

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**DIRETRIZES CURRICULARES  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA  
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO**

**CURITIBA  
2008**

## **SUMÁRIO**

**1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

2.1 OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.2 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS

**3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE**

**4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**5 AVALIAÇÃO**

**6 REFERÊNCIAS**

... aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática.

Henry A Giroux, 2004



## **1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

O cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e a estrutura do currículo escolar sofreram constantes mudanças em decorrência da organização social, política e econômica ao longo da história. As propostas curriculares e as metodologias de ensino são instigadas a atender às expectativas e demandas sociais contemporâneas e a propiciar às novas gerações a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos.

Além do aspecto dinâmico do currículo e dos métodos, o Estado pode orientar mudanças curriculares que se justificam pela atualização dos debates e produções teórico-metodológicas e político-pedagógicas para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

Na relação entre as abordagens de ensino, na estrutura do currículo e na sociedade, residem as causas da ascensão e do declínio do prestígio das línguas estrangeiras nas escolas. Com o objetivo de analisar tais relações, para definir novas Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Estrangeira na rede pública estadual, será abordada a seguir a dimensão histórica desse componente curricular.

Desde o início da colonização do território, que hoje corresponde ao litoral brasileiro, houve a preocupação do Estado português em facilitar o processo de dominação e expandir o catolicismo. Naquele contexto, coube aos jesuítas a responsabilidade de evangelizar e de ensinar o latim aos povos que habitavam o território, como exemplo de língua culta. No entanto, durante a União Ibérica (1580-1640), os jesuítas foram considerados pelos espanhóis os principais incentivadores da resistência dos nativos aldeados nas reduções jesuíticas.

Esse foi um dos fatores que contribuiu para a decisão de expulsar os padres jesuítas dos territórios portugueses na América e, em 1759, o ministro Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, por meio do qual cabia ao Estado a responsabilidade de contratar professores não-religiosos. As línguas que continuaram a integrar o currículo eram o grego e o latim, línguas clássicas consideradas de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Por meio dessas línguas, ensinavam-se o vernáculo, a história e a geografia.

Com o objetivo de melhorar a instrução pública e de atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio, D. João VI, em 1809, assinou o decreto de 22 de junho para criar as cadeiras de inglês e francês. A partir daí o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado.

Em 1837, ocorreu a fundação do Colégio Pedro II, primeiro em nível secundário do Brasil e referência curricular para outras instituições escolares por quase um século. O currículo do Colégio se inspirava nos moldes franceses e, em seu programa constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão, cadeira esta criada no ano de 1840.

O modelo de ensino de línguas instituído por esse Colégio se manteve até 1929. Nele, o

francês era o idioma priorizado por representar um ideal de cultura e civilização, seguido do inglês e depois do alemão, por possibilitarem o acesso a importantes obras literárias e serem consideradas línguas vivas. A partir de 1929, o italiano também passou a compor o currículo até 1931.

A abordagem pedagógica tradicional de raízes europeias, também chamada de gramática-tradução, adotada desde a educação jesuítica com o ensino dos idiomas clássicos – grego e latim – prevaleceu no ensino das línguas modernas. Nessa abordagem a língua era concebida como um conjunto de regras e privilegiava a escrita, sob o pressuposto de que o aluno, ao estudar a gramática, teria melhor desempenho tanto na fala quanto na escrita. Essa metodologia vigorou até o princípio do século XX e tinha como um dos objetivos permitir o acesso a textos literários e domínio da gramática normativa. As atividades tratavam das regras gramaticais, tradução, versão e ditados, sendo que a avaliação preocupava-se também com o conhecimento gramatical.

Com a publicação de *Cours de linguistique générale* de Ferdinand Saussure (1857-1913), na Europa, em 1916, os estudos da linguagem assumiram um caráter científico. Essa obra, que estabelece a oposição entre *langue*, o sistema lingüístico propriamente dito, e *parole*, o uso deste sistema em contextos sociais, tornou-se um marco histórico. Os estudos de Saussure forneceram elementos para a definição do objeto de estudo específico da Lingüística: a língua. Tais estudos fundamentaram o estruturalismo, uma das principais correntes da língüística moderna.

Desde o final do século XIX e, principalmente, a partir do início do século XX, devido a um conjunto de fatores que marcaram a história da Europa como o aumento populacional, a falta de emprego e de terras agricultáveis, períodos de guerras e pós-guerra e perseguições étnicas, muitos europeus passaram a creditar esperanças de melhoria da qualidade de vida ao Brasil. Eles foram motivados também pela propaganda do governo brasileiro na Europa, que buscava ampliar as possibilidades de mão-de-obra do país devido ao fim da escravidão.

Em grande parte do território brasileiro foram criadas as colônias de imigrantes. No sul do país, particularmente no Paraná, as colônias maiores foram as de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e japoneses. Numa tentativa de preservar suas culturas, muitos colonos se organizaram para construir e manter escolas para os seus filhos, uma vez que a escolarização já fazia parte da vida dessas populações em seus países de origem e o Estado brasileiro não ofertava atendimento escolar a todas as crianças.

Em muitas escolas de imigrantes, o currículo estava centrado no ensino da língua e da cultura dos ascendentes das crianças. Também por essa razão, ainda é possível encontrar comunidades bilingües no Paraná. O ensino da Língua Portuguesa, quando ministrado, era tido como Língua Estrangeira nessas escolas.

A partir de meados da década de 1910 até a década seguinte, o ideal do nacionalismo passava a ter uma ampla abrangência envolvendo pessoas e instituições de natureza e posições ideológicas diversas. A concepção nacionalista se expressava pela busca de novos padrões culturais, e, conseqüentemente, voltava-se para o campo educacional com vistas, não somente à

escolarização, mas à solidificação desse ideal nas futuras gerações.

Para efetivar os propósitos nacionalistas, em 1917, o governo federal decidiu fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes que funcionavam sobretudo no sul do Brasil, e criou, a partir de 1918, as escolas primárias subvencionadas com recursos federais sob a responsabilidade dos Estados. Com essas medidas, o governo federal buscou “impedir a desnacionalização da escola e da infância” (NAGLE, 2001, p. 301).

Em 1920, a reforma educacional de São Paulo foi exemplo dessa preocupação nacionalista. A legislação daquele Estado admitia a oferta do ensino primário por escolas particulares, desde que fossem respeitadas as orientações de caráter nacionalista, dentre as quais destacaram-se: o respeito aos feriados nacionais; o ensino em língua portuguesa, ministrado por professores brasileiros natos; a proibição do ensino de língua estrangeira para crianças menores de dez anos, que ainda não dominassem corretamente o português. Essa onda nacionalista estendeu-se durante o primeiro governo de Getúlio Vargas e foi intensificada a partir do golpe de Estado em 1937.

Em 1930, quando assumiu o governo brasileiro, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias de Educação nos Estados. Naquele contexto, intelectuais imbuídos por um ideal de modernidade e de construção de uma identidade nacional iniciaram estudos com vistas à reforma do sistema de ensino.

A reforma de 1931, intitulada Francisco Campos, em homenagem ao Ministro da Educação, atribuía à escola secundária a responsabilidade pela formação geral e preparação para o ensino superior dos estudantes. A reforma constituiu também um marco de centralização das decisões educacionais no governo federal, atingindo todas as escolas do país. Esta primeira iniciativa se acentuou após o golpe de 1937, já que a educação representava um meio pelo qual o Brasil poderia atingir a modernidade tendo como modelos de desenvolvimento e de industrialização os Estados Unidos da América e os países europeus.

O diferencial advindo da Reforma Francisco Campos foi que, pela primeira vez, estabeleceu-se um método oficial de ensino de língua estrangeira: o Método Direto. Esse método surgiu na Europa, no final do século XIX e início do século XX, em contraposição ao Tradicional, de modo a atender aos novos anseios sociais impulsionados pela necessidade do ensino das habilidades orais, visando a comunicação na língua alvo. No método anterior essas habilidades não eram contempladas, pois privilegiava-se somente a escrita visto que a língua não era ensinada como instrumento de comunicação.

Cook (2003) aponta os movimentos migratórios e o comércio internacional da época como fatores responsáveis pela mudança do perfil dos aprendizes que ora se apresentavam. O surgimento deste método foi uma primeira tentativa de conceber a língua como um fenômeno particular compartilhado com outros falantes da mesma língua.

O Método Direto se baseava na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem que tem na associação o princípio básico da atividade mental. Nesse método a língua materna perde

o seu papel de mediadora no ensino de língua estrangeira e tem como princípio fundamental a aprendizagem em constante contato com a língua em estudo, sem intervenção da tradução, dessa forma raciocina-se na língua estrangeira. A transmissão dos significados acontece por meio de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, de tudo que possa facilitar a compreensão. A gramática é aprendida de forma indutiva, os alunos praticam perguntas e respostas e exercitam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante à do nativo. Por isso, dava-se preferência ao professor nato, em oposição ao método anterior – o Tradicional –, que não exigia do professor dominar oralmente a língua ensinada.

Destaca-se que a Segunda Guerra Mundial havia iniciado em 1939, quando o Brasil se posicionou contra a Alemanha no conflito. Neste período, o Ministério da Educação e Cultura privilegiou nos currículos oficiais os conteúdos que favoreciam a valorização da História do Brasil e de seus heróis e, contribuía para a apropriação da língua portuguesa por todos os brasileiros. A homogeneidade social brasileira, então pretendida, era dificultada pela atuação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se propagavam no país desde o início do século.

Tais minorias passaram a ser perseguidas, pois, para o governo, os núcleos estrangeiros organizados representavam riscos à segurança nacional. O resultado dessa aversão ao estrangeiro foi que muitas escolas, principalmente de colônias alemãs, foram fechadas ou perderam sua autonomia.

A solidificação dos ideais nacionalistas apareceu com muita evidência na Reforma Capanema, em 1942, ao atribuir ao ensino secundário um caráter patriótico por excelência. Com esse propósito, o currículo oficial buscava atrelar todos os conteúdos ao nacionalismo. O curso secundário foi organizado em dois níveis: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três. Este era dividido em duas modalidades: o clássico, procurado pela elite, possibilitava o ingresso na universidade, e o técnico profissionalizante que tinha como finalidade a formação profissional dos alunos e não dava acesso ao ensino superior. A partir do Estado Novo essa estrutura de ensino intensificou a ênfase no discurso nacionalista de fortalecimento da identidade nacional, como um dos resultados da instauração do governo de Vargas.

Naquela conjuntura, o prestígio das línguas estrangeiras foi mantido no ginásio. O francês se apresentava ainda com uma ligeira vantagem sobre o inglês e o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do alemão. Além disso, o latim permaneceu como língua clássica.

Ainda em relação ao ensino de línguas no currículo, as instruções que se seguiram à reforma mantinham a recomendação do uso do Método Direto, embora esclarecessem que o ensino não deveria ter apenas fins instrumentais, mas também educativos.

A responsabilidade pelos rumos educacionais passou a ser centralizada no Ministério de Educação e Cultura, indicava aos estabelecimentos de ensino o idioma a ser ministrado nas escolas, a metodologia e o programa curricular para cada série. Comprometido com os ideais nacionalistas, o MEC preconizava que a disciplina de Língua Estrangeira deveria contribuir tanto

para a formação do aprendiz quanto para o acesso ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos. Isso explica por que o espanhol passou a ser permitido oficialmente para compor o currículo do curso secundário, uma vez que a presença de imigrantes da Espanha era restrita no Brasil.

Conforme contextualiza Picanço, (2003, p.33),

o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária. Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de línguas vivas eram a literatura consagrada e noções de civilização, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que (...) [mesmo com] importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais (...), não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo.

A língua espanhola, portanto, foi valorizada como língua estrangeira porque representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito daquele povo às suas tradições e à história nacional. Tal modelo deveria ser seguido pelos estudantes. Assim, o ensino de espanhol passou a ser incentivado no lugar dos idiomas alemão, japonês e italiano, que, em função da Segunda Guerra Mundial, foram desprestigiados no Brasil. Mesmo com a valorização do espanhol no ensino secundário, destaca-se que o ensino de inglês teve espaço garantido nos currículos oficiais por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, enquanto o francês era mantido pela sua tradição curricular no ensino secundário.

A dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos se acentuou durante e após a Segunda Guerra Mundial. Com isso, intensificou-se a necessidade de aprender inglês. Na década de 1940, professores universitários, militares, cientistas, artistas, imbuídos por missões norte-americanas, vieram para o Brasil e, com eles, a produção cultural daquele país. Assim, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas, de modo que o ensino dessa língua ganhou cada vez mais espaço no currículo, no lugar do ensino do francês. Ressalta-se que a presença da língua francesa no sistema escolar, desde o império, devia-se à influência da França em nossa cultura e na ciência, que foi ameaçada com a vinda do cinema falado em outros idiomas, a partir da década de 1920.

Desde a década de 1950, o sistema educacional brasileiro viu-se responsável pela formação de seus alunos para o mundo do trabalho. Essa mudança nos rumos da educação gerou uma crise que se intensificou nas décadas seguintes, exigindo a ampliação da rede escolar. Diante das exigências do mercado, o ensino das humanidades foi substituído, paulatinamente, por um currículo cada vez mais técnico, o que fez diminuir a carga horária das línguas estrangeiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024, promulgada em 1961, criou os Conselhos Estaduais. Cabia-lhes decidir acerca da inclusão ou não da língua estrangeira nos currículos. Essa mesma lei determinou a retirada da obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no colegial e instituiu o ensino profissionalizante, compulsório, em substituição aos

cursos Clássico e Científico. Ainda assim, identificou-se a valorização da língua inglesa devido às demandas de mercado de trabalho que então se expandiam no período.

Nos anos de 1950, porém, com o desenvolvimento da ciência lingüística e o crescente interesse pela aprendizagem de línguas, surgiram mudanças significativas quanto às abordagens e aos métodos de ensino. Os lingüistas estruturalistas da época, Leonardo Bloomfield (1887-1949), Charles Fries (1854-1940) e Robert Lado (1915-1995), dentre outros, apoiavam-se na psicologia da Escola Behaviorista de Pavlov e Skinner para trabalhar a língua, partindo da forma para se chegar ao significado. Pautado nesta concepção e oriundos de uma visão estruturalista, tais lingüistas sistematizaram, em 1942, os Métodos Audiovisual e Audio-Oral, surgidos nos Estados Unidos por ocasião da Segunda Guerra Mundial, quando era preciso formar rapidamente pessoas que falassem outras línguas.

De acordo com esse método, a língua passou a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas. O Método Audio-oral tinha como pressuposto que todo ser humano seria capaz de falar uma segunda língua fluentemente, desde que fosse submetido a uma constante repetição de modelos.

Por sua vez, o Método Audiovisual apresentava um pequeno avanço em relação ao Áudio-oral, porque não usava sentenças isoladas, mas sim diálogos contextualizados. Iniciou-se, assim, uma fase do ensino de Língua Estrangeira mais sofisticada quanto aos recursos didáticos. De fato, o uso do gravador e de gravações de falantes nativos, do projetor de slides, dos cartões ilustrativos, dos filmes fixos e dos laboratórios audiolinguais conferiram um avanço inestimável à aquisição de línguas.

A partir da década de 1960, quando o Método Áudio-oral se expandia não apenas no Brasil, mas também na Europa e nos Estados Unidos, a concepção estruturalista da língua enfraqueceu-se diante dos novos estudos científicos.

Com base na psicologia cognitiva, a validade da teoria behaviorista passou a ser questionada. No campo da lingüística, surgiu o modelo de descrição lingüística postulado por Chomsky (1965) – a Gramática Gerativa Transformacional – que reestruturou a visão de língua e de sua aquisição. Para este lingüista, por ser dinâmica e criativa, a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos de forma automatizada em qualquer situação.

Apesar de revolucionário este modelo de descrição lingüística demorou a encontrar um caminho que respondesse ao descontentamento em relação ao audiolingualismo, pois nele permanecia a abordagem formal dos fatos lingüísticos. Somente mais tarde, com Widdowson, Halliday e Hymes, que se contrapunham as idéias de Chomsky, ocorreu uma contribuição real para as mudanças que aconteceram nas décadas de 70 e 80.

Criador dos conceitos de competência (aquilo que sabemos) e de desempenho (o que fazemos com o conhecimento adquirido), Chomsky retomou a discussão entre língua e fala e propôs a teoria inatista de aquisição de linguagem, a qual postula que o ser humano nasce com

determinadas capacidades que serão desenvolvidas com o tempo. Por conseguinte, para Chomsky, a língua é concebida como parte do sujeito, que nasce com um sistema lingüístico internalizado.

Trata-se de uma contraposição ao conceito de Saussure, para quem uma língua é sistemática, objetiva e homogênea, é um conjunto de signos ordenados, dos quais se poderia abstrair sentidos. Tais lingüistas percebiam a língua de forma distinta, para Saussure ela era vista essencialmente como um sistema de regras previsíveis, exterior ao sujeito. Enquanto que para Chomsky a língua era um sistema de comunicação com noções de um falante e ouvinte ideal, sendo também os significados exteriores aos sujeitos, tal exterioridade promove uma dissociação entre língua e significação, entre língua e subjetividade. Portanto, numa visão de caráter estruturalista, a língua é entendida como uma estrutura que faz intermediação entre o indivíduo e o mundo, ou seja, ela seria um elemento de ligação entre os dois (KRAUSE-LEMKE, 2004).

Tais teorias de aquisição de linguagem trouxeram grandes influências ao ensino de Língua Estrangeira, pois passou-se a permitir o uso da língua materna com o intuito de verificar a compreensão dos conceitos. Por sua vez, a gramática era explicada de forma dedutiva. Por explorar o aspecto social da linguagem, com destaque às atividades em grupo, surgiu a preocupação com aspectos afetivos, tais como a motivação e a interação que deveriam ser contempladas no ensino da língua.

Na década de 1970, em oposição ao modelo inatista de aquisição de linguagem, teve início, no Brasil, a discussão das teorias de Piaget sobre a abordagem cognitiva e construtivista. Nessa abordagem a aquisição da língua é entendida como resultado de interação entre o organismo e o ambiente, em assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência.

No mesmo período, como alternativa ao cognitivismo piagetiano e face às questões postas pelo conceito de inatismo postulado por Chomsky, educadores brasileiros passaram a tomar contato com os estudos de Vygotsky (1896-1934), no campo da aquisição da linguagem. Para esse psicólogo, o desenvolvimento da linguagem ocorre em duas instâncias, primeiramente externa ao indivíduo e depois interna. A primeira, acontece nas trocas sociais e a segunda, num processo mental, no qual as trocas sociais exercem um movimento de interiorizarão.

Com a lei n. 5692/71 e sob a égide de um falso nacionalismo, o governo militar desobrigou a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo grau, sob o argumento de que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira. Assim, evitar-se-ia o aumento da dominação ideológica de outras sociedades e do colonialismo cultural no país.

Predominantemente, na década de 1970, o pensamento nacionalista do regime militar tornava o ensino de línguas estrangeiras um instrumento a mais das classes favorecidas para manter privilégios, já que a grande maioria dos alunos da escola pública não tinha acesso a esse conhecimento.

Em 1976, o ensino de Língua Estrangeira voltou a ser valorizado, quando a disciplina se tornou novamente obrigatória somente no segundo grau. Entretanto, não perdeu o caráter de recomendação para o primeiro grau, desde que a escola tivesse condições de oferecê-la. De acordo com parecer n. 581/76 do Conselho Federal, a língua estrangeira seria ensinada por acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento. Isso fez muitas escolas suprimirem a Língua Estrangeira no segundo grau ou reduzirem seu ensino para uma hora semanal, por apenas um ano, com um único idioma.

O grande interesse despertado pelos métodos audiolinguais, fundamentados na lingüística estrutural e no behaviorismo de Skinner, imperava nesse contexto, de modo que o ensino de inglês tornou-se hegemônico sob a finalidade estritamente instrumental. Nessa perspectiva, deixava-se de ensinar língua e civilização estrangeiras para ensinar apenas a língua como recurso instrumental.

No Estado do Paraná, a partir década de 1970, tais questões geraram movimentos de professores insatisfeitos com a reforma do ensino. Esses movimentos ecoaram no Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846, que contava com professores de latim, grego, francês, inglês e espanhol. Uma das formas, então, para manter a oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas após o parecer n. 581/76, bem como a tentativa de superar a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, foi a criação do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná, em 1982, o qual passou a oferecer aulas de inglês, espanhol, francês e alemão, aos alunos no contraturno.

O reconhecimento da importância da diversidade de idiomas também ocorreu na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir de 1982, quando foram incluídas no vestibular as línguas espanhola, italiana e alemã. Esse fato estimulou a demanda de professores dessas línguas.

Em meados de 1980, a redemocratização do país era o cenário propício para que os professores, organizados em associações, liderassem um amplo movimento pelo retorno da pluralidade de oferta de língua estrangeira nas escolas públicas. Em decorrência de tais mobilizações, a Secretaria de Estado da Educação criou, oficialmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em 15 de agosto de 1986, como forma de valorizar a diversidade étnica que marca a história paranaense, tal projeto tem sido preservado pela SEED há mais de vinte anos<sup>1</sup>.

Nesse contexto histórico, a Abordagem Comunicativa, método de ensino desenvolvido na Europa desde os anos de 1970, começou a ser discutida no Brasil. Em tal abordagem, a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos e não mais no código lingüístico.

Sob a pretensão de tornar o aluno mais competente em sua comunicação, a concepção de

---

<sup>1</sup> Atualmente, o CELEM está presente em mais de 300 estabelecimentos de ensino ofertando aulas de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano a cerca de 15.195 alunos da Rede Pública Estadual do Paraná, sem custo financeiro. Dados levantados pela SEED – SAE 2006

aprendizagem em voga pautava-se no cognitivismo para desenvolver a competência comunicativa. Todavia, o conceito de competência tem sido um dos mais controversos termos da lingüística e da lingüística aplicada, desde os postulados de Chomsky (1965). Alguns lingüistas procuraram estabelecer com precisão o significado de tal termo, no entanto, a dificuldade para sua definição depreende-se da tentativa de adaptar o conceito de competência aos propósitos de tais teóricos.

O antropólogo Hymes, por exemplo, aproximou a lingüística da sociologia, como o principal proponente de um novo campo de estudo: a sociolingüística. Por considerar a linguagem parte de um sistema cultural comunicativo maior, Hymes destacou a relação entre a linguagem e as relações humanas e considerou os seus aspectos semânticos. Preocupado com o uso e não somente com a aquisição da língua, esse antropólogo ampliou o termo *competência* postulado por Chomsky.

Para Hymes (1972), competência comunicativa era o uso da língua na integração de sistemas de competência gramatical (o que é formalmente possível), dentre eles o psicolingüístico (o que é possível em termos do processamento da informação humana), o sociocultural (o significado social ou o valor dado à fala) e o probabilístico (o que realmente ocorre). Unia, dessa forma, as noções de desempenho e competência que estariam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky. Era importante que o sujeito não somente conhecesse, mas se apropriasse das regras do discurso específico da comunidade de falantes da língua-alvo.

Ao trazer um aspecto mais pedagógico a esta teoria, Savignon (1972) destacou que a capacidade de falar/aprender está condicionada a elementos tais como: léxico, sintático e até mesmo a subjetividade do falante.

Por sua vez, Halliday desenvolveu a teoria de funções da linguagem e a língua passou a ser vista como um sistema de escolhas de acordo com o contexto de uso.

Widdowson estabeleceu a distinção entre regras gramaticais e o uso da língua, as quais devem estar em constante associação para que se desenvolva a interpretação.

Em 1980, Canale e Swain ampliaram o conceito de competência comunicativa ao incorporarem, além da competência gramatical, outras três em seu modelo final: a competência sociolingüística, a estratégica e a discursiva. Além disso, esses lingüistas propuseram quatro habilidades respectivas: leitura, escrita, fala e audição. Após dez anos do primeiro modelo proposto por Canale, Bachman apresentou o modelo de competência comunicativa e desempenho, no qual o uso de uma determinada língua envolve tanto o seu conhecimento quanto a capacidade de implementação ou de seu uso.

Na abordagem comunicativa, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Do aluno, é esperado que desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem. De acordo com essa concepção, as atividades pedagógicas devem priorizar a comunicação, por meio de jogos, dramatizações etc. O erro integra o processo de ensino e aprendizagem, entendido como um estágio provisório de interlíngua, por meio do qual

os alunos podem testar as possibilidades de uso da língua.

O surgimento das teorias da análise do discurso da Escola Francesa contribuiu, no Brasil, com uma nova orientação de ensino/aprendizagem com ênfase no texto e não mais na gramática. Tal concepção teve repercussões importantes, principalmente em relação ao ensino de língua materna. Em paralelo, as teorias da análise do discurso da Escola Anglo-Saxã, subsidiaram o ensino pautado na abordagem comunicativa de língua estrangeira, cujo objeto era a conversação cotidiana, sob referência apenas da cultura e não das formações sócio-histórico-ideológicas.

Após uma década de vigência no Brasil, principalmente a partir de 1990, a abordagem comunicativa passou a ser criticada por intelectuais adeptos da pedagogia crítica. Tal pedagogia tornou-se fecundo campo de debate e produção de estudos, com o retorno de alguns intelectuais ao Brasil devido à anistia, a partir do final dos anos de 1970.

Além dos estudos realizados no exílio, muitos desses intelectuais foram inspirados pelas idéias de Paulo Freire. Nessa conjuntura, os lingüistas começaram “a se referir à história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica, emancipação, nas discussões acerca da linguagem”, conforme apontado por Cox e Assis-Peterson (2001, p. 14-15).

Assim, embora a abordagem comunicativa tenha se apresentado como reação à visão estruturalista da língua, concentrando-se nos aspectos semânticos e não no código lingüístico, ela começou a ser criticada por alguns intelectuais, que passaram a questionar as intenções subjacentes ao ensino comunicativo de proporcionar o uso da língua estrangeira, por meio de estratégias conversacionais, para se inserir na outra cultura. Identificou-se, então, o predomínio da oferta de língua inglesa que continua a ser prestigiada pelos estabelecimentos de ensino, por corresponder mais diretamente às demandas da sociedade.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, determinou a oferta obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, cuja escolha do idioma foi atribuída à comunidade escolar, conforme suas possibilidades de atendimento (Art. 26, § 5.º).

Para o Ensino Médio, a lei determina ainda que seja incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, Inciso III).

Em 1998, como desdobramento da LDB/96, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (PCN), pautados numa concepção de língua como prática social fundamentada na abordagem comunicativa. No entanto, tal documento recomendou um trabalho pedagógico com ênfase na prática de leitura em detrimento das demais práticas – oralidade e escrita. A justificativa apresentada foi que, no contexto brasileiro, há poucas oportunidades de uso efetivo da oralidade pelos alunos, particularmente da Rede Pública de Ensino.

Os PCN para a Língua Estrangeira afirmam que a prática de leitura atende às necessidades da educação formal e justifica ser esta a habilidade que o aluno poderá usar com

mais freqüência no seu contexto social imediato. Esse argumento pragmático para seleção de saberes, contudo, é uma prática excludente porque desconsidera a escola como espaço de conhecimento, cuja função social é formar para a cidadania. Neste aspecto, os fundamentos dos PCN para Língua Estrangeira agravam as desigualdades sociais.

Em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para Ensino Médio, cuja ênfase está no ensino da comunicação oral e escrita, para atender as demandas relativas à formação pessoal, acadêmica e profissional. Esta diferença entre as concepções de língua apregoadas nos dois níveis de ensino influencia os resultados da aprendizagem desta disciplina na Educação Básica.

Em contraposição a isso, lingüistas aplicados têm estudado e pesquisado novos referenciais teóricos que atendam às demandas da sociedade brasileira e contribuam para uma consciência crítica da aprendizagem e, mais especificamente, da língua estrangeira. Muitos desses trabalhos analisam a função da língua estrangeira com vistas a um ensino que contribua para reduzir desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apóiam. Tais estudos e pesquisas têm orientado as propostas mais recentes para o ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro e servem de subsídios na elaboração destas Diretrizes.

Como resultado de um processo que buscava destacar o Brasil no Mercosul, em 5 de agosto de 2005 foi criada a lei n. 11.161, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio. Com isso, também se buscou atender a interesses político-econômicos para melhorar as relações comerciais do Brasil com países de língua espanhola.

A oferta dessa disciplina é obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno. Por sua vez, os estabelecimentos de ensino têm cinco anos, a partir da data da publicação da lei (2005), para implementá-la.

A fim de valorizar o ensino de Língua Estrangeira Moderna, no ano de 2004 a SEED abriu concurso público para compor o quadro próprio do magistério, com vagas para professores de espanhol. Também ampliou o número de escolas que ofertam cursos do CELEM, estabeleceu parcerias para formação e aprimoramento pedagógico dos professores e adquiriu livros de fundamentação teórica de língua estrangeira para escolas de todo o estado.

Paralelamente, no âmbito federal, o MEC tem feito parcerias e promovido discussões sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras, além de distribuir material de suporte para professores da disciplina.

Ao contextualizar o ensino da Língua Estrangeira, pretendeu-se problematizar as questões que envolvem o ensino da disciplina, de modo a desnaturalizar os aspectos que o tem marcado, sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. A partir dessa análise, serão apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que orientarão o ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública Estadual.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A fim de justificar a concepção teórico-metodológica destas Diretrizes, pretende-se problematizar o ensino da Língua Estrangeira a partir da análise do diagnóstico realizado junto aos professores da Rede Pública do Estado do Paraná<sup>2</sup>.

Ao explicitarem aspectos relativos ao ensino da Língua Estrangeira no que se refere a suas práticas e objetivos atribuídos à disciplina, identificou-se que a abordagem comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula. Esta opção favorece o uso da língua pelos alunos, mesmo de forma limitada, e evidencia uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema para a expressão do significado, num contexto interativo.

No entanto, os professores explicitaram também o reconhecimento dos limites de tal abordagem ao pretenderem ampliar o papel deste componente curricular na formação integral dos alunos. Trata-se de uma situação que exige a busca de fundamentos teórico-metodológicos para subsidiar efetivamente o ensino da Língua Estrangeira Moderna no processo de escolarização.

Para analisar os limites e possibilidades da abordagem comunicativa e definir novos referenciais teórico-metodológicos para o ensino de Língua Estrangeira, teve-se como base o trabalho de Meurer. Este autor destaca a premente necessidade de desenvolver formas de incentivar práticas pedagógicas que contestem “ou quebrem o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação” (MEURER, 2000, p. 169).

Tendo como referência de análise tais apontamentos, apresenta-se a seguir uma reflexão a respeito da abordagem comunicativa, considerando que essa tendência tem marcado o ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública Estadual.

No Brasil, ela passou a fundamentar grande parte dos materiais e livros didáticos para uso em escolas de ensino regular, desde a década de 1980 até os dias atuais (PEREIRA, 2004; CORACINI, 1999).

No Paraná, Gimenez (1999) afirma que a abordagem comunicativa foi apropriada como referencial teórico na elaboração da proposta de ensino de Língua Estrangeira do Currículo Básico (1992). Embora esse documento apresente uma concepção de língua discursiva e sugira um trabalho com diferentes tipos de textos, a partir da visão bakhtianiana, observa-se que a progressão de conteúdos, de 5ª a 8ª séries, está voltada para o ensino comunicativo, centrado em funções da linguagem do cotidiano, o que esvazia as práticas sociais mais amplas de uso da língua.

A abordagem comunicativa apresenta aspectos positivos na medida que incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação.

Análises recentes mencionam que o ensino comunicativo desenvolveu-se em três fases ao longo

<sup>2</sup>Para a elaboração destas Diretrizes Curriculares, a multiplicidade de vozes dos professores, característica deste processo, foi captada pelos pontos convergentes, ainda que não possam ser reconhecidas *ipsis litteris*.

das últimas décadas, com avanços em seus pressupostos e proposições. Segundo Mascia (2003, p. 218), “uma primeira é associada ao nocional-funcional e é calcada em práticas audiolinguais; a segunda marcada pelos atos de fala com a incorporação de tendências sociolingüísticas e a terceira corresponde a uma vertente mais crítica, em que se pretendeu promover as interações culturais”.

Por outro lado, ao centrarem a atenção na comunicação, tal abordagem e os métodos que a antecederam não levaram em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam.

Nessa abordagem, o conceito de cultura configura uma visão homogênea que a percebe dissociada da língua, muitas vezes abordados de forma estereotipada.

Conforme Gimenez,

[...] a abordagem comunicativa, na tentativa de ensinar e se comunicar na Língua Estrangeira, deixou de lado a relação entre comunicação e cultura, e a necessidade de entender a comunicação entre falantes nativos e não-nativos como comunicação intercultural mais do que comunicação na língua-alvo. (2001, p.110)

Cabe salientar que a vertente mais crítica da abordagem comunicativa apresenta avanços na visão de cultura como prática social. Alguns autores trazem questões importantes para uma releitura crítica dos pressupostos subjacentes à abordagem comunicativa, não dissociada do contexto histórico. Kramsch (apud COX e ASSIS-PETERSON, 2001, p. 5) questiona as

noções basilares do ensino comunicativo como comunicação autêntica, abordagem natural, necessidades do aprendiz, interação e negociação do sentido, corolárias da ideologia norte-americana, que pressupõe a solução pacífica dos conflitos e a coexistência harmoniosa das diferenças.

Moita Lopes (1996) coloca sob suspeita o caráter apaziguador, harmonizador do ensino de língua e destaca que a finalidade de conhecer outra cultura precisa ser repensada no Brasil, em função do caráter colonizador e assimilacionista do ensino comunicativo. Consoante a esse autor, Pennycook (apud MASCIA, 2003, p. 220) considera que

a expansão do inglês no mundo não é mera expansão da língua, mas também uma expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização (...). [Afirma ainda que] hoje, poderíamos dizer que as várias facetas do Comunicativo se desenvolveram com o objetivo principal de difusão do inglês como língua internacional.

Torna-se evidente que esse modelo de ensino se pauta num contexto histórico em que questões acerca da hegemonia de uma língua, do plurilingüismo e do imperialismo lingüístico que as permeiam, não eram problematizadas.

Tendo como referência tais reflexões, depreende-se que tanto a opção teórico-metodológica quanto o idioma a ser ensinado na escola não são neutros, mas profundamente

marcados por questões político-econômicas e ideológicas, que resultam muitas vezes do imperialismo de uma língua. Tais questões marginalizam razões históricas e/ou étnicas que podem ser valorizadas, levando-se em conta a história da comunidade atendida pela escola. Destaca-se que o comprometimento com o plurilingüismo como política educacional é uma das possibilidades de valorização e respeito à diversidade cultural, garantido na legislação, pois permite às comunidades escolares a definição da Língua Estrangeira a ser ensinada.

A partir das reflexões em torno da abordagem comunicativa e de suas implicações no ensino de Língua Estrangeira Moderna, serão apresentados a seguir os fundamentos teórico-metodológicos que referenciam estas Diretrizes. Inicialmente, destacam-se alguns princípios educacionais que orientam esta escolha:

- o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;
- o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- o respeito à diversidade (cultural, identitária, lingüística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural.

Partindo desses princípios, a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.

Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. Inspirando-se nas palavras de Simon (apud JORDÃO, 2004a, p. 164),

a prática pedagógica é vista como processo dedicado a fomentar a possibilidade através da implementação de modos de compreensão e ação que encorajem a transformação de relações específicas entre formas sociais e capacidades humanas, e assim permita a expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar.

Nestas Diretrizes, o ensino de Língua Estrangeira Moderna será norteado para um propósito maior de educação, considerando as contribuições de Giroux (2004) “ao rastrear as relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem”. Para este educador, é fundamental que os professores reconheçam a importância da

relação entre língua e pedagogia crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam.

Isso implica superar uma visão de ensino de Língua Estrangeira Moderna apenas como meio para se atingir fins comunicativos que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural, ao postular os significados como externos aos sujeitos.

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social.

A proposta adotada nestas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin<sup>3</sup>, que concebem a língua como discurso.

Busca-se, assim, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica.

## 2.1 OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código lingüístico. Ela é heterogênea, ideológica e opaca.

Segundo Bakhtin (1988), toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a voz do eu e do outro. Para este filósofo, não há discurso individual, no sentido de que todo discurso se constrói no processo de interação e em função de um outro. E é no espaço discursivo criado na relação entre o eu e o outro que os sujeitos se constituem socialmente. É no engajamento discursivo com o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos. Daí a língua estrangeira apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade.

Em outras palavras, a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema lingüístico. Conforme Bakhtin,

o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma lingüística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade lingüística, também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (BAKHTIN,

---

<sup>3</sup>Círculo de Bakhtin: Segundo Faraco (2003), trata-se de um grupo de intelectuais russos de diversas formações, interesses e atuações profissionais, que se reunia regularmente de 1919 a 1929.

1992).

Nesse raciocínio, a cultura é concebida como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá em contextos sociais. Para Raymond Williams (2003, p. 41) há três categorias na definição de cultura

A primeira a “ideal” na qual a cultura é um estado ou processo de perfeição humana em termos de valores universais. A segunda é a “documentária” na qual cultura é o corpo de um trabalho intelectual e imaginativo em que, numa forma detalhada, são gravadas de diferentes maneiras as experiências e o pensamento humano. A terceira é a definição “social” de cultura, relatada como um modo de vida particular que expressa certos sentidos e valores, não somente na arte e conhecimento, mas também em instituições e comportamentos.

A partir destas três definições intercambiantes da cultura, Williams afirma que as disciplinas se reúnem em uma “tradição geral” que representa, por meio de variações e conflitos, uma “cultura humana geral”. Esta contudo, realiza-se em sociedades específicas contextualizadas local e temporalmente. A história cultural não é a soma de todas as culturas particulares, mas sim o estudo das relações entre elas.

Na construção de sua teoria, Bakhtin exclui a perspectiva do absoluto, rejeitando o estático e fechado, noções associadas à perspectiva tradicional de cultural.

Nos discursos presentes no intertexto das sociedades contemporâneas, as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais. Logo, as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação.

Para cada variante lingüística e cada grupo cultural os valores sociais e culturais que lhes são atribuídos sofrem oscilações, de acordo com os diferentes contextos socioculturais e históricos. Dessa forma, a língua e a cultura são entendidas como variantes locais particularizadas em contextos específicos; portanto, configuram-se de forma heterogênea, complexa e plural (BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim, a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais.

Para Bakhtin (1988, 1992), as relações sociais ganham sentido pela palavra e a sua existência se concretiza no contexto da enunciação. Por outro lado, os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, dessa forma, palavras vazias. Para esse teórico,

a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN 1988, p.95).

Com base nessas considerações, Bakhtin (1988) afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Uma importante consideração é quanto ao valor social das línguas existentes na sociedade. Conforme Bakhtin (1999, p. 101),

o papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras (...) – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de *poder*, de *força*, de *santidade*, de *verdade*.

Todo discurso está vinculado à história e ao mundo social. Dessa forma, os sujeitos estão expostos e atuam no mundo por meio do discurso e são afetados por ele.

No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido.

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões da nova ordem global, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade.

Busca-se, também, superar a idéia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o lingüístico ou, ainda, que o modelo de ensino dos Institutos de Idiomas seja parâmetro para definir seus objetivos de ensino na Educação Básica. Tal aproximação seria um equívoco, considerando que o ensino de Língua Estrangeira nas escolas de língua não tem necessariamente as mesmas preocupações educacionais a que a escola pública está voltada.

De forma geral, os objetivos de uma escola de idiomas estão mais direcionados para a proficiência lingüístico-comunicativa em situações de viagens, negócios e preparação para testes. Gimenez (2004, p.172) esclarece que

embora com características distintas, estes dois setores (público e privado<sup>4</sup>) têm sido equiparados na avaliação de resultados, quando se espera, por exemplo, que os alunos sejam proficientes na habilidade oral. Isto também se reflete nas expectativas de alunos e pais que freqüentemente consideram a aprendizagem de uma LE como importante fator para uma empregabilidade futura e a atrelam à fala. A importância da LE é tal que a mídia impressa tem se ocupado de abordá-la especialmente neste aspecto. Essas mensagens penetram as paredes das escolas e obscurecem as razões para inclusão de língua estrangeira no currículo.

Embora a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna também sirva como meio para progressão no trabalho e estudos posteriores, este componente curricular, obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, deve também contribuir para formar alunos críticos e

---

<sup>4</sup>O termo *privado* refere-se aos institutos particulares de Línguas.

transformadores.

Estas Diretrizes estão comprometidas com o resgate da função social e educacional da Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica, de modo a superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina.

Desta forma espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilite estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Destaca-se que tais objetivos são suficientemente flexíveis para contemplar as diferenças regionais, mas ainda assim específicos o bastante para apontar um norte comum na seleção de conteúdos específicos.

Entende-se que o ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural.

As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem uma língua estrangeira em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais e não verbais – é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados a suas comunidades locais, mas capazes de se relacionar com outras comunidades e outros conhecimentos.

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas lingüísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo.

O aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar uma consciência sobre o que seja a potencialidade desse conhecimento na interação humana. Ao ser exposto às diversas manifestações de uma língua estrangeira e às suas implicações político-ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva. Ressalta-se como requisito a atenção para o modo como as possibilidades lingüísticas definem os significados construídos nas interações sociais.

Ainda, deve-se considerar que o aluno traz para a escola determinadas leituras de mundo que constituem sua cultura e, como tal, devem ser respeitadas.

Além disso, ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social.

## 2.2 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Neste documento, o ensino de Língua Estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas (BAKHTIN, 1988). Trata-se de tornar a aula de Língua Estrangeira um espaço de

acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de (...) [conhecimentos necessários] para a vida contemporânea, estando entre eles os conhecimentos [em língua estrangeira] (MOITA LOPES, 2003, p. 43).

Tal proposta de ensino se concretiza no trabalho com textos, não para extrair deles significados que supostamente estariam latentes em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles, para lhes conferir sentidos e travar batalhas pela significação. É perceber a língua como “arena de conflitos” (BAKHTIN, 1992). Isto envolve a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Refere-se às formas de olhar o texto escrito, o visual, o oral e o hipertexto<sup>5</sup> para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes.

As reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação primeira com o texto. Considerando que as práticas discursivas são influenciadas umas pelas outras, não se trata de privilegiar a prática da leitura, visto que na interação com o texto pode haver uma complexa mistura da linguagem escrita, visual e oral. Numa concepção discursiva de língua, as práticas de oralidade, escrita e leitura não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação.

Nestas Diretrizes, a ênfase do ensino recai sobre a necessidade de os sujeitos interagirem

---

<sup>5</sup>Hipertexto vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários links, que permitem acessar outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, distanciando-se assim da linearidade da página. Na Internet, cada site é um hipertexto – clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto. Na definição de Jay Bolter (1991): “ as partes de um hipertexto podem ser agrupadas e reagrupadas pelo leitor”.

ativamente pelo discurso, sendo capazes de comunicar-se de diferentes formas materializadas em diferentes tipos de texto, considerando a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isto significa participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados e desenvolver uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentidos aos textos.

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis, pelo leitor. Tendo em vista que texto e leitura são dois elementos indissociáveis, e que um não se realiza sem o outro, é importante definir o que se entende por esses dois termos.

O texto, entendido como uma unidade de sentido, pode ser verbal ou não verbal. Para Bakhtin (1992), o texto é a materialização de um enunciado e é entendido como unidade contextualizada da comunicação verbal.

As pessoas não trocam orações assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda das unidades da língua – palavras, conjunto de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra por assim dizer, de uma unidade de fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo). Mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992, p. 297).

Embora necessite do aparato técnico da oração, o texto não corresponde aos aspectos sistêmicos da língua. Ele se organiza em formas relativamente estáveis, determinadas pelas condições materiais de produção, denominados por Bakhtin (1992) de gêneros do discurso. Para esse teórico, os gêneros se desenvolveram através do tempo e correspondem a formas típicas criadas por esferas de atividades humanas.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e a cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992,p.279).

Nessa definição, podem ser considerados textos uma figura, um gesto, um *slogan*, tanto quanto um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase em linguagem verbal escrita, a partir dos quais os conteúdos específicos de Língua Estrangeira Moderna serão tratados. No entanto, é preciso atentar para o fato de que são atribuídos aos textos os sentidos reconhecidos como válidos por determinada comunidade, considerando-se sempre o contexto e o momento histórico em que eles foram produzidos: uma construção à qual não se considere possível atribuir sentidos não será vista como texto por uma determinada comunidade.

Nessa visão, é importante que os alunos tenham consciência de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, de que existem diferentes práticas

de linguagem no âmbito de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades.

Destaca-se que os textos aos quais a sociedade está exposta são de natureza genérica. Conforme aponta Moita Lopes, vivemos num mundo multisemiótico, cujos textos extrapolam a letra, ou seja, “um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos” (LOPES, 2004, p. 30-31). Isso vem ao encontro da linguagem específica usada na comunicação mediada pelo computador. Aparentemente trata-se da linguagem escrita, mas quando desenvolvida em uma interação em tempo real, distancia-se da forma tradicional, adquirindo características semelhantes às do imediatismo e da redundância da fala, bem como é acrescida de ícones, cores, recursos sonoros, por exemplo, para comunicar aspectos que estariam presentes na fala. Conforme o exposto, as diferenças entre comunicação escrita e falada se diluem na construção desse novo tipo de texto.

A leitura, processo de atribuição de sentidos, estabelece diferentes relações entre o sujeito e o texto de acordo com as concepções que se têm de sujeito e texto. O trabalho proposto nestas Diretrizes está ancorado na perspectiva de uma leitura crítica, a qual se efetiva no confronto de perspectivas e na (re)construção de atitudes diante do mundo. A abordagem da leitura crítica extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significados possíveis. Busca-se, então, superar uma visão tradicional da leitura condicionada à extração de informações.

Nessa perspectiva, há confronto entre autor, texto e leitor. O leitor abandona uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentidos. Entretanto, ele não está sozinho ao construí-los, com ele estão sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e a ideologia na qual está inserido. A leitura é considerada, então, como interação entre todos esses elementos, os quais influenciam diretamente nas possíveis interpretações de um texto.

