

Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios

Rogério Tilio¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios¹. O objetivo deste artigo é discutir as possibilidades e desafios do ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. Em um momento social, econômico e político em que o governo se mostra interessado na aprendizagem (urgente) de línguas estrangeiras na escola pública, acirra-se ainda mais a disputa entre duas metodologias que se pretendem ideais: de um lado, o ensino com foco na leitura; do outro, o ensino das competências escritas e orais da língua. A partir da chamada abordagem comunicativa e dos documentos oficiais nacionais, aponta-se para uma desconstrução dessa disputa entre metodologias, indicando possibilidades de trabalho efetivo à luz dos documentos oficiais e de uma ressignificação da abordagem comunicativa.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Ensino Público. Documentos Oficiais. Competências Escritas e Oraís.

ABSTRACT – Modern Foreign Language in Brazilian Public Schools: challenges and possibilities. The purpose of this article is to discuss the possibilities and challenges of foreign language teaching in Brazilian public schools. In a social, economic, and, political moment in which the government is interested in students' (urgent) learning of foreign languages in public schools, the dispute between two methodologies increases: on the one hand, a focus on teaching reading; on the other, the teaching of written and oral language competences. Starting the discussion with the so-called communicative approach and the official national documents, this text points to the deconstruction of this dispute between methodologies, indicating possibilities of actual work in the light of the official documents and a resignifying of the communicative approach.

Keywords: Foreign Language. Public Teaching. Official Documents. Writing and Oral Competences.

Introdução

Uma grande controvérsia parece dominar o cenário brasileiro atual de ensino de língua estrangeira moderna na Educação Básica. Grosso modo, costuma-se polarizar, equivocadamente, dois grupos distintos: de um lado, aqueles favoráveis ao ensino com foco na leitura, fazendo uso de uma abordagem instrumental, em que o aluno leia textos na língua estrangeira, mas converse sobre ele (Maybin; Moss, 1993) em sua língua materna; do outro lado, aqueles que acreditam ser possível trabalhar as quatro habilidades linguísticas (produção e compreensão escrita, produção e compreensão oral – cf. abordagem comunicativa, a seguir). Historicamente, o advento da abordagem comunicativa, a partir do final da década de 1970, estabeleceu-se como a principal corrente no ensino de línguas estrangeiras em institutos privados de idiomas, que têm como objetivo principal tornar o aluno fluente na modalidade oral. Tal tendência, considerada a *melhor e mais eficiente* para a aprendizagem de uma língua estrangeira (dado o perfil supramencionado), foi *importada* por escolas particulares – que pretendiam/pretendem substituir os institutos de idiomas, oferecendo um ensino do mesmo padrão que estes – e por livros didáticos, que passaram a incorporar tal metodologia, mesmo sendo o contexto da escola brasileira completamente diferente dos contextos por ela explicitados como ideais para a sua implementação. No caso da escola pública, o caso é ainda mais grave, com grande parte dos professores realizando um trabalho puramente gramatical, com exercícios excessivamente estruturais². Atribuo tal escolha a três razões principais: por ser esta a forma como muitos desses professores aprenderam (com regras estruturais em métodos audiolinguais), pela falta de infraestrutura material oferecida pelas escolas (só restando ao professor o giz e o quadro-negro), e pela segurança que o professor tem no conhecimento gramatical (o que lhe permite utilizar esse conhecimento como forma de exercício de poder para controlar a disciplina dos alunos). Soma-se a isso a ideia do senso comum de que alunos de escola pública não teriam aptidão para aprender uma língua estrangeira, com falácias como: “[...] eles não aprendem português quanto mais inglês” (Moita Lopes, 1996, p. 63).

Essa falta de perspectiva para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras na escola pública levou, em meio a uma movimentação do Ministério da Educação na década de 1990 para a implementação de novas políticas públicas educacionais, à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, os PCN-LE (Brasil, 1998). O documento inovou ao reconhecer duas perspectivas que devem embasar o ensino de língua estrangeira na educação básica: uma educacional e outra pragmática. O documento, por ter como alvo a escola pública, reconhece as limitações de infraestrutura desta e propõe que, para que ambas as perspectivas sejam minimamente contempladas, o foco do ensino deva recair em apenas uma das quatro habilidades linguísticas enfatizadas pela abordagem comunicativa. A escolha da habilidade

a ser privilegiada deve ser feita, segundo o documento, considerando-se as necessidades da comunidade escolar. No entanto, caso a comunidade não possua necessidades específicas, o documento sugere que tal ênfase recaia sobre a leitura, uma vez que esta seria a habilidade linguística mais facilmente acessível à maior parte da população brasileira, considerando-se que grande parte do conhecimento é veiculada em inglês, principalmente pela internet. Além disso, a habilidade de leitura em língua estrangeira, no Brasil, possui também uma função instrumental de acesso ao conhecimento no Ensino Superior, já que a entrada neste inclui provas de leitura em língua estrangeira, tanto no nível de graduação (vestibular, ENEM), quanto de pós-graduação *stricto-sensu*, (provas de língua estrangeira instrumental). Tal ênfase dos PCN na leitura levou à criação de uma polarização na academia acerca do ensino de língua estrangeira na escola pública: de um lado, os favoráveis à abordagem comunicativa, com o trabalho das quatro habilidades linguísticas; do outro, os favoráveis ao foco exclusivo na leitura.

