

ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA MODERNA NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO: ENSINO MÉDIO EM FOCO

MENEGHETE, Alex Vaz¹
SILVA, Elton Osvaldo da²
RADAELLI, Patrícia Barth³

*É preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos.
João Wanderley Geraldi*

RESUMO

Este trabalho de cunho qualitativo documental e de revisão bibliográfica aborda discussões a respeito do ensino e aprendizagem da Língua Materna, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas, mais especificamente a Língua Inglesa, e como os professores trabalham essas duas Línguas e suas formas de linguagem e comunicação no Ensino Médio brasileiro. Os autores aqui abordados como referências dão conta de discutir ao menos um esboço sobre o conteúdo supracitado como, por exemplo, Queiroz (2009), o qual explicita o contexto histórico do Ensino Médio brasileiro, Klein (2009) com suas metodologias de trabalhos com textos e contextos em sala de aula, os PCNs e as DCEs, os quais norteiam o ensino, aquele em âmbito nacional e este no estadual – como foco principal o estado do Paraná -, além de algumas contribuições bakhtinianas sobre ideologias no âmbito da linguagem e vários outros teóricos que expõem suas ideias sobre o ensino e aprendizagem da língua em sala de aula, principalmente no contexto do Ensino Médio brasileiro, o qual tem papel protagonista no intuito do texto a seguir. Os estudos aqui expostos só têm a nos acrescentar quando se tratando da linguagem efetiva como inserção do sujeito em seus contextos sociais, culturais, políticos, educacionais etc.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto das escolas brasileiras, educação, linguagem, texto e contexto.

TEACHING OF THE MATERNAL LANGUAGE AND LANGUAGE FOREIGN MODERN IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS: HIGH-SCHOOL INTO FOCUS

ABSTRACT

This article from qualitative nature and from bibliographic review, addresses discussions about teaching and learning of the native language, Portuguese Language, Modern Foreign Language, more specifically, English Language and how teachers deal with these two languages and their ways of speech and communications in the Brazilian High School. The author used as references, discuss at least a little about the matter above mentioned for example, Queiroz (2009), that explains the historical context of the Brazilian High School, Klein (2009) with her methodology of using texts and contexts in the classroom, the PCNs and the DCEs, the ones that guide the teaching, that one, in national scope, and this one, in the state scope – Paraná State as the main focus – beyond some Bakhtinians contributions about ideologies in the language scope and many others theorists that show their ideas about the teaching and the learning of the language in the classroom, mainly in the Brazilian High School context, that is the protagonist in the aim of the following text. The studies mentioned here, have so much to increase when we talk about the effective language as insert of the subject in his social, cultures, politics and educational contexts.

KEYWORDS: Teaching and learning of languages in the Brazilian schools context, Educations, Language, Text and context.

¹ Acadêmico do curso de Letras do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. E-mail: alex2007_vaz@hotmail.com.

² Acadêmico do curso de Letras do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. E-mail: eltonsilvabr@gmail.com.

³ Professora Orientadora, docente dos Cursos de Direito, Engenharia, Letras, Medicina e Pedagogia – FAG, Mestre em Linguagem e Sociedade pela UNIOESTE, aluna do Programa de Doutorado em Letras, pela UNIOESTE. Coordenadora do Núcleo de Atendimento e Apoio ao Estudante da FAG. E-mail: patriciab@fag.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como principal intuito abrir discussões sobre o ensino de Línguas nas escolas brasileiras, tanto a Língua Materna, Língua Portuguesa, quanto as Línguas Estrangeiras Modernas, mais especificamente a Língua Inglesa, pelo fato de ser uma das línguas mais ofertadas pelas instituições de ensino em âmbito nacional. A partir do momento em que nos propomos a trazer informações que deem conta de alguns esclarecimentos a respeito de nosso ensino de línguas, precisamos retornar ao nosso contexto histórico, pois não se entende o presente, muito menos se planeja o futuro, sem, primeiramente, entendermos nosso passado.

Discussões, debates e teorias surgem pelo estopim da necessidade de compreendermos e/ou reiterarmos ainda mais aquilo que nos gera dúvidas, com relação às práticas de ensino e aprendizagem isso não é diferente, pois sempre é preciso saber muito mais para que possamos utilizar a teoria em práticas mais abrangentes e eficazes no ensino de línguas nas escolas brasileiras, principalmente quando esse ensino está inserido no último ciclo da Educação Básica – o Ensino Médio.

