças culturais e saber manejá-las com respeito e flexibilidade. Vivências em países de língua espanhola.

Núcleo de aquisição de uma LE como o Espanhol que mantém uma relação de forte proximidade enganosa com o Português. Processo de aquisição contrastado com o de aprendizagem episódica, pontual, explícita e memorizada.

Núcleo de ensino de ELE. O processo de ensinar orientado por uma dada abordagem e materializado em 4 fases ordenadas de trabalho docente: planejamento, materiais, experiências na L-alvo e avaliação de progresso e atingimento de metas nos níveis.

Núcleo da formação para a docência incluindo ações para ajudar na melhoria dos alunos como aprendizes de ELE.

Uma análise preliminar grossa mostrou o resultado de 25 pontos em sessenta. Para a parte complementar valendo 40 pontos foram obtidos 22. Esse indicador, em porcentagem, é relativamente maior do que o obtido na área de cerne. Isso revela desequilíbrio ou distorção do currículo como um todo. As disciplinas de Educação são responsáveis pela maior parte da formação e receberam baixa pontuação no círculo complementar (secundário) por serem apenas indireta e potencialmente relevantes para a licenciatura em ELE. A análise inicial revela um programa com problemas a exigir urgente replanejamento. Às disciplinas do segundo escalão Latim e Libras sugeriu-se que se acrescentasse a estratégica PLE, que muito acrescentaria em termos de apontar para uma nova aba da formação para ensinar o Português como segunda língua ou língua estrangeira no Brasil e exterior.

Avaliou-se ainda que sem uma concepção clara de área epistêmica no caso da disciplina Ensino de Línguas essa análise não se daria desse modo e serviria apenas para seguir validando nossa área prática e acadêmica como uma simples arena de aplicações de outras disciplinas ou áreas afins. Isso vai ficando cada vez mais inaceitável à medida que cresce nossa consciência de área.

No segundo caso (Caso 2), foi levada a efeito uma análise de um Curso de Licenciatura/Inglês da numa universidade do Centro-Oeste brasileiro (cf. MAZARAK, 2016). Nesse estudo foram avaliados os núcleos ou focos do Curso em termos das disciplinas que eles contemplam, mostrando ao final que a área aplicada só contava com duas disciplinas (sendo ela o propósito da Licenciatura) enquanto os outros blocos dispunham de bem mais disciplinas. O Curso foi avaliado como portando séria distorção curricular na tentativa de formar profissionais para o Ensino de Línguas.

No plano da formação temos, portanto, que a previsão de ações e experiências contará como a primeira das quatro materialidades do processo. Há que se notar que um currículo, tomado como plano de estudos para toda uma instituição ou rede, se coloca primeiro e acima dos planos de disciplinas. Nele prevemos o con-

ceito da formação, a caracterização de um curso e das suas disciplinas e o modo previsto da operação (o fluxo das disciplinas).

No plano de curso, por sua vez, planejam-se (1) conteúdos, (2) ações para desenvolver os pontos relacionados e (3) momentos de reflexão durante a vigência do curso. A seguir, uma sequência típica de passos para a confecção de um plano de curso.

- Nome da disciplina e do/da responsável, além de outros dados
- identificadores
- Ementa
- Objetivos (a alcançar na disciplina até o seu final)
- Programa (Pontos a serem desenvolvidos)
- Metodologia do trabalho (como serão as experiências)
- Avaliação (como será? Há metas a alcançar?)
- Bibliografia da disciplina

Entre as iniciativas de estudo de membros do Grupo de Pesquisa em Planejamento de Cursos e Currículos de Base Comunicativa na UnB (início 2016, e em andamento com pelo menos 7 projetos) estão em movimento propostas de cursos (de PLE na Índia e na Guiana), replanejamento de curso de PLE para iniciantes na UnB, planejamento de curso de língua (Português) para policiais na Academia de Polícia de Brasília, estudo das fundações do planejamento de níveis de LE (Inglês) no Sistema de Escolas Militares, planejamento de ações de ensino endereçadas à aquisição em escola de línguas de Brasília, estudo do tratamento ELFE da formação inicial de professores de línguas, o planejamento da formação pós-curso (dois focos complementares), o planejamento de um curso de línguas por conteúdos (técnica CLIL), o planejamento de um curso de PLE em situação de acolhimento e refúgio, políticas e seu impacto nos currículos e planos reais de cursos de línguas no país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as situações de pesquisa em que ingressamos ao abrigo do Projeto Planejar nos obrigam a firmar