Dessa forma, ao ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, alunos e professores percebem ser possível construir significados além daqueles permitidos pela língua materna. Os sujeitos envolvidos no processo pedagógico não aprendem apenas novos significados nem a reproduzi-los, mas sim aprendem outras maneiras de construir sentidos, outros procedimentos interpretativos que alargam suas possibilidades de entendimento do mundo. *Sentido*, na acepção de Orlandi (2005, p. 47), é

uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito.

Portanto o momento histórico, o contexto sócio-cultural, os elos com o cotidiano (familiares, amigos etc.) que acompanham a vida, a criação artística e o conhecimento científico estão

presentes na produção e na recepção dos sentidos do enunciado.

Conseqüentemente, é na língua, e não por meio dela, que se percebe e entende a realidade e, por efeito, a percepção do mundo está intimamente ligada ao conhecimento das línguas. Para Jordão (2004a, p. 164),

[ao] aprender uma língua estrangeira [...] eu adiro procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quantas mais [...] línguas estrangeiras eu souber, potencialmente maiores serão minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo.

Assim, os sujeitos leitores têm a possibilidade de estabelecer relações entre os diversos elementos envolvidos, como por exemplo cultura, língua, procedimentos interpretativos, contextos e ideologias.

### 3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE

Os conhecimentos que identificam e organizam os campos de estudos escolares de Língua Estrangeira são considerados basilares para a compreensão do objeto de estudo dessa disciplina. Esses saberes são concebidos como conteúdos estruturantes, a partir dos quais abordam-se os conteúdos específicos no trabalho pedagógico. Os conteúdos estruturantes se constituem através da história, são legitimados socialmente e, por isso, são provisórios e processuais.

Ao tomar a língua como interação verbal, como espaço de produção de sentidos marcado por relações sociais, o conteúdo estruturante da Língua Estrangeira Moderna é o *Discurso como prática social*, que a tratará de forma dinâmica, por meio das práticas de leitura, de oralidade e de escrita.

Para que os alunos percebam a interdiscursividade, as condições de produção dos diferentes discursos, das vozes que permeiam as relações sociais e de poder, é preciso que os níveis de organização lingüística – fonético-fonológico, léxico-semântico e de sintaxe – sirvam ao uso da linguagem na compreensão e na produção verbal e não verbal.

Sob tal pressuposto, o trabalho em sala de aula deve partir de um texto num contexto de uso, sob a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e não pela mera prática de estruturas lingüísticas. Com o foco na abordagem crítica de leitura, a ênfase do trabalho pedagógico é a interação ativa dos sujeitos com o discurso.

Por sua vez, os conteúdos específicos contemplam diversos gêneros discursivos, além de elementos lingüístico-discursivos, tais como: unidades lingüísticas que se configuram como as unidades de linguagem, derivadas da posição que o locutor exerce no enunciado; temáticas que se referem ao objeto ou finalidade discursiva, ou seja, ao que pode tornar-se dizível por meio de um gênero; composicionais, compreendidas como a estrutura específica dos textos pertencentes a um gênero (BAKHTIN, 1992).

O professor deve considerar a diversidade de gêneros existentes e a especificidade do tratamento da língua estrangeira na prática pedagógica, a fim de estabelecer critérios para definir os conteúdos específicos para o ensino.

Inicialmente, é preciso levar em conta o princípio da continuidade, ou seja, a manutenção de uma progressão entre as séries considerando as especificidades da Língua Estrangeira ofertada, as condições de trabalho existentes na escola, o projeto político-pedagógico, a articulação com as demais disciplinas do currículo e o perfil dos alunos.

No ato da seleção de textos, propõe-se analisar os elementos lingüístico-discursivos neles presentes, na medida que apresentem possibilidades de tratamento de assuntos diversos, adequados à faixa etária e que contemplem os interesses dos alunos. É importante também que os textos abordem os diversos gêneros textuais e que apresentem diferentes graus de complexidade da estrutura lingüística.

Recomenda-se que seja dada aos alunos a oportunidade para participar da escolha das temáticas dos textos, uma vez que um dos objetivos é justamente possibilitar formas de participação que permitam o estabelecimento de relações entre ações individuais e coletivas. Por meio dessa experiência, os alunos poderão compreender a vinculação entre auto-interesse e interesses do grupo. Além disso, esta iniciativa poderá levar a escolhas de conteúdos mais significativos porque resultam da participação de todos.

Outro ponto a ser destacado é a atenção, no momento da escolha de textos, para que os mesmos não reforcem uma visão monolítica de cultura, muitas vezes abordada de forma estereotipada. Os conteúdos dos textos devem viabilizar os resultados pretendidos nas diferentes séries de acordo com os objetivos específicos propostos no planejamento do professor.

#### 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Estas Diretrizes propõem redirecionar o ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas da Rede Pública Estadual do Paraná. O trabalho com a Língua Estrangeira em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados.

A partir do conteúdo estruturante *Discurso como prática social*, serão abordadas questões lingüísticas, sociopragmáticas, culturais e discursivas, bem como as práticas do uso da língua: leitura, oralidade e escrita. O ponto de partida da aula de Língua Estrangeira Moderna será o texto, verbal e não verbal, como unidade de linguagem em uso. Antunes (2007, p. 130) esclarece que

o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outro. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades discursivas.

Propõe-se que nas aulas de Língua Estrangeira Moderna o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e somente depois de tudo isso a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem no entanto, abandoná-la. Cabe lembrar que disponibilizar textos aos alunos não é o bastante. É necessário provocar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles e considerar o contexto de uso e os seus interlocutores. Por isso, os gêneros discursivos têm um papel tão importante para o trabalho na escola. Para Bakhtin (1997, p. 279)

gêneros de discurso são os enunciados dos integrantes de uma ou doutra esfera da atividade humana e estas esferas de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciado.

Os gêneros do discurso organizam as falas e se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal, por isso as mudanças nas interações sociais geram mudança de gênero, bem como o surgimento de novos gêneros.

Se não existissem gêneros, se fossem criados pela primeira vez em cada conversa, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1992). Portanto, é importante que o aluno tenha acesso a textos de vários gêneros: publicitários, jornalísticos, literários, informativos, de opinião etc. A estrutura de uma bula de remédio, por exemplo, difere da estrutura de um poema. Além disso, é necessário que se identifiquem as diferenças estruturais e funcionais, a autoria, o

público a que se destina, e que se aproveite o conhecimento já adquirido de experiência com a língua materna. O objetivo será interagir com a infinita variedade discursiva presente nas diversas práticas sociais.

A reflexão crítica acerca dos discursos que circulam em Língua Estrangeira Moderna somente é possível mediante o contato com textos verbais e não verbais. Do mesmo modo, a produção de um texto se faz sempre a partir do contato com outros textos, que servirão de apoio e ampliarão as possibilidades de expressão dos alunos.

A aula de LEM deve ser um espaço onde se desenvolvam atividades significativas que explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca.

As discussões poderão acontecer em língua materna, pois nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para que o diálogo se realize em língua estrangeira. Elas servirão como subsídio para a produção textual em língua estrangeira.

O trabalho pedagógico com o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos lingüístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso e que nele se revele o respeito às diferentes culturas, crenças e valores.

Espera-se que o professor crie estratégias para que os alunos percebam a heterogeneidade da língua. Nesse caso, pode-se dizer que um texto apresenta várias possibilidades de leitura, que não traz em si um sentido preestabelecido pelo seu autor. Traz, sim, uma demarcação para os sentidos possíveis, restringida pelas suas condições de produção e, por isso, constrói-se a cada leitura: quem faz a leitura do texto é o sujeito, portanto o texto não determina a sua interpretação.

Na abordagem de leitura discursiva, a inferência é um processo cognitivo relevante porque possibilita construir novos conhecimentos, a partir daqueles existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações materializadas no texto. Com isso, o conhecimento de mundo e as experiências dos alunos serão valorizadas.

Desse modo, o professor desempenha um papel importante na leitura, já que, pela forma como encaminha o trabalho em sala de aula, os significados poderão ser mais ou menos problematizados, ou as possibilidades de construção de sentidos percebidas como mais ou menos significativas, como espaços para exercício de ação no mundo social ou submissão aos sentidos do outro.

Espera-se que o trabalho com a leitura vá além daquela superficial, linear. Uma questão é **linear** quando busca respostas já visualizando-as no próprio texto. Será **não linear** quando o aspecto sobre o qual incide a questão não se localiza apenas na materialidade do texto. A não linearidade permite o estabelecimento das relações do texto com o conhecimento já adquirido, o

reconhecimento das suas opções lingüísticas, a intertextualidade e a reflexão, o que possibilita a reconstrução da argumentação.

Na medida em que os alunos reconheçam que os textos são representações da realidade, são construções sociais, eles terão uma posição mais crítica em relação a tais textos. Poderão rejeitá-los ou reconstruí-los a partir de seu universo de sentido, o qual lhes atribui coerência pela construção de significados.

Assim, os alunos devem entender que ao interagir com/na língua, interagem com pessoas específicas. Para compreender um enunciado em particular, devem ter em mente quem disse o quê, para quem, onde, quando e porque.

Destaca-se ainda, que o trabalho com a produção de textos na aula de Língua Estrangeira Moderna precisa ser concebido como um processo dialógico ininterrupto, no qual escreve-se sempre para alguém de quem se constrói uma representação. Conforme Bakhtin “um discurso nasce de outros discursos e se produz para um outro sujeito, sendo que esse outro é construído imaginariamente pelo sujeito-autor” (apud MUSSALIN, 2004, p. 250).