As questões discutidas ao longo deste texto não ficam estagnadas em metodologias de ensino ou capacidade de ensinar por parte das instituições públicas de ensino brasileiras e dos professores que nelas atuam, aqui abrangemos muito mais do que isso. Durante o presente trabalho, poderemos perceber o quanto o conjunto entre Educação (Ensino Médio), professores, textos, linguagens, contextos e conteúdos podem ajudar a inserir os inúmeros tipos de sujeitos em uma mesma sociedade com os mesmos direitos e deveres diante os diversos discursos que fazem parte de sua comunicação.

2 ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS BRASILERAS: ENSINO MÉDIO, PROFESSORES, TEXTOS E CONTEXTOS

Muitas são as discussões a respeito do Ensino Brasileiro, que se inicia na Educação Básica – Fundamental I e II, passando pelo Ensino Médio e Ensino Superior. Para que possamos abrir ainda mais essas discussões e conseguirmos entender pelo menos um pouco desse processo educacional brasileiro, precisamos voltar aos seus primórdios, trazendo à frente contextos históricos, sociais, culturais, políticos etc., principalmente quando, conforme afirma Queiroz (2009), tomando por bases históricas, o ponto inicial de nossa educação era pautada no elitismo. Dentre as divisões de nosso sistema de ensino, daremos enfoque, neste momento, ao Ensino Médio:

O Ensino Médio foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, estando sob a responsabilidade dos mesmos do século XVI até o século XVIII, uma vez que o reino português não custeava o ensino na colônia. Dessa forma o ensino Médio neste período encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião, [sic] dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Esta ligação também dava ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário. (QUEIROZ, 2009, p. 2)

Ademais, segundo Queiroz (2009), essa ligação entre o ensino brasileiro e os jesuítas manteve-se até o ano de 1759, quando, neste mesmo ano, foram expulsos das colônias pelo rei de Portugal, já que não conseguiam mais atender ao interesse educacional das elites da metrópole. Não obstante, o ensino brasileiro sempre apresentava características seletivas e elitistas, pois seu principal objetivo era preparar as classes com maior poder aquisitivo para o ensino superior fora do país, mas também para os cursos que estavam sendo criados, a partir do século XIX, no Brasil.

Somente quase dois séculos depois, Getúlio Vargas, na Revolução de 1930, criou o Ministério da Educação. Um ano depois instituiu o Decreto nº 19.890 – incrementado em abril de 1942 pelo Decreto/Lei nº 4.244 -, criando, assim, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a qual vigorou até 1971 (QUEIROZ, 2009). Com isso, e embasada em leis posteriores – lei nº 5.692/71 -, a estrutura do Ensino Médio brasileiro consolidou-se da seguinte forma: as instituições de segundo grau ofereceriam aos educandos o ensino regular, três anos de duração, ou o ensino técnico, visando qualificação profissional, com quatro anos de duração.

Como norteadores da Educação Básica – do sistema público brasileiro - temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), e é no Artigo 35 da LDB que se estabelecem as finalidades do Ensino Médio no Brasil, as quais, após inúmeras mudanças desde seus primórdios, desmitificam o antigo caráter elitista:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Ensino Médio possui duração mínima de três anos. Cada ano deve ter uma carga horária mínima de 800 horas, divididas em 200 dias letivos. Também são exigências da lei uma frequência de, pelo menos, 75% do total de horas letivas e, além disso, também se considera o desempenho

individual de cada aluno – o qual deve ser avaliado contínua e cumulativamente em práticas que comprovem a eficácia do ato de ensinar e, principalmente, de aprender. Relacionados de maneira direta a todas essas implicações que exigem o Ensino Médio brasileiro, estão os docentes, de acordo com Queiroz (2009), citando o Art. 62 da LDB, “os mesmos devem ser formados em nível superior, mais especificamente em cursos de licenciatura plena”.

Os professores, além de serem capacitados para o exercício de sua função, devem ser formados por um conjunto de qualidades que alicerçam suas práticas pedagógicas, como nos mostra Costa (1998 *apud* Castanho, 2001), as quais consistem em três grupos principais:

Técnicas (experiência no campo pedagógico, experiência no campo em que ensina, e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), físicas (saúde, higiene e asseio pessoais) e morais (sentimento do dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas) (COSTA, 1998 *apud* CASTANHO, 2001, p. 154).

