

O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE À LUZ DAS MEMÓRIAS DISCURSIVAS DOS ALUNOS DE LETRAS

Socorro Cláudia Tavares de Sousa*
Maria Elias Soares**

Resumo

O ensino/aprendizagem da língua estrangeira é uma temática bastante fértil dentro da área de Linguística Aplicada. Visando empreender um estudo sobre o tema, coletamos as memórias discursivas dos alunos do curso de graduação em Letras/Língua Estrangeira da Universidade Federal da Paraíba com a finalidade de discutir o processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras modernas à luz das abordagens de ensino de línguas (SILVEIRA, 1999) e da pedagogia da autonomia de Freire (1996). Realizamos uma investigação de natureza qualitativa, buscando analisar as vozes representativas sobre as práticas pedagógicas comumente utilizadas na educação básica. A análise das narrativas dos alunos demonstrou que, em geral, o ensino baseou-se em uma abordagem centrada em prescrições gramaticais.

Abstract

The teaching and learning practice of foreign language is a strongly studied topic in Applied Linguistics. This way, we collected some discursive memories of Languages undergraduate students (non-Portuguese) from the Federal University of Paraíba in order to analyze their experiences relating to the processes of teaching and learning foreign languages. In order to develop the analysis we took the ideas of the modern approaches of language teaching (Silveira, 1999) and Paulo Freire's pedagogy of autonomy (1996). We conducted a qualitative research that seeks to analyze the representative voices about the pedagogical practices commonly used in basic education. This

analysis showed that, in general, the teaching practice was based on grammatical prescriptions.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira é uma atividade que está presente na história da humanidade. Em diferentes civilizações, constatamos que o homem sempre necessitou aprender outro idioma, seja para a realização de atividades comerciais, seja para a realização de atividades políticas, dentre outras. Atualmente, a necessidade de aprender um idioma está ligada à construção de uma identidade cidadã (BRASIL, 1998), ideia inspirada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que instituiu a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, a partir da quinta série do Ensino Fundamental.

Considerando o espaço ocupado pela língua estrangeira dentro da sociedade brasileira, julgamos necessário discutir o processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras modernas, à luz das abordagens de ensino de línguas (SILVEIRA, 1999), e da pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996). A interface entre duas áreas disciplinares distintas (Linguística Aplicada e Educação) apresenta-se como uma possibilidade teórica de investigação, sob diferentes e complementares óticas, do presente objeto de estudo (o ensino/aprendizagem de língua estrangeira). Isso porque há uma convergência entre os elementos (por exemplo: a relação professor/aluno) que constituem uma abordagem de língua com as reflexões tecidas por Freire (1996) sobre o papel do aluno, do professor e do ensino/aprendizagem.

* (UNILAB)

** (UFC/UNILAB)

Para a realização deste trabalho, utilizaremos o relato das memórias discursivas de estudantes do curso de Letras/Língua Estrangeira da Universidade Federal da Paraíba sobre o seu contato com a língua estrangeira. O *corpus* do trabalho foi coletado no semestre de 2009.2, durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, na qual uma das autoras era docente. A apresentação por escrito da memória discursiva dos alunos representou uma atividade que buscou desenvolver reflexões sobre as crenças envolvidas no ensino/aprendizagem de segunda língua.

O uso de memórias discursivas em estudos sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira tem sido objeto de reflexões empreendidas por alguns estudiosos na área da Linguística Aplicada (ORTENZI *et al*, 2002; PAIVA, 2009). Desse modo, o presente trabalho insere-se no campo das pesquisas que analisam as narrativas dos informantes como um meio que nos permite conhecer as crenças sobre o ensino/aprendizagem que subjazem ao discurso dos alunos.

Para fins de organização deste trabalho, dividimos este artigo em três partes, afora as considerações iniciais e finais. Na primeira seção, caracterizaremos as principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras (tradicional, estrutural, cognitiva, comunicativa). Na segunda seção, apresentaremos uma breve visão da prática pedagógica defendida por Freire (1996). Já na terceira seção, analisaremos as memórias discursivas, cruzando as vozes oriundas dos estudantes do curso de Letras com as vozes da literatura sobre abordagens de ensino e sobre a prática pedagógica proveniente das ideias de Freire (1996).