melhor a teorização sobre a primeira das materialidades. Aquilo que já temos em Almeida Filho (2012) na forma de um modelo de produção e pesquisa no âmbito dos currículos e planos de curso vai, certamente, conhecer confirmações, desênfases e abertura de novas perspectivas que servirão para avançar na conceitualização e prática de planos e currículos de línguas. O momento de crescimento expressivo do interesse por compor e avaliar planos de cursos e currículos não se esgota com nossos projetos e outros, conforme atesta a publicação recente de pesquisadores no livro de Barbirato e Teixeira na cena brasileira. Será nessa esteira que trataremos em pormenor questões implicadas no replanejamento como política estável nas instituições, com o planejamento da formação nas fases pós-curso pouquíssimo exploradas na pesquisa brasileira, na consolidação da instrução especialmente planejada para apoiar a aquisição, e na representação visual dos processos da formação e do ensinar e aprender línguas, entre tantos outros.

Não é pouco ou teoricamente menor reconhecer os modelos de representação teórica dos três processos na área acadêmico-científica do Ensino de Línguas e isso, certamente, ocorrerá ao final do leque dos projetos nucleados em torno do planejamento em nosso Projeto como fase pioneira do processo de instrução endereçado à aquisição, que se tornou foco de pesquisa aplicada também em nosso grupo.

LEITURAS DE OBRAS CITADAS E RECOMENDADAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) Dicionário Digital de Linguística Aplicada/Área de Ensino e Aprendizagem de Línguas e Formação de Agentes. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (Mimeo, 2016)

_____. Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas. Edição comemorativa. Campinas: Pontes, 2013. Primeira publicação em 1993.

_____. Linguagem, Linguística Aplicada e Aquisição e Ensino de Línguas: Linhagem e Natureza das Relações. In: FREITAS,

D. de B. A. P. (Org.). *Algumas questões de linguagem em ensino, pesquisa e extensão*. PET Letras/UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

_____. Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2006.

_____. (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Professores profissionais, comunicativos e reflexivos. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Brasília: vol. 2, 2004.

_____. (Org.) Pesquisa em Formação de Professores de LE. In Revista Contexturas, vol. 01, no. 01, São Paulo (SP), 1989.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; OLIVEIRA, H. F. Que Área Sustenta a Formação de Professores de Línguas nas Licenciaturas em Letras (Linguagem)? In Revista Linguagem & Ensino, ISSN (digital) 1983-2400, p. 19-33, vol. 19, no. 02, 2016.

BARBIRATO, Rita & TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia Planejamento de Cursos de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BLATYTA, D. F. Mudança de *habitus* e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BROWN, J.D. Language Program Evaluation: a synthesis of existing possibilities. In R.K. Johnson (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989: p.222-241.

GERMAIN, C. *Évolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ International et Montréal: HMH, 1993, 352 p. 1993.

JOHNSON, Keith and JOHNSON, Helen (Ed.) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998. ISBN 631-18089-3, 389 p.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984. KELLY, L. G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newborn House, 1969.

KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Trad. A Estrutura das Revoluções Científicas por BOEIRA, B. V.; BOEIRA, N.. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LOEWEN, Shawn Introduction to Instructed Second Language Acquisition. New York & London: Routledge (Taylor & Francis Group), 2015.

MACKAY, R. Undertaking ESL/EFL programme review for accountability and improvement. In *ELT Journal*, 48/2, p. 142-149.

MAZARAK, L. Avaliação de currículo: o caso de um curso de Letras-Inglês. Dissertação de mestrado defendida no

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB. Brasília, 2016.

NORRIS, N. Understanding Educational Evaluation. London: Kogan Page, 1990.

NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA MACEDO, C. (Re)planejamento como Política Institucional de Ensino de Línguas. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB, 216.

PALMER, H. E. The Scientific Study and Teaching of Languages. London: Harrap, 1917. (Republicado pela Oxford University Press em 1968.

PRABHU, N. G. Second language pedagogy. Londres: Oxford University Press, 1987.

SCHMIDT, M. J. O Ensino Científico das Línguas. Rio de Janeiro: Briguiet, 1935.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1997. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespânia, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares do artigo seminal do autor “*The reflective practitioner*”. New York: Basic Books, 1983.

WHITE, Ron V. The ELT Curriculum. Oxford: Blackwell, 1988.

WILLIAMS, Marion and BURDEN, R. The role of evaluation in ELT project design. *ELT Journal*, 48/1, p.22-27, 1995.