Podemos inferir, desse modo, que ser professor do Ensino Médio não consiste em somente ser graduado em alguma das disciplinas específicas da grade curricular. Não basta o conhecimento teórico-científico, embora isso também seja muito importante. A prática em sala de aula e o contato com os alunos são partes essenciais dos processos de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o docente, os quais fazem papéis simultâneos durante esses processos, aprender e ensinar. Esses professores são sempre lembrados por suas práticas em sala de aula, eles são os professores “marcantes”. “O professor marcante ensina bem, conhece bem sua área”, os alunos desse tipo de professor relatam por muitas vezes que ele “sabia explicar”, “motivavam as aulas”, “entendiam a matéria” e diziam estarem frente a “seres humanos ímpares” (CASTANHO, 2001, p. 155), tudo isso aumenta cada vez mais a efetividade dos processos educacionais.

O professor precisa ter percepções sobre suas práticas em sala de aula e com seus alunos, e também ir muito além de sua disciplina, pois quando ele possui essa prática de fazer ligações entre os diferentes saberes, completando-os, ele ajuda a criar um ser realmente epistemológico. Por isso, segundo Castanho (2001):

O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio de ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento do sair das trilhas aprendidas. (CASTANHO, 2001, p. 161 - 162)

Além disso, fica a cargo, também, da organização escolar “o aprendizado dos alunos, entendido como aquisição das competências cognitivas sociais e afetivas necessárias para uma vida adulta e socialmente significativa” (SOARES, 2009, p. 227), sendo elas, de natureza cognitiva, a

capacidade de compreensão da leitura, operações matemáticas, ciências e culturas, e também o saber ético. É nessa amálgama entre as contribuições do espaço escolar e do trabalho profissional de seus docentes que, de forma efetiva, a educação se realiza concreta e satisfatoriamente.

Os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa visam aprimorar o aluno para os conhecimentos linguísticos dentro de seu âmbito social, desse modo, fazendo com que ele tenha condições de interagir entre os diferentes discursos, já que esses discursos, de acordo com a visão de Bakhtin, são constituídos por “fios ideológicos”, ou seja, as palavras, dentro de um contexto, são sempre carregadas de uma intencionalidade (MERTH, 2011, p. 131).

Por isso, as próprias DCEs defendem a leitura de forma dialógica com o meio em que vive o sujeito, pois “é um processo cuja explicitação envolve mecanismos de muita relevância para a análise do discurso” (ORLANDI, 2011, p. 54) e sempre associada ao meio sócio-histórico em coprodução de sentidos entre interlocutores, não havendo elementos, segundo Orlandi (2011), que determinem previsões de leituras para um texto, ou seja, ele não é um elemento fechado em si e muito menos autossuficiente. O texto é dependente dos sujeitos, tanto produtor quanto consumidor. Em relação à leitura, utilizada por professores em sala de aula, Orlandi (2011) explica que, atualmente, o professor é preso àquilo que traz o livro didático, orientado somente por aquilo que lhe é fornecido.

Para que a leitura em sala de aula seja efetiva, isto é, cumpra seu papel revolucionário de formar leitores verdadeiramente críticos, e não só consumidores de textos – aqueles que apenas fazem a decodificação dos códigos linguísticos -, o professor deve atuar como peça-chave, sendo mediador e incentivador de leitura e aprendizagem significativas⁴. Considerando, claro, textos verbais e não-verbais, já que a comunicação e interação entre os membros de uma mesma língua, ou não, podem ocorrer de diversas formas (MERTH, 2011, p. 137). Merth (2011, p. 137) ainda complementa que cabe ao professor e sua forma de trabalhar com a língua, em seus diferentes aspectos (sociais, culturais, políticos, históricos etc.) unidos aos sujeitos e seus inúmeros contextos de mundo, dar maior capacidade de reflexão linguística e interação com os elementos de comunicação. Sem isso, não conseguimos “compreender a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p. 14), o indivíduo que faz uso da língua necessita “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida” (*idem*).

⁴ Segundo Antunes (2001), em seu glossário para educadores(as), Ausubel utiliza essa expressão como “processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (p. 83), isto é, faz contraposição à aprendizagem mecânica, a qual simplesmente transmite informações desconexas, sem interação com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.

Nessa perspectiva, os próprios PCNs preveem o que o Ensino Médio objetiva com relação aos sujeitos que dele usufruem. Primeiramente, a utilização da Língua Portuguesa como fonte legítima de condutas sociais e representações simbólicas de experiências humanas, as quais se manifestam nos atos de sentir, pensar e agir no meio social. A segunda tem a ver com a decodificação complacente aos contextos e recursos de expressão da língua verbal, diante da natureza, função, organização, estrutura etc. Também são importantes as condições em que essa linguagem, verbal ou não-verbal, é produzida e/ou recepcionada, confrontando, assim, sua “intenção, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas” (BRASIL, 2000, p. 20).

É no espaço escolar que o ensino da Língua Portuguesa toma sua forma ética e estética em relação à linguagem verbal, pois é dela que o sujeito utiliza, em seus inúmeros contextos, para a compreensão, transformação ou reiteração social, cultural e pessoal, fazendo com que ele aceite complexidades humanas e respeite a fala de seus semelhantes, pois são todas vozes de uma mesma língua, a materna. Nesse viés comunicativo, o aluno começa a compreender que, mesmo diante das dificuldades ou avanços no uso da linguagem, os textos possuem diálogos constantes uns com outros (BRASIL, 2000, p. 22 -23).

Para tanto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) trazem discussões a respeito das variações linguísticas encontradas tanto no espaço escolar quanto no social. Elas consideram essas mudanças e variações como partes indissociáveis do uso social da língua, por isso, a escola, por ser o lugar com profissionais capacitados no uso e no ensino da linguagem, precisa fazer com que o discente entenda seu uso social, se determinados usos possuem ou não legitimidade em um dado momento e/ou contexto. Tudo isso com o intuito de atribuir ao alunado a consciência social e linguística necessária para que ele participe conscientemente das interações vinculadas às práticas orais ou escritas.

A linguagem de que tanto falamos está presente em infinitas formas no meio em que vivemos. É dela que utilizamos para nosso ato de comunicação, sendo ele oral, verbal, não-verbal, gestual, visual etc., assim explica Antunes (2001), dando à linguagem o papel de:

Complexo sistema de comunicação que compreende a combinação de palavras em frases revestidas de significados. Embora a maior parte dos cientistas concorde que o emprego da linguagem seja um atributo específico do ser humano, a falta de uma definição precisa do que, efetivamente, a linguagem é torna difícil afirmar se fenômenos como a dança das abelhas, o canto dos pássaros ou tudo que possa ser ensinado aos macacos, nessa linha, possa ser designado como linguagem. A linguagem humana pode ser estudada em diferentes níveis, e estes podem ser amplamente classificados, como: *léxico*, concernente à unidade das palavras em si; *sintático*, concernente às regras para a combinação das palavras em frases significativas e *semântico*, concernente ao significado do que é dito. Além disso, compreende ainda estudos da *retórica* (o uso da linguagem para o convencimento dos

outros a seguirem um curso específico), a *mnemônica* (o uso da linguagem para lembrar informações), a *explicação* (o uso da linguagem para transmitir informações), e a *metalinguagem* (o uso da linguagem para falar sobre ela mesma). (ANTUNES, 2001, p. 145).

Nessa perspectiva, “tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem [sic] condições de refletir sobre si mesmo” (OCEM⁵, 2006, p. 24). Assim, a linguagem torna-se “uma capacidade humana de simbolizar e interagir” (*idem*), sendo ela, dentro do sistema semiótico, a constituição das relações do sujeito com o mundo e suas linguagens, tendo como ápice as demandas de comunicação em sociedade. Comunicação essa muito necessária, pois são nas diferentes manifestações da linguagem, em diferentes textos⁶, contextos e lugares, que o sujeito realmente descobre verdadeiramente sua significação nos espaços sociais interacionais: família, grupo de amigos, comunidade, bairros, igrejas, escolas, trabalho, associações etc.

Segundo Kleiman & Moraes (1999 *apud* Souza), texto vem do latim *textus* que significa tecido, e constitui toda construção cultural que tenha um significado devido ao seu próprio sistema de códigos e convenções de uma língua, sendo ele verbal-escrito (um romance, uma carta, um bilhete), verbal-oral (uma palestra, uma oratória, uma comunicação) ou visual (um quadro, uma foto, uma paisagem).

Quando o professor se propõe a trabalhar com um texto em sala de aula, ele deve levar em conta que, assim como todo ato comunicativo, o ato de ler não pode ser separado da realidade em que os sujeitos participantes estão, aí entra o texto e contexto em sala de aula, produzindo, desse modo, o verdadeiro conhecimento, este trazido por Antunes (2001) como ação de assimilação de novos conceitos intelectuais, o que faz o indivíduo agir sobre o ambiente externo e sobre seu próprio pensamento, isto é, quanto mais o sujeito adquire conhecimentos, maior a quantidade de informações novas, conseqüentemente, uma aprendizagem mais intensa e, assim, ele se desenvolve cada vez mais em suas capacidades de compreensão e interpretação do nicho em que vive.

Seguindo essa mesma linha, no que tange o ensino da língua como meio efetivo de comunicação, e não somente decodificação de códigos linguísticos, Geraldi (2007) nos diz que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (p. 33), ao mesmo tempo em que o papel da Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de linguagem em diferentes situações de interação e, para isso, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula

⁵ Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

⁶ O texto é visto como expressão do pensamento dos sujeitos que dele usufrui, seja ele produtor ou consumidor, e envolve suas diversas formas de veiculação (escritas, orais), expressando-se, além dessas formas, pelas diversas linguagens (gestos, sons, imagens etc.) (ANTUNES, 2001, p. 188).

são essenciais, portanto o ensino da Língua Portuguesa não se atrela simplesmente em ensinar as classes gramaticais das palavras ou análises sintáticas.

Para as OCEM (2006), a disciplina de Língua Portuguesa na escola, “no atual contexto das políticas públicas brasileiras de educação, o Ensino Médio define-se, no âmbito da educação básica, como etapa final da formação escolar que deve promover a consolidação e o aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (OCEM, 2006, p. 43), prevê que o alunado, durante esse processo de formação, tenha consciência de seu papel dentro da sociedade, sempre atrelado à sua linguagem, pois é dela que ele se utiliza para se comunicar e interagir com outros falantes:

- a) O sujeito deve conviver, não somente de forma crítica, mas também lúdica, com os diferentes tipos de sistemas de comunicação: escrito, oral, imagético, digital etc.;
- b) Deve saber reconhecer e utilizar das diversas multiplicidades da linguagem reproduzidas em diferentes esferas sociais: literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva etc.;
- c) Em prática, o aluno, além de conviver com as diversas formas de linguagem, deve relacionar os saberes linguísticos, textuais e pragmáticos⁷ para assegurar sua autonomia com relação ao texto e contexto em determinada situação imediata de interação;
- d) Com relação aos conhecimentos e saberes adquiridos ou ainda a serem adquiridos, o discente deverá ser capacitado para a compreensão do funcionamento sociopragmático do texto – contexto emergencial, de produção, circulação e recepção -, dando ao aluno a capacidade de tomar o sistema semiótico como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, ora envolvendo ações metalinguísticas (sistema que rege a língua), ora epilinguísticas (reflexões sobre o uso dos recursos linguísticos na prática de sua enunciação).

Assim, pode-se inferir que, como explicita Klein (2009), o professor possui papel importante na educação do indivíduo social, pois é ele, em conjunto à escola e à comunidade, que transforma o aprendiz em leitor e/ou escritor e o torna capaz de fazer uso adequado dos discursos (oral, escrito, visual, contatual etc.), para que, de forma fluente, interaja com outros sujeitos linguisticamente – de forma analítica, crítica e contextual.

⁷ Para Antunes (2001), essa filosofia educacional põe o indivíduo como solucionador de problemas, a fim de descobrir valores úteis, práticos e funcionais relacionados a eles, sendo a educação um processo, sempre constante, e não um produto acabado. O aluno é o centro dos processos educacionais, e estes sempre estão atrelados às suas necessidades e interesses.

Diversos estudos sobre educação já foram realizados, por exemplo, ao que se refere à Educação de Jovens e Adultos, Lindeman (1926, *apud* Tamarrozi, 2009) elencou cinco pressupostos-chave sobre o assunto, os quais, mais tarde, transformaram-se em suporte para diversas outras pesquisas. O primeiro deles tem relação à motivação necessária para que o sujeito aprenda de acordo com suas necessidades e possa supri-las a partir de seus interesses.

Jovens e adultos são motivados a aprender; por isso, à medida que experimentam, suas necessidades e interesses são satisfeitos. Por isso, os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto (TAMARROZI, 2009, p. 48).

O segundo explica o quão é importante centrar e organizar o programa de aprendizagem do indivíduo no contexto em que ele está inserido, e não fragmentar as disciplinas como se fossem casos isolados entre o conteúdo e a vida real.

A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isso, as unidades apropriadas para organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida, e não as disciplinas (TAMARROZI, 2009, p. 48).

Já o terceiro pressuposto tem a ver com a análise das experiências em que os indivíduos participam durante os processos de ensino em relação àquilo que enriquece seu aprendizado, “a experiência é a mais rica fonte para jovens e adultos aprenderem; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências”.

O quarto explica a necessidade de direcionamento do indivíduo por parte do professor. O ensino não deve ser um mecanismo arbitrário constante, o qual sobrepõe conteúdo em cima de conteúdo e, após isso, avaliar se realmente o aluno aprendeu aquilo que foi proposto. Precisa-se nortear o sujeito, colocando-o como ativo – aquele que aprende pelo processo de investigação –, e não como passivo – aquele que simplesmente repete os mesmos mecanismos prontos dados a ele.

Jovens e adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isso, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos, e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los (TAMARROZI, 2009, p. 48).

O quinto pressuposto traz questões de ensino e aprendizagem atreladas à individualidade de cada sujeito que delas participam, considerando os diferentes contextos deste indivíduo.

As diferenças individuais crescem com a idade; por isso, a Educação de Jovens e Adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem de cada um. (TAMARROZI, 2009, p. 48)

Com isso, Tamarozzi (2009, p. 55) delinea os processos de aprendizagem da Língua Portuguesa como conhecimentos que o aluno constrói entre sua interação, em contextos letrados, juntamente com a aprendizagem em sala de aula, nenhuma isolada da outra.

Dentro de sala de aula, o professor procura trabalhar com esses pressupostos com o auxílio do texto, o qual, de acordo com Klein (2009), constitui um objeto em contexto específico e temporal que produz diálogos entre os homens, isto é, a partir do texto é que a comunicação se efetiva em determinado contexto (temporal, social, espacial, cultural e inúmeros outros), pois “nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais” (ANTUNES, 2009, p. 35).

O foco do Ensino Médio, relacionados aos estudos linguísticos dentro do texto, é a compreensão e a interpretação textual, apesar disso, Raupp (2005) nos traz dados indicando resultados de uma pesquisa sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁸ (Inaf), elencando que “apenas ¼ da população brasileira entre 15 e 64 anos demonstra domínio pleno de compreensão de textos e 8% ainda esbarra no analfabetismo”. Isso influencia e muito nas competências textuais dos alunos – capacidade de compreensão e produção textual em diversas situações de interação entre os sujeitos -, e também nas competências gramaticais e linguísticas – as quais são essenciais para uma efetiva comunicação entre eles, como exemplifica Raupp (2005):

Nessa perspectiva, os textos constituem-se em importantes meios de acesso às diferentes modalidades textuais e às diversas manifestações linguísticas, favorecendo, a partir de práticas de leituras, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos, verdadeiro alvo do ensino de língua materna (RAUPP, 2005, p. 54).

Dessa maneira, Antunes (2009) diz muito sobre a importância dos estudos de gêneros textuais diversos dentro de sala de aula, os quais permitem que o aluno perceba o conjunto de fatores de que depende um texto para que ele não simplesmente exista, mas que faça parte dos fatores internos e externos da língua em uma determinada situação social e interacional entre os indivíduos, favorecendo, assim, uma efetiva comunicação, isto reiterado por Benveniste (1976 *apud* Raupp, 2005, p. 55), o qual diz “que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”.

Apresentando-se como sujeito inserido social, política, econômica e culturalmente é que ele contextualiza aquilo que aprende teoricamente com a prática, o que explica “o comportamento

⁸ Para Antunes (2001), um sujeito é considerado Analfabeto Funcional quando tem acima de 19 anos e com quatro anos ou menos de estudos, sabendo somente identificar letras e palavras, mas não é capaz de compreender a totalidade de um texto.

social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas” (SEED/PR, 2008, p. 29), desse modo, o sujeito se sente mais à vontade para interagir com outros sujeitos, portanto, “a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa” (BRASIL, 2000, p. 18).

Para que isso ocorra de forma efetiva, diversos fatores são essenciais, e como ápice para essa efetividade, o trabalho do professor em sala precisa ter