

Rede São Paulo de

Formação Docente

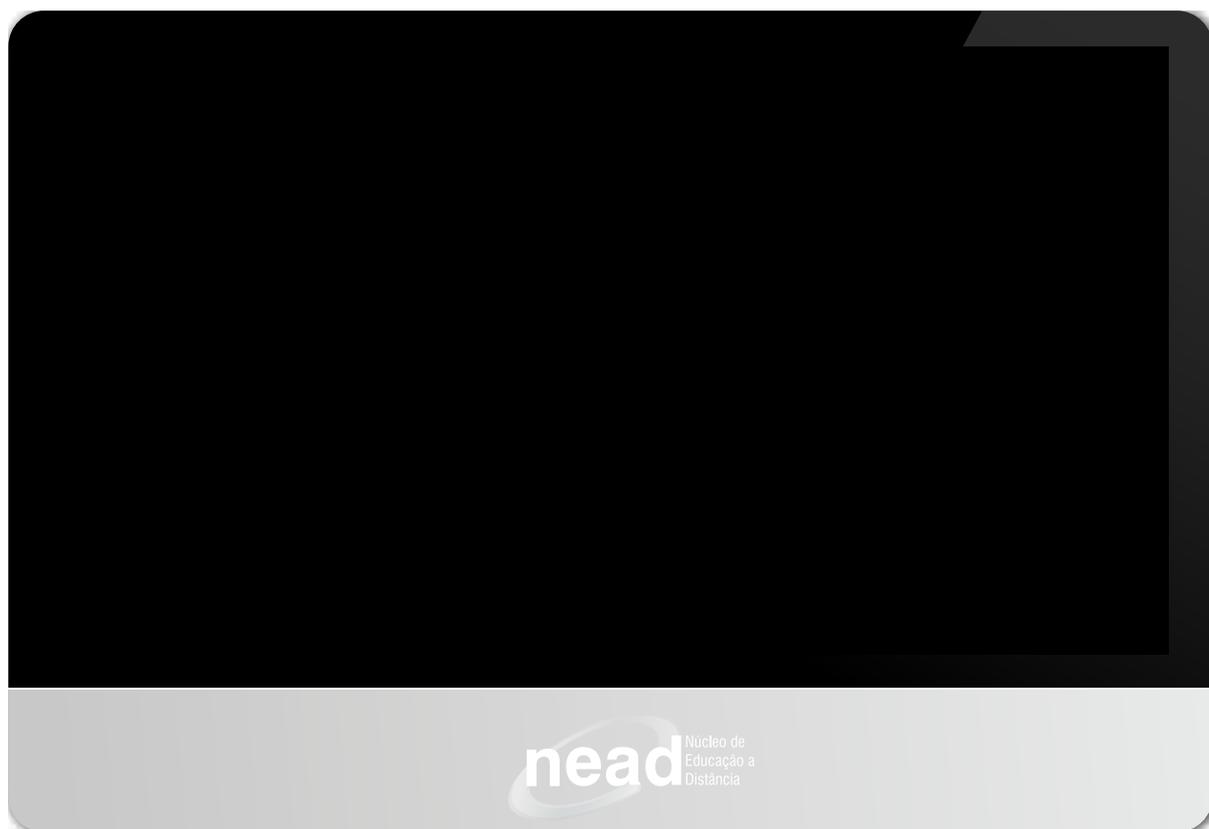
Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011

Sumário

1. Abordagem, método e técnicas no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem de LE.....	1
2. Teorias de aquisição da linguagem: implicações no ensino de LE.....	17
3. Perspectivas sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE	34
Bibliografia	51

1. Abordagem, método e técnicas no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem de LE.



A partir da observação dos trabalhos produzidos nas áreas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um continuum temporal, Celani (1997) ratifica que, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem de LE, ainda persiste a maior parte das preocupações das décadas anteriores. A questão manifesta da individualização do ensino tomou vulto na década de 90, particularmente na área da informática e outros tipos de mídia. Outras questões também vêm à tona com essas transformações, como é o caso da autonomia, necessária tanto para os alunos que precisam traçar seus objetivos e buscar formas de alcançá-los, quanto para os professores que devem estar preparados para esse novo cenário de Ensino de Língua.

1

Nesse sentido, Almeida Filho (2000) salienta que aprender uma língua para o uso real pessoal ou profissional exacerba a disparidade que acompanha o ensino de LE no Brasil há mais de cinco séculos, período em que o ensino focaliza o aprender sobre a língua para obter uma distinção social. Isso é diferente de aprender pra valer, quando o aprendizado deve frutificar no trabalho, na formação, nos contatos interpessoais e interpaíses.

Sendo assim, compreender e refletir acerca das transformações que se dão no âmbito dos métodos de ensino de línguas é relevante para que consigamos compreender e nos situar com maior segurança na realidade em que atuamos, bem como compreender mais profundamente os papéis que desempenhamos de acordo com as escolhas que fazemos quando planejamos um curso.

1.1. Abordagem, método e técnicas: algumas definições.

Vamos Refletir:

Você já observou a dinâmica de sua aula?

- *Como você seleciona os materiais utilizados?*
- *Como você se posiciona frente às classes?*
- *Qual o espaço que você dá para o aluno participar das aulas?*

O panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou, nas últimas décadas, por várias transformações influenciadas por estudos e pesquisas na área da linguística aplicada, de ensino-aprendizagem e pelas necessidades impostas pelas modificações sociais e pelo avanço das tecnologias da comunicação e da informação.

Antes de iniciar a explanação sobre aspectos relativos à evolução dos métodos de ensino de LE, faremos um breve comentário acerca da ideia de Método e Abordagem, pois julgamos importante que, no contexto do ensino de LE, tais conceitos estejam claros para os docentes. Almeida Filho (1997, 2007) e Leffa (1988) ressaltam que a concepção de abordagem engloba a concepção de método. O termo abordagem abarca os pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem da mesma. A abordagem refere-se ao conjunto de conceitos nucleados sobre

aspectos cruciais no aprender e ensinar uma nova língua. A metodologia diz respeito ao conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método, que refere-se às normas de aplicação dos pressupostos. Sendo assim, a abordagem direciona-se ao método e a outras dimensões do processo de ensino aprendizagem de LE, tais como planejamento, seleção de materiais, controle do processo (avaliação).

Ainda a esse respeito e na mesma direção, para Edward Anthony (1963, p. 63) a organização é hierárquica: “a técnica leva a cabo um método que é consistente a uma abordagem”. Abordagem tem um sentido mais amplo, tratando-se, pois, dos pressupostos teóricos acerca da língua (as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem) e dos processos de ensino e aprendizagem. São as crenças que o professor tem a respeito do ensino e aprendizagem de uma língua. A tomada de decisão por uma abordagem, conseqüentemente, influencia a escolha do método.

A palavra método vem do grego “métodos”, que significa via, caminho. Refere-se a um plano que esquematiza como se ensinar uma língua, “um caminho necessário para obtenção de um fim” (FERREIRA, 2000); deve estar de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. As técnicas ou procedimentos são os recursos, as estratégias e as atividades utilizadas pelo professor, na sala de aula, para se atingir determinados fins.

Richards e Rodgers (1986) ampliam o conceito de método, pois, para eles, um método é uma soma, uma combinação de uma abordagem, do desenho e dos procedimentos. Segundo os autores, a abordagem (approach), assim como na visão de Anthony (1963), é compreendida como as concepções do professor a respeito das teorias das Ciências Linguísticas e das teorias advindas da Psicologia.

O segundo elemento que compõe o método é o desenho (design) que compreende os objetivos de ensino, o programa de ensino, o papel do professor, o papel do aluno, recursos didáticos e tipos de atividades.

Já os procedimentos (procedures) referem-se às técnicas que possibilitam o desempenho na sala de aula.

Essas duas concepções apresentadas são semelhantes e não denotam uma categoria fechada; mostram formas diferentes de nomear o mesmo conceito. Como professores, somos obrigados a entender os diferentes rótulos para poder melhor entender e ensinar a língua estrangeira.

Segundo Brown (2001 apud VILAÇA, 2008, p. 80) “um método de ensino de língua estrangeira deve ser regido por princípios, que, devidamente planejados e organizados, devem conduzir a uma atividade docente coerente”.

O ecletismo no ensino de línguas estrangeiras é visto como flexibilidade e não como ausência metodológica, pois os professores devem ficar atentos aos diversos contextos que lhes apresentam. É negativa também a natureza prescritiva dos métodos, muitas vezes engessando procedimentos e técnicas para serem trabalhadas nas salas de aula.

Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), entre outros, defendem que o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de língua, em que grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Esse ecletismo deve ser guiado por princípios (apud VILAÇA, 2008, p. 82).

Nesse contexto, antes de adentrarmos às vertentes que orientam nosso pensar acerca de um ensino de línguas, cuja base esteja calcada no sociointeracionismo, faremos um breve histórico para buscarmos a compreensão mais aprofundada do cenário que fundamentou as bases do ensino de línguas na atualidade. Julgamos relevante tal retomada, pois, assim como Celani (1997), acreditamos que para compreender o presente e projetar o futuro é preciso olhar para o passado.

Para saber mais

Para aprofundar seus conhecimentos sobre a temática tratada nesse tópico leia: Vilaça (2008).

1.2. Breve histórico sobre o ensino de línguas.

Vamos Refletir:

Retome as respostas efetuadas na questão anterior e

- Reconheça traços de sua prática nas abordagens apresentadas a seguir.
- Quais as abordagens mais sobressaíram em sua prática de ensino de LE?

“Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn”.
(Benjamin Franklin)

O ensino de línguas estrangeiras remonta há muitos anos, e a primeira prova de sua existência data aproximadamente do ano 3000 a.C, quando os acadianos aprenderam o sistema de escrita dos sumérios. Como os acadianos, os romanos também procuravam aprender a língua dos povos por eles conquistados. O prestígio da civilização grega levou outros povos, principalmente os romanos, a aprenderem a língua grega.

Existe uma ligação estreita entre aprendizagem de línguas e os valores de uma sociedade – culturais, econômicos, políticos, diplomáticos, ideológicos etc. O nosso enfoque volta-se para o ensino do inglês como LE.

O primeiro manual para o ensino do inglês como língua estrangeira que se tem notícia foi escrito por Willian Caxton, por volta de 1483, para satisfazer as necessidades comerciais da época. Wynken de Worde, assistente de Caxton, produziu um manual bilíngue, nas mesmas bases, intitulado *“A Lytell treatyse for to lerne Englysshe and Frensshe”*, em 1498 (VALDEZ, 1991). Na falta de uma descrição gramatical das línguas vernáculas, os primeiros materiais eram baseados em textos e diálogos e apresentavam fatos e eventos do cotidiano.

Em 1638, Jan Amos Komensky, Comenius, publica sua obra *“Didática Magna”*, na qual trata de alguns princípios de didática das línguas; como o princípio da ordem natural, do sensualista e o do prazer em se aprender por meio de jogos e sem castigos corporais, muito comuns na época. Comenius é considerado por muitos o fundador da didática das línguas como disciplina científica e autônoma (GERMAIN, 1993 apud CESTARO, 2003).

No começo da Renascença as línguas vernáculas – o francês, o italiano, o inglês, o alemão, o espanhol e o holandês – se tornaram cada vez mais importantes, e o latim cada vez menos usado na oralidade.

O interesse em aprender inglês cresceu lentamente nos séculos XVII e XVIII, e as gramáticas, os dicionários e manuais de ensino de línguas passaram a ser mais requisitados. No século XVIII os estudos filológicos começam a se desenvolver, e as línguas modernas começaram a ser ensinadas em escolas européias.

No século XIX podemos identificar três etapas em relação ao ensino de LE. Na primeira, acontece uma lenta incorporação das LE no currículo das escolas secundárias; na segunda (por volta dos anos 1850), surge o ensino utilitário que foi decorrente da aproximação das nações européias, em um contexto em que as pessoas sentiam interesses e necessidades práticas para aprenderem línguas.