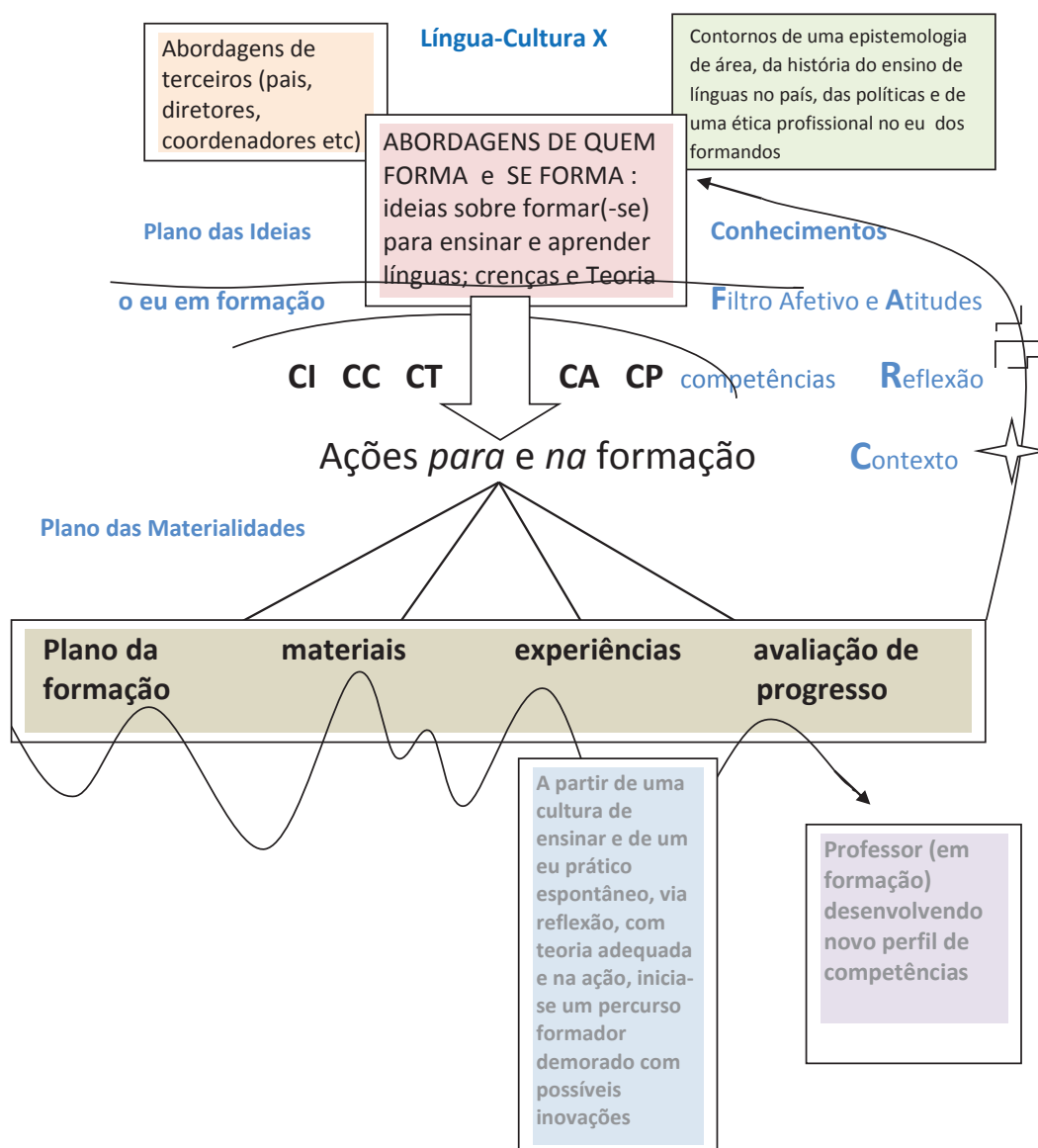
O AUTOR

José Carlos Paes de Almeida Filho Programa de Graduação em Letras da UnB. Projeto HPEE.