2 ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antes de descrever as principais abordagens no ensino de língua estrangeira, julgamos conveniente esclarecer em que consiste a noção de abordagem. Nossa preocupação é resultado da confusão terminológica que se estabelece em muitos escritos dentro da Linguística Aplicada que confundem os conceitos de abordagem e de método. Segundo Leffa (1988, p. 2), “a única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo ‘método’, já consagrado tanto no sentido amplo como no sentido restrito”¹. Embora não discordemos do autor, consideramos que a questão é bem mais complexa, sobretudo se levarmos em consideração que o conceito de método é bastante polissêmico na literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras. Apenas a título de ilustração, citamos duas concepções sobre métodos como a de Anthony (1963) e a de Richards e Rodgers (1986), em que a noção assume diferentes posições. No primeiro trabalho, o termo

é usado com um sentido intermediário entre abordagem e técnicas e, no segundo, constitui-se uma combinação de abordagem, desenho e procedimentos (VILAÇA, 2008).

Para Leffa (1988, p. 02), “a abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam os pressupostos”. Contudo, Silveira (1999) inclui na abordagem outros elementos como o ensino e as relações pedagógicas entre professor e aluno. Nossa descrição de abordagem privilegiará a visão de língua, de ensino, de aprendizagem e de relações pedagógicas.

De acordo com Silveira (1999), as principais abordagens para o ensino de línguas são: a tradicional, a estrutural, a cognitivista, e a comunicativa. Em geral, as abordagens se traduziram em métodos, com exceção da abordagem cognitivista que teve um importante papel na reflexão sobre o ensino de língua estrangeira, porque se opôs ao behaviorismo e ao estruturalismo, em explicações sobre a aquisição de línguas, mas não produziu métodos específicos.

Conforme Silveira (1999), a abordagem tradicional caracteriza-se por ter uma visão de língua como expressão do pensamento, ou seja, o interlocutor que enuncia constrói uma dada representação mental que deverá ser captada pelo seu interlocutor da forma como foi mentalizada. Segundo essa representação, a escrita literária sobrepôs-se à língua falada, estabelecendo-se uma ênfase nas nomenclaturas e no estudo das classes gramaticais. Além disso, a semântica da língua restringe-se ao vocabulário que, por sua vez, é fundamental na compreensão e tradução de textos. Dentro dessa abordagem, a aprendizagem é vista como um esforço mental do educando para aprender as regras prescritivas a partir de um ensino que se desenvolve mediante o uso de atividades expositivas sob a responsabilidade do professor, único detentor do saber. Essa abordagem caracteriza, portanto, a relação professor/aluno como assimétrica.

Já a abordagem estrutural, vê a língua oral como tendo prioridade em relação à língua escrita, devendo a aprendizagem da língua estrangeira seguir a seguinte ordem: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita. A língua é concebida como um sistema e por isso as estruturas representam o centro da abordagem. A aprendizagem de uma língua é, pois, sinônimo de aprendizagem de hábitos na medida em que os alunos imitam os modelos oferecidos pelo professor. O ensino significa uma manipulação de comportamentos, um treinamento com passos previamente planejados. Nessa perspectiva, a relação professor/aluno caracteriza-se pela prevalência do comando do professor.

A abordagem cognitiva opõe-se às anteriores na medida em que se recusa a aceitar que a aprendizagem da

¹ O artigo de Leffa (1988) está também disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>

língua se dá por condicionamentos. Para essa abordagem, há uma atividade cognitiva por trás desse processo, que é contínuo, em que o indivíduo internaliza as regras a partir dos elementos linguísticos a que está exposto. Contudo, a aprendizagem se explica pela existência de um “dispositivo” linguístico que os seres humanos possuem. A aprendizagem é vista como “um processo de conquista pessoal, em que atividades de apelo cognitivo individualizado, por um lado, e as atividades de socialização, por outro, levam à aquisição e à maturidade linguística” (SILVEIRA, 1999, p. 71). O papel do professor é levar o aluno a utilizar suas estratégias de aprendizagem, de modo a alcançar uma proficiência próxima à do nativo. A relação professor/aluno deve ser a melhor possível, haja vista haver uma valorização dos aspectos afetivos.

Por fim, a abordagem comunicativa representa uma visão de língua como interação social. Esta abordagem é subsidiada por noções da Pragmática (ex.: atos de fala) e da Linguística de Texto. Dentro dessa perspectiva, essa abordagem considera o contexto, os participantes, o tópico, as intenções e não apenas a estrutura da língua. Aprender uma língua significa um processo ativo que envolve elementos de natureza linguística e social. O conhecimento dos alunos é construído na interação com os outros alunos e com o professor, cujo papel não é mais o de transmissor do conhecimento e sim o de “facilitador” da aprendizagem do aluno.

Após a apresentação dessas abordagens de ensino, na próxima seção, discutiremos como o ensino/aprendizagem é concebido à luz da pedagogia da autonomia desenvolvida por Freire (1994, 1996).

3 A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Considerando que a obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” reflete sobre o processo de ensino/aprendizagem, julgamos que a inclusão de Freire (1996) neste trabalho propiciaria uma ampliação na análise de nosso objeto de estudo. Nesta obra, o autor defende a ideia de que a educação deve promover a igualdade, a transformação e a inclusão dos indivíduos na sociedade. Dentro dessa perspectiva, constatamos que a apropriação de uma língua estrangeira sempre representou, no Brasil, um instrumento que fortalece as diferenças entre as classes menos e mais favorecidas. Isso porque as políticas educacionais e o ensino de língua estrangeira na escola não garantem uma aprendizagem efetiva. Segundo Paiva (2003, p. 57), “em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento”.

Considerando essa realidade, os saberes discutidos na obra “Pedagogia da autonomia” dão conta de um ensino

que não se realiza se não houver aprendizagem e de que esta não é sinônimo de transferência de conhecimentos. A educação defendida por Freire (1996) se fundamenta no diálogo e no respeito ao educando, de modo que a concepção de mundo do educando não é descartada. Suas ideias refletem uma postura ideológica que pode levar o educando a tomar decisões que modifiquem a realidade em que está inserido. Considerando essa visão, supomos que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode representar um aumento da competência comunicativa dos alunos, de modo que estes possam produzir sentido na língua-alvo e não apenas “absorver” informações. Sobre esse aspecto, Leffa (2001) afirma que o ensino da língua estrangeira deve propiciar a interlocução e não apenas o consumo de informação.

Considerando a dialogicidade uma das pilstras que norteiam a filosofia freiriana, a interlocução em língua estrangeira poderia levar os educandos a refletirem sobre sua própria realidade, tornando-os indivíduos críticos. A dialogicidade defendida por Freire (1996) não consiste apenas em conversar com o educando, mas levá-lo a passar de uma consciência ingênua a uma consciência crítica (FREIRE, 1994). Essa passagem se dá pela negação de uma “educação bancária” e pelo estabelecimento de uma educação problematizadora que se assenta em uma investigação temática.

Para levar os educandos a tornarem-se sujeitos de seu próprio conhecimento, a educação despoja-se da aura de “neutralidade” e assume a ideologicidade que lhe é inerente. Segundo Freire (1996, p. 98),

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Esse tipo de postura exige um professor com diferentes competências, usando as palavras de Freire (1996), diferentes saberes que não se resumem ao conhecimento científico e, no caso do professor de línguas estrangeiras, ao conhecimento linguístico-comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2008). O professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um agente social. Para isso, “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” (FREIRE, 1996, p. 95). Essa afirmação deixa evidente o caráter político do ensino/aprendizagem, bem como uma relação professor/aluno que se assenta na dialogicidade.

Em suma, podemos afirmar que Freire (1996) rechaça uma educação em que o educador é aquele que sabe

tudo e o educando é aquele que não sabe nada, ou seja, que o educador é o sujeito do processo de ensino/aprendizagem e o educando o objeto. Para superar essa postura dicotômica, o autor sugere que o professor seja um “educador/educando” e o aluno um “educando/educador,” pois os sujeitos que fazem parte do processo se educam simultaneamente.

4 MEMÓRIAS DISCURSIVAS: AS VOZES DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA UFPB

Ao utilizar as narrativas dos alunos, buscamos refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem em língua estrangeira, seja na educação básica, seja no ensino superior. Para preservar a identidade dos alunos, estes serão identificados por um código alfabético e numérico (I01, I02, I03 e assim por diante), sendo que I significa informante. Resaltamos também que transcrevemos os discursos dos alunos sem realizar nenhuma modificação em seus textos.

A análise dos textos dos estudantes revelou que a abordagem tradicional ainda predomina dentro das salas de aula de língua estrangeira. Os excertos 01 e 02 ilustram nossa afirmação.

(01) [...] quando soube que ia aprender inglês na 5ª série (6º ano) fiquei bastante ansiosa. Afinal, na minha cabeça, eu ia aprender a me comunicar em outra língua. Mas a decepção veio com o decorrer das aulas, a professora fazia uma aula 100% decorativa, dificilmente ela falava inglês e eu tinha a sensação de não sair do lugar. (I15)

(02) Paralelamente à maioria das pessoas que tiveram um contato com inglês como LE² minha experiência de aprendizagem na escola não teve muito proveito no que concerne proficiência – ou qualquer habilidade linguística à parte de um ou outro acréscimo em conhecimento vocabular. Aulas expositivas sobre regras gramaticais distantes de um contexto comunicativo resumem bem minha aprendizagem na escola. (I20)

Como se pode observar nos excertos dos alunos, o ensino se caracteriza por aulas expositivas e a aprendizagem por atividades de memorização. Esse tipo de ensino/aprendizagem não é significativo para o aluno e conduz à frustração como pode ser observado no trecho da I15. Embora exista um consenso na literatura de Linguística e de Educação de que esse tipo de ensino é ineficaz, questionamos o que leva os professores a ensinarem da forma como ensinam. Em outras palavras, que crenças levam os professores a utilizarem a mesma abordagem tradicional a que foram submetidos? Isso porque estamos partindo do pressuposto de que as competências do professor de língua estrangeira constituem-se também a partir das crenças,

intuições e experiências anteriores de aprender línguas na escola (o que ALMEIDA FILHO (2009) denominou de “competência implícita”). Nessa perspectiva, não estariam os professores reproduzindo o mesmo *status quo*? Estaria, pois, a educação linguística funcionando como um instrumento de manutenção da realidade vigente?

A abordagem tradicional (como é denominada na Linguística Aplicada) assemelha-se à educação bancária que é rechaçada por Freire (1996). Para o autor, esse tipo de ensino castra a liberdade do aluno na medida em que o educador se impõe como autoridade do saber e os educandos devem tão somente se adaptarem às determinações que lhe são impostas. Um dos estudantes chega a afirmar que não lhe foi dada voz nas aulas de língua estrangeira. O exemplo 03 ilustra nossa assertiva.

(03) Na escola, comecei a estudar inglês aos 11 anos. Como muita gente, só me lembro de ter estudado o verbo “to be”. Também como muita gente, frequentei cursos livres fora da escola, em escolas diversas. Considero que o aprendizado não foi satisfatório, mas não sei as razões. Talvez porque o ensino era centrado na gramática. Talvez porque não fosse dada a voz aos alunos. (I16)

O fato de os educandos apenas seguirem as prescrições indicadas pelos educadores, caracteriza-se como uma relação de opressão na qual o educando é silenciado, asfixiando, assim, a liberdade dos alunos. Esse tipo de relação professor/aluno caracteriza-se como assimétrica e vai de encontro ao que Freire (1996, p. 113) afirma, ou seja, que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele.” A prática pedagógica propugnada por Freire (1996) implica uma educação que vê o aluno como um parceiro, uma educação realizada com o aluno.

Embora a abordagem tradicional seja predominante, constatamos também em algumas declarações dos informantes o relato de experiências positivas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira que parecem se aproximar de uma abordagem comunicativa, conforme ilustrado em 04 e 05.

(04) Esta nova concepção de ensino – aprendizagem de língua que possuo, é relevante da experiência obtida no 2º período da graduação, [...] Em suas aulas aprendíamos de forma natural, conversando (sem sofrer nenhuma pressão) sobre coisas do cotidiano, e a gramática era trabalhada de maneira implícita, e além do mais, ela não respondia perguntas referentes à tradução de vocábulos, afirmava que nós é que deveríamos pesquisar, e consequentemente solucionar nossos questionamentos. [...] (I08)

² LE significa língua estrangeira.

(05) *A partir desta experiência aprendemos a aprender, e “deletamos” o tradicionalismo arraigado em nosso processo anterior de aprendizagem.* (108)

Como pode ser observado nas memórias discursivas, o fato de a professora focar a “conversação” parece indicar que o seu objetivo era desenvolver a competência comunicativa dos alunos ao mesmo tempo em que observamos uma tendência que a aprendizagem segue a ordem natural da aquisição da língua materna que é ouvir > falar > ler > escrever. Outro aspecto que merece ser ressaltado é a prática pedagógica da professora de levar os alunos a uma atitude de inquietação e de busca pelo conhecimento, ao contrário da abordagem tradicional que fornece ao aluno respostas prontas. Sobre essa questão também se posicionou Freire (1996), ao afirmar que a curiosidade é a mola propulsora da aprendizagem e que os educandos devem exercitá-la. Segundo Freire (1996, p. 85), “com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não a aprendizagem real ou o conhecimento cabal do objeto.”

Outro aspecto que pode ser observado nas memórias discursivas dos alunos é que a relação professor/aluno pode representar um filtro afetivo que conduz à aprendizagem significativa de língua estrangeira. O excerto 06 revela como a estudante passou a “desestrangeirizar” a língua inglesa a partir do apoio dado pela mãe e não pela professora.

(06) *Meu primeiro contato com uma língua estrangeira foi na 1ª série do ensino fundamental I, foram minhas primeiras aulas de inglês. Não tive muito entrosamento com a professora. Porém, eu tinha a ajuda da minha mãe – que também é professora de inglês – e assim fui desenvolvendo um pouco o domínio da língua inglesa. A partir desse momento passei a me interessar muito pelo idioma inglês.* (107)

Sobre esse aspecto, Almeida Filho (2008) destaca que a aprendizagem de língua estrangeira perpassa necessariamente a abordagem de aprender do aluno que, por sua vez, envolve o filtro afetivo do aluno. Esse filtro pode produzir motivação ou resistência em relação à língua-alvo. A nosso ver, a relação professor/aluno é um desses componentes que podem ou não levar o educando a ter mais ou menos interesse pela língua estrangeira. Freire (1996), por sua vez, destaca que é falsa a crença de que o professor será melhor se conseguir separar a ação docente da afetividade. Isso porque o autor considera que a prática pedagógica engloba “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico” (FREIRE, 1996, p. 143).

O fato de que ensinar é uma especificidade humana, não podemos, segundo Freire (1996), concebê-la como uma experiência “fria”, que não envolva emoções e sonhos. Isso não significa dizer que o professor deve se transformar em um “terapeuta”. Como sugere a abordagem comunicativa,

o professor pode exercer diferentes papéis, tais como: coordenador de discussões, analista das necessidades e interesses dos alunos, observador da participação dos alunos nas interações, dentre outras funções.

Em suma, a análise dos relatos dos alunos do curso de Letras/Língua Estrangeira nos permite dividi-los em dois grupos: experiências não-significativas e experiências significativas na aprendizagem de língua estrangeira. A primeira caracteriza-se pelo uso de uma abordagem tradicional, na visão da Linguística Aplicada, ou de uma concepção bancária de ensino, na visão de Freire (1996). A segunda parece aproximar-se de uma abordagem comunicativa ou de uma pedagogia que caminha em direção à autonomia do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a refletir sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira mediante a análise de memórias discursivas de alunos do curso de Letras/Língua Estrangeira da UFPB. Essa análise foi fundamentada nas abordagens de línguas propostas pela Linguística Aplicada (SILVEIRA, 1999) e pela pedagogia da autonomia concebida por Freire (1996). Ao final deste trabalho, podemos afirmar que é possível estabelecer um diálogo entre as abordagens de língua com a filosofia freiriana, embora a proposta pedagógica de Freire (1996) tenha uma natureza declaradamente política. Isso não quer dizer que nas abordagens de língua esse aspecto não esteja presente, ele está implícito na visão de língua, de ensino, de aprendizagem e de relações pedagógicas. Assim, conceber a aprendizagem como formadora de hábitos e o ensino como um treinamento significa identificar nas entrelinhas uma relação política (aqui compreendida em um sentido amplo) que trará implicações pedagógicas que se refletem na sala de aula, mas não somente nela. A escolha autoritária dos materiais didáticos e a aceitação passiva do aluno “molda” uma forma de ensino que caracterizou e parece ainda caracterizar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil em escolas de educação básica.

Não temos a pretensão neste trabalho de tecer críticas sobre as práticas pedagógicas dos professores, mas de refletir por que razões eles ainda ensinam a língua estrangeira como a estudaram, isso porque consideramos os relatos dos alunos e a competência implícita como uma das competências do professor de língua estrangeira. Esse questionamento passa necessariamente pela reflexão em torno do processo de formação que se inicia na universidade e que deve perdurar durante toda a atuação profissional. Ao tocarmos na formação profissional que se dá nos cursos de Letras, perguntamos em que medida está havendo uma formação que desenvolva a competência linguístico-comunicativa, a competência teórico-aplicada e a competência profissional dos professores pré-serviço.

Pesquisas (cf. PAIVA, 1997) em Linguística Aplicada têm revelado que a “escolha” do professor pela abordagem tradicionalista se explica pela deficiência de sua competência linguístico-comunicativa, ou seja, o fato de os professores ensinarem da forma como ensinam pode encontrar explicações em seu processo de formação nos cursos de graduação.

Outra reflexão que pode ser feita é sobre o papel das políticas educacionais no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois não basta somente a indicação de obrigatoriedade na lei, mas uma modificação na carga horária das aulas de língua estrangeira, da importância dessa língua estrangeira no contexto escolar, apenas para citar alguns exemplos.

A expectativa de uma mudança de paradigma no ensino/aprendizagem em língua estrangeira não pode estar à mercê de legislações ou de documentos oficiais, mas deve ser gestada nas reflexões realizadas em cursos de graduação e de pós-graduação, na produção de trabalhos científicos, em projetos escolares que integrem a língua estrangeira com outras disciplinas, dentre outras atividades. Neste sentido, esperamos que o presente trabalho venha fomentar essa discussão e se constitua um elo na cadeia que possibilitará aos educandos o direito de acreditar que, na educação básica, eles podem ouvir, falar, ler e escrever uma língua estrangeira. Como afirmou Freire (1996, p. 144), “se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas/S.P.: Pontes, 2008.
- _____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas/São Paulo: Pontes, 2009.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação e mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LEFFA, V. J. 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.
- _____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.
- ORTENZI, D. et al. *Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas*. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajétórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002, p.143-156.
- PAIVA, V. L. M. O. *A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997, p. 9-17.
- _____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UNB, 2003. p. 53- 84.
- _____. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. Disponível em: www.veramenezes.com/narprofessores.htm. Acesso em: 28 nov. 2009.
- SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Rio de Janeiro, v. VII, n. XXVI, p. 73-88, jul./set. 2008.