

Carla Marli Adiers Stefanello

**Da competência comunicativa à lingüístico-discursiva:
implicações para o ensino e aprendizagem
de língua estrangeira**

Passo Fundo, abril de 2007

Carla Marli Adiers Stefanello

Da competência comunicativa à lingüístico-discursiva:
implicações para o ensino e aprendizagem
de língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª. Dr. Ana Paula Fadanelli Ramos.

Passo Fundo, abril de 2007

Dedicatória

Ao Saulo, meu marido, que me proporcionou inúmeros momentos de apoio, paciência, compreensão e amor.

Aos meus filhos, Lucas e Samuel, pelo estímulo e tolerância pelas longas ausências.

À todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradecimento

À Dr^a Ana Paula Fadanelli Ramos, acima de tudo, pela confiança na minha capacidade acadêmica, pelo constante estímulo, prontidão e dedicação nos momentos mais desafiadores, e pelo total apoio tanto pessoal como logístico, na busca de materiais junto às bibliotecas para a realização da pesquisa bibliográfica exploratória deste trabalho.

À Dr^a Evandra Grigoletto, em especial, pelo interesse na temática, pelas valiosas críticas, sugestões e atenção dispensadas tanto na qualificação como pelas contribuições feitas após a defesa, ao conteúdo e à bibliografia apresentados nesta versão final do trabalho.

À Dr^a Telisa Furlanetto Graeff, pelas valiosas críticas, sugestões e contribuições feitas na qualificação do trabalho.

À Dr^a Ana Zilles, pelas valiosas críticas, sugestões e atenção dispensadas e pelo auxílio após a defesa quanto ao conhecimento compartilhado, que serviu de ponto de referência para a realização final deste trabalho.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado de Letras, da Universidade de Passo Fundo-RS, na pessoa da Dr^a Márcia Helena Saldanha Barbosa (MD Coordenadora PPGL/UPF-Mestrado em Letras), pela concessão de uma bolsa parcial (julho/2005-dezembro/2006), que viabilizou minha permanência no Curso, e acima de tudo, pelo total apoio, reconhecimento pelo meu trabalho e oportunidade de participar nos Seminários de Letras, Linguística e Educação.

Aos professores do PPGL/UPF-Mestrado em Letras, em especial, a Dr^a Florence Carboni e ao Dr. Gaston Hilgert, pelos sábios ensinamentos nas disciplinas ministradas durante o Curso, e pelo interesse em me auxiliar a melhor delimitar o tema do trabalho.

Aos colegas de estudo do PPGL/UPF-2004 e 2005, área de concentração de Estudos Linguísticos, pela amizade e troca de conhecimento.

Aos colegas Ivomar Spilmann e Sílvia Fernanda Souza, em especial, pelo apoio, amizade, companheirismo e colaboração.

Um agradecimento muito especial, ao Instituto Estadual de Educação Edmundo Roewer – Ibirubá/RS, na pessoa da Diretora Janete Terezinha Kumm, pelo apoio no sentido de viabilizar minhas Licenças Prêmio junto à 9ª CRE-Cruz Alta/RS, o que possibilitou minha dedicação exclusiva ao trabalho durante o ano de 2006, e sua conclusão em tempo hábil.

Aos colegas de profissão, amigos e parentes que, de uma forma ou de outra, torceram por mim, e acreditaram na realização e consecução desta proposta de trabalho.

Epígrafe

A busca

*Carla Marli Adiers Stefanello
Saulo Assis Stefanello*

O finito da vida
O infinito do viver
O finito da ignorância
O infinito do saber

O finito do mundo
O infinito do conhecer
O finito do homem
O infinito do aprender

RESUMO

O presente estudo investiga as repercussões teórico-práticas da evolução do conceito de competência comunicativa à lingüístico-discursiva, decorrente das concepções sócio-interacionista de linguagem, humanista e sócio-cultural de educação, no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. O estudo se insere como pesquisa bibliográfica exploratória descritiva. Os dados gerados foram discutidos de acordo com o método de leitura analítica, com base no ideário de autores como Vygotsky e Bakhtin, por formarem possibilidades de análise em concordância com as questões que embasaram o presente estudo. À luz das considerações apresentadas neste trabalho, foi realizada uma análise do ensino teórico-prático do inglês, nos aspectos sócio-político, teórico-pedagógico e didático-metodológico a partir da abordagem comunicativa. Da compreensão e interpretação desses dados, foi possível verificar as implicações da concepção sócio-interacionista, ainda tênues, na amostragem de experiências práticas de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, da última década. As práticas de ensino, sobretudo na escola formal, ainda estão muito permeadas pelas concepções tradicionais de educação e de linguagem.

Palavras-chave: didática, língua estrangeira, língua inglesa, competência comunicativa, competência lingüístico-discursiva.

ABSTRACT

The present study investigates theoretician-practical repercussions of the evolution from communicative competence into linguistic-discursive, occurred by socio-interactive of language', humanistic and socio-cultural of education' conceptions in the teaching and learning English as a foreign language. This study is an exploratory descriptive bibliographical research. The produced data had been argued in accordance with the analytical reading method, based into the ideal proposed by Vygotsky and Bakhtin, because their ideas were in agreement with the subject matters presented in this study. Through the ideas presented in this paper was realized an analysis of the theoretician-practical English teaching on social-political, theoretician-pedagogy, didactic-methodological from the communicative approach aspects'. From understanding and interpretation of these data was possible to show the socio-interactive conception implications, still tenuous, in the theoretician-practical samples' experience of teaching and learning English as a foreign language, in the last decade. The teaching practices are still permeable, above all in the formal school, by language and education traditional conceptions.

Key-words: didactic, foreign language, English language, communicative competence, linguistic-discursive competence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ABORDAGENS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA LINGÜÍSTICA	13
1.1 Concepções de linguagem e sua relação com abordagens de ensino e aprendizagem ...	13
1.1.1 Comportamentalismo de Skinner	15
1.1.2 Estruturalismo de Saussure	17
1.1.3 Cognitivismo/mentalismo na educação e na linguagem	20
1.1.4 Gerativismo de Chomsky	21
1.1.5 A afinidade entre o interacionismo de Bakhtin e as abordagens humanista e sócio-cultural de educação	25
1.2 Abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	31
2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	44
2.1 Conceito de competência comunicativa de Dell Hymes: críticas e repercussões no ensino e aprendizagem de língua estrangeira	44
2.2 A concepção sócio-interacionista na formação do conceito de competência lingüístico-discursiva	56
2.2.1 Teoria sócio-interacionista: aspectos históricos, sociais e culturais no ensino e aprendizagem de língua estrangeira	64
2.2.2 Motivação, aptidão e identidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira	69
2.3 Repercussões do sócio-interacionismo na abordagem comunicativa	79

3 IMPLICAÇÕES DA CONCEPÇÃO SÓCIO-INTERACIONISTA EM EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DA ÚLTIMA DÉCADA	85
3.1 Aspectos metodológicos	85
3.2 Análise e discussão dos dados bibliográficos	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Ao estudar uma ou diversas línguas diferentes da sua língua materna, o ser humano cria em sua mente um novo sistema lingüístico e adota um novo conjunto de normas e comportamentos culturais. A aprendizagem de língua estrangeira representa uma nova percepção da natureza da linguagem verbal, aumentando a compreensão de como ela funciona. Assim, o uso de uma língua estrangeira possibilita que o ser humano tenha uma percepção maior de si mesmo como cidadão e sobre o mundo plural, marcado por valores diferentes e também sobre outras formas de organização político-econômica realizadas em condições de inter-relacionamento global. Um exemplo é a importância que o inglês adquiriu no mundo contemporâneo, nas últimas décadas, por motivos diversificados, sobretudo de natureza sócio-cultural, não deixa dúvida sobre a utilidade de aprendê-lo. Ele se transformou numa língua cada vez mais "universal" em certos domínios da atividade humana, como a mídia, o comércio, a ciência, a tecnologia, entre outros, e seu conhecimento, sempre mais exigido no mundo do trabalho, também representa a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global.

No que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, e do inglês em particular, a realidade comprova que, em grande número de escolas, as práticas de ensino e aprendizagem acontecem ainda de maneira tradicional, consistindo no estudo de aspectos isolados da língua – vocabulário e regras gramaticais predeterminados e acompanhados por exercícios repetitivos. Em geral, constata-se uma excessiva preocupação no estudo convencional e no acúmulo de informações a respeito da estrutura da língua, resultando em um conhecimento parcial e memorizado. Este tipo de abordagem de ensino parece estar ligado ao medo de errar e ao excesso de autocrítica, no desempenho do aluno sobre a língua.

Percebe-se, no contexto de ensino, que não há atividades que possibilitem uma assimilação de língua estrangeira e um desenvolvimento da competência comunicativa através do esforço comunicativo decorrente da interação humana. Além disso, o objetivo dos alunos parece consistir em passar nas provas avaliativas e não no uso de uma língua para se comunicar, demonstrando dificuldade de transformar a língua em habilidade funcional. É importante que haja um entendimento maior da língua-alvo, indo além do treino das habilidades lingüísticas – ouvir, falar, ler e escrever, que devem ser percebidas não apenas como um exercício intelectual, mas como a possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa para interagir discursivamente.

Nossa hipótese é que, atualmente, esse objetivo pode ser atingido preferencialmente pela abordagem de tipo comunicativo, na qual a ênfase está na interação e uso da língua priorizando a comunicação e não na aprendizagem de regras. Há uma evolução no sentido da visão de linguagem e dos aspectos didático-metodológicos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira da competência comunicativa à competência lingüístico-discursiva decorrente das concepções sócio-interacionista de linguagem, humanista e sócio-cultural de educação. Essa evolução aparece refletida em trabalhos de inglês como língua estrangeira selecionados, cujas experiências teórico-práticas foram analisadas nesta pesquisa como amostragem bibliográfica, da última década.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é condicionado por inúmeros fatores. Nossa intenção é apenas elaborar algumas considerações exploratórias a fim de contribuir para a reflexão na investigação e na ação relativas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, havendo uma necessidade urgente de se compreender melhor como se dá esse processo. Num campo de “ciência aplicada” como esse, cujas pesquisas têm relevância e implicações imediatas, tangíveis na prática, é fácil observar que há muito a ser feito e a ser compreendido. O interesse em pesquisar esse assunto ligado à Educação e à Lingüística (Aplicada) partiu da minha atuação como professora na área de Letras por mais de 20 anos na rede pública estadual e particular de ensino. Ressalto a importância do estudo do tema por relacionar-se ao aperfeiçoamento profissional contínuo, percebendo ser esse um suporte útil para o exercício da docência, uma vez que a teoria é base da prática didático-pedagógica, que faz o professor operar, no fazer educativo.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre as implicações teórico-práticas da evolução do conceito de competência comunicativa à lingüístico-discursiva no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Os objetivos específicos são: a) analisar as repercussões das concepções de educação e de linguagem no

ensino e aprendizagem de língua estrangeira; b) discutir a evolução do conceito de competência comunicativa à lingüístico-discursiva no ensino de língua estrangeira; c) analisar as implicações da concepção sócio-interacionista em experiências teórico-práticas de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, da última década.

Este trabalho baseia-se numa investigação bibliográfica exploratória descritiva, cujo procedimento de coleta de dados para análise de conteúdo foi desenvolvido de acordo com o método de leitura analítica, sugerida por Severino (1993), e seguiu os seguintes processos básicos: análise textual durante a qual se fez a leitura preliminar do texto; posteriormente a análise temática onde foi possível determinar a idéia central do autor, as idéias secundárias e o tema-problema dos textos investigados; em seguida, foi desenvolvida a análise interpretativa, associando a idéia do autor com as idéias de outros autores relacionadas à mesma temática; o penúltimo passo foi a problematização em relação ao texto, levantando-se questões reflexivas em relação ao texto lido; e, finalmente, foi elaborada uma síntese pessoal em que foi desenvolvido o texto contido neste trabalho, que é um texto novo, com redação própria, com discussão e reflexão pessoais, embasado nas idéias dos autores citados nas referências bibliográficas desta pesquisa.

O estudo apresenta-se em três partes. Na introdução, trata-se a temática, os objetivos e a metodologia da pesquisa. No primeiro capítulo, sintetizam-se as abordagens de ensino e aprendizagem educacionais mais usuais e suas relações com as concepções de linguagem, que, por sua vez, são analisadas e contrastadas com as abordagens e métodos específicos do inglês como língua estrangeira, demonstrando, com essa investigação, as relações indissociáveis entre as principais abordagens educacionais em geral subjacentes às abordagens de língua estrangeira.

No segundo capítulo, mostra-se que, embora um aspecto essencial da linguagem seja a comunicação, pois é nela que se dá a construção social de significados, discute-se a evolução do conceito de competência comunicativa à lingüístico-discursiva. Há ainda questões das implicações de visões sócio-interacionistas de língua e de linguagem como aspectos a serem considerados na construção de abordagens e competências para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

No terceiro capítulo, analisam-se as implicações da concepção sócio-interacionista refletidas em experiências teórico-práticas de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, relatadas por seus autores, e discutidas como amostragem bibliográfica, da última década. Nas considerações finais, procura-se responder aos objetivos expressos na introdução deste trabalho, incrementando tais respostas com os estudos feitos no decorrer da pesquisa.

1 ABORDAGENS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA LINGÜÍSTICA

Neste capítulo, sintetizam-se as abordagens de ensino e aprendizagem educacionais mais usuais e suas relações com as concepções de linguagem, que serão analisadas e contrastadas com as abordagens e métodos específicos do inglês como língua estrangeira, demonstrando, com essa investigação, as relações indissociáveis entre as principais abordagens educacionais em geral e as abordagens de língua estrangeira. Apresentadas estas concepções teóricas sobre como a língua estrangeira pode ser ensinada e aprendida através das abordagens e métodos de ensino, inicia-se uma discussão entre as fundamentações teóricas das abordagens tradicional e comunicativa e suas implicações didático-metodológicas no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

1.1 Concepções de linguagem e sua relação com abordagens de ensino e aprendizagem

A distinção terminológica das palavras didática, abordagem, metodologia, método e técnica é útil aqui, como definição do emprego doravante desses termos neste capítulo.

Segundo Masetto (1994, p.12) a palavra didática é conhecida desde a Grécia antiga e lá significava ensinar, instruir e fazer aprender. Buscando o significado atual da didática, entre outros, conforme Candau (1984, p.12) a didática pode ser compreendida como “(...)reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica”. A

didática é, em primeiro lugar, uma reflexão sistemática, entretanto, não é apenas a reflexão sistemática das teorias, uma vez que ela procura também aplicar os conhecimentos (problemas e questões) produzidos, usando-os para desenvolver ou transformar práticas–metodológicas. À luz de tais tópicos, a didática enquanto reflexão sobre a prática educativa é o estudo do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e de seus resultados. Não obstante, de acordo com Masetto (1994, p.13) “as teorias se apresentam válidas enquanto solucionam problemas da prática pedagógica. Caso contrário, a própria realidade questiona a teoria exigindo novos aprofundamentos, pesquisas e estudos”. Assim, as teorias educacionais se desenvolvem em consonância com a prática pedagógica, e esta consegue ou deveria resolver seus problemas com as sugestões daquelas.

É importante ressaltar o papel da reflexão na transformação da prática educativa. Vasconcellos (2000, p.11) explica que a reflexão enquanto atividade simbolizadora e seus produtos tais como representações, conceitos, teorias, entre outros, não podem interferir diretamente na realidade e nas condições objetivas de fato, pois quem age sobre a realidade, direta ou indiretamente, através de algum instrumento, são os indivíduos. Ocorre que estes indivíduos têm sua ação pautada em algum nível de reflexão, visto que a prática está sempre baseada numa significação, seja ideológica, interesseira, utilitária, ou alienada. Não é, portanto, um processo mecânico, automático, aleatório, ou casuístico. Por isso, há, na ação consciente dos indivíduos, um nível de elaboração, um sentido, um fim, uma justificativa ou uma marca humana que é a intencionalidade.

Desse modo, as abordagens possuem concepções filosóficas e princípios educacionais gerais baseados em amplas teorias. Almeida Filho (1993, p.18) explica que “o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem”. A abordagem é uma filosofia de trabalho de aprender e ensinar línguas, ou seja, os princípios que embasam os papéis de aluno e de professor no processo global de ensino. Para o professor, a abordagem será a orientação a seguir nas decisões sobre as ações nos diferentes procedimentos metodológicos a serem utilizados nas fases de preparo do material auxiliar nas aulas.

Por sua vez, a metodologia para Rays (1987, p.89) “(...) nasce e renasce da própria situação didática em desenvolvimento; de uma situação didática específica que envolva a totalidade das contradições da problemática do mundo social”.

Explica Rays (1987, p.84) que no processo educacional como um todo, o sentido etimológico da palavra método origina-se do Grego – “*méthodos, de metá*” (pelo, através) e “*hodós*” (caminho). Sem afastar-se do real propósito já contido no sentido etimológico da palavra método, significando a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar algum

propósito, o método de ensino passa a ser um dos elementos possíveis para a concretização dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Ou melhor, ainda pelas palavras de Rays (1987, p.84) o significado de método é “(...) como um caminho ou procedimento consciente, organizado racionalmente, com a finalidade de tornar o trabalho mais fácil e mais produtivo para o alcance de determinada meta”.

Técnica é um termo mais restrito, significando um simples procedimento sistemático em sala de aula, visando uma determinada prática. Totis (1991, p.24, grifo da autora) esclarece que, ”por exemplo, jogos, trabalho em duplas, exercícios orais ou escritos são *técnicas* destinadas a colocar em prática um *método* que, por sua vez, deriva de uma *abordagem* adotada”.

No ensino e aprendizagem de língua estrangeira, retomando as assertivas acima, entre outras definições, Puren¹ (1988) citado por Martins-Cestaro (1999), chama de método o próprio material de ensino. A metodologia estaria num nível superior, englobando os objetivos gerais, os conteúdos lingüísticos e as teorias de referência, enfim, as situações de ensino que subentendem a elaboração de um método.

Feitas tais distinções, inicia-se a exposição das concepções de ensino e aprendizagem mais usuais e suas relações com as concepções de linguagem. Mizukami (1986) explica as principais abordagens de ensino e aprendizagem educacional em geral que serão analisadas e, na próxima seção, serão comparadas com as abordagens e métodos específicos do inglês como língua estrangeira, demonstrando, com esse alinhamento, relações indissociáveis entre as principais abordagens educacionais em geral e as abordagens de língua estrangeira.

1.1.1 Comportamentalismo de Skinner

Sabe-se que na visão tradicional de educação há um ensino que se preocupa mais com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com o pensamento reflexivo. Alinhada teoricamente a esta visão a abordagem comportamentalista arranja e planeja as condições externas de aprendizagem para que o professor consiga controlar comportamentos. Esse controle pode ser exercido por técnicas de reforço positivo ou negativo inspirado nos experimentos de Ivan Pavlov (1849-1936), introduzidas por Watson (1878-1958) que foi o primeiro a empregar o termo “behavior”, em 1913.

¹ PUREN, C. *Historie des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé Internacional, 1988. (Col. Didactique dès langues étrangères)

Watson foi o principal inspirador de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) que, por sua vez, foi o maior divulgador do behaviorismo ao prever a utilização de seus princípios na psicoterapia e na educação. A corrente teórica do behaviorismo dominou o pensamento e a prática da Psicologia em escolas e consultórios até os anos 1950, embora seus efeitos ainda estejam muito presentes no ensino de hoje.

Em resumo, o princípio da teoria behaviorista consiste em que só é possível teorizar e agir sobre a ciência observável como o conjunto das reações observáveis em um indivíduo, no seu ambiente e em dadas circunstâncias. Com isso, ficam descartados conceitos e categorias centrais dos estados mentais ou subjetivos como consciência, vontade, inteligência, emoção e memória. O condicionamento operante é o conceito-chave do pensamento de Skinner (1982, p. 43-77), acrescentado à noção de reflexo condicionado. Os dois conceitos estão ligados à fisiologia do organismo, seja animal ou humano. O reflexo condicionado é uma reação ao estímulo casual como resposta a um estímulo puramente externo, isto é, a um estímulo segue-se uma resposta. Já o condicionamento operante é um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado. Em outras palavras, associar a necessidade à ação torna-se um hábito gerado por uma ação do indivíduo.

Na perspectiva do behaviorismo, o objetivo da análise é identificar as variáveis que controlam o comportamento e especificar como elas interagem, determinando uma resposta particular. As variáveis sob controle são descritas em termos de estímulo, resposta e reforço. Por essa razão, Skinner (op.cit.) e seus seguidores defendiam a idéia de que tais variáveis poderiam ser usadas também em seres humanos a fim de controlar o comportamento verbal. Para ele, repetiram-se nos indivíduos os mesmos procedimentos que eram usados em animais quanto ao modo como a linguagem é aprendida e utilizada.

Espera-se, assim, que a criança adquira um comportamento verbal por meio da observação e imitação de adultos ou outras crianças, e pela manipulação de dados externos. Na aquisição da linguagem, fatos como a analogia e a generalização são as imagens sensoriais transmitidas ao cérebro como impressões e a língua, nesse sentido, é vista como uma coleção de palavras, locuções e sentenças, como um sistema cujos hábitos adquiridos são explicados pelos meios externos.

Os conceitos e os conhecimentos que o indivíduo adquire pela aplicação dos princípios indutivos são mediados pelo estímulo-reforço, cuja função é fornecer uma informação correta acerca do uso das unidades da linguagem. Então, o condicionamento operante é o mecanismo de aprendizagem de um novo comportamento e é esse processo que Skinner (1982, p. 86) chamou de “modelagem”. O instrumento fundamental de modelagem é

o reforço, que é a consequência de uma ação quando percebida por quem a pratica. Para o behaviorismo, o reforço pode ser positivo como uma recompensa ou negativo pela ação que evita uma consequência indesejada. Skinner (1978, p.179-189) enfatizou o reflexo positivo.

Segundo Skinner (1982), as pessoas aprendem mais facilmente quando o conteúdo é apresentado em pequenos módulos e quando recebem um reforço imediato, indicando se tiveram ou não sucesso. Ele explica que os alunos não aprendem simplesmente por exercício ou prática a partir apenas da experiência, ou simplesmente estar em contato com o ambiente não significa que eles o perceberão. Então, para ocorrer aprendizagem deve-se reconhecer a resposta, a ocasião em que ocorre a resposta e as suas consequências. Para esse teórico, a aplicação de métodos à educação é simples e direta, pois ensinar é o arranjo de contingências de reforço externo sob as quais os alunos aprendem.

Indiscutivelmente, Skinner (op.cit.)_desenvolveu intensa atividade no estudo da psicologia da aprendizagem e da linguagem que levaram-no a criar os métodos de ensino programados aplicados sem a intervenção direta do professor através de livros, apostilas e máquinas de ensinar. Esses estudos deixam evidente que a educação foi uma das preocupações centrais skinneriana e, quando o cientista desenvolveu o que chamou de máquina de aprendizagem, nada mais era do que a organização do material didático de maneira que o aluno pudesse utilizá-lo sozinho, recebendo estímulos (motivação) à medida que avançava no conhecimento. Porém, a abordagem skinneriana, por ser essencialmente comportamentalista, não leva em consideração o que ocorre na mente dos indivíduos durante o processo de aprendizagem.

1.1.2 Estruturalismo de Saussure

Retomando alguns fatos históricos, o “*Curso de Lingüística Geral*”, uma das obras mais importantes da Lingüística, teve elaboração póstuma a partir das anotações de aulas de três cursos ministrados pelo lingüista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) na Universidade de Genebra. Objetivando viabilizar os estudos das línguas e da linguagem humana, por necessidades metodológicas, Saussure estabelece algumas dicotomias: a primeira, entre “língua e fala” baseia-se numa outra, a de “sincronia e diacronia”.

Saussure (1972) propôs, no início do século XX, uma distinção entre língua e fala e definiu um objeto específico de estudo para a Lingüística – a língua como sistema lingüístico,

instituindo que as formas da língua podem ser estudadas separadamente dos atos da fala, que correspondem ao uso desse sistema.

Embora reconheça a importância das considerações de natureza etnológica, histórica e política, Saussure (1972, p.17) exclui-as da observação, descrição, análise e interpretação dos fenômenos lingüísticos e privilegia o caráter formal e estrutural de um objeto abstrato – a língua, que ele caracteriza como “um produto social da faculdade da linguagem”, e que opõe à fala. O termo “social” refere-se a uma sociedade homogênea, ligada a uma sociologia durkheimiana², demonstrando o caráter abstrato do objeto e estudo de Saussure (op.cit.). Portanto, a palavra social desta citação não pode ser associada ao referente habitualmente empregado a ela – a sociedade com seus problemas e suas contradições internas.

Na dicotomia saussuriana, língua opõe-se à fala, porque a língua é coletiva e a fala é particular. Isto quer dizer que as pessoas que falam a mesma língua conseguem comunicar-se porque, apesar das diferentes falas, há o uso da mesma língua, e isto reflete a idéia de que os fatos da língua dizem respeito à estrutura do sistema lingüístico, podendo ser estudados separadamente dos atos da fala, que dizem respeito ao uso desse sistema.

Ao definir o objeto de investigação lingüística, Saussure (1972, p.94-116) privilegia a língua enquanto sistema sincrônico de elementos lingüísticos, ou seja, as relações dos elementos lingüísticos são estudadas dentro de um mesmo recorte temporal. Sua doutrina neste ponto não foi aceita de modo geral, e os estudiosos logo começaram a aplicar os conceitos estruturais ao estudo diacrônico das línguas.

Weedwood (2002, p.128) explica que foi Saussure quem traçou a distinção terminológica e metodológica entre lingüística sincrônica e diacrônica

Apesar da orientação indubitavelmente estruturalista de seu trabalho anterior no campo histórico-comparativo, ele sustentou que, enquanto a lingüística sincrônica devia lidar com a estrutura do sistema de uma língua num ponto específico do tempo, a lingüística diacrônica deveria se ocupar com o desenvolvimento histórico de elementos isolados.

De acordo com Chagas (2004, p.147) o estudo sobre a linguagem, no século XIX, tinha cunho quase unicamente histórico, utilizando o método chamado histórico-comparativo.

²Em seu estudo “*Elementos de Semiologia*”, Barthes (1971, p.26) explica que “cedo se sublinhou a afinidade manifesta entre a Língua saussuriana e a concepção durkheimiana da consciência coletiva, independente de suas manifestações individuais; postulou-se até uma influência direta de Durkheim sobre Saussure; Saussure teria seguido de perto o debate de Durkheim e Tarde. Sua concepção da Língua viria de Durkheim e sua concepção de Fala seria uma forma de concessão às idéias de Tarde a cerca do individual”.

Por isso, a posição saussureana representou uma grande ruptura ao destacar de modo incisivo não só a possibilidade, mas a necessidade de estudar fatos lingüísticos sem qualquer correlação com seu processo de mudanças históricas.

Desde o século XVIII até meados do século XX, a metodologia predominante no ensino da língua estrangeira foi gramática e tradução. Nesta abordagem tradicional, o aspecto fundamental da língua era a escrita determinada por regras gramaticais e o objetivo principal fundamentava-se em explicar a estruturação gramatical e acumular conhecimento a respeito da língua e do vocabulário, para estudar a sua literatura e traduzir. O estruturalismo de Saussure (1972), na área da Lingüística, e posteriormente, o comportamentalismo de Skinner (1982), na área da Psicologia, representaram um grande movimento em oposição a esse método de gramática e tradução porque os lingüistas passaram a sustentar que o aprendizado de línguas estaria condicionado a reflexos e que a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria instrumental para alcançar habilidades comunicativas. A lingüística estrutural que definiu a língua enquanto sistema, e a psicologia comportamentalista baseada na mecânica de aprender, também representaram importante papel na consolidação da visão de linguagem de abordagem tradicional.

Esta visão deu origem aos métodos áudios-orais e audiovisuais, baseados em automatismo e vinculados em planos didáticos, na seqüência de livros estruturados em volumes de acordo com o nível de conhecimento gramatical/estrutural pretendido na língua-alvo. Esses métodos não dependem de professores realmente proficientes em língua estrangeira e os materiais didáticos são fáceis de serem montados e mantidos, acreditando-se que, por esta razão, até hoje são populares na maioria das instituições de ensino e em cursos livres de inglês no Brasil. O aluno segue um padrão e é condicionado a treinar um número de frases isoladamente, de uma maneira artificial e descontextualizada, onde se procura somente desenvolver um hábito mecânico e não há o uso da língua de uma maneira significativa e real. O professor leva o aluno a adquirir uma segunda língua por meio da repetição e reforço pelo ensino mecânico que não lhe permite raciocinar e refletir sobre a sua atuação. Portanto, nessa metodologia, como a comunicação é mecânica, o aluno não conseguirá um desempenho comunicativo satisfatório e qualitativo na aquisição de uma língua estrangeira.

1.1.3 Cognitivismo/mentalismo na educação e na linguagem

No processo de ensino e aprendizagem educacional em geral, Masetto (1994, p.43-44) explica que a abordagem cognitivista se preocupa em como se desenvolve a aprendizagem, e que essa abordagem apresenta concepções filosóficas, psicológicas e lingüísticas que resultaram na remodelagem das abordagens educacionais tradicionais, pois a visão que os cognitivistas têm sobre a aquisição da língua é completamente contrária às idéias behavioristas. Neste sentido, Moreira (1999, p.13-14) explica que o cognitivismo enfatiza exatamente aquilo que é ignorado pela visão behaviorista – a cognição. O cognitivismo trata principalmente dos processos mentais e se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição.

As principais características da abordagem cognitivista/mentalista no processo de ensino e aprendizagem educacional em geral são: a) o importante é como ocorrem a organização do conhecimento, o processamento das informações e os comportamentos relativos à tomada de decisões; b) a ênfase está na capacidade do aluno integrar informações e processá-las, levando em conta estímulos do meio, sentir e resolver problemas, adquirir conceitos e empregar símbolos verbais, sendo priorizadas as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social; c) o ensino é baseado no ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não na aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, entre outras, e a tarefa primordial da educação consiste em desenvolver o raciocínio; d) o ensino consiste em processos e não em produtos de aprendizagem, pois a aprendizagem só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento, isso porque conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo; e) o ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino de relações e pela proposição de problemas; f) não existem currículos fixos e são oferecidas aos alunos situações desafiadoras como jogos, leituras, visitas, excursões, trabalho em grupo, arte, oficinas, teatro, entre outros.

A abordagem cognitiva no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira consistia na apresentação do conteúdo programático em uma seqüência de narrativas ou diálogos situacionais a fim de garantir um contexto significativo para a prática da língua. As abordagens cognitivas contribuíram no sentido de que se devem respeitar as características individuais do aluno e seu processo de aprendizagem, as condições em que ele aprende, seu contexto social e o grau de competência que ele pretende alcançar e fazê-lo consciente da sua

responsabilidade para alcançar essa proficiência. Cabe salientar que, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, o termo cognitivismo (mentalismo) se refere ao grupo de teorias psicológicas que foram desenvolvidas a partir dos trabalhos do lingüista norte-americano Noam Chomsky, cuja teoria gerativista se opôs à teoria behaviorista (comportamentalismo) skynneriana, embora na área de educação ou psicologia infantil esteja mais identificada a concepção como a de Jean Piaget, cuja concepção de linguagem e da sua relação difere da chomskiana. Como se percebe a maior influência de Noam Chomsky, do que de Jean Piaget, no ensino de língua estrangeira, apresentam-se seus principais pressupostos.

1.1.4 Gerativismo de Chomsky

Embora não se relacione a uma abordagem de ensino e aprendizagem, já que não se refletiu em método de ensino, o gerativismo deve ser abordado no âmbito das concepções de linguagem já que tem interferência fundamental no ensino de língua em geral e da língua estrangeira em particular, enquanto a teoria mais difundida em lingüística teórica e aplicada.

Em 1965, Noam Chomsky (nascido em 1928, professor do Massachusetts Institute of Technology – MIT, nos Estados Unidos) fez a oposição à teoria behaviorista que buscava uma explicação para a aquisição da linguagem nos estímulos externos. Ao resenhar a obra de Skinner, faz uma severa crítica a este, argumentando que a criança nasce com uma capacidade inata para a linguagem e que esta capacidade é exclusiva ao ser humano. Também, Chomsky (1975b) retoma a distinção entre língua e fala de Saussure com pequenas alterações, propondo uma nova dicotomia entre competência e desempenho. Assim como a língua de Saussure, a competência tem caráter abstrato, enquanto o desempenho tem caráter concreto. A competência lingüística consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua.

Chomsky (1971, p. 13-43) salientou que, depois de Skinner proferir conferências em Harvard (mais tarde publicadas no livro “*Verbal Behavior*” em 1957), embora as questões de linguagem não pudessem realmente ser tão simples, entre os pesquisadores em Filosofia ou Psicologia da linguagem havia pouca dúvida de que um arcabouço comportamentalista se revelava inteiramente adequado para acomodar o campo inteiro do uso lingüístico. Além do mais, os progressos tecnológicos da década de 1940 simplesmente reforçaram a euforia geral. Os computadores estavam no horizonte, e a eminência de se vir a dispor deles reforçava a

crença de que bastaria obter uma compreensão teórica dos fenômenos mais simples e mais superficialmente evidentes, numa complexidade aparente, que seria desemaranhada pelas maravilhas eletrônicas. E, ainda mais, para quem procurava uma formulação mais matemática dos processos comunicativos básicos havia a teoria matemática da comunicação, que conforme se acreditava no início da década de 1950, trouxe o conceito de informação, o qual unificaria as ciências sociais e as do comportamento e permitiria a criação de uma sólida e satisfatória teoria matemática do comportamento humano de base probabilística.

De acordo com Chomsky (1971, p.15), na compreensão de como a linguagem é usada ou adquirida, separa-se, para estudo à parte e independente, um sistema cognoscitivo, um sistema de conhecimento que se cria na primeira infância e interage com muitos outros fatores que determinam os tipos de comportamento observáveis. O estudo do sistema de competência lingüística está subjacente ao comportamento, mas não é compreendido de um modo direto e simples no comportamento. O sistema de competência lingüística é qualitativamente diferente de qualquer outro conceito que pode ser descrito em termos dos métodos taxionômicos da lingüística estrutural, dos conceitos da psicologia estímulo-resposta e das noções nascidas da teoria matemática da comunicação.

Para Chomsky (1994, p.43), a gramática gerativa mudou o foco do comportamento lingüístico real ou potencial e dos produtos deste comportamento para o sistema de conhecimento que sustenta o uso e a compreensão da língua e, mais profundamente, para a capacidade inata que permite aos seres humanos atingir tal conhecimento. Essa mudança do foco do estudo consistia na visão da língua como um objeto exteriorizado para o estudo do conhecimento da língua internamente representada pela mente/cérebro, pois uma gramática gerativo-transformacional não é um conjunto de asserções acerca de objetos exteriorizados construídos de uma determinada maneira, pelo contrário, pretende representar exatamente aquilo que uma pessoa sabe quando sabe uma língua, ou o que foi aprendido porque complementado por princípios inatos.

Assim, Chomsky (1975a) provocou uma reviravolta nos círculos lingüísticos com a publicação da teoria gerativista, sendo contra as teorias estruturalistas e behavioristas de aquisição da linguagem. Mostrava-se descrente quanto às implicações das descobertas da Lingüística e da Psicologia ao ensino de línguas, afirmava que a aquisição da linguagem não era uma questão de formação de hábitos, mas de um processo criativo de uma atividade cognitiva e não uma resposta a estímulos externos.

Desse modo, para Chomsky (1973, p.29)

É igualmente errôneo descrever a língua como uma “estrutura de hábitos” ou como uma rede de respostas associadas. O elemento inovador no uso normal da língua rapidamente excede os limites de princípios marginais tais como a analogia ou a generalização (sob qualquer interpretação substancial dessas noções). É importante enfatizar esse fato, pois ele tem sido esquecido sob o impacto dos pressupostos behavioristas que dominaram a especulação e a pesquisa no século XX.

Segundo Chomsky (1973, p.34-5), o falante nativo não necessita de nenhum treinamento especial para saber ou compreender as sentenças de sua língua, mesmo que todas sejam novas, e as interpreta instantânea e uniformemente, de acordo com princípios estruturais conhecidos de maneira intuitiva e inconsciente. Para o autor, o indivíduo reconhece a gramática como uma teoria de sua língua. E, é essa teoria, que dá uma correlação som-sentido para um número infinito de sentenças prover um conjunto infinito de descrições estruturais. Por sua vez, cada descrição estrutural contém uma estrutura de superfície que determina a forma fonética e uma estrutura profunda que determina o conteúdo semântico. Essa explicação de Chomsky (op.cit.) sobre a aquisição da linguagem remonta à filosofia racionalista do século XVII, porque, por exemplo, na base da filosofia cartesiana (Descartes, 1647) é possível encontrar a noção de que as idéias inatas são aquelas que advêm da faculdade interna de pensar, mais do que do mundo externo.

Conforme Chomsky (1997, p.49) “a faculdade da linguagem tem papel crucial em todos os aspectos da vida, do pensamento e da interação humana” e cada língua é o resultado da interação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Concebe-se o estado inicial como um mecanismo de aquisição de linguagem que recebe como dados de entrada (*input*) a experiência, e fornece como saída (*output*) a língua - saída esta que constitui um objeto internamente representado na mente/cérebro (cf. Chomsky, 1997, p.51).

É importante observar que Chomsky (1971, p.37-38) afirma que houve duas tradições realmente importantes e produtivas na pesquisa do estudo da linguagem. Uma é a tradição da gramática filosófica, a partir do século XVII através do romantismo e a segunda é a tradição estruturalista que dominou a pesquisa durante o século XX, ao menos até o começo de 1950. A lingüística estrutural de Saussure ampliou o campo da informação a respeito da linguagem a níveis inteiramente novos ao mostrar que existem relações estruturais na linguagem que podem ser estudadas abstratamente. Porém, essas informações fracassaram e não foram compreendidas, porque essas técnicas limitaram-se aos fenômenos da estrutura de superfície e, não podiam revelar os mecanismos subjacentes ao aspecto criador do uso da

linguagem e à expressão do conteúdo semântico. Ao afirmar isso, Chomsky (1971, p.38) justifica dizendo que

O problema levantado era o de especificar os mecanismos que operam sobre os dados dos sentidos e produzem o conhecimento da linguagem, a competência lingüística. É óbvio que estes mecanismos existem. As crianças aprendem uma primeira língua; a língua que aprendem é, no sentido tradicional, uma “língua institucionalizada”, não um sistema específico inato. A resposta que foi proposta na metodologia da lingüística estrutural revelou-se incorreta, mas isto tem pouca importância comparado ao fato de que esse problema recebeu agora uma clara reformulação.