O terceiro momento acontece a partir de 1880 e está relacionado à ‘história da reforma’, que impulsionou a linguística e a fonética. Em 1886, surge o Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet – IPA*).

Na primeira metade do século XIX o ensino de LE surge como profissão autônoma. Durante este período, o ensino das línguas clássicas (latim e grego) tornou-se modelo para o ensino das línguas modernas. Os livros didáticos eram organizados em torno de um ponto gramatical, as regras eram explicitadas e exemplificadas, mas não havia propriamente uma preocupação dita científica para o ensino de línguas. Esse método foi chamado de Método da Gramática e Tradução (*Grammar Translation Method*), e foi utilizado desde 1840 até início do século XX.

Suas principais características são:

- ★ descreve a gramática detalhadamente;
- ★ ensina a estrutura formal da língua, e as regras são aplicadas mediante exercícios escritos de gramática e tradução;
- ★ estuda o significado literal da frase, ignora-se a comunicação;
- ★ o vocabulário é ensinado através de listas de palavras isoladas;
- ★ leitura é valorizada, entretanto os alunos são levados a ler palavra por palavra e, conseqüentemente, a mensagem não é entendida em seu todo;
- ★ os textos literários e dicionários são frequentemente utilizados.

Esse método simplesmente se orienta no ensino do latim e do grego, não havendo suporte teórico, nem linguístico, nem psicológico e nem educacional. É também conhecido como **In-direto, Tradicional ou Clássico**.

No início do século XIX vários fatores levaram ao questionamento desse método, e surgem nessa época livros de conversação (*phrasebooks*), os quais apresentavam frases simples e descontextualizadas. Essa mudança foi chamada de Movimento da Reforma, e pode-se citar C. Marcel, T. Prendergast, F. Gouin, H. Sweet, P. Passy como representantes de tal fase. O modelo de aprendizagem de uma LE se assemelhava ao modelo de aprendizagem da língua materna.

De acordo com Leffa (1988) esse método é usado até hoje com diversas adaptações e finalidades mais específicas, embora seja bastante criticado. A abordagem da gramática e da tradução foca o ensino da L2 pela primeira, sendo assim as explicações são feitas em língua materna. O foco está na estruturação escrita da língua e pouca atenção é dada à pronúncia, sendo assim, o professor precisa ter vasto conhecimento acerca das regras gramaticais e não necessariamente dominar a fala da LE que ensina.

No final do século XIX surge o **Método Direto**, cuja característica principal é o uso exclusivo da língua estrangeira na sala de aula, evitando a tradução. Os procedimentos desse método são:

- ★ ensina-se a gramática de forma indutiva, através de prática intensa, utilizando-se de perguntas e respostas sobre os textos em forma de diálogos, para que os alunos fixem as estruturas apresentadas;
- ★ explica-se o vocabulário na própria língua estrangeira (L2), ou através de mímica, desenhos, mas nunca se traduz;
- ★ ensina-se o vocabulário abstrato por associações de ideias;
- ★ lê-se em voz alta, procurando uma compreensão direta;
- ★ é interessante lembrar que o sistema de transcrição (Alfabeto Fonético Internacional - 1888) estava sendo desenvolvido naquela época. Enfatizava-se a pronúncia correta e a fonética;
- ★ embora fosse direcionada para o uso funcional, essa abordagem ficava também limitada à estrutura formal da língua, e sempre dentro do contexto artificial de sala de aula.

Esses princípios promoveram as bases teóricas dos procedimentos para uma abordagem de ensino de línguas, ou seja, uma proposta científica. Esse acontecimento marca o início da Linguística Aplicada como objeto de estudos.

O método Direto foi muito popular nas décadas de 1920 e 1930, principalmente na Europa. Fora realizado nos EUA um estudo para averiguar a eficiência desse método, e o resultado foi publicado, em 1929, como “*Coleman Report*”, concluindo que nenhum método garantiria resultados positivos.

O ensino da habilidade oral não era o indicado para se aprender LE nas escolas de ensino fundamental e médio, pois o tempo disponível ao ensino era insuficiente e os professores não tinham formação e proficiência necessárias para trabalhar na língua alvo. Após essas conclusões, os linguistas fizeram a proposta do ensino da Leitura – “*Reading Approach*”-, e o ensino dessa habilidade passou a ser prioridade principalmente nas escolas americanas até a II Guerra Mundial.

Com o avanço das teorias linguísticas e teorias de ensino/aprendizagem, os linguistas aplicados da Grã Bretanha propuseram a Abordagem Oral ou Ensino Situacional, que nos EUA foi denominado **Audiolingualismo**.

Na década de 40, linguistas americanos como Charles Fries e outros, encarregados de desenvolver manuais para o ensino do inglês para falantes de outras línguas, viam o estudo da estrutura da língua como parte fundamental para o ensino do inglês.

O Método Audiolingual nasce com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva (teorias linguísticas) e na psicologia behaviorista (teoria de ensino/aprendizagem) em meados de 1950. Nesse método, a língua é vista como um sistema formal, regularizado, padronizado e descontextualizado, e a aprendizagem era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de atos mecânicos de estímulo e resposta (SKINNER, 1979). O ensino era centrado no professor, que detinha o saber, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos que eram vistos como seres passivos. Focalizava o produto, que era o sistema formal da língua, e objetivava a produção oral procurando atingir uma pronúncia como a do falante nativo.

Para isso, o laboratório de línguas passou a ser um recurso muito importante, onde os alunos podiam repetir estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas.

Características principais:

- * direciona-se para estrutura e forma - descrição detalhada dos níveis: fonético, fonológico, morfológico e sintático;
- * aprendizagem de LE é um processo de aquisição de hábitos;
- * memorização de diálogos baseados em estruturas;
- * aprender língua é aprender estruturas, sons ou palavras;
- * os exercícios ('drills') constituem uma técnica central;
- * O objetivo é alcançar uma pronúncia próxima ao do falante nativo;
- * estudam-se os traços prosódicos - acento, ritmo, entoação...
- * o estudo da LE é feito no nível da frase. O contexto não é abordado;
- * a leitura e a escrita são objetivadas só após o domínio da fala;
- * a prática oral é intensiva feita através de diálogos e exercícios mecânicos;
- * a língua é um hábito, desta forma os erros devem ser evitados a todo custo;
- * a sequência de unidades é determinada somente por princípios de complexidade linguística;
- * a competência linguística é o objeto desejado.

Para saber mais

Você pode encontrar mais informações a respeito das abordagens tratadas nesse tópico em:

[Menezes \(2009\)](#)

[Souza \(2007\)](#)

1.3. Abordagem Comunicativa: RElevância no cenário do ensino de LE.

Vamos Refletir!

1- Leia o excerto abaixo e analise o discurso da professora:

- ★ Professora: Silêncio, classe! Entre a fanfarra e o inglês existe uma grande diferença. Soprar corneta, bater bumbo, isso qualquer selvagem, qualquer africano, qualquer sambista faz. Falar inglês é elevar-se às alturas de um povo civilizado. Vocês querem se nivelar pelo mais baixo?
- ★ Aula de Inglês. Cena da peça A Aurora da minha vida, de N. Alves de Souza (1982, p.44).

2- Depois de ler o texto sobre a abordagem comunicativa:

- ★ Pense nos pressupostos da abordagem comunicativa de ensino de línguas e observe se a fala da professora mostra algum tipo de preocupação em ensinar inglês para que os alunos possam partilhar de práticas sociais de utilização da linguagem.

Ainda delineando a linha do tempo, no ensino de Língua Estrangeiras, no final dos anos 60, a linguística estrutural já sofria críticas e surgiam novos paradigmas e o mesmo acontecia com as teorias behavioristas que eram questionadas pela psicologia cognitiva.

Um fator de mudança foi a teoria dos gerativistas, principalmente das ideias de Noam Chomsky, que defende que todos nascemos com competência linguística e que a língua é um conhecimento produtivo. Ele afirmou que a língua é criativa e não memorizada, regida por regras e não relacionada à formação de hábitos. Para Chomsky, o inatismo é uma capacidade que o indivíduo possui para adquirir a linguagem através do *Language Acquisition Device* – LAD – um dispositivo interno que nos predispõe à aquisição linguística.

Podemos também citar as contribuições de Firth (1957), que levou em consideração o papel interacional da língua; Halliday (1970), a noção de função; Labov (1974), John Gumperz (1972), entre outros, que deram as bases para a mudança no quadro teórico do ensino e aprendizagem de LE (apud CANALE; SWAIN, 1980).

O sociolinguista Dell Hymes (1966 apud CANALE; SWAIN, 1980) propõe a Etnografia da Comunicação, cuja proposta foi a substituição da competência linguística pela competência comunicativa. Para Hymes, há regras gramaticais que seriam inúteis sem as regras de uso da linguagem. Afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico (CANALE; SWAIN, 1980). Foi ele que cunhou o termo “competência comunicativa”, em 1972, em oposição à “competência linguística” proposta por Chomsky.

John Searle (1969) retoma o conceito de ato da fala proposto por John Austin e reivindica o duplo conhecimento da linguagem como conhecimento e como ação (apud CANALE; SWAIN, 1980).

O linguista britânico David Wilkins, em 1972, propõe uma abordagem funcional ou comunicativa da linguagem que serviu de base para o desenvolvimento de um programa comunicativo. Em 1976, Wilkins publica seu livro “Notional Syllabuses”, dando origem ao método Nocial Funcional (funções – coisas que se pode fazer com a língua, e noções – ideias expressas por nós).

As pesquisas do Conselho da Europa (organização regional para a cooperação cultural e educacional), as publicações de Wilkins (1976), Widdowson em 1978 – “*Teaching Language as Communication*” –, Johnson (1982), Brumfit (1979) e outros linguistas elaboraram as bases para uma abordagem comunicativa ou funcional que passou a chamar-se “Abordagem Comunicativa” ou “Ensino Comunicativo de Línguas”.

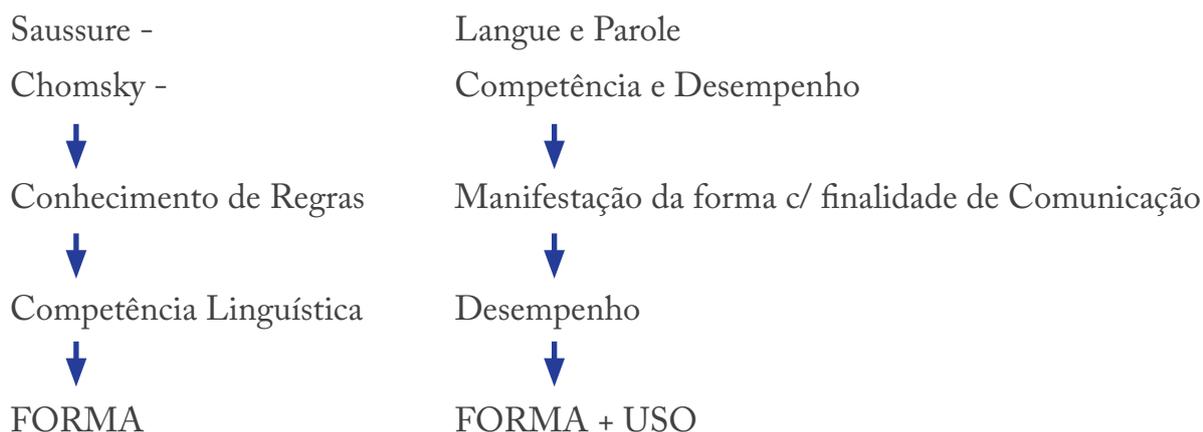
Os pressupostos teóricos que servem a essa abordagem têm origem em várias áreas de conhecimento, como a linguística, a filosofia da linguagem com os atos de fala, a influência da pragmática, da sociolinguística e da análise do discurso.