Reconhece-se que o desconhecimento lingüístico pode dificultar essa interação com o texto, o que impossibilita a crítica (Busnardo e Braga, 2000). O conhecimento lingüístico é condição necessária para se chegar à compreensão do texto, porém não é suficiente, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos: o conhecimento discursivo da sua língua materna, da sua história, de outras leituras utilizadas ao longo de sua vida (Vygotsky, 1989).

A ativação dos procedimentos interpretativos da língua materna, a mobilização do conhecimento de mundo e a capacidade de reflexão dos alunos, são alguns elementos que podem permitir a interpretação de grande parte dos sentidos produzidos no contato com os textos. Não é preciso que o aluno entenda os significados de cada palavra ou a estrutura do texto para que lhe produza sentidos.

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na língua estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise lingüística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões lingüísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos.

Conhecer novas culturas implica constatar que uma cultura não é necessariamente melhor nem pior que outra, mas sim diferente. É reconhecer que as novas palavras não são simplesmente novos rótulos para os velhos conceitos. A análise lingüística não é apenas uma nova maneira de arrumar e ordenar as palavras e as novas pronúncias não são somente as distintas maneiras de articular sons, mas representam um universo sócio-histórico e ideologicamente marcado.

Destaca-se que nenhuma língua é neutra e pode representar diversas culturas e maneiras de viver; inclusive, pode passar a ser um espaço de comunicação intercultural, por ser usada em diversas comunidades, muitas vezes até por falantes que não a têm como língua materna.

Passa a ser função da disciplina possibilitar aos alunos o conhecimento dos valores culturais estabelecidos *nas* e *pelos* comunidades de que queiram participar. Ao mesmo tempo, o professor propiciará situações de aprendizagem que favoreçam um olhar crítico sobre essas mesmas comunidades.

Cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico, reaja aos textos com os quais se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Da mesma forma, deve ser instigado a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem.

Ao interagir com textos diversos, o aluno perceberá que as formas lingüísticas não são sempre idênticas, não assumem sempre o mesmo significado, mas são flexíveis e variam conforme o contexto e a situação em que a prática social de uso da língua ocorre.

Para que o aluno compreenda a palavra do outro é preciso que se reconstrua o contexto sócio-histórico e os valores estilísticos e ideológicos que geraram o texto. O maior objetivo da leitura é trazer um conhecimento de mundo que permita ao leitor elaborar um novo modo de ver a realidade. Para que uma leitura em Língua Estrangeira se transforme realmente em uma situação de interação é fundamental que o aluno seja subsidiado com conhecimentos lingüísticos, sociopragmáticos, culturais e discursivos.

As estratégias específicas da oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos, lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais do que o uso funcional da língua, é aprender a expressar idéias em língua estrangeira mesmo que com limitações. Vale explicitar que, mesmo oralmente, há uma diversidade de gêneros que qualquer uso da linguagem implica e que existe a necessidade de adequação da variedade lingüística para as diferentes situações, tal como ocorre na escrita e em língua materna. Também é importante que o aluno se familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo.

Com relação à escrita não se pode esquecer que ela deve ser vista como uma atividade sociointeracional, ou seja, significativa, pois em situações reais de uso, escreve-se sempre para alguém, ou para um alguém de quem se constrói uma representação. É preciso que no contexto escolar esse alguém seja definido como um sujeito sócio-histórico-ideológico, com quem o aluno vai produzir um diálogo imaginário, fundamental para a construção do texto e de sua coerência. Nesse sentido, a produção deve ter um objetivo claro, por exemplo, escrever um e-mail para uma editora solicitando material, elaborar uma entrevista a ser feita a um estrangeiro etc.

A finalidade e o gênero discursivo serão explicitados ao aluno no momento de orientá-lo para uma produção, assim como a necessidade de adequação ao gênero, planejamento,

articulação das partes, seleção da variedade lingüística adequada – formal ou informal. Ao fazer escolhas, o aluno desenvolve sua identidade e se constitui como sujeito crítico. Ao propor uma tarefa de escrita, é essencial que se disponibilize recursos pedagógicos, junto com a intervenção do próprio professor, para oferecer ao aluno elementos discursivos, lingüísticos, sociopragmáticos e culturais para que ele melhore sua produção.

Nos textos de literatura, a reflexão sobre a ideologia e a construção da realidade fazem parte da produção do conhecimento, sempre parcial, complexo e dinâmico, dependente do contexto e das relações de poder. Assim, ao apresentar textos literários aos alunos, deve-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural.

Outro aspecto importante com relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna é que ele será, necessariamente, articulado com as demais disciplinas do currículo para relacionar os vários conhecimentos. Isso não significa ter de desenvolver projetos envolvendo inúmeras disciplinas, mas fazer o aluno perceber que conteúdos de disciplinas distintas podem estar relacionados. Por exemplo: a relação interdisciplinar da Literatura com a História e a Geografia podem colaborar para o esclarecimento e a compreensão de textos literários.

Tais atividades serão propostas a partir de textos e envolverão simultaneamente práticas e conhecimentos mencionados, de modo a proporcionar ao aluno condições para assumir uma atitude crítica e transformadora com relação aos discursos apresentados.

O diagrama abaixo demonstra como o discurso se materializa no texto (verbal e não verbal) por meio das práticas da oralidade, leitura e escrita.



Nesta proposta, para cada texto escolhido verbal e/ou não verbal o professor poderá trabalhar levando em conta os itens abaixo sugeridos:

- a) Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado tipo de gênero;
- b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;
- c) Variedade Lingüística: formal ou informal;
- d) Análise Lingüística: será realizada de acordo com a série. Vale ressaltar a diferença entre o ensino de gramática e a prática da análise lingüística:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentidos.
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.

(adaptado: MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto, 2006, p.207)

e) Atividades:

- Pesquisa: será proposta para o aluno, acerca do assunto abordado. Lembrando aqui que pesquisa é entendida como uma forma de saber mais sobre o assunto, isso significa que poderá ser realizada não só nos livros ou internet. Uma conversa com pessoas mais experientes, uma entrevista, e assim por diante, também serão consideradas pesquisas.
- Discussão: conversar na sala de aula a respeito do assunto, valorizando as pesquisas feitas pelos alunos. Aprofundar e/ou confrontar informações. Essa atividade poderá ser feita em língua materna.
- Produção de texto: o aluno irá produzir um texto na língua estrangeira, com a ajuda dos recursos disponíveis na sala de aula e a orientação do professor.

Os conteúdos poderão ser retomados em todas as séries, porém em diferentes graus de profundidade, levando em conta o conhecimento do aluno.

A bagagem de conhecimentos que o aluno trará em língua estrangeira será diferenciada, pois os estabelecimentos de ensino possuem matrizes curriculares diferentes e nem sempre o aluno terá estudado o mesmo idioma em séries anteriores.

É importante aqui tecer algumas considerações sobre os livros didáticos comumente utilizados como apoio didático pelo professor, materiais que têm assumido uma posição central na definição de conteúdos e metodologias nas aulas de Língua Estrangeira moderna. As concepções de ensino e língua subjacentes às atividades dos livros didáticos tendem a se fundamentar, em grande parte, na Abordagem Comunicativa. Corroborando as reflexões concernentes a tal

abordagem, presentes nestas Diretrizes, Pereira (2004, p.199) afirma que

embora as mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir do advento da abordagem comunicativa tenham representado um enriquecimento lingüístico e sociocultural em relação aos LDs de abordagem formalista, os mesmos continuam sendo criticados pelo tratamento elementar, fragmentado e descontextualizado com que apresentam a língua, a sociedade, a cultura-alvo e outras culturas.

Entende-se que muitos professores preferam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras etc. Suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim acompanhar melhor as atividades.

Além de descortinar os valores subjacentes no livro didático, recomenda-se que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola: livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, Internet, TV *pendrive* etc.

A elaboração de materiais pedagógicos pautado nestas Diretrizes, permite flexibilidade para incorporar especificidades e interesses dos alunos, bem como para contemplar a diversidade regional.

Ao tratar os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna, o professor proporcionará ao aluno pertencente a uma determinada cultura, o contato e a interação com outras línguas e culturas. Desse encontro, espera-se que possa surgir a consciência do lugar que se ocupa no mundo, extrapolando o domínio lingüístico.

Ressalta-se a importância do Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna, Inglês e Espanhol, elaborado por professores da Rede Pública do Estado do Paraná, que não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de língua estrangeira, mas constitui suporte valioso e ponto de partida para um trabalho bem sucedido em sala de aula.

## 5 AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira Moderna está articulada aos fundamentos teóricos explicitados nestas Diretrizes e na LDB n. 9394/96.

Ao propor reflexões sobre as práticas avaliativas, objetiva-se favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nortear o trabalho do professor bem como propiciar que o aluno tenha uma dimensão do ponto em que se encontra no percurso pedagógico.

Conforme analisa Luckesi (2005, p. 166),

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

Essa concepção se sobrepõe ao caráter eventualmente punitivo e de controle, e dá lugar a um instrumento que oriente intervenções pedagógicas para além do conteúdo trabalhado, de forma que os objetivos de ensino explicitados nestas Diretrizes sejam alcançados.

A avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira Moderna deve superar a concepção de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos, visto que se configura como processual e, como tal, objetiva subsidiar discussões acerca das dificuldades e avanços dos alunos, a partir de suas produções. De fato, o envolvimento dos alunos na construção do significado nas práticas discursivas será a base para o planejamento das avaliações de aprendizagem.

Trabalhar o texto somente na sua linearidade é um hábito nas práticas escolares. Por isso, romper com a linearidade do texto tem sido uma das principais preocupações desta proposta de ensino/aprendizagem de LEM. Portanto, na avaliação esta orientação também deve ser considerada.

Caberá ao professor observar a participação dos alunos e considerar que o engajamento discursivo na sala de aula se faça pela interação verbal, a partir dos textos, e de diferentes formas: entre os alunos e o professor; entre os alunos na turma; na interação com o material didático; nas conversas em língua materna e língua estrangeira; no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de idéias (Vygotsky, 1989).

Ser ativo, neste caso, significa produzir sentidos na leitura dos textos, tais como: inferir, servindo-se dos conhecimentos prévios; levantar hipóteses a respeito da organização textual; perceber a intencionalidade etc. Não se trata, portanto, de testar conhecimentos lingüístico-discursivos de um texto – gramaticais, de gêneros textuais, entre outros –, mas sim verificar a construção dos significados na interação com textos e nas produções textuais dos alunos, tendo em vista que vários significados são possíveis e válidos, desde que apropriadamente justificados.

A participação dos alunos no decorrer da aprendizagem e da avaliação, a negociação

sobre o que seria mais representativo no caminho percorrido e a consciência sobre as etapas vencidas representam ganhos inegáveis ao trabalho docente.

Na Educação Básica, a avaliação de determinada produção em Língua Estrangeira considera o erro como efeito da própria prática, ou seja, como resultado do processo de aquisição de uma nova língua. Portanto, o erro deve ser visto como um passo para que a aprendizagem se efetive e não como um entrave no processo que não é linear, não acontece da mesma forma e ao mesmo tempo para diferentes pessoas.

Uma vez que é sujeito da aprendizagem, o aluno deve ter seu esforço reconhecido por meio de ações tais como: um retorno sobre seu desempenho e o entendimento do erro como integrante da aprendizagem.

Assim, tanto o professor quanto os alunos poderão acompanhar o percurso desenvolvido até então e identificar dificuldades, bem como planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las.

A explicitação dos propósitos da avaliação e do uso de seus resultados pode favorecer atitudes menos resistentes ao aprendizado de Língua Estrangeira e permitir que a comunidade, não apenas escolar, reconheça o valor desse conhecimento.

Embora essas considerações evidenciem a avaliação processual, é importante considerar também avaliações de outras naturezas: diagnóstica e formativa, desde que se articulem com os objetivos específicos e conteúdos definidos a partir das concepções e encaminhamentos metodológicos destas Diretrizes, de modo que sejam respeitadas as diferenças individuais e escolares.

## 6 REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, V.; JORDÃO, C.M.; GIMENEZ, T. (org.) **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.31, 15 abr. 1998.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BUSNARDO, J. BRAGA, D. B. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia**. Ilha do Desterro. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 91-114.
- COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2003.
- COX, M. I. P. ; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação**. Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001
- FARACO, C. A. **Português: língua e cultura – manual do professor**. Curitiba: Base, 2005.
- FERNÁNDEZ, G. E. Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE. Revista redELE,,n. 0, mar. 2004. Disponível em: <http://www.sgi.mec.es/redele/revista/eres.htm>.
- FARACO, C. A. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. 1 ed. Curitiba: Criar edições, v1, p.13-43, 2003.
- GIMENEZ, T. **Inovação educacional e o ensino de línguas estrangeiras modernas: o caso do Paraná**. Revista Signum, v. 2, p. 169-183, 1999.
- GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., Londrina, 2002. Anais. Londrina : APLIEPAR, 2002.p.107-114.
- GIMENEZ, T. **Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais**. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 11, Londrina, 2003. Anais. Londrina: Midiograf, 2003.

GIMENEZ, T. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate**. Londrina, 2004. Mimeo.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

GIMENEZ, T. **Competência intercultural na língua inglesa**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

GIROUX, H. A. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura**. Disponível em: <[http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy\\_Port.htm](http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm)> Acesso em: 12 de maio de 2006.

KRAUSE-LEMKE, C. **Complexa relação entre teoria e prática no ensino de língua espanhola**. Disponível em: <<http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso>> Acesso em: 15 de maio de 2006.

JORDÃO, C. M. **A língua estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba, 2004a. mimeo.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos**. Curitiba, UFPR, 2004b.

JORDÃO, C. M. **O ensino de língua estrangeira: de código a discurso**. In: BONI, V. **V.tendências contemporâneas sobre o ensino de línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

LOPES, L. P.M. ; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: Brasil/ DPEM Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC, 2004, p. 14-59.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MASCIA, M.A.A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais**. Florianópolis: UFSC, 2000. p.155-171.

MOITA LOPES, L.P. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política**. In: BARBARA L.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.) **Introdução à lingüística 2: domínios e fronteiras**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. São Paulo: Ponte, 2005.

ORLANDI, E. P. **A polissemia da noção de leitura. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso**. In: **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico da escola pública do Paraná**. Curitiba, 1990.

PEREIRA, C.F. **As várias faces do livro didático de língua estrangeira**. In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (orgs.). **O ensino de língua estrangeira: estudo e reflexões**. Porto Alegre: APIRS,

2004.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PICANÇO, D. C. L. **A língua estrangeira no país dos espelhos**. In: Educar em Revista, Curitiba, 2002.

SOUZA, L.M.T.M. **O conflito de vozes na sala de aula**. In CORACINI, M.J. (org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

## 6.1 OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995.

BOHN, H.I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des (re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRAHIM, A.C.S.M. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica**. Texto e Interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura de língua inglesa. Campinas: Unicamp, 2001. Dissertação (Mestrado).

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 6 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia Comunicativa – documentos básicos para la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: EDELSA, 2000.

CASTRO, G. ; FARACO, C.A Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna(ou de apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom) **Educar em Revista**, Curitiba, 1999.

CELANI, M.A.A. **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública**. São Paulo: Claritas, 1994.

CERVETTI, G. et al. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. Disponível em: <<http://www.readingonline.org>>2001. Acesso em: 15 de maio de 2005.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

CORACINI, M.J.R.F. **Leitura: decodificação, processo discursivo**. In CORACINI, M.J.R.F. (org.) O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CRISTOVÃO, V. **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real e o possível**. São Paulo: PUC, 1996. Dissertação (Mestrado).

DONATO, H. **Coleção povos do passado**. São Paulo. Melhoramentos, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

GEE, J. P. **Orality and literacy** In: The savage mind to ways with words. Tesol Quarterly, v.20 n. 4, p. 719-746, 1986.

GODOI, E. **La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas**. Anuário brasileiro de estudios hispánicos. Madrid, v.11, p.229-246, 2002.

GODOI, E. ; GODOY, A. M. **Reflexões sobre a formação de professores de espanhol/ lê no novo contexto brasileiro**. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2004, Campo Largo. Anais. Campo Largo: Editora Faculdade Cenesista Presidente Kennedy, 2004. P.175.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: University Press, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D, LONG, M.H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991/2000.

LEFFA, V. J. **Metodologias do ensino de línguas**. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/oensle.htm>> Acesso em: 04 de junho de 2005.

LEFFA, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: [www.leffa.pro.br/trab.htm](http://www.leffa.pro.br/trab.htm). Acesso em: 14 de dezembro de 2004

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001

LLOBERA, M., et al. **Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 2000.

RAMOS R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MEIRELES, S.M. **Língua estrangeira e autonomia**. Educar em Revista, Curitiba, 2002.

MENEZES SOUZA, L.M.T. **O conflito de vozes na sala de aula**. In CORACINI, M.J. (org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. p. 21-26.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez,

2002.

NICHOLLS, S. M. **Perspectivas históricas do ensino de línguas estrangeiras: as diferentes abordagens.** In: NICHOLLS, S. M. Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês. Maceió: UFAL, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira.** Disponível em: <www.veramenezes.com> Acesso em: 22 de abril de 2004

PAIVA, V.L.M.O. **A formação do professor de línguas.** Disponível em: <www.veramenezes.com> Acesso em 15 de maio de 2006.

MULLER, V. (org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RAMAL, Andrea Cecilia. **LER E ESCREVER NA CULTURA DIGITAL**

<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm> Conect@ - Revista on-line de

Educação a Distância. > Acesso em: 22 de junho de 2007

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) Gêneros: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P.M. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** In: SEB/MEC (org.) Orientações Curriculares do Ensino Médio. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2004. p.14-59.

SANTA-CECILIA, A. G. **La enseñanza del español en el siglo XXI.** In: GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M.; SIMÓN, T. Profesor en acción. Madrid: Edelsa, 1999

SARMENTO, S.; MULLER, V. (orgs.). **O ensino de língua estrangeira: estudo e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, M.I.M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** Maceió: Edições Catavento, 1999.

STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UNB, 2003.

TICKS, L. K. **O livro didático sob a ótica do gênero.** Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, p. 15- 49, 2005.

YOUNG, M.F.D. **Mudança curricular: limites e possibilidades.** In: YOUNG, M.F.D. O currículo do futuro. Campinas: Papyrus, 2000. p. 41-56.

VOLPI, M. T. **A Formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua ação docente.** In: LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001