O ensino de línguas, baseado no trabalho chomskiano ou nas teorias cognitivistas, apresenta importante progresso na compreensão da natureza da competência lingüística. Arouche (2001, p.130-131) aponta algumas contribuições dos gerativistas e cognitivistas ao ensino de língua estrangeira por tecerem algumas críticas ao behaviorismo: a) ao afirmarem que o processo de aprendizagem não é influenciado por fatores externos, conscientizam-nos que é inútil elaborar esquemas de reforços, pois a aprendizagem ocorrerá espontaneamente com ou sem reforço. Não é necessária a repetição excessiva, como sugerem os behavioristas; b) o mecanismo de aprendizagem funciona por meio da capacidade de formular regras acerca da língua, uma vez que o indivíduo é exposto a ela. O que é necessário no ensino de línguas é a exposição adequada à língua estrangeira e que esta seja contínua; c) o gerativismo não concorda que é necessário assegurar que os enunciados dos alunos estejam sempre corretos, como pregam os behavioristas. Quando os alunos emitem frases corretas não quer dizer que as tenham interiorizado, e o fato de cometerem erros é sinal de que estão aprendendo, pois podem estar formulando hipóteses equivocadas decorrentes de supergeneralização de regras pertinentes a outros contextos lingüísticos. Tal perspectiva permitiu compreender o processo de “interferência” de língua materna para a segunda língua, a partir do qual erros em segunda língua ou língua estrangeira são comumente explicáveis pela transferência de regras de língua materna para a segunda língua. Sabe-se ainda que atingido um determinado nível de competência em segunda língua ou língua estrangeira esta pode interferir na língua materna. Já no caso do bilingüismo simultâneo e coordenado à interferência mútua entre as línguas advoga a favor do conceito de competência lingüística de Chomsky (cf. De Houver, 1997).

Posteriormente, Dell Hymes (1979) apresentou contraposição à visão gerativista, o que levou ao desenvolvimento da abordagem comunicativa. A dicotomia competência e

desempenho chomskiana foi criticada por Dell Hymes (1979) por não ser suficiente para explicar as regras de uso da língua para a interação lingüística em sociedade, pelo fato da teoria gerativista propor falante e ouvinte ideais, isolados de seu contexto sócio-cultural.

Bortoni-Ricardo (2004, p.73) diz que Dell Hymes “propôs um novo conceito – o de competência comunicativa, incluindo não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala”. A autora explica que nesta proposta está incluída a noção de adequação no âmbito da competência, pois são essas normas que dizem aos indivíduos quando e como monitorar seu estilo. Por exemplo, em situações que exijam mais formalidade, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; já, em situações de descontração, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Assim, em todos esses processos, ele tem sempre que levar em conta o papel social que está desempenhando.

A aquisição da competência lingüística para o uso pode ser organizada nos mesmos termos que a aquisição de uma gramática. No meio social em que aprende um sistema gramatical, a criança também adquire um sistema para o uso, que inclui pessoas, lugares, finalidades, junto com atitudes e crenças relacionadas. Além disso, de acordo com Dell Hymes (1979) a criança assimila marcas do uso seqüencial da linguagem na conversação, formas de tratamento, rotinas padrões, entre outros.

Nesse processo de aquisição, está a competência comunicativa da criança, ou seja, a sua habilidade para participar da sociedade tanto como um membro falante, como um membro comunicante, adotando um modelo de língua que, além de refletir os aspectos da competência lingüística, também reflete os fatores sociais e culturais que a acompanham na sua vida social e na sua comunicação. A concepção de comunidade lingüística deve ser definida em termos de conhecimento compartilhado e de competência de seus membros para a produção e interpretação da fala socialmente apropriada.

1.1.5 A afinidade entre o interacionismo de Bakhtin e as abordagens humanista e sócio-cultural de educação

No processo de ensino e aprendizagem educacional em geral, Masetto (1994, p.43-44) explica que a abordagem humanista está centrada no indivíduo, com ênfase na auto-realização da pessoa e seu crescimento pessoal. Neste enfoque, a aprendizagem não se limita

a um aumento de conhecimentos, pois pensamentos, sentimentos e ações estão integrados ao considerar a afetividade e os sentimentos do aluno (cf. Moreira, 1999, p.16), e a abordagem sócio-cultural busca a superação da relação opressor e oprimido.

As principais características da abordagem humanista no processo de ensino e aprendizagem educacional em geral são: a) o ensino está centrado no indivíduo, o que implica orientá-lo para sua própria experiência para que, dessa forma, possa estruturar-se e agir; b) a atitude básica a ser desenvolvida é a de confiança e de respeito ao aluno; c) a aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal, pois a pessoa, considerada em sua sensibilidade e sob o aspecto cognitivo, é incluída de fato na aprendizagem; d) a aprendizagem nessa abordagem é significativa e penetrante, suscitando modificação no comportamento e nas atitudes; além disso, é avaliada pelo aluno e este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades de aprendizagem.

As exigências da atual dimensão humana globalizada são os impulsionadores do redimensionamento da ação educativa, fundamentados no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, vistos como referência fundamental de todo o processo do reconstruir político-educacional. Entretanto, este é um processo constante e também o resultado de condições históricas. Na perspectiva de Freire (1979, p.28)

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. (...) A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o sujeito dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (...) O saber se faz através de uma superação constante. (...) Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. (...) O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estrita relação entre comunhão e busca.

Conforme Freire (1979, p.33) “à medida que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”. Assim, a importância das relações afetivas entre as pessoas e do relacionamento interpessoal se desenvolve e se aprimora através da interação. Freire (1979, p.29) também ressalta que a partir da convivência com outros, é que se percebe que “ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. (...) Não há educação imposta,

como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. Segundo o mesmo autor, o mais importante é o “saber pensar” e “aprender a aprender” (Freire, 1993;1997). É através da adoção desses procedimentos que se garante ao aluno a capacidade de desenvolver as habilidades cognitivas e sociais para a formação de competências como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões e autonomia.

As principais características da abordagem sócio-cultural no processo de ensino e aprendizagem educacional em geral são: a) uma situação de ensino e aprendizagem, entendida em seu sentido global deve procurar a superação da relação opressor e oprimido através de condições tais como se solidarizar com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e transformar radicalmente a situação objetiva geradora de opressão; b) a educação problematizadora busca o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação tradicional; c) educador e educando são sujeitos de um processo de crescimento conjunto; d) a educação é um constante ato de desvelamento de realidade, um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo, nesse processo, os alunos deverão assumir desde o início o papel de sujeitos criadores.

A abordagem sócio-cultural na escola existe em função do aluno e da sociedade na qual este se insere. Por conseguinte, a aprendizagem e o ensino são processos indissociáveis, pois ensinar se define em função do aprender. Mas, para que a aprendizagem realmente aconteça, ela precisa ser significativa para o aluno, envolvendo-o como pessoa. Trata-se de um processo que proporcione ao aluno relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui e que lhe permita entrar em contato com situações concretas de sua vida fora da escola. Assim, a aprendizagem deve estar relacionada ao mundo do aluno e lhe possibilitar transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de sua vida.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é de estimulador, orientador e facilitador da aprendizagem, não só o papel de transmissor de informações, mas aquele que cria condições para que o aluno adquira informações, e quem organiza estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e que também crie cultura. Já, o aluno é o sujeito e o construtor do processo, pois a aprendizagem envolve sempre alguma mudança de comportamento ou de situação, na pessoa do aluno.

No campo da linguagem, mais especificamente da filosofia de linguagem, Mikhail Bakhtin (1895-1975) é um dos principais fundadores da concepção sócio-interacionista que pode ser alinhada às visões humanista e sócio-cultural de educação.

A crítica epistemológica contida na obra “*Marxismo e filosofia da linguagem*” de Bakhtin (Voloshinov, 1999) considera que o subjetivismo idealista, ao reduzir a linguagem à enunciação monológica isolada, e o objetivismo abstrato, ao reduzir a linguagem a um sistema abstrato de formas, constituem um obstáculo a uma apreensão totalizante da linguagem. Para Bakhtin (1999), interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e, ao criticar a lingüística estrutural de Saussure, explica que a consciência subjetiva do locutor não utiliza a língua como um sistema de formas normativas.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas ao utilizar as formas normativas num dado contexto concreto, pois o sistema lingüístico é produto da reflexão sobre a língua, reflexão essa que não procede da consciência do locutor e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. A verdadeira substância da língua não é constituída de um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação.

Assim, Bakhtin (op. cit.) considerou que a Psicologia deve estudar o comportamento humano tal como ele se exprime materialmente, nas condições de seu ambiente natural e social. Como também, alertou para o perigo de se resvalar para o materialismo simplista dos behavioristas e reflexologistas que esquematizaram ao extremo uma Psicologia objetivista. Como superação do problema, propôs uma Psicologia dialética e sociológica e procurou encontrar um caminho para que a Psicologia pudesse recuperar a dialética do interno e do externo através da interação verbal (cf. Freitas, 2006, p.130).

Segundo Brait (2001, p.72), a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras bakhtinianas, e um dos eixos desse pensamento está justamente na busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade constitutiva da linguagem. Tratam-se das relações entre linguagem e sociedade, interessando-se pela natureza social dos fatos lingüísticos, o que significa entender a enunciação indissolúvelmente ligada às condições de comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Brait (2001, p.78) segue explicando que a idéia de que na palavra confrontam-se valores sociais, e de que a comunicação permite não apenas evoluir para as questões do plurilingüismo, dos conflitos no interior de um mesmo sistema e dos diferentes registros

existentes no interior desse complexo, como também ancorar a questão do dialogismo numa dupla e indissolúvel dimensão.

Para Brait (2001, p.69)

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, um sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

Com efeito, pode-se dizer que a intersubjetividade é anterior à subjetividade. Esta é o resultado da polifonia das muitas vozes sociais que cada indivíduo recebe, mas que tem a condição de reelaboração, pois como explica Bakhtin (1999, p.46), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”.

Para o usuário, o que importa é aquilo que torna a forma lingüística um signo adequado às condições de uma situação concreta de uso da língua. Para o usuário, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo, sempre variável e flexível, levando também em consideração o ponto de vista do receptor que, pertencente à mesma comunidade lingüística, e também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (cf. Bakhtin, 1999, p.93).

Portanto, o processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Bakhtin (1999, p.93) ensina que “trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)”.

O autor segue explicando que enquanto a forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de

“sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que ainda não foram dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão (cf. Bakhtin, 1999, p.94).

Nesse sentido, Bakhtin (1999, p.94-95) defende o ponto de vista que

Embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida em um contexto e numa situação concreta. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente (russo), torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o ator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica em si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Ainda mais, a palavra dirige-se a um interlocutor, sendo que ela é função desse interlocutor e essa orientação da palavra em função do interlocutor é importante, porque na realidade toda palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Pois, a palavra serve de expressão de um em relação ao outro, e em relação à coletividade, mesmo que seja uma palavra nova, mas introduzida numa situação concreta associada e integrada contextualmente, constitui um signo e terá valor (cf. Bakhtin, 1999).

A visão de Bakhtin (op. cit.) sugere a necessidade de abandonar uma visão tradicional gramatical, e mesmo exclusivamente comunicativa, para assumir a competência lingüístico-discursiva como foco. Sabe-se que tal perspectiva encontra-se em construção no ensino de línguas em geral e na língua estrangeira em particular. Esses aspectos serão expostos nas abordagens de métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na próxima seção e, a perspectiva vygotskiana será abordada no segundo capítulo.

1.2 Abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

A história do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras passou por constantes alterações metodológicas a partir do século XX. Adaptaram-se e aperfeiçoaram-se métodos e práticas educativas, acompanhando as principais abordagens ancoradas em posições teóricas lingüísticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas e pedagógicas de cada época, tendo cada qual desenvolvido um sistema integrado de técnicas derivadas de suas premissas fundamentais e que constituem a base de enfoques diversos, no que diz respeito, às várias influências das visões dessas teorias aos parâmetros da prática docente no ensino de línguas.

Não é propósito desse trabalho apresentar com detalhes a história do ensino de línguas estrangeiras, todavia, o objetivo na explanação a seguir é oferecer uma visão panorâmica sobre as principais abordagens e métodos no processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, numa análise comparativa com as abordagens educacionais em geral, evidenciando que os vários métodos de ensino de línguas nasceram de uma filosofia educacional ou de uma teoria pedagógica que satisfizes certas exigências ou necessidades da época em que surgiram, ou mesmo da situação específica do povo que as adotaram.

No processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, as abordagens estão situadas ao longo de uma linha contínua, cujos pontos extremos estão representados por duas abordagens totalmente distintas. De um lado, a abordagem tradicional, com ênfase na teoria estruturalista (cf. Saussure, 1972), e posteriormente, na teoria comportamentalista (cf. Skinner, 1982) que parte do princípio de uma aprendizagem mecânica com repetições sistemáticas, sendo predominantemente indutiva. No extremo oposto, está a abordagem cognitiva, sendo de cunho mentalista, com ênfase na teoria gerativista (cf. Chomsky, 1975), preconizando que a aprendizagem é dedutiva e se processa por meio de regras explícitas, onde a competência lingüística é básica para o progresso do aluno.

Em intervalos relativamente breves, métodos diferentes sucederam-se uns aos outros, tendo como característica comum o fato de cada um deles procurar opor-se à validade daquele que o antecedeu. O que não se deve supor é que cada método foi completamente abandonado, pois alguns, como os de abordagem tradicional, sobreviveram ao longo dos anos e, ainda são usados por professores de línguas estrangeiras. As principais abordagens e os métodos que marcaram o ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira, serão aqui brevemente sistematizados através dos estudos de Totis (1991) e Martins Cestaro (1999).

A partir do século XVIII, os textos em línguas estrangeiras tornaram-se objeto de estudo e os exercícios de versão e gramática passaram a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna. É com base nesse modelo de ensino que ocorreu a implantação do método gramática e tradução, comumente chamado método tradicional ou clássico, que vigorou exclusivo até o início do século XX. O objetivo dessa metodologia consistia em transmitir conhecimento sobre as línguas clássicas como o grego e o latim, permitindo acesso a esses textos literários e, a um domínio da gramática normativa.

No ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, o método de gramática e tradução – “*The Grammar-Translation Method*” baseado na abordagem tradicional, enfatiza o ensino da gramática através da tradução e versão como base de compreensão da língua em estudo. A aprendizagem da língua estrangeira se faz utilizando estruturas, compreensão de textos, sendo considerados itens imprescindíveis à memorização prévia de lista de palavras e o conhecimento das regras gramaticais.

Principais características deste método são: a) o foco principal é na gramática e na análise da forma e reflexão das palavras; b) as aulas são ministradas na língua materna e há pouco uso ativo da língua-alvo; c) a leitura de textos clássicos difíceis é feita em estágios iniciais; d) a tradução da língua-alvo para a língua materna é um exercício típico; e) os textos são tratados como exercícios de análise gramatical; f) pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia e ao conteúdo dos textos; g) não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo; h) o resultado comum é a inabilidade em se usar a língua para a comunicação oral.

Esse método tem por finalidade inculcar o entendimento da gramática expressa em termos tradicionais e treinar o aluno a escrever corretamente, mediante a prática regular em versões. Dispensa-se pouca atenção à pronúncia e entonação corretas, a comunicação é negligenciada e há uma grande insistência no domínio de regras e exceções, mas pouco treino no uso ativo da língua, que permitiria ao aluno expressar-se livremente, mesmo que fosse só na escrita. Num esforço de praticar a aplicação de regras e o uso de formas irregulares, o aluno é treinado em formas lingüísticas artificiais, consideradas tarefas árduas e monótonas – memorização de vocabulário, tradução e exercícios escritos intermináveis – sem muita consciência de seu progresso no domínio da língua e com raras oportunidades de se expressar nessa língua. Durante a maior parte do tempo, o papel do aluno na sala de aula é passivo. Ele absorve e reconstitui o que absorveu para satisfazer o professor (cf. Rivers, 1975, p.16).

O método direto ou natural do ensino de línguas – “*The Direct Method*” surgiu a partir de 1900, apontado como resultante de uma reação contra o método de tradução e gramática, pois sua base é a conversação na língua-alvo. Mas, mesmo assim, cometeu alguns

excessos como a interdição absoluta de qualquer tipo de uso da língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação, o que acabou por concentrar toda atenção do processo de ensino e aprendizagem na figura do professor, visto que era ele quem detinha o conhecimento lingüístico. O princípio dessa metodologia era de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo, sem qualquer tipo de interferência da língua materna que deveria ser excluída da sala de aula. O termo “direto” se refere ao acesso direto ao sentido, isto é, primeiro o aluno era exposto aos fatos da língua para, num segundo momento, chegar a sua sistematização. A compreensão dos significados se davam através de gestos, gravuras, fotos, simulação, sem jamais recorrer à intervenção da tradução, para que o aluno pensasse diretamente na língua estrangeira.

As principais características deste método são: a) as lições iniciam com diálogos breves em estilo de conversação; b) ações e ilustrações são usadas para esclarecer os significados; c) não é permitido o uso da língua materna do aluno e a tradução é abolida; d) o professor não precisa saber a língua materna do aluno; e) a gramática é ensinada indutivamente; f) as regras gramaticais de generalização surgem através da experiência; g) alunos avançados lêem textos literários por prazer; h) os textos literários não são analisados gramaticalmente; i) a cultura da língua-alvo é aprendida indutivamente; j) o professor deve ser nativo ou fluente na língua-alvo.

O método da leitura – “*The Reading Method*” divulgado a partir de 1902, restringe deliberadamente a meta do ensino de línguas ao treinamento de habilidades de compreensão de leitura e suas técnicas não são radicalmente diferentes daquelas desenvolvidas por seus antecessores. Segundo Rivers (1975, p. 22) esse método produziu alunos incapazes de compreender e falar a língua, além do nível mais simples das trocas de comunicação oral.

As principais características deste método são: a) os objetivos, em ordem de prioridade são a habilidade de leitura e o conhecimento atual e histórico do país onde a língua-alvo é falada; b) somente é ensinada a gramática relevante e útil à compreensão da leitura; c) a única habilidade lingüística enfatizada é a leitura, embora a linguagem oral não seja completamente banida; d) atenção mínima é dada à pronúncia; e) já nas etapas fundamentais existe grande quantidade de leitura, tanto em sala de aula como fora dela; f) de início, o vocabulário é controlado para ser expandido mais tarde; g) a tradução ganha lugar de destaque na sala de aula; h) o professor não precisa ter boa fluência oral na língua-alvo.

O método áudio-oral/áudiovisual ou audiolingual – “*The Audiolingual Method*” foi desenvolvido a partir de 1950, com a entrada dos americanos na II Guerra Mundial, já que o exército sentiu a necessidade de produzir rapidamente falantes fluentes em várias línguas.

Neste cenário de guerra, entender falantes nativos e falar numa língua quase sem sotaque era necessidade prioritária. Assim, para atingir tal objetivo, em 1943, um grande programa didático deu origem ao “método do exército” que não era um método novo porque em parte era baseado no método direto. Porém, o enfoque do método audiolingual era colocar o aluno numa espécie de prova, a fim de que primeiro ouvisse e depois falasse ou utilizasse o idioma que aprendeu num esforço e numa prática audioral permanente, desenvolvendo primeiro as habilidades de falar e ouvir, e constituindo a base para o desenvolvimento da leitura e escrita. Simultaneamente a estes novos desenvolvimentos metodológicos, surgiram novos recursos para o ensino na forma de fitas magnéticas e equipamento para laboratórios de línguas e logo se percebeu sua utilidade para aprimoramento das habilidades auditivas e orais.

Segundo Rivers (1975, p.32) as origens do método audiolingual remontam aos lingüistas estruturalistas e antropólogos culturais americanos que trabalhavam segundo a mesma abordagem dos psicólogos behavioristas. Nas décadas dos anos vinte e trinta, houve interesse por uma investigação rigorosamente científica e objetiva do comportamento humano antimentalista, que considerava o ser humano como um repertório de comportamentos, entre eles, o lingüístico. O princípio básico da abordagem comportamentalista estabelecia ênfase na oralidade e a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiriam através de um processo mecânico de estímulo, resposta e reforço. Em lingüística, esta tendência concretizou-se num enfoque descritivo da língua.

As principais características desse método são: a) os alunos devem ouvir, falar, ler e escrever na língua-alvo, nessa ordem; b) baseia-se na análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo; c) o material novo é apresentado sob a forma de diálogo; d) depende-se da mímica, da memorização de um conjunto de frases e da aprendizagem intensiva através da repetição, pois se acreditava que a língua é aprendida através da formação de hábitos do tipo estímulo, resposta e reforço; e) há seqüência nas estruturas gramaticais, que são aprendidas uma de cada vez; f) há pouca ou nenhuma explicação gramatical; g) a gramática é ensinada indutivamente; h) a pronúncia é enfatizada desde o início; i) nos estágios iniciais, o vocabulário é rigorosamente controlado e limitado; j) há um grande empenho em se evitar que os alunos cometam erros; l) há o uso insistente de fitas gravadas, laboratório de línguas e material visual; m) há tendência em se manipular a linguagem sem preocupação com o conteúdo; n) dá-se importância ao aspecto cultural da língua-alvo; o) respostas certas são imediatamente reforçadas; p) pode-se comparar o papel do professor ao de um treinador de animais; q) as atividades e o material são cuidadosamente controlados, o professor deve

apenas ser proficiente nas estruturas e vocabulário que está ensinando; r) é permitido o uso controlado da língua materna do aluno.

Ao examinar a abordagem tradicional de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e contrastar com a abordagem tradicional e comportamentalista das teorias educacionais em geral, verifica-se que os métodos de gramática e tradução, leitura e audiolingual são puros no sentido da análise comparativa de suas bases teóricas, porque esses métodos enfatizam a sistematização de conceitos transmitidos pela imitação de modelos através da aprendizagem mecânica e automática, visando à obtenção de um determinado comportamento que deve ser mantido. O ensino da gramática acontece de forma indutiva e o papel do professor é de autoridade e de modelo a ser seguido. A interação professor-aluno é centrada no professor que detém o conhecimento da língua-alvo, sendo passivo o papel do aluno. A visão de linguagem é de pouco uso ativo da língua e o resultado é a incapacidade em usar a língua para comunicação real.

O método direto é híbrido, no sentido da análise que constitui sua base teórica, porque esse método enfatizava, já naquela época, a preocupação com a comunicação como base na conversação na língua-alvo, aproximando-se nesse aspecto da abordagem comunicativa, que será analisada mais adiante. Os fatos culturais e a gramática são ensinados indutivamente. Porém, os papéis do professor e do aluno continuam com base na abordagem tradicional, onde o professor detém o conhecimento da língua-alvo e o papel do aluno é passivo, não sendo permitido o uso da língua materna do aluno em nenhum momento da aula.

Implementado a partir de 1960, o método estrutural-situacional – “*The Structural-Situational Method*” possui importante ligação com o método audiolingual, principalmente no que concerne ao modo como a língua-alvo é organizada. As estruturas gramaticais sofrem cuidadosa gradação e seqüência e a prática das estruturas (drill/pattern practice) é organizada em tabelas com várias substituições a serem exercitadas. A gramática em termos estruturais é apresentada passo a passo, valorizando a competência lingüística. A crítica a essa abordagem é a de que o excesso de exercícios de fixação é enfadonho e, os diálogos didaticamente preparados e memorizados não se aplicam à conversação real. Outro problema é a desconsideração para com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Verifica-se que esse método é híbrido no sentido dos seus enfoques teóricos, em linguagem e educação, porque demonstra alguns traços da abordagem cognitiva/mentalista com ênfase na teoria gerativista, embora seguisse muito da abordagem tradicional. A estrutura gramatical é apresentada passo a passo, evitando a prática mecânica e sem sentido, pois, no processo ensino e aprendizagem para os cognitivistas, o importante é como ocorre a

organização do conhecimento. Mas, a visão de linguagem continua nos moldes tradicionais, onde não há preocupação com o uso da língua para comunicação real.

O método correspondente à teoria do código cognitivo – “*The Cognitive Code Method*”, implementado a partir de 1965, foi interpretado por alguns estudiosos como sendo o método de gramática e tradução atualizado e modificado. Em parte, há continuidade da abordagem tradicional, pelo processo mecânico de repetição de estruturas lingüísticas através de regras, mas há preocupação com o contexto situacional da comunicação, porém esses contextos situacionais e comunicativos são idealizados com falantes e ouvintes socialmente idealizados, fora do fluxo da comunicação real. Inicia-se a discussão sobre a competência comunicativa e, posteriormente, a sua aplicação num método de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que enfatizasse a comunicação em contextos situacionais reais.

As principais características desse método são: a) a língua é decorrente da aquisição de regras e não da formação de hábitos; b) dá-se ênfase à comunicação, ou à capacidade em se usar a língua; c) a pronúncia não é enfatizada e a perfeição é vista como uma meta não-realística; d) encoraja-se a instrução individualizada e o trabalho em grupos, o aluno é responsável pela própria aprendizagem; e) há um interesse renovado no vocabulário, especialmente na expansão do vocabulário passivo, visando a leitura; f) a gramática pode ser ensinada tanto dedutiva como indutivamente – podem existir regras explícitas; g) a compreensão é importante, principalmente a compreensão da linguagem oral; h) a leitura e a produção escrita voltam a ser tão importantes quanto a produção e a compreensão da linguagem oral; i) os erros são inevitáveis e devem ser usados construtivamente no ensino; j) a repetição é desencorajada; l) o silêncio é reconhecido como útil e, às vezes, necessário; m) existe a contextualização dos itens a serem ensinados por meio de recursos audiovisuais, histórias ou outros meios; n) há interesse maior no domínio afetivo; a atitude do professor e do aluno são consideradas importantes e a qualidade da interação é uma variável significativa; o) proficiência bilíngüe e bicultural é encarada como meta ideal; p) o papel do professor é ajudar o aluno a aprimorar seu controle da língua-alvo e, através de estágios sucessivos, chegar à proficiência próxima a de um nativo; q) espera-se do professor tanto uma boa proficiência geral da língua-alvo como a habilidade de analisar essa língua.

Pode-se afirmar que o método correspondente à teoria do código cognitivo apresenta aspectos centrais da concepção cognitivista de educação, tais como a visão construtiva do erro, o admitir o papel secundário da repetição na aquisição e planejamento individualizado da instrução, já que a visão cognitivista/mentalista de aquisição admite variações individuais maiores do que a gerativista. A gramática é predominantemente dedutiva e as regras são

explícitas e enfatizadas. Nesse sentido diferencia-se da teoria gerativista de Chomsky (1975), cuja visão da aquisição da linguagem não era a de formação de hábitos, mas um processo criativo – uma atividade cognitiva e não a resposta a estímulos externos como defendia Skinner (1982) na teoria behaviorista que não demanda o ensino formal, mas uma aquisição natural de regras. Então, a repetição é desencorajada e a visão da linguagem já demonstra ênfase na comunicação real como capacidade de uso da língua.

No ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, a abordagem comunicativa surgiu nos últimos anos da década de 1970 e ganhou força total nos anos 1980. Com base em pesquisas nas áreas da Psicolinguística, Sociolinguística, Filosofia da Linguagem e Teoria da Informação propôs o resgate da língua da forma como ela ocorre na comunicação. O enfoque dessa abordagem é o uso da língua como comunicação, apoiando-se no conceito de competência comunicativa de Dell Hymes (1979, p.19) que percebe a realização linguística como algo formalmente adequado ao contexto. O autor afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico (formas linguísticas) e um saber sociolinguístico (normas de uso). A competência linguística passa ser vista como um setor da competência comunicativa com o objetivo de comunicação. A partir do trabalho de Dell Hymes (op. cit.), a noção de competência comunicativa foi rapidamente utilizada na implementação didático-metodológica de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, culminando na abordagem comunicativa.

A gramática de base da abordagem comunicativa é a funcional, isto é, a gramática das noções, das idéias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação pela prática da conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige sua maior participação no processo de aprendizagem. Também há muita importância à produção dos alunos no sentido em que se tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando a vencer seus bloqueios e não só corrigindo sistematicamente. Assim, em vigor a partir de 1970 o método nocional-funcional – “*The Functional Method*” trata-se de uma reviravolta nas prioridades estabelecidas para o ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

As principais características desse método são: a) dá-se mais importância às necessidades de comunicações (funções) do aluno, como, por exemplo, sugerir, concordar ou persuadir; b) dá-se ênfase ao modo como usar determinada forma para se atingir determinada necessidade comunicativa; c) os materiais de ensino baseiam-se muito mais no aluno e reflete

com maior precisão o uso natural da língua; d) há uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo, entre outros.

Ao examinar a abordagem comunicativa, verifica-se que o método nocional-funcional se alinha com a perspectiva funcionalista da linguagem – o contexto imediato de construção do conhecimento lingüístico, em uma primeira versão da pragmática. Tanto o professor quanto o aluno são sujeitos de um processo educacional de crescimento conjunto, apoiando-se menos na prática mecânica centrada no professor e mais na simulação de situações naturais do cotidiano. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula para aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa. E, inicia a noção de abordagem humanista e sócio-cultural no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, que, por sua vez, se alinha com uma proposta de ensino que está mais centrado no indivíduo e em seu ambiente de vivência.

A abordagem comunicativa representa uma evolução no sentido de um ensino e aprendizado de línguas com ênfase no interesse do aluno. Ao invés de trabalhar um elenco de estruturas lingüísticas, os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. Assim, as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação e os alunos trabalham uma lista de funções, de noções e de habilidades, propondo o resgate da língua da forma como ela ocorre cotidianamente, em contextos situacionais os mais reais possíveis de comunicação.

Nesses termos, é possível afirmar que a abordagem comunicativa ainda sofre um processo de construção didático-metodológica, não há métodos formalizados, apenas abordagens diversificadas, já que o próprio conceito de competência comunicativa sofreu grande evolução a partir da visão sócio-interacionista na linguagem. Na educação, as abordagens humanista e sócio-cultural tem muito a proporcionar para uma nova forma de ensinar e aprender língua estrangeira, pois se sabe das limitações ainda presentes nesses processos na escola formal. Conforme Moita Lopes (1996, p.129) embora as leis educacionais (LDB 5692/71) tenham facultado a inclusão de línguas estrangeiras no currículo de primeiro grau e tornado obrigatório no segundo grau, as línguas estrangeiras não são ensinadas adequadamente e, para aprendê-las, com um mínimo de proficiência, é necessário que se freqüente um curso livre. O fato é que as línguas estrangeiras estão no currículo oficial, e é imperativo torná-las possível de serem aprendidas no contexto da escola, de modo que setores da sociedade que não tenham acesso a cursos de línguas estrangeiras possam aprendê-la.

Isto posto, a ênfase no ensino de língua estrangeira, em grande número de escolas, ainda é a estrutura lingüística em sua dimensão sintática, evidenciando somente a

competência lingüística, e há ausência de contextos significativos de uso da língua na comunicação real. Em vista disso, a realidade nas práticas de ensino e aprendizagem em língua estrangeira, acontece ainda de maneira tradicional, cujo centro da aprendizagem consiste no estudo de aspectos isolados da língua, recebendo enfoque nos moldes de lista de palavras, gramática e tradução. O objetivo do professor está evidenciado somente em levar o aluno à aquisição do vocabulário e das regras gramaticais da língua-alvo, e, o objetivo dos alunos, geralmente consiste em passar numa prova avaliativa e não no uso de uma língua para se comunicar em diferentes contextos situacionais.

Na prática metodológica tradicional, a língua assume um papel abstrato e opaco, representando um conjunto de elementos a serem decodificados, ao priorizar o estudo sistêmico da língua sem que o conhecimento lingüístico passe por um processo de negociação de significados no contexto situacional de uso. Esta prática é determinada pelo livro didático que guia e dita as seqüências gramaticais a serem ensinadas, conseqüentemente, o ensino da língua-alvo está muito ligado ao medo de errar e à autocrítica. É importante salientar que a ênfase no ensino da língua estrangeira deveria estar na interação e no uso da língua, priorizando a comunicação, e não na aprendizagem sobre a língua.

A comunicação envolve muito mais do que um conhecimento de formas e estruturas lingüísticas. Ela depende da habilidade em usar a maneira comunicativa adequada na simulação de situações do dia-a-dia, contribuindo para a compreensão de seus efeitos de sentido. O que não ocorre quando o ensino fragmenta a língua em partes, buscando ensinar apenas aspectos gramaticais, isolados dos aspectos históricos, sociais e culturais. É essencial que o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira propiciem ao aluno um propósito, uma intenção comunicativa e uma necessidade de transmitir informações, estimulando e motivando os alunos a tornarem-se aprendizes autônomos e independentes. Por isso, o professor deveria estar na sala de aula para facilitar a aquisição por parte dos alunos das habilidades que lhes permitam se comunicarem, usando a língua-alvo, ao refletir e retratar a vida real dos falantes nativos e usar materiais oriundos de contextos situacionais os mais autênticos possíveis, priorizando assim, o desenvolvimento da competência comunicativa.

É importante ressaltar que saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação e conforme a situação de comunicação. No caso da língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. O essencial de uma competência comunicativa reside nas relações entre estes diversos planos e diversos componentes, sendo entendida e compreendida como um conjunto de habilidades e conhecimentos que os falantes-ouvintes de uma língua

possuem e que lhes permite se comunicar, e o modo de uso da língua só tem significado dentro de um ambiente sócio-cultural, dando sentido ao que o indivíduo diz e faz.

Segundo Lima (2002), a partir do ensino comunicativo, passou a dominar uma nova tendência pedagógica caracterizada como uma abordagem que retirou da prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira a ênfase que até então era dada ao sistema lingüístico. O enfoque do ensino comunicativo é que a prática pedagógica deve proporcionar ao aluno oportunidades para que ele possa desempenhar as funções comunicativas de comunicar idéias, intenções ilocucionárias e expressar uma série de funções lingüísticas, além de interagir em situações espontâneas de uso da linguagem. A autora esclarece que “(...) posteriormente, constatou-se o fato de que a combinação de enfoques, o formal e o comunicativo são mais benéficos à aprendizagem. Com o ensino comunicativo ocorreu uma mudança na natureza da pesquisa em sala de aula, que passou a rejeitar a evidência com base no *produto* e a considerar com mais cuidado o *processo* de aprendizagem” (Lima, 2002, p.7, grifo da autora).

É comum ouvir-se a queixa “nunca fui bem em língua estrangeira porque nunca consegui me lembrar da gramática” (cf. Rivers, 1975, p.55). Isto evidencia que o ensino e aprendizagem para aquisição e desenvolvimento da língua estrangeira no contexto educacional em geral priorizam, de acordo com moldes da abordagem tradicional, o ensino da gramática normativa através de regras estruturais e seus exercícios repetitivos de seguir modelos, que em nada condizem com a comunicação real.

Na abordagem tradicional, a instância de escolarização das línguas, determinada e orientada pelos professores é o estudo de livros em geral, a leitura, o estudo de textos e lições de gramática. Ainda mais, as visões de mundo como idéias prontas e acabadas são legitimadas através da utilização, como ferramenta de leitura, de livros didáticos que trazem textos pré-estabelecidos e construídos com o propósito de veicularem ideologias, servindo para manutenção dos ideais dominantes de uma minoria.

O estudo de Bagno (2001, p.15-23) explica que a abordagem tradicional nasceu em concepções de visões de mundo pré-científicas e em estruturas sociais organizadas em sistemas aristocráticos da sociedade grega na antiguidade clássica, e também na sociedade renascentista, onde uma pequena elite intelectual empreendeu os primeiros esforços de normatização das línguas nacionais européias sob a forma de gramática.

Bagno (2002, p.51) explica que

A lingüística moderna surgiu no início do século XX e vem apontando as contradições internas da Gramática Tradicional, além de esclarecer também o uso que tem sido feito do conhecimento gramatical como instrumento de poder e dominação de um pequeno grupo sobre os demais na sociedade.

Para Richards (2006, p.3) a competência gramatical diz respeito ao conhecimento responsável pela capacidade de se produzir sentenças em uma língua. Refere-se ao conhecimento dos blocos que constroem sentenças como, por exemplo: partes do discurso, tempos verbais, frases, orações, modelos de sentenças e como são formadas as sentenças. A competência gramatical é o foco de muitos livros de prática de gramática, que têm como característica a apresentação de uma regra gramatical em uma página e atividades para exercitar o seu uso na outra página. A unidade de análise e de prática normalmente é a sentença. Esta artificialidade do ensino de língua estrangeira é enfatizada pelos chamados exercícios estruturais completamente esvaziados de significado. O que pressupõe um aluno passivo e vazio de conhecimento, que precisa ser preenchido pelo conhecimento transmitido pelo professor. Embora a competência gramatical seja uma dimensão importante no aprendizado de línguas, claramente não abrange tudo o que o aprendizado de uma língua envolve, porque é possível dominar as regras de formação de sentenças em uma língua e ainda não conseguir utilizar a linguagem em uma situação real de comunicação.

O ensino e aprendizagem de línguas predeterminado e atrelado a um plano didático de lições e livros, acompanhado por exercícios repetitivos, e de professores com excessiva preocupação no estudo convencional e acúmulo de informações a respeito da estrutura da língua, resulta em um conhecimento parcial e memorizado a respeito da língua-alvo. O aluno tem dificuldade para transformar a língua em habilidade funcional porque não há atividades que possibilitem uma assimilação mais natural no desenvolvimento de habilidade sobre a língua através de esforço comunicativo decorrente da interação humana.

Stubbs (2002, p.143) explica que no ensino de línguas modernas, houve um abandono do método de gramática-tradução sob o argumento de que esse método era inadequado para o ensino da competência comunicativa ativa, especialmente na língua falada. Isto é, as línguas podiam ser ensinadas por métodos diferentes para propósitos diferentes. No ensino do inglês como língua materna, também ocorreu um abandono do ensino explícito sobre a gramática e as estruturas da língua, para encorajar a criatividade do aluno e seu uso da língua.

Já, Gagné (2002, p.185, grifo do autor) evidencia que

A perspectiva funcional propõe que o código constitui somente um aspecto do *ato de linguagem*. Este novo conceito, por levar em conta não somente o ato lingüístico, mas também a sua adaptação à situação de comunicação e às funções que quer atingir, constitui uma noção mais ampla e mais significativa que a pedagogia da língua materna terá de levar em consideração. De fato, um ato de linguagem, mesmo que não utilize o código normativo, será de qualidade se atingir as funções para as quais é realizado.

Em relação à questão da norma lingüística, é possível agrupar as atividades de ensino da língua segundo duas orientações principais: uma metodologia da língua e uma metodologia da fala. De concepção mais prescritiva, a primeira orientação se concentra no código. A segunda, mais descritiva e mais funcional, se concentra na utilização do código. Em geral, a metodologia centrada no código lingüístico repousa numa perspectiva da qualidade da língua que é a norma padrão e freqüentemente purista. Esta perspectiva centrada na escrita concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior, descrito nos dicionários e nas gramáticas. Trata-se de um tipo de uso idealizado que só existiria em algumas situações mais formais de comunicação em que é valorizado. A tendência da metodologia tradicional a se fechar para os usos orais se explica também pelos preconceitos sociais desfavoráveis que o purismo alimenta em relação a tais usos e àqueles que os empreendem (cf. Gagné, 2002, p.196-201).

Assim, para se efetivar alteração em relação ao modo tradicional de ensinar línguas, buscando responder às modificações de entendimento e compreensão do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, aponta-se à necessidade de implementar uma reformulação conceptual de linguagem e educação, a qual poderá colaborar para uma mudança no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com o fim de que esta possa ser tratada como o resultado de um processo de construção inter-relacionada e não como um produto com fim em si mesmo.