Considero tal polarização equivocada por dois motivos: primeiro, porque não acredito que seja possível isolar a leitura de outras práticas sociais envolvendo a língua estrangeira, e, segundo, porque não considero que trabalhar as quatro habilidades linguísticas seja suficiente para se trabalhar a língua de forma holística – pelo menos não como propõe a abordagem comunicativa, tal como ela foi concebida, reconcebida, e é praticada em institutos de idiomas. De forma conciliatória, incorporando elementos de ambas as propostas, acredito que o ensino de língua estrangeira na escola deva apresentar aos alunos as diferentes possibilidades de se ler o mundo com e na língua, entendendo-se a atividade de leitura aqui compatível com teorias de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope, 2012) e novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2011). Além disso, usar a língua não significa apenas ter acesso à sua compreensão, mas também à sua produção – mesmo que de forma modesta. Meu ponto aqui é que após sete anos de estudo de uma língua estrangeira na escola regular, é inconcebível que o aluno não saia da escola com conhecimentos mínimos de compreensão e produção da língua, tanto escrita quanto oral. Não se trata de sair da escola fluente no idioma (da mesma forma como ninguém sai da escola historiador, biólogo, matemático etc.), mas com conhecimentos mínimos de compreensão e produção linguística: capaz de ler pequenos textos, escrever pequenos parágrafos, entender e participar de pequenos diálogos. Não me parece uma tarefa impossível levando-se em consideração sete anos de estudo da língua.

Além disso, da mesma forma que a *virada instrumental* consequência dos PCN-LE, alegava que o aluno não aprende as quatro habilidades, por falta de condições físicas (grande número de alunos em sala, heterogeneidade dos grupos, falta de infraestrutura, materiais e equipamentos etc.), pode-se alegar que o foco exclusivo na leitura também não contribuiu significativamente para o aprimoramento desta

capacidade nos alunos. Isso porque mesmo após 15 anos da publicação dos PCN, com livros didáticos voltados especificamente para o ensino de leitura, e diversos programas de Ensino Médio voltados especificamente para esse fim, dado o foco em leitura no vestibular e o ENEM, eu e meus colegas da área de Linguística Aplicada em Inglês em todo o Brasil, continuamos recebendo reclamações dos professores da rede pública que recebemos em cursos de pós-graduação ou com quem trabalhamos em nossas pesquisas. Se, por um lado, é verdade que o ensino via abordagem comunicativa não funcionou na escola, por outro lado tais relatos mostram que o mesmo parece ter ocorrido com o foco exclusivo na leitura.

Esse texto começa, portanto, discutindo a abordagem comunicativa e por que eu a considero inadequada para a escola regular brasileira (e embora meu foco principal seja a escola pública, as considerações aqui levantadas aplicam-se à educação básica como um todo, seja na rede pública ou privada, já que a escola possui uma função diferenciada da do instituto de idiomas, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira). Em seguida, discuto a função da língua estrangeira na contemporaneidade, ressaltando elementos que acredito devam estar presentes no ensino. Trago, então, a proposta de ensino com base nos multiletramentos críticos, sublinhada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006), que incorpora as perspectivas educacional e pragmática assinaladas pelos PCN-LE, sem, contudo, privilegiar exclusivamente a leitura. Alinhado com a leitura que faço das OCEM está o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2012; Brasil, 2013), que sistematiza critérios para a elaboração de materiais didáticos coadunados com a teoria proposta.

A Inadequação da Abordagem Comunicativa na Escola Pública Brasileira: questões práticas e reflexões teóricas

Segundo os mais renomados livros que tratam de metodologias de ensino de segunda língua e/ou língua estrangeira (Celce-Murcia, 2001; Brown, 2007a; Hammer, 2007; Richards; Rodgers, 2001; Scrivener, 2010)³, a abordagem comunicativa seria a metodologia de ensino mais apropriada ao ensino de línguas atualmente. Além disso, a quase totalidade dos livros didáticos para o ensino de línguas voltados para o mercado internacional e escritos por autores que têm o idioma ensinado como sua primeira língua alegam, em suas orientações metodológicas, filiação à essa abordagem (Clansfield, 2010; Doff; Goldstein, 2011; Goldstein, 2008; Goldstein; Jones, 2012; Oxenden; Latham-Koenig, 2012; Richards; Bohlke, 2011; Richards; Hull; Proctor, 2012; Saslow; Ascher, 2011; Soars; Soars, 2009; Taylore-Knowles; Rogers, 2010.). É preciso ressaltar que a expressão *abordagem comunicativa*, tal como ela é entendida hoje em dia, não se refere a um método único (como a própria palavra *abordagem* denota)⁴, mas a um conjunto de procedimentos, e até mesmo de metodologias (aprendizagem baseada em tarefas, abordagem lexical

etc.), que servem a um objetivo principal: estabelecer comunicação entre os usuários da língua.

É importante ressaltar que tal terminologia surgiu no final da década de 1970, tendo como inspiração o conceito de competência comunicativa (Hymes, 1972) e que, embora sem variações na terminologia, sofreu algumas mudanças conceituais, tendo tido (i) uma versão forte, em que o ensino não podia ser explícito, mas subliminar dentro da comunicação; (ii) uma versão fraca, em que já era permitido o ensino explícito, desde que inserido em contextos de comunicação, por entender que ele seria um facilitador, e não um detrator do processo; e (iii) a versão atual, que permite que o professor utilize um conjunto de metodologias da forma que julgue pertinente aos seus objetivos pedagógicos. Autores como Brown (2007a; 2001), Kumaravadivelu (2001) e Richards; Rodgers (2001) referem-se a esta última versão como a era pós-método, por entenderem que a busca do professor por melhores resultados no processo de ensino vão além do método. No entanto, já não era esse o princípio inerente à distinção entre abordagem e método?

Brown (2007a, 2001) arriscou alguns nomes para a última versão (abordagem baseada em princípios [*principled*], abordagem informada [*informed*], abordagem iluminada [*enlightened*]), tentando, talvez, torná-la independente da abordagem comunicativa. No entanto, não podem ser caracterizadas como abordagens, pois, diferentemente da abordagem comunicativa, não possuem princípios próprios. A abordagem comunicativa continua, portanto, soberana no mercado internacional de ensino de inglês.