APÊNDICE A

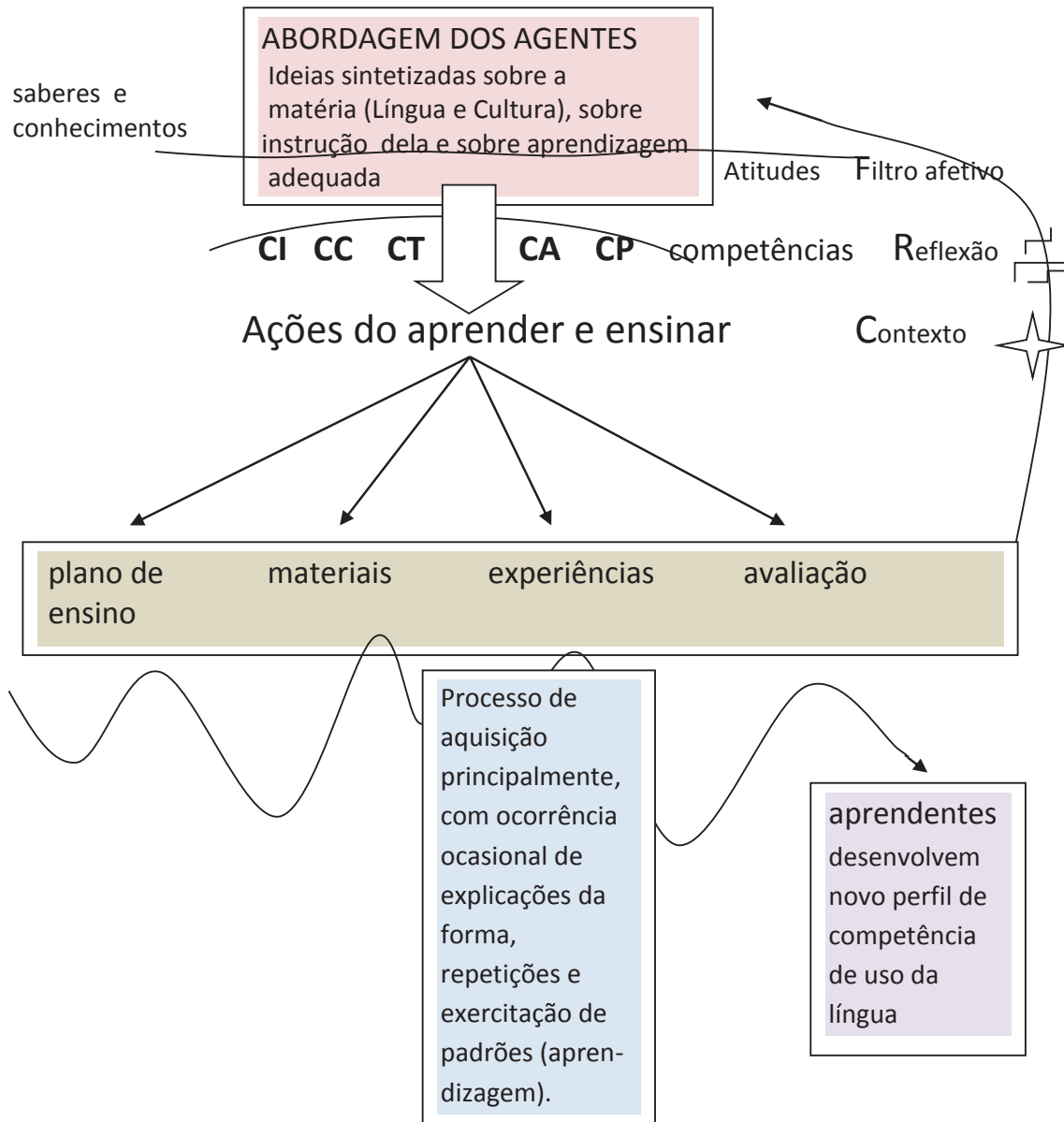
NESTE APÊNDICE A ESTARÃO OS MODELOS OGEL E OGF EM PDF ENVIADOS EM ARQUIVOS SEPARADOS DO CORPO DO ARTIGO.

MODELO DA FORMAÇÃO DE AGENTES ¹
no âmbito do Ensino de Línguas



(1) Modelo da Operação Geral da Formação de Agentes (OGF) para atuar nos processos de aprendizagem e de ensino de línguas in ALMEIDA FILHO (2013). Este modelo se acopla ao Modelo OGEL para completar a operação da formação de agentes que movimentam a área ou disciplina do Ensino de Línguas.

OPERAÇÃO GERAL DE ENSINO DE LÍNGUAS 1



(1) Baseado na figura OGEL (Operação Global de Ensino de Línguas de ALMEIDA FILHO (1993, 2013 Ed. comemorativa). Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores.