

## **LÍNGUA ESTRANGEIRA: a multiplicidade de vozes**

### **APRESENTAÇÃO**

Considerando o momento atual, em que vivemos experiências político-pedagógicas e as colocamos em discussão, iniciamos um diálogo que visa ser particularmente rico e importante com os professores<sup>9</sup> de língua estrangeira (LE). Os resultados dessas reflexões preliminares estão relatados neste documento, que está sendo cuidadosamente tecido com muitas mãos em movimento. Esperamos que ele represente uma continuidade proveitosa da discussão, uma ponte onde se amplie o tráfego de idéias e propostas, e ainda um desafio aos professores para novas investidas – ressignificando, dessa forma, sua prática.

O trabalho com LE, a exemplo das demais disciplinas, deve estar vinculado ao Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED) coloca à disposição de todos os professores a Proposta Curricular para a escola pública de Santa Catarina, a qual apresenta uma linha norteadora para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola<sup>10</sup>.

A discussão aqui contemplada não pretende centralizar-se no ensino de uma língua estrangeira específica. Posteriormente, as escolas poderão elaborar seus projetos pedagógicos optando pela língua estrangeira mais adequada aos seus propósitos e necessidades, considerada a comunidade que atendem.

### **A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: UM RELATO INICIAL**

Na versão 1989/1991 da Proposta Curricular de Santa Catarina não consta nenhuma referência a LE; porém, com a dinamização do projeto de aprofundamento e revisão da referida proposta, bem como com a aprovação da LDB da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/96, que, no seu artigo 26, § 5º, garante a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental —, abriram-se espaços para a discussão das questões envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sem a pretensão de historiar detalhadamente, é possível apresentar, em linhas gerais, o processo de implementação das línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas estaduais, nas duas últimas décadas.

Com o período de democratização, foi possível observar alguns avanços no ensino de LE em nosso Estado nos últimos anos. No entanto, essa área ainda não obteve toda a atenção necessária, já que, historicamente, tem representado apenas um apêndice nos currículos das escolas. Esta situação não difere da realidade da maioria dos estados do País, uma vez que a legislação pertinente, até dezembro de 1996, limitava-se a recomendar a inclusão de LE na grade curricular. Com efeito, a Lei Federal 5692/71, embora tenha listado LE como primeira matéria da parte diversificada do currículo de 1º e de 2º grau, colocava como restrição que só fosse ministrada quando houvesse condições materiais e humanas nas unidades escolares. Sempre houve uma situação de indefinição quanto à obrigatoriedade de LE no currículo. Contrariamente a essa orientação, pensamos que a aprendizagem de uma LE é parte integrante do processo educacional, devendo ela, como disciplina, estar em pé de igualdade com as outras no contexto escolar.

Até meados da década de 80, a LE que predominava nas escolas públicas de Santa Catarina era o inglês. A partir dessa época, houve modificação na política de ensino de línguas, passando-se de uma posição monolíngüística para uma posição plurilingüística nas escolas mais bem estruturadas, oferecendo-se francês, espanhol, alemão e italiano nos currículos escolares de 1º e de 2º grau.

A reintrodução de LE nas escolas de Santa Catarina deu-se no período de 1984 a 1988, por intermédio de um convênio de cooperação técnica celebrado entre a SED e a Universidade Federal de Santa

<sup>9</sup> – A palavra ‘professores’ remete sempre a professores e professoras.

<sup>10</sup> – Neste sentido, o que se propõe para o ensino/aprendizagem de LE pode ser mais bem compreendido com a leitura do texto onde se apresenta a proposta de Língua Portuguesa, por se nortear pelas mesmas concepções de aprendizagem, de metodologia e questões afins.

Catarina – UFSC. As razões básicas do projeto consistiam em transformar a oferta de LE em opção do aluno e não da escola, e em garantir a diversificação das línguas, atendendo melhor a formação étnica do povo catarinense e sua inserção no contexto latino-americano (mimeo 1989).

No início dos anos 90, através da implementação de projetos especiais, houve priorização do espanhol e do francês em parceria com algumas universidades e embaixadas.

Com o advento do MERCOSUL, surge a necessidade de integração dos países membros, e a educação entra na pauta das discussões. Em 27 de novembro de 1992 foi assinado em Brasília, na reunião de ministros de Educação dos países signatários do Tratado do MERCOSUL, o “PLAN TRIENAL PARA LA EDUCACIÓN EN EL MERCOSUR”, prevendo formar professores para ministrarem as línguas oficiais (português e espanhol) no contexto do MERCOSUL.

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto buscou a parceria das embaixadas do Chile, da Argentina, do Paraguai, do Uruguai e da Espanha para implementar o ensino da língua espanhola. Houve a oficialização do Protocolo de Intenções com a Embaixada da Espanha para a realização de capacitação para cinquenta professores habilitados em Letras/Língua Estrangeira. Paralelamente à capacitação, a SED buscou meios para habilitar estes docentes e, em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), elaborou o Projeto Emergencial “Habilitação para o ensino do espanhol”. O curso foi realizado em oito etapas, totalizando uma carga horária de 810 h/a, incluindo o estágio. Atualmente, cinquenta e uma (51) escolas públicas estaduais oferecem o espanhol como opção de Língua Estrangeira.

Para a reintrodução de Francês nas escolas públicas estaduais, foi assinado o Protocolo de Intenções nº 005 em abril de 1993, entre a Embaixada da França, a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade Federal de Santa Catarina. Esta ação proporcionou a capacitação de professores de francês em diversas etapas, sendo complementada, no ano de 1994, com o Projeto Bivalência – Didática integrada de professores de Francês e de Língua Portuguesa. Esse trabalho integrado visa à pesquisa/ação/reflexão para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (como língua materna) e de Francês (como língua estrangeira). Com a renovação do Protocolo em 18/12/96, o projeto continua sendo desenvolvido em algumas escolas, apresentando atualmente resultado satisfatório em relação ao desempenho, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, bem como uma maior conscientização do funcionamento da linguagem por parte dos alunos inseridos nas ações do projeto.

O ensino de alemão vem sendo assessorado e orientado por um representante do governo da Alemanha. Esse representante atua no órgão central da SED e sua ação consiste, fundamentalmente, na capacitação dos professores nas escolas públicas municipais e estaduais: orientação pedagógica e subsídio de material didático.

Para o ensino da língua italiana foi assinado um acordo de cooperação técnica, em 12 de dezembro de 1996, entre o Estado de Santa Catarina da República Federativa do Brasil e a República Italiana. Neste momento, as ações ainda estão centradas na formação de professores.