Apesar das pequenas variações entre as versões, não houve uma quebra de paradigma como aquelas que separam o método gramática-tradução do método direto e do audiolingual, e estes da abordagem comunicativa. No entanto, apesar desta aparente ausência de ruptura, fica o questionamento: não houve mudanças significativas no modo de se pensar o ensino e aprendizagem de inglês nos últimos 35 anos? A abordagem comunicativa ainda prevalece como a forma ideal de se ensinar uma língua estrangeira, tal como há 35 anos? Não houve novas propostas que, se não revolucionárias, pelo menos agregassem e modificassem a forma como a abordagem comunicativa foi pensada originalmente? É a partir dessas problematizações que este texto se desenvolve.

E por que a abordagem comunicativa persiste? Por propor, dito de forma bastante simplificada, a comunicação como o principal objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Para isso, tem dentre os seus princípios: o uso de material autêntico, contextualização além da frase, relação entre forma e função, foco nas quatro habilidades linguísticas, e a preponderância da fluência sobre a acuidade. Contudo, a abordagem comunicativa apresenta esses princípios aos professores em pré-serviço ou em serviço como verdades absolutas, sem qualquer tipo de preocupação em fazê-los pensar criticamente e entender o porquê de tais princípios.

Segundo a abordagem sociointeracional, para que o aluno seja capaz de efetivamente se comunicar fora da sala de aula, é necessário que a prática na sala de aula seja relevante para a realidade do aluno. Para isso, a prática de sala de aula deve ser baseada em materiais autênticos, típicos da vida social do aluno, em excertos de linguagem contextualizados além da frase e focando nas quatro habilidades linguísticas, pois o conhecimento de uma língua, segundo a abordagem comunicativa, requer que seu usuário seja capaz de utilizar a língua para ler, escrever, falar e escutar – habilidades presentes no cotidiano da vida social. Além disso, como o objetivo desta abordagem de ensino é promover a comunicação através do uso da língua, é fundamental que o ensino da forma seja ligado à sua função comunicativa, e que não haja ênfase excessiva na correção, priorizando-se a fluência, desde que inteligível.

Sem negar esses princípios e reconhecendo seus méritos, não esquecendo que esta é considerada a abordagem mais atual para o ensino de língua estrangeira, é importante refletir criticamente sobre eles e repensá-los a partir de algumas questões. Esses princípios, ainda que relevantes, estão sintonizados com as necessidades reais do conhecimento de inglês na contemporaneidade? São suficientes para promover a comunicação? O que é comunicação? Existe apenas um tipo de comunicação? Dominar as quatro habilidades é realmente suficiente para o entendimento da língua? Ou ainda: as quatro habilidades são *sempre* necessárias – ou seja, é preciso atingir-se o mesmo nível de fluência nessas quatro habilidades?

A tentativa de responder estas questões leva ao conceito de multiletramentos⁵, especialmente o de letramento crítico, segundo o qual os aprendizes precisam ser empoderados para usar a língua(gem) de maneira crítica e responsável, consciente do seu papel no mundo globalizado e preparado para agir nele. Mas para começar a tentar responder essas perguntas, é preciso repensar o papel da língua estrangeira, especialmente do inglês, na sociedade contemporânea. A abordagem comunicativa advoga que o objetivo do ensino e aprendizagem de línguas deve ser a comunicação. Mas o que a abordagem comunicativa entende por comunicação? Embora isso não seja explicitado em momento algum, o direcionamento adotado pelos livros didáticos que utilizam a abordagem comunicativa parece apontar para o entendimento da comunicação como o instrumento pelo qual encontros de serviços são viabilizados. Tais encontros de serviços estão presentes no cotidiano dos indivíduos, seja no trabalho ou no lazer. Mais uma vez, sem negar a importância de tal, será que o papel da língua estrangeira na contemporaneidade resume-se a tais funções instrumentais de utilizar a língua em um contexto interacional onde ela seja requerida?

A Função da Língua Estrangeira na Contemporaneidade: para além da abordagem comunicativa

Na contrapartida da abordagem comunicativa, que, segundo relatos de professores, se mostrou ineficiente na escola pública brasileira, dada a falta de infraestrutura para se trabalhar as quatro habilidades linguísticas, a principal contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) é reconhecer que aprender uma língua significa mais do que tornar-se capaz de se comunicar na língua; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los – em contextos comunicativos também, mas não apenas. A linguagem e a aprendizagem, portanto, são aqui entendidas dentro de uma perspectiva sociointeracional (Vygotsky, 1978 [1998]), ou seja, situadas socialmente e construídas em interações. A aprendizagem é uma forma de participação social onde ocorre a construção de conhecimento compartilhado. Lexicalmente, talvez *comunicação* e *interação social* possam ser tomadas como sinônimos, mas entendo que enquanto o emprego da primeira parece se limitar a encontros de serviços, a segunda prima pela postura crítica e espera tornar o aprendiz apto a agir no mundo globalizado, integrando-o e transformando-o.

Em uma abordagem sociointeracional⁶, portanto, aprender uma língua estrangeira significa orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vive, conscientizando-o acerca de diferenças culturais e levando-o a respeitar mais o outro e a conhecer melhor si mesmo, uma vez que é através do olhar do outro que aprendemos a nos conhecer melhor (cf. princípio da alteridade – Bakhtin, 1929 [2004]). Além disso, o conhecimento dos discursos em língua estrangeira, mais especificamente o inglês, a língua franca da contemporaneidade, pode permitir maior acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo. O acesso à língua estrangeira, portanto, pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado.

Para isso, a aprendizagem de uma língua, segundo a abordagem sociointeracional, envolve a construção de três tipos de conhecimentos: conhecimento do sistema linguístico (conhecimento sistêmico), conhecimento da organização dos discursos na língua (conhecimento de organização textual), e conhecimento de mundo. É na projeção e interseção destes três tipos de conhecimento que significados são negociados e o conhecimento da / sobre a língua é construído (Brasil, 1998).