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

A abordagem comunicativa inclui a simultânea manifestação do Sistema Linguístico como FORMA e a sua Realização como USO. Há uma comunicação real, num contexto social,

praticando as funções da linguagem explicitando sua intenção em uma situação de interação entre o falante e o ouvinte.

Essa distinção entre FORMA (gramatical) e USO (comunicativo) está relacionada à distinção feita por:



Características principais dessa abordagem:

1. maior preocupação com o significado do que com a forma;
2. a contextualização é uma premissa básica - somente o contexto poderá dar sentido à forma e à função;
3. foco na comunicação e na fluência;
4. oportunidades de interação continuada na língua alvo;
5. o aluno deverá USAR a língua em contextos reais, livres da mera repetição e/ou memorização de estruturas;
6. prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes;
7. fazer pensar;
8. o sistema linguístico alvo será melhor aprendido, através do processo de esforçar-se para comunicar-se;

9. a sequência é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função ou significado que mantenha o interesse;
10. a língua é criada pelo indivíduo através de um processo de acertos e erros;
11. espera-se dos estudantes que interajam com outras pessoas, seja através de pares ou grupos, seja por meio de seus escritos;
12. o professor deve promover um desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem que eleve o estudante à condição de sujeito do seu próprio discurso.

O foco está centrado no processo de ensino e aprendizagem e no aprendiz como um indivíduo com suas próprias características, seus desejos e necessidades.

Os elementos básicos que compõem a teoria de ensino comunicativo de línguas podem ser reconhecidos em Richards e Rodgers (1986):

- 1. Princípio Comunicativo:** as atividades que promovem comunicação real promovem aprendizagem;
- 2. Princípio da Tarefa:** as atividades que envolvem o desenvolver de tarefas significativas promovem aprendizagem;
- 3. Princípio da Significação:** a linguagem relevante para o aprendiz assegura o processo de aprendizagem;
- 4. Princípio da Prática:** a automatização que cria a linguagem apropriada ocorre através da prática.

Existem inúmeros estudos sobre a abordagem comunicativa. Abaixo, sugerimos alguns artigos que podem auxiliá-lo a ampliar sua compreensão acerca dessa forma de conceber o ensino de LE, bem como de conhecer pesquisas desenvolvidas nessa área:

Venturi (2007)

Métodos alternativos

O ensino de LE torna-se objeto de muitos estudos e a busca por um método ideal de ensino origina inúmeros trabalhos que desencadeiam em formas diversas de pensar a prática de ensino de segunda língua. Concomitante aos estudos para o desenvolvimento da abordagem comunicativa surgem outros métodos “alternativos” no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. São eles: Resposta Física Total - *Total Physical Response*, Método de Sugestonamento – Suggestopedia, Método de Interação Grupal - Community Language Learning, Método Silencioso - *Silent Way* e Abordagem Natural.

Não nos deteremos nesses métodos alternativos, mas você pode obter mais informações em:

[O método sugestopédico](#)

[Uma abordagem natural ao ensino de línguas](#)

[Resposta física total](#)

[O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública](#)

Neste breve histórico sobre ensino de LE, percebe-se a busca de um método perfeito, ou, em outras palavras, segundo Nunan (1995), percebe-se que havia a crença na possibilidade da descoberta de um método eficiente que desse conta do ensino e da aprendizagem para todos os alunos em todos os contextos.

Prabhu (1990) afirma que o mais importante não é saber qual método adotar, ou qual deles é o melhor, e sim desenvolver técnicas e atividades de ensino capazes de se relacionarem diretamente dentro do contexto apropriado, levando em consideração os fatores cognitivos, individuais, afetivos, sócio-culturais, necessidades dos alunos e do professor. Resumindo seu pensamento acerca do assunto, Prabhu (1990, p. 176) esclarece que

the search for an inherently best method should perhaps give way to the search for ways which teachers' and specialists' pedagogic perceptions can most widely interact with one another, so that teaching can become most widely and maximally real.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and thechnique. *English Language Teaching*, London, v. 17, n. 2, jan.1963.
- BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 3.ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- CANALE, M. and SWAIN, M.. “Theorical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics.*, 1980.
- CELANI, M. A. A (Org.). Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.
- CESTARO, Selma Alas Martins. Ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/USP, 2003.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa. *Línguas & Letras, Edunioeste / Unioeste / Cascavel-Pr.*Vol.1, n.1, p.117-127. 2000.
- HYMES, D. H. On Communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University, 1979.
- LEFFA, V. Metodologia do ensino de Línguas. In.: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- NUNAN, D. Atlas: Learning-centered communication. Boston: Heinle&Heinle, 1995. (Student’s book, v. 4).

- NUNAN, D.; RICHARDS, J. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University, 1990.
- PRABHU N . S. There's no best method: why? *TESOL Quartely*, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University, 1986.
- SKINNER, B. F. *The shaping of a behaviorist: part two of an autobiography*. New York: Knopf, 1979.
- VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro*, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul.-set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- MENEZES, Vera. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VILELA, Lúcia Helena de Azevedo. (Org.). *Itinerários: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009, v. , p. 325-351. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/solange1.pdf>>. Acesso em 15 maio 2011.
- SOUZA, M. O. P. O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2007/souza_mop_me_sjrp.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.
- Venturi, M. A. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. *Domínios de linguagem, Uberlândia*, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiosde-linguagem.org.br/pdf/3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

2. Teorias de aquisição da linguagem: implicações no ensino de LE.



Moita Lopes (1996) tece comentários muito profícuos no que tange à formação do professor de língua na Brasil, uma questão posta pelo autor é o fato de os cursos de formação inicial conseguirem, minimamente, desenvolver a competência linguística do professor. Dessa forma o profissional de línguas estrangeiras apresenta, muitas vezes, dificuldade para fazer escolhas “sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente” (MOITA LOPES, 1996, p. 179).

Nesse sentido, julgamos relevante apresentar algumas questões teóricas ao professor, para que ele busque o aprofundamento de questões pontuais voltadas à maneira como aprendemos. Nesse contexto, as teorias de aquisição da linguagem são de fundamental importância. Discorreremos acerca das principais teorias, dentre elas a behaviorista, a gerativista, a cognitivista e a sociointeracionista. Ressaltaremos, contudo, a visão sociointeracionista de aquisição da linguagem por sua especial influência nos modos mais atuais de se conceber o processo ensino-aprendizagem de LE.

17

2.1. Uma área abrangente: breve panorama

Vamos Refletir:

- *Você já pensou na forma como seu aluno aprende a língua?*
- *Você acha que os aspectos cognitivos estão relacionados com as características do meio social em que o aluno encontra-se inserido?*

Vários estudos foram desenvolvidos com o intuito de verificar como a criança aprende a linguagem. Porém, somente a partir do início do século XX esses estudos foram sistematizados com os chamados estudos dos “diaristas,” que eram linguistas ou filólogos estudando seus próprios filhos” (SCARPA, 2001, p. 204). Segundo Scarpa, os estudos desses pesquisadores

são trabalhos descritivos e mais ou menos intuitivos, que, ao contrário das pesquisas aquisicionistas das últimas décadas, não se voltam à procura, nos dados da criança, de evidências em prol de alguma teoria linguística ou psicológica, embora se insiram nas teorias linguísticas e psicológicas da época (SCARPA, 2001, p. 204).

Esses estudos acompanhavam as falas da criança por um determinado período, em situações de interação cotidianas. No início, eram feitos registros em forma de diários que, posteriormente, passaram às gravações em áudio e vídeo. Esses registros eram feitos por determinado número de horas ou minutos, com intervalos regulares, em sessões semanais ou quinzenais, por exemplo. Depois de efetuadas as transcrições, esse *corpus* era estudado com o intuito de observar como o conhecimento da língua era adquirido pela criança e quais transformações ocorriam com o passar de tempo.

A partir da década de 1980, de acordo com Scarpa, “bancos de dados da fala de crianças do mundo todo têm sido formados, seguindo codificações informatizadas”. Scarpa salienta que essa forma de observação da fala da criança ao longo do tempo está relacionada a uma metodologia de pesquisa *longitudinal*, de cunho naturalístico. Outra maneira de observação de dados aquisicionistas, de acordo com ela, é a do tipo transversal. Nesse formato de observação,

o estudioso “baseia-se no registro da fala de um número relativamente grande de sujeitos, muitas vezes classificados por faixas etárias” (p.205). Essa forma de pesquisa, por vezes, pode ter um caráter *experimental*, em contraposição ao caráter naturalístico. Sendo assim,

os fatores e as variáveis intervenientes no fato analisado são isolados e controlados e depois testados (...) dados naturalísticos destinam-se, sobretudo, à análise da produção, os experimentais prestam-se mais à observação e análise da percepção, compreensão e processamento da linguagem pela criança. (SCARPA, 2001, p. 205).

Os dados naturalísticos estão mais relacionados à análise da produção linguística do indivíduo. Já os dados experimentais estão mais voltados para a “observação e análise da percepção, compreensão e processamento da linguagem pela criança” (p. 205). Diante do exposto é válido ressaltar que a postura teórica do investigador norteará a metodologia selecionada para a execução de sua observação e análise dos dados.

A aquisição da linguagem é considerada uma área híbrida, multidisciplinar. Situa-se, de acordo com Santos (2001), entre as teorias linguísticas e psicológicas. Por sua abrangência, “alimenta tópicos recobertos pela psicolinguística, além de ser de interesse central nas ciências cognitivas e mesmo nas teorias linguísticas” (SANTOS, 2001, p. 205). Sendo assim, existem campos de estudos na área de aquisição de língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição da escrita. No que tange à aquisição de segunda língua os estudos em aquisição da linguagem tratam, por exemplo, de questões tais como: “o bilinguismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição de segunda língua entre adultos ou crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão linguística” (SANTOS, 2001, p. 206).

Para nós, nesse curso de pós-graduação, interessa-nos compreender mais profundamente os processos de aquisição de segunda língua, mais especificamente aqueles desencadeados nas situações formais de ensino-aprendizagem escolar. Sendo assim, adiante veremos um pouco do que pensam alguns dos estudiosos mais conhecidos e pesquisados no campo dos processos de aquisição da linguagem.

A aquisição da linguagem, de acordo com Santos (2001), não se dá de forma caótica, aleatória. Há idiosincrasias e erros, mas esses são em menor número do que se imagina. Vejamos, então, o que apregoam algumas teorias.

O Empirismo

Os empiristas entendem que o conhecimento é derivado da experiência. Para eles, o que é inato é a capacidade de se formar associações entre estímulos, ou entre estímulos e respostas, com base na similaridade e contiguidade. Para a visão empirista a estrutura não está no indivíduo, não é construída por ele. A estrutura está no exterior, fora do organismo. A teoria empirista busca descrever uma língua apenas com os dados observáveis e por processos indutivos, ou seja, procurando construir o sistema de regras da língua apenas pela observação direta dos dados.

O Racionalismo

Além da observação dos dados, postula-se um conjunto de informações internas, inatas. Slobin (1985) *apud* Santos (2001), “observa que as teorias atuais sobre aquisição da linguagem assumem que, juntamente com as experiências, as crianças fazem uso de alguma forma de capacidade inata” (SANTOS, 2001, p. 220). Santos observa, também, que existem duas correntes **inatistas**: a **gerativista** ou inatista, que acredita que o aprendizado ocorre de forma independente da cognição e de outras formas de aprendizado; e as teorias **cognitivistas** e **construtivistas**, que acreditam que a cognição e o mecanismo responsável pela aprendizagem da linguagem são, também, produtoras de outras formas de aprendizado. Mais adiante esmiuçaremos sobre essas duas correntes inatistas.