Mesmo que esses projetos e essas ações estejam proporcionando a possibilidade de opção em termos de oferta de diferentes línguas, pode-se dizer que o inglês ainda é a LE predominante nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. Como o ensino de inglês não está vinculado a um projeto específico ou a um acordo com as embaixadas, os professores têm trabalhado orientados pela própria formação acadêmica.

Considerado este quadro, entendemos que a atual discussão se constitui num momento significativo, na medida em que se propõem questões teórico-metodológicas para uma orientação global de LE nas escolas públicas de Santa Catarina, independentemente da existência de projetos específicos e de acordos internacionais.

## **DIÁLOGO PERMANENTE COM VYGOTSKY E BAKHTIN**

A discussão sobre o ensino da língua materna e da língua estrangeira passa necessariamente por algumas questões cruciais: O que é linguagem? Qual sua importância na constituição do sujeito, da cultura e das ideologias?

Buscar possíveis respostas significa considerar um referencial teórico que explicita a importância

destes temas. Para tanto, indicamos a perspectiva histórico-cultural representada por autores russos<sup>11</sup>, com os quais estabeleceremos um diálogo permanente durante nossa trajetória: suas obras evidenciam o papel da cultura e, particularmente, o da linguagem na constituição do sujeito e do conhecimento.

Vygotsky (1989a) enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, considerando o desenvolvimento cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual o sujeito está inserido. Para este autor, a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para o interior, ou seja, do plano social (intersíquico) para o individual (intrapíquico). Assim, é a partir e através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico (cultural).

A linguagem é considerada o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, uma vez que caracteriza e marca o homem. Cumpre assim papel essencial como constituidora da consciência e organizadora do pensamento, ou seja, de toda a vida mental. É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico. Dependendo do contexto (horizonte social amplo), da situação específica de produção e da relação entre os interlocutores, a linguagem é expressão em múltiplas significações e sentidos.

A concepção de linguagem proposta por Vygotsky também está contemplada em Bakhtin, porém ampliada, na medida em que este a encarou do ponto de vista filosófico. Ao considerar o aspecto ideológico como dimensão constitutiva da linguagem, permite que se estabeleçam outros olhares na formação da consciência.

Bakhtin (1988, 1992) insere o estudo das línguas na vida e nas condições objetivas de sua produção, afirmando que a existência da palavra (em sentido amplo) só se concretiza no contexto real de sua enunciação. Para este autor, os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, dessa forma, palavras vazias. Por outro lado, as relações sociais ganham sentido pela palavra. Em função dessas considerações, Bakhtin afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (cf. 1988, p. 36).

Uma outra importante consideração a ser registrada é que a palavra, funcionando como termômetro da vida social, permite que percebamos as diferentes ideologias, condições sociais e hierarquias. Enfim, a sua produção possibilita o confronto dos valores sociais.

A categoria básica de concepção da linguagem em Bakhtin é a interação verbal. Toda enunciação se constitui num diálogo que faz parte de um processo dinâmico e ininterrupto. Esse fenômeno subentende um princípio que Bakhtin chamou **dialógico**. Por isso mesmo, a linguagem só existe porque o outro assim permite que aconteça: *A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros* (1988, p. 113). A atividade discursiva pressupõe troca: a expressão semiótica só faz sentido porque é resultado (constantemente retomado) do contato entre os sujeitos. A palavra, signo ideológico por excelência, ganha vida por não ser assimilada como sinal abstrato da língua, sempre com a mesma forma e que pode ser preservada em museu como relíquia. Permanentemente em evolução, a língua é um objeto multifacetado.

Diante da concepção de língua aqui assumida, estabelecendo-se a linguagem como constituidora da própria consciência e organizadora do pensamento, inferimos que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais, a partir de situações significativas. Dessa forma, quanto mais o sujeito aluno<sup>12</sup> interagir com outros grupos (outros alunos, professores, outras línguas e culturas), maiores serão as possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento.

Isto pode e deve ser proporcionado no aprendizado de LE: através do confronto/estranhamento com a língua do outro (estrangeiro) terá o aluno também a oportunidade de questionar, compreender e ressignificar a sua<sup>13</sup>.

## APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA

Quando se pensa uma proposta curricular para o ensino-aprendizado de LE uma questão central se coloca: **por que é importante aprender uma língua estrangeira?**

Na instituição escolar, ainda é muito freqüente a valorização do **ensino** como ponto de partida do

<sup>11</sup> – Basicamente Vygotsky e Bakhtin, em função de suas valiosas contribuições.

<sup>12</sup> – Com a palavra ‘aluno’ nos referimos indistintamente a alunos e alunas da escola pública.

<sup>13</sup> – Consulte-se, para detalhes, o documento de Língua Portuguesa.

planejamento pedagógico; o que tem maior destaque é o que se ensina (conteúdo) e como se ensina (método). Esta atitude não é dialética, porque o aluno é marginalizado na medida em que não se efetiva a interação. Propomos, aqui, que se reflita sobre as razões para **aprender** uma língua estrangeira. Só assim o ensino fará sentido e será sempre encarado na sua relação com a aprendizagem.

Entendendo que é importante encarar a LE como disciplina curricular no 1º e no 2º grau, em pé de igualdade com as outras já reconhecidas e tornadas obrigatórias, pretendemos destacar alguns pontos que consideramos fundamentais no que se refere a essa aprendizagem.

Preliminarmente, podemos dizer que não se trata de redefinir os objetivos para o ensino de LE, e sim de definir objetivos reais e válidos, vagos há muito tempo no contexto educacional. Paralelamente à definição de objetivos, faz-se necessário estabelecer uma hierarquia dos objetivos no que se refere às quatro habilidades (fala-escuta, leitura-escrita).

Feitas estas considerações, apresentamos as razões que justificam aprender uma LE, entendendo que elas subjazem aos objetivos desse aprendizado.

1. O domínio de uma LE se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas. Como um dos eixos norteadores da proposta curricular é a socialização do conhecimento, a aprendizagem de uma LE não limita o conhecimento ao que a língua materna pode oferecer.

2. Esse processo de aprendizagem desenvolve no aluno estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado. Para discutir essa questão, vamos refletir sobre a relação entre a aprendizagem dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos feita por Vygotsky. Este autor entende que o desenvolvimento dos conceitos científicos, assim como o aprendizado de uma LE, permitiria o desenvolvimento de muitas funções intelectuais.

São os conceitos cotidianos que abrem o caminho para os conceitos científicos, ao mesmo tempo que estes possibilitam o desenvolvimento dos primeiros em relação à consciência e ao uso deliberado, numa relação dialética.