Mais do que tornar o indivíduo apto a se comunicar na língua, o acesso a discursos em uma língua também pode servir para empoderá-lo, uma vez que passa a ter acesso a algo que antes desconhecia. De posse desse conhecimento, o indivíduo passa a ter a escolha de tornar-se parte desses novos discursos, tornando-se parte do mundo globalizado.

Por outro lado, estes mesmos discursos globalizados, que não são únicos, mas muitas vezes se pretendem, podem difundir uma ideologia hegemônica e alcançar e influenciar rapidamente grande parte da população em escala global, beneficiando a parcela da população a quem tal discurso interessa (Moita Lopes, 2003). O conhecimento destes discursos pode capacitar seus conhecedores à resistência, construindo, então, uma *outra globalização* (Santos, 2000), que, ao invés de globalizar a hegemonia, realmente abarca a pluralidade e a diversidade.

Nesse sentido, Moita Lopes (2003) destaca três aspectos do ensino de línguas estrangeiras que reforçam o uso do inglês na vida contemporânea para construir novos discursos anti-hegemônicos: a) a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado, de forma que aprender uma língua seja entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos na língua, reconhecer posicionamentos discursivos e saber que é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes são de exclusão; b) o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, pois o uso da linguagem envolve escolhas de possibilidades de significados através dos quais agimos no mundo e o constituímos; e c) o foco em temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II), cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, valores, conflitos, dependência/interdependência, e diferenças regionais e nacionais (cf. Orientações Curriculares para o Ensino Médio), já que ao usar a linguagem as pessoas constroem significados acerca destes temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social a sua volta.

O ensino de língua estrangeira também serve como um espaço para mostrar aos alunos como temas transversais são abordados nos discursos em língua estrangeira e, a partir daí, propor reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos alunos. É importante ressaltar que não se trata de julgar, ou mesmo de comparar, mas de pensar criticamente as diferenças; é preciso propor uma reflexão com base em diferentes contextos. O ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a discussão de tais questões, pois trata do ensino de linguagem através do seu próprio uso. Já que o *conteúdo programático* da disciplina é a linguagem, e que na abordagem socio-interacional esse ensino acontece em práticas de linguagem, a própria disciplina já propicia um espaço para discussões – cabe ao professor saber selecionar temas apropriados.

Retomando a ideia de abordagem informada, proposta por Brown (2007a), a teoria sociointeracional de ensino e aprendizagem não só a corrobora, na medida em que o professor precisa tomar decisões embasadas, conscientes, que melhor se adequem a seu contexto e seus alunos, mas a extrapola, propondo também uma abordagem conscien-

tizadora, que salienta a função educacional do ensino de língua estrangeira, preparando o aprendiz para pertencer ao e agir no mundo globalizado. É essa função conscientizadora que distingue uma abordagem sociointeracional da abordagem comunicativa.

A língua estrangeira assume, assim, um papel educacional e pragmático para a construção da cidadania, servindo de instrumento de libertação e inclusão social (Brasil, 1998). O ensino de língua estrangeira, portanto, envolve uma série de questões que extrapolam sua organização sistêmica (lexicogramática), devendo envolver também escolhas temáticas, responsáveis pela situacionalidade sócio-histórico-cultural do ensino, e pelas escolhas de organização textual – gêneros discursivos, que articulam o conteúdo temático com a estrutura composicional e o estilo da linguagem (Bakhtin, 1952 [2003]), dando conta não apenas da estrutura textual e de mecanismos de coesão e coerência, mas também de questões como variação linguística e pluralidade cultural.

Organização do Ensino de Língua Estrangeira por Temas

Para alcançar o objetivo sociointeracional de efetivamente permitir que o aprendiz atue no mundo usando a língua estrangeira, acredito ser fundamental que os conteúdos temáticos propostos propiciem seu engajamento discursivo. Ao oferecer temas familiares, que *digam algo* ao aluno, e relevantes aos seus contextos situacionais e culturais, cria-se uma oportunidade real para que ele se engaje sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida na língua estrangeira.

É verdade que, na perspectiva de uma abordagem conscientizadora, também há espaço para a introdução de temas novos, de conhecimentos novos, com o objetivo de incluir o aluno no mundo globalizado. Contudo, o conhecimento novo precisa ser construído com base em algo pré-existente, para que se sustente – como na metáfora dos andaimes. Por isso, é importante que os conteúdos temáticos partam de conhecimentos, ideias e práticas socioculturais relevantes para os aprendizes – sejam elas já experimentadas, com as quais já estejam familiarizados, ou potenciais, ou seja, apresentando novas possibilidades ainda não pensadas ou vividas.

A importância de conhecer e dominar o tema / tópico da aprendizagem é corroborada pela *Hipótese da Topicalização*, segundo a qual a aquisição é facilitada quando o aprendiz pode nomear e controlar o tópico da conversa (Ellis, 1990). Embora o autor não remeta diretamente a uma abordagem sociointeracional, acredito ser possível depreender da teoria essa interpretação, na medida em que está interessada no engajamento e na participação do aprendiz em seu processo de aprendizagem.

Sugere-se, portanto, “[...] que o planejamento do curso para a aula de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir de-

les” (Brasil, 2006, p. 111-112). Para isso, é preciso selecionar temas relevantes e incluídos, de cunho social. Destacam-se as sugestões dos documentos oficiais: ética, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, diversidade cultural, orientação sexual (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil, 1998), cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, valores, conflitos, dependência / interdependência, e diferenças regionais e nacionais (cf. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Brasil, 2006).