Para saber mais

Você pode complementar as informações contidas nesse tópico. Além da bibliografia citada, você pode ler:

[A teoria behaviorista da aquisição da linguagem](#)

[Como a imitação influencia a linguagem infantil](#)

2.2. O behaviorismo de Skinner, o conexionismo de Plunket e o gerativismo de Chomsky: considerações.

Vamos Refletir:

Observe o título do artigo publicado pelo linguista Luiz Paulo da Moita Lopes:

“Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender Línguas Estrangeiras em alunos de escola pública.

Leia o texto que segue e, em seguida, reflita sobre as ideias que perpassam esse título, do ponto de vista da teoria behaviorista.

Observaremos, agora, mais detalhadamente, algumas das características do behaviorismo, bem como do gerativismo. O behaviorismo é uma corrente teórica inserida na forma de pensar empirista. Seu principal representante foi Skinner (1957), que propunha, de acordo com Santos (2001),

ser capaz de prever e controlar o comportamento verbal mediante variáveis que controlam o comportamento (estímulo, resposta, reforço) e a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular. Segundo essa proposta, um estímulo externo provoca uma resposta externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tende a desaparecer (SANTOS, 2001, p. 217).

A equação representativa dessa ideia é, de acordo com Santos,

S (estímulo) R (resposta) Reforço

21

Nesse contexto, pode-se dizer, por exemplo, que se a criança vê a mamadeira (estímulo) e diz “papá” e alguém lhe dá a mamadeira ela, “aprenderá” que quando quiser comida deve dizer “papá”. Nesse caso, temos o estímulo, a resposta, representada pelo pedido e o reforço, repre-

sentado pelo ato de dar-lhe a mamadeira. Sendo assim, durante o aprendizado linguístico, a criança é reforçada pelos adultos que a rodeiam.

Ainda, de acordo com Santos (2001), para Skinner o aprendizado linguístico era análogo a qualquer outro aprendizado. Isso significava, na época, o mesmo que dizer que todo o comportamento/aprendizado – linguístico – ou não linguístico era considerado como um aprendizado por reforço ou privação.

Segundo Santos (2001, p. 217), essa forma de pensar recai em processo indutivo de aquisição, pois considera somente os fatos observáveis da língua, “sem preocupar-se com a existência de um componente estruturador, organizador, que possa estar trabalhando junto com os dados (experiência) na construção da gramática de uma língua particular”.

Um dos grandes problemas dessa forma de encarar a aquisição da linguagem é a não consideração da “conotação”. Outro problema está em explicar como conseguimos produzir e reconhecer sentenças que nunca ouvimos antes. Sobretudo porque muitas sentenças possuem sua referência fora do contexto em que são produzidas. Parafraseando o exemplo dado por Santos, se um casal está no cinema, assistindo a um filme romântico e comendo pipocas e, de repente, a moça diz: “Minha professora me disse que vou repetir de ano!”; todos compreendemos e não vemos nenhum problema no enunciado, embora ele não esteja se referindo ao contexto em que se encontram os falantes (cinema, filme, etc.).

Além dessa questão, no tocante à aquisição da linguagem, existem muitas outras que não são explicadas pela teoria behaviorista. Por exemplo, a rapidez do processo em que as crianças aprendem a língua. Uma criança de quatro anos já é competente em sua língua nativa, dominando a maior parte de suas regras. Se a imitação é o que impulsiona o aprendizado, seria esperado um tempo muito maior de exposição. Isso ratifica a ideia de que a criança possui um papel ativo no processo de aprendizagem da língua. “Esse processo não é simplesmente das variáveis externas ao organismo; pelo contrário, o indivíduo tem parte nesse processo” (SANTOS, 2001, p. 219).

Diante do exposto, é válido explicitar que

para Chomsky (1965), somente uma teoria racionalista, mentalista, conseguiria dar conta do aprendizado da gramática de uma língua (...) Chom-

sky argumenta que o conhecimento da língua nem sempre é passível de observação direta e que somente quando, além da observação dos dados, postula-se um conjunto de informações internas, inatas, é que se torna possível chegar a representação de uma determinada língua (SANTOS, 2001).

O conexionismo, às vezes também denominado novo associacionismo, é uma proposta teórica que remonta às duas últimas décadas. Para essa vertente teórica o aprendizado da linguagem se dá de forma *ad hoc*, nas relações entre o *input* (dados de entrada) e o *output* (dados de saída). Ao contrário do behaviorismo, o conexionismo não nega a existência da mente e busca analisar o que acontece entre os dados de entrada e os dados de saída.

De acordo com Santos,

as propostas conexionistas buscam a interação entre o organismo e o ambiente, assumindo a existência de um algoritmo de aprendizagem. Por organismo entende-se a intrincada rede neural (os trabalhos conexionistas tentam replicar computacionalmente, o que ocorre no cérebro (...)) a aprendizagem está vinculada a mudanças nas conexões neurais (...) cada vez que um estímulo (dado de entrada) ativa, ao mesmo tempo, determinados neurônios, a conexão entre eles torna-se mais forte (SANTOS, 2001, p. 220).

Sendo assim, ressalta-se a capacidade do indivíduo de produzir generalizações a partir de experiências específicas, o que dá conta das diferenças individuais no desenvolvimento e na aprendizagem de mecanismos cognitivos, tais como a L2 (BROEDER; PLUNKETT, 1994).

No que diz respeito à relação das teorias sobre a aquisição da linguagem e sua relação com as condições sociais de aprendizagem da língua, verificamos que as teorias anteriormente citadas são pouco esclarecedoras. Sendo assim, Krause-Lemke (2007), ao estabelecer uma relação entre as teorias de aquisição da linguagem e a imagens que se constroem acerca de língua, sujeito e cultura, salienta três principais abordagens, a saber, a *estrutural*, a *racionalista* e a *dialógica*. A abordagem estrutural, de maneira geral, prevê a aquisição da língua por meio da **imitação**, da construção de hábitos. Sendo, por isso, baseada nos pressupostos de Skinner, que, conforme observado, possui uma visão comportamentalista baseada na ideia de aprendizagem por meio

de estímulos e respostas. Nesse caso, salienta-se a estrutura da língua para, posteriormente, pensar na produção oral da mesma.

A abordagem *racionalista* é representada pelo ideário de Chomsky, para quem, também como já observado, o indivíduo nasce com um dispositivo linguístico que é acionado quando em contato com a comunidade linguística. Essa maneira de conceber a aquisição da linguagem pressupõe que a estrutura da língua desenvolve-se de acordo com os parâmetros específicos da língua a que o indivíduo encontra-se exposto. Nesse caso, também, a língua e o falante são idealizados.

Em ambos os casos, não há preocupação com o contexto social, histórico e cultural em que o indivíduo aprendiz está inserido. Na visão de Skinner, aprendemos a língua pela repetição de modelos que nos são apresentados. O professor, nesse contexto, é o centro do processo ensino-aprendizagem. Os alunos, por sua vez, são como garrafas vazias que precisam ser preenchidas com os conteúdos “transmitidos” pelo professor. Não há espaço para a reflexão crítica sobre aquilo que se aprende, nem para a criação. A visão ambientalista de Skinner também pode servir para justificar práticas pedagógicas completamente opostas à tradicional, expressa anteriormente. Dessa forma, o ambiente pode ser considerado como o principal causador das formas de agir do aluno. E, então, justifica-se a facilidade ou dificuldade de aprendizagem do aluno considerando o meio por ele habitado. Sendo assim, por compreender que a criança aprende no simples contato com o meio, busca-se a criação de um ambiente rico em estímulos, pois o contato espontâneo e livre com os objetos de seu meio físico fará com que a criança aprenda. Destarte, o professor deve despir-se de sua autoridade, criando um ambiente simétrico, em que se valoriza o *laissez-faire*, a experiência e o contato com os objetos concretos.

Moita Lopes (1996) salienta a ideologia da falta de aptidão dos alunos de escolas públicas para aprender língua estrangeira; no caso, o inglês. Tal ideologia constitui-se da crença de que os alunos de contextos mais carentes, por possuírem uma vivência pobre em estímulos voltados à aprendizagem de LE, acabam tendo pouca aptidão para a aprendizagem de línguas na escola. Essa visão encontra-se sustentada na concepção de *déficit linguístico* de Bernstein, publicado em 1971. Para ele, as crianças da classe trabalhadora são expostas, em seu contexto social, a um código linguístico restrito, enquanto as crianças das classes mais favorecidas são expostas a códigos mais elaborados. Isso justificaria o fato de as crianças pobres terem mais dificuldade de aprendizagem.

Essa forma de conceber o processo de aprendizagem de línguas não se sustenta, apesar de, ainda nos dias de hoje, perpassar o pensamento de muitos educadores. Sua insustentabilidade encontra-se no fato de que “não há nenhuma relação de causalidade entre as diferenças linguísticas e diferenças cognitivas, ou seja, o fato de uma criança usar uma linguagem diferente não tem implicações sobre sua estrutura cognitiva de forma alguma” (MOITA LOPES, 1996, p. 67-68).

Sobre a abordagem dialógica de aprendizagem da língua discorreremos no capítulo a seguir, pois acreditamos que essa forma de conceber a aprendizagem merece especial destaque.

Para saber mais

Você pode ler mais sobre o behaviorismo, o gerativismo e o conexismo acessando os artigos:

[Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista](#)

<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/marcelino.pdf>

[Gerativismo: suas contribuições para a linguística](#)

[Teoria sintática: de uma perspectiva de “-ismos” para uma perspectiva de “programas](#)

2.3. O cognitivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky

Vamos Refletir:

- *Quais os critérios que você utiliza para definir os conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis em que leciona?*
- *Você pensa nos processos mentais exercitados por seus alunos para compreenderem o conteúdo?*
- *Qual a importância você atribui ao professor, no processo ensino-aprendizagem?*

O cognitivismo de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, especialmente conhecido por seu trabalho no campo da inteligência infantil. Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da psicologia e pedagogia.

No tocante à aquisição, Piaget vincula a linguagem à cognição. Piaget valoriza sobremaneira a experiência. Para ele, “a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente” (SANTOS, 2006, p. 222).

Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo da criança passa por estágios universais e, em cada um deles, a criança desenvolve capacidades necessárias para chegar ao estágio posterior. Esse movimento provoca mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. Tais estágios podem ser resumidamente apresentados como sensório-motor, que condiz, aproximadamente, do nascimento aos dois anos. A principal característica desse período é a ausência semiótica. As percepções (simbólico) e as ações (motor) mobilizam a inteligência, por meio de deslocamentos do próprio corpo.

É uma inteligência iminentemente prática. Sua linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase (“água” para dizer que quer beber água) já que não representa mentalmente o objeto e as ações. Sua conduta social, neste período, é de isolamento e indiferenciação (o mundo é ele) (BELLO, 1995).

Segundo ele, o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança e se dá quando ela supera o estágio sensório-motor (por volta dos 18 meses).

nesse estágio de desenvolvimento cognitivo, numa espécie de ‘revolução copernicana’, usando as palavras do próprio Piaget (1979), dá-se o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada” (SCARPA, 2001, p. 210).

Nesse estágio, a criança entra no período pré-operatório, de dois aos sete anos. De acordo com Santos, esse é o período em que se encontra a função simbólica.

Com a capacidade de formar imagens mentais pode transformar o objeto numa satisfação de seu prazer (uma caixa de fósforo em carrinho, por exemplo). É também o período em que o indivíduo “dá alma” (animismo) aos objetos (“o carro do papai foi ‘dormir’ na garagem”). A linguagem está a nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam as argumentações dos outros. Duas crianças “conversando” dizem frases que não têm relação com a frase que o outro está dizendo. Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo. Não há liderança e os pares são constantemente trocados (BELLO, 1995).