Esse processo é análogo àquele que diz respeito às relações entre língua materna e língua estrangeira, já que a aprendizagem desta é, desde o início, diferenciado, exigindo um trabalho mais consciente. Há que se destacar, entretanto, que há uma interação dialética das duas línguas, uma vez que *a criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna* (Vygotsky, 1989b, p. 94).

Essa relação também é discutida por Bakhtin (1988), que entende que os sujeitos não adquirem a língua materna, mas se constituem enquanto tais por meio dela. Essa consciência já constituída confronta-se com uma língua toda pronta no processo de aprendizagem de uma LE.

Para Bakhtin, *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* (ibid., p. 101; grifos do autor), remetendo, assim, para o seu papel ideológico. Esse entendimento possibilita compreender a palavra como um instrumento de consciência; tanto a palavra estrangeira como qualquer signo cultural não podem ser compreendidos senão como parte de uma consciência constituída.

3. À medida que entendemos que é através da linguagem que nos apropriamos dos conhecimentos historicamente produzidos e que também é pela linguagem que o pensamento é organizado e se desenvolve, quanto mais línguas o sujeito dominar tanto maiores serão as oportunidades de apropriação dos conhecimentos de outras culturas, para melhor compreender a sua e interagir com o seu meio.

A aprendizagem de uma LE se constitui, assim, na possibilidade de questionar a própria identidade (entendida como unidade e estabilidade), já que aprender uma LE é apropriar-se do outro. Ou ainda: aprender uma outra língua implica a reconstituição do próprio sujeito, não no sentido de que este venha a apagar-se, mas de que ele possa ressignificar-se. A presença do outro pode provocar deslocamentos significativos, favorecendo a busca de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e movimentos.

4. Num mundo em que os avanços tecnológicos aproximam povos, instituições e indivíduos, o estudo de uma língua estrangeira moderna torna-se fundamental. Considerando que vão aumentar as possibilidades de os alunos das escolas públicas entrarem em rede (Internet), haverá também interesse pessoal no aprendizado de LE.

Isto implica dizer que o aprendizado de uma LE possibilitará um melhor nível do conhecimento de si e da própria cultura, na medida em que esta é confrontada com a cultura do outro. Ou ainda, é a partir dos outros que nós nos identificamos. Quem aprende uma língua estrangeira não será o mesmo de antes de aprendê-la, pois esse processo exige o confronto das formações discursivas<sup>14</sup> da língua materna com as da língua que se está aprendendo. O sujeito que se inscreve numa segunda língua o faz a partir das formações discursivas da primeira.

Concordamos com Coracini quando diz que aprender uma língua estrangeira implica

*agir sobre o objeto de ensino para ‘capturar’ o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira é criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando a todo momento o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações lingüísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando. (Coracini, 1989,p.62).*

É da relação contraditória e da capacidade de cada um de articular as diferenças, lembra Coracini, *que decorre o grau de sucesso e modo de acontecimento do processo de aquisição da segunda língua* (1997b). O “incômodo” que, de alguma forma, a presença do outro causa pode provocar deslocamentos significativos, permitindo aprofundar o conhecimento da própria identidade, reconhecendo-a como heterogênea.

## METODOLOGIA

### O ensino de língua estrangeira: sua caminhada na história

Pensar o ensino de LE numa perspectiva histórica implica não pensá-lo em separado de todo o processo educacional, uma vez que os problemas relacionados a esta área do conhecimento são condicionados pelos problemas mais gerais da educação. Sendo assim, entendemos que essa discussão não deve se restringir aos especialistas e professores de língua estrangeira, mas deve envolver toda a comunidade escolar quando da construção do seu plano político-pedagógico.

Segundo Ballalai (1989), no Brasil Colônia o ensino foi fortemente influenciado pela cultura humanística européia, especialmente a francesa, satisfazendo os desejos de refinamento da aristocracia rural. Com a independência, no período imperial, como no período anterior, o ensino de LE esteve atrelado ao poder político e econômico. Aprendendo francês, a elite mantinha o monopólio do saber. Com a constituição de uma burguesia urbana no Brasil, no século XIX, a educação era o meio de chegar ao poder e a língua estrangeira continuou a exercer o mesmo papel que anteriormente.

Com a República, cresce o interesse pelo inglês, reflexo da influência americana, mas a influência francesa continua mais forte. A partir da década de 30 deste século, a educação popular passa a ser marcada por um forte pragmatismo e assim, para a elite, o ensino continua humanista e o ensino de línguas estrangeiras obrigatório. Com as tendências da Escola Nova, a preocupação principal do educador era a motivação, e o ensino de LE entra na sua primeira grande crise, devido ao esforço para se encontrarem métodos cujo centro fosse a motivação.

A Lei 5.692/71 não abriu espaço para a aprendizagem de LE, porque a concepção pragmático-desenvolvimentista dessa lei conduzia a conteúdos escolares voltados diretamente ao desenvolvimento econômico imediato, como as técnicas de produção.

A Lei 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dá novamente um impulso ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que determina a obrigatoriedade de todas as escolas manterem, desde a quinta série do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira, abrindo a possibilidade de a escola trabalhar com várias ao mesmo tempo.

<sup>14</sup> – Entenda-se por ‘formações discursivas’ instâncias de produção que determinam de alguma forma o que é possível dizer, como, quando e a quem, na medida em que cada locutor ocupa uma posição específica na comunidade de que faz parte, e é sempre desempenhando um papel que o sujeito se coloca como ser de linguagem. O discurso pedagógico pode ser encarado como uma formação discursiva.

Além deste rápido histórico da LE no contexto educacional brasileiro, o autor aponta para o atrelamento de seus professores a três vertentes da didática. Uma delas, da qual a nossa prática é herdeira, é a que está marcada pelo *taylorismo*, que se caracteriza pela racionalização do tempo gasto pelo professor. Outra se caracteriza pelo *comportamentalismo*, que privilegia a motivação inicial e permanente; a preocupação em adequar o ensino às técnicas e não as técnicas ao ensino, como forma de motivar o aluno, constitui o que Ballalai chama de segunda herança da didática. A terceira herança, no seu entender, é o *pragmatismo*, marcando o ensino pela definição de objetos a partir do ensino programado. Dentro dessa tendência tem destaque o *instrumentalismo*, que propõe uma visão utilitarista para o ensino de língua estrangeira.

As posições críticas das teorias *crítico-reprodutivistas* constituem a tônica da análise do processo educacional brasileiro no período de abertura política. Paralelamente, um movimento nacionalista põe em xeque as influências estrangeiras que, através de suas metodologias, impunham suas marcas ideológicas como forma de manter a hegemonia. Essas críticas conduziram à negação da forma como vinha sendo ensinada a LE, bem como o ensino em si da língua materna.

Muitos professores não se limitaram às críticas: começaram a propor novas ações, já que voltar atrás era quase impossível. Tomaram consciência de que o problema do ensino de LE no Brasil é um problema nosso que deve por nós ser resolvido, sem, no entanto, deixar de considerar as contribuições dos especialistas estrangeiros. A restrição é que esses especialistas não conhecem a problemática da educação brasileira, produzem o mesmo discurso para o mundo inteiro e estão a serviço do seu país (mesmo que bem intencionados), pregando métodos que têm por objetivo o consumo da cultura e dos produtos culturais de seus países de origem.

É nesse contexto que se desenvolveram diferentes métodos para o ensino de LE no Brasil. Sintetizá-los não é tarefa simples, principalmente porque cada método está relacionado a determinada concepção de homem, de aprendizagem, de linguagem. Optamos, neste momento, por caracterizar em linhas gerais métodos que, em diferentes momentos, vêm sendo utilizados no ensino de LE. Tal caracterização deve possibilitar aos professores uma reflexão sobre sua prática.

### Em busca de um caminho

Trazido pelos jesuítas, o chamado **método clássico** ou da **gramática- tradução** é considerado o primeiro voltado para o ensino de línguas estrangeiras. Ensinava-se o grego, o latim e línguas elitistas da época, uma vez que predominava a formação humanística clássica. Apesar de seu tradicionalismo, ainda é o método mais usado nas aulas, baseando-se na memorização de regras gramaticais e vocabulário e enfatizando a tradução através da leitura de textos. Não se considerava o desenvolvimento de habilidades de produção oral e de compreensão. Aliás, nem o mestre tinha necessidade de saber falar a língua-alvo.

No início do século XX, o **método direto** surgiu como oposição a essa forma consagrada de trabalhar a LE. Com efeito, pretendia-se que o aluno aprendesse usando diretamente a língua-alvo, e para isso exigia-se que o professor fosse nativo ou fluente nessa língua. Recursos como gravuras, objetos e movimentos corporais eram muito explorados, tendo em vista a busca de compreensão.

Enfatizando, por sua vez, as habilidades de compreensão de leitura, o **método de leitura** (1920) não é radicalmente novo em suas técnicas. Preocupa-se com o conhecimento histórico do país onde é falada a língua a aprender; a gramática se subordina à leitura; retorna-se ao processo de tradução.

Na metade do século predominava a psicologia behaviorista (Skinner, 1957), que foi a base do **método audiolingual**. Insistia-se em modelos orais e intensa prática, através da qual se pretendia automatizar no aluno formas e estruturas. O modelo era o esquema S-R-R (estímulo  $\leftarrow$  resposta  $\leftarrow$  reforço). Para tal deu-se uma importância considerável aos laboratórios de línguas.

É muito forte, no ensino de línguas em geral, a influência do estruturalismo. Assim é que desponta também o **método estrutural situacional** (1960), vinculado ao anterior, mas salientando a necessidade de garantir um contexto significativo para a prática da língua-alvo (tentando afastar-se, pois, do exercício mecânico), o que não impedia de realizar a prática de padrões estruturais.

Por outro lado, fixando-se na capacidade de uso da língua (competência comunicativa), o **método cognitivo**, despontando em 1965, tem como ideal a competência bilíngüe e bicultural, e por isso dá importância tanto à leitura e à produção escrita quanto à fala e à compreensão da língua falada.

Na década de 70 houve uma transformação mais radical na metodologia do ensino de LE. Nesse

período salientou-se que era necessário caracterizar as funções comunicativas relativamente às formas que as manifestavam, e fazer disso o centro da aprendizagem. Essa orientação está influenciada, sem dúvida, pela concepção da linguagem como ação (performatividade). Por suas características, recebeu a denominação de **método funcional**. Mas nessa década também proliferaram os genericamente chamados **métodos audiovisuais**, que simultânea e sistematicamente estimulavam a audição (a par dos exercícios de produção oral) e a visão através de historietas e relatos.

Na década de 80 é que se consolidou no Brasil a abordagem comunicativa, forma eclética de ensino-aprendizagem em que se foge da prática mecânica para simular as situações do dia-a-dia, encorajando-se também situações de comunicação real. Nesse caso, a gramática se põe a serviço dos objetivos de comunicação.

### **Do método à abordagem metodológica**

Cabe considerar que o histórico aqui apresentado não tem o objetivo de encaminhar para um **novo** método de ensino, uma vez que outra idéia de prática pedagógica está prevista: pressupõe o trabalho cooperativo e convém, por isso, usar o termo 'abordagem', de sentido mais amplo, por responder necessariamente aos pressupostos teóricos assumidos, não podendo deixar em segundo plano as relações estabelecidas entre professor e alunos. A compreensão dos elementos que interagem no processo ensino-aprendizagem é relevante: as questões a respeito da aprendizagem é que vão direcionar o trabalho do professor. Para um processo complexo em que o aluno é sujeito, interlocutor, não é cabível predeterminar métodos e técnicas auxiliares. Aliás, ao centrarem a atenção no aspecto formal, os métodos acima mencionados negligenciaram justamente aquilo que constitui a razão de ser da língua: a construção de sentidos na história humana através da interação verbal.

Uma nova abordagem para o aprendizado de LE é, pois, necessária e deve considerar alguns aspectos fundamentais: 1) o papel da LE precisa ser definido no plano político-pedagógico da escola; 2) a LE deve constituir-se num mediador de socialização do conhecimento e da cultura de outros países e não mais de distinção / discriminação; 3) o ensino de LE não deve estar voltado aos interesses hegemônicos dos países que as exportam, mas aos interesses de nossos alunos.

Neste sentido, concordamos com Ballalai sobre os pontos que devem ser considerados para uma nova proposta de ensino de LE. Destacamos o direito de acesso a esse saber, até agora elitizado, para as classes populares: *o respeito às diferenças culturais e a recusa do ensino de línguas estrangeiras como ponte para a manutenção de hegemonia cultural exógena à nossa* (1989, p. 55) e o cuidado para que nenhuma metodologia fira o respeito ao cultural.

Para que de fato as classes populares tenham acesso a esse novo saber faz-se necessário discutir a questão do conteúdo, a modalidade de proficiência a ser priorizada e a adaptação da didática à realidade social.

Com relação ao conteúdo, pode-se dizer que o ensino da língua falada é o que tem sido priorizado ao lado de um grande tempo despendido com motivação. A motivação em si não é um mal, mas não pode constituir-se no centro do ensino, em detrimento de conteúdos.

O objetivo (ideal) de desenvolver as habilidades de falar, escutar, ler e escrever em uma LE contribuiu para o silenciamento quase total dos alunos. Destacamos aqui a necessidade da definição da proficiência desejável e a importância de que esta esteja ligada à realidade social. A opção por uma habilidade não desconsidera as demais e nem significa que estas não devam ser exploradas pelo professor. Mostra, isto sim, a necessidade de a escola pública levar o aluno a um aprendizado eficaz, ou seja, que permita o acesso a um texto em LE, assumindo assim a sua função social. Optar por uma habilidade significa torná-la pivô de atividades que acabarão por vinculá-la a outras, de uma forma mais marcada ou menos marcada. O ensino instrumental de línguas, por exemplo, privilegia a compreensão em leitura, atendendo a um objetivo que muitas pessoas buscam e conseguem atingir em tempo relativamente curto.

No que se refere à metodologia, além do que já discutimos e apresentamos sobre métodos que nortearam/norteiam o ensino de LE, cabe ainda uma rápida reflexão sobre os livros didáticos.

A comissão que elaborou uma proposta para nortear a política de ensino de LE na rede oficial de 1º grau do Estado de São Paulo (1987) assim se pronunciou a respeito do livro didático:

*No Brasil, o livro didático é, de maneira geral, bastante pobre na medida em que não depende da excelência como critério básico, isto é, não tenta elevar a experiência de aprender a um nível limite*

*para a potencialidade do aluno, contentando-se com um enfoque formalista ingênuo temperado por baixo pela lei do mínimo denominador comum. (p. 113)*

Souza (*apud* Coracini, 1995, p. 113) considera que o livro didático tem para os professores a mesma função que tem o documento para os historiadores tradicionais, ou seja, não se questiona o que quer dizer, se diz ou não a verdade, se é autêntico ou é fabricado, apenas se procura seguir o que já está registrado. A autora destaca, ainda, que isto lhe dá um caráter de autoridade, uma vez que aceita uma única leitura, já dada.

Coracini (1995, p. 19), também a partir de uma reflexão sobre o livro didático, entende que é este que dá sentido ao texto ali apresentado e o professor o assume sem questioná-lo, colocando-se como representante do livro. Os tipos correntes de questões de compreensão dos textos são muitas vezes uma forma de controlar a aula e o processo de significação. Pelo fato de não exigirem do aluno nenhum esforço, não despertam interesse e só colaboram para levar a um comportamento passivo.

O uso do livro didático pode constituir-se numa forma de apagamento do professor como sujeito mediador no processo de aprendizagem, na medida em que se observa que

*o contexto escolar não conseguiu, ainda, abrir mão do paradigma ‘transmissão de conhecimento via livro didático’ e a questão, talvez, não esteja em ‘abandoná-lo’ simplesmente, mas, sim, em questionar essa ordem paradigmática que coloca o livro didático enquanto fonte única, universal de referência para a sala de aula. (Souza, *apud* Coracini, 1995, p. 117)*

Destacamos, assim, a importância e a necessidade que o professor tem de questionar, constantemente, a sua metodologia, o seu material didático, e de se posicionar criticamente diante do mundo.

Metodologicamente é imprescindível também que o professor “dese” as suas práticas de aula. Eis uma distinção interessante proposta por Robert Bouchard (1994):

- **exercício:** serve para “treinar” ou “fixar” determinadas habilidades; é totalmente **irreal**, isto é, fabricado; está fora de uma situação de uso ou fora de contexto; situa-se, em geral, ao nível da frase. É, no entanto, necessário, e há o momento certo para lançar mão dele.

- **atividade:** é a realização de um conjunto de ações **simuladas** em sala de aula para servir depois na prática real. Exemplos: representação de uma conversa pelo telefone, reservando quarto em hotel no país da língua em questão; a elaboração de um mural de classe; representação de uma compra de legumes na feira.

- **ato:** visa o uso real da língua. Por exemplo: pedir ao aluno, em LE, que feche a janela. O aluno a fecha, significando que compreendeu o que foi dito; escrever um cartão postal descrevendo a sua cidade a um correspondente (real) estrangeiro, enviando o cartão pelo correio; conversar com um nativo que tenha sido convidado para uma entrevista na sala de aula.

Orientações, pedidos, encaminhamentos na sala de aula são, em geral, feitos em língua materna, quando deveria ser justamente o contrário: sendo atos de uso real da língua, deveriam ser feitos em LE.

Se quisermos realmente melhorar a escola devemos evitar tantas práticas sem sentido. Para tanto, todo professor deve estar atento às três espécies de prática definidas acima, pois é comum tender para uma ou outra delas, segundo preferências pessoais. Mas podemos imaginar quanto deve ser monótono e pouco produtivo para o aluno um professor que passa dezenas de exercícios escritos – após ter feito a “explicação” de tópicos no quadro – e ao final das “unidades” faz uma prova para verificar “se aprenderam”.

Desta forma, pensar uma nova abordagem para o ensino de LE implica, também, pensar a relação professor/aluno na sala de aula. O professor é parte fundamental do processo como mediador, o que faz a ponte entre o aluno e a cultura, o conhecimento e as formas de apropriação desse conhecimento. Ele deve monitorar, explicitar, dar possibilidades na resolução de problemas – enfim, pôr-se nesta relação, intervindo via diálogo como um dos interlocutores: privilegiado, porém não detentor absoluto do saber, dando assim possibilidades a uma prática pedagógica discursiva de múltiplas formulações.

## CONTEÚDO: DO JEITO QUE AS VOZES TOMAM FORMA

A cada proposta que chega às mãos do professor, deseja ele de imediato identificar, dentro de sua

especificidade de ensino, os conteúdos que irá trabalhar, preferencialmente por série e/ou bimestre.

No entanto, convém reforçar que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina concebe a linguagem como forma de interação social, na qual a língua é tida como um espaço em que o contato humano se estabelece através da troca de experiências e de conhecimentos. Nesta concepção privilegia-se o discurso, ou seja, o acontecimento lingüístico através do qual temos a materialidade dos usos múltiplos da linguagem, levando pois em consideração as atividades do sujeito e suas estratégias de organização desse material. Assim sendo, acreditamos no trabalho pedagógico que adota como ponto de partida o reconhecimento da linguagem como uma **realidade social e histórica, como uma atividade inter-humana**.

Acredita-se, portanto, que a partir do momento em que o professor tiver claras as diretrizes desta concepção, as dúvidas sobre *quanto ensinar, como ensinar, quando ensinar, quais os conteúdos mínimos* passarão a ser secundárias, dando lugar a novas indagações que ocuparão esse espaço e que serão objeto de constante reflexão, como: *por que ensinamos? para que os alunos aprendem o que aprendem? qual o caminho que escolhemos?* (Geraldí, 1985, p. 42).

Serão as respostas a estas últimas perguntas que nortearão o trabalho a ser construído pela escola como um todo, na busca do alcance de seus objetivos, bem como na especificidade de cada disciplina.

Em se tratando de LE, a **prática social da linguagem** precisa ser exercida de maneira significativa, visando a interação nas relações sociais como forma de promoção do aluno no mundo, através de material variado, com informações sobre os países onde se fala a língua, buscando trazer para a sala de aula jornais, revistas, embalagens, rótulos de produtos, prospectos,... reconhecendo a natureza do texto em estudo, trabalhando sua estrutura, sua coesão interna e propondo/fazendo exercícios de análise lingüística para interiorizar determinadas estruturas. É preciso que o aluno conviva efetivamente com o **mundo da escrita** da língua, num processo necessariamente dialógico – princípio de constituição do sujeito.

Dessa forma, teremos aulas voltadas à aprendizagem da língua como função social, onde deve haver apropriação e produção de saber.

Se pensarmos numa programação a partir de conteúdos mínimos delineados na forma de uma nomenclatura gramatical, o resultado será um quadro muito limitado do que se pode definir como amostras de língua, e tais amostras provavelmente não serão significativas. Devemos pensar os conteúdos com elementos como tópicos, temas, funções sociais da linguagem, procedimentos para obter determinadas coisas, papéis que os sujeitos podem desempenhar – ou seja, pensar na complexidade estrutural e significativa de cada língua e no que ela pode oferecer em conhecimentos e relações.

A gramática, nesse panorama, tem um papel análogo àquele delineado na Proposta Curricular para Língua Portuguesa. A análise gramatical (ou a **reflexão lingüística**) é um dos aspectos do estudo da língua, que não começa nem termina nela. De fato, a gramática trabalhada como um exercício consciente, em que o aluno pensa a língua através de regras que supostamente a descrevem e explicam, não dá a mínima garantia de um uso funcional e significativo. Embora deva afastar-se da metodologia da gramática pela gramática, o professor de LE (bem como o de Língua Portuguesa) terá compensações que se concretizarão na cooperação de seus alunos para buscar sentido e construir – sugerindo, a partir de cada atividade ou conjunto delas dentro de um projeto, o modo de encaminhamento das aulas, a direção mais favorável ao desenvolvimento das potencialidades.

O pivô desse processo é o texto, e sua abordagem será interativa: como leitor, o aluno deve participar ativamente no processo de compreensão, bem como no processo de produção escrita. Ser ativo significa, entre outras coisas, poder produzir sentido, servir-se de seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses a respeito da organização do texto. Uma orientação metodológica importante é: ninguém precisa descobrir **tudo** ou **estudar** tudo de um texto.

Diante do exposto, a postura do professor de LE merece ser repensada. Ele necessita estar consciente de que o trabalho a partir da concepção aqui defendida requer, não raras vezes, maior empenho em relação àquilo que vem sendo tradicionalmente realizado nas salas de aula. Há, ainda, a necessidade de o profissional da escola pública estar politicamente comprometido com seu aluno, uma vez que trabalhar na perspectiva aqui proposta favorece a ampliação do universo cultural e o crescimento do educando como cidadão do mundo. Mas não só dele: o trabalho cooperativo tem também o professor como beneficiário, principalmente se ele contar com respaldo institucional.

### Leitura e escrita: construção de sentidos

Considerando o número de alunos por turma e a carga horária da disciplina LE, fica difícil pensar que os alunos possam desenvolver as quatro habilidades: fala/escuta, leitura/escrita, em profundidade e amplitude que lhes permitam uma interação efetiva com a outra língua e seus usuários.

Desta forma, entendemos que é necessário priorizar o trabalho com a produção da leitura e escrita em LE, não no sentido de restringir as possibilidades de aprendizagem, mas para viabilizar o aprendizado efetivo de pelo menos uma modalidade. Não queremos, com isto, desconsiderar o trabalho com a compreensão e a expressão oral, como já foi explicado antes neste documento.

Creemos que o **trabalho com o texto** deva merecer especial atenção por parte do professor. Tratamos de privilegiar o texto porque temos claro que, tendo-o como foco, fazem-se discussões orais sobre sua compreensão e, portanto, desenvolvemos as habilidades fala/escuta, leitura/escrita de forma integrada. Para que o aluno saiba enfrentar situações de leitura com algum sucesso, propomos um trabalho mais demorado com o texto, no sentido de que ele saiba, por exemplo, reconhecer as informações importantes ali contidas (seja um pequeno artigo de jornal, uma publicidade, seja a embalagem de um produto ou instrução de uso de aparelhos). Aqui, efetivamente deve acontecer a leitura e compreensão desses textos, no sentido de utilidade e informação – respeitando-se, é claro, a realidade da turma. O professor terá o discernimento para propor atividades adequadas ao grupo.

Por outro lado, convém também lembrar que, quando se trabalhar com gêneros como canções, receitas, documentários, informes turísticos regionais, lendas ou outros textos típicos do país da língua estrangeira em estudo, reconhecer neles a natureza do texto em questão, perceber sua estrutura, seus elementos coesivos e fazer exercícios de análise lingüística sim, mas não perder de vista o caráter histórico-cultural desses escritos, buscando “ler” neles toda a gama de informações que permitem falar dos costumes, peculiaridades locais, modos de agir, pensar e relacionar de cada povo. Por sua vez, torna-se interessante traçar paralelos entre esta cultura e a da língua materna, o que permitirá um saber verdadeiro e não hipotético.

Convém observar, outrossim, a importância de o professor cuidar para resguardar o aluno de uma alienação que poderia conduzi-lo a atitudes de submissão cultural. Para que isso não ocorra, é imprescindível que o professor saiba que não é representante de uma cultura estrangeira, mas um educador brasileiro de crianças brasileiras e, portanto, deve ter como referência a produção sócio-histórico-cultural de nosso País. Partindo do referencial sócio-histórico de nossa realidade, estabelecendo comparações com a cultura estrangeira, permitirá ao aluno uma leitura crítica mais significativa para a sua vida.

Salienta-se, ainda, que o *êxito no aprendizado de uma LE depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria* (Vygotsky, 1989b, p. 94). Em vista do exposto, o professor deve levar em consideração o conhecimento de mundo que o aluno já tem, trazendo para a sala de aula textos cujo assunto tenha algo de familiar, próximo e de real interesse, o que muito auxiliará para o êxito do processo. Outro aspecto que elucida a citação acima está em que o professor estimule a interação aluno-leitor/texto através da formulação de hipóteses sobre o assunto, debates (em língua materna), análise de pontos que o aluno considera “conhecidos” e reflexão sobre eles, descoberta de palavras parecidas com as de língua portuguesa ou que o aluno já identifica; associação de significações ao contexto; análise de estruturas de parágrafos (comparar com a língua materna); percepção de elementos de coesão e de coerência textual... O professor deverá, portanto, **trabalhar a língua dentro da estrutura textual, e o texto em seu contexto social de produção**. É do texto que o professor selecionará itens e fatos gramaticais que indicam os processos de estruturação da língua. Com isso não queremos dizer que o texto seja um pretexto para ensinar gramática ou para fixar determinada estrutura, mas que ele seja **o conteúdo a ser explorado**.

Francine Cicurel (s/d), numa proposta interativa focalizando a leitura, expõe alguns princípios de trabalho, como segue:

**1. “Preparar” a leitura.** Alguns procedimentos pedagógicos devem ser encaminhados para mobilizar os conhecimentos úteis à recepção do texto, por exemplo: orientar a discussão sobre o tema tratado, descobrir experiências pessoais que podem ser utilizadas na leitura.

**2. “Olhar” o texto.** Assim como na cultura da língua materna o aluno já empreendeu várias leituras, ele pode transferir seu conhecimento de gêneros para a identificação dos textos (livro, artigo de jornal,

folders). A partir do gênero, algumas hipóteses podem surgir sobre o sentido geral do texto.

**3. Sugerir hipóteses.** Isso pode ser feito em duas etapas: logo após a leitura panorâmica, e depois de um exame de títulos e subtítulos e outras informações paralelas, e a releitura do texto. A construção do sentido se faz passo a passo, e não de uma só vez, ao final da última linha. Num trabalho em grupo as hipóteses podem ser comparadas.

**4. Privilegiar uma leitura com objetivo.** Pode-se simplesmente procurar determinada informação, compreender um ponto mais preciso, argumentos a favor de ou contra alguma coisa, opiniões.

**5. Estabelecer elos.** Ou seja, estabelecer ligações entre segmentos textuais que parecem em princípio separados. Através de termos-chave e comparações é possível fazer o aluno dar-se conta da arquitetura do texto e de sua coerência.

**6. Adivinhar.** Parar uma leitura para explicar uma palavra com apelo a um contexto diferente não é produtivo. É preferível examinar o texto na busca de alguma possibilidade de “adivinhar” o sentido pelo contexto, por exemplo aproximando campos semânticos. “Resgate”, em português, pode ser associado a “300 mil reais” num texto que certamente conterà outros indícios para a compreensão.

Talvez seja oportuno explicitar o que se entende por **texto**, na abordagem aqui proposta: texto é uma unidade de sentido e lugar de interação de sujeitos, onde ocorre um jogo de intersubjetividades, pois há troca, há construção de sentido, há um projeto de intenção entre escritores e leitores (entre locutor e destinatário). Texto, nesta perspectiva, é unidade discursiva em uso, é recorte de um discurso falado ou escrito que tem inserção num espaço sócio-cultural, de onde se tira parte de seu sentido. É uma unidade semântica e não somente formal, e como tal não tem fechamento absoluto, permitindo leituras com objetivos variados e interpretações múltiplas.

O fundamental é que o professor dê ênfase ao que é mais importante em um texto: seu sentido na dimensão discursiva, a percepção de suas condições de produção, de sua orientação argumentativa, de seu(s) interlocutor(es) – enfim, de sua manifestação discursiva correspondente a um complexo e longo processo de formulação subjetiva.

Consideramos altamente positivo tratar assim o ensino-aprendizagem de LE, por permitir ao professor a construção de sua proposta pedagógica em consonância com o projeto político-pedagógico de sua unidade escolar. Isto significa fazer a experiência de observar nossa própria construção, em conformidade com os pressupostos psicológicos e filosóficos da Proposta Curricular, **construindo-nos** também como sujeitos dessa história.

Cabe ainda esclarecer que **texto** está sendo entendido como toda produção lingüística significativa falada ou escrita, ou seja, amostras vivas das mais diversas situações de comunicação (anúncios, cartões, cartas, pequenas reportagens, receitas, bulas de medicamentos importados, manual de uso de cosméticos, folhetos de instrução, manuais técnicos, charges, histórias em quadrinhos, tiras, panfletos, anedotas, poemas, textos literários, músicas, videoclipes, cinema,...).

Analisando os gêneros mais diversos, observando a especificidade desses gêneros, pode-se *transitar* no “conteúdo e na forma”: estudar a unidade temática e estrutural, comparar e perceber as diferenças entre os textos, construir sua estrutura a partir das reflexões feitas em sala de aula, comparar textos de países que falam a mesma língua e perceber a veiculação cultural de cada um, refletir sobre as estruturas fonéticas, morfológicas, sintáticas (em comparação com a língua materna), discutir sobre as relações dos países e suas colônias, ler as publicações brasileiras e da língua estrangeira sobre o mesmo tema para perceber as abordagens.

Finalmente, tornamos claro que, se toda essa discussão é fundamental, o aprendizado só se realiza efetivamente quando essa nova língua é apresentada e explorada de forma viva, significativa – em suma, na sua complexidade. Temos quase certeza de que o professor com boa formação em LE tem condições de desenvolver uma prática que direcione a expressão oral em consonância com a tônica do estudo de texto aqui apresentada – o que representará, em última análise, um trabalho integrado com a língua materna.

## **AValiação: UM NOVO OLHAR...**

Se pensarmos uma proposta para o ensino-aprendizagem de LE numa perspectiva social e histórico-cultural, é evidente que a “problemática da avaliação”, assim entendida pela maioria dos envolvidos no

processo escolar, deve ser amplamente discutida, no intuito de se perceber o tratamento equivocado e os mitos cristalizados em torno dela<sup>15</sup>.

É bom considerar, ainda, que cabe ao professor organizar seu trabalho com um planejamento que já de início torne claras as metas, os objetivos e as ações. Se assim o fizer, ao observar o processo ensino-aprendizagem, permitirá que a avaliação se torne consequência do que foi trabalhado (e não mais um fim em si), bem como o **novo ponto de partida** para o planejamento seguinte das ações.

### FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA AÇÃO POSSÍVEL<sup>16</sup>

Todos sabemos, para dizer em poucas palavras, que a valorização do professorado passa pelo investimento na qualidade de sua formação profissional. Mesmo supondo que os professores saiam da universidade com formação razoável, ainda é necessário garantir a formação continuada. Um dos requisitos para tal é dar-lhe possibilidade de acesso às pesquisas aplicadas. E isso se faz através de encontros regulares, com algum tipo de acompanhamento e coordenação, que permitam o contato constante com o que está sendo discutido e feito.

De qualquer forma, supõe-se que seja possível um trabalho integrado na própria escola. Os professores, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, devem desenvolver seu trabalho, somando esforços na caminhada para a conquista da cidadania.

### BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALLALAI, Roberto. **A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução da divisão de classes**. Fórum Educacional, v. 13, n. 3. Rio de Janeiro, jun./ago. 1989. p. 47-64.
- BOUCHARD, Robert. **Texto da palestra proferida durante Encontro Nacional de Bivalência – Salvador, Bahia, 1994**.
- CARÉ, J.-M., TALARICO, K. **Jeux et techniques d’expression**. Ciep, 1992.
- CICUREL, Francine. **Compréhension des textes: une démarche interactive**. *Le français dans le monde* n. 243. Paris, EDICEF, 1991. Ago/Set, p.40-43.
- CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Da torre de marfim à torre de Babel: uma síntese de pesquisa**. São Paulo, 1996 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. **A formação do professor de línguas**. 1997a (mimeo).
- \_\_\_\_\_. **O ensino de língua estrangeira e suas relações com o ensino de língua materna**. 1997b (mimeo).
- \_\_\_\_\_. **Em busca da adequação ensino-aprendizagem**. Leopoldinum, V.XVI. n° 46. Santos, agosto. 1989. p.61 – 78
- COSTA, Daniel N. Martins da. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- COSTE, Daniel. **Vingt ans dans l’évolution de la didactique des langues**. Paris: Hatier/Didier, 1994.
- CASTANÔS, Fernando. **Dez contradições do enfoque comunicativo Trabalhos em Línguística Aplicada, n° 21**. Campinas: UNICAMP/IEL, Jan. jun.1993. p.65 -78 .
- CHISS, Jean-Louis et alii. **O Projeto Bivalência: Didática Integrada do Português – Língua Materna e do Francês – Língua Estrangeira**. Documento norteador do Projeto. Salvador, Bahia, 1996.
- FURLANETTO, Maria Marta. **Reflexão sobre a concepção de linguagem como interação**. Florianópolis, 1995 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. **Para uma proposta curricular – considerações epistemológicas**. Florianópolis, 1996 (mimeo).
- FURLANETTO, Maria Marta; BORTOLOTTI, Nelita. **Ensino da língua: mudar para quê?** Texto da palestra proferida no auditório da Biblioteca Universitária da UFSC. Florianópolis, 1995 (mimeo).
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- GAONACH, Daniel. **Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère**. Paris: Hatier/Didier, 1987.

<sup>15</sup> – Para esta discussão, sugerimos a leitura do documento “Avaliação” da Proposta Curricular 1997.

<sup>16</sup> – Consulte-se, para maior conhecimento, o documento “Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente” – Proposta Curricular 1997.

- GERALDI, J. W. **Prática de produção de textos na escola. Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 7. Campinas: UNICAMP/IEL, 1986.
- \_\_\_\_\_. **O Texto na sala de aula – leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1985.
- KRAMSCH, Claire. **Interaction et discours dans la classe de langue.** Paris: Hatier/Didier, 1991.
- KRESS, Gunther. **Fazendo signos e fazendo sujeitos: o currículo de inglês e os futuros sociais. Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 25. Campinas: UNICAMP/IEL, jan./jun. 1995. p. 97-118.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOIRAND, Sophie. **Enseigner à communiquer en langue étrangère.** Paris: Hachette, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Une grammaire de textes et des dialogues.** Paris: Hachette, 1990.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.
- PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Uma releitura do conceito de competência comunicativa. Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 26. Campinas: UNICAMP/IEL, jul./dez. 1995. p. 17-35.
- SÃO PAULO. **Proposta de linhas gerais para nortear uma política de ensino de língua estrangeira moderna na rede oficial de 1º grau** (elaborada pela Comissão de Avaliação e Reformulação do Ensino de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo). **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 10. Campinas: UNICAMP/IEL, 2º semestre 1987. p. 103-119.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Relatório final do projeto-piloto: Reintrodução e diversificação de ofertas do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual em Santa Catarina.** Florianópolis, 1989.
- CLÁRITAS n. 2. **Discurso: compreensão e contexto.** 1996.
- SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- SCHIFFLER, Luger. **Pour un enseignement interactif des langues étrangères.** Paris: Didier-CREDIF, Hatier-Didier, 1991.
- TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua inglesa: leitura.** São Paulo: Cortez, 1991 (Col. Magistério 2º grau. Série formação geral).
- VIGNER, Gérard. **Écrire – éléments pour une pédagogie de la production écrite.** Paris: CLE International, 1982.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989b.
- VYGOTSKY et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

#### **GRUPO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

AUGUSTINHA RODRIGUES SEBASTIÃO – 8ª CRE  
 DULCE DE OLIVEIRA VALÉRIO – 8ª CRE  
 LISIANE VANDRESEN – 15ª CRE  
 LUZIA MADALENA LEITE – SED/DIEF  
 MARA CRISTINA FISCHER RESE – 5ª CRE  
 MARIA DA GRAÇA TROIS GOMES MONTEIRO – IEE  
 MARIA HELENA DOS SANTOS VIEIRA – 17ª CRE  
 MARIA IZABEL DE BORTOLI HENTZ – SED/DIEF  
 NELVI MARIA TERNUS KUMMER – 12ª CRE  
 ROSANE CAMPOS DUTRA – SED/DIEF  
 VÂNIA TEREZINHA SILVA DA LUZ – 1ª CRE  
 ZÉLIA ANITA VIVIANI – UFSC

#### **CONSULTORES INICIAIS COM O GRUPO DO ÓRGÃO CENTRAL DA SED**

CELSONO HENRIQUE SOUFEN TUMOLO – UFSC  
 GLÓRIA GIL – UFSC

#### **CONSULTORES COM O GRUPO DE TRABALHO**

MARIA JOSÉ R. F. CORACINI – UNICAMP  
 MARIA MARTA FURLANETTO