Vale ressaltar, conforme já discutido anteriormente, que o ensino de uma língua estrangeira pode se configurar como uma oportunidade privilegiada de discussão destes e de outros temas relevantes para a inserção social e formação cidadã do aluno, uma vez que se trata do ensino da língua através do seu uso. Devido ao caráter sociointeracional da aprendizagem, a língua não é ensinada como um sistema linguístico hermético que antecede o seu uso, mas como parte orgânica deste, sendo construída e sistematizada na interação. Sendo assim, como o objetivo principal das aulas de línguas é promover oportunidades de uso da linguagem, visto que é através dele que a aprendizagem se concretiza, cabe ao professor e ao material didático materializarem estas oportunidades. Nesse sentido, podem promover também a interdisciplinaridade.

E são os temas que fomentam estas oportunidades de uso da língua. Diferentemente de outras matérias da grade curricular, com conteúdos teóricos que podem delimitar a escolha de temas a serem trabalhados, o ensino de línguas permite a utilização de praticamente qualquer tema, já que seu objetivo é a prática da língua, e não teorizações sobre a língua. Mesmo com materiais que adotem uma postura conteudista no ensino de línguas, ainda muito focada no sistema linguístico, os professores podem criar oportunidades interacionais para debater temas socialmente relevantes no momento da chamada prática linguística. Como bem colocam os PCN (Brasil, 1998), existe a oportunidade de escolha de temas a serem discutidos – se sobre temas sociais ou sobre uma escova de dentes; mesmo que a escolha recaia sobre a escova de dentes, existe ainda a escolha de como abordar o tema: se de maneira socialmente inclusiva ou alienada. E mesmo que o professor tenha em mãos um livro didático com temas aparentemente irrelevantes, tais temas podem ser transformados pelo professor em oportunidades de discussão crítica, questionando, inclusive, sua inserção no livro didático: por quem e por quê.

Multiletramentos, Letramento Crítico e Gêneros Discursivos⁷

Para que o ensino da língua estrangeira cumpra sua função social, conforme descrito até agora, a metodologia de ensino precisa ir além da crença de que o conhecimento das quatro habilidades linguísticas encapsula o conhecimento holístico da língua. Apesar da inspiração no conceito de *competência comunicativa* (Hymes, 1972), desmembrada

em competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica (Canale; Swain, 1980), a abordagem comunicativa, na prática, sempre priorizou o conhecimento das quatro habilidades linguísticas como suficiente para atestar o conhecimento da língua. Na abordagem comunicativa acredita-se, portanto, que para *saber a língua* é preciso dominar as quatro habilidades, e que só com o domínio das quatro habilidades é que se pode afirmar *saber a língua*.

Vários questionamentos podem ser levantados aqui. Em primeiro lugar, o que é *saber a língua*? Devido ao seu caráter dinâmico, a língua está em um processo constante de reconstrução – nunca se *chega lá*, no seu fim (isso significaria a morte da língua). Entender a língua como um todo pronto, fechado, é inconsistente com a abordagem sociointeracional adotada aqui. Nesse sentido, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é uma eterna interlíngua (Selinker, 1972).

Outros questionamentos incluem a suficiência e a necessidade do domínio das quatro habilidades linguísticas. Dominar as quatro habilidades é realmente suficiente para o entendimento da língua? Um indivíduo que domine as quatro habilidades está preparado para agir no mundo globalizado? Tais habilidades englobam apenas o conceito de competência linguística, mas deixa de fora as demais competências inerentes ao próprio conceito de competência comunicativa (sociolinguística, discursiva e estratégica), o conceito fundador da abordagem comunicativa. Além disso, as quatro habilidades não são sempre necessárias. Já que não existe um saber total, único, os saberes são plurais e parciais, e cada saber parcial requer tipos de conhecimentos diferentes. Sendo assim, dependendo do objetivo do aprendiz com a língua estrangeira, ele só precisa dos conhecimentos necessários para o alcance daquele objetivo, e tais conhecimentos podem não envolver um conhecimento por igual das quatro habilidades linguísticas.

O conhecimento da língua extrapola as habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar. O conhecimento da língua envolve capacidades de letramentos, entendidos como modos culturais de construir significados: ver, descrever, explicar, entender e pensar (Cope; Kalantzis, 2000). Dentre esses letramentos pode-se destacar o letramento linguístico, o letramento visual, o letramento sonoro, o letramento não-verbal, o letramento digital, o letramento multimodal, o letramento multicultural, e o letramento crítico. Tais letramentos não são isolados e com fronteiras claras, perpassando uns aos outros no discurso. Uma abordagem sociointeracional de ensino de língua estrangeira não só deve procurar dar conta dos multiletramentos, como também assegurar a onipresença do letramento crítico durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Compatível com uma teoria sociointeracional de linguagem e de aprendizagem, na medida em que trata o ensino como uma prática sociocultural, através da oportunização de situações de interação com o

outro e com o meio (Vygotsky, 1978 [1998]), o letramento crítico possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas. Em um “[...] trabalho [...] que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (Brasil, 2006, p. 116). O enfoque no letramento crítico não despreza outros trabalhos, com habilidades linguísticas e lexicogramática, por exemplo, mas o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social. O trabalho dentro de uma perspectiva de letramento crítico “[...] recontextualiza a aprendizagem no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (Brasil, 2006 p. 117).

Uma teoria de letramento crítico procura conscientizar o aluno a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem, entendendo que o conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro, e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva e única: são múltiplos, (re)construídos e (re)negociados baseados em regras discursivas e práticas sociais imersas em relações de poder (Cervetti et al., 2001).

Esse trabalho de letramento crítico pode ser viabilizado através do uso de gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (1952/1979[2003]), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, concretos e únicos, que circulam em esferas diferenciadas de utilização da língua. Eles refletem as condições específicas da esfera, com suas necessidades temáticas, seus participantes e a intenção do locutor. Sua escolha segue certos parâmetros, como finalidade, destinatários e conteúdo – ou seja, “[...] há a elaboração de uma base de orientação para a ação discursiva” (Schneuwly, 1994 [2010, p. 23]). Caracterizam-se por três elementos constitutivos (Bakhtin, 1952/1979, [2003, p. 261]): conteúdo temático (já discutido anteriormente), construção composicional (conjunto de elementos organizacionais do texto que marcam as possibilidades de compreensão de um determinado gênero em contextos socioculturais específicos), e estilo da linguagem (“seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” – cf. Bakhtin, 1952/1979, [2003, p. 261]).

Gêneros discursivos são, portanto, manifestações sociais da linguagem, materializadas em elementos verbais e/ou não-verbais, e intencionalmente selecionados e organizados com um objetivo sociointeracional, dentro de uma esfera social, de modo a permitir aos seus interlocutores a construção de significados e a sua ação nesta esfera, em decorrência da ativação de conhecimentos prévios de práticas socioculturais de uso. Os gêneros do discurso configuram-se, portanto, como ferramenta do letramento crítico, na medida em que consideram não apenas o produto linguístico, mas também suas condições processuais de produção, circulação e distribuição (Fairclough, 1992) – quando, onde, como, por quê, para quem, por quem? – oportunizando questionamentos e ressignificações na vida social.

Por uma Abordagem Integral para o Ensino de Línguas na Escola Pública

Até aqui, foram expostas as bases teóricas que, acredito, devam orientar o ensino de língua estrangeira na rede pública. Tal ensino deve se orientar tendo como base necessidades de interação e integração do aluno com o meio social – privilegiando uma abordagem sociointeracional que extrapole os limites da chamada abordagem comunicativa – e teorias de multiletramentos – capazes de abarcar as múltiplas manifestações da linguagem em nossa contemporaneidade altamente semiotizada. Para tal, postula-se também que o ensino deva ser articulado por meio de temas e gêneros relevantes ao aprendiz.

Reconheço que tecer tais comentários e propor diretrizes para o ensino público é tarefa relativamente simples; o grande obstáculo que se coloca é a viabilidade de implementação de tais propostas. Em relação a isso, quero dizer, antes de mais nada, que acredito na busca pela utopia, sim, na necessidade de se querer sempre o melhor, por mais inatingível que pareça. Mesmo que os resultados alcançados não sejam a utopia esperada, pelo menos estarão mais próximos a ela do que estavam antes.

Retomando o que já dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), pode-se distinguir duas perspectivas principais que orientam o ensino de inglês em diferentes contextos: uma educacional, voltada para a formação integral e cidadã do indivíduo, e outra pragmática / instrumental, visando à instrumentalização do aluno no uso da língua com o objetivo de melhor integrá-lo a certos contextos sociais. Tomadas como dicotômicas, insisto que tais perspectivas não são opostas; pelo contrário, são complementares. Por que a perspectiva educacional precisa excluir o lado instrumental? Como podemos falar em formação integral do cidadão se ele, em tempos de globalização, não estiver preparado para interagir socialmente por meio do uso da língua estrangeira? E por que o ensino instrumental não pode ter um caráter educacional também? Afinal, o usuário da língua não a utiliza no vácuo social; seu uso remete não apenas a contextos situacionais imediatos, mas também a contextos culturais mais amplos e a identidades sociais de seus usuários.

Tal distinção é comumente apresentada como dicotômica ao se distinguir o ensino de línguas na escola regular do ensino nos institutos de idiomas. É verdade que estes últimos se orientam exclusivamente para a função instrumental da língua ensinada, sem se preocupar como essa língua pode contribuir – e contribui – na formação cidadã do aprendiz. No entanto, não faz sentido falar nessa dicotomia na escola: da mesma forma que a escola tem um compromisso com a função educacional do ensino de línguas, também deve ter com sua função instrumental – afinal, não é a instrumentalização do indivíduo para agir na sociedade contemporânea a função educacional do ensino de línguas?

Tudo que foi dito até aqui alinha-se tanto com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) quanto com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Não entendo, portanto, porque tais documentos são, não raramente, tratados como contraditórios. O que se percebe é apenas um diferente posicionamento em relação ao foco que deve ser assumido nos conteúdos a serem trabalhados. De um lado, os PCN (Brasil, 1998) sugerem foco em apenas uma habilidade linguística, recomendando fortemente que essa habilidade seja a de leitura; do outro lado, as OCEM (Brasil, 2006) propõem que sejam trabalhados leitura, compreensão oral e prática escrita. As OCEM, portanto, contemplam os PCN; mas os PCN não contemplam integralmente as OCEM. Opostos, entretanto, os documentos não são. Concordo com Almeida (2012) quando ele diz que as OCEM utilizam uma terminologia antiga, a das quatro habilidades linguísticas, o que causa, de certa forma, uma confusão conceitual. Contudo, fica claro no texto da OCEM que o objetivo do ensino de línguas não deve ser a *abordagem comunicativa*, em sua forma tradicional, privilegiando exclusivamente as quatro habilidades linguísticas. Muito ao contrário: as OCEM enfatizam bastante a importância dos novos e multiletramentos, especialmente do letramento crítico, no ensino da língua, sem, entretanto, reduzir esse ensino a apenas leitura.

É verdade que pode parecer ambicioso, nas condições atuais da escola pública brasileira, trabalhar leitura, compreensão oral e prática escrita. No entanto, não se deve esperar da escola regular o mesmo resultado que se espera dos institutos de idiomas, uma vez que estes últimos trabalham com condições ideais para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber, turmas reduzidas e carga horária semanal satisfatória. Ademais, os professores são *treinados* pela própria instituição, o que, de certa forma, corresponde a uma formação continuada dentro da metodologia da proposta – formação continuada esta que falta aos professores da rede pública, e que deveria ser o ponto nodal das políticas públicas de ensino de língua estrangeira na escola. Portanto, o que um instituto de idiomas entende por leitura, compreensão oral e produção escrita não pode ser o mesmo que se espera da escola; enquanto o instituto de idiomas espera fluência, a escola pode esperar conhecimentos básicos, mas suficientes para que o aluno interaja em contextos simples. Caso o aluno tome gosto pela língua, aí, sim, ele deve buscar um instituto de idiomas. A escola não deve querer substituir o instituto de idiomas, mas tem a obrigação de prover o aluno com conhecimentos mínimos que o permitam *sobreviver* em situações simples – da mesma forma que fazem as demais disciplinas da grade curricular: Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física etc. Qualquer aluno sai da escola com conhecimentos mínimos sobre essas matérias; ninguém sai da escola matemático, historiador, biólogo, físico etc. A partir da exposição aos conteúdos dessas matérias, o aluno escolhe em quais quer se aprofundar. Por que não pode ser da mesma forma com a língua estrangeira? Por que se espera que o ensino de língua estrangeira na

escola deva tornar o aluno fluente no idioma? Por que o ensino que não alcance esse objetivo merece ser desqualificado?

Alinhado com a fundamentação teórica dos PCN e das OCEM, mas contemplando a amplitude e abrangência do último documento, está o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2013). O PNLD compra e distribui gratuitamente livros didáticos para os alunos das escolas públicas. Tais livros, entretanto, são avaliados por especialistas (professores universitários e da Educação Básica); apenas os títulos aprovados são comprados pelo governo. Os critérios de seleção contemplam leitura, compreensão oral e prática escrita, dentro de um paradigma crítico, como mostram a Figura 1 e a Figura 2, a seguir.

Figura 1

3.1.4 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)
<p>Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas; • seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; • contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; • inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; • expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação; • discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional; • propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; • ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor; • explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras; • promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto; • prioriza atividades que atribuam à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio; • promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade; • apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual); • oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio; • desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira; • propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira; • oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas; • explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;

Fonte: Edital PNLD 2015, p. 46.

Figura 2

- propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;
- vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
- favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina;
- promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;
- promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;
- proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.

Fonte: Edital PNLD 2015, p. 47.

Em relação aos critérios do PNLD, considero-os condizentes com os princípios norteadores dos PCN e das OCEM. Críticas, entretanto, são feitas ao seu escopo, principalmente pelos defensores do ensino com foco exclusivamente na leitura (cf. Almeida, 2012). Para esses críticos, o PNLD impõe uma *ditadura* na escolha do livro didático, cerceando a diversidade metodológica e tentando homogeneizar o ensino de língua estrangeira na escola. No entanto, a não-adoção de uma política de seleção de livros didáticos seria, a meu ver, uma irresponsabilidade da parte do governo, uma vez que estamos falando em investimento de dinheiro público. Nesse sentido, a seleção proposta pelo governo é válida, pois pretende assegurar o mínimo de qualidade às obras compradas pelo governo para serem utilizadas nas escolas públicas. Discordo que assegurar critérios mínimos de qualidade seja homogeneizar o ensino, pois o uso diferenciado que diferentes professores fazem de um mesmo livro didático em sala de aula pode imprimir à aula metodologias diversas. Até mesmo aqueles professores que insistam em contemplar apenas a leitura em suas aulas poderão fazê-lo; no Guia do PNLD 2012, por exemplo, das sete obras aprovadas para o ensino de inglês, três, segundo o próprio guia, privilegiam a leitura.

É importante ressaltar aqui que os objetivos de se trabalhar as modalidades escrita e oral da língua, conforme propostos pelas OCEM e reforçados pelo PNLD, são perfeitamente alcançáveis no ensino de língua estrangeira; a questão é: em que medida? Como discutido anteriormente, não seria justo esperar da escola regular o mesmo resultado que se espera de um instituto de idiomas. Portanto, ao se falar em leitura, compreensão oral e prática escrita, não se espera fluência, mas conhecimentos razoáveis que um aluno mediano não possui atualmente ao concluir a Educação Básica: leitura de textos básicos, participação em diálogos básicos (compreensão e produção) e redação de parágra-

fos e textos simples. Em relação ao letramento crítico, é importante ressaltar que a adoção de um paradigma crítico não implica em levantar questionamentos filosóficos profundos e existenciais acerca dos temas trabalhados; trata-se apenas de problematizar questões relevantes à realidade sociocultural do aluno que inevitavelmente surgem no uso da língua. A primeira lição da primeira série do Ensino Fundamental II fatalmente trabalhará com as funções *apresentar-se* e *cumprimentar pessoas*. O simples fato de chamar a atenção do aluno para as diferentes formas de fazê-los, considerando-se as razões e contextos que influenciam nas suas escolhas, e considerando os contextos dos quais já participa, além de outros dos quais poderá vir a participar, na língua materna e na língua-alvo, já é um trabalho de letramento crítico.

Considerações Finais

O presente artigo procurou discutir algumas possibilidades e desafios do ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. Em tempos de globalização, a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública se faz mais urgente do que nunca, acirrando a busca por metodologias eficientes.

Enquanto alguns se conformam com as dificuldades que se apresentam para o trabalho com habilidades orais em língua estrangeira, dadas as condições propiciadas pelas escolas públicas brasileiras, e sugerem o ensino com foco exclusivo na leitura, outros advogam a retomada da abordagem comunicativa, que se mantém como a corrente dominante no cenário internacional, com o equilíbrio entre o ensino das competências escritas e orais da língua. A partir da discussão dos princípios que orientam, de um lado, a abordagem comunicativa, e de outro, os documentos oficiais nacionais para a Educação Básica, procurei apontar para uma desconstrução dessa disputa entre essas duas metodologias, indicando uma convergência entre as duas na chamada abordagem sociointeracional – ou seja, uma resignificação da abordagem comunicativa à luz dos documentos oficiais.

Por tudo que foi discutido aqui, acredito em um meio termo conciliatório entre as duas abordagens metodológicas que hoje disputam espaço na escola pública brasileira: a abordagem sociointeracional, com foco na compreensão e produção de textos orais e escritos. Nesse sentido, toda a reflexão crítica do trabalho com leitura proposta pelos PCN pode e deve ser mantida, mas expandido o conceito de leitura para outros tipos de textos, dando conta da multiplicidade de textos multisemióticos que permeiam a contemporaneidade, sem descartar os textos orais (cf. OCEM).

Criar uma dicotomia entre PCN (foco exclusivo na leitura) e OCEM + PNLD (foco na compreensão e produção de textos orais e escritos) não é saudável, visto que os últimos documentos não se opõem ao primeiro, apenas o complementam, expandindo o escopo da proposta de ensino. Proponho uma convivência harmônica dos pressupostos dos PCN e das

OCEM, mediados pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD. Acredito que um *ato de coragem* como esse – acreditar em uma educação linguística integral em língua estrangeira na escola – seja o que a educação brasileira esteja precisando em relação ao ensino de línguas.

Finalmente, defendo que o PNLD, embora considerado por alguns uma imposição, pode contribuir bastante, com seus princípios de base sociointeracional, para a melhoria da qualidade do ensino, provocando um efeito retroativo. Sem querer substituir o trabalho de formação de professores – tão necessário, sim – paralelamente é possível trabalhar com políticas que visem a um efeito retroativo (como PNLD e ENEM, por exemplo), pois exigências no final do processo inevitavelmente farão com que os professores busquem soluções em suas aulas para dar conta de alcançar tais objetivos.

Recebido em 23 de maio de 2013
Aprovado em 03 de fevereiro de 2014

Notas

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.
- 2 A professora com quem trabalho no PIBID (CAPES), por exemplo, afirmou, com certo “orgulho”, levar para seus alunos exercícios extras retirados do *Graded exercises in English*, de Robert J. Dixson, um clássico da abordagem puramente estrutural.
- 3 Todos os livros são escritos em inglês, pois o ensino de metodologia do ensino de inglês é normalmente feito em inglês, uma forma de aperfeiçoar o professor em pré-serviço ou em serviço no uso do idioma que leciona ou lecionará. À exceção de universidades, dificilmente trabalha-se com textos em português nesse contexto.
- 4 Segundo Anthony (1963), diferentemente do *método*, que prescreve uma série de procedimentos a serem seguidos, a *abordagem* pressupõe uma série de assunções por parte do professor, que deve tomar decisões com base na natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem, em seus contextos específicos.
- 5 A linguagem é *multimodal*, expressa através de modos de significação múltiplos e diversos (escritos, orais, visuais, cinestésicos etc), e *multicultural*, variando de acordo com diferentes contextos culturais (Kalantzis; Cope, 2012).
- 6 É importante ressaltar que, embora alguns autores mencionem teorias de Vygotsky e Bakhtin em suas discussões (Brown, 2007b), isso é feito dentro da terceira versão da abordagem comunicativa. A abordagem sociointeracional só ganha status de abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), e não está presente nos livros de metodologia de ensino de inglês para o mercado internacional.
- 7 Assim como Marcuschi (2008), não faço distinção entre os termos *gêneros discursivos* e *gêneros textuais* de forma intercambiável. Embora considere texto e discurso conceitos diferentes, em que [discurso = texto + condições de produção, circulação e distribuição], entendo que o conceito de gênero incorpora tais condições, o que anula qualquer distinção entre os dois termos.

Referências

- ALMEIDA, Ricardo. The Teaching of English as a Foreign Language in the Context of Brazilian Regular Schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.
- ANTHONY, Edward. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, v. 17, p. 63-57, 1963.
- BAHKTIN, Mikhail. [1952]. Os Gêneros do Discurso. In: BAHKTIN, Mikail [1979]. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital PNLD 2015: Ensino Médio**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 07 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2008.
- BROWN, Henry Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. London: Longman, 2007a.
- BROWN, Henry Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. London: Longman, 2007b.
- BROWN, Henry Douglas. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy (Org.). **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CELCE-MURCIA, Marianne (Org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), abr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 06 out. 2010.
- CLANSFIELD, Lindsay. **Global**. Oxford: Macmillan, 2010.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- DOFF, Adrian; GOLDSTEIN, Ben. **English Unlimited**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- ELLIS, Rod. **Instructed Second Language Acquisition: learning in the classroom**. Oxford: Blackwell, 1990.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- GOLDSTEIN, Ben. **New Framework**. Oxford: Richmond Publishing, 2008.
- GOLDSTEIN, Ben; JONES, Ceri. **The Big Picture**. Oxford: Richmond Publishing, 2012.

- HAMMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. London: Longman, 2007.
- HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet (Org.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KUMARAVADIVELU, B. Towards a Post-Method Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAYBIN, Janet; MOSS, Gemma. Talk About Texts: reading as a social event. **Journal of Research in Reading**, v. 16, n. 2, p. 138-147, 1993.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 29-57.
- OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **English File**. Third edition. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- RICHARDS, Jack; BOHLKE, David. **Four Corners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- RICHARDS, Jack; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. **Interchange**. Fourth edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. **Top Notch**. Second edition. London: Pearson, 2011.
- SCHNEWLY, Bernard. [1994] Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- SCRIVENER, Jim. **Learning Teaching: a guidebook for English language teachers**. 3. ed. Oxford: Macmillan, 2010.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.
- SOARS, John; SOARS, Liz. **New Headway**. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- TAYLORE-KNOWLES, Joanne; ROGERS, Mickey. **Open Mind**. Oxford: Macmillan, 2010.
- VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Rogério Tilio é doutor em Letras e Professor Adjunto de Língua Inglesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua também no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e na coordenação de área de Inglês do PIBID-CAPES. Seus interesses de pesquisa incluem: avaliação e produção de material didático, multiletramentos, ensino de línguas, formação de professores, e Linguística Sistêmico-funcional. É atualmente vice-presidente da ALAB (biênio 2013-2015).
E-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br