A seguir apresenta-se um organograma que procura resumir o exposto até aqui.

Teorias de ensino e aprendizagens subjacentes

Abordagem tradicional Abordagem comportamentalista	Abordagem cognitiva / mentalista	Abordagem humanista Abordagem sócio-cultural
Idéia-chave: o comportamento é controlado por sua consequência. Ênfase: em comportamentos observáveis.	Idéia-chave: o conhecimento é construído com respeito as características individuais. Ênfase: na cognição, aprendizagem mentalista.	Idéia-chave: pensamentos, sentimentos e ações estão integrados. Ênfase: auto-realização e crescimento pessoal, na geração de consciência crítica.

Abordagens de linguagem e ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Abordagem tradicional	Abordagem cognitiva	Abordagem comunicativa
1. Método gramática-tradução (século XVII até início do século XX) Linguagem: escrita, culta e literária. Atividades didático-metodológicas: correção ortográfica e sintática, acúmulo de vocabulário e tradução. Papel do professor: detentor do conhecimento, domina todas as atividades. Papel do aluno: reproduzidor passivo de conhecimento sobre a língua-alvo.	Teoria gerativista: CHOMSKY competência lingüística	Teoria dos eventos da fala: DELL HYMES competência comunicativa
2. Método direto (a partir de 1900) Conversação na língua alvo.	6. Método baseado na teoria do código cognitivo (a partir de 1965) Conteúdo programático: em seqüência das narrativas ou diálogos situacionais em contextos significativos idealizados. Houve progresso na compreensão da natureza da competência lingüística.	7. Método nocional-funcional (a partir de 1970) Linguagem: falada coloquial em contexto situacional de uso real. Atividades didático-metodológicas: exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos que refletem com maior precisão o uso natural da língua. Papel do professor: colaborativo, co-aprendiz, facilitador e mediador entre sujeito e conhecimento. Papel do aluno: (ator) sujeito ativo do processo educativo, busca autonomia.
3. Método leitura (a partir de 1902) Treinamento de habilidades de compreensão de leitura.		
Lingüística estrutural: SAUSSURE língua como sistema lingüístico Teoria behaviorista: SKINNER condicionamento e reprodução		Abordagem sócio-interacional
4. Método audio-orais / audiovisuais (a partir de 1950) Linguagem: falada coloquial, fluência oral e pronúncia correta. Atividades didático-metodológicas: exercícios de automatização de estratégias lingüísticas, conteúdo programático. Papel do professor: aplicador técnico do pacote de materiais, instância corretiva. Papel do aluno: reproduzidor passivo de elementos orais decorados.		Teoria sócio-interacionista: VYGOTSKY e BAKHTIN interação social e verbal
5. Método estrutural-situacional (a partir de 1960) Conteúdo programático: estruturas gramaticais sofrem cuidadosa gradação e seqüência (patten-drill).		8. Não há método formalizado (a partir de 1980) Metodologias que partem de uma estrutura geral de abordagem comunicativa, evoluindo de competência comunicativa à lingüístico-discursiva, com repercussão do sócio-interacionismo. Regras sociais e culturais que regem a interação verbal.
		Fontes: Teorias de ensino e aprendizagem subjacentes: Mizukami (1986); Masetto (1994); Moreira (1999); Abordagens de linguagem e ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: Totis (1991); Martins-Cestaro (1986); Rivers (1975); Weninger (2001)

2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para abordar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como comunicação, faz-se necessário compreender teoricamente os pressupostos da competência comunicativa e sua evolução a lingüístico-discursiva. Neste capítulo, mostra-se que, embora um aspecto essencial da linguagem seja a comunicação, há ainda a motivação, a aptidão e a identidade como aspectos a serem considerados na construção de abordagens para o ensino de língua estrangeira. Defende-se ainda, neste capítulo, que a dimensão cognitiva da linguagem e a construção do sistema lingüístico acontecem na dialogia, na qual, os interlocutores não são apenas codificador e decodificador, mas co-participantes na construção de significados sociais e, cabe lembrar, que tais aspectos são construídos e concretizados em gêneros discursivos.

2.1 Conceito de competência comunicativa de Dell Hymes: críticas e repercussões no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Orlandi (1986, p.49) explica que, embora as tendências formalista e estruturalista da língua tenham dominado o século XX, houve outras que conviveram ou entraram em concorrência com elas. Essas outras tendências desenvolveram estudos acerca da

heterogeneidade e da diversidade, buscando um meio de sistematizar os usos concretos da heterogeneidade e da diversidade, buscando um meio de sistematizar os usos concretos da linguagem por falantes reais. Em geral, estes estudos privilegiaram as noções de dados, de contexto de situação, de sociedade e de história.

Nessas visões da linguagem, cada vez mais se observa o aspecto sócio-cultural e a noção de comunicação vai se tornando mais complexa. Se a língua não é mais vista apenas como expressão do pensamento, como nos formalistas mais ortodoxos, também vai se percebendo que ela não serve só para transmitir informações, como poderiam deixar crer os que trabalham a linguagem verbal enquanto comunicação num sentido restrito. Quando os indivíduos se comunicam, eles fazem muito mais do que apenas expressar e informar.

Conforme analisado no primeiro capítulo, quanto ao aspecto relativo à linguagem, baseado no conceito de competência lingüística proposto por Chomsky (1975) e refletindo as questões de uso da linguagem, alguns pesquisadores em seus estudos ofereceram críticas e reformulações a ela. Em 1966, a principal reformulação foi do sociolingüista norte-americano Dell Hymes (1979) que apresentou uma proposta de se investigar as regras de uso de uma língua nos próprios contextos sócio-situacionais em que a comunicação verbal de um determinado grupo se realiza. As regras de conversação indicam que uma pessoa, para ser competente ao falar uma língua, necessita não somente aprender seu vocabulário e sua estrutura lingüística, mas o contexto em que a língua é usada. O estudo Sociolingüístico, sobre o evento comunicativo desenvolvido por Dell Hymes (1983a) no âmbito da etnografia da comunicação, que se ocupa dos mecanismos da conversa, apresentou grande relevância nas práticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Ao utilizar conhecimentos sobre Antropologia, Lingüística e Etnografia para trabalhar com a tradição verbal da língua, Dell Hymes (1983b, p.41, tradução nossa) leva em conta o contexto da atividade do sistema de comunicação e de uma comunidade como um todo. E explica que “é sobre este aspecto que o estudo etnográfico faz contato direto entre os interesses sociais, políticos e morais com comunicação, concebido como valor e uma determinante na sociedade e na vida das pessoas”.

Dell Hymes (1979), em seu trabalho “*On communicative competence*” chama a atenção quanto à pesquisa prática. O tema fundamental desse estudo é a discussão do problema da aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças nos aspectos teórico e prático, referindo-se à escolha de uma teoria adequada para guiar a prática. Ele faz uma revisão do estágio em que se encontra a teoria lingüística da época, e considera que o estudo

lingüístico ignora uma teoria fundamental, porque escolhe os produtos idealizados da prática para serem analisados.

Dell Hymes (1979, p.5, tradução nossa) assim expressa seu ponto de vista

Não existe um corpo de teoria lingüística em que a pesquisa prática possa ser deixada de lado. O trabalho teórico motivado pela prática talvez ajude a construir uma teoria necessária para um grande programa que atenda a variedade de situações de uso da língua pelas crianças, numa tentativa de aplicação de uma ciência básica que ainda não existia. (...) Chomsky (1965) concebe a teoria lingüística com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala homogênea e que sabe a língua perfeitamente e que, por sua vez, não é afetada gramaticalmente por aspectos como limitação de memória, distrações, transferência de atenção e interesse e erros na aplicação de seu conhecimento numa verdadeira performance, sendo estas condições consideradas irrelevantes.

Ainda nesse estudo, Dell Hymes (1979, p.15, tradução nossa) destaca e indica uma maneira pela qual uma teoria lingüística deveria se desenvolver para provar o papel constitutivo dos fatores sócio-culturais. Ele argumenta que se isso acontecesse, a noção de competência e performance chomskiana precisariam de redefinição, dizendo que

Para Chomsky competência simplesmente significa conhecimento do sistema da língua: conhecimento gramatical, em outras palavras. Mas, competência acima de tudo, é evidenciado pelo conhecimento e habilidade para usar a língua que um falante-ouvinte possui. Então isso envolve muito mais que conhecimento e habilidade gramatical. (...) Há regras de uso sem que as regras de gramática devam ser usadas.

Dell Hymes (1979) explica que o problema da competência lingüística chomskiana reside no fato de que esse conceito não dá conta das questões da variação da língua, seja essa variação entre pessoas ou no repertório de uma mesma pessoa, e propõe um novo conceito, o de competência comunicativa, que inclui não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala.

Assim, o conceito de competência, até então limitado à gramática, foi expandido por Dell Hymes (1971) ao incluir componentes sócio-culturais e psicológicos que interferem no uso da linguagem. Para ele, a competência comunicativa deveria incluir, além do conhecimento lingüístico, a habilidade de uso da linguagem em diferentes contextos de

situações comunicativas reais, porque a competência comunicativa permite ao indivíduo saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

Dell Hymes (1972), ao conceituar a competência comunicativa, propôs uma base funcional para a linguagem, entendida como funções sociais, pois a língua serve a determinados propósitos chamados de funções da linguagem, onde reside o significado. Tal noção de competência comunicativa foi desenvolvida como parte integrante da Linguística, precisamente da Sociolinguística, atraindo a atenção de muitos profissionais que atuavam na área de ensino de línguas e que defendiam a competência comunicativa como objetivo final do ensino de línguas. O conceito de competência comunicativa foi retomado por Canale e Swain (1980) que propõem os seguintes componentes: gramatical, sociolinguístico, e estratégico. Os pressupostos para essa proposta incluem, entre outros, a comunicação baseada nas interações interpessoais e sócio-culturais, nas ações humanas e no conhecimento de mundo. Mais tarde, Canale (1983) acrescenta mais uma categoria – a competência discursiva, que se realiza através dos diferentes gêneros discursivos. Como as funções da linguagem se realizam nos gêneros discursivos, por isso, a importância de se ampliar o conceito de competência comunicativa para linguístico-discursiva, recorrendo a Bakhtin (2003).

Bakhtin (2003) conceitua gêneros do discurso, ao explicar que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana.

Os gêneros do discurso são classificados em primários e secundários. Os primários se formam nas condições da comunicação simples e imediata. Já, os secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, e em sua elaboração, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, como, por exemplo, os romances e as pesquisas científicas, entre outros (cf. Bakhtin, 2003).

Em qualquer estudo discursivo faz-se necessária à noção precisa da natureza do enunciado em geral, e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. Os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção, dispondo-se de um rico repertório de gêneros de discurso orais e escritos. Em termos práticos, eles são aplicados de forma habilidosa, e em termos teóricos, pode-se desconhecer sua existência. Já, a heterogeneidade constitutiva do discurso se forma na diversidade das modalidades do diálogo cotidiano, que é extraordinariamente grande em função de seu tema, da situação e da composição dos

participantes, como por exemplo, relatos do dia-a-dia, carta, e vários repertórios dos documentos oficiais, entre outros. O desconhecimento da natureza heterogênea do enunciado e a sua relação com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso, na investigação lingüística, redundam em formalismo e abstração exageradas, deformando a historicidade da investigação e restringindo as relações da língua com a vida (cf. Bakhtin, 2003).

A noção de gêneros do discurso contribui na defesa de que a capacidade de utilizar regras gramaticais é insuficiente para a produção de enunciados em contextos de uso da língua como comunicação real, porque ignora suas condições de produção de sentido e suas finalidades de uso. Assim, a competência comunicativa que compreende o saber o que falar (contexto situacional), e como falar (estrutura lingüística) com quaisquer interlocutores em qualquer circunstância, e suas finalidades de uso parecem evoluir para competência lingüístico-discursiva que compreende, além do que falar, como falar, as finalidades de uso, e as condições de produção de sentido em contextos discursivos.

Além de capacidades lingüística, textual e comunicativa, para viver de forma autônoma, o usuário de uma língua necessita compreender os diferentes contextos discursivos da sociedade. Já que é por intermédio dos gêneros textuais que se dá toda a interação social, é importante para o usuário de uma língua, conhecer e utilizar o maior número possível de gêneros textuais, orais e escritos, construídos no processo histórico-social, o que contribui para desenvolver sua competência lingüístico-discursiva.

Assim, a competência lingüístico-discursiva é um conjunto de capacidades e habilidades, que o usuário de uma língua atualiza e desenvolve, quando participa das atividades de linguagem que ocorrem nos diversos contextos discursivos da sociedade.

Ainda mais, a competência lingüístico-discursiva é dinâmica e está em constante desenvolvimento, pois é atualizada a cada momento em que o usuário participa de um contexto situacional de linguagem, de forma ativa e responsiva. Em vista disso, a compreensão da existência de diferentes gêneros textuais é decisiva para o desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva, uma vez que, permitem aos usuários, interagir de maneira autônoma e efetiva na sociedade. À medida que os usuários de uma língua constatarem que determinados gêneros textuais circulam em determinados contextos discursivos e, que, gradativamente, se apropriam das estruturas lingüísticas relativamente estáveis, esses usuários, como leitores e produtores responsivos desenvolverão sua competência lingüístico-discursiva para interagir na sociedade.

Incorporando tais tendências teóricas, o Padrão Referencial de Currículo de Ensino Médio da língua estrangeira moderna (PRC/EM-LEM, 1998, p.24-25) apresenta os seguintes objetivos das competências.

A competência gramatical é essencial para qualquer abordagem comunicativa que pretenda atingir um alto nível de proficiência. É o domínio e o controle do código lingüístico (vocabulário, regras de pronúncia, formação de palavras, estrutura frasal) da língua em si, focando diretamente o conhecimento e a habilidade requeridos para entender e expressar precisamente o significado literal das sentenças.

A competência sociolingüística se estende aos diferentes contextos para expressar funções comunicativas (descrever, narrar, persuadir, agradecer, convidar, entre outros), em que as sentenças são produzidas e entendidas, considerando fatores como o status e papéis dos participantes e o ambiente, as propostas de interação e as normas ou convenções de interação determinarão a adequação da atitude e do registro a ser utilizado.

A competência estratégica é composta do domínio das estratégias verbais e não-verbais que podem ser evocadas para compensar determinadas falhas no conhecimento do código lingüístico, ou no processo de comunicação, ou para negociar significados (paráfrase, gestos, pedidos de auxílio ao interlocutor, entre outros).

A competência discursiva é a capacidade de combinar idéias para atingir coesão na forma e coerência no pensamento. Um falante proficiente deverá saber usar itens coesivos (pronomes, conjunções, entre outros), combinando com significados para atingir unidade de pensamento e dar continuidade a um texto falado ou escrito, em gêneros diferentes.

De acordo com Canale (1983), a comunicação humana é adquirida e usada como uma forma de interação social e, se caracteriza por: a) ter um alto grau de imprevisibilidade e criatividade em forma e conteúdo; b) ser uma negociação de significados (em vez de apenas trocas de informações) através de uso de símbolos verbais e não verbais, de modos orais e escritos/visuais e de processos de produção e compreensão; c) se realizar em contextos sócio-culturais que regem o uso apropriado da linguagem e oferecem referências para a correta interpretação das expressões lingüísticas; d) ter um propósito: estabelecer relações sociais, persuadir, prometer, entre outros; e) ser julgada como bem sucedida ou não a partir de resultados concretos baseados nas reações dos interlocutores; f) se realizar sob limitações psicológicas concretas, tais como as restrições de memória, a fadiga e as distrações.

Canale (1983) explica que o indivíduo, ao comunicar-se, tem sempre propósitos como estabelecer relações sociais, persuadir, prometer algo, entre outros. A comunicação, assim, pode ser entendida como uma negociação de significados entre indivíduos, podendo

acontecer por meio do uso de símbolos verbais ou não-verbais, bem como pela produção e compreensão de processos comunicativos adquiridos e usados em situações de interação social, envolvendo um alto grau de imprevisibilidade e de criatividade na forma e na mensagem. Para esse autor, a comunicação não se estabelece unicamente pelo fator lingüístico de conceitos e funções, mas se estabelece como um discurso onde os significados são negociados por meio da interação. Pelos elementos do discurso de coesão (na forma) e de coerência (no significado) consegue-se atingir a unidade de um texto falado ou escrito. A qualidade da participação no ato da comunicação pode ser avaliada pelo desempenho, demonstrando o conhecimento que se tem de uma língua, tentando entender o outro e fazendo-se entender pelo outro. É dessa forma, na tentativa de comunicar-se, que o indivíduo desenvolve o vocabulário e, em estágios posteriores, buscará aprimoramento da língua pelo uso de regras gramaticais que garantam a eficácia da comunicação, apoderando-se da língua pelo ato efetivo da comunicação.

Por sua vez, Widdowson (1991, p.196) aborda a relação entre os sistemas lingüísticos e os valores comunicativos no texto e no discurso e representa a tarefa do aluno essencialmente como “aquela que depende da obtenção de uma competência comunicativa na língua-alvo, isto é, de uma capacidade de interpretar o discurso, quer seja a ênfase colocada na produção quer na recepção”.

A noção de negociação de significado é compreendida como situações comuns nas quais falantes de língua estrangeira, mesmo tendo um bom domínio formal da língua, têm dificuldades de interagirem num contexto situacional espontâneo de uso da linguagem: muitas vezes, um mal-entendido relaciona-se a problemas sócio-culturais e interacionais e, não a problemas formais. A aquisição de padrões interacionais será estimulada pela exposição a situações de interação de natureza mais espontânea possível de tarefas, num contexto organizacional onde o aluno tem o controle e a iniciativa, o que, conseqüentemente, propiciará a negociação de significados (PRC/EM-LEM, 1998, p.27). Como exemplo de uma tarefa com o foco no uso da língua, imagina-se uma interação com o colega para, entre diversas opções chegar a um acordo quanto a um filme, dia e horário do programa. Nesta situação, os alunos estarão praticando, por exemplo, estratégias de leitura com o objetivo de selecionar as informações mais importantes, o léxico do campo semântico relativo ao cinema e estruturas lingüísticas para expressar preferências, sugestões, justificativas e argumentar. Tudo isso, para chegarem a uma solução única que satisfaça a ambos, utilizando a língua estrangeira, eles terão de negociar significados em uma alternativa conciliatória ou chegar à conclusão de que não sairão juntos (PRC/EM-LEM, 1998, p.37-38).

Schlatter et al. (2004, p.350-351) discute o conceito de interação no processo de aquisição e uso de língua estrangeira, e mostra que há duas posições antagônicas. Os autores da área de línguas estrangeiras, muitas vezes, negligenciam o conceito de interação e o reduzem ao conceito estreito de negociação de significado. Nesses termos, é útil compreender a diferença entre conceber a sala de aula como um lugar onde ocorre interação ou apenas negociação de significado. A interação é vista como negociação de significado, quando uma pessoa entende o que o outro quer dizer. Esta perspectiva teórico-metodológica é relacionada ao modelo da mensagem, emissor, receptor, etc., a língua em uso serve à transmissão de informação e, os dados de base são os enunciados produzidos por falantes nativos da língua-alvo. Já, na perspectiva da análise da conversa etnometodológica entre falantes nativos e não-nativos, o conceito de interação é ação social conjunta e coordenada dos membros de um grupo social, isto é, a interação é vista como seqüências de iniciação de reparo. A perspectiva teórico-metodológica é o modelo psicossociológico e, o uso da linguagem serve à construção da ação conjunta. A conversa cotidiana é a matriz interacional de todos os demais usos da linguagem e a seqüencialidade é central para a construção da ação. Na hipótese interacionista em aquisição de língua estrangeira, o conceito de interação refere-se a qualquer relação de influência mútua entre duas forças.

Pica (1994) citado por Schlatter et al. (2004, p.357-358), esclarece que vários estudos descrevem formas de se obter insumo compreensível (solicitações de esclarecimentos, verificação e compreensão, entre outros) e, tenta demonstrar que a aquisição da língua estrangeira está diretamente vinculada às oportunidades de negociação de significados, ou seja, de obtenção de insumo compreensível através de reparo na interação. Nessa perspectiva, entende-se por negociação de significado os momentos em que, para tentar resolver uma quebra no fluxo comunicativo em função de uma má-compreensão ou compreensão incompleta de um termo da fala do interlocutor, os participantes da interação reparam sua produção, negociando significado do que não foi bem compreendido. Esses momentos de reparo proporcionarão ao aluno o acesso ao insumo compreensível, produção modificada e feedback sobre sua produção.

A partir dessa perspectiva e como implicação para o ensino de língua estrangeira Schlatter et al. (2004) cita Pica et al. (1993) que sugere uma metodologia de ensino baseada em tarefas e uma tipologia de tarefas teoricamente mais ou menos promotoras de interação. Por exemplo, tarefas de troca de informação nas quais cada interlocutor possui parte da informação, exigindo a troca dessas informações para a sua conclusão promoveriam maior interação dos participantes e, seriam mais eficientes para levar à aquisição. Por outro lado,

tarefas de troca de opinião, nas quais não há uma exigência de se chegar a um consenso no grupo, trariam menos oportunidade para modificação do insumo e da produção e, portanto, trariam menos oportunidades para promover aquisição da linguagem.

Revisando, através do estudo de Richards (2006, p.14-15), as décadas de 1970 e 1980 marcaram o início de uma reação às abordagens tradicionais de ensino de língua estrangeira, cujo enfoque central na gramática no ensino e aprendizado de línguas foi colocado em discussão e começaram a cair em desuso, pois se argumentava que habilidades lingüísticas envolviam muito mais do que apenas competência gramatical. Embora a competência gramatical fosse necessária para a produção de sentenças gramaticalmente corretas, a atenção se voltou ao conhecimento e às habilidades necessárias para usar a gramática e outros aspectos lingüísticos de maneira apropriada para diferentes finalidades comunicativas como, por exemplo, fazer solicitações, dar conselhos, sugestões, descrever vontades e necessidades, entre outros. O que era necessário a fim de usar a linguagem de modo comunicativo era a competência comunicativa porque englobava o conhecimento do que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada com base na situação, nos participantes, seus papéis e suas intenções. Os programas tradicionais de estudo de gramática e de vocabulário não incluíam informações dessa natureza, pois se supunha que esse tipo de conhecimento era adquirido informalmente.

Em vez de simplesmente especificar a gramática e o vocabulário que os alunos precisavam adquirir, argumentava-se que um programa de estudo deveria identificar os seguintes aspectos do uso do idioma para desenvolver a competência comunicativa do aluno, conforme Van Ek e Alexander (1980) citados por Richards (2006, p.16-17): a) reflexão tão detalhada quanto possível das finalidades que motivam o aluno a adquirir a língua-alvo. Por exemplo, utilizar a língua estrangeira para fins profissionais, em contextos da indústria hoteleira, para viagens, etc.; b) alguma idéia do ambiente em que o aluno deseja utilizar a língua-alvo. Por exemplo, em um escritório, no avião, em uma loja, etc.; c) papel definido a partir do ponto de vista social que os alunos desempenharão na língua-alvo, bem como o papel de seus interlocutores. Por exemplo, um viajante, um vendedor conversando com clientes, um aluno em um contexto acadêmico, etc.; d) eventos comunicativos de que os alunos participarão: situações cotidianas, situações relacionadas a sua carreira ou profissão, situações acadêmicas, entre outras. Por exemplo, fazer telefonemas, desenvolver conversas casuais, participar de uma reunião, etc.; e) funções lingüísticas envolvidas nesses eventos ou que o aluno terá a habilidade de fazer com o idioma ou através dele. Por exemplo, apresentar pessoas, dar explicações ou descrever planos, etc.; f) noções ou conceitos desenvolvidos, ou

sobre o que o aluno deverá ser capaz de falar. Por exemplo, lazer, finanças, história, religião, entre outras; g) habilidades desenvolvidas em “juntar as peças” de um discurso: habilidades discursivas ou retóricas. Por exemplo, contar histórias, fazer uma apresentação de negócios eficaz, etc.; h) variedades da língua-alvo que serão necessárias, como inglês americano, australiano ou britânico e os níveis na linguagem falada ou escrita que o aluno deverá atingir; i) conteúdo gramatical que será necessário; i) conteúdo léxico que será necessário.

Os programas de ensino de tipo comunicativo recaíam em várias propostas, entre elas, um programa de estudo baseado em habilidades, cujo enfoque se volta às quatro habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e conversação e se subdivide cada habilidade em micro-habilidades de seus componentes. No entanto, insistia-se em uma abordagem integrada para o ensino dessas habilidades como elas ocorrem na vida real, onde normalmente acontecem juntas. Por isso, argumentava-se que as habilidades deveriam estar relacionadas ao momento de serem ensinadas, surgindo então programas de ensino de tipo funcional, cuja organização é feita de acordo com as funções que o aluno deve ser capaz de realizar na língua. Neste programa de estudo funcional, a competência comunicativa é vista como o domínio das funções necessárias para a comunicação, englobando várias situações. O vocabulário e a gramática são selecionados de acordo com as funções que estão sendo ensinadas e era usado como base para os cursos de conversação, e de compreensão oral. Ao mesmo tempo, em que também se reconhecia, que muitos alunos precisavam da língua-alvo em situações acadêmicas ou profissionais bastante específicas, surgiu então o ensino de línguas para fins específicos, cujo enfoque sugeria que seria mais eficiente ensinar tipos de linguagem e habilidades comunicativas específicas para determinados papéis como de enfermeira, engenheiro, piloto, comissário de bordo, biólogo, entre outros, em vez de simplesmente concentrar maior intensidade em um ensino da língua-alvo de caráter genérico. Isso levou ao aspecto do levantamento de necessidades (o uso da observação, pesquisa, entrevista, análise de situações e de amostras de linguagem extraídas de diferentes situações) com o objetivo de definir os tipos de comunicação e as características lingüísticas de determinadas situações, que os alunos precisariam dominar, quando estivessem desempenhando papéis profissionais ou acadêmicos específicos (cf. Richards, 2006, p.18-21).

Além do chamado à reflexão, sobre a natureza do conteúdo de um programa de estudo, a abordagem comunicativa de ensino estimulou uma reorganização da metodologia de ensino em sala de aula. De acordo com Richards (2006, p. 22) argumentava-se que os alunos aprendem uma língua ao passar pelo processo de comunicar-se por meio dela, e que a comunicação que é significativa ao aluno oferece melhor oportunidade de aprendizado do que

por meio de uma abordagem tradicional baseada na gramática. Os princípios dominantes da abordagem comunicativa baseada na competência comunicativa podem ser resumidos da seguinte forma: a) fazer da comunicação real o enfoque do aprendizado de idiomas; b) oferecer oportunidades aos alunos para experimentarem e colocarem à prova o que aprenderam; c) ser tolerante quanto aos erros dos alunos por serem uma indicação de que o aluno está construindo o alicerce de sua competência comunicativa; d) oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem tanto a precisão quanto a fluência; e) interligar as habilidades de falar, ler e ouvir, que normalmente ocorrem juntas na vida real; f) deixar os alunos aprenderem as regras gramaticais por meio do processo de indução ou de descoberta.

Para empregar esses princípios, na prática de sala de aula no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, houve a necessidade de se desenvolver novas técnicas e atividades. Professores e alunos tiveram de assumir novos papéis dentro desse novo contexto. Em vez de utilizar atividades que exigiam repetições precisas, memorizações de sentenças e de modelos gramaticais, as atividades levavam os alunos a negociar significados e a interagirem de forma significativa (cf. Richards, 2006, p.23).

Uma pessoa que adquiriu uma língua estrangeira como segunda língua sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever frases ou palavras. Ela reconhece também as maneiras como palavras e estruturas da língua são utilizadas para conseguir um efeito comunicativo. Porém, quando o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se dão de modo artificial, na escola, através de estruturas lingüísticas estruturadas explicitamente para dar conta de uma determinada situação comunicativa sem propósito, tolhe-se no âmago do processo comunicativo a real intenção expressiva do indivíduo, isto é, sua verdadeira expressão do pensamento como identidade individual com propósito definido pela intencionalidade do ato comunicativo.

De acordo com Widdowson (1991, p.14)

(...) quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos gramáticas ambulantes.

A aprendizagem de uma língua estrangeira abrange a aquisição da capacidade de compor frases corretas que depende da manifestação do conhecimento do sistema lingüístico

da língua que está sendo aprendida. Porém, além do emprego de formas gramaticais, essa aprendizagem também deve incluir a aquisição da compreensão de como essas frases são apropriadas para o uso num contexto situacional o mais real possível.

Desse modo, assegura-se o ensino de língua estrangeira como comunicação e não como um depósito de formas gramaticais que poderão nunca ocorrer na vida real. Para Widdowson (1991, p.16, grifo do autor) “isso equivale a dizer que geralmente se exige que produzamos exemplos de *uso de linguagem*: nós não manifestamos simplesmente o sistema abstrato de língua, mas também o fazemos fluir simultaneamente como comportamento comunicativo com significados”. O comportamento lingüístico usual não consiste na produção de frases isoladas, mas no uso de frases para a criação do discurso.

No ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é fundamental compreender a natureza da linguagem verbal, tanto do ponto de vista de sua estrutura de uso, quanto em relação aos conhecimentos sociais para poder participar da construção de significados, já que, em última análise, o que o professor deseja é que o aluno aprenda a se engajar e a envolver outros em práticas discursivas, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos (cf. Moita Lopes, 1996, p.182).

Na realidade, a relação comunicativa se multiplica por trata-se de uma relação de natureza social, vasta e complexa. A comunicação com tudo o que ela inclui – participantes, informações, a mensagem que estes últimos veiculam e o código que serve de suporte para a construção da mensagem é influenciada por sua própria função, pela existência de sua natureza histórico-social. Em outras palavras, é a possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas estrangeiras como espaço para se compreender na escola que as pessoas estão no mundo com alguém, situadas na cultura e na história, e que considerem aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado.

Para Moita Lopes (1996, p.182) “isso requer consciência crítica de que ao interagirmos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos”. Essas marcas determinam os papéis interacionais ocupados pelos indivíduos nas relações de poder defrontados no cotidiano. Desse modo, o autor segue explicando, que aprender a usar a linguagem implica aprender a participar desses papéis sociais que estão no microcosmo da sala de aula, evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula. A sala de aula de línguas deixa de ser o espaço para aprender e usar uma língua deslocada de seu uso – o espaço da análise sintática, por exemplo – e passa a colocar o uso como foco de atenção, a função discursiva de certas escolhas sintáticas que neutralizam a

voz de quem fala, por exemplo, o uso da passiva ao invés da ativa. Evidencia-se que a sala de aula de línguas neutra do ponto de vista sócio-político ignora um dos traços essenciais da linguagem: a sua natureza social.

2.2 A concepção sócio-interacionista na formação do conceito de competência lingüístico-discursiva

A partir do final da década de 1980 há uma preocupação em difundir a prática social da linguagem juntamente com a competência comunicativa na metodologia de línguas. Marrero (1994) citado por Arrouche (2001, p.131-132) analisa que os novos enfoques não buscam somente ensinar a comunicar, mas as regras sociais e culturais que regem a interação verbal. Uma metodologia do ensino de línguas para ser eficaz, nesta abordagem, tem de levar o aluno não só conhecer a língua, como também saber interagir com os demais em sua sociedade. A concepção teórica sócio-interacionista propõe uma reflexão no ensino de línguas, levando em conta o pressuposto de que o indivíduo é um ser social, sendo fundamental a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações interpessoais para construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico.

Na prática educativa, o estudo vygotskiano mais relevante é sobre a abordagem denominada genética que explica a diferença entre os Processos Psicológicos Superiores³ (PPS) rudimentares e os avançados de acordo com o seu modo de formação. De acordo com Baqueiro (1998, p.73), a justificativa para isto é que

Ambos se formam como produto da vida social, no próprio processo de constituição subjetiva, mas o desenvolvimento dos PPS avançados requer a participação em situações específicas. Isto é, não basta o que classicamente se denominaria uma “socialização genética” no seio de uma cultura humana para que esses processos se constituam.

³Oliveira (1995, p.23) explica que os processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional. Os processos psicológicos superiores se diferenciam de mecanismos mais elementares como reflexos, reações automáticas e associações simples.

A aquisição da competência para participar nos eventos da fala, nas interações dialógicas de intercâmbio comunicativos, se forma em todos os sujeitos de uma mesma cultura, pelo simples fato deles serem sujeitos nela. Por exemplo, para que a competência da fala se reproduza, bastam os dispositivos e processos de formação familiar. Assim, essa competência tem as características necessárias para um PPS rudimentar, pois o grau de articulação da fala humana a torna específica do homem e sua formação requer a participação dos sujeitos na vida social.

Baqueiro (1998, p.73) explica que

Isto revela duas questões imediatas: para a aquisição de certas formas de desenvolvimento psicológico, segundo a tese apontada, é necessária uma participação em processos de socialização específicos; o desenvolvimento de processos psicológicos “avançados” requer a existência prévia de PPS rudimentares, mas não resultam da evolução espontânea destes. Não se trata de que as competências da fala “evolam para a escrita”. (...) O caso da aquisição da língua escrita exemplifica, por sua vez, o fato de que se trata do domínio de processos psicológicos de um modo crescentemente consciente e voluntário.

As elaborações psicológicas vygotkianas demonstram um território propício para tentar, através desses estudos, abordagens explicativas do cotidiano das práticas educativas e dos processos de desenvolvimento intersubjetivos institucionalmente regulados pela escola. Segundo a perspectiva vygotkiana, os processos de escolarização tratariam do impacto cognitivo da escolarização que são formados na essência das práticas escolares e de um rumo particular dos processos de desenvolvimento. A constituição das formas dos PPS avançados sugere estar ligado à participação do sujeito em atividades sociais específicas, reguladas por dispositivos culturais que se proponham a promover desenvolvimentos subjetivos também específicos (cf. Baqueiro,1998).

A partir da constatação da existência de níveis de desenvolvimento – real e potencial, é que Vygotsky (2005, p.128-129) define Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Segundo Schlatter et al. (2004) um dos conceitos-chave na perspectiva sócio-interacional vygotkiana de aquisição da linguagem é o “scaffolding” (andaime), originalmente proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) e definido como um processo

colaborativo através do qual os indivíduos dão assistência uns aos outros para que um participante possa fazer algo que não poderia fazer de outra forma e, para que haja desenvolvimento, é necessário que, gradativamente, a assistência seja retirada para que o aluno possa trabalhar independentemente.

A interação social e o instrumento lingüístico são fundamentais para o desenvolvimento humano e existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky (2005): um real, já adquirido ou formado, que determina o que o indivíduo já é capaz de fazer por si próprio; e um potencial, que é a capacidade de aprender com outra pessoa. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na sua teoria. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas ZDP nas quais as interações sociais são centrais, estando os processos de aprendizagem, e desenvolvimento inter-relacionados. Assim, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

A escola é o ambiente onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino e aprendizagem, e o professor tem o papel de interferir no processo, diferentemente das situações informais, nas quais os alunos aprendem por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do professor desafiar, provocando avanços nos alunos e isto se tornará possível com sua interferência na ZDP.

Para Vygotsky (2005), a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação⁴, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, permitindo a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social, das relações interpessoais, para o plano individual interno, das relações intrapessoais (cf. Oliveira, 1995).

Segundo Oliveira (1995, p.38), “a vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”. A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky (op. cit.) como algo pronto, um

⁴Segundo Oliveira (1995, p.26) um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento de processos internos na interação com outras pessoas. O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, como valores, linguagem e o próprio conhecimento. A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer da interação social diferencia-se do conceito científico adquirido pelo ensino que parte de um sistema organizado de conhecimento, como se processa na aquisição da língua estrangeira através do ensino por livros ou outros materiais didáticos criados para dar conta do conteúdo estrutural e sistêmico da língua-alvo.

Nesse sentido, a linguagem desempenha um importante papel por estabelecer a ligação entre os pólos pessoal e social do desenvolvimento. Da mesma forma, o conceito de ZDP, proposto por Vygotsky (2003) explica a intervenção de mediadores que auxiliam o aluno a passar do nível de desenvolvimento real para o potencial, que está próximo, mas que ainda não foi atingido. A interação entre indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano porque é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. A interação social seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, Schlatter et al. (2004, p.356) explica que o conceito de proficiência lingüística muda de conhecimento metalingüístico e domínio do sistema, para o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem que levar em conta o contexto de produção, o propósito, o(s) interlocutor(es) e a análise de como ações lingüísticas influenciam outras ações. A comunicação oral ou escrita e o processo de ensino e aprendizagem passam a desenvolver questões identitárias, as relações entre os interlocutores e suas representações de mundo e como, no meio de tudo isso, se constrói sentido e se desenvolve a linguagem. Esta visão de linguagem se baseia na perspectiva vygotskiana, na qual a aprendizagem e desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social, isto é, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes através da interação.

Desse modo, as observações teóricas no âmbito educacional sobre as noções de discurso e contexto, levam a indagar sobre a efetiva relação teoria e prática no ensino de línguas e, especialmente, no ensino de língua estrangeira. Serrani (2005, p.11) argumenta que “o componente sócio-cultural e a dimensão enunciativa da língua costumam ocupar lugares acessórios na maioria das grades curriculares, e que os enfoques interculturais que contemplam a diversidade de modo efetivo são muito escassos em programas e ementas”.

A autora explica que o professor de línguas não deve conceber seu objeto de ensino, a língua, como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações comunicativas. O perfil do professor requer que o profissional considere, especialmente, em sua prática, os processos de produção como compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural. É dito sempre mais do que se sabe conscientemente, ou fala-se para não dizer nada, pois alguma coisa a mais, da ordem do discurso, do sócio-histórico com suas contradições e da subjetividade inconsciente se produz como sentido implícito, junto com toda formulação verbal efetivamente produzida (cf. Serrani, 2005, p.15-18).

O diálogo, no sentido *latu sensu*, se caracteriza pela presença real e ativa, no mínimo, de dois participantes que desempenham alternativamente o papel de locutor e de ouvinte e que fazem com que, por sua réplica, a quantidade de informação transmitida pela linguagem progrida, sem importar a forma (cf. Slama-Cazacu, 1979, p.69). Ampliando essa visão da comunicação a partir do processamento da informação e da língua enquanto código, o pensador russo Bakhtin (1999, p.113) vai mostrar que a enunciação é um fenômeno social e não individual. A palavra, segundo ele, é basicamente dialógica e está tão determinada por quem a emite quanto por aquele para quem é emitida e a significação é o efeito de interação entre locutor e interlocutor, não estando, portanto, nem um, nem outro, nem a palavra isoladamente.

A compreensão é uma forma de diálogo, pois compreender é opor à palavra do interlocutor uma contra-palavra. A interação verbal entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem e o diálogo é a essência da interação verbal. Para Bakhtin (1999, p.123) até a linguagem interior é dialógica, não restringindo o caráter dialógico ao conceito de diálogo, embora este seja uma das manifestações mais claras do dialogismo, assim

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação social. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 1999, p.123)

Ainda mais, Bakhtin (2003, p.270) diz que a lingüística do século XIX, sem negar a função comunicativa da linguagem, procurou colocá-la em segundo plano. Primeiramente, promovia-se a função da formação do pensamento, independente da comunicação. Outros lingüistas, por sua vez, colocavam em primeiro plano a função expressiva da comunicação, cuja essência se resume à expressão individual do falante e assim a língua é deduzida da necessidade do indivíduo auto-expressar-se e objetivar-se.

Subestimava-se e ainda se subestima a função comunicativa da linguagem verbal porque ela é considerada do ponto de vista de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. E, se fosse levado em conta o papel do outro, era apenas como ouvinte que compreende passivamente o falante.

O sujeito para Bakhtin (2003, p.272) se constitui na e através da interação verbal e recria na fala e na prática o seu contexto social mais próximo. O ouvinte, ao perceber e compreender o significado lingüístico do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele total ou parcialmente, completa-o, aplica-o e prepara-se para usá-lo. O falante está determinado a uma compreensão responsiva, e não espera uma compreensão passiva que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção ou uma execução.

De modo que todo o falante é por si mesmo um respondente, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas alguns enunciados antecedentes. Muitas vezes, não se levou em consideração o ouvinte, vendo-o como um elemento de compreensão passiva, o que não correspondia a um participante real da comunicação discursiva. Isso levou à condição de abstração, o que não apresentava a comunicação como fenômeno concreto e real (Bakhtin, 2003, p.273).

Segundo Bakhtin (2003, p. 281), em cada enunciado, seja da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras científicas ou literárias, há uma intenção discursiva de discurso ou uma vontade discursiva do falante, determinando o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Bakhtin (2003, p.282) explica que

Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

O processo criativo do enunciador não é impossibilitado ou inviabilizado pelos gêneros discursivos, pois mesmo que alinhados a um formato padrão, apresentam-se igualmente maleáveis, versáteis e, muitas vezes, assumindo contornos bem diferenciados. Isso ocorre pela necessidade de ajustamento sócio-cultural na relação comunicativa que se desenvolve entre interlocutores. Os gêneros do discurso são fenômenos vinculados ao contexto cultural e social, e como fruto de um trabalho coletivo eles proporcionam o ordenamento e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano, tratando-se assim de formas discursivas que colaboram para a instituição das situações comunicativas.

Para Serrani (2005, p.35)

O princípio da relação materialidade lingüística – processo discursivo é implementado ao mobilizar-se a noção de gênero discursivo. (...) Há processos discursivos que foram sedimentados para que os gêneros tenham determinadas características, mais ou menos estabilizadas em cada sociedade, e que não se trata de meras fórmulas ou regras de composição textual ou de comunicação oral. Os processos discursivos de sentido dizem respeito a posições ideológicas e à questão do poder e das hierarquias sociais sempre presentes em todo discurso.

Serrani (2005, p.34) constata que, de uma perspectiva que leva em conta os estudos do discurso, o gênero é concebido com base no princípio de interdependência da materialidade lingüística, como processo discursivo. A materialidade lingüística diz respeito ao sistema (fono-morfo-sintático) da língua, e o processo discursivo, às posições enunciativas decorrentes de condicionamentos sócio-históricos e subjetivos de toda produção verbal. O deslocamento conceitual resultante de considerar que a língua só acontece em processos discursivos e, por sua vez, que estes não podem ocorrer sem a materialidade da língua e da história, leva a propor, que o componente de conscientização da linguagem não seja um componente separado, mas que seja parte substancial do módulo de língua-discurso. A tomada de consciência em relação à diversidade lingüística e enunciativa é um fator crucial para o acontecimento das transformações simbólico-identitárias inerentes ao processo de

ensino e aprendizado. Também, a sensibilização a discursividade e à heterogeneidade constitutiva da linguagem são indispensáveis ao considerarmos os interesses dos alunos, de uma perspectiva não banalizadora da enunciação.

Conforme Serrani (2005, p.36-45), na implementação do módulo de práticas verbais, nesta perspectiva, a unidade não será nem a palavra nem a sentença, mas o gênero discursivo. Ao falar ou escrever o fazemos sempre em discursos e mais precisamente em gêneros discursivos que, enquanto construções sociais, necessariamente vinculam a produção da linguagem ao contexto sócio-histórico e à situação de interlocução. Qualquer prática de leitura, escrita, produção oral, compreensão auditiva ou, se for o caso, de tradução, precisa estar contextualizada no gênero discursivo e em suas condições de produção, porque a sistematização de um modelo sustentado em pressupostos da teoria do discurso, nos quais a heterogeneidade da linguagem, da sociedade e da subjetividade são princípios fundamentais, o domínio intercultural ganha relevo, ao mesmo tempo em que a materialidade lingüística é abordada em sua interdependência com os processos discursivos, na hora das práticas verbais.

Com base nos dados teóricos até aqui analisados, a língua é entendida nesse trabalho como produto de uma atividade social, resultante da interação dialógica entre os interlocutores (Bakhtin, 1999). De maneira que, o objeto de estudo deixa de ser simplesmente a língua como sistema, estrutura ou código, para ser a linguagem em seu sentido amplo de prática sócio-interacionista. De modo que, o discurso pode ser entendido como um produto social em que estão presentes a significação e as experiências que um indivíduo comunica ao seu interlocutor através da língua. Portanto, na prática didático-metodológica de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, revela-se como essencial o estudo da língua em uso, e sua realização como processo lingüístico-discursivo se impõe hoje em dia cada vez mais.

A língua em uso se realiza sempre em discursos. Nesta perspectiva, a unidade lingüística a ser considerada, nas práticas da linguagem verbal, não será nem a palavra nem a sentença, mas o gênero discursivo (Bakhtin, 2003). O falar ou o escrever são realizados em gêneros discursivos que, enquanto construções sociais, vinculam a produção da linguagem ao contexto histórico e social e à situação de comunicação. Assim, é essencial que toda e qualquer prática de leitura, escrita, produção oral ou, de compreensão auditiva esteja contextualizada no gênero discursivo e suas condições de produção.

2.2.1 Teoria sócio-interacionista: aspectos históricos, sociais e culturais no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

A sociedade, o mercado de trabalho e as relações interpessoais mudaram e ocasionaram também mudanças nas formas de apropriação dos saberes, por conseguinte, há necessidade de mudanças estruturais na educação. Como a ação é prioridade nessa sociedade em mutação, a escola tem outro papel que não mais o de repassar uma grande quantidade de conhecimentos de uma geração à outra, mas ela deve aprimorar valores e atitudes, além de capacitar o indivíduo na busca de informações, transformando-as em conhecimento para usá-las no dia-a-dia.

No contexto educacional de épocas passadas, eram normalmente aceitos processos educativos modelados em agrupamentos de assuntos para memorização ou exercícios em forma de atividades para serem praticados à exaustão, centrando-se o processo de ensino e aprendizagem basicamente na sistematização e repasse de conteúdos. Neste processo educacional, de abordagem tradicional, freqüentemente se faz importante verificar que os alunos acumulam saberes, passam nos exames, testes ou provas, porém não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais no trabalho ou fora dele.

Na abordagem tradicional, o que predomina é a definição de ensino somente enquanto informação, enfatizando uma relação passiva entre professor e aluno. Na maioria das vezes, o ensino e a aprendizagem acontecem por meio de um livro didático institucionalizado. O professor apenas transmite as informações para o aluno, que as repete sem conseguir associá-las a uma interpretação e ligá-las à realidade, fornecendo sentido ao próprio aprendizado. Esta é uma das grandes dificuldades que o aluno encontra para organizar e transferir essas informações para diferentes campos do saber, ou para situações que exigem um real entendimento de conceitos para transformá-los em conhecimento.

A escola deve ser vista como uma preparação de todos para a vida e não apenas com a função de ensinar por ensinar, mas de possibilitar atividades concretas e significativas, exercitando a volubilidade dos saberes para situações complexas. E, para que essa visão de educação seja efetivada, é necessária uma mudança no conceito do que é ensinar. Perrenoud (2000, p.20) argumenta que há obstáculos a serem superados na efetiva transformação do conceito do que é ensinar hoje para os professores

Ensinar, hoje, deveria ser conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. (...) O obstáculo está mais acima: como levar os professores, habituados a cumprir rotinas, a repensar a profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais.

Nesse sentido, verifica-se que a teoria e a prática educativa são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que esses pólos necessitam ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Na visão de Demo (2001b), é preciso que os educadores não temam a modernidade, mas que a compreendam como um desafio dos novos tempos, das novas gerações ávidas por viver intensa e plenamente sintonizadas com a realidade do novo milênio e que, dinâmicos e interessados, desejem por meio das linguagens descobrir, criar, relacionar, pesquisar e transformar o ambiente em que vivem. O mesmo autor, ao analisar qual a característica predominante do profissional-educador frente ao desafio da modernidade, diz que “ser moderno é ser capaz de definir e comandar a modernidade. Tal capacidade é gestada no sistema educativo, desde que tenhamos educação moderna, para ser modernizante” (Demo, 2001b, p.22).

É conveniente ressaltar que o professor, buscando aprimorar-se na prática educativa, posiciona-se diante do conhecimento e suas implicações metodológicas de tal maneira que não seja ele um informador, levando o conhecimento pronto, mas o facilitador da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Além do mais, o professor terá de possuir uma visão reflexiva abrangente ao escolher o material (insumo) didático-metodológico de apoio que lhe permita desenvolver a dimensão da proposta educacional transformadora, sendo necessária uma análise cuidadosa para que o material a ser utilizado seja um conteúdo verdadeiramente significativo ao levar em conta as expectativas dos alunos, e este material também deve ajudar a melhor organizar e aproveitar o tempo em sala de aula.

Já, para Behrens (1996, p.67) esses novos pressupostos contemplam uma visão holística que resgata o ser humano como um todo e considera o indivíduo em suas inteligências múltiplas, levando a uma formação mais humana, ética e competente. Nos últimos anos, as habilidades físicas, musicais e lingüísticas nas áreas de desenvolvimento humano são as que mais dependem de prática e menos de teoria. Tudo isso acabou levando um século para ser cientificamente explicado e iniciar uma nova tendência na metodologia de aprendizado e ensino de línguas, criando uma série de novas exigências pedagógicas e uma nova postura teórica e prática por parte do professor de línguas.

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados para utilizar técnicas típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento da natureza teórica sobre a linguagem em uso, na sala de aula e fora dela, incluindo o processo de ensinar e aprender línguas. Isso quer dizer que os professores são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas. Esta visão dogmática da formação do professor de línguas envolve o treinamento no uso de técnicas de ensino tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas, e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada pelos manuais de ensino, como se isso fosse possível. Então, a sala de aula é o lugar de utilizar este conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento será usado e que, portanto, não pode dar conta de aspectos idiossincráticos de contextos específicos de aprendizagem de línguas, tais como objetivos de ensino de países ou grupos de alunos específicos, estilos de aprendizagem típicos de culturas particulares, atitudes de alunos e professores quanto à aprendizagem e ensino de línguas em contextos sóciopolíticos diversos (cf. Moita Lopes, 1996, p.180).

Na definição tradicional de professor, tinha-se em conta que ele era um perito em aula como repassador de conhecimento. Porém, Moita Lopes (1996, p.183) argumenta que, para o professor deixar de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros pesquisadores, que estão fora da sala de aula e que o transformam em profissional dogmático, é necessário que o professor se envolva na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Então, é o envolvimento em sua auto-educação contínua, adotando uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, que pode gerar esta reflexão crítica. É importante o professor repensar e reconstruir as práticas educativas, buscando identidade profissional no enfoque da questão da sua formação. Ainda mais, conforme considerações de Demo (2001a, p.19), a função do professor, “todavia, continua central no sentido de orientador do processo ensino e aprendizagem do aluno, com qualidade maiêutica”, porque ele possui compromisso político-pedagógico como agente social comprometido na construção da cidadania, idealizando o avanço da sociedade. O professor em uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, deverá através de um trabalho profissional comprometido e sensibilizado, oferecer aos alunos tarefas que desenvolvam habilidades, permitindo a eles tornarem-se capazes de serem sujeitos de sua própria história.

Behrens (1996, p.66) ensina que a qualidade pedagógica dos professores “deve levar em consideração alguns pressupostos essenciais nesse processo de formação: o professor

precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos”. As reflexões sobre a função do educador definem o seu perfil como verdadeiro mediador intelectual do processo de ensino e aprendizagem, muito mais do que transmissor de conhecimento, de informação e da memorização da forma tradicional. Cabe aqui ressaltar que, o professor possui papel de facilitador e não mais de formador e detentor de conhecimento.

A sociedade do conhecimento evidencia a necessidade de aprender porque os indivíduos estão inseridos, segundo Assman (1998), numa sociedade aprendente. Logo, esta sociedade contemporânea é constituída por indivíduos interessados em reconstruir o conhecimento e não mais somente ser instruídos, pois o aluno da nova geração não vai aceitar comparecer à escola para ter um ensino ultrapassado, uma vez que eles precisam alargar, de maneira decisiva, a informação, e através do processo de aprendizagem autônoma, ter as oportunidades de que necessitam para transformá-la em conhecimento para desempenhar-se num mundo mais inseguro, inserto, globalizado e exigente.

Tais pressupostos educacionais são fundamentais quando se pensa no ensino de língua estrangeira com a abordagem comunicativa e a teoria sócio-interacionista.

Nesta visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento na sala de aula (Moita Lopes, 1996, p.184).

Contudo, para a efetivação desse trabalho, não existem fórmulas mágicas ou receitas prontas, pois cada caso é um caso, e merece ser analisado individualmente devido às circunstâncias nele inseridas. A utilidade do conhecimento do inglês como língua estrangeira na sociedade de hoje coloca para o professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar estes diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele. Na aula autônoma, o professor deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle como de conhecimento, e seu papel é realmente de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver a autoconfiança e ficar menos dependente dele, o professor. De forma que, uma postura contemplativa do aluno que suporta, pacientemente, as diferentes aulas deverá ser abandonada, e ao sair da inércia, ele passará a assumir o compromisso com o movimento e a ação, buscando a autonomia. Na autonomia, o aluno pode pelo menos ter a pretensão de se submeter às próprias leis. Na área da educação,

isso significa, ou o aluno se submete ao que os outros querem ensinar, ou escolhe o que quer aprender. Mas, fundamentalmente para fazer essa opção, o aluno tem que querer.

Além do mais, com as exigências do mundo moderno, o aluno também precisa modificar o seu papel. Porque, este aluno, ao ingressar na escola, freqüentando-a em todos os graus como um mero espectador, com atitude passiva de quem apenas copia e reproduz, como repetidor de informações, que, em sala de aula, apenas decora, deverá obrigatoriamente se desacomodar de seu papel passivo para se tornar ator do seu próprio processo educativo.

Behrens (1998, p.66) salienta que

O aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso acadêmico, criativo e reflexivo. Ao buscar a inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura das informações seja pelos livros, seja por acesso aos meios informatizados. Que ao encontrar a informação, seja capaz de analisá-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados. Precisa elaborar projetos criativos e ter habilidade em defendê-los.

No campo da aprendizagem de língua estrangeira, especificamente, no aprender a se comunicar em inglês, assim como nas outras disciplinas, o conhecimento sempre é fruto de um trabalho e de um esforço. A dificuldade, muitas vezes, está na forma do aluno enfrentar a questão, o que dependerá da utilização do instinto, da intuição e da criatividade. E, acima de tudo, o aluno necessitará ter um objetivo claro e uma forte motivação. Faraco (2001, p.117) diz que a motivação a ser encontrada no aluno é entendida como

A detecção da dinâmica de comportamento, de expectativas e ações resultantes. É o processo psíquico que se traduz como impulso, aspiração, desejo, vontade, intenção, tendência e que pode ser construído positivamente se o professor se preocupar em dimensionar, de maneira concreta, a importância do domínio da Língua Estrangeira no mundo contemporâneo.

Para aprender uma língua estrangeira, antes de tudo, é preciso ter em mente o desejo de aprendê-la. Ao estudar outra língua, o aluno criará em sua mente um novo sistema lingüístico e adotará um conjunto de regras de comunicação e comportamentos. Esse aprendizado também implicará em tempo e empenho, e o êxito ou fracasso dependerá de tudo o que o aluno fizer ou deixar de fazer. Porém, os resultados negativos podem ser evitados se o

aluno entender de antemão que o aprendizado de idiomas pressupõe frustrações e etapas das mais simples às mais complexas, e o êxito de cada etapa requer certa dose de prática nas habilidades que se pretende adquirir, dependendo também de bons hábitos e de estratégias de estudo adequadas às suas necessidades e, ainda mais, se o aluno tiver uma idéia clara de seus objetivos e uma atitude realista em relação à tarefa que deseja empreender.

Contudo, convém salientar que um dos fatores restritivos da aula autônoma pode ser a escola como instituição, por ela apresentar-se como um agente muito mais propenso a tolher a autonomia do que a desenvolvê-la. Nesse sentido, Leffa (2002) esclarece que

A escola representa a tradição, a obrigação, o dever, com seu currículo já pronto. Pode-se afirmar que a escolha do aluno amplia-se um pouco à medida que ele avança em seus estudos. Enquanto que no ensino fundamental e no ensino médio todos os alunos de uma determinada escola normalmente passam pelo mesmo currículo, já no ensino universitário o aluno tem a possibilidade de escolher pelo menos parte do currículo. Mesmo assim não deixa de ser um percurso numa direção pré-estabelecida, que permite alguns pequenos desvios para o aluno, mas que o obriga a voltar logo ao percurso principal.

Para que haja autonomia, Leffa (2002) analisa que é necessário o empenho do professor que a garanta, pois há uma estrutura de poder bem definida na aula tradicional onde o controle é exercido pelo professor que estabelece os objetivos a serem atingidos e que escolhe as tarefas a serem desenvolvidas. O professor também está inserido dentro de uma estrutura de poder, da qual absolutamente ele não é o topo desse poder. Mas, em relação à sala de aula, pode-se dizer que as decisões são normalmente tomadas pelo professor, que durante os anos de sua formação, foi preparado justamente para tomar essas decisões, para assumir o controle da sala de aula, e não está disposto a abrir mão desse controle.

2.2.2 Motivação, aptidão e identidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Faz parte do novo senso comum pedagógico educacional em geral, a indicação da motivação como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. A motivação refere-se à carga energética colocada no ato de conhecer e possui ligação com as necessidades, interesses, afetividade, desejos e sentidos, entre outros. Para Vasconcellos

(2000, p.49) “é preciso uma temperatura afetiva, uma espécie de catalisador do processo de construção do conhecimento, aquecer a relação para que possa ocorrer mais interação: disposição de energias físicas e psíquicas para o ato de conhecer”.

Um dos principais estudos sobre motivação na aquisição de uma língua estrangeira, ou segunda língua emergiram dos interesses de Gardner (1990, p.179-221) que apresenta a distinção entre os dois tipos de motivação: a motivação integrativa, que é expressa pelo interesse em aprender uma segunda língua em função do interesse pessoal e sincero nas pessoas e na cultura representadas pela outra língua; e a motivação instrumental, que é expressa pelo interesse em aprender uma segunda língua em função das vantagens práticas que se estabelecerão para aquele que a falar.

Outra variável da afetividade, além da motivação, é a atitude. Segundo Gardner (1990) a atitude está enraizada no contexto social e influencia a motivação que, por sua vez, influencia o desempenho em todos os contextos de aquisição. A atitude é, portanto, um componente essencial da motivação. Uma atitude é um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa que traz uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada. As atitudes do aluno em relação aos falantes da língua-alvo, à língua-alvo, ao professor, ao material didático e à metodologia de ensino utilizados no curso, assim como a aprendizagem de língua estrangeira, em geral, atua de forma favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem. A motivação do aluno para estudar outra língua será determinada por sua atitude e prontidão para com a cultura-alvo e pela orientação para com o processo de aprender língua estrangeira.

Outras variáveis afetivas como autoconfiança e ansiedade afetam o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, tendo como consequência o aumento ou a diminuição da penetração de qualquer insumo compreensível que é recebido. O afeto, como é definido pelos psicólogos, refere-se a emoções e a uma variedade até mesma mais ampla de fenômenos relacionados a emoções, estados de espírito, disposição e preferências (cf. Arnold, 1999). As situações concretas da existência, os dramas que os alunos vivem e as perguntas que nascem da vida, ou da dor, dificultam a aprendizagem se não forem levadas em conta. Por outro lado, situações de aprendizagem envolvendo cargas afetivas excessivas poderão causar distúrbios em função da alta ansiedade, chegando a provocar mecanismos de defesa, como por exemplo, o esquecimento, ou até traumas psicológicos com relação a situações de aprendizagem, entre outros. É por isso que a carga afetiva pode ajudar ou inibir o crescimento intelectual e emocional do indivíduo, dependendo de como é trabalhada.

Os aspectos analisados acima justificam a afirmação de que a aproximação do objeto de conhecimento através da abordagem é decisiva. Se o ser humano fosse simplesmente só razão, não seria preciso a preocupação com o processo de aproximação, de abordagem do objeto de conhecimento. Ocorre que, além da razão, os indivíduos são afetivos, estéticos, físicos, sociais, econômicos, entre outros. O epistemológico (forma de conhecer) deve levar em conta o ontológico (forma de ser) para que o conhecimento se desenvolva de forma mais efetiva. A consciência é determinada pela existência e, para a educação da consciência se efetivar, é necessário levar em conta a existência concreta do sujeito do conhecimento. Para interagir onde o sujeito participa socialmente, abrindo possibilidades de mudança de sua consciência, já que essa é uma das instâncias do processo de humanização, vale dizer que se constrói a identidade a partir da convivência com os outros (cf. Vasconcellos, 2000, p.50).

Reforçando o que foi exposto, a falta de relações de respeito e afetividade entre professor e aluno, especialmente no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é um dos grandes obstáculos desse trabalho educativo. Para Vasconcellos (2000, p.113) “(...) coloca-se aqui, por exemplo, o desafio do professor de saber acolher e respeitar o aluno, na sua forma de ser e de se expressar, sendo capaz de interagir de maneira a ajudá-lo a crescer na consciência, caráter e cidadania”. A aproximação do professor para com seus alunos pela análise da realidade através da investigação de vivências, no sentido de captá-las e entendê-las, é o que servirá como eixo condutor para a escolha de trabalhos significativos e envolventes. Isso, possivelmente, garantirá a real eficácia do processo de ensino e aprendizagem, apontando os limites e as possibilidades do desenvolvimento integral do aluno.

No aspecto lingüístico, grande parte dos estudiosos tem levado em consideração somente a temática que valoriza a gramática e os métodos de abordagem tradicional, e poucos têm se ocupado com o aspecto de como a língua é absorvida e ainda mais, quais os aspectos subjetivos que influenciam esse processo. Os professores que seguem a didática do ensino tradicional não se preocupam com essa dimensão, e não dão importância ao caráter ativo do aluno enquanto sujeito do conhecimento, ou acreditam em alunos naturalmente motivados já que estão na sala de aula.

Seguindo na tentativa de análise da complexidade individual da natureza humana, segundo Brown (1994, p.22), os indivíduos quando usam uma segunda língua, também desenvolvem uma nova maneira de pensar e agir, como uma segunda identidade. Essa nova linguagem do “self” (eu) internalizada como segunda linguagem pode facilmente criar um senso de fragilidade ou de defesa e uma atitude constante de crescimento ou inibição. De acordo com Brown (1994, p.22-24), esses aspectos são divididos em algumas fases:

1. Linguagem: todos os aprendizes de uma segunda língua devem ser tratados com afeição e carinho. Se os alunos estão aprendendo inglês como uma segunda língua, estarão provavelmente expostos a experimentar uma crise de identidade, conforme vão desenvolvendo o segundo “self”. O professor deve ajudar o aluno a entender que a confusão ou depressão desenvolvida no processo de aprendizado de uma segunda língua é natural. Paciência e entendimento por parte do professor também facilitarão o processo.

2. Autoconfiança: o eventual sucesso que um estudante tem no aprendizado, ou pelo menos em parte, deve-se a sua crença de que ele é totalmente capaz de realizar as atividades. Algumas atividades propostas pelo professor podem facilitar o princípio anteriormente citado a emergir. Amplas atividades verbais e não-verbais devem ser dadas e os alunos devem ser estimulados a realizá-las, isto os ajudará a perceber que possuem a capacidade necessária para o aprendizado. A criação de determinadas barreiras emocionais deve ser evitada quando estiverem em dificuldade. As atividades em sala de aula devem começar, logicamente com técnicas e conceitos mais simples, pois assim os alunos podem estabelecer um senso de acompanhamento para o próximo e mais difícil passo.

3. Risk-taking (riscos assumidos): se os alunos reconhecem sua fragilidade do ego e desenvolvem uma firme crença de que podem assumir riscos e superar situações difíceis e complicadas, então eles estarão com a capacidade de pôr em prática abertamente a linguagem recém aprendida para usá-la nas mais diversas circunstâncias. Aceitar riscos reside no centro dessa filosofia educacional, assim como muitos contextos instrucionais, ao contrário, encorajam a correção, as respostas certas e as adivinhações até que o correto seja alcançado.

A pesquisa sobre aptidão para aprender língua estrangeira fortaleceu-se nos Estados Unidos pela necessidade de se selecionarem para o exército, através de testes, pessoas para serem treinadas em língua estrangeira que pudessem mais facilmente aprender, de modo a otimizar a força de trabalho. A partir do exposto, Moita Lopes (1996, p.71-73) explica que se reconhece na origem desse tipo de pesquisa a ideologia capitalista da eficiência no trabalho, a maioria dos artifícios psicométricos, tais como testes de QI, os testes de aptidão lingüística foram desenvolvidos como instrumento de prognóstico e diagnóstico e podem também ser usados para fazer uma seleção entre os alunos mais promissores e menos promissores. O conceito de aptidão para aprender língua estrangeira tem sido definido com muita dificuldade. Moita Lopes (1996, p.73) define aptidão como um conceito que corresponde à noção de que ao se aproximar de uma tarefa ou um programa particular de aprendizagem, o indivíduo pode ser visto como sendo dotado de um estado atual de capacidade para aprender aquela tarefa – se estiver motivado ou se tiver oportunidade para aprender. A aptidão não inclui outros fatores

tais como motivação ou interesse do aluno e, embora os testes de aptidão sempre incluam a avaliação da aprendizagem anterior, eles evidenciam a aptidão do aluno e não sua proficiência lingüística. Assim, os construtos utilizados nesta definição já trazem à tona os problemas envolvidos no conceito de aptidão lingüística: as dificuldades em se isolar os fatores que têm sido apontados como característicos do aluno (aptidão, motivação, nível de proficiência, oportunidade de aprendizagem, atitude, entre outros), como a ambigüidade dos conceitos por incluírem os domínios sociais, afetivos e cognitivos dos alunos.

Em toda sala de aula, é necessário que exista, tanto por parte do professor, como do aluno, a noção de que o processo mental de cada indivíduo é único e deve ser respeitado como uma trajetória a ser percorrida no ritmo pessoal. As aulas não podem ser planejadas como se todos os alunos tivessem uma única forma de aprender, sendo fundamental levar em consideração a diversidade dos estilos de aprendizagem e os tipos de inteligência.

Estilos são formas pessoais consistentes através das quais as pessoas utilizam as qualidades e habilidades naturais para se definirem e definirem sua eficácia pessoal, bem como, para se relacionarem com a sua realidade mais próxima e para buscarem, acessarem, processarem, criarem e produzirem informação, pois há diferenças marcantes na maneira como as pessoas vêem o mundo e a aceitação ou a rejeição de um estilo individual está intimamente relacionada com um autoconceito positivo ou negativo, com uma alta ou baixa auto-estima e com um desenvolvimento acadêmico bem sucedido. É esse estilo que reflete a pessoa como um todo – o “self” e a sua relação com os outros, refletindo também nas preferências de conteúdo de aprendizagem. Portanto, as pessoas tendem a crescer intelectual e afetivamente quando são desafiadas positivamente a desenvolver o seu próprio estilo em níveis ampliados.

Segundo Gardner (2005, p.136) “as escolas (...) são as instituições que foram explicitamente encarregadas da mudança de mentes”. Ampliando o entendimento desta visão, Gardner (2005, p.137) vê as escolas em nosso mundo contemporâneo como engajadas em ajudar os alunos a adquirir três novas habilidades mentais: a) aprender a aprender em ambientes não-naturais; b) aprender a compreender rabiscos em um pedaço de papel ou em uma tela de computador; c) aprender a pensar à maneira de várias disciplinas-chave. Porém, crianças são aprendizes naturais. Gardner (2005, p.135-137) explica que o tipo de aprendizagem que ocorre na escola revela-se bem menos natural do que ocorre nos campos ou nas ruas. O autor enfatiza que as escolas se destacam entre as instituições formais planejadas com o objetivo de mudar mentes porque criam currículos para transmitir disciplinas que cristalizam o atual estado do conhecimento, e têm a responsabilidade de monitorar como e em

que extensão as mentes dos alunos de fato foram modificadas. Na escola, o local educacional tradicional é a sala de aula, onde um grupo de alunos reúne-se por determinadas horas do dia; espera-se que sejam educados uns com os outros, prestem atenção à figura adulta dominante e fiquem sentados quietos por períodos relativamente longos, para que possam dominar materiais cuja aplicação à sua vida diária parece obscura, ou ainda mais, para tentar adquirir conhecimentos básicos e dominar determinadas disciplinas, ou se preparar para vocações específicas. As escolas são vistas como contexto para a aprendizagem fora de contexto, e a noção de escola é que o aluno pode aprender sobre objetos e eventos, em um ambiente distante de sua real localização e momento de ocorrência.

Transpondo essas evidências para o ensino de língua estrangeira, de várias formas, as sociedades contemporâneas em todo o mundo se coadunam com a idéia de que aquilo que é natural ou ecológico na mente tende a ser mais seguro e desejável. Isso se torna mais aparente na valorização de fatores afetivos como motivações e atitudes, e na aceitação de conflitos, como lugares de partida para o trabalho de aprender os usos do discurso humano em qualquer língua. Junto com esse desejo de ir além do formal explícito, da regra e da norma, delinea-se uma tarefa teórica mais ampliada para os pesquisadores da Linguística Aplicada, para professores, planejadores de cursos e escritores de livros didáticos cujas propostas são, entre outras, um conhecimento dinâmico-complexo do que é aprender e ensinar língua estrangeira (cf. Almeida Filho, 1993, p.43).

Além da motivação e aptidão, a identidade é outro aspecto crucial para pensar o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O uso da linguagem verbal parte da característica da língua ter uma natureza essencialmente social constituída na e pela dinâmica da história. A língua é o meio principal através do qual o indivíduo conduz a vida social e, quando usada em contextos de comunicação, aparece impregnada pela cultura⁵ das mais diversas e complexas maneiras. É conveniente salientar a capacidade dos seres humanos de criação complexa da linguagem verbal – as línguas, e de que o indivíduo assuma o uso da palavra com competência. Mas, para isso, é preciso que lhe seja possibilitado o acesso à linguagem verbal referente à cultura em que vive e às demais culturas globais.

⁵A acepção do termo “cultura” empregado está de acordo com Porter e Samovar (1994, p.11) citados por PRC/EM-LEM (1998, p.33) que definem cultura como: “depósito de conhecimento, experiências, crenças, valores, atitudes, significados, hierarquias, religião, noções de tempo, papéis sociais, relações de espaço, conceitos sobre o universo, objetos materiais e pertencentes adquiridos por um grupo de pessoas ao longo das gerações através de esforço e luta individual e coletiva”.

Na perspectiva da linguagem como ação sobre o mundo cabe ampliar o entendimento da linguagem como transformadora, não sendo mais possível restringi-la ao papel de expressão do pensamento, ou apenas como meio de comunicação.

Orlandi (1988, p.17) explica que

(...) a definição que se coloca como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora. Ação sobre a natureza e ação concentrada sobre o homem. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais.

O ser humano emprega a linguagem verbal como expressão e traduz em palavras o que pensa, empregando a linguagem para firmar sua existência a si mesmo e aos outros. Apresentar a comunicação como função essencial da linguagem implica em mostrar que a comunicação é pensamento e expressão enquanto ação social. Para Orlandi (1988, p.60) “(...) em suma, a linguagem não é só instrumento de pensamento ou instrumento de comunicação. Ela tem função decisiva na constituição da identidade”.

Orlandi (1998, p.204) explica que a identidade é um movimento na história, porque ela não é sempre igual a si mesma. Não há identidade fixa e categórica, portanto, ela se transforma. Como também, a identidade não se aprende, porque ela não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, a posições que se constituem em processos de memória⁶.

Reforçando essa visão da língua como formação e identidade, Serrani (1996, p.249) enfatiza “como os jogos de parte e todo e de como uma palavra por outra são processos discursivos fundamentais na aquisição-produção da linguagem, que não segue uma seqüência meramente gramatical ou de funções comunicativas, freqüentemente propostas em cursos de língua estrangeira”.

Ainda mais, Serrani (2005, p.19) explica que

⁶Orlandi (1988, p.206) explica que identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Este algo é o que chamamos de interdiscurso, a memória dos sentidos que foram se constituindo na nossa relação com a linguagem.

(...) a experiência é mobilizadora também em direção à língua ou variedade de origem, aquela que teceu o inconsciente, e às bases ou memórias discursivas, que constituem a denominada “identidade cultural” de cada um de nós. (...) As memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com as palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará.

Na complexidade da comunicação atual a disponibilidade do uso de uma língua estrangeira possibilita ao indivíduo uma autopercepção maior como ser humano e cidadão. Longe de ser treinado no mero manejo e reprodução de estruturas lingüísticas alheias, o aluno de língua estrangeira aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo plural marcado por valores culturais diferentes e também sobre outras formas de organização social, neste momento, realizadas em condições sócio-culturais de inter-relacionamento global.

Diante dessa realidade, inserida num contexto maior de transformação social, o conhecimento de língua estrangeira torna-se útil para a formação mais completa dos cidadãos. Além disso, a aprendizagem de línguas na escola pode e deve contribuir para a conscientização do aluno quanto à sua identidade tanto individual quanto nacional.

Ainda mais, onde existir a intenção de integração à comunidade mundial, o uso de língua estrangeira será de utilidade para a compreensão de outros povos, e para a ampliação da visão de mundo, ao abrir os horizontes culturais e a conseqüente ampliação da visão das múltiplas expressões, o que significa, saber comparar as semelhanças e os contrastes entre as culturas, valorizando as expressões culturais próprias, e ao comparar diferentes sociedades, o aluno melhor definirá sua identidade cultural.

Por conseguinte, é inegável que não se aprende uma língua estrangeira com o objetivo único de conhecê-la. Isto é, ao aprender uma nova língua, o aluno não somente se apropriará da funcionalidade de um novo código lingüístico, mas ele deverá ser capaz de interpretar e relacionar-se com uma realidade sócio-cultural diferente, porque o estudo de uma língua estrangeira abrange também o acesso a uma outra cultura, a uma nova realidade social regida por normas que serão diferentes daquelas do grupo social de que o aluno faz parte.

Considerando a perspectiva da relação entre língua e cultura, uma língua é muito mais que léxico, estruturas e pronúncia, pois uma língua encerra em si mesma a história do seu povo, suas tradições e as características culturais da comunidade.

Coracini (2003, p.153) afirma que

Inscrever-se numa segunda língua é *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela. A questão não é considerar se algum dia, alguém conseguirá “saber” a língua estrangeira do mesmo modo como “sabe” a língua materna. A questão é compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

A noção de identidade pressupõe a dimensão da competência lingüístico-discursiva porque quando o aluno desenvolve a aprendizagem da língua estrangeira, ele inscreve-se na língua do outro, e consegue se expressar na e pela língua do outro, ocorrendo uma mudança na subjetividade/identidade. Dessa maneira, dá-se a colocação do aluno na discursividade nova de língua estrangeira, e a aceitação de mudança na sua maneira de ver a vida e o mundo.

Na visão de Almeida Filho (1993, p.15), língua estrangeira é um conceito complexo que pode significar língua dos outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua morta. O termo “língua estrangeira” evoca a percepção de língua estranha, permanecendo como tal, mesmo depois do contato com a aprendizagem, porém a língua estrangeira terá melhor perspectiva se considerada como língua nova com propósitos comunicativos autênticos ao revelar a identidade pessoal e as significações próprias do sistema dessa língua. O autor argumenta que a aprendizagem formal, escolarizada de uma língua estrangeira deve constituir-se gradualmente numa experiência pessoal e educacional compensadora. Por isso, a comunicação só terá sentido quando tomada em conjunto e em relação a alguma situação de uso. Indiscutivelmente, aprender uma língua estrangeira nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua, e isso implica entrar em relação com outros numa busca de experiências pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e ações subseqüentes, numa matriz de relações interativas sociais na língua estrangeira que gradualmente se “desestrangeiriza”.

O professor de língua estrangeira não deve conceber o objeto de ensino – a língua, como um instrumento a ser utilizado pelo aluno de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de contextos situacionais comunicativos, e isto requer que o professor considere, especialmente, em sua prática, o processo de negociação de sentido na compreensão da produção discursiva relacionado à identidade sócio-cultural.

No ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os alunos devem estar expostos à diversidade da linguagem. É a variedade lingüística com a variedade discursiva apresentada nas práticas de sala de aula em inglês, que possibilitarão a evolução da competência

comunicativa à lingüístico-discursiva. Portanto, é de responsabilidade do professor a escolha do material de apoio e pelo tratamento pedagógico da variedade discursiva, tendo em vista que influenciará diretamente na aprendizagem do aluno.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o inglês, como a língua de mais uso global sofrerá os efeitos das distintas culturas sobre si. David Crystal (2005, p.34), em seu estudo “A revolução da linguagem”, diz que “a língua inglesa pode estar relativamente estável em seu status mundial, mas por certo não o está em seu caráter lingüístico”. O autor segue explicando que, na verdade, a língua está se transformando com mais rapidez do que em qualquer outra época desde o Renascimento. Muitas vezes, esse é um ponto esquecido, em especial pelos falantes nativos, que uma língua falada por tantas pessoas parou de pertencer a qualquer uma de suas comunidades constituintes, nem aos britânicos, com quem a língua começou 1.500 anos atrás, tampouco aos norte-americanos, que representam agora sua maior comunidade nativa. O número total de falantes nativos de inglês no mundo, cerca de 400 milhões, está atualmente caindo, como referência de usuários de inglês, por causa do diferencial no crescimento da população nos países onde ele é primeira língua e naqueles onde é língua estrangeira. Três em cada quatro falantes de inglês não são nativos atualmente.

Crystal (2005, p.35-36) questiona

O que acontece quando um grande número de pessoas adota o inglês em um país? Elas desenvolvem um inglês próprio. Existem agora muitas variedades novas de inglês falado se desenvolvendo ao redor do mundo, em países como Índia, Cingapura e Gana. Eles têm sido chamados de “novos ingleses”. Por que surgiram? Por causa da necessidade de expressar uma identidade nacional. (...) Quando uma língua se espalha ela muda. O simples fato de que partes do mundo diferem tanto umas das outras, física e culturalmente, significa que os falantes têm inúmeras oportunidades de adaptar a língua, para satisfazer as necessidades de comunicação e adquirir novas identidades. A parte principal de adaptação será no vocabulário não apenas novas palavras, mas novos significados para as palavras e novas expressões idiomáticas, já que essa é a área que reflete com mais proximidade condições de vida e formas de pensar.

À indagação de Crystal (2005, p.35-36), além da adaptação do vocabulário como novos significados para as palavras e novas expressões idiomáticas, acrescenta-se também a adaptação ao aspecto fonológico.

O autor argumenta que com essas tendências em mente, o inglês vai ser fragmentado em variedades mutuamente ininteligíveis, como aconteceu com o latim vulgar um milênio atrás. As forças dos últimos 50 anos, que levaram o inglês a tantos estados recém-

independentes sugerem essa conseqüência. O inglês acabou sendo usado, em algum desses países, como expressão de identidade sócio-política, e conseqüentemente, adquiriu caráter novo, recebendo nomes como inglês de nigeriano e inglês de Cingapura. E, se mudanças significativas forem notadas em um período relativamente curto de tempo, de algumas décadas, essas variedades não deverão se tornar ainda mais diferenciadas, de forma que haverá uma família de línguas inglesas (cf. Crystal, 2005, p.42).

Ainda relevantes são as observações de Rajagopalan (1998) quando afirma que, o inglês e o espanhol mostram de modo claro e inconfundível o que todas as línguas já revelam em sua própria constituição, uma tendência para a dispersão ilimitada e para hibridização, e por mais que os puristas obstinados por sua língua materna estejam contra a possível contaminação por língua estrangeira, as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se contaminam mutuamente, constantemente, criando novas possibilidades que pedem uma reconsideração radical da própria noção de identidade. O autor diz que “a identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes” (cf. Rajagopalan, 1998, p.40).

2.3 Repercussões do sócio-interacionismo na abordagem comunicativa

Depois de analisar em um plano mais geral as competências que compõem os aspectos que permeiam o processo de ensinar e aprender língua estrangeira, especificamente analisa-se aqui alguns elementos básicos da abordagem comunicativa de tendência atual, com repercussão sócio-interacionista.

O modelo de competência comunicativa para o desenvolvimento de programas de ensino da língua estrangeira só veio a ser sistematizado por Canale e Swain (1980). E, foi mais tarde modificado por Canale (1983) que propôs um modelo que integrasse as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever com quatro componentes da maior importância – competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica, analisados na primeira seção deste segundo capítulo. O conceito de competência comunicativa passa a ser o objetivo a ser alcançado e, os princípios do ensino de abordagem comunicativa passam a ser: a) integração das áreas de competência citadas anteriormente; b) conhecimento das necessidades comunicativas, levando em conta as necessidades e os desejos

do aluno e, procurando proporcionar aquilo que mais certamente ele deverá encontrar em uma situação real; c) interação realística e significativa em sala de aula; d) utilização das habilidades lingüísticas que o aluno já possui na sua primeira língua; e) integração da cultura de língua estrangeira com o conhecimento geral do aluno.

Atualmente, as abordagens de ensino de línguas estrangeiras procuram captar a profunda visão da linguagem e seu ensino, cujo enfoque está evidenciado na visão comunicativa de línguas. Jacobs e Farrell (2003) citados por Richards (2006, p.47-49) sintetizam essas principais mudanças ocorridas na abordagem do ensino de línguas estrangeiras, descritas a seguir:

1. **Autonomia do aluno:** oferecer ao aluno maior poder de escolha de seu próprio aprendizado, tanto em termos de conteúdo quanto aos processos de que pode dispor. A utilização de pequenos grupos é um exemplo dessa maior liberdade, bem como o emprego da auto-avaliação.
2. **A natureza social do aprendizado:** o aprendizado não é uma atividade particular e individual, mas uma atividade social que depende da interação com outras pessoas. O aprendizado cooperativo reflete esse ponto de vista.
3. **Integração curricular:** enfatiza-se a associação entre diferentes linhas de programas de estudo, de forma que a língua estudada não é vista como uma matéria isolada, mas como um tópico ligado a outras matérias no programa curricular. Um aprendizado baseado em textos reflete essa abordagem, e busca o desenvolvimento da fluência usando tipos de textos que podem ser adotados por todo o programa de estudo. O trabalho com projetos no ensino de línguas também exige que os alunos investiguem questões fora da sala de aula.
4. **Enfoque no significado:** o significado é visto como a mola propulsora do aprendizado. O ensino baseado no conteúdo reflete essa visão e busca fazer das explorações de significados por meio do conteúdo o ponto central das atividades do aprendizado lingüístico.
5. **Diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos:** os alunos aprendem de formas diferentes e possuem pontos fortes distintos. O ensino precisa levar essas diferenças em consideração em vez de tentar forçar os alunos a se adaptarem a um único modelo. No ensino de línguas, isso levou a uma ênfase no desenvolvimento do uso e da conscientização por parte dos alunos, das estratégias de aprendizado.

6. **Habilidades do raciocínio:** a linguagem deveria servir como um meio de desenvolver habilidades de ordem superior, também conhecidas como raciocínio crítico ou criativo. No ensino de línguas, isso significa que os alunos não aprendem uma língua por si só, mas antes com o objetivo de desenvolver e aplicar as suas habilidades de raciocínio em situações que vão além das paredes da sala de aula.
7. **Professores como co-aprendizes:** o professor é visto como um facilitador que está constantemente experimentando várias alternativas, por exemplo, aprender fazendo. No ensino de idiomas, isso resultou em um interesse pela pesquisa de ação e outras formas de investigação de sala de aula.

Contudo, Richards (2006, p.49-51) esclarece que esses aspectos não levaram ao desenvolvimento de um único modelo de ensino comunicativo de línguas que pudesse ser empregado em todos os contextos. Em vez disso, várias abordagens diferentes de ensino de línguas estrangeiras emergiram refletindo os diferentes aspectos mencionados acima.

Diferentes tipos de programas de estudo com ênfase na abordagem comunicativa para o ensino de línguas empregam diversas metodologias para a aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa. Conseqüentemente, o ensino de línguas é tido como resultado dos processos apresentados a seguir: a) a interação entre o aluno e o usuário do idioma; b) a criação participativa de significado; c) a criação de interações significativas e com finalidades específicas por meio do idioma estrangeiro; d) a negociação de significados à medida que o aluno e seu interlocutor chegam a um entendimento; e) o aprendizado por meio da utilização do feedback que os alunos recebem ao utilizarem a língua; f) prestar atenção à linguagem que se ouve (a entrada) e tentar incorporar novas formas em sua competência comunicativa que se encontra em processo de desenvolvimento; g) experimentar e colocar à prova novas formas de comunicação verbal.

A seguir, serão examinadas duas metodologias de tendência atual que são vistas como parte de uma estrutura geral da abordagem comunicativa de língua estrangeira, que são denominadas como: instrução com base no conteúdo e metodologia com ênfase em processos. Ambas podem ser descritas como extensões do movimento do ensino comunicativo de língua estrangeira, contudo seguiram caminhos diferentes para atingir as metas de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos.

Conforme Richards (2006, p.51), o processo da instrução com base no conteúdo, segundo seus defensores, utiliza o conteúdo como ênfase das atividades em sala de aula, fazendo a conexão de todas as dimensões da competência comunicativa, ao incluir a competência gramatical ao conteúdo. O conteúdo refere-se às informações ou ao objeto de

estudo (conhecimento) que é comunicado por meio da língua. Ou melhor, é o ensino de informações na língua estudada com pouca ênfase explícita no ensino da própria língua-alvo de uma maneira separada do conteúdo apresentado.

O ensino com base no conteúdo tem um ponto de partida diferente do que na abordagem tradicional porque as decisões sobre o conteúdo são tomadas em primeiro lugar e os tipos de decisões relacionadas à gramática, habilidades, funções, entre outras, são tomadas posteriormente (cf. Richards, 2006, p.52-53). A instrução baseada em conteúdos parte das seguintes suposições sobre o aprendizado de línguas: a) as pessoas aprendem um idioma com mais eficácia quando utilizam a língua como uma forma de obter informações; b) a instrução com base em conteúdos reflete mais claramente necessidades do aluno para o aprendizado de uma segunda língua; c) o conteúdo oferece uma estrutura coerente que pode ser usada para conectar e desenvolver todas as habilidades lingüísticas.

Já, a metodologia com ênfase em processos é uma instrução baseada em tarefas interativas. Nesse caso, acredita-se que o aprendizado lingüístico resulta da criação de tipos de processos que envolvem interações na sala de aula, utilizando tarefas com instruções especificamente desenvolvidas como uma unidade primária a ser utilizada tanto no planejamento do ensino como no próprio ensino em sala de aula. Em vez de empregar um programa de ensino tradicional, fundamentado sobre a gramática, seus defensores argumentam que a gramática e as outras dimensões da competência comunicativa podem ser desenvolvidas como um sub produto que envolve os alunos em tarefas interativas (cf. Richards, 2006, p.58-59).

Especificamente, as principais características de uma tarefa são: a) algo que os alunos fazem ou realizam utilizando os seus recursos lingüísticos existentes; b) gera um resultado que não está simplesmente associado ao aprendizado de línguas, embora a aquisição de línguas possa ocorrer à medida que o aluno realiza a tarefa; c) envolve um enfoque no significado; d) no caso de tarefas que envolvem dois ou mais alunos, podem requerer estratégias de comunicação e habilidades interacionais.

Por sua vez, a abordagem comunicativa com ênfase no produto apresenta duas metodologias que se concentram mais nos resultados ou nos produtos do aprendizado como ênfase do curso, do que nos processos que ocorrem em sala de aula de língua estrangeira. Essas metodologias começam pela identificação dos tipos de linguagem que se espera que o aluno seja capaz de usar com competência ao final de um determinado período de instrução, e quais as estratégias de ensino serão selecionadas para ajudá-lo a atingir essas metas. Uma dessas metodologias é a instrução com base em textos ou gêneros, que enfoca a competência

comunicativa como a capacidade de lidar de maneira proficiente com diferentes tipos de textos. O texto, nesse caso, é utilizado com um sentido de denominar seqüências estruturadas de linguagem usadas em contextos específicos e de formas específicas, faladas ou escritas. Cada um desses usos da linguagem pode ser considerado um texto, pois constituem um todo unificado com início, meio e fim, e ainda mais, ao seguir as normas de organização e conteúdo, utilizam a gramática e o vocabulário apropriados. Dessa forma, a competência comunicativa envolve a capacidade de utilizar tipos diferentes de textos falados e escritos em contextos específicos ao seu uso. Como o próprio nome indica, as principais unidades de planejamento de uma instrução com base em textos são os tipos de textos. No entanto, esse programa de estudo também especifica normalmente outros componentes de textos como gramática, vocabulário, assuntos e funções e, dessa forma, apresenta um tipo de programa de estudo misto que integra a leitura, a escrita, a comunicação verbal e ensina a gramática por meio de textos, em vez de abordá-la isoladamente (cf. Richards, 2006, p.70-72).

Richards (2006, p.71) apresenta a instrução com base em textos, fundamentada em uma metodologia de ensino que envolve: a) ensinar explicitamente as estruturas e as características gramaticais de textos falados e escritos; b) fazer a associação de textos falados e escritos ao contexto cultural de seu uso; c) elaborar unidades de trabalho que desenvolvam as habilidades em relação aos textos completos; d) oferecer prática guiada aos alunos à medida que desenvolvem habilidades lingüísticas para a realização de comunicação significativa por meio de textos completos.

De acordo com Richards (2006, p.81), outra metodologia de abordagem comunicativa de língua estrangeira com ênfase no produto é a instrução com base na competência, divulgada e utilizada desde os anos 1970 como o alicerce para a elaboração de programas de ensino de línguas que buscam ensinar aos alunos as habilidades básicas, a fim de prepará-los para situações que normalmente encontram na vida diária, e especialmente, para educação profissionalizante e técnica, sendo cada vez mais adotadas no programa de estudo nacional de línguas em países como a Indonésia, Tailândia e as Filipinas.

A instrução com base na competência é caracterizada pelo enfoque nos resultados da aprendizagem como mola propulsora do ensino e do programa de estudo. Richards (2006, p.82-83) identifica as características envolvidas na implementação da instrução com base na competência no ensino de línguas como: a) um enfoque no funcionamento bem sucedido na sociedade, cuja meta é permitir que os alunos se tornem indivíduos autônomos capazes de lidar com as exigências impostas pelo mundo; b) um enfoque nas habilidades da vida, em vez de ensinar o idioma separadamente, o ensino de línguas com base na competência vê o idioma

como uma função comunicativa relacionada a tarefas concretas, assim os alunos aprendem somente sobre as formas e habilidades lingüísticas necessárias nas situações que irão vivenciar, e essas formas normalmente são definidas na etapa de levantamento de necessidades; c) a instrução voltada ao desempenho de tarefas, enfatiza o que os alunos conseguem fazer como resultado da instrução, e a ênfase recai mais intensamente sobre o comportamento explícito do que sobre o conhecimento ou a habilidade de falar sobre o idioma e sobre as habilidades lingüísticas; d) a instrução modularizada, onde o ensino de idiomas é compartimentado em blocos significativos, e os objetivos são divididos em sub-objetivos com enfoques específicos para que tanto os professores quanto os alunos possam ter uma idéia clara do progresso; e) os resultados são deixados explícitos como informações de domínio público conhecidos e acordados tanto pelo aluno como pelo professor, e especificados em termos de objetivos de comportamentos para que os alunos saibam quais comportamentos espera-se que demonstrem; f) a avaliação contínua e ininterrupta, onde os alunos são testados previamente para definir de quais habilidades carecem, fazendo um teste posterior após a instrução dessa determinada habilidade, e se eles não atingirem o nível desejado de proficiência, continuam a trabalhar no objetivo e serão testados novamente; g) o claro cumprimento dos objetivos relacionados ao desempenho em vez do teste tradicional com lápis e papel, a avaliação se baseia na habilidade de demonstrar comportamentos especificados; h) a instrução centrada no aluno e individualizada, cuja relação ao conteúdo, ao nível e ao ritmo, os objetivos são definidos em termos de necessidades individuais, o aprendizado e os conhecimentos prévios são tomados em conta ao se elaborar o plano de estudos, e como a instrução não se baseia no tempo, os alunos progridem em seu próprio ritmo, concentrando-se somente nas áreas em que lhes falta a competência na língua-alvo.

A partir destas colocações, a noção de competência comunicativa parece evoluir à lingüístico-discursiva porque as sub-competências transformaram-se em competências específicas, incluindo a lingüística – desdobrada nas competências lexical, gramatical, semântica, fonológica; a pragmática – desdobrada nas competências discursiva e estratégica; a comunicativa e a sociolingüística, determinando que os interlocutores não se tornem despreparados em certos contextos comunicativos, pelo desconhecimento de certas formas e normas de uso da linguagem. Na conceituação de competência lingüístico-discursiva interagem as sub-competências: lingüística, discursiva, estratégica, comunicativa e sociolingüística, estando ligadas às competências gerais como a abordagem humanista, a abordagem sócio-cultural e a abordagem sócio-interacionista.

3 IMPLICAÇÕES DA CONCEPÇÃO SÓCIO-INTERACIONISTA EM EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DA ÚLTIMA DÉCADA

O aspecto teórico-prático no ensino e aprendizagem de língua estrangeira apresenta enfoque de desenvolvimento para diferentes abordagens e métodos, como se verificou nos aspectos relacionados e analisados no breve histórico das abordagens e métodos de língua estrangeira, expostos no primeiro capítulo. A complexidade no ensino de língua estrangeira aumenta, ao serem considerados aspectos educacionais atuais com ênfase nas abordagens humanista e sócio-cultural e ao se assumir o conceito de competência lingüístico-discursiva, apresentados no segundo capítulo. A implantação das idéias e dos pressupostos comunicativos e/ou interacionistas, no processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, a partir dos anos 1990, não está sendo uma tarefa fácil, pois a prática de abordagem de tipo comunicativo ainda não está amplamente difundida, menos ainda a sócio-interacionista, como será possível observar no estudo bibliográfico realizado neste capítulo. A metodologia utilizada é a seguir explicitada.

3.1 Aspectos metodológicos

A seguir, apresenta-se uma amostragem dos trabalhos selecionados em dissertações, teses e artigos, na literatura bibliográfica da área de Educação e Lingüística Aplicada das universidades: UFRGS, UFSC, UFMG, UFMT, UFRJ, PUCRS, UNICAMP, UCPelotas/RS,

UPF/RS, FURB, entre outras, de 1996 até 2006. Entre as diferentes pesquisas, a escolha dos trabalhos para esta análise, restringiu-se aos temas que, de alguma forma, interessavam a pesquisadora e estavam relacionados com o tema abordado – a concepção sócio-interacionista e suas implicações no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Essa pesquisa apresenta uma amostragem do tipo de estudo sobre o ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira que se vem fazendo na experiência teórica-prática de abordagem comunicativa, portanto, omissões, nesse tipo de levantamento, são inevitáveis. Os critérios de seleção dos textos foram:

1. estar na última década de pesquisa, considerando o quão é recente a abordagem comunicativa, e mais ainda a lingüístico-discursiva em termos de domínio teórico-prático;
2. serem textos de valor científico comprovado por terem sido aprovados por bancas de doutores das áreas de Lingüística ou de Educação (teses de doutorado e dissertações de mestrado) ou pertencerem a revistas científicas das mesmas áreas, nas quais há doutores que analisam os artigos na qualidade de *ad hoc*.

Para tanto, selecionamos uma série de cursos de pós-graduação, pesquisando sua produção em sites de suas bibliotecas, no banco de teses do MEC, pessoalmente nas bibliotecas da instituição ou via comut. Para as revistas, selecionamos as mais conhecidas da área e disponíveis nas bibliotecas de Universidades, entre as quais a Universidade de Passo Fundo, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Produções Bibliográficas digitalizadas pela Universidade Católica de Pelotas (Tela 1 e 3).

Esta análise procura alinhar as concepções didático-metodológicas de abordagem comunicativa/sócio-interacionista encontradas nesses trabalhos, verificando como e de que forma são inseridas essas concepções e quais suas implicações na aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, tendo como critérios investigativos o relato dos aspectos político-social e teórico-pedagógico, e a análise dos aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa com repercussão sócio-interacionista, descritos no sub-capítulo 2.3, p.79. Também foi realizada a tabulação desses dados, através de tabela, contendo o número de citações dos aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa, na amostragem dos 22 trabalhos, da última década. Esses trabalhos relatados, por seus autores, parecem sugerir que a prática reflete a teoria. A maior parte dos trabalhos, apresentados nesta seção,

descrevem justamente o que se passa na prática em sala de aula e as correlações dessa prática com os aspectos educacionais em geral e específicos do inglês como língua estrangeira, resumidos a seguir.

3.2 Análise e discussão dos dados bibliográficos

1- Dissertações e teses

1) A tese de doutorado “*O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na sala de aula*”, de Maria da Graça Gomes Paiva (PUCRS, 1996), busca uma releitura do ensinar e aprender como processo sócio-interativo em língua estrangeira para uma nova concepção de educação de professores de inglês no contexto educacional brasileiro. Quatro escolas (duas da rede estadual e duas da rede municipal de ensino) são o foco central da pesquisa de campo, de natureza etnográfica e exploratória, consistindo em gravações em vídeo, áudio e entrevistas para posterior análise. No **aspecto político-social**, a autora constata a visão ainda bastante preconceituosa e pessimista de alguns profissionais com relação ao desempenho dos alunos, principalmente os da rede oficial de ensino, tanto por parte das autoridades competentes, quanto por parte do próprio professor e dos próprios alunos, e isso tem gerado uma atitude de descontentamento e de desmotivação pelo não vislumbramento do verdadeiro papel do ensino de uma língua estrangeira na construção de um ser humano social melhor, mais capaz de interagir com eficácia em sua própria história e cultura, através da função mediadora, exercida pela língua estrangeira, de ampliar a visão de mundo por meio da negociação de significados entre falantes e ouvintes de culturas distintas. Um outro fator é ainda a falta de uma definição clara sobre o que significa ensinar uma língua para a formação e/ou atualização de profissionais de língua, pois o ensinar implica uma complexidade bem mais ampla do que se imaginava e não se constitui somente em um mero processo de “tomada de decisões” (Freeman⁷, 1989). A autora salienta a importância de se perceber a escola, enquanto instituição de ensino, que cada vez mais incorpora indivíduos de diversas classes e origens sociais e, por extensão, cada vez mais incorpora também as chamadas contradições sociais. Embora envolvida com o problema de poder (subentendido enquanto detentora de um saber científico, bem como de um poder

⁷FREEMAN, Donald. *Teacher training, development and decision-making: a model of teaching and related strategies for language teacher education*. Tesol Quarterly, Alexandria, v.23, n.1, mar/1989.

político), a escola deve contribuir para o fortalecimento do indivíduo como cidadão e, portanto, com o próprio sentido de cidadania. No **aspecto teórico-pedagógico**, a autora apresenta uma retrospectiva histórica das línguas estrangeiras que parece estar intimamente vinculada à legislação de ensino e às questões pedagógicas. Segundo Roberts⁸ apud Moraes (1990) os métodos de ensino da língua inglesa podem ser agrupados em três grandes abordagens: abordagem tradicional (inclui os métodos Gramática-Tradução, o Direto, o Audiolingual e o correspondente à Teoria do Código Cognitivo), a abordagem comunicativa e a abordagem humanística/psicológica ou do envolvimento total. O conceito de método de ensino era entendido como um construto fechado, universalista, elaborado por teóricos e pesquisadores distantes do cotidiano da sala de aula, com princípios bem definidos de natureza prescritiva, com uma metodologia e recursos didático-pedagógicos coerentes com uma concepção e aprendizagem de língua específica, além de uma definição clara dos papéis a serem desempenhados tanto pelos professores como pelos alunos – tudo detalhadamente descrito nos manuais didático-pedagógicos que acompanhavam os materiais instrucionais publicados. A ênfase ora recaía no método, ora no professor, ora no aluno, como relações totalmente assimétricas dentro do ensino e da aprendizagem de segunda língua. Há predominância de uma percepção do conhecimento como de origem lógico-formal (marco na história da Lingüística formal e Psicologia desenvolvimentista), em detrimento de uma concepção mais sócio-cultural do conhecimento (enfocada pela Ciência da Interação Psicossociologia) e pela Psicologia Sócio-Cultural (Escola de Genebra e Neo-Vygotskianos, entre outros). A autora enfatiza que o objeto de conhecimento é uma nova cultura, uma nova visão de mundo e não meramente um mero código formal lingüístico a ser memorizado. É nessa perspectiva que destaca a contribuição de Vygotsky⁹ quanto à importância das vivências culturais no desenvolvimento cognitivo do indivíduo fora do contexto da instrução formal, previamente estabelecida e planejada, defendendo a concepção de homem não como ser passivo ou ativo no processo de aquisição de conhecimentos, mas sim, de um ser interativo e que se constitui como tal, através de suas interações sociais. O aluno não se percebe como um cidadão que, ao se apropriar da nova língua e cultura, passará a ter uma visão de mundo social ampliada, decorrendo disso a proposta do termo “cidadania ampliada”. Também a autora traça relações entre Vygotsky (op.cit.) e as teorias de aquisição de segunda língua explicando que o

⁸ROBERTS, J. T. *Recent developments in ELT. Language Teaching*. V.15, n.2, p.96, 1982 apud MORAES, Maria da Glória de Deus Vieira de. *O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para a formação crítica*. Campinas, 1990. Tese (Doutoramento) – Universidade Estadual de Campinas.

⁹VYGOTSKY, L.S. *Mind and society: the development of higher psychological process*. COLE, M. et al. Cambridge, Mass.: Harard University Press, 1978.

desenvolvimento cognitivo do indivíduo é sinônimo de processo de aquisição de sua cultura, onde o individual e o social são elementos constitutivos de um sistema único de interação, refletindo o conhecimento dentro de uma visão humanística e holística de ser humano, construído através de relações inter/multidisciplinares (com trânsito em várias áreas e dimensões do conhecimento) o que Morin¹⁰ (1983) denomina de anéis epistemológicos. O resgate da subjetividade humana, nesse sentido, depende necessariamente do social.

2) A tese de doutorado “*Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*”, de Edleise Mendes Oliveira Santos (UNICAMP, 2004), mostra a importância da relação língua e cultura para a pedagogia de línguas, e apresenta uma proposta de abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas com perspectiva de valorização da cultura e das relações inter-culturais. A autora denomina esse modelo de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), cujas orientações teórico-pedagógicas marcam as diferentes etapas de organização da operação global de ensino que são a concepção de língua e linguagem, os conceitos de ensinar e aprender uma língua-cultura, a configuração dos papéis de professores e alunos, a elaboração de materiais didáticos e, por fim, a avaliação do processo de aprendizagem. No **aspecto político-social**, a autora enfatiza que uma abordagem de ensino que se pretende comunicativa e, portanto, sensível às culturas dos participantes do processo de aprendizagem em prol da construção de um diálogo intercultural, pressupõe uma tomada de posição, um modo de ação que busca desenvolver para professores e alunos, o seu espaço de “ser” e “atuar” como sujeitos culturais, os quais constroem os significados que fazem parte da sua vida, à medida que a vivem. Como sujeitos culturais, as pessoas são complexas e atravessadas por diferentes dimensões que conformam a existência humana, levando para as ações que produzem as diferentes naturezas, as suas visões de mundo, as suas crenças e as suas interpretações particulares de mundo, enfim, as suas diferentes identidades. Ao desenvolver a corporeidade e a subjetividade em professores e alunos, atribuindo-lhes uma voz e um espaço, é possível quebrar com a rígida cena da sala de aula, que tem sido perpetuada ao longo da tradição escolar, na qual, cada um possui o seu papel bem marcado, e seu conjunto de ações preestabelecidas, que não podem ser alterados, sob pena de por “em risco” a estabilidade das instituições e suas relações de poder. No **aspecto teórico-pedagógico**, a autora apresenta a ACIN e as diferentes etapas de organização da operação global de ensino, dentro das quais as experiências de ensinar e aprender são

¹⁰MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

desenvolvidas a partir de três planos. O primeiro, denominado plano de conteúdo (PC), relaciona-se ao conjunto de conhecimentos e/ou informações, que tem como base o desenvolvimento das experiências de produção de significados em sala de aula. Nesse plano, o foco está voltado para o sentido, ou seja, para a eleição de significados autênticos que sejam relevantes para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Numa abordagem de ensino intercultural não são os conteúdos culturais que asseguram uma situação de diálogo intercultural, mas os modos de agir de professores e alunos voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, que promova o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo aprendida. O segundo plano, representa o plano da interação (PI), que engloba os diferentes ambientes dentro dos quais alunos e professores podem viver as experiências comunicativas na/com a língua-cultura-alvo. As atividades e tarefas que integram as ações de ensinar e aprender se organizam de forma que promovam interação/inter-relação dos elementos envolvidos nesse processo: professor=aluno; aluno=aluno; professor=alunos=materiais. Deste modo, as atividades devem propiciar ações compartilhadas, através das quais professor e alunos construam insumos, que promoverão a aprendizagem na nova língua-cultura. O foco está no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aluno e das diferentes subcompetências que a compõem, através do uso interativo da linguagem. Aqui, a competência comunicativa está sendo vista como um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, o qual inclui desde o conhecimento da estrutura da língua-cultura, que está sendo aprendida, até a habilidade de uso da língua para que se estabeleça um diálogo verdadeiro entre culturas. O terceiro plano, é o plano da sistematização (PS), cujo foco principal são as necessidades dos alunos. A focalização das formas estruturais da língua, que normalmente assumem o papel de destaque em diferentes enfoques metodológicos e abordagens de ensino, surgem em decorrência das situações de interação e de uso comunicativo da língua-cultura, ou melhor, assumirão o seu lugar de acordo com as necessidades e interesses apresentados pelos alunos e com as dificuldades e/ou necessidades observadas pelo professor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, na ACIN, a experiência de ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser significativa e desenvolvida dentro de contextos voltados para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem. Os três planos, a partir dos quais essas experiências são organizadas, representam etapas flexíveis e integradas da ação pedagógica. Segundo a autora, a investigação prática desse trabalho partiu das gravações das aulas, das entrevistas e questionários realizados em sala de aula de português como língua estrangeira para um grupo de 10 alunos, cujas idades variavam de 22 a 46 anos, falantes de

espanhol como língua materna. Quanto às experiências desenvolvidas em sala de aula, a autora explica que se por um lado foi gratificante, por outro, foi instigante. Gratificante, sobretudo, pela variedade de experiências realizadas em torno do uso da nova língua-cultura, à participação, cooperação e integração do grupo e à constatação de que é possível fazer do ensino e aprendizagem de línguas uma experiência de troca e diálogo cultural, a partir da qual sujeitos podem acrescentar novos conhecimentos à sua vida. Instigante, por relacionar-se diretamente à própria dimensão da experiência de ensinar e aprender línguas como diálogo de culturas, fazendo da sala de aula um espaço de interação cultural, na qual estão em relação diferentes sujeitos-mundos e toda a rede de aspectos, das mais diferentes naturezas, que o conformam, é tomar como referência um recorte da vida, da existência humana em toda sua complexidade e todos os seus conflitos. Aí está a inquietação, o instigamento, porque lidar com a aprendizagem dentro da vida é lidar com o imprevisível, com o que não se pode prever, e isto impele a experimentar sempre.

3) O trabalho de dissertação “*Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem da segunda língua: um estudo sobre o ensino da língua inglesa no 3º grau*”, de Heloísa Orsi Koch Delgado (PUCRS, 1998), analisa aspectos pedagógicos e culturais subjacentes no ensino e aprendizagem do inglês, através da compreensão e interpretação dos dados de filmagem de aulas e entrevistas semi-estruturadas com três professores e nove alunos de Letras numa Universidade particular de Porto Alegre/RS. No **aspecto político-social**, a autora argumenta o interesse por uma abordagem que promova a conscientização cultural, da importância da competência multicultural do professor de línguas, e da busca por um ensino mais adequado aos dias de hoje, onde a reflexão precisa tornar-se uma constante na prática, embora o ensino seja complexo e influenciado por fatores sociais, históricos, culturais, econômicos, contextuais, políticos e organizacionais. A autora aborda a importância da contextualização cultural no ensino do inglês, e a concepção de cultura dos indivíduos como ponto de referência de uma releitura da realidade. A cultura e a sociedade estão no interior do conhecimento humano, pois o conhecimento está na cultura, e esta no conhecimento. O falante não-nativo de uma língua pode conhecê-la bem lingüisticamente, mas não significa dizer que esse conhecimento seja suficiente. Ele precisa saber que a língua envolve muito mais do que apenas comunicação lingüística competente, ela envolve saber internacionalizar. Quanto ao **aspecto teórico-pedagógico**, por muitos anos, o ensino de língua inglesa esteve basicamente engajado na tentativa de alcançar algum consenso sobre a melhor e única forma

de ensinar. Entre as abordagens mencionadas, a autora esclarece que a abordagem funcional no ensino comunicativo da língua foi baseada em algumas teorias cognitivas, que enfatizavam o seu uso comunicativo, no qual o significado era de primeira importância e a contextualização, o princípio básico. Os alunos podem aprender regras, estruturas, vocabulário, pronúncia e podem desenvolver práticas de ouvir, falar, ler e escrever em outra língua, mas não significa dizer que saibam fazer elos de relação do que aprenderam com o contexto social, cultural e lingüístico da língua-alvo ou, até mesmo, com outros contextos. No princípio comunicativo, as atividades que envolvem comunicação é que promovem um aprendizado da língua, sendo a competência comunicativa o objetivo da instrução, e as atividades que envolvem a realização de tarefas da vida diária, as que promovem a aprendizagem. E, finalmente, no princípio da significação, os aprendizes devem estar engajados no uso autêntico e significativo da língua para que a aprendizagem ocorra.

4) O trabalho de dissertação “*O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*”, de Simone Samento (UFRGS, 2001), constata, através de observação sistemática das aulas de diversos professores, que o ensino de aspectos gramaticais vêm tendo lugar garantido nas salas de aula de língua estrangeira, dizendo que parece haver um consenso entre os professores de inglês quanto à importância do ensino da gramática, apesar de estarmos na era da abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira. A autora enfatiza, de acordo com Canale & Swain¹¹ (1980), que um ensino integrado de competência comunicativa é aquele no qual há uma síntese dos princípios gramaticais básicos, do conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais para desempenhar funções comunicativas e do conhecimento de como as elocuições e funções comunicativas podem ser combinadas conforme os princípios do discurso. Samento (op.cit.) argumenta que, nas aulas observadas ao longo dos últimos dez anos, o papel social da linguagem e os aspectos culturais não parece ter espaço garantido nas salas de aula de língua estrangeira. Com base nessas constatações, a autora aprofunda a investigação, pesquisando professores de inglês que lecionam para alunos e funcionários de uma empresa aérea, analisando como procedem e se posicionam com relação ao ensino da cultura. Participaram da pesquisa sete professores e trinta e um alunos, e a coleta de dados consistiu em aulas gravadas em vídeo, entrevista gravada em áudio e questionários para professores e alunos. No **aspecto**

¹¹CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1, 1980.

político-social, a autora evidencia que o conceito de linguagem é fundamental para compreender a prática de ensino de língua estrangeira, pois a linguagem pode ser considerada como um código lógico, dissociado de ações sociais e culturais. Então, aprendemos e ensinamos o código para que os indivíduos lancem mão deste quando precisarem se comunicar. Uma outra visão considera linguagem como elemento social e, neste caso, aprendemos e ensinamos o código lingüístico associado à possíveis ações, enfatizando linguagem, sociedade e cultura, interligados. Usar uma língua com sucesso é um empreendimento bastante complexo, há muito mais do que apenas ser capaz de produzir e reconhecer frases, porque a comunicação é também ocorrência social que, geralmente, acontece no contexto de uma situação bem definida. Dessa forma, mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o ouvinte identifique as intenções comunicativas do falante com base em suas elocuições, sendo necessário que haja também um sistema compartilhado de crenças e interferências. Todo o uso da linguagem é ligado ao conhecimento sócio-cultural compartilhado pelos membros de um grupo. No **aspecto teórico-pedagógico**, a autora argumenta que o aluno ao aprender uma língua estrangeira em sala de aula não tem oportunidade de participar do(s) grupo(s), em que essa língua é falada cotidianamente. Para Dell Hymes¹² (1981) citado por Samento (op.cit.), a competência lingüística deve necessariamente envolver competência social, uma vez que a fala aceitável exige a habilidade de produzir elocuições não somente apropriadas gramaticalmente, mas apropriadas a cada situação. Thomas¹³ (1983) citado por Samento (2001) entende por competência comunicativa intercultural a habilidade que um falante tem de usar uma língua adequadamente em alguma comunidade lingüística que não seja a sua comunidade lingüística nativa. Se o falante tem como objetivo interagir com esse grupo, ele precisará aprender alguns recursos das atividades sócio-culturais para ter mais conhecimento compartilhado. Sabe-se, entretanto, que existem infinitas atividades sociais e que seria impossível prever todas as situações. Então, o professor de língua estrangeira pode discutir diferentes contextos e interações sociais que venham a sensibilizar o aluno para os diferentes contextos na sua própria comunidade, e em outras comunidades de fala. Ainda mais, para que o ensino possa contemplar as reais necessidades dos alunos no que condiz ao desenvolvimento de habilidades comunicativas e discursivas, é necessário que eles sejam conscientizados de que as diferenças culturais serão expressas, implicitamente, através das características culturais invisíveis no momento da interação. Em

¹²Dell Hymes apud ERICKSON, F. & SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J. L. & C. WALLAT, C. *Ethnography and language in educational setting*. Norwood, NJ: Ablex, 1981.

¹³THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. In: *Applied Linguistics*, 4 (2), 1983.

geral, a autora observa que os professores participantes da pesquisa não parecem ter consciência quanto à prática desenvolvida em sala de aula com relação ao ensino da cultura, sendo de fundamental importância que o professor reflita sobre sua própria prática e tenha uma visão de cultura como uma ferramenta que todos possuem, e que possibilita as pessoas viverem em sociedade.

5) O trabalho de dissertação “*Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira – tratamentos diferenciados*”, de Maria Helena Menegotto Pozenato (PUCRS, 2001), analisa que o ensino de inglês como língua estrangeira pode ser tratado de maneiras diferentes, como o curso livre e o curso de licenciatura em inglês. A autora realiza uma revisão teórica do estudo já existente sobre a educação, o ensino de inglês como língua estrangeira e a motivação de sala de aula, e promove um estudo comparativo do uso do inglês, a partir da observação de aulas ministradas, verificando a realidade de ensino nos dois cursos citados. No **aspecto político-social**, as escolas de curso livre em Caxias do Sul preferem a contratação de pessoas fluentes na língua estrangeira, mesmo sem o conhecimento fornecido pelo curso de licenciatura. Essas escolas de curso livre argumentam que alunos formados em Letras não têm domínio suficiente do inglês oral e não conseguem ministrar boas aulas na metodologia escolhida por esses estabelecimentos de ensino. Uma alternativa encontrada por essas escolas é a contratação de seus próprios alunos. Quando isso acontece, como os alunos desses cursos livres não desenvolvem a mesma habilidade para dar aula que os alunos de licenciatura em inglês, as escolas de curso livre precisam fornecer treinamento didático e pedagógico, porém os alunos de curso livre de inglês não desenvolvem a mesma habilidade para dar aula que os alunos de licenciatura em inglês. A desvantagem dos alunos de Letras em relação aos alunos de curso livre é de tal gravidade que não garante emprego na profissão desses licenciados. A lacuna apresentada pela falta de conhecimento sobre o uso da língua é a principal razão por que licenciados não são contratados por escolas de curso livre. O lugar dos profissionais de Letras é ocupado por alunos do próprio curso livre, mesmo com deficiências didático-pedagógicas, mas com fluência na língua. É possível visualizar uma explicação possível pra esse fato, pois as habilidades de didática e de pedagogia são mais rapidamente desenvolvidas do que as habilidades de comunicação em língua estrangeira. O investimento das escolas é bem menor e de prazo bem mais curto para seus alunos do que para alunos da universidade. E os alunos, conscientes dessa situação, não têm quase motivação para permanecerem, ou mesmo ingressarem, no curso de licenciatura em inglês. A motivação

principal dos alunos de licenciatura é o fato de realmente gostarem do inglês. E, ainda mais, nenhum aluno da licenciatura restringe-se a esse curso: 100% dos entrevistados já frequentou, ou frequenta, cursos livres de inglês. No **aspecto teórico-pedagógico**, a autora evidencia que os professores de curso livre trabalham com a língua em uso. Os alunos não precisam conhecer profundamente as estruturas gramaticais da língua, ao passo que os de curso específico têm uma abordagem teórica sobre a língua em sala de aula. Conseqüentemente, os alunos de curso de licenciatura em inglês não aprendem a usar a língua em situações reais do cotidiano. E, justamente o conhecimento de que não dispõem é o elemento essencial para a prática da profissão. De acordo com o resultado constatado na pesquisa, os alunos de graduação em licenciatura para o inglês precisam, além de conhecer a estruturas gramatical que permeia o uso língua, ter fluência e conhecimento sobre o seu uso.

6) O trabalho de dissertação “*Rumo a uma abordagem transdisciplinar para os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em sala de aula*”, de Valéria M. Venturella (UFRGS, 2004), consiste em um estudo de caso exploratório em um curso de inglês básico, modalidade intensiva de trinta horas, para seis estudantes jovens e adultos iniciantes no aprendizado do inglês, investigando qualitativamente os fundamentos do pensamento transdisciplinar que se estrutura sobre três pilares que são a legitimação da existência de múltiplas instâncias de realidade, a visão complexa da realidade e a aceitação da lógica do terceiro incluído, e suas repercussões tanto na investigação científica quanto no processo educacional formal. Quanto ao **aspecto político-social**, a partir dessa compreensão, Venturella (op.cit.) estabelece os fundamentos da educação transdisciplinar como uma formação integralizadora, permanente, abrangente e encantadora-transformadora do indivíduo. Já, no que diz respeito ao **aspecto teórico-pedagógico**, a autora funda os pressupostos para uma abordagem transdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira em sala de aula, ao concluir que a relação dialógica estabelecida entre os três fundamentos principais da transdisciplinaridade origina valores como a integralidade da realidade e dos indivíduos que a perfazem, integração da realidade aos indivíduos e vice-versa, abertura para o novo e para o desviante, reconciliação entre posições aparentemente antagônicas, questionamento de dogmas e busca de auto-realização, que caracterizam a atitude transdisciplinar e embasam projetos transdisciplinares, tanto para a pesquisa quanto para a educação. A autora conclui que uma metodologia de ensino e aprendizagem é construída de modo cooperativo entre professor e estudantes ao longo da

experiência e que, embora exista um arcabouço teórico elaborado a priori no qual fundamenta-se a prática, e do qual não se pode prescindir, é na relação antagônica, concorrente e complementar entre esses fundamentos teóricos e sua transposição na prática de sala de aula, e nas emergências dessa relação, que a metodologia se constitui. Com base nos fundamentos teóricos e nos valores transdisciplinares, Venturella (2004) chegou não a uma metodologia, mas a pontos de referência com vista aos quais os trabalhos de sala de aula se desenvolveram. Nessa proposta, a educação transdisciplinar se configura na busca constante de uma formação integralizadora, permanente-abrangente e encantadora-transformadora de cada indivíduo em sua relação com os outros e com o mundo. Os valores como a busca de integralização, a continuidade, a abrangência, o deslumbramento e a transformação é que permearam o planejamento e a prática de sala de aula, oferecendo um rumo para o desenvolvimento dos conteúdos, das atividades e das interações que buscaram alcançar os objetivos do curso.

7) O trabalho de dissertação “*O uso de sites na Internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas*”, de João Renê Pereira Hass (UFRGS, 2004), descreve e analisa dados produzidos em duas aulas de língua estrangeira e os sites na Internet que são usados como fonte de insumo para tarefas comunicativas. No que diz respeito ao **aspecto político-social**, o autor faz um breve levantamento histórico sobre o uso de computadores na aula de língua estrangeira. O que caracteriza uma aula, é que, de alguma forma, o computador é usado como instrumento mediador na manipulação da língua alvo, e observa-se que eles vêm sendo usados para o ensino de língua estrangeira desde a década de 60, passando por três estágios distintos e definidos pelo nível de tecnologia empregada, e a abordagem de ensino adotada que são a behaviorista, a comunicativa e a interativa. Na abordagem behaviorista, nas décadas de 60 e 70, o computador assumia a função de um instrutor que nunca se cansava de repetir a mesma instrução aos alunos. Os programas proporcionavam aos alunos exercícios repetitivos com foco na gramática, vocabulário e em testes de tradução, e não permitiam muita comunicação autêntica. Individualmente os alunos resolviam os exercícios de acordo com o seu próprio ritmo de resolução das questões. Já, para os defensores da abordagem comunicativa, implantada no final dos anos 70 e começo dos anos 80, a aprendizagem era um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento. O foco dos programas deveria estar mais no uso das formas e não nas formas em si, e a gramática deveria ser ensinada de modo implícito e não explícito. A função do computador nessa abordagem é a de estimulador. Portanto, os alunos são estimulados a pensar

criticamente, discutir e escrever, para chegar às respostas corretas. Por sua vez, a abordagem interativa, despontou no final dos anos 80 e começo dos anos 90 em diante, quando os professores passaram a adotar uma visão mais sócio-cognitiva e a defender a integração das macro-habilidades no ensino de língua estrangeira. A ênfase está no uso da língua-alvo em contextos sociais autênticos em que ocorre a integração da audição, fala, leitura e escrita. É importante salientar que os computadores se tornaram acessíveis nas escolas brasileiras em meados da década de 90, portanto, este estudo se baseia na terceira fase do uso de computadores na aula de língua estrangeira, a interativa. No **aspecto teórico-pedagógico**, o estudo de Hass (2004) faz uma breve revisão no conceito de língua a partir do pensamento bakhtiniano, entendendo a linguagem como uma atividade social, resultante da interação dialógica entre os falantes. O estudo de Hass (op. cit.) revisa o conceito vygotskiano da zona de desenvolvimento proximal que está refletido no contexto da sala de aula de língua estrangeira toda vez que se observa que os alunos não conseguem realizar alguma tarefa comunicativa por falta de algum conhecimento específico. Neste caso, o auxílio prestado pelo professor ou colega com um estágio de conhecimento mais avançado, torna o aluno capaz de resolver a tarefa em questão e adquirir um conhecimento essencial para a realização de futuras tarefas semelhantes sem a necessidade de mais auxílio. Assim, como metaforicamente em um “edifício em construção”, em que se é possível subir de um andar ao outro através de andaime, o suporte dado pelo professor ou aluno mais experiente ao aluno menos experiente é chamado de “andaime”. O estudo também revisa a abordagem comunicativa cuja instrução enfatiza, segundo Lightbown & Spada¹⁴ (1999), a interação, a conversação e o uso da língua. Ou seja, os alunos não aprendem somente a língua, mas sim como usar a língua em contextos significativos. A aprendizagem de formas lingüísticas é necessária, mas a ênfase está na competência comunicativa, pois na abordagem comunicativa o significado tem preferência sobre a forma. A língua não é vista como um sistema de regras e formas que deve ser internalizado a qualquer custo pelo aluno, mas ela é vista como um sistema de expressão de significado (cf. Nunan¹⁵, 1999). Enquanto sistema, as formas lingüísticas continuam sendo importantes e merecedoras de atenção, porém a diferença está em que as formas devem ser usadas para o aprendiz exprimir significado. O objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira não está apenas no conhecimento de suas regras e formas, mas sim, em saber se expressar na língua alvo em contextos autenticamente comunicativos. Para responder aos objetivos da pesquisa foram filmadas duas aulas em um curso livre de idiomas, nas quais sites

¹⁴LIGHTBOWN P. M. & SPADA N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

¹⁵NUNAN, David. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

na Internet se destacaram como o principal insumo de língua estrangeira, para a realização da tarefa pedagógica proposta pelos professores ao final da aula. Nas duas aulas, os alunos acessaram sites na Internet sugeridos pelos professores como atividades de leitura e de pesquisa. Ambas as aulas focaram-se na leitura e na busca de informações para responder as perguntas previamente elaboradas pelos professores e apresentadas aos alunos. A aula 2 contemplou mais atividades comunicativas que a aula 1. As atividades propostas no momento de introdução à tarefa foram comunicativas nas duas aulas já que os alunos se expressaram na língua-alvo para trazer seus conhecimentos sobre diferenças culturais e sobre o assunto abordado. As informações colhidas pelos alunos, a partir da investigação nos sites, serviram de insumo para a tarefa de fechamento nas duas aulas. Porém, as atividades sugeridas no fechamento da tarefa, em que os dados coletados na Internet foram manipulados pelos alunos, caracterizaram-no como sendo comunicativo na aula 2 e não comunicativo na aula 1. Apenas na aula 2, o conjunto de atividades propostas na tarefa de fechamento caracterizou-se como comunicativo, porque os alunos interagiram oralmente em língua estrangeira. Houve, também, posicionamento crítico por escrito. Na aula 1, por outro lado, apesar da tarefa de fechamento ter priorizado o lúdico e ter sido prazerosa para os alunos, não foi reconhecida como comunicativa por não ter possibilitado ao aluno a expressão da própria voz. O tipo de atividade proposta pela professora não conduziu as alunas a uma atividade comunicativa, uma vez que, não houve conversa entre elas com posicionamento crítico nem troca de opiniões acerca das informações que estavam sendo lidas. Na abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira o insumo deve ser autêntico, porque expõe os alunos à recepção da língua estrangeira em um contexto natural onde a língua escrita se materializa sem o escopo de ensiná-la a falantes da língua-alvo como língua estrangeira. Não apenas as informações são importantes, mas também as formas lingüísticas, embora em muitas aulas o foco não seja no ensino de formas e sim no significado. A exposição do aluno a um texto autêntico leva-o ao contato tanto com palavras ou estruturas frasais novas quanto com palavras e estruturas frasais previamente trabalhadas e inseridas num contexto diferente da sala de aula.

8) O trabalho de dissertação editado no livro *“Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações”*, de Tânia M. Goellner Keller (UPF/RS, 2004), investiga como acontece o processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública de Ensino Médio, enfocando o que aconteceu nas aulas e como aconteceram as interações entre professores e alunos nessas aulas. No **aspecto político-social**, a autora argumenta que o ensino regular de língua estrangeira em escolas públicas apresenta dificuldades no que tange a uma maior

eficiência não apenas nos seus resultados, mas na prática pedagógica precária, porque a realidade predominante nas escolas públicas é a de turmas numerosas em língua inglesa, formadas por alunos de diferentes níveis de conhecimento sistêmico e em ambiente de instrução formal, visto que todos têm de se sujeitar ao mesmo programa e recebem o mesmo atendimento didático-pedagógico. As aulas de inglês seguem o padrão da escola como uma instituição da sociedade que, por sua vez, é uma unidade componente do sistema estadual de educação pública e submete-se ao sistema nacional de leis, pareceres e regimentos internos que ditam as normas do fazer diário na sala de aula. A instituição é um elo entre a sociedade e a sala de aula, que reflete a discriminação entre classes menos e mais favorecidas, quando não oportuniza insumo adequado em língua inglesa no nível de cada aluno. Os acontecimentos em sala de aula são o somatório do tipo de abordagem pedagógica do objeto do conhecimento, da forma como se dão as relações da professora com os alunos, deles com ela, e deles entre si, na apreensão do objeto de conhecimento. E, tudo isso, tem como pano de fundo a instituição que denota a política educacional subjacente. Esse desnível deixa transparecer uma relação mais “de domínio classista do que de educação libertadora”, segundo Paulo Freire¹⁶, uma vez que, deixa de oferecer as mesmas oportunidades a todos. No **aspecto teórico-pedagógico**, a metodologia adotada pela professora observada por Keller (2004), pode ser descrita como de tradução e gramática, inserida dentro da abordagem tradicional de ensino de língua inglesa, tendo como suporte teórico os pressupostos do behaviorismo. Nas aulas há uma linha teórica e metodológica presente na história de ensino de línguas no Brasil, caracterizada pelo predomínio do ensino tradicional com a apresentação sistemática da professora, das regras escritas no quadro-verde, seguidas das propostas de exercícios escritos no livro e, seqüencialmente, da sua correção também no quadro-verde, pode-se descrever o método como de exposição verbal de conteúdos isolados. O método de tradução e gramática, adotado e respaldado pelo livro-texto, embasa-se no discurso monológico – o do professor, aquele que sabe e que pretende passar seu conhecimento, o seu saber ao aluno, numa concepção deste como um ser passivo, simplesmente receptor. Com relação à interação participativa em sala de aula, as ações dos alunos deixam transparecer descontentamento, desinteresse, e pouco, ou nenhum rendimento. A autora conclui, observando que a aprendizagem de língua estrangeira pode ocorrer em ambiente de instrução formal, uma vez que, seja prazerosa, produtiva e eficiente, sendo importante que o professor esteja com embasamento teórico-lingüístico, com conhecimento de metodologias apropriadas e adequadas às circunstâncias desse fazer em sala de aula.

¹⁶FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

2- Artigos da revista *Letras de Hoje* do curso de Pós-Graduação em Letras – PUCRS

9) O artigo da Revista de Letras “*O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa*”, de Ticiania Telles Melo (UFCeará, 1997), apresenta a abordagem comunicativa e analisa o momento atual (1997) do ensino de línguas estrangeiras. No **aspecto político-social**, a autora explica que a aprendizagem de língua estrangeira, a partir da década de 1950, devido às novas conjunturas do momento sócio-econômico, voltou-se para a aquisição do aspecto oral da linguagem, e o grande objetivo do ensino era favorecer a expressão oral. A metodologia audiovisual nasceu da conjunção de duas correntes teóricas que são a lingüística estrutural e a psicologia do comportamento. A maior contribuição da lingüística estrutural para o ensino de língua estrangeira foi a constatação da existência de um sistema próprio de cada língua, no qual os elementos interagem. Essa orientação fez com que os professores renunciassem às propostas metodológicas que ensinavam isoladamente as palavras, e passassem a trabalhar com sistemas estruturados de frases e pequenos textos. Da psicologia do pensamento, o método audiovisual herdou a concepção da aquisição da linguagem como a formação de um conjunto de hábitos, um jogo de associação entre estímulos e respostas, considerando a aprendizagem como uma forma de condicionamento e automatismo, através do uso exaustivo dos exercícios estruturais. Devido ao descontentamento com certas situações pedagógicas que imprimiam um ritmo de trabalho pedagógico uniformizado, discute-se o futuro dos programas de ensino de línguas, acreditando em novas experiências entre professores e alunos, e surge uma nova prática pedagógica que é a abordagem comunicativa. O objetivo do ensino comunicativo gira em torno da aquisição da competência comunicativa, termo empregado para designar o conhecimento implícito das regras psicológicas, sociais e culturais que normatizam a comunicação de uma determinada comunidade. Quanto ao **aspecto teórico-pedagógico**, como o ensino comunicativo está centrado no aspecto funcional da linguagem, procura-se não apenas a competência lingüística, mas sim, o saber-fazer como aquilo que o falante pode fazer com a linguagem em situações próximas à realidade, através de exercícios funcionais que solicitam a criatividade do aluno. Torna-se importante a contestação de uma das teses sustentadas pela metodologia precedente de que tudo o que é apresentado deve ser pronto e completamente apreendido pelo aluno. Na metodologia comunicativa, uma mesma estrutura pode se fazer presente em várias ocasiões, sendo trabalhada sob enfoque diferenciado segundo objetivos e interesses do grupo em formação, fato este, considerado um reflexo da psicologia cognitiva que orienta os princípios teóricos da metodologia comunicativa. Da orientação mecanicista dos métodos audiovisuais, nos quais a atenção se voltava especialmente para os

métodos e as técnicas de ensino, assiste-se hoje, à valorização do aluno e de seus processos intelectuais de aprendizagem. As atividades de aprendizagem, de saber se comunicar na língua estrangeira, se bem desenvolvidas, devem permitir que a atenção do aluno se concentre na atividade propriamente dita, o que o leva a liberar a tensão que muitas vezes o impede de se comunicar. É a associação de atividades que simulem uma situação de comunicação em sala de aula com a possibilidade manifesta pelo aluno de se expressar, a fim de dizer algo (e não para formular uma frase correta), que leva os alunos à produção e ao conhecimento. Esta dinâmica solicita da parte do professor a adaptação de suas estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem de seus alunos. Os trabalhos em grupo substituem a relação tradicional entre professor-aluno, criando um ambiente favorável à interação entre os participantes da comunicação. A abordagem comunicativa pressupõe então alguns elementos na prática pedagógica como a renovação dos temas/conteúdos, o desenvolvimento de trabalho de grupo e de atividades mais variadas, a nova formatação da unidade didática e do próprio material didático, organizado de maneira a proporcionar enfoques diferenciados.

10) O artigo da Revista de Letras “*Interação verbal na sala de aula de língua: uma perspectiva psicossemiótica*”, de Renzo Titone (University of Rome, University of Toronto/ tradução de Adriana Angelin Rosa-PUCRS, 2000), argumenta que foram feitos poucos estudos em análise semiótica e psicossemiótica da comunicação em sala de aula, e que, muito recentemente, apareceram novos estudos de uma perspectiva mais geral, mas que não levam em consideração os aspectos semióticos dos fatos. O pesquisador evidencia as distintas contribuições que tem sido feitas e que podem ser alcançadas através do estudo semiótico da comunicação ou interação pedagógica. Quanto ao **aspecto político-social**, o autor enfatiza a peculiaridade de uma análise do ensino sob uma perspectiva psicossemiótica, levando em conta os aspectos dinâmicos (ou psicológicos) de semiose na complexidade do ser humano, que está refletida na sua formação de vida, como processos de desenvolvimento e de aprendizado do indivíduo, e que a ciência educacional não pode subestimar tal complexidade. É tarefa da epistemologia definir as dimensões científicas da análise e da interpretação do campo educacional, começando pela necessidade de estabelecer uma abordagem transdisciplinar, pois é necessário mais do que uma ciência para explicar a estrutura e dinâmica da atividade educacional, como a História, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e as Ciências da Comunicação. O evento educacional pode ser lido como um texto, porque ele também fala por meio de várias linguagens, através das quais ele é constituído e transmitido, e tais eventos, conseqüentemente, envolvem vários sistemas de comunicação ou códigos e

diversos sistemas semióticos. Tanto o objeto como os sujeitos operam no processo de mudança da educação e precisam de ajuste constante de interpretação. No **aspecto teórico-pedagógico**, o papel da semiótica, constituindo a ciência pedagógica, tem como objetivo fundar uma nova ciência, a semiótica educacional, começando pela convicção de que a ciência da educação é necessariamente um construto interdisciplinar. No que diz respeito à aplicação de instrumentos de semiótica ao ensino em áreas específicas está ainda em fase de evolução, porém, são ressaltados a importância da aproximação com o ensino de língua e com outros assuntos, não a partir de perspectiva mera e formalmente lingüística, mas a partir do ponto de vista de uma variedade de códigos semióticos. Já, no campo específico de ensino de língua, através da interação verbal e nos aspectos semióticos da etnografia da comunicação em sala de aula, a comunicação entre professor e aluno está condicionada pela semiótica etnográfica, que são os códigos particulares usados em diferentes culturas.

11) O artigo da Revista de Letras “*Possível relação entre o ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa*”, de Sílvia Costa Kurtz dos Santos (PUCRS, 2002), de forma resumida, apresenta o percurso histórico sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras, levantando, no **aspecto político-social**, as crenças e os princípios teóricos subjacentes aos diversos métodos-abordagens-metodologias do último século, e esse percurso histórico mostra que a questão metodológica sempre foi tratada de maneira prescritiva e excludente. Através desse panorama é possível notar que a vinculação de estudos lingüísticos ao ensino de língua estrangeira esteve, em geral, associada a concepções como gramática prescritiva, estruturas-modelo e padrões estruturais sempre ligados a valores negativos. A partir desse tipo de visão, tem-se a clara impressão de que os trabalhos envolvendo os aspectos da língua como sistema nada auxiliam, ou mesmo, até prejudicam, porque a aprendizagem se torna mecânica e desvinculada de seu uso natural. O sentido negativo, associado ao estudo dos aspectos lingüísticos, foi, e ainda é, mesmo que equivocadamente, associado ao ensino de língua estrangeira num paradigma comunicativo. O fato das questões relativas ao ensino e aprendizagem de línguas pertencerem a um vasto conjunto heteróclito de conhecimentos abrigado pela Lingüística Aplicada, não deve implicar, como vem acontecendo, na exclusão da Lingüística desse conjunto especialmente quando é ela que se ocupa da descrição semântica. No **aspecto teórico-pedagógico**, é importante reconhecer que o estruturalismo semântico, além de ter uma importante dimensão lingüística a acrescentar aos estudos da linguagem, também se mostra bastante pertinente quando considerado em contextos de formação, desenvolvimento e ação de profissionais de ensino de

inglês como língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. Ao sugerir que o contexto deva ser considerado na construção do sentido de uma palavra e que apenas a situação permite especificar eventos e atos de fala, a semântica argumentativa parte do princípio de que buscas pragmáticas necessárias para a compreensão de enunciados só podem ser feitas a partir de instruções dadas por elementos lingüísticos. E, é na medida em que tornam indissociáveis as dimensões do analista do discurso e do lingüista, que esse princípio da semântica argumentativa pode contribuir significativamente para a reflexão sobre práticas pedagógicas em inglês como língua estrangeira, especialmente quando consideradas as que se baseiam numa concepção comunicativa que, mesmo de maneira equivocada, supervaloriza aspectos pragmáticos que têm lugar na exterioridade lingüística e negligencia os aspectos lingüísticos. Não é interessante que a busca de sentidos seja uma questão a ser abordada de maneira tão reducionista, exclusivamente com base na realidade, pois, assim como é um equívoco dissociar o ensino de línguas da realidade, é também um equívoco ignorar aspectos relativos à semântica lingüística da língua que se ensina e aprende.

3- Artigos publicados em anais/ periódicos de congressos nacionais

Estes artigos foram selecionados para análise por relacionarem-se com as temáticas abordadas neste trabalho como autonomia, sócio-interação e concepção de ensino e aprendizagem de abordagem comunicativa.

12) O trabalho “*O professor de línguas: repetidor ou educador?*”, de Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP, 1996), a partir de um corpus de aproximadamente 50 aulas gravadas em áudio e entrevistas feitas para o Projeto Integrado CNPq com pesquisadores da UNICAMP e da USP, analisa que o professor de língua estrangeira (em particular, francês e inglês) se caracteriza por uma formação básica em métodos áudio-orais e audiovisuais, sintetizada como estruturalista e de cunho fortemente tecnicista.

A autora explica que é comum encontrar professores que acreditam, por exemplo, que seu trabalho em sala de aula está em conformidade com a abordagem comunicativa e nem se dão conta de que suas aulas apresentam fortes vestígios da metodologia tradicional com grande ênfase nos aspectos gramaticais, lexicais e na tradução, próprios do que se convencionou chamar de metodologia tradicional.

De uma maneira ou de outra, são as técnicas de ensino, as estratégias determinadas a priori, os exercícios de automatização, a gramática predominantes, ainda hoje (1996), nas aulas de língua estrangeira, demonstrando uma excessiva preocupação com a forma. Não se quer com isso dizer que as estruturas não devam ser ensinadas, mas privilegiá-las significa

reduzir o ensino e aprendizagem da língua estrangeira à mera aquisição de formas como se essas fossem portadoras de um significado único.

O professor se apresenta como um repetidor: do livro didático, revestido de uma aparência “comunicativa”, o que por si só, não representa nenhuma garantia de sucesso, no qual o professor dá ênfase à forma e à gramática, como repetidor das “receitas” aprendidas na universidade ou nos cursos de atualização, ou aplicador das chamadas “novidades” que outros autores de livros didáticos, como pedagogos e lingüistas aplicados constroem. Mesmo quando o professor procura não repetir, usando textos de revistas e jornais estrangeiros, o tipo e exercício, o tipo de pergunta sobre o texto não apresenta diferenças fundamentais com relação ao livro didático.

Essas imagens, baseadas numa concepção de língua enquanto conjunto de estruturas, de frases e de vocábulos cujo sentido é estável e imanente, se vêem freqüentemente reforçadas ao longo do período de formação profissional. Grande parte das Universidades responsáveis por essa formação tem se mostrado as perpetuadoras de uma prática de repetir, e não de pensar, refletir, interferir na ordem social e política. Os professores não são preparados para terem dúvidas, mas apenas certezas, eles não são preparados para problematizarem o ensino e aprendizagem mediante a problematização do sujeito, mas para de alguma maneira, darem solução imediata aos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, simplificando-os ao extremo, reduzindo-os a questões meramente metodológicas, sem terem refletido sobre a sua prática de ensino, ou observado manifestações da aprendizagem em sala de aula, ou fora dela.

Coracini (1996) enfatiza que a razão de tudo isso talvez esteja no fato de que tanto as mais recentes teorias de aprendizagem, quanto às metodologias, se fundamentam numa visão meramente cognitivista que reduz a aprendizagem a mudanças na estrutura cognitiva (mental), como se o sujeito fosse apenas mente, razão, percepção, e não um ser social marcado pela historicidade e clivado pelo inconsciente. Trata-se de uma visão cognitivista que reduz a formação do professor à aquisição de técnicas mediante treinamentos adequados de uma concepção behaviorista, atravessando a concepção cognitivista. Porém, seria por demais ingênuo colocar toda a culpa no professor e na sua formação, pois nenhum sujeito ganha existência fora de um contexto sócio-histórico e, portanto, ideológico, onde grassam as medidas políticas sobre língua estrangeira. A maior ou menor ênfase dada a uma ou a outra língua estrangeira, decorre das relações político-econômicas com os países em que essas línguas são faladas (Pennycook¹⁷, 1994), e essas relações são sempre de interesse, onde o que menos conta são os indivíduos e a formação crítica dos mesmos pela educação. E é dos

¹⁷PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman, 1994

interesses políticos que provém a maior, ou menor, valorização do ensino de uma ou outra língua (no Brasil, o inglês e mais recentemente, o espanhol).

Segundo Coracini (1996) o ensino de línguas tal como está nas escolas (e não apenas públicas), nos três graus de ensino, corrobora para a idéia de que de nada vale a língua estrangeira, em vez de colaborar para a construção do cidadão mais crítico, e capaz de buscar na cultura do outro, elementos que o auxiliem a compreender sua própria cultura, os fenômenos sociais e os acontecimentos políticos de seu país. O professor capaz de se deixar convencer por uma visão globalizante colabora para a idéia de que a língua é neutra, mero sistema de signos, de que a cultura é o conjunto de hábitos de um povo (o que se come, onde e quando, o que se compra, onde e quando, etc.) e, portanto, não é portadora de ideologias. E o que é ainda mais grave, contribui para a construção de preconceitos que o inferiorizam bem como à sua cultura, que o tornam mais submisso e admirativo diante da língua e da cultura do outro. Desse modo, se explica a desvalorização do professor no âmbito político e social, afinal, a idéia de que qualquer um, desde que saiba se comunicar bem na língua-alvo pode ser professor de línguas, já é uma idéia disseminada na sociedade e nas escolas. Porém, só um ensino baseado na participação efetiva do aluno, no seu posicionamento enquanto sujeito enunciador capaz de defender seus pontos de vista, confrontando-os com os pontos de vista de outros, como do professor ou do livro didático, só um ensino de línguas que provoque reflexões, discussões e que não esteja pautado numa visão instrumental e tecnicista, mas na visão processual de prática discursiva, só esse ensino é capaz de trazer mudanças de fundo e não de “roupagem”.

13) O trabalho “*O currículo básico de LI nas escolas estaduais de Londrina, Paraná: uma perspectiva de sala de aula*”, de Conceição Absy, Corina Busnarde e Maria Regina F. dos Reis (UELondrina/PR, 1997), analisa a implantação do Currículo Básico que visa reestruturar o ensino da língua inglesa nas instituições de ensino de 1º e 2º graus do estado do Paraná. A proposta desta investigação foi obter dados que levem a uma melhor compreensão do processo de aquisição para uma nova concepção didático-pedagógica, através de uma análise qualitativa dos dados obtidos em sala de aula, de escolas de ensino de 1º grau de Londrina. A metodologia de pesquisa consistiu em gravações, em vídeo das aulas observadas, e em áudio de entrevistas com alunos, levando a refletir sobre as práticas pedagógicas e tendo em vista um ensino mais coerente e consciente.

As autoras salientam que os resultados da pesquisa são uma evidência da complexidade do processo de reestruturação, visto que depende de mudanças nas concepções

das pessoas envolvidas em um sistema educacional que, por várias décadas, foi norteado por idéias e concepções distintas. Os dados obtidos nesse estudo sugerem que as concepções de língua e de ensino e aprendizagem da professora podem estar arraigadas aos princípios do estruturalismo. Há falta de envolvimento produtivo do aluno, cujo conhecimento prévio e capacidade de raciocínio são subestimados devido à natureza mecânica das atividades, as quais não apresentam desafio algum em sua execução. Essa característica dos exercícios é incompatível com a abordagem comunicativa que defende a idéia de que “a aprendizagem é enriquecida através de intensa experiência com a língua” e, por isso, o material didático deve “oportunizar o uso das habilidades e do conhecimento prévio do aprendiz” conforme Hutchinson & Waters¹⁸ (1987, p.107).

A professora observada por Absy et al. (1997) exerceu uma função controladora, cabendo aos alunos o papel de fornecerem as respostas por ela determinadas. De acordo com os pressupostos da abordagem comunicativa, quando o aluno souber exatamente o que vai acontecer na interação que ele for participar, o ensino de língua estrangeira deixa de ter a abordagem comunicativa. Dentro dessa perspectiva de ensino, o aluno deve ser incentivado a improvisar e usar sua criatividade em situações não ensaiadas no sentido de desenvolver sua autonomia. Foram constatadas dificuldades na implementação, em sala de aula, das mudanças pretendidas pela Secretaria de Educação (da abordagem tradicional à comunicativa). No entanto, há uma séria preocupação por parte da professora participante da pesquisa em se adaptar as mudanças sugeridas, mas, apesar do empenho demonstrado, os dados indicam que as mudanças ainda não se concretizam adequadamente em sua prática pedagógica.

14) O trabalho “*O papel das crenças dos aprendizes com relação à autonomia: uma experiência com alunos de LE*”, de V. Fernandes (UCPelotas/RS, 1997), aborda o papel de algumas crenças e atitudes dos aprendizes no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. É uma pesquisa qualitativa para obter dados descritivos a partir do contato direto de Fernandes (op.cit.) com os aprendizes estudados, que são 45 alunos (adultos brasileiros, de ambos os sexos) do terceiro semestre do Curso de Letras da UCPelotas/RS, com idades variando de 18 a 51 anos. O profissional competente que o curso pretende formar na área de língua inglesa é aquele que sabe falar, compreender, ler e escrever em inglês, e que está metodologicamente capacitado para gerir e liderar o aprendizado de seus alunos, preparando ou adaptando materiais de ensino, elaborando instrumentos de avaliação e, interagindo com seus alunos com competência comunicativa e conhecimento da língua

¹⁸HUTCHINSON. T & WATERS. A. *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1987.

Para Dickinson¹⁹ (1987) citado por Fernandes (1997) a concepção de autonomia é a capacidade de alguém assumir a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado e essa capacidade não é inata. Fernandes (op. cit.) salienta que se percebe a necessidade de preparar os alunos metodologicamente e psicologicamente para a autonomia, auxiliando-os no uso de estratégias e no desenvolvimento de autoconfiança, despertando neles, a vontade para enfrentar os desafios do aprendizado autônomo. Ao levantar as crenças dos alunos com relação à aprendizagem voltada para autonomia, e ver até que ponto, os alunos estão dispostos a romper com o tradicional e entrar em um novo paradigma de ensino e aprendizagem, Fernandes (op.cit.) percebe nitidamente o despreparo para o aprendizado autônomo que permeia entre as falas dos alunos, e torna patente a necessidade de prepará-los para trilharem esse caminho. A capacidade de alguém assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado não é inata, é preciso ajudar o aluno a desenvolvê-la. Cabe ao professor da disciplina a tarefa de ajudar o aluno a desenvolver idéias adequadas sobre o que é a linguagem, aconselhá-lo, mostrando-lhe as diferentes possibilidades de uso de estratégias eficientes e recursos variados, aumentando seu contato com a língua, de modo que ele, o aluno, possa ficar menos ansioso, mais motivado e, conseqüentemente, mais autônomo, acelerando o processo de aprendizado.

15) O trabalho “*O enquadre imaginário na sala de aula de língua estrangeira*”, de Glória Gil (UFSC, 1997), está baseado no pressuposto que o enquadre (cf. Tannen²⁰) imaginário (cf. Cicurel²¹) da situação de sala de aula de língua estrangeira tem um papel fundamental neste tipo de evento da fala (cf. Hymes²²). O enquadre imaginário é entendido como um contrato implícito estabelecido entre professor e os alunos, através do qual certos tipos de discursos, que seriam (fora da situação escolar sob estudo) considerados absurdos, artificiais, sem-sentido ou não-autênticos, e que obtêm um status diferente, tornando-se significativo para os participantes. A autora apresenta uma análise dos dados de uma pesquisa de cunho etnográfico de sala de aula de língua estrangeira que permite caracterizar este enquadre imaginário. A pesquisa foi realizada com uma turma de 22 alunos da quarta fase do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UFSC. Os dados da pesquisa foram coletados através de notas de campo, gravações em áudio e vídeo, e posterior análise.

¹⁹DICKINSON, L. *Self – instruction in Language Learning*. Great Britain: C. U. P., 1987.

²⁰TANNEN, D. What’s in a frame: surface evidence for underlying expectations. In: TANNEN, D (ed). *Framing in discourse*. New York: OPU, 1993.

²¹CICUREL, F. *Parole sur parole*. Paris; Elé International, 1985.

²²HYMES, D. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, Y. & HYMES, D. *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1972.

Gil (1997) esclarece que o termo andaime “scaffolding” (cf. Cazden²³) foi entendido como uma ação pedagógica do professor que permite a aprendizagem de uma tarefa acadêmica. O professor desmembra a tarefa em etapas de modo que o nível de dificuldade da mesma esteja um pouco além da capacidade do aluno, mas consegue ao mesmo tempo manter a identidade geral da tarefa em vista. A partir dos dados analisados de uma tarefa de aprendizagem na qual o professor apresenta um ponto gramatical aos alunos (estruturas de uso de infinitivo, como expressões de propósito), o enquadre imaginário pode ser caracterizado como os elementos regulados da estrutura de participação social, a partir da estrutura da tarefa acadêmica de natureza metalingüística. Alguns sinais de comportamento (discursos, atitudes, gestos) dos professores e alunos indicam a passagem do enquadre imaginário para outros planos discursivos. Esta característica do discurso do professor e de seus alunos possibilita o desdobramento de papéis reais e imaginários, e está intimamente ligada tanto à função metalingüística da sala de aula de língua estrangeira, quanto à função lúdica das conversas, jogos e outras atividades de prática da língua, e que ambas constituem o enquadre imaginário.

16) O trabalho “*Um breve relato sobre a completa relação entre o ensino e o desenvolvimento lingüístico*”, de Rosane Silveira (UFSC, 1997), apresenta um breve resumo da forma como Schwartz²⁴ (1993) explica o sistema de desenvolvimento lingüístico (a dicotomia competência versus conhecimento lingüístico aprendido) e o papel de fontes externas (ensino incluindo insumos positivos e negativos, e correção) de conhecimento na aquisição de uma segunda língua. Schwartz (1993) citado por Silveira (1997), explica que o sistema de conhecimento lingüístico desenvolveu-se através da exposição a insumos positivos do contato com amostras de linguagem natural. Nesta proposta, apenas insumos positivos podem agir sobre a competência dos alunos, para vislumbrar um segundo papel para o ensino e o conhecimento aprendido. Isto é, pode-se sugerir que ao receber informações sobre o que é gramatical ou agramatical em uma língua, ou qualquer outro tipo de informação metalingüística, o aluno está necessariamente sendo exposto a dados positivos, os quais podem funcionar como insumo para auxiliar os aprendizes a recompor parâmetros, desenvolvendo seus sistemas lingüísticos no que se refere à língua estrangeira. Este tipo de ensino é denominado como “dados lingüísticos primários” (DLP). Entretanto, segundo Silveira (1997), no caso da aquisição de uma língua estrangeira, a simples exposição a DLP

²³CAZDEN, C. Classroom discourse: the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann, 1988.

²⁴SCHWARTZ, Bonnie D. On explicit and a negative data effecting and a affecting competence and linguistic behavior”. In: *Studies on Second Language Acquisition* nº 15. 1993.

parece não ser suficiente para formar um sistema lingüístico que corresponda ao da língua-alvo (pelo menos ao comparar o sistema lingüístico de um aprendiz de uma língua estrangeira a um falante nativo). Os resultados evidenciam a eficácia do ensino, pelo menos em um curto período (não foi aplicado um teste para verificar a durabilidade do ensino). O estudo favorece o ponto de vista de que o ensino, focalizando simultaneamente a forma e o significado, é mais eficaz do que o ensino que visa apenas a forma ou o seu externo, ignorando a forma por completo.

17) O trabalho “*O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa como ambiente positivo para a aprendizagem*”, de Ana Antonia de Assis Peterson (UFMT, 1997), coloca que o professor de língua estrangeira na sala de aula está sempre procurando oferecer um ambiente próprio ao desenvolvimento lingüístico dos alunos, através de diversas atividades. De uma maneira ou outra, o professor está sempre tentando conciliar as pressões demandadas pelo desejo de proporcionar aos alunos oportunidades para participarem de ambientes comunicativos, incentivando a fluência. Assim como, fornecendo oportunidades para eles praticarem estruturas gramaticais e lexicais, incentivando a correção, e a precisão das formas lingüísticas. O professor está sempre se perguntando: Qual é a melhor maneira de engajar os alunos em interações conversacionais? Qual é a melhor maneira de se ensinar gramática? Com o advento do ensino comunicativo e das pesquisas sobre a aquisição de língua materna, a conversação deixa de desempenhar um papel secundário, e deixa de ser considerada apenas uma oportunidade para alunos praticarem estruturas gramaticais ou funções de linguagem, e assume um papel central na área de aquisição de segunda língua, especialmente, a partir da década de 70.

Através do princípio vygotskiano de “andaime” (scaffolding principle), Wagner-Gough & Hatch²⁵ (1975) citados por Peterson (op.cit.) explicam como interlocutores, através de seqüências de turnos conversacionais, gradualmente, constroem suas interlínguas, incorporando unidades de frases significativamente e não através de repetições mecânicas, e enfatizam que a interação verbal constitui a base para o desenvolvimento da sintaxe. A nova visão defende que a linguagem se desenvolve através da conversação e aí emergem os estudos de aquisição e aprendizagem de segunda língua com o intuito de investigar o insumo dirigido aos alunos e os diversos tipos de interações conversacionais nos quais eles se engajam dentro ou fora de contextos instrucionais. O trabalho em par entre alunos passa a ser incentivado com

²⁵WAGNER-GOUGH & HATCH, E. M. The importance of input data in second language studies. In *Language Learning*, 25 (2), 1975.

maior frequência na aula comunicativa, e passa a ser incentivado também, que se deve ensinar a partir do todo (nível discursivo), e não a partir de elementos discretos (palavras ou sentenças). Os alunos devem ser expostos na sala de aula aos tipos de oportunidades interacionais encontrados fora da sala de aula.

Peterson (1997) explica que o trabalho em par parece se constituir em um ambiente positivo para a aprendizagem de língua estrangeira, atendendo algumas condições hipotetizadas como importantes para o processo de aquisição da segunda língua. A autora investigou de que maneira a natureza da tarefa comunicativa influencia no tipo de interação social conhecida como negociação e, como resultado, foi considerada ideal para ajudar o desenvolvimento da interlíngua do aluno.

Segundo a autora, esses resultados parecem indicar que a evidência no contexto de segunda língua tem sido altamente promissora em relação ao uso do trabalho em par, envolvendo alunos em tarefas comunicativas do tipo bidirecional. O estudo também examinou de que maneira pares de alunos de mesmo background (alunos brasileiros falantes de português), interagindo na língua estrangeira (inglês) através de diferentes tarefas comunicativas negociam o sentido quando um não entende o outro. A prática do trabalho em par (entre alunos) é um ambiente positivo para um tipo de interação social – a negociação, constituindo-se em excelente motivo para que os alunos possam obter insumo, feedback e produzir linguagem compreensível. Condições essas, consideradas importantes para o desenvolvimento da interlíngua do aluno (cf. Pica²⁶ 1991, 1994).

18) O trabalho “*Algumas crenças de aprendizagem que facilitam ou inibem a interação em sala de aula de língua estrangeira no ensino de primeiro grau*”, de Cristiane Nicolaidis (UCPelotas/RS, 1997), apresenta um aspecto relevante para compreender o processo interacional em sala de aula de língua estrangeira que provém das crenças dos alunos sobre a aprendizagem, podendo ser tanto inibidoras quanto facilitadoras da interação. Partindo do pressuposto de que, para haver aprendizado, é preciso cooperação tanto do aluno, como do professor, então as crenças dos alunos também terão influência, tanto no processo de ensino e aprendizagem, como na maneira de se estabelecerem os padrões sociais na sala de aula. Este trabalho analisa duas crenças de aprendizagem de alunos de 1º grau de língua estrangeira que

²⁶ PICA, T. Accommodating L2 Learners through negotiation. In: *Proceedings at 1991: Second Language Research Forum Conference*. Los Angeles, CA, 1991.

PICA T. Research on negotiation: what does it reveal about second – language learning conditions processes, and outcomes? *Language Learning*, 44 (3), 1994.

são: a importância da ênfase na produção oral na aquisição da língua-alvo (inglês) e o fato de que, para arriscar-se na oralidade, é preciso sentir-se seguro. A pesquisa de Nicolaidis (1997) expõe as dificuldades apresentadas por alguns alunos de 1º grau em relação a uma metodologia que dá ênfase na produção oral, pertinentes aos traços de personalidade como falta de autoconfiança. A autora verifica que a crença de que a prioridade seja dada à oralidade foi uma boa opção para os aprendizes que, de maneira geral, apresentaram-se bem motivados e satisfeitos com a dinâmica das aulas, o que colaborou para a interação em sala de aula de língua estrangeira.

19) O trabalho “*Estratégias de aprendizagem na aquisição de línguas estrangeiras*”, de Ricardo Correia Lima Huber (UELondrina/PR, 1997), explica que até a chegada de métodos mais comunicativos para o ensino de língua estrangeira, o aluno era visto como alguém que devia dominar regras, memorizar fórmulas, imitar e refletir acuradamente modelos lingüísticos de pronúncia. O papel do professor era altamente dominador e controlador. As aulas eram centradas no professor. Com o advento da abordagem comunicativa, o papel do aluno passou a ser mais focado e valorizado, e os interesses em pesquisas sobre estratégias de aprendizagem passaram a ser mais desenvolvidos.

De acordo com Huber (op.cit), as estratégias de aprendizagem são basicamente as técnicas, abordagens ou ações deliberadas que os alunos tomam para facilitar a aprendizagem, ou melhor, são os recursos que o aluno usa para resolver certos problemas, como, por exemplo, ler um texto acima do seu nível de proficiência, aumentar o repertório de seu vocabulário, melhorar a pronúncia, etc. Enfim, são habilidades que os alunos usam, muitas vezes, de maneira consciente, que se tornam automáticas também, para melhorar a aprendizagem. Já, os estilos de aprendizagem, em contraste, são características baseadas internamente e, muitas vezes, não percebidas ou usadas conscientemente. Os alunos podem identificar seus estilos favoritos de aprendizagem através da detecção e prática de estratégias variadas. Os estilos estão relacionados à personalidade e cognição da pessoa, sendo traços, tendências e preferências duradouras, que diferenciam as pessoas uma das outras.

O autor enfatiza que as estratégias, por outro lado, são métodos específicos de se abordar um problema ou uma tarefa, como modelos para se alcançar um fim particular. As estratégias são variáveis, e os estilos são mais constantes e previsíveis. Ainda mais, as estratégias podem ser ensinadas, aliás, são bem mais fáceis de ensinar do que tentar modificar a estilo de alguém. As estratégias são classificadas de uma forma mais geral como metacognitivas (atenção seletiva, planejamento, monitoração e avaliação); cognitivas

(repetição para memorização, organização, inferência, sumário, dedução, uso de imagens, transferência e elaboração); sócio-afetivas (cooperação, perguntas para esclarecimento e auto-sugestão). As estratégias podem ser ensinadas em sessões especialmente planejadas para elas, e em diversos momentos da aula, quando os alunos estiverem desempenhando as mais variadas tarefas. O grande objetivo e a vantagem que as estratégias trazem é a autonomia e a independência do aluno de língua estrangeira.

20) O trabalho “*Construção do conhecimento sobre a comunicação na sala de aula de língua estrangeira*”, de Branca Falabella Fabrício (UFRJ, 1998), aborda alguns aspectos que devem ser levados em conta quando se enfoca a questão da competência comunicativa, enfatizando o aspecto da possibilidade de mudança no contexto educacional, através da construção do metachecimento sobre a comunicação e interação humana, apoiadas na compreensão de que a construção de um conhecimento mútuo sobre a comunicação em sala de aula de língua estrangeira é influenciada por procedimentos interacionais. Uma das diretrizes dessa proposta é reorientar o trabalho com a habilidade oral, focalizando a competência comunicativa, e fazendo com que a comunicação em sala de aula que é geralmente, formal e artificial, se aproxime mais da comunicação em contexto informal, envolvendo e motivando efetivamente os interlocutores.

A autora evidencia que o discurso da sala de aula representa uma interação assimétrica na qual os participantes não compartilham de igual poder, objetivos e papéis. Esse tipo de interação é caracterizado por um rígido controle das estruturas de participação por parte do professor, e que acaba criando fatores que operam como obstáculos à comunicação, ao invés de implementá-la. Ao chamar a si a tarefa de controlar os padrões de desenvolvimento do tópico, a organização tática da interação e as estruturas de participação, o professor acaba prejudicando o processo de aprendizagem em lugar de promovê-lo, muitas vezes, impedindo que o aluno se engaje no discurso de sala de aula.

Fabrício (op.cit.) segue explicando que diferentemente da interação em contexto informal, o discurso institucionalizado que ocorre na sala de aula, apresenta muitos fatores de controle, o que pode gerar interlocutores tensos e pouco espontâneos. A sala de aula é um contexto peculiar, no qual o professor faz perguntas cujas respostas ele já conhece, onde os alunos têm direitos limitados como falantes, onde a possibilidade de reversão de papéis interacionais é quase inexistente e a avaliação do professor a respeito do que é dito é um mecanismo vital na estrutura do discurso. É por esta razão que diversos estudos fazem menção ao paradoxo que comumente ocorre no processo ensino e aprendizagem de língua

estrangeira: o discurso didático do professor de línguas – que, ao mesmo tempo deseja que seus alunos sejam capazes de participar de uma conversa fora da sala de aula tem em suas mãos o domínio total da interação – acaba funcionando como um fator que dificulta o ato comunicativo, ao invés de permitir que os alunos adquiram as estruturas necessárias para a conversa do cotidiano.

A autora evidencia que uma outra consequência dessa situação interacional está relacionada ao processo de construção e negociação de identidades, e com a apropriação da palavra na vida social como um todo, que está atrelado a arranjos individuais e as condições econômicas e sócio-culturais que determinam as chances de participação na interação. A escola deveria ser o espaço de reflexão e prática de diferentes formas de acesso à palavra, para que os alunos pudessem vivenciar diferentes papéis discursivos. Tal exercício poderia levar os participantes questionar e modificar padrões de assimetria, e dominação, aos quais possam estar expostos fora do contexto educacional, ao invés de perpetuá-los. No caso da sala de aula de língua estrangeira, é muito comum verificar que tanto alunos quanto professores trazem expectativas semelhantes em relação ao contexto educacional e à interação no mesmo. Para eles, as práticas pedagógicas da instituição escola ditam certos comportamentos e procedimentos ideais, para professores e alunos, que vão formar o esquema da sala de aula tradicional que compartilham. De tal esquema faz parte a forma de interação assimétrica em que os participantes não compartilham igual poder, objetivos e papéis, o que acaba criando fatores que operam como obstáculos ao ensino e à prática da habilidade conversacional em língua estrangeira, ao invés de promovê-la.

Segundo Fabrício (1998) a formação de um aluno fluente em língua estrangeira envolve também um processo de instrumentalização (o qual se dá através da aquisição de táticas interacionais e de sua utilização em práticas conversacionais), e um processo de conscientização a respeito da organização das práticas orais. Isso está fundamentado nas crenças de que: pode-se redescrever identidades através do discurso, a aprendizagem de linguagem está indissociavelmente ligada a um processo de socialização, toda interação é cultural e socialmente construída e os significados ali gerados são validados pelo discurso, a sala de aula tradicional oferece poucas oportunidades aos alunos de se engajarem em momentos de negociação, o processo de negociação e atribuição de significado tem um caráter dinâmico que envolve conflito de expectativas/enquadres e estruturas de participação variadas, e alternância de papéis discursivos. A aquisição de uma competência comunicativa em língua estrangeira só pode ser conseguida se o contexto educacional propiciar aos alunos não só o metaconhecimento sobre as estratégias envolvidas na organização da comunicação

em contexto não-institucional, mas oportunizar práticas dessas estratégias. A questão do controle, por parte do professor, na organização tática da interação, que gera práticas orais altamente previsíveis e pouco flexíveis, é que precisam ser repensadas.

21) O trabalho “*Uma ponte para a autonomia*”, de Hilário Bohn (UCPelotas/RS e FURB, 1999), explica que a aprendizagem autônoma tem sido uma constante nas discussões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Os autores que abordam sobre essa temática examinam as dificuldades do aluno, do professor e do pesquisador para fazerem a passagem da cultura de sala de aula tradicional, para a autonomia.

Coterall²⁷ (1995) citado por Bohn (1999) liga autonomia a crescimento pessoal e aprendizado experiencial. O aluno não necessita ver-se apenas como consumidor de curso de língua, mas como produtor. Para crescer, o aluno precisa gerar e produzir conhecimento, e não apenas, passivamente, consumi-lo. Essa proposta adequa-se às instituições, aos sentimentos e ao trabalho que vem sendo realizado na área da psicologia social, cognitiva e humanística. Embora o conceito de autonomia seja de origem anglo-saxônica e necessite ser adaptado ao nosso meio, há sinais de que o ensino e aprendizagem em geral, e de língua estrangeira, em particular, estejam se movendo em direção ao holístico (cf. Nunan e Lamb²⁸; Benson e Voller²⁹), a uma aprendizagem mais ecológica, onde corpo e mente aparecem engajados no aprender e, conseqüentemente, à autonomia. Não significando, no entanto, uma aprendizagem mais solitária ou individualizada.

É necessário que a autonomia ocupe um lugar maior na educação, porque só assim ocorre a aprendizagem para o aprender, e quando se reprime ou se ignora a autonomia, o que ocorre é apenas a imposição da opinião dominante, do saber institucionalizado, acumulado historicamente e aguardado pelo aprendiz nos arquivos do armazém da memória (cf. Bohn, op. cit.). Um dos conceitos fundamentais da aprendizagem autônoma é a auto-determinação do aprendiz de como, quando e o que aprender. É, no entanto, um equívoco assumir que esta autonomia pode ser construída naturalmente pelo aprendiz. A autonomia deve ser aprendida e construída. Apesar de o cérebro humano estar sempre pronto para a aprendizagem, o desenvolvimento para a autonomia parece ser uma habilidade instrucional, como é instrucional a habilidade estratégica de aprender. A autonomia não é inata – ela precisa ser desenvolvida (cf. Dickinson³⁰).

²⁷COTERALL, S. Readiness of autonomy: investigating learner beliefs. In: *Lystem*, 23, 1995.

²⁸NUNAN, D& C. LAMB. The self – directed teacher managing the learning process. Cambridge: CUP, 1996.

²⁹BENSON P. & VOLLER P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London; Logman, 1997.

³⁰DICKINSON, L. *Self – instruction in language learning*. Cambridge: C.U.P., 1987.

Neste aspecto, Bohn (1999) esclarece que, embora o objetivo inicial do projeto de aprendizagem autônoma, fosse desenvolver a autonomia e compreender esse processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos que freqüentaram o projeto, verificou-se, a partir de um determinado momento que, antes de se pretender alcançar esse objetivo, era necessário que os aprendizes desenvolvessem e compreendessem a autonomia. Os alunos enfrentaram dificuldades na busca da autonomia, oriundos que são, em geral, de uma cultura escolar impositiva, em que o professor detém o poder e o conhecimento, o processo participativo colaborou para o relacionamento interpessoal dos alunos observados durante essa pesquisa.

22) O trabalho “*Diários Online na aprendizagem de LI mediada pelo computador*”, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG, 2000), relata uma experiência com o ensino da língua inglesa como língua estrangeira na UFMG, através de projetos que utilizam o correio eletrônico, Chat (bate papo) e recursos da Word Wide Web. Neste trabalho, há uma introdução teórica sobre a interação na sala de aula tradicional para, em seguida, contrastá-la com a interação através de diários on-line. A análise interacional descreve e categoriza vários aspectos das práticas instrucionais e interações verbais, que ocorrem entre professores e alunos em sala de aula de línguas. Já, a etnografia descreve globalmente a cultura da sala de aula através de um conjunto de dados e pontos de vista dos vários participantes (cf. Spada³¹, 1994).

Oliveira e Paiva (op. cit.) apresenta um quadro comparativo entre a conversação espontânea pela Internet e a interação na sala de aula de língua tradicional, que foi reproduzido neste trabalho, justamente por apresentar um paralelo entre as características de linguagem na abordagem comunicativa, desenvolvidas na prática de conversação espontânea e a interação com características da abordagem tradicional de linguagem, proporcionando uma visão sobre alguns aspectos de uso da língua nesses ambientes diferenciados. Uma comparação entre uma conversação espontânea e a interação em sala de aula demonstra a posição de desvantagem do aluno nesse evento de fala, já que o professor tem o domínio do idioma, detém o poder de selecionar tópicos, alocar turnos e interromper.

³¹SPADA. Nina. Classroom interaction analysis. In: CUMMING, Alister (ed.). *Alternatives in TESOL Research: descriptive, and ideological orientations*. TESOL QUARTELY, v.28, n.4, 1994.

CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA	INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE LE TRADICIONAL
1 A língua funciona como meio de interação.	1 A língua é o meio e o conteúdo.
2 Os participantes têm domínio do idioma.	2 O professor tem mais domínio de idioma e os alunos têm competência variada.
3 Tópicos são escolhidos pelos participantes.	3 O professor seleciona os tópicos.
4 Distribuições de turnos feitas pelos participantes.	4 Professor aloca os turnos e detém mais turnos.
5 Início da interação é aleatória.	5 Professor inicia a maioria das interações.
6 Interrupções ocorrem de forma moderada.	6 Professor pode interromper a qualquer momento sem pedir permissão.
7 Ninguém pede permissão para falar.	7 Só o aluno pede permissão para falar.
8 Perguntas são feitas em busca de informação.	8 O professor já conhece a maioria das respostas.
9 Os participantes normalmente não repetem as respostas dos outros participantes.	9 O professor, geralmente repete a resposta dos alunos.
10 Todos os participantes podem fazer perguntas.	10 O professor faz mais perguntas.
11 Maior índice de auto-correção.	11 Maior é o índice de correção iniciada pelo professor.

Para Oliveira e Paiva (2000), em contextos de aprendizagem de língua estrangeira a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois o contato que o aluno tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula, e nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são, na maioria, situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos. O mais importante nas oportunidades de interação através de computadores, seja por correio eletrônico, ou por programas de bate-papo, é a diminuição potencial de ameaças do discurso face a face: ter dificuldades com a pronúncia, não conseguir tomar o turno ou não ser escolhido para um turno, não poder introduzir um tópico, não poder interagir com o colega sem a permissão do professor, cometer um erro e ser corrigido na frente de várias pessoas, entre outros.

A autora enfatiza que nos projetos usando o correio eletrônico, as atividades de redação deixam de ser exercícios artificiais e passam a ser atividades verdadeiramente comunicativas através do uso autêntico da língua. Os alunos se comunicam não porque obedecem a instruções sobre o que dizer, mas porque sentem necessidade de se comunicar. A interação por computador, ao contrário da sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno.

Oliveira e Paiva (2000), explica que Ortega³² (1997) apresenta diversos trabalhos que demonstram que o meio eletrônico aumenta a participação dos alunos mais tímidos e pouco motivados, evidenciando que os computadores podem humanizar a sala de aula, diminuindo a distância entre alunos e professores. Porém, alerta que o simples domínio da máquina também não é suficiente, pois é possível reproduzir em ambientes computadorizados modelos de ensino onde a autoridade e o autoritarismo do professor impede que o aluno adquira autonomia e responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. O computador é um simples meio, a forma como utilizá-lo é que poderá dar nova dimensão à metodologia do ensino de língua estrangeira.

A seguir, apresenta-se a análise dos aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados nos 22 trabalhos analisados, da última década, procurando demonstrar a existência, ou não, de uma evolução da competência comunicativa à lingüístico-discursiva, com repercussão do sócio-interacionista nos mesmos. Em seguida, é exposto um resumo quantitativo pela tabela 1 e, posteriormente, uma discussão das categorias analisadas nos trabalhos. Já, em anexos, objetivando facilitar a localização destes trabalhos analisados, eles estão paginados e agrupados por categorias, conforme demonstrado na tabela 1, quanto aos aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa, com repercussão sócio-interacionista, de acordo com o sub-capítulo 2.3, p.80.

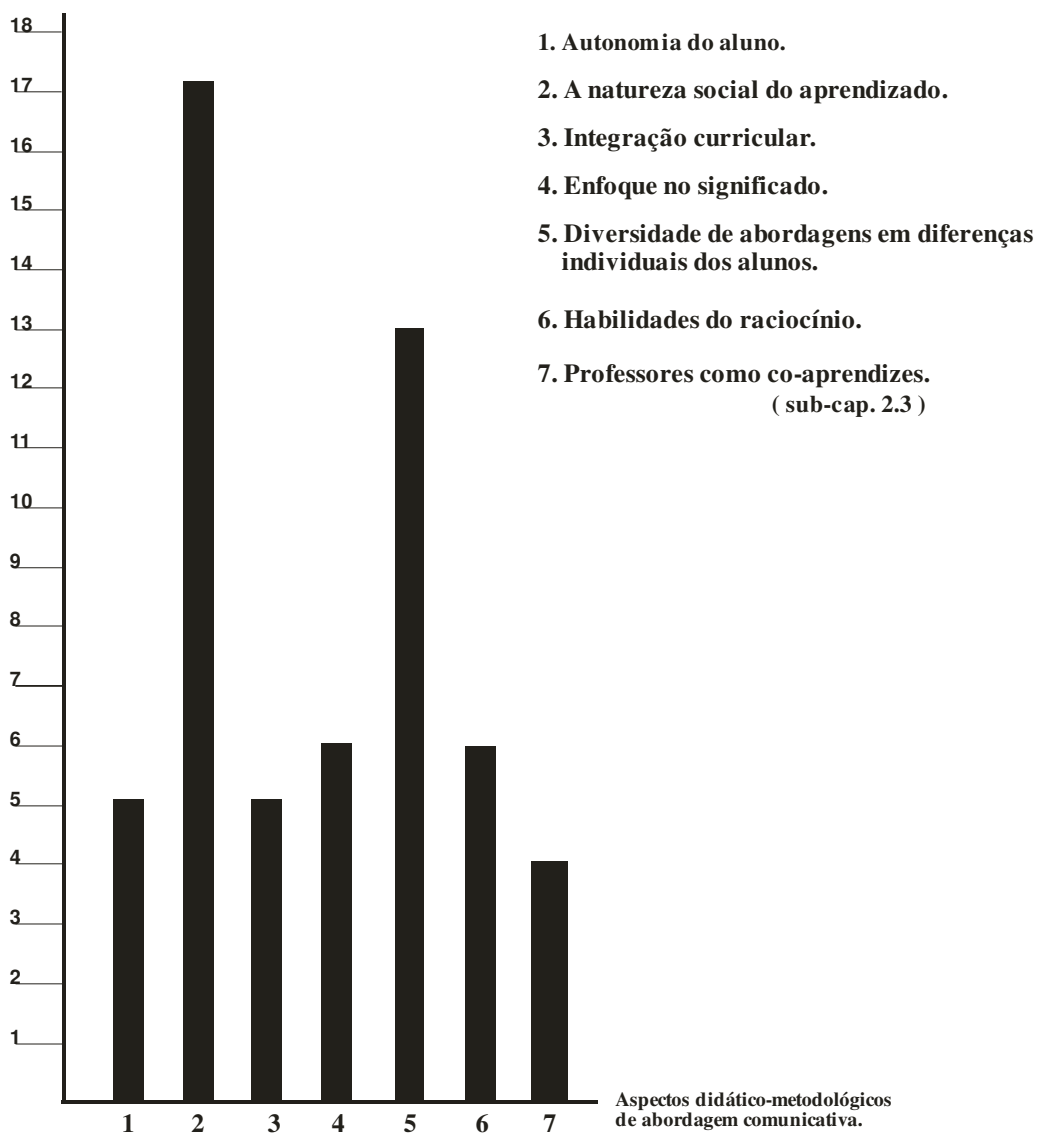
³²ORTEGA, Lourdes. *Processes and outcomes in networked classroom interaction: defining the research agenda for L2 computer – assisted classroom discussion*. Language Learning & Technology, v.1, n.1, 1997.

TABELA 01

TABULAÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS

Tabulação da amostragem de 22 trabalhos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira realizados nos últimos dez anos, que enfatizam os aspectos de abordagem comunicativa com repercussão sócio-interacionista.

Amostragem do nº de citações nos 22 trabalhos na última década (1996 - 2006).



Observando a tabela 1, alguns aspectos se destacam como os mais presentes, tais como, a natureza social do aprendizado e a diversidade de abordagens para abranger as diferenças individuais dos alunos, seguidos de habilidades de raciocínio. Tais aspectos podem ser considerados aspectos gerais de aprendizado, e não lingüo-específicos. Portanto, parece que temáticas abordadas pela concepção humanística estão presentes, mas com incongruências tais como o fato de categorias como a autonomia do aluno e o professor como co-aprendiz estarem pouco presentes, não acompanhando as demais.

As estratégias “integração curricular” e “ênfase no significado”, que parecem fundamentais para levar adiante aspectos imprescindíveis no ensino de língua estrangeira, pois permitiriam que a mesma permeasse todas as atividades escolares, enquanto o espaço sócio-cultural, aparece com baixa frequência.

Esmiuçando cada categoria, observa-se em relação à autonomia, que há falta de envolvimento produtivo do aluno na aprendizagem com abordagem de tipo tradicional, cujo conhecimento prévio e capacidade de raciocínio são subestimados devido à natureza mecânica das atividades, e por não apresentarem desafio em sua execução. Isso talvez pelos efeitos ainda presentes do comportamentalismo na escola (Skinner, 1978; 1982). Com o advento da abordagem de tipo comunicativo, por introduzir a perspectiva interacionista no ensino de língua estrangeira, o papel do aluno passou a ser mais focado e valorizado, e o interesse em pesquisas em estratégias de aprendizagem, como o papel de algumas crenças e atitudes dos alunos no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira, passaram a ser mais desenvolvidas (Fernandes, 1997).

Para o aluno alcançar autonomia, o empenho e o desejo de aprender são fundamentais. O aluno não pode mais ficar no papel passivo de decorar o conteúdo com a finalidade de reproduzi-lo em sala de aula, e apenas o que é ensinado na sala de aula não basta para adquirir o domínio de uma língua estrangeira. Percebe-se assim, que o papel do aluno muda sensivelmente. Ele ganha direito de participação mais efetiva em sala de aula, mas ao mesmo tempo, o dever de assumir sua parte de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Alunos, que por conta própria foram além do que lhes foi exigido na sala de aula e, excetuados os casos de imersão, provaram ser possível aprender uma língua estrangeira na autonomia (Leffa, 2002).

Já, nas perspectivas sócio-cultural e humanista de educação e bakhtiniana de linguagem, a aprendizagem é socialmente situada e passa do social para o individual, e o que o aluno consegue fazer na prática social, no início do processo com a assistência dos interlocutores, aos poucos vai conseguir fazer sozinho (Schlatter et al., 2004). A autonomia

deve ser aprendida e construída, porque apesar do cérebro humano estar sempre pronto para a aprendizagem, o desenvolvimento para a autonomia parece ser uma habilidade instrucional, como é instrucional a habilidade estratégica de aprender (Bohn, 1999). Assim, focar este aspecto seria assumir uma postura freiriana de buscar o “saber pensar” e o “aprender a aprender” (Freire, 1993,1997) em termos pedagógicos gerais, o que implicaria, o abandono do foco apenas no conteúdo gramatical da língua, aspecto reforçado por concepções como a saussureana e chomskyana de língua, e o direcionaria para a construção de sentidos, ou seja, condicionaria assumir o enfoque no significado. Essa perspectiva demandaria o professor como co-aprendiz, o que não foi freqüente nesta análise, pois a autonomia do aluno só ocorre se o professor desiste de se assumir como autoridade total que decide e direciona todo o processo de ensino e aprendizagem sem se deixar afetar pela interação com seu aluno.

Os estudos analisados (Coracini, 1996; Huber, 1997) apresentam que o professor de língua estrangeira (em particular, francês e inglês) se caracteriza por uma formação básica em métodos áudio-orais e audiovisuais, que poderia ser sintetizada com foco estruturalista (Saussure, 1972) e de cunho fortemente tecnicista (Skinner, 1978; 1982), o que o faz focar o conteúdo gramatical e assumir a posição de controlador e não de co-aprendiz, como demandariam uma perspectiva mais avançada de educação e de linguagem.

O ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras evidencia a dificuldade de formação do professor, na abrangência e complexidade da abordagem comunicativa e sua aplicabilidade em uma prática que dê conta da aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse contexto, ao chegar à faculdade, há o agravante de que, muitas vezes, os alunos do Curso de Letras assumem uma atitude passiva no processo de aprendizagem, eximindo-se do direito e da co-responsabilidade pela construção de sentido no uso da língua-alvo. Tal postura de passividade, no processo de construção do saber, resulta de um modelo hegemônico de escola que os formou e que consagra a norma, o discurso de autoridade e o saber como transmissível e de existência aprioristicamente. Os alunos do Curso de Letras absorvem dos professores as regras da língua-alvo e depois, já como futuros professores, retransmitem essas regras em uma corrente infinita (Motta-Roth, 2001).

De um modo geral, muitos professores, ainda não assimilaram os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa e continuam adotando técnicas oriundas de abordagens anteriores que não se aplicam ao que a abordagem comunicativa propõe, apesar de estarem utilizando material didático dentro dessa abordagem. O professor ainda está preso a estratégias de ensino que privilegiam o ensino de gramática em detrimento das outras áreas de competência, está mantendo seu papel autoritário como professor, e também está

desconsiderando as diferentes formas de aprender dos alunos, na sua prática, apesar da efetiva divulgação teórica dos pressupostos da abordagem comunicativa.

O professor não deve ensinar no sentido de passar conhecimento ou, de aplicar um pacote de material didático, mas sim, deve levar o aluno a interagir com materiais autênticos (insumo), os mais próximos possíveis de uma comunicação real. Para isso, o professor deve escolher, apropriadamente, os recursos e a linha didática cuja aula modelo deixa de existir (Weininger, 2001), monitorando o progresso de cada aluno. Se ele, o professor, organiza e gerencia eventos situacionais nos quais a aprendizagem do aluno ocorre na interação de contextos os mais reais possíveis da língua-alvo, então haverá mais aprendizagem e menos ensino. Para gerar atividades autônomas dentro da sala de aula, o professor deve levar o aluno, gradualmente, a formas de atividades em situações mais independentes e familiarizá-lo com o uso autônomo de recursos, como por exemplo, as tecnologias virtuais, como a Internet.

Alguns dos estudos analisados neste capítulo, também relatam experiências com o ensino da língua estrangeira, através de projetos que utilizam o correio eletrônico, Chat (bate papo) e recursos da Word Wide Web, abordando sobre a interação na sala de aula tradicional para em seguida, contrastá-la com a interação através de diários on-line. A análise dos sites da Internet usados como fonte de insumo para tarefas comunicativas, deixa evidente que o computador, como mediador do ensino, passou por três estágios definidos pelo nível de tecnologia empregada, e pela diversidade de abordagens de ensino adotada que são a behaviorista, a comunicativa e a interativa.

Na abordagem behaviorista (anos 60 e 70) houve exercícios repetitivos com foco na gramática, vocabulário e em testes de tradução, e não permitiam muita comunicação autêntica. Na abordagem comunicativa (anos 70 e 80) houve a aprendizagem como processo de descoberta, expressão e desenvolvimento, com ênfase no uso das formas e não nas formas em si, e a gramática deveria ser ensinada de modo implícito. Esses pesquisadores argumentam que os sites na Internet podem ser usados como fonte de insumo para tarefas comunicativas, e explicam que na abordagem interativa (anos 90 em diante), há a visão sócio-cognitiva com ênfase no uso da língua-alvo em contextos sociais autênticos em que ocorre a integração das habilidades de audição, fala, leitura e escrita, a partir do foco no significado e no estabelecimento de princípios sócio-culturais de educação, que permite a abordagem da competência lingüístico-discursiva, e não mais apenas lingüística, que pode ser vista como apenas gramatical (Hass, 2004).

De uma maneira ou de outra, são as técnicas de ensino, as estratégias determinadas a priori, os exercícios de automatização, a gramática que predominam, ainda hoje (Coracini, 1996), nas aulas de língua estrangeira, demonstrando uma excessiva preocupação com a forma. Não se quer com isso dizer que as estruturas não devam ser ensinadas, mas que privilegiá-las significa reduzir o ensino e aprendizagem da língua estrangeira à mera aquisição de formas como se essas fossem portadoras de um significado único, desconsiderando aspectos importantes como a heterogeneidade discursiva proposta por Bakhtin (1999).

A perspectiva dialógica de linguagem bakhtiniana de discurso foi adotada para o contexto de análise deste trabalho, pela maneira como a interação é por ela concebida. A noção de diálogo de um ponto de vista bakhtiniano não se restringe à interação verbal face a face entre duas pessoas. Na verdade, esse tipo de interação consiste em uma das possibilidades de realização do diálogo. Isto porque, dessa perspectiva, todo enunciado é produzido pela interação do locutor e do ouvinte, ou seja, há um outro na enunciação, até mesmo no pensamento. A partir daí, fica claro o aspecto do papel preponderante do diálogo na construção do significado. De um modo geral, nas escolas situadas fora das grandes metrópoles, o contato com falantes nativos é praticamente nulo, e a interação com professor=aluno=aluno torna-se a única fonte de uso da língua. Nesse caso, a língua estrangeira raramente é usada como um sistema sociosemiótico (Motta-Roth, 2001), que possibilitaria a (produção) construção de significados relevantes para falantes e ouvintes, escritores e leitores.

É importante salientar que o enquadre imaginário da situação de sala de aula de língua estrangeira tem um papel fundamental nestes tipos de eventos da fala. O enquadre imaginário é entendido como um contrato implícito estabelecido entre professor e alunos, através do qual certos tipos de discursos, que seriam, fora da situação escolar sob estudo, considerados absurdos, artificiais, sem-sentido ou não-autênticos, tornam-se significativos para os participantes (Gil, 1997).

Para que o foco recaia no significado no ensino de língua estrangeira, uma das estratégias especificamente produtiva é a integração curricular. Surpreendentemente a mesma encontrou-se pouco presente na análise. Os estudos que apresentaram tal categoria discutem o conceito de interação no processo de aquisição e uso de língua estrangeira, evidenciando a complexidade de se estudar o processo de aprendizagem devido à sua natureza multifacetada e interdisciplinar e, analisam o conhecimento dentro de uma visão humanística e holística de ser humano, construído através de relações inter/multidisciplinares (Paiva, 1996). Esses pesquisadores investigam os fundamentos do pensamento transdisciplinar em sua complexa

concepção de formação integralizadora, permanente, abrangente e encantadora-transformadora do indivíduo (Venturella, 2004). Há a peculiaridade do ensino sob uma perspectiva psicossemiótica, levando em conta os aspectos dinâmicos de semiose na complexidade do ser humano que está refletida na sua formação de vida, nos processos de desenvolvimento e de aprendizado, começando pela convicção de que a ciência da educação é necessariamente um construto interdisciplinar (Titone, 2000).

Do ponto de vista educacional, na abordagem por conteúdo, a língua estrangeira pode contribuir para estreitar as relações entre as outras disciplinas básicas do currículo escolar, diminuindo assim a fragmentação curricular através da interdisciplinaridade (PRC/EM-LE, 1998). Tal proposta apresenta uma visão da língua estrangeira como instrumento de construção e ampliação de conhecimentos trabalhados em outras áreas de conhecimento, que poderiam receber um enfoque diferente por meio da diversidade de textos que circulam socialmente, gerando assim maior conscientização do aluno para os diferentes instrumentos, suas formas e normas de uso comunicativo e propósitos lingüístico-discursivo. Enfim, as noções de interdisciplinaridade e transversalidade (Paiva, 1996; Titone, 2000; Venturella, 2004) na prática de língua estrangeira, permitem que o aluno possa analisar temas trabalhados e relacionados as suas vivências, abrindo-lhe os horizontes, possibilitando-lhe novas experiências e levando-o a refletir sobre idéias pré-concebidas. Acredita-se que isso possa contribuir na aquisição de capacidade crítica e construtiva, ampliando a visão de mundo, para o pleno exercício da cidadania.

Pode-se perceber que o intrincamento entre “autonomia”, “enfoque no significado”, “integração curricular” e “professor como co-aprendiz”, via uma perspectiva interdisciplinar, é total e surpreende que as categorias natureza social do aprendizado, diversidade de abordagens para as diferenças individuais dos alunos e, em menor escala habilidades de raciocínio, tenham sido contempladas sem a ocorrência das anteriores no mesmo nível. Uma das hipóteses que pode-se explorar, como dito anteriormente, é o fato de serem categorias de ensino gerais, nas quais a adoção de concepções de educação e de linguagem podem flutuar, pois dependem diretamente do conceito de social e de habilidade de raciocínio, podendo receber muitas práticas que não estejam realmente alinhadas com a perspectiva lingüístico-discursiva bakhtiniana sugerida por este trabalho. Isso fica claro quando se observa que os estudos analisados enfatizam que o papel social da linguagem e os aspectos culturais não parecem ter um lugar garantido nas salas de aula de língua estrangeira, ou seja, embora sejam categorias muito analisadas, quando se busca um rigor maior em relação à presença das

concepções humanista e sócio-cultural de educação e interacionista de linguagem, percebe-se que elas ainda não se fizeram presentes em sala de aula.

A realidade predominante nas escolas públicas é de turmas numerosas, formadas por alunos de diferentes níveis de conhecimento de instrução formal e todos têm de se sujeitar ao mesmo programa e recebem o mesmo atendimento didático-pedagógico. Os acontecimentos em sala de aula são o somatório do tipo de abordagem pedagógica que tem como pano de fundo a instituição que denota a política educacional subjacente, transparecendo uma relação mais de domínio classista do que de educação libertadora, uma vez que deixa de oferecer oportunidades a todos (Keller, 2004). Um aspecto relevante para compreender o processo interacional em sala de aula de língua estrangeira provém das crenças dos alunos sobre a aprendizagem, que podem ser tanto inibidoras quanto facilitadoras da interação. Partindo do pressuposto de que, para haver aprendizado é preciso cooperação tanto do aluno quanto do professor, então as crenças dos alunos também terão influência, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na maneira de se estabelecerem os padrões sociais em sala de aula (Nicolaidis, 1997).

Os estudos analisados neste capítulo refletem o sentido de se entender o papel normatizador que o ensino formal tem, uma vez que, embora a intuição dos alunos aceite determinados usos da língua, a produção do discurso é afetada de modo a não incluir esses usos, já que a escola relega a um segundo plano características que são marcadamente da língua oral. Deve-se ter em mente que estratégias discursivas do emprego comum que algumas palavras tem na língua oral, utilizadas no dia-a-dia, deveriam ser expostas aos alunos. Assim, eles estariam em contato com os usos que falantes nativos fazem da língua em situações corriqueiras da vida real (Motta-Roth, 1990). As crenças e os princípios teóricos subjacentes aos diversos métodos-abordagens-metodologias do último século mostram que a questão metodológica sempre foi tratada de maneira prescritiva e excludente. O sentido negativo associado ao estudo dos aspectos lingüísticos foi, e ainda é, mesmo que equivocadamente, associado ao ensino de línguas estrangeiras num paradigma comunicativo (Santos, 2002).

Em resumo, a compreensão da evolução teórica da competência comunicativa à lingüístico-discursiva, com repercussão dos pressupostos sócio-interacionistas, passa pelo entendimento de que a competência comunicativa, na década de 70 e início de 80, englobava o conhecimento das habilidades de usar a gramática, e do que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada com base na situação, participantes, papéis e intenções para diferentes funções em eventos comunicativos no estudo funcional, usado como base para os cursos de conversação e

compreensão oral. A limitação da linguagem vista apenas como comunicação ampliou a visão para a abordagem sócio-cultural, e esse entendimento global da natureza comunicacional passou a ser visto, então, como essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira deve contribuir às finalidades educacionais mais amplas de caráter humanista e sócio-cultural, pois quando a língua estrangeira faz parte da grade do currículo escolar, seu processo de ensino e aprendizagem está voltado para a formação global do aluno e, terá objetivo mais amplo do que somente à aprendizagem do código lingüístico.

Considera-se que a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. O essencial dos métodos é familiarizar o aluno com cada forma da língua inserida em um contexto e numa situação concreta (Bakhtin, 1999). Essa visão coloca a prioridade de abordagem de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) no ensino da língua estrangeira e amplia a visão de competência comunicativa à lingüístico-discursiva. Dell Hymes (1972), ao definir a competência comunicativa como conhecimento lingüístico e habilidade do uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade lingüística, propôs uma base funcional para a linguagem, porque a língua serve a determinados propósitos chamados de funções da linguagem, onde reside o significado.

A partir da visão bakhtiniana, sabe-se que este funcionamento se dá pelo acesso aos gêneros discursivos, em situações interativas nas quais os co-participantes constroem significados sociais. Bakhtin (1999) defende que a dimensão cognitiva da linguagem, e a construção do sistema lingüístico acontecem na dialogia que é a essência da interação verbal e o princípio fundador da linguagem, e está dialeticamente ligada às funções de comunicação, de construção do pensamento e construção de identidade.

A partir do final da década de 80 em diante, há reflexão sobre a prática social e cultural da linguagem juntamente com a competência comunicativa na abordagem de línguas. O novo enfoque não busca somente ensinar a comunicar, mas a interagir com as regras sociais e culturais (Vygotsky, 2003;2005) que regem a interação verbal (Bakhtin, 1999;2003). A competência comunicativa passa ser o resultado dos eventos interacionais a que o aluno é exposto e dos quais participa. Aprender a usar a língua estrangeira implica em participar dos papéis sociais e interacionais, demonstrando a visão de competência lingüístico-discursiva. Na teoria sócio-interacionista, leva-se em conta o pressuposto de que o indivíduo é um ser social, sendo fundamental a sua interação com o ambiente em que vive, e com as relações interpessoais para construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de refletir sobre as implicações teórico-práticas da evolução do conceito de competência comunicativa à competência lingüístico-discursiva no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira foi o fio condutor dessa pesquisa. O desenvolvimento do trabalho foi conduzido, por três objetivos específicos: a) analisar as repercussões das concepções de educação e de linguagem no ensino e aprendizagem de língua estrangeira; b) discutir a evolução do conceito de competência comunicativa à lingüístico-discursiva no ensino de língua estrangeira; c) analisar as implicações da concepção sócio-interacionista em experiências teórico-práticas de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, da última década. No sentido de responder a esses objetivos expressos, fez-se necessário o entendimento das relações que existem entre Educação, Lingüística e o de ensino de língua estrangeira. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica exploratória descritiva. O procedimento de coleta de dados para análise de conteúdo foi desenvolvido de acordo com o método de leitura analítica interpretativa.

Dessa forma, no primeiro capítulo, apresentaram-se as abordagens de ensino e aprendizagem educacionais mais usuais e suas relações com as concepções de linguagem, que foram analisadas e contrastadas com as abordagens e métodos específicos de língua estrangeira, procurando demonstrar, com essa investigação, as relações indissociáveis entre as principais abordagens educacionais em geral subjacentes, às abordagens de língua estrangeira. A história da língua estrangeira parece estar vinculada à legislação de ensino e às questões pedagógicas, na qual há predominância de uma percepção do conhecimento de origem lógico-formal, em detrimento de uma concepção mais sócio-cultural do conhecimento.

Na prática metodológica tradicional, a língua assume um papel abstrato e opaco, representando um conjunto de elementos a serem decodificados, ao priorizar o estudo sistêmico da língua, sem que o conhecimento lingüístico passe por um processo de negociação de significados no contexto situacional de uso. A escola quando apresenta a forma estrutural da língua através do estudo gramaticista de padrões formais como única norma de uso, e de abordagens de tipo tradicional baseada em teorias comportamentalistas, reproduz uma visão purista e idealizada da língua, e desconhece a língua enquanto uso por pessoas que interagem socialmente umas com as outras, negociando significados. Postula-se para o ensino e aprendizagem do inglês na abordagem comunicativa, não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala, tendo como objetivo, desenvolver a competência comunicativa (Hymes, 1979) do aluno. A abordagem comunicativa representa uma evolução no sentido de um ensino e aprendizado de línguas com ênfase no interesse do aluno. Ao invés de trabalhar um elenco de estruturas lingüísticas, os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação, propondo o resgate da língua, da forma como ela ocorre cotidianamente, através da interação humana em contextos situacionais os mais reais possíveis de comunicação. Para que o aluno tenha acesso aos saberes vinculados pela língua, o ensino comunicativo também deve integrar as atividades centradas no desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva.

No segundo capítulo, demonstrou-se que a evolução das abordagens de tipo tradicional para abordagem comunicativa, foi iniciada a partir do conceito de competência comunicativa de Dell Hymes (1979) que incluiu as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala e as regras de formação de sentenças. Por sua vez, a evolução do conceito de competência comunicativa à lingüístico-discursiva, foi iniciada por Canale & Swain (1980) no campo teórico. Já, na prática de sala de aula, as mudanças no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa evoluíram para lingüístico-discursiva com repercussão sócio-interacionista, percebidas através da ênfase didático-metodológica nos seguintes elementos gerais de abordagem comunicativa: autonomia do aluno, a natureza social do aprendizado, integração curricular, enfoque no significado, diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos, habilidades do raciocínio e professores como co-aprendizes. Esses aspectos não levaram ao desenvolvimento de um único modelo de ensino comunicativo de línguas estrangeiras que pudesse ser empregado em todos os contextos, surgindo, portanto, as

seguintes metodologias de tendência atual que partem de uma estrutura geral de abordagem comunicativa: a) instrução com base no conteúdo inclui a competência gramatical ao conteúdo, que são os conhecimentos comunicados por meio da língua; b) instrução com base em tarefas, cujo aprendizado lingüístico resulta da criação de tipos de processos que envolvem tarefas interativas na sala de aula; c) instrução com base em textos ou gêneros discursivos, que integra leitura, escrita, comunicação verbal e a gramática abordada por meio de textos; d) instrução com base na competência, que está centrada no aluno que progride em ritmo próprio de aprendizagem, e o ensino da língua, enfatiza as formas e habilidades lingüísticas necessárias nas situações que os alunos irão vivenciar.

No terceiro capítulo, abordou-se que a implantação das idéias e dos pressupostos comunicativos no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, a partir dos anos 1990, não está sendo uma tarefa fácil. À luz das considerações apresentadas neste trabalho foi possível analisar experiências teórico-práticas de ensino e aprendizagem de inglês, através da tabulação dos elementos gerais das concepções didático-metodológicas de abordagem comunicativa, com repercussão sócio-interacionista, encontradas na amostragem de 22 trabalhos científicos na área de Educação e Lingüística Aplicada, da última década, permitindo evidenciar que há um avanço na pesquisa sobre como acontecem as práticas de inglês como língua estrangeira na sala de aula. Principalmente, nos aspectos que dizem respeito à natureza social do aprendizado, a diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos e as habilidades do raciocínio, revelando uma reflexão teórica-prática sobre a competência comunicativa e sua evolução para a lingüístico-discursiva. Porém, conforme visto no relato dos trabalhos analisados, as práticas revelam problemas na aplicação da abordagem comunicativa em sala de aula, principalmente, no aspecto comunicacional de uso (oral ou escrito) da língua estrangeira em contextos situacionais os mais autênticos possíveis. Isso demonstra que a prática sócio-interacionista ainda está em construção, e pouco presente nas práticas de ensino, embora já comecem a invadir o discurso dos professores.

Considerando que diversos fatores se somam a fim de dar conta do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, este estudo compreende que as abordagens e métodos de ensino aqui apresentados não possuem a intenção de esgotar o assunto, ou mesmo, apresentar uma “fórmula” que dê conta da complexidade dessas questões educativas, apenas sinalizou alguns pressupostos e considerações didático-metodológicas, que deveriam ser levadas em consideração na ação prática de língua estrangeira, procurando trazer para discussão parâmetros relevantes que dizem respeito ao processo educativo em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABSY, Conceição, et al. *O currículo básico de LI nas escolas estaduais de Londrina, Paraná: uma perspectiva de sala de aula*. In: II Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul (CELSUL), 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

AROUCHE, Ilza Léia Ramos. Metodologia de ensino de línguas. *Periódico: Pesquisa Foco, São Luís*, v.9, n.14, p.127-141, 2001.

ASSMANN, J. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1971.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOHN, Hilário I. *Uma ponte para a autonomia*. In: II Congresso Nacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), 1999.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 1994.

CANDAU, Vera M. F. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHAGAS, Paulo. *A mudança linguística*. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística (I): objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, Noam. A linguagem e a mente. In: CHOMSKY, Noam; et al. *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Aménio Amado, 1975a.

_____. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Caminho, 1994.

_____. *Novos horizontes no estudo da linguagem*. DELTA, vol. 23, p.49-72, 1997.

_____. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1975b.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. *Language and Communication*. New York: Longman, 1983.

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CORACINI, Maria José R. Faria. *O professor de línguas: repetidor ou educador?* In: I Encontro Nacional sobre Política de Língua Estrangeira (I ENPLE), Florianópolis, 1996.

CORACINI, Maria José R. Faria. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*, Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

DE HOWER, A. Bilingüismo. In: FLETCHER, P. & MAC WHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DELGADO, Heloísa Orsi K. *Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem de segunda língua: um estudo sobre o ensino da língua inglesa no 3º grau*. PUCRS: Dissertação, 1998.

DEMO, Pedro. Contribuições modernas e pós-modernas para a aprendizagem de cunho reconstrutivo. In: *Ensaio: avaliação política pública educacional*. v.9, n.30, 2001a. p.7-26

_____. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

FABRÍCIO, Branca Falabella. *Construção do conhecimento sobre a comunicação na sala de aula de língua estrangeira*. In: V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (V CBLA), UFRGS, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagens: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. Z. (Org.). *Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p.114-120.

FERNANDES, V. *O papel das crenças dos aprendizes com relação à autonomia: uma experiência com alunos de LE*. In: II Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. In: BAGNO, M.; et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

GARDNER, Howard. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GARDNER, Howard. Attitudes, motivation and personality as predictors of success in foreign language learning. In: PARRY & STANSFIELD (orgs.) *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1990.

GIL, Glória. *O enquadre imaginário da sala de aula de língua estrangeira*. In: II Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul (CELSUL), 1997.

HASS, João Renê Pereira. *O uso de sites na Internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

HOUAISS, et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBER, Ricardo Correia Lima. *Estratégias de aprendizagem na aquisição de línguas estrangeiras*. In: XI CELLIP, Universidade do Oeste do Paraná, 1997.

HYMES, Dell. *Essays in the history of linguistic anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania, v.25, 1983a.

_____. Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, P. (org.). *Language and social context*. New York: Penguin Books, 1983b.

_____. On communicative competence. In: BLUMFIT C. & JOHNSON K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press, 1979.

_____. *Sociolinguistics and ethnography of Speaking*. In: ARDENER, Edwin (org.). *Social anthropology and language*. Tavistock Publications, 1971.

_____. Competence and performance in linguistic theory – Acquisition of languages: models and methods. *New York: Academic Press, 1972. p. 3-23.*

JACOBS & FARRELL. *Understanding and implementing the CLT paradigm*. *RELC Journal*, 41 (1), p.5-30, 2003.

KELLER, Tânia Mara G. *Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*. *Passo Fundo: UPF, 2004.*

LEFFA, Vilson J. *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (FILE). Pelotas: UCPel, 2002.

LIMA, Marília dos Santos (org.). *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. *UFRGS/Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.*

MARRERO, J. J. F. *Teorias lingüísticas de lenguas*. *Revista Educaciòn, La Habana*, n.83, p.9-11, set., 1994.

MARTINS CESTARO, Selma A. *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. São Paulo: UFRGN, 1999. Online <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>

MASETTO, Marcos T. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.

MELO, Ticiania Telles. O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa. In: *Revista de Letras*, v.19, n.1/2, 1997.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Ensino: as abordagens do processo. *São Paulo: EPU, 1986.*

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, Marcos A. Teorias de aprendizagem. *São Paulo: EPU, 1999.*

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor do conhecimento: o uso do Chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, Vilson J.(org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

_____. *A alternância do tempo verbal em narrativas orais em português (L1) e em inglês (L2)*. In: *Revista Letras de Hoje*. Curso e Pós-Graduação em Lingüística e Letras, PUCRS, 1990.

NICOLAIDES, C. *Algumas crenças de aprendizagem que facilitam ou inibem a interação em sala de aula de língua estrangeira no ensino de primeiro grau*. In: XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULL), UFMG, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. *Diários Online na aprendizagem de LI mediada por computador*. In: XIII Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL), 2000.

_____. *Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem*. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: UNICAMP, 1988.

PAIVA, Maria da Graça G. *O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em sala de aula*. PUCRS: Tese, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERSON, Ana Antonia. *O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa como ambiente positivo para aprendizagem*. In: XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULL), UFMG, 1997.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? Review article. *Language learning*., 44(3), 1994.

PICA, T. et al. Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In: GASS, S.; CROOKES, G. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

POZENATO, Maria Helena M. *Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira – tratamentos diferenciados*. PUCRS: Dissertação, 2001.

PORTER, R. E. & SAMOVAR, L. A. *An introduction to intercultural communication*. In: SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. *Intercultural communication*. Belmont, Califórnia: Wadsworth, 1994.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para consideração radical?* In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

RAYS, Oswaldo Alonso. *A questão da metodologia do ensino na didática escolar*. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1987.

RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: Special Book Services, 2006.

RIO GRANDE DO SUL – Secretaria de Educação – *Padrão Referencial de Currículo: Ensino Médio – Área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua estrangeira moderna*. Porto Alegre, 1998.

RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

SAMENTO, Simone. *O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*. UFRGS: Dissertação, 2001.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de doutorado, Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos. *Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa*. In: *Revista Letras de Hoje. Curso de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, v.37, n.3, 2002*.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCHLATTER, Margarete, et al. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: *Revista Letras de Hoje. Curso de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, v. 39, n. 3, setembro, 2004.*

SERRANI, Silvana. Discurso e cultura na aula de língua: currículo-leitura-escrita. *Campinas, SP: Pontes, 2005.*

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do Trabalho Científico. *São Paulo: Cortez, 1993.*

SILVEIRA, Rosane. *Um breve relato sobre a completa relação entre o ensino e desenvolvimento lingüístico.* In: II Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul (CELSUL), 1997.

SKINNER, B. F. Sobre o Behaviorismo. *São Paulo: Cultrix, 1982.*

_____. *Ciência e comportamento humano.* São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SLAMA-CAZAKU, Tatiana. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas.* São Paulo: Pioneira, 1979.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, M.; et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino.* São Paulo: Parábola, 2002.

TITONE, Renzo. *Interação verbal na sala de aula de língua: uma perspectiva psicossemiótica.* In: *Revista Letras de Hoje. Curso de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, v.35, n.4, 2000.*

TOTIS, Verônica Pakrauskas. *Língua inglesa: leitura.* São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento – projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.* São Paulo: Liberdade, 2000.

VENTURELLA, Valéria M. Rumo a uma abordagem transdisciplinar para os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em sala de aula. *PUCRS: Dissertação, 2004.*

VAN EK J. & ALEXANDER, L.G. *Threshold level English.* Oxford: Pergamon, 1980.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da Lingüística.* São Paulo: Parábola, 2002.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *O professor de línguas: construindo a profissão.* Pelotas: Educat, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes, 1991.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, n.17, p. 89-100, 1976.

ANEXOS

1) A tese de doutorado “*O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na sala de aula*”, de Maria da Graça Gomes Paiva (PUCRS, 1996), p.87.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado, 3. integração curricular e 6. habilidades do raciocínio**. A pesquisa apresenta uma releitura do ensinar e do aprender como processo sócio-interativo para uma nova concepção de educação, e o conhecimento dentro de uma visão humanística e holística de ser humano, construído através de relações inter/multidisciplinares. O desenvolvimento cognitivo do indivíduo é sinônimo de processo de aquisição de sua cultura, na qual o individual e o social são elementos constitutivos de um sistema único de interação social, assim o resgate da subjetividade humana depende necessariamente do social.

2) A tese de doutorado “*Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*”, de Edleise Mendes Oliveira Santos (UNICAMP, 2004), p.89.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado, 3. integração curricular, 4. enfoque no significado, 5. diversidade de abordagens com diferenças individuais dos alunos e 7. professores como co-aprendizes**. A pesquisa mostra a importância da relação língua/cultura para a pedagogia de línguas e apresenta uma proposta de abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas de acordo com a perspectiva de valorização da cultura e das relações inter-culturais. O diálogo intercultural pressupõe uma tomada de posição, um

modo de ação que busca desenvolver professores e alunos como sujeitos culturais, os quais constroem os significados que fazem parte da sua vida à medida que a vivem, e as experiências de ensinar e aprender são desenvolvidas a partir dos planos de conteúdo, da interação e da sistematização.

3) O trabalho de dissertação “*Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem da segunda língua: um estudo sobre o ensino da língua inglesa no 3º grau*”, de Heloísa Orsi Koch Delgado (PUCRS, 1998), p.91.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado**, **4. enfoque no significado** e **6. habilidades do raciocínio**. A pesquisa analisa aspectos pedagógicos e culturais subjacentes no ensino e aprendizagem do inglês, há interesse por uma abordagem que promova a conscientização cultural, dando importância da competência multicultural do professor de línguas, e os alunos devem saber fazer elos do que aprenderam (ouvir, falar, ler e escrever) com os contextos sociais, culturais e lingüísticos da língua-alvo, ou, com outros contextos. O ensino comunicativo foi baseado em algumas teorias cognitivas, enfatizando o uso comunicativo da língua, no qual o significado era de primeira importância e a contextualização o princípio básico.

4) O trabalho de dissertação “*O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*”, de Simone Samento (UFRGS, 2001), p.92.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado**, **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos** e **7. professores como co-aprendizes**. A pesquisa enfatiza que o papel social da linguagem e o aspecto cultural não parece ter um lugar garantido nas salas de aula de língua estrangeira, porém, usar a língua com sucesso é muito mais do que ser capaz de produzir e reconhecer frases. A comunicação é ocorrência social que acontece no contexto de uma situação bem definida, pois o uso da linguagem é ligado ao conhecimento sócio-cultural compartilhado pelos membros de um grupo, e a fala aceitável exige habilidade de produzir elocuições que sejam gramaticalmente apropriadas a cada situação de uso. Assim, é necessário que o aluno aprenda alguns recursos ou estratégias em atividades sócio-culturais para adquirir mais conhecimento compartilhado e o professor deve refletir sobre sua prática, tendo uma visão de cultura

5) O trabalho de dissertação “*Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira – tratamentos diferenciados*”, de Maria Helena Menegotto Pozenato (PUCRS, 2001), p.94

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado** e **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos**. A pesquisa apresenta que os alunos formados em Letras não têm domínio suficiente do inglês em uso e não conseguem ministrar boas aulas na metodologia escolhida pelos cursos livre. O lugar dos profissionais em Letras é ocupado por alunos do próprio curso livre, mesmo com deficiências didático-pedagógicas, mas com fluência na língua. Professores de curso livre trabalham com a língua em uso. Os alunos da graduação em licenciatura para o inglês precisam, além de conhecer as estruturas gramaticais que permeia o uso da língua, ter fluência e conhecimento sobre o seu uso.

6) O trabalho de dissertação “*Rumo a uma abordagem transdisciplinar para os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em sala de aula*”, de Valéria M. Venturella (UFRGS, 2004), p.95.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado** e **3. integração curricular**. A pesquisa investiga os fundamentos do pensamento transdisciplinar em sua complexa concepção de formação integralizadora, permanente, abrangente e encantadora-transformadora do indivíduo. A relação dialógica estabelecida entre esses principais fundamentos da transdisciplinaridade origina os valores como integralidade da realidade e dos indivíduos que a perfazem. A metodologia de ensino e aprendizagem é construída de modo cooperativo entre professor e alunos ao longo da experiência interativa.

7) O trabalho de dissertação “*O uso de sites na Internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas*”, de João Renê Pereira Hass (UFRGS, 2004), p.96.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado**, **3. integração curricular**, **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos** e **6. habilidades do raciocínio**. A pesquisa analisa os sites da Internet usados como fonte de insumo para tarefas comunicativas. O computador como mediador do ensino passou por três estágios definidos pelo nível de tecnologia empregada, e a abordagem de ensino adotada, que são a behaviorista, a comunicativa e a interativa. Na abordagem behaviorista (anos 60 e 70), há exercícios

repetitivos com foco na gramática, vocabulário e em testes de tradução, que não permitiam muita comunicação autêntica. Na abordagem comunicativa (anos 70 e 80), há aprendizagem como processo de descoberta, expressão e desenvolvimento, enfatizando o uso das formas e não as formas em si, pois a gramática deveria ser ensinada de modo implícito. Na abordagem interativa (anos 90 em diante), há a visão sócio-cognitiva e a defesa da integração das macro-habilidades, enfatizando o uso da língua-alvo em contextos sociais autênticos em que ocorre a integração da audição, fala, leitura e escrita. O estudo revisa o conceito de língua a partir do pensamento bakhtiniano, entendendo a linguagem como uma atividade social, resultante da interação dialógica entre os falantes, e o conceito vygotskiano da zona de desenvolvimento proximal no contexto da sala de aula.

8) O trabalho de dissertação editado no livro “*Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*”, de Tânia M. Goellner Keller (UPF/RS, 2004), p.98.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa apresentados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado**, **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos** e **7. professores como co-aprendizes**. A pesquisa investiga como aconteceram as interações nas aulas de inglês, em escola pública. A realidade predominante nas escolas públicas é a de turmas numerosas, formadas por alunos de diferentes níveis de conhecimento de instrução formal e todos têm de se sujeitar ao mesmo programa e recebem o mesmo atendimento didático-pedagógico. Os acontecimentos em sala de aula são o somatório do tipo de abordagem pedagógica do objeto do conhecimento, as interações entre professor=aluno=aluno, tendo como pano de fundo a instituição que denota a política educacional subjacente. Esse desnível deixa transparecer uma relação mais de domínio classista do que de educação libertadora, uma vez que deixa de oferecer oportunidades a todos. Percebe-se uma linha teórica e metodológica na história de ensino de línguas no Brasil caracterizada pelo predomínio do ensino tradicional.

9) O artigo da Revista de Letras “*O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa*”, de Ticiane Telles Melo (UFCeará, 1997), p.100.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado**, **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos** e **6. habilidades do raciocínio**. O objetivo do ensino comunicativo gira em torno da aquisição da competência comunicativa, termo empregado

para designar o conhecimento implícito das regras psicológicas, sociais e culturais que normatizam a comunicação de uma determinada comunidade. Na metodologia comunicativa uma mesma estrutura pode se fazer presente em várias ocasiões, sendo trabalhada sob enfoque diferenciado, segundo os objetivos e interesses do grupo em formação, fato considerado um reflexo da psicologia cognitiva que orienta os princípios teóricos da metodologia comunicativa.

10) O artigo da Revista de Letras “*Interação verbal na sala de aula de língua: uma perspectiva psicosemiótica*”, de Renzo Titone (University of Rome, University of Toronto/ tradução de Adriana Angelin Rosa-PUCRS, 2000), p.101.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado** e **3. integração curricular**. A pesquisa aponta a peculiaridade do ensino sob uma perspectiva psicosemiótica, levando em conta os aspectos dinâmicos (ou psicológicos) de semiose na complexidade do ser humano que está refletida na sua formação de vida, nos processos de desenvolvimento e de aprendizado. Como consequência, a ciência educacional não pode subestimar o papel da semiótica, constituindo-se uma ciência pedagógica, tem como objetivo fundar a semiótica educacional, começando pela convicção de que a ciência da educação é necessariamente um construto interdisciplinar.

11) O artigo da Revista de Letras “*Possível relação entre o ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa*”, de Sílvia Costa Kurtz dos Santos (PUCRS, 2002), p.102.

O aspecto didático-metodológico de abordagem comunicativa encontrado neste trabalho é a **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos**. A pesquisa aponta as crenças e os princípios teóricos subjacentes aos diversos métodos-abordagens-metodologias do último século, dizendo que esse percurso histórico mostra que a questão metodológica sempre foi tratada de maneira prescritiva e excludente. Os aspectos lingüísticos foram, e ainda são, equivocadamente, associados ao ensino de línguas estrangeiras num paradigma comunicativo. É um equívoco dissociar o ensino de línguas da realidade e ignorar aspectos de semântica lingüística da língua que se ensina e aprende.

12) O trabalho “*O professor de línguas: repetidor ou educador?*”, de Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP, 1996), p.103.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado, 4. enfoque no significado, 5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos e 7. professores como co-aprendizes.** A pesquisa apresenta o professor de língua estrangeira caracterizado por uma formação em métodos áudio-orais e audiovisuais. De uma maneira ou de outra, são as técnicas de ensino, as estratégias pré-determinadas, os exercícios de automatização, a gramática que predominam, ainda hoje (1996), nas aulas de língua estrangeira, demonstrando uma excessiva preocupação com a forma. Não se quer com isso dizer que as estruturas não devam ser ensinadas, mas enfatizá-las significa reduzir o ensino e aprendizagem da língua estrangeira à aquisição de formas como se essas fossem portadoras de um significado único. Um ensino baseado na participação efetiva do aluno, no seu posicionamento enquanto sujeito enunciativo na defesa de seus pontos de vista, confrontando-os com os pontos de vista de outros, e é essa visão de prática discursiva que será capaz de trazer mudanças eficazes na aprendizagem.

13) O trabalho “*O currículo básico de LI nas escolas estaduais de Londrina, Paraná: uma perspectiva de sala de aula*”, de Conceição Absy, Corina Busnarde e Maria Regina F. dos Reis (UELondrina/PR, 1997), p.105.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **1. autonomia do aluno e 5. diversidade de abordagens em diferenças individuais.** A pesquisa apresenta que as concepções de língua e de ensino e aprendizagem da professora observada podem estar arraigadas aos princípios do estruturalismo. Há falta de envolvimento produtivo do aluno, cujo conhecimento prévio e capacidade de raciocínio são subestimados devido à natureza mecânica das atividades, as quais não apresentam desafio algum em sua execução.

14) O trabalho “*O papel das crenças dos aprendizes com relação à autonomia: uma experiência com alunos de LE*”, de V. Fernandes (UCPelotas/RS, 1997), p.106.

O aspecto didático-metodológico de abordagem comunicativa encontrado neste trabalho é a **1. autonomia do aluno.** A pesquisa aborda o papel de algumas crenças e atitudes dos aprendizes no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.

15) O trabalho “*O enquadre imaginário na sala de aula de língua estrangeira*”, de Glória Gil (UFSC, 1997), p.107.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado, 4) enfoque no significado e 6)**

habilidades do raciocínio. A pesquisa pressupõe que o enquadre imaginário é entendido como um contrato implícito estabelecido entre professor e os alunos, através do qual certos tipos de discursos, que seriam considerados absurdos, artificiais, sem-sentido ou não-autênticos, fora da situação escolar sob estudo obtêm um enfoque diferente ao tornar-se significativo para os participantes, uma vez que, o enquadre imaginário da situação de sala de aula de língua estrangeira tem um papel fundamental nos eventos da fala.

16) O trabalho “*Um breve relato sobre a completa relação entre o ensino e o desenvolvimento lingüístico*”, de Rosane Silveira (UFSC, 1997), p.108.

O aspecto didático-metodológico de abordagem comunicativa encontrado neste trabalho é o **4. enfoque no significado.** A pesquisa apresenta a forma como Schwartz (1993) explica o sistema de desenvolvimento lingüístico (a dicotomia competência versus conhecimento lingüístico aprendido) e o papel de fontes externas (ensino incluindo insumos positivos e negativos e correção) de conhecimento na aquisição da língua estrangeira.

17) O trabalho “*O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa como ambiente positivo para a aprendizagem*”, de Ana Antonia de Assis Peterson (UFMT, 1997), p.109.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado, 5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos e 6. habilidades do raciocínio.** Esta pesquisa esclarece que, com o advento do ensino comunicativo e das pesquisas sobre a aquisição de língua materna, a conversação deixa de desempenhar um papel secundário, e deixa de ser considerada apenas uma oportunidade para alunos praticarem estruturas gramaticais ou funções de linguagem, e assume um papel central na área de aquisição de segunda língua.

18) O trabalho “*Algumas crenças de aprendizagem que facilitam ou inibem a interação em sala de aula de língua estrangeira no ensino de primeiro grau*”, de Cristiane Nicolaidés (UCPelotas/RS, 1997), p.110.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa, encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado e 5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos.** A pesquisa aborda que um aspecto relevante para compreender o processo interacional em sala de aula de língua estrangeira provém das crenças dos alunos sobre a aprendizagem, podendo ser tanto inibidoras quanto facilitadoras da interação. Partindo do pressuposto de que, para haver aprendizado é preciso cooperação tanto

do aluno, como do professor, então as crenças dos alunos também terão influência, tanto no processo de ensino e aprendizagem como na maneira de se estabelecerem aos padrões sociais na sala de aula.

19) O trabalho “*Estratégias de aprendizagem na aquisição de línguas estrangeiras*” de Ricardo Correia Lima Huber (UELondrina/PR, 1997), p.111.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **1. autonomia do aluno** e **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos**. A pesquisa esclarece que até a chegada de métodos mais comunicativos para o ensino de línguas estrangeiras, o aluno era visto como alguém que devia dominar regras, memorizar fórmulas, imitar e refletir acuradamente modelos lingüísticos de pronúncia. O papel do professor era altamente dominador e controlador. As aulas eram centradas no professor. Com o advento da abordagem comunicativa o papel do aluno passou a ser mais focado e valorizado, e daí os interesses e pesquisas em estratégias de aprendizagem passaram a ser mais desenvolvidos.

20) O trabalho “*Construção do conhecimento sobre a comunicação na sala de aula de língua estrangeira*”, de Branca Falabella Fabrício (UFRJ, 1998), p.112.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **2. a natureza social do aprendizado**, **4. enfoque no significado** e **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos**. A pesquisa aborda alguns aspectos levados em conta quando se enfoca a questão da competência comunicativa, enfatizando o aspecto da possibilidade de mudança no contexto educacional, através da construção do metac conhecimento sobre a comunicação e interação humanas, apoiada na compreensão de que a construção de um conhecimento mútuo sobre a comunicação em sala de aula de língua estrangeira é influenciada por procedimentos interacionais.

21) O trabalho “*Uma ponte para a autonomia*”, de Hilário Bohn (UCPelotas/RS e FURB, 1999), p.114.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **1. autonomia do aluno** e **2. a natureza social do significado**. A pesquisa explica que a aprendizagem autônoma tem sido uma constante nas discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A autonomia deve ser aprendida e construída, apesar de o cérebro humano estar sempre pronto para a aprendizagem, o desenvolvimento para a

autonomia parece ser uma habilidade instrucional, como também é instrucional a habilidade estratégica de aprender.

22) O trabalho “*Diários Online na aprendizagem de LI mediada pelo computador*”, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG, 2000), p.115.

Os aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa encontrados neste trabalho são **1. autonomia do aluno**, **2. a natureza social do aprendizado** e **5. diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos**. A pesquisa relata uma experiência com o ensino da língua inglesa como língua estrangeira na UFMG, através de projetos que utilizam o correio eletrônico, Chat (bate papo) e recursos da Word Wide Web, abordando a questão sobre a sala de aula tradicional, cujas oportunidades de interação, na maioria, são situações artificiais, e há desvantagem do aluno nesse evento de fala, já que o professor tem o domínio do idioma, para em seguida, contrastá-la com a interação através de diários on-line cujas atividades passam ser comunicativas, através do uso autêntico da língua estrangeira.

1. Autonomia do aluno

5 citações

13) Artigo: “*O currículo básico de LI nas escolas estaduais de Londrina, Paraná: uma perspectiva de sala de aula*” de Conceição Absy, et al (UELondrina/PR, 1997), p.105;

14) Artigo: “*O papel das crenças dos aprendizes com relação à autonomia: uma experiência com alunos de LE*” de V. Fernandes (UCPelotas/RS, 1997), p.106;

19) Artigo: “*Estratégias de aprendizagem na aquisição de línguas estrangeiras*” de Ricardo Correia Lima Huber (UELondrina/PR, 1997), p.111;

21) Artigo: “*Uma ponte para a autonomia*” de Hilário Bohn (UCPelotas/RS e FURB, 1999), p.114;

22) Artigo: “*Diários Online na aprendizagem de LI mediada pelo computador*” de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG, 2000), p.115.

2. A natureza social do aprendizado

17 citações

1) Tese: “*O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na sala de aula*” de Maria da Graça Gomes Paiva (PUCRS, 1996), p.87;

- 2) Tese: *“Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas”* de Edleise Mendes Oliveira Santos (UNICAMP, 2004), p.89;
- 3) Dissertação: *“Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem da segunda língua: um estudo sobre o ensino da língua inglesa no 3º grau”* de Heloísa Orsi Koch Delgado (PUCRS, 1998), p.91;
- 4) Dissertação: *“O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor”* de Simone Samento (UFRGS, 2001), p.92;
- 5) Dissertação: *“Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira – tratamentos diferenciados”* de Maria Helena Menegotto Pozenato (PUCRS, 2001), p.94;
- 6) Dissertação: *“Rumo a uma abordagem transdisciplinar para os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em sala de aula”* de Valéria M. Venturella (UFRGS, 2004), p.95;
- 7) Dissertação: *“O uso de sites na Internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas”* de João Renê Pereira Hass (UFRGS, 2004), p.96;
- 8) Dissertação (livro): *“Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações”* de Tânia M. Goellner Keller (UPF/RS, 2004), p.98;
- 9) Artigo: *“O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa”* de Ticiane Telles Melo (UFCeará, 1997), p.100;
- 10) Artigo: *“Interação verbal na sala de aula de língua: uma perspectiva psicossemiótica”* de Renzo Titone (University of Rome, University of Toronto/ tradução de Adriana Angelin Rosa-PUCRS, 2000), p.101;
- 12) Artigo: *“O professor de línguas: repetidor ou educador?”* de Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP, 1996), p.103;
- 15) Artigo: *“O enquadre imaginário na sala de aula de língua estrangeira”* de Glória Gil (UFSC, 1997), p.107;
- 17) Artigo: *“O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa como ambiente positivo para a aprendizagem”* de Ana Antonia de Assis Peterson (UFMT,1997), p.109;
- 18) Artigo: *“Algumas crenças de aprendizagem que facilitam ou inibem a interação em sala de aula de língua estrangeira no ensino de primeiro grau”* de Cristiane Nicolaidés (UCPelotas/RS, 1997), p.110;
- 20) Artigo: *“Construção do conhecimento sobre a comunicação na sala de aula de língua estrangeira”* de Branca Falabella Fabrício (UFRJ, 1998), p.112;

21) Artigo: “*Uma ponte para a autonomia*” de Hilário Bohn (UCPelotas/RS e FURB, 1999), p.114;

22) Artigo: “*Diários Online na aprendizagem de LI mediada pelo computador*” de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG, 2000), p.115.

3. Integração curricular

5 citações

1) Tese: “*O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na sala de aula*” de Maria da Graça Gomes Paiva (PUCRS, 1996), p.87;

2) Tese: “*Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*” de Edleise Mendes Oliveira Santos (UNICAMP, 2004), p.89;

6) Dissertação: “*Rumo a uma abordagem transdisciplinar para os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em sala de aula*” de Valéria M. Venturella (UFRGS, 2004), p.95;

7) Dissertação: “*O uso de sites na Internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas*” de João Renê Pereira Hass (UFRGS, 2004), p.96;

10) Artigo: “*Interação verbal na sala de aula de língua: uma perspectiva psicossemiótica*” de Renzo Titone (University of Rome, University of Toronto/ tradução de Adriana Angelin Rosa-PUCRS, 2000), p.101.

4. Enfoque no significado

6 citações

2) Tese: “*Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*” de Edleise Mendes Oliveira Santos (UNICAMP, 2004), p.89;

3) Dissertação: “*Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem da segunda língua: um estudo sobre o ensino da língua inglesa no 3º grau*” de Heloísa Orsi Koch Delgado (PUCRS, 1998), p.91;

12) Artigo: “*O professor de línguas: repetidor ou educador?*” de Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP, 1996), p.103;

15) Artigo: “*O enquadre imaginário na sala de aula de língua estrangeira*” de Glória Gil (UFSC, 1997), p.107;

16) Artigo: “*Um breve relato sobre a completa relação entre o ensino e o desenvolvimento lingüístico*” de Rosane Silveira (UFSC, 1997), p.108;

20) Artigo: “*Construção do conhecimento sobre a comunicação na sala de aula de língua estrangeira*” de Branca Falabella Fabrício (UFRJ, 1998), p.112.

5. Diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos

13 citações

2) Tese: “*Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*” de Edleise Mendes Oliveira Santos (UNICAMP, 2004), p.89;

4) Dissertação: “*O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*” de Simone Samento (UFRGS, 2001), p.92;

5) Dissertação: “*Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira – tratamentos diferenciados*” de Maria Helena Menegotto Pozenato (PUCRS, 2001), p.94;

7) Dissertação: “*O uso de sites na Internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas*” de João Renê Pereira Hass (UFRGS, 2004), p.96;

8) Dissertação (livro): “*Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*” de Tânia M. Goellner Keller (UPF/RS, 2004), p.98;

9) Artigo: “*O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa*” de Ticiane Telles Melo (UFCeará,1997), p.100;

11) Artigo: “*Possível relação entre o ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa*” de Sílvia Costa Kurtz dos Santos (PUCRS, 2002), p.102;

12) Artigo: “*O professor de línguas: repetidor ou educador?*” de Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP, 1996), p.103;

13) Artigo: “*O currículo básico de LI nas escolas estaduais de Londrina, Paraná: uma perspectiva de sala de aula*” de Conceição Absy, et al. (UELondrina/PR, 1997), p.105;

17) Artigo: “*O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa como ambiente positivo para a aprendizagem*” de Ana Antonia de Assis Peterson (UFMT,1997), p.109;

18) Artigo: “*Algumas crenças de aprendizagem que facilitam ou inibem a interação em sala de aula de língua estrangeira no ensino de primeiro grau*” de Cristiane Nicolaidés (UCPelotas/RS, 1997), p.110;

20) Artigo: “*Construção do conhecimento sobre a comunicação na sala de aula de língua estrangeira*” de Branca Falabella Fabrício (UFRJ, 1998), p.112;

22) Artigo: “*Diários Online na aprendizagem de LI mediada pelo computador*” de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG, 2000), p.115.

6. Habilidades do raciocínio

6 citações

1) Tese: “*O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na sala de aula*” de Maria da Graça Gomes Paiva (PUCRS, 1996), p.87;

3) Dissertação: “*Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem da segunda língua: um estudo sobre o ensino da língua inglesa no 3º grau*” de Heloísa Orsi Koch Delgado (PUCRS, 1998), p.91;

7) Dissertação: “*O uso de sites na Internet como insumo para a produção de língua estrangeira em tarefas comunicativas*” de João Renê Pereira Hass (UFRGS, 2004), p.96;

9) Artigo: “*O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa*” de Ticiane Telles Melo (UFCeará, 1997), p.100;

15) Artigo: “*O enquadre imaginário na sala de aula de língua estrangeira*” de Glória Gil (UFSC, 1997), p.107;

17) Artigo: “*O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa como ambiente positivo para a aprendizagem*” de Ana Antonia de Assis Peterson (UFMT, 1997), p.109.

7. Professores como co-aprendizes

4 citações

1) Tese: “*Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*” de Edleise Mendes Oliveira Santos (UNICAMP, 2004), p.87;

4) Dissertação: “*O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*” de Simone Samento (UFRGS, 2001), p.92;

8) Dissertação (livro): “*Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*” de Tânia M. Goellner Keller (UPF/RS, 2004), p.98;

12) Artigo: “*O professor de línguas: repetidor ou educador?*” de Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP, 1996), p.103.

S816d Stefanello, Carla Marli Adiers

Da competência comunicativa à lingüístico-discursiva : implicações para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira / Carla Marli Adiers Stefanello. – 2007.

149 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo,
2007.

Orientação: Prof^ª Dr^ª Ana Paula Fadanelli Ramos.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Competência (Lingüística). 3. Aquisição da segunda língua. 4. Competência comunicativa. I. Ramos, Ana Paula Fadanelli, orientadora. II. Título.

CDU: 802.0