A fase posterior é a chamada fase das operações concretas (7 a 11 anos, aproximadamente)

É o período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar elementos por seu tamanho (grandeza), incluindo conjuntos, organizando então o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é a de bando, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Já podem compreender regras, sendo fiéis a elas, e estabelecer compromissos. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que no entanto possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum (BELLO, 1995).

E, finalmente, a fase das operações formais, período que pode ser considerado como o

ápice do desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. É quando o indivíduo está apto para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses orientados para o futuro. É, finalmente, a “abertura para todos os possíveis”. A partir desta estrutura de pensamento é possível a dialética, que permite que a linguagem se dê em nível de discussão para se chegar a uma conclusão. Sua organização grupal pode estabelecer relações de cooperação e reciprocidade (BELLO, 1995)

Os estudos piagetianos são extremamente relevantes para a reflexão acerca do papel do professor nos processos de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. O docente, nesse caso, é um facilitador, deve levar em consideração que, embora o aluno já tenha superado as fases iniciais no que tange ao desenvolvimento cognitivo, deve apropriar-se de um novo sistema linguístico.

Sendo assim, é válido ressaltar as afirmações de Scarpa (2001), de que, para Piaget,

em oposição ao modelo inatista, a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral, e não como resultado do desencadear de módulo - ou um órgão - específico para a linguagem. Daí se diz que a visão de Piaget sobre a linguagem é não-modularista. Assim também, a visão behaviorista é rechaçada, com a crença de que as crianças não esperam passivamente que o conhecimento de qualquer espécie seja transmitido, mas constroem seu próprio conhecimento.

Você pode encontrar outras informações sobre os estudos de Piaget em:

[Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget](#)

[A teoria básica de Jean Piaget](#)

Vygotsky e o sociointeracionismo

<http://marxists.anu.edu.au/archive/vygotsky/images/index.htm>

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), intelectual russo, cujas ideias têm particular relevância para as áreas da psicologia e da educação, não se restringiu a esses campos. Sua formação engloba ainda direito, história, filosofia, literatura e medicina, de forma que sua atuação profissional, tanto quanto sua formação acadêmica, foi muito diversificada. O fato é que o grande interesse sobre várias áreas do conhecimento e seu desempenho eficiente em cada uma delas fez desse intelectual soviético um homem admirado por alunos e colegas que, sem dúvida, souberam desfrutar da riqueza de seu pensamento e nele encontraram o gérmen para elaborações teóricas e projetos de pesquisa posteriores.

Partindo da crítica que fez a duas fortes tendências da psicologia contemporânea (psicologia como ciência natural e psicologia como ciência mental), posto que ambas “quer se inclinem para o naturalismo puro quer para o idealismo extremo, têm em comum a tendência anti-histórica, quer dizer, estudam o pensamento e a linguagem sem qualquer referência à história de seu desenvolvimento” (SOUZA, 2003, p. 124), objetivava elaborar uma síntese que aliasse essas maneiras divergentes de estudar o homem.

Para tanto, apoiou-se no materialismo histórico e dialético e desenvolveu “uma das aplicações mais promissoras do pensamento marxista ao problema das origens e da evolução da consciência do homem” (idem, p. 124), enfocando-o “como corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Assim, formulou uma nova abordagem que se sustenta, segundo Oliveira (2003, p. 23), em três pilares:

- ★ 1º as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- ★ 2º o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- ★ 3º a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky, apesar de sua curta vida, deixou uma grande contribuição para a psicologia do século XX, particularmente no tocante a sua concepção do desenvolvimento da consciência. No decorrer de sua trajetória, como pesquisador, Vygotsky absorveu profundamente os ideais do método sócio-histórico de Marx e o aplicou com grande profundidade em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem pela criança. Apesar disso, por razões políticas vinculadas ao stalinismo, seus ideais não foram compreendidos, tendo sido perseguido pelo regime político da época. Muitos de seus escritos foram “salvos” por alunos e amigos que os “guardaram”. Isso deveu-se ao fato de se conceber, na época, que um estudo verdadeiramente marxista deveria configurar-se em recortes das ideias expressas por Marx. Neste contexto, é perceptível que Vygotsky foi muito além.

Entre os pressupostos levantados por ele, temos a “questão da convergência entre o natural e o sócio-cultural no comportamento individual”, que tornou-se central após o ensaio sobre a psicologia da arte. O estudioso distingue, no comportamento, dois níveis de funções psíquicas: as funções inferiores, que se enraízam na biologia do organismo, e as funções superiores, que, por sua vez, se formam graças à imersão do indivíduo no corpo da cultura.

29

Vygotsky busca analisar o desenvolvimento das relações entre a palavra e sua significação, no desenvolvimento da criança, ou seja, ele observa a palavra do ponto de vista psicológico. Neste sentido, o desenvolvimento e as modificações da criança se produzem em uma ativa

adaptação ao meio exterior. O desenvolvimento cultural baseia-se, portanto, no emprego dos signos e a inclusão destes no sistema geral do comportamento transcorre, inicialmente, de forma social externa.

Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança convertem-se, mais tarde, em funções psíquicas. Isto significa que todo “cultural” é social, uma vez que a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano. Sendo assim, as funções superiores são relações interiorizadas da ordem social e não produtos da biologia, nem da história da **filogênese** pura.

Um estudo mais profundo da acumulação da experiência cultural da criança tem revelado que esta, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, o faz de acordo com seu nível de desenvolvimento psíquico, transferindo-a às experiências internas. Assim sendo, a função do comportamento intelectual é adaptação às mudanças do meio e às distintas condições do novo ambiente.

No início do desenvolvimento da criança a linguagem passa pela etapa externa, indo em direção à linguagem interna, que é o pensamento propriamente dito. O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, subjacente à acumulação de sua experiência cultural.

Tal como nos apresenta a teoria dos reflexos condicionados, os primeiros passos do desenvolvimento da linguagem se realizam como uma forma nova do comportamento. De um lado, a linguagem infantil se baseia na reação inata, no reflexo hereditário que se denomina incondicionado, em que se estrutura o desenvolvimento posterior de todas as reações condicionadas, já observadas no recém-nascido.

Bühler, que foi a primeira a registrar passo a passo o desenvolvimento da linguagem, fez observações sistemáticas sobre mais de 40 crianças, mostrando todas as fases sucessivas do desenvolvimento da linguagem e demonstrando, em particular, que devido à aparição da reação vocal produzem-se reações de contato social que se estabelece com a ajuda da linguagem.

A primeira função da reação vocal é emocional. A segunda é a função de contato social. Sem dúvida, as reações vocais da criança não formam, todavia, a linguagem no verdadeiro sentido da palavra. A reação vocal se desenvolve, a princípio, de forma totalmente independente

do pensamento. É quase impossível atribuir a uma criança de um ano e meio uma consciência ou pensamento totalmente formado.

Segundo demonstram algumas investigações, não só a linguagem se desenvolve a princípio independentemente do pensamento, mas também o pensamento se desenvolve com independência em relação à linguagem. Em certo momento, estas linhas - a do desenvolvimento da linguagem e a do desenvolvimento do pensamento, que haviam seguido caminhos diferentes -, parece que se encontram, cruzam-se e interceptam-se mutuamente. A linguagem intelectualiza-se, une-se ao pensamento, e este se verbaliza, une-se à linguagem, momento central do qual depende todo o destino posterior da conduta cultural da criança.

Temos, assim, três momentos: aumento rápido do vocabulário, período das perguntas infantis e aumento ativo do vocabulário infantil. Este último marca o limite entre as etapas do desenvolvimento psíquico da criança e fornece o material para avaliar mudanças em seu desenvolvimento.

Stern foi o primeiro a estabelecer estes momentos e com isso expôs a sua teoria: a de que a criança se faz consciente do nexos e das relações existentes entre o signo e seu significado. Segundo este autor, a criança descobre o significado entre eles. No entanto, sua suposição é mais tarde descartada. Bühler, ao investigar crianças surdas-mudas e partilhando das crenças de Stern, estabeleceu que essas chegavam a esta descoberta mais tarde, aos seis anos. O pesquisador francês Henri Wallon também considerava pouco provável que a criança chegasse a tal descoberta.

É necessário realizar uma análise especial para identificar a história desta formação. No tocante ao tema do desenvolvimento da linguagem infantil, os experimentos clínicos confirmam aquilo que se constata no desenvolvimento das palavras, ou seja, elas não se originam arbitrariamente, mas estão sempre relacionadas com uma imagem ou uma operação. Na linguagem infantil os signos não aparecem como inventados pelas crianças. Elas os recebem das pessoas que as rodeiam e somente depois tomam consciência ou descobrem suas funções.

A forma como Vygotsky compreende a origem e a evolução do psiquismo humano é caracterizada como sociointeracionista, pois considera que o indivíduo adquire a linguagem em um processo de interação com o contexto social em que está inserido. De acordo com Rego (2009, p. 93), os postulados Vygotskyanos levam à

premissa de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura”. Sendo assim, ressaltamos que os ideais de Vygotsky são radicalmente contrários às ideias inatistas e ambientalistas. O homem não desenvolve a linguagem de forma, somente, por aspectos hereditários e maturacionais, tampouco exclusivamente pelas pressões do meio. O que ocorre é “uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere (REGO, 2009, p. 93).

Piaget e Vygotsky convergem em vários aspectos de seus estudos. Como Vygotsky teve uma morte prematura e sua obra foi traduzida para o mundo ocidental tardiamente, Piaget somente leu os estudos de Vygotsky muito depois da morte desse estudioso. Tal fato não ocorreu com Vygotsky, que conheceu e leu a obra de Piaget.

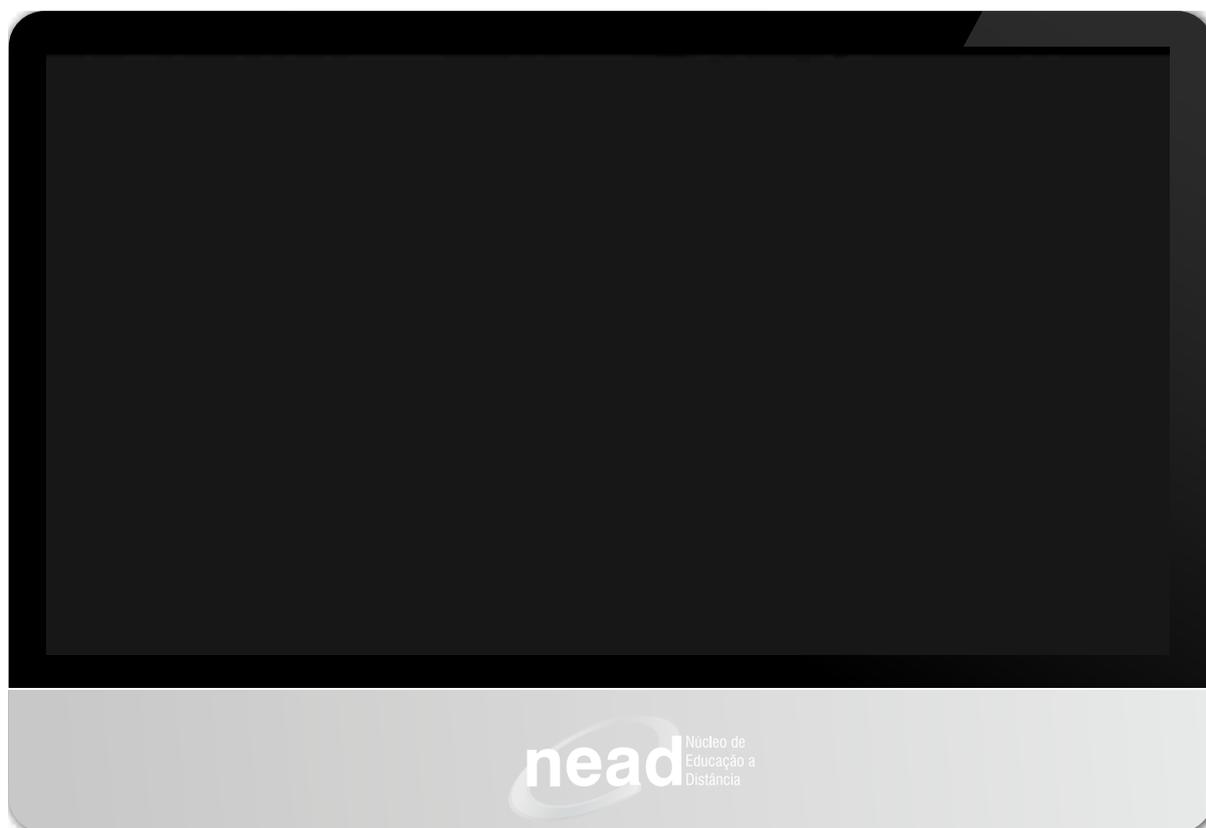
Podemos concluir, de forma superficial, que Piaget ressaltava o papel do sujeito na construção e no desenvolvimento de seus processos psicológicos, enquanto Vygotsky, defendia que a construção das funções mais complexas do intelecto ocorria no processo de imersão no contexto sócio-cultural, que funcionava como gerenciador de todas as aprendizagens.

Referências Bibliográficas:

- BELLO, José Luiz de Paiva. A teoria básica de Jean Piaget. Vitória, 1995. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. Data da consulta: 25/07/2010.
- BROEDER, P., & PLUNKETT, K. (1994). Connectionism and second language acquisition. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, (pp. 421-453). London: Academic Press.
- KRAUSE-LEMKE, C. Aspectos Culturais e políticos do ensino de língua espanhola e contexto bilíngue. FE/USP
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. “Eles não aprendem português quanto mais inglês” A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo; *Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).
- REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In.: FIORIN, J.L. (org.) Introdução à linguística. São Paulo: Contexto, 2006.
- SCARPA, E.M. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) Introdução à linguística. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUZA, S. J. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- VIGOTSKY, L.S. Obras Escogidas VII. Madri. Visor. 1995
- YAROCHEVSKY, M. G Léon Vygotski: à procura de uma nova psicologia. França, 1989.

3. Perspectivas sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE



A educação, no tocante ao ensino de Línguas, passa por constantes críticas. Isso é o que demonstram estudos, pesquisas e materiais produzidos e direcionados, especificamente, aos professores que atuam no cenário escolar. Nesse contexto, no estado de São Paulo, têm sido frequentes os cursos de formação continuada direcionados aos professores de línguas e demais disciplinas do currículo. De maneira geral, nos cursos específicos para os professores de Língua Estrangeira há ênfase nas abordagens voltadas para a comunicação, em metodologias de leitura, de estruturação de textos, na diversidade da linguagem etc. Em meio a esse emaranhado de informações, muitas vezes desordenados, que circulam no meio educacional, o que nos interessa é compreender, mais de perto, como os professores de Língua Inglesa constroem o seu conhecimento e refletem sobre a sua prática.

O foco desta disciplina orienta-se pelas metodologias e abordagens de ensino de LE, pela compreensão de como aprendemos línguas e pelos pressupostos que norteiam uma prática de ensino dialógica. Sendo assim, trataremos, nesse tema, das implicações do sociointeracionismo no ensino de LE, bem como das concepções de linguagem que dão suporte para diversas práticas de sala de aula. Ademais, como forma de gerir todas as informações que perpassam o universo escolar e extraescolar, representado pelas orientações pedagógicas e pelas pesquisas na área da linguística aplicada, discutiremos a formação do professor como um profissional crítico-reflexivo. Nossa trajetória explica-se pelo fato de acreditarmos que a reflexão sobre a própria prática é um profícuo caminho para a visualização dos pressupostos e crenças que, muitas vezes, impedem a efetivação de uma prática pedagógica mais eficiente.

3.1. O Sociointeracionismo e o ensino de LE

Um Pouco de Reflexão

Analise o excerto abaixo buscando relacioná-lo ao ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras.

Hoje há uma imposição maciça e universal de uma falsa cultura. Não ajuda a mente dos jovens, ao contrário, emburrece. Banaliza rótulos que as vítimas nem sabem pronunciar direito. Cria um mundo fajuto, com o qual a realidade nacional, os mitos e os símbolos nacionais não têm nada a ver (MOITA LOPES, 1996, p. 61).

Leia o texto sobre o sociointeracionismo no ensino de LE e retorne à resposta anterior, veja se concorda com as reflexões efetuadas, veja se você acrescentaria mais algumas ideias.

O fato de abrirmos espaço para a continuação da discussão acerca do sociointeracionismo explica-se pela importância que essa visão do processo ensino-aprendizagem possui para os processos de ensino e aquisição de línguas. No caso específico de nosso tópico, o ensino de LE. Nesse contexto, retomando KRAUSE-LEMKE (2007), temos na apresentação da abordagem dialógica a afirmação de que a linguagem desenvolve-se na interação social. Tanto a linguagem

como sua aquisição são compreendidas a partir de sua natureza sócio-histórica. O sentido, assim, somente pode ser apreendido quando embatido com o contexto de produção.

Essa seria, segundo KRAUSE-LEMKE (2007), a terceira forma de conceber a linguagem e sua aquisição, ao lado da visão racionalista e estruturalista. A visão dialógica baseada no pensamento bakhtiniano parece-nos a mais apropriada para a compreensão da importância de se considerar: o contexto de produção da linguagem, quem são os falantes e, ainda, de que lugar social falam. Esses contornos abrem precedente para a observação das questões que subjazem o que está dito, tendo em vista que é preciso considerar que o signo é ideológico e, como tal, seu sentido ultrapassa as características linguísticas e estruturais da língua.

Sendo assim, para construir sentido, antes de qualquer coisa, é preciso compreender a si e ao outro; os sentidos são negociados. Os PCN para o ensino de língua estrangeira nos chamam a atenção para a necessidade de entender e respeitar a cultura do outro, pois assim podemos enxergar a nós mesmos com maior profundidade. O diálogo é a ideia fundadora nesse processo de ensino-aprendizagem. É no processo de interação com o outro que nos constituímos como somos, que construímos e refletimos sobre nossos discursos.

Moita Lopes (2003, p. 31) salienta que a língua inglesa, por um reflexo de questões políticas e econômicas, tornou-se veículo mundial de ideologias e crenças de um mundo globalizado. O autor chama atenção para o fato de que os indivíduos que não dominam essa língua encontram-se excluídos do diálogo e do posicionamento crítico frente aos ideais que circulam em nosso contexto social, expressos em língua inglesa. O professor de língua inglesa é, nesse caso, um importante mediador entre o aluno e os textos que transitam em seu meio social. Isso, sem dúvida, remete ao importante papel do professor, que deve se preocupar com os aspectos socio-políticos relacionados ao seu mundo. De acordo com Moita Lopes (2003), se considerarmos a circulação de ideais globalizados, é de especial importância o engajamento social e político do professor de línguas, sobretudo na atualidade,

quando basicamente um discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano que chega a praticamente toda parte em um mundo em que os media passam a influenciar o que se faz e o que se pensa em todos os lugares (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Diante dessa reflexão alguns ideais de Vygotsky e Bakhtin, por evidenciarem o papel da cultura e da linguagem na constituição social do sujeito e do conhecimento, representam importante pilar para o ensino de línguas estrangeiras. Para Vygotsky, como já vimos nas teorias de aquisição da linguagem, o conhecimento é construído em contato com a prática social; a aprendizagem é coletiva e construída pela interação. O professor é o mediador, alguém que auxilia o aluno a alcançar, no caso da língua, a produção e a compreensão de gêneros discursivos mais complexos.

Para Bakhtin, a língua é produto de atividades sociais, resultantes de interações entre interlocutores. Portanto, o ensino de LE não pode deixar de considerar a língua em uso, como processo linguístico-discursivo.

Para Serafini (2005 apud Santos 2010):

o professor de línguas não deve conceber o objeto de ensino, a língua, apenas como instrumento a ser dominado pelo aluno na dimensão morfossintática ou de apresentação de situações comunicativas. O perfil profissional desejado de professor requer consideração ao processo de produção, como a compreensão do discurso que está relacionado diretamente ao aspecto sócio-cultural, porque alguma coisa a mais, da ordem do discurso, do sócio-histórico com suas contradições e da subjetividade inconsciente se produz com sentido implícito, com toda formulação verbal produzida.

3.2. Concepção de linguagem: a bússola para o ensino de LE

Parada Para Reflexão

- **Leia a questão elaborada por MOITA LOPES (1996) na p. 189 e reflita:**

Do ponto de vista da distribuição de turnos da fala em sala de aula, como o professor deve proceder para envolver os alunos na construção social do significado em sala de aula? Como isso pode afetar a identidade social do aluno como cidadão?

- Após a leitura do texto abaixo, sobre as concepções de linguagem, relacione sua resposta a uma das concepções expostas.

.....

Como forma de instrumentalizar mais profundamente as bases que sustentam um ensino de línguas a partir de uma visão sociointeracionista e, com vistas à comunicação e à transformação social, exporemos alguns traços referentes às principais concepções de linguagem que norteiam a prática docente, no tocante ao ensino de línguas.

No caso específico da linguística, muitos posicionamentos e ideias acerca da concepção e funcionamento da linguagem e da língua têm sofrido alterações desde sua introdução sistematizada, por Saussure, no campo das ciências humanas. É válido ressaltar que tal estudioso muito contribuiu para as investigações posteriores, pois, de certa forma, suas famosas dicotomias são o ponto de partida para inúmeros estudos linguísticos até os dias de hoje.

Para nós, faz-se relevante lembrar o fato de que, diante da dicotomia língua/fala, Saussure elegeu a língua como objeto privilegiado, por suas características sistemáticas, em detrimento da fala, que era considerada individual e assistemática. Desta forma, voltou-se para a observação dos elementos linguísticos a partir de suas relações com outros elementos do sistema, bem como de sua função, e não por suas características extralinguísticas.

Assim, se tomarmos seus posicionamentos como ponto de referência, veremos que estudos que priorizam a fala constituem uma preocupação que se tornou mais relevante no meio linguístico só nos últimos tempos. Tal fato foi desencadeado por alterações no foco de interesse das pesquisas linguísticas mais recentes, que recuperaram a fala como objeto de análise. Deste modo, distanciaram-se da visão dos estruturalistas, para quem a língua era vista como um sistema, bem como da dos gerativistas, que a investigavam em abstrato, fora de qualquer contexto de uso. Estes últimos, tendo Chomsky como seu principal representante, substituíram a dicotomia língua/fala por competência/performance, em que a competência era vista como “a capacidade do sujeito de receber, analisar e construir enunciados” (MATENCIO, 2001, p. 46), e a performance, como a utilização da linguagem. Neste contexto, a fala interessava à linguística exclusivamente “para o estudo das transformações entre a recepção e a produção das trocas linguísticas” (MATENCIO, 2001, p. 46).

Em contrapartida, contrariando seus antecessores, os pesquisadores que escolheram a fala como elemento de análise partiram do princípio de que a linguagem é uma atividade, uma forma de ação, e fatores como quem falou, em que condição se falou e para quem se falou, antes ignorados, passaram a ter especial importância. A este respeito, Vilela e Koch (2001, p. 412) afirmam:

(...) é nesse momento que se criam condições propícias para o surgimento de uma linguística do texto/discurso, ou seja, uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção.

Essa nova forma de encarar os fenômenos linguísticos teve como inspirador, entre outros, Bakhtin, que traz à tona a importância da enunciação, fato este que dá à fala, até então considerada como manifestação individual e assistemática, um lugar de relevo. Para Bakhtin, o mais importante no processo comunicativo está no fenômeno social da interação verbal, que, por sua vez, é concretizado através da enunciação. Segundo ele,

a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório (BAKHTIN, 1999, p.125).

Assim, além de incluir o enunciado no campo das investigações linguísticas, concede à situação enunciativa o caráter de elemento imprescindível à explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal.

Diante deste quadro, temos o que Koch e Vilela (2001, p. 412) chamaram de “ambiente propício para o surgimento de uma linguística do texto/discurso”. E, neste sentido, Weedwood (2002, p. 148) salienta que as concepções bakhtinianas, representadas na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, dão sustentação às novas formas de investigar e encarar os fenômenos da língua.

Dentre as correntes linguísticas surgidas na segunda metade do século XX, que, de certa forma, carregam em seu bojo fagulhas das ideias de uma linguagem dialógica postuladas por este estudioso russo, estão: a Pragmática, cujos estudos voltam-se para os usos efetivos que o homem faz da língua, ou seja, suas escolhas linguísticas e os efeitos destas sobre seu interlocutor; a Sociolinguística, que, sobrepondo-se à Pragmática, interessa-se pelas relações sociais que

existem entre os participantes, bem como o modo como o contexto extra-linguístico incide sobre a escolha de aspectos e variedades linguísticas. Além destes novos postulados, encontramos, ainda, a Psicolinguística, a Análise de Discurso e a Análise da Conversação.

De um lado, a Psicolinguística, grosso modo, preocupa-se com a forma com que os estados psicológicos e as habilidades mentais dos participantes interferem na comunicação; de outro, a Análise do Discurso concentra-se nas condições de produção do discurso, partindo da ideia de que o signo é ideológico por natureza e

a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 1997, p. 12)

A Análise da Conversação, finalmente, dedica-se ao exame das interações verbais, “o modo como a informação é distribuída dentro da frase, as formas dêiticas, a noção de ‘máximas’ conversacionais etc.” (WEEDWOOD, 2002, p. 147).

A trajetória descrita acima nos leva às afirmações de Marcuschi (2000), acerca da influência que a linguística - principalmente suas tendências mais recentes - teve sobre a maneira de conceber o ensino de línguas e nos fazem refletir, novamente, sobre a formação do professor em exercício. Sabemos que os estudos linguísticos têm contribuído, sobretudo no que diz respeito aos materiais disponíveis, na área da aprendizagem de línguas. Porém, nossa inquietação maior reside na circunstância de que, na maioria das vezes, o professor encontra obstáculos para acompanhar o avanço das principais pesquisas linguísticas, além de não conseguir assimilar as propostas de trabalho com a língua, incutidas nos materiais disponibilizados a ele, na rede de ensino em que atua. Essa realidade contribui para a fossilização de um ensino de línguas gramatical e desvinculado da realidade.

Vale a pena apontar, então, Geraldi (1984), que faz importantes afirmações sobre o assunto. Para ele, a postura adotada pelo profissional do ensino mediante os conteúdos que ensina; perante os alunos; os métodos avaliativos selecionados; a bibliografia utilizada etc. diz respeito à opção por um caminho. Neste sentido, o autor expõe, de forma coerente, algumas questões que transcrevemos na íntegra:

(...) quando se fala em ensino uma questão prévia – **para que ensinamos o que ensinamos?** e sua correlata **para que as crianças aprendem o que aprendem?** – é esquecida em benefício de discussões sobre **como ensinar**, o **quando ensinar**, o **que ensinar**, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘**para quê?**’ é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões (GERALDI, 1984, p. 42)

Estas indagações são esclarecidas por ele, com a afirmação de que, no caso do ensino de língua portuguesa, a resposta ao “**para quê**” envolve conjuntamente uma “**concepção de linguagem**” e uma **postura diante da educação**. São, então, questões prévias já que ditam a metodologia utilizada em sala de aula. Assim, apresenta-nos três concepções de linguagem que podem estar subjacentes às propostas didáticas.

Inicialmente, uma primeira concepção baseada em conceitos da gramática normativa entende a “**linguagem como a expressão do pensamento**”. Esta, além de ser a base do ensino tradicional, leva a considerações do tipo “pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Outra concepção, ancorada nos conceitos do estruturalismo e do transformacionalismo, prega que “**a linguagem é instrumento de comunicação**”. Nessa última, ainda que a língua seja vista como um “código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem” e esteja vinculada às propostas de trabalho do professor, acaba “abandonada nos exercícios gramaticais”. Uma terceira concepção, atrelada à Linguística da Enunciação, entende a linguagem como “**forma de inter-ação**”. Por ser esta a maneira de encarar a linguagem que vai ao encontro do que pensamos que deva ser o posicionamento do docente diante dos fenômenos da linguagem, achamos conveniente os dizeres de Geraldi (1984):

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala. (...) Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos** (GERALDI, 1984, p. 43).

Assim sendo, Castilho explicita três formas de encarar o ensino de língua. A primeira é pautada nos conceitos saussureanos, como é o caso das gramáticas estruturais, que “buscam

identificar as regularidades constantes das cadeias da fala, são basicamente descritivas, e operam através da contextualização da língua em si mesma” (CASTILHO, 2000, p. 11).

Uma segunda forma, baseada nos conceitos gerativos, é encontrada na gramática da competência, que, por sua vez, tenta explicar como as pessoas adquirem, produzem e interpretam as sentenças de uma língua e como elas percebem que seu interlocutor fala a sua ou uma outra língua. “Estes postulados buscam, em última instância, a Gramática Universal, subjacente às milhares de línguas naturais” (idem, ibidem).

Finalmente, a terceira, que mais se aproxima de nosso posicionamento frente ao ensino de língua, dá conta de uma gramática ancorada no conceito de língua como atividade social, ou seja, um conjunto de usos concretos, situados historicamente, por meio do qual há sempre um locutor e um interlocutor interagindo baseados em um tópico conversacional previamente negociado.

Para saber mais

Você pode encontrar mais informações em:

[Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática](#)

[Estudos da linguagem x estudos de línguas](#)

[A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa](#)

3.3. O Professor reflexivo: um profissional em constante transformação

Reletindo sobre a Prática

Pense:

- Você costuma, em algum momento da semana, refletir sobre o andamento de suas aulas?
- Nas atividades escolares conjuntas, quando os professores se reúnem, vocês costumam compartilhar suas experiências em sala de aula, de forma construtiva?

- Como você se sente quando seus planejamentos pedagógicos não alcançam êxito na prática da sala de aula?

.....

É importante pensarmos que o professor é um profissional que, muitas vezes, por falta de oportunidade, tempo ou vontade, mergulha em uma prática sem reflexão. Isso significa que o professor ensina sem pensar porque está ensinando da forma como ensina, quais as concepções que embasam o seu agir. Ficam sem respostas questões tais como: existe uma forma de agir diferente? É possível melhorar, buscar mais subsídios, formas de trabalhar que tragam mais significado para a dinâmica da sala de aula? Essas são inquietações que movimentam, incessantemente, um profissional reflexivo.

A questão que emerge dessa constatação é: como fazer para refletir sobre a própria prática? Uma primeira resposta seria: é preciso desejar, querer. A força que impulsiona a reflexão sobre a prática é interior. Não adianta que outros (coordenador, diretor, instâncias governamentais etc.) desejem que o professor reflita sobre seu fazer. O educador deve ambicionar essa prática. Mas refletir como? Apenas intuitivamente? A resposta é **não**. A reflexão intuitiva pode ser o início de um processo construtivo de transformação profissional, mas é preciso ancorar-se, buscar conhecimentos, estudos, teorias que auxiliem na sustentação das ideias produzidas no processo reflexivo e, também, na busca de planejamento de novas ações.

Tendo em mente esse pensamento, podemos afirmar que conhecer os pressupostos que subjazem às abordagens de ensino de LE, as teorias de aquisição da linguagem que estão por trás das propostas de ensino que utilizamos em nosso cotidiano, pode nos auxiliar a refletir sobre nossa prática, na realidade escolar em que atuamos. Além disso, é importante que tenhamos clareza da concepção de língua, linguagem e ensino que orientam nossas aulas. A reflexão sobre a prática, a partir dos pressupostos teóricos que a permeiam, pode amparar o professor/pesquisador quando da caminhada em busca do desconhecido, das soluções de problemas, do entendimento da realidade e até mesmo da compreensão de si mesmo no contexto em que se encontra inserido. Essa relação não significa, entretanto, que a prática seja desconsiderada. Pelo contrário, teoria e prática estão imbricadas, pois, mesmo que intuitivamente, o indivíduo teoriza seu conhecimento e sua prática quando narra suas ações na sala de aula.

Muitas vezes, porém, o professor pode pensar que a reflexão e o planejamento não dão conta de todas as demandas da prática. A verdadeira questão é: então, como planejar o imprevisível? Uma coisa é certa: o enfrentamento de situações inesperadas deixa o pesquisador/professor mais experiente, e essa vivência da prática faz com que seus planejamentos tornem-se cada vez mais apurados. Além de, principalmente, imprimir-lhe a certeza de que nenhuma idealização pode prever tudo. Isso torna o processo reflexivo contínuo, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão, o que constitui a reflexão crítica.

Com efeito, como achamos importante assentar-nos na ideia de que a construção do conhecimento se dá pela reflexão, e que somente por meio dela pode-se compreender e buscar as soluções para o inesperado, improvisar. A este respeito Shön (2000) exemplifica:

Uma professora de matemática, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual (SHÖN, 2000, p. 17).

Para o autor, situações como essa fogem da perspectiva de que somente os conteúdos aprendidos na universidade dão conta das necessidades da prática e, assim, “essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica”.

Shön (2000) salienta a necessidade de uma educação que valorize a prática e, em seu estudo, focaliza situações em que a resolução de ocorrências em serviço faz-se necessária. O autor não ignora, entretanto, as forças institucionais que restringem, muitas vezes, a prática da reflexão por aqueles que nela se encontram.

Alarcão (2003, p.46) defende, do mesmo modo, a ideia da formação do professor reflexivo e da valorização da experiência. Para ela,

aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum (...) queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.

De acordo com a autora, para a efetivação de um processo reflexivo, realmente significativo, a reflexão “precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (ALARCÃO, 2003, p.46). Então, sugere a pesquisa ação como metodologia eficaz para o desenvolvimento de um processo reflexivo na escola. Ressalta, ainda, que somente a interpretação e a compreensão das informações poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino. Assim, é premente a necessidade de que os professores compreendam que vão dos dados à sabedoria, e para que isso se efetive,

a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive (ALARCÃO, 2003, p. 58).

Sobre a relação entre escola, professor e políticas educacionais Zeichner (1993) ressalta a postura equivocada dos órgãos governamentais, que desconsideram o professor como um importante agente nos processos de reforma educacional, relegando a este o papel de “professores-funcionários irreflexivos e obedientes” (ALARCÃO, 2003, p. 37). O autor afirma que só haverá mudanças consideráveis no ensino quando os professores sentirem-nas como sendo também suas. Afinal, nenhuma reforma educacional garante que o professor irá implementá-la, de verdade, na sala de aula, um espaço sobre o qual ele tem o domínio.

Outro aspecto interessante do discurso de Zeichner (1993) está relacionado à formação do professor reflexivo. Para o autor, é preciso considerar que o professor tem “teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes” (ZEICHNER, 1993, p. 41). Além disso, alerta para o fato de que a expansão da ideia de reflexão na educação ocasionou confusões em torno do próprio termo, que muitas vezes é usado por conveniência.

Por trás da semelhança aparente entre os que adotaram o slogan do ensino reflexivo, detectam-se enormes diferenças nas perspectivas acerca do ensino, da aprendizagem, da educação e da ordem social. Atualmente, chegou-se ao ponto em que todo o espectro de crenças a respeito dessas coisas foi incorporado ao discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independentemente de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo (ZEICHNER, 1993, p. 42).

Da mesma forma, em concordância com Zeichner, ponderamos sobre a validade dos esforços em consolidar a escola como um ambiente propiciador de reflexão, sobretudo quando a própria estrutura escolar e as políticas que regem o seu funcionamento minimizam a voz do professor. Esse quadro cria, na maioria das vezes, “uma ilusão do desenvolvimento do professor, a qual conservou de modo mais ou menos sutil a sua posição subserviente” (ZEICHNER, 1993, p.43).

Sobre este aspecto, Ghedin (2002) salienta que a grande questão é compreender quais as bases epistemológicas que fundamentam as propostas de formação de profissionais da educação. Não nega, por exemplo, a importância do olhar dispensado por Shön à prática, de que “o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação”, mas questiona seu pragmatismo, pois julga não ser possível situar o conhecimento, apenas, na prática. Para Ghedin (2002, p. 132):

o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

O autor salienta que teoria e prática são indissociáveis, sendo esta última inseparável dos fins que a originam. Assim, toda atividade prática “implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real” (GHEDIN, 2002, p.134). Esse movimento gera o conhecimento, e é nessa relação “entre a teoria e a prática que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes” (GHEDIN, 2002, p. 134).

O grande problema detectado nesse procedimento é a forma como o conhecimento é produzido e reconstruído nos processos ensino-aprendizagem, em que há uma inconcebível lacuna entre o saber do ensino e da pesquisa. De um lado, o pesquisador produz conhecimento (teorias), enquanto do outro o professor faz a mediação entre este e os alunos, no contexto escolar. Esse quadro ampara-se em um sistema educacional imbuído dos vícios e ideologias de uma sociedade segregada. A alienação, segundo Ghedin, encontra-se na separação entre teoria e prática.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2002, p. 135).

O autor defende, então, uma reflexão crítica, na qual a realidade da sala de aula não está dissociada do contexto que a circunda. Assim, as reflexões efetuadas pelos professores são marcadas por sua individualidade, por suas experiências anteriores, por sua posição social, entre outros fatores. Em suma, o conhecimento e a experiência não são homogêneos, gerando conflitos quando embatidos com os discursos “despejados” no ambiente escolar que, por sua vez, pregam a homogeneidade, mesmo que implicitamente.

Para Ghedin (2002) a passagem da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica é um processo denso, pois na reflexão crítica “distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis” (GHEDIN, 2002, p. 140). Somente a reflexão crítica poderá, segundo ele, levar à formação da autonomia, pois “a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica” (GHEDIN, 2002, p. 147).

Um alerta de Ghedin, conforme já explicitamos, parece-nos extremamente relevante: não podemos obrigar as pessoas a refletirem. Logo, se o professor não possui postura reflexiva, dificilmente seu aluno a terá e, fatalmente, não haverá transformação. Esta questão instigou-nos a abrir um parêntese sobre a formação inicial docente, pois a academia deveria constituir-se, assim como a escola, em um espaço de reflexão acerca da integração dos saberes (conhecimento) e da experiência. No entanto, a departamentalização do conhecimento e a propagação do abismo entre teoria e prática rondam grande parte das universidades.

Por conseguinte, pensamos serem esclarecedoras estas palavras:

(...) o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. Tal

situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado (GHEDIN, 2002, p. 149).

As ideias expressas a respeito do processo de reflexão, necessário para a resolução de problemas, vão ao encontro de nosso intuito nessa disciplina, pois nela buscamos estabelecer um elo essencial entre as práticas de ensino de Língua Inglesa (leitura; produção escrita; produção oral; escuta e compreensão de textos orais) que acontecem na realidade das salas de aula, com alguns pressupostos teóricos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de LE.

Nesse sentido somos partidários de Moita Lopes (1996), para quem uma formação de professores dogmática, que valoriza o treinamento do professor para a utilização de técnicas de ensino, não possibilita ao educador a reflexão sobre o contexto de ensino em que se encontra inserido. Mais ainda, não instrumentaliza o professor a buscar as formas de intervenção nessa realidade.

Assim como Moita Lopes, achamos importante que o professor busque os insumos da teoria, pesquise, procure nos estudos científicos aquilo que pode ser coerente para a compreensão de sua ação e para o avanço de sua prática pedagógica. Isso, contudo, não significa que esse profissional deva assimilar acriticamente as propostas que lhes são oferecidas, apenas por terem sido edificadas por pesquisadores e estudiosos que, muitas vezes, não conhecem as demandas da sala de aula de uma escola pública. A visão teórico-crítica pressupõe, então, que o professor seja um leitor crítico das teorias publicadas para o ensino de sua disciplina, alguém que consiga contextualizar propostas de ensino, que tenha a autonomia esperada de um profissional que deve estar aberto ao movimento de aprender constantemente. Esse profissional não se filia a métodos apenas. Ele seleciona aquilo que serve a sua proposta de ensino-aprendizagem de LE; é o profissional que se espera na era pós-método.

Para saber mais

Além da bibliografia citada, você pode encontrar mais informações sobre o tema tratado em:

[Oficina de lingüística aplicada](#)

[Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica](#)

[A formação de professores de língua estrangeira](#)

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Volochinov. Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas: Unicamp, 1997.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CASTILHO, A. T. A língua falada no ensino de português. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. Cascavel PR: Assoeste, 1984.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- KRAUSE-LEMKE, C. Aspectos culturais e políticos do ensino de língua espanhola e contexto bilíngue. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 16., 2007, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss10_02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.
- MARCUSCHI, L. A. O papel da lingüística no ensino de língua. In: ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICO-CULTURAIS, 1., 2000, Recife.
- MATENCIO, Maria de L. M. Estudo de língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual de para uma ação política. In.: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Merca-

do de Letras, 2003.

- MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. et al. Piaget–Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: _____. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Almedina, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 42. ed. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WEEDWOOD, B. História concisa da linguística. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Bibliografia

1. Abordagem, método e técnicas no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem de LE.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and thechnique. *English Language Teaching*, London, v. 17, n. 2, jan.1963.
- BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 3.ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- CANALE, M. and SWAIN, M.. “Theorical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics.*, 1980.
- CELANI, M. A. A (Org.). Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.
- CESTARO, Selma Alas Martins. Ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/USP, 2003.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa. *Línguas & Letras, Edunioeste / Unioeste / Cascavel-Pr.*Vol.1, n.1, p.117-127. 2000.
- HYMES, D. H. On Communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University, 1979.
- LEFFA, V. Metodologia do ensino de Línguas. In.: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

- NUNAN, D. Atlas: Learning-centered communication. Boston: Heinle&Heinle, 1995. (Student's book, v. 4).
- NUNAN, D.; RICHARDS, J. (Ed.). Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University, 1990.
- PRABHU N. S. There's no best method: why? TESOL Quartely, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University, 1986.
- SKINNER, B. F. The shaping of a behaviorist: part two of an autobiography. New York: Knopf, 1979.
- VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul.-set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- MENEZES, Vera. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VILELA, Lúcia Helena de Azevedo. (Org.). Itinerários: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009, v. , p. 325-351. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/solange1.pdf>>. Acesso em 15 maio 2011.
- SOUZA, M. O. P. O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2007/souza_mop_me_sjrp.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.
- Venturi, M. A. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. Domínios de linguagem, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiosde-linguagem.org.br/pdf/3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

2. Teorias de aquisição da linguagem: implicações no ensino de LE.

- BELLO, José Luiz de Paiva. A teoria básica de Jean Piaget. Vitória, 1995. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. Data da consulta: 25/07/2010.
- BROEDER, P., & PLUNKETT, K. (1994). Connectionism and second language acquisition. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, (pp. 421-453). London: Academic Press.
- KRAUSE-LEMKE, C. Aspectos Culturais e políticos do ensino de língua espanhola e contexto bilíngue. FE/USP
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. “Eles não aprendem português quanto mais inglês” A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo; *Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In.: FIORIN, J.L. (org.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- SCARPA, E.M. *Aquisição da Linguagem*. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUZA, S.J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- VIGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas VII*. Madri. Visor. 1995
- YAROCHEVSKY, M. G Léon Vygotski: à procura de uma nova psicologia. França, 1989.

3. Perspectivas sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Volochinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel PR: Assoeste, 1984.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- KRAUSE-LEMKE, C. Aspectos culturais e políticos do ensino de língua espanhola e contexto bilíngue. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss10_02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.
- MARCUSCHI, L. A. O papel da lingüística no ensino de língua. In: ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICO-CULTURAIS, 1., 2000, Recife.
- MATENCIO, Maria de L. M. *Estudo de língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual de para uma ação política. In.: BARBARA, L.;

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

- MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. et al. Piaget–Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: _____. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Almedina, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 42. ed. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WEEDWOOD, B. História concisa da linguística. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Ficha da Disciplina:

Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de IE.



Autoria:



Rozana Aparecida Lopes Messias



Mariângela Braga Norte

56



Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília (2009). Atualmente é professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas I e II e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa I e II na UNESP-Assis. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica de 1993 a 2005. Atuou em universidades privadas ministrando as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e Língua Portuguesa, de 2002 a 2009. Também, na Educação Superior, ministrou as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística, Teoria da Comunicação, Didática, Informática aplicada à educação, Didática para o ensino à distância etc. Atuou, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, ensino de línguas, linguística aplicada, tecnologia e ensino de línguas.



Livre-docente em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutorado em Leitura na University of Leeds, Inglaterra, 2007. Pós-doutorado em Ensino a Distância na University of Pittsburgh - EUA - 1998/1999 - bolsista da FAPESP. Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997).), Mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992). Graduação em Turismo pela Faculdade do Turismo do Morumbi (1975), graduação - Licenciatura Plena - Português / Inglês - Faculdades Integradas de Marília (1984), graduação em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar pelo Instituto Educacional de Assis (1988). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, no Departamento de Ciência da Informação e professora da disciplina TICs aplicadas ao ensino presencial e EAD, no curso de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas a Educação, Formação de professores, Leitura e Educação a Distância.

Ementa:

A disciplina em questão objetiva propiciar ao professor de língua inglesa a contextualização de conceitos de planejamento e metodologia didática, assim como de abordagens, métodos e técnicas para o ensino de línguas estrangeiras (LE). Além disso, como forma de compreender e justificar suas escolhas pedagógicas, busca traçar uma breve retrospectiva histórica das práticas de ensino de língua estrangeira e das relações existentes entre algumas teorias de ensino/aprendizagem e seus relacionamentos com os processos de aquisição da linguagem. Dessa forma, pretende-se situar o professor em um contexto pós-método, que visa à autonomia, à reflexão crítica e às práticas sóciointerativas de ensino de LE.

Palavras-chave:

abordagens, métodos e técnicas; práticas sóciointerativas, ensino de Inglês (LE).

DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS	
Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE.	ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICAS NO ÂMBITO DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE.	1.1 Abordagens, métodos e técnicas: algumas considerações.	
		1.2 Breve histórico sobre o ensino de línguas.	
		1.3 Abordagem comunicativa: relevância no cenário do ensino de LE.	
			Bibliografia
	2. TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: BREVE ESTUDO	2.1 Uma área abrangente: panorama	
		2.2 O behaviorismo de Skinner e o gerativismo de Chomsky	
		2.3 O cognitivismo de Piaget e o sóciointeracionismo de Vygotsky	
			Bibliografia
	PERSPECTIVAS SÓCIO-INTERACIONISTAS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LE	3.1 O sóciointeracionismo e o ensino de LE	
3.2 Concepção de Linguagem: a bússola para o ensino de LE			
3.3 O professor reflexivo: um profissional para as novas demandas sociais da educação			
		Bibliografia	



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenadora Pedagógica

Ana Maria Martins da Costa Santos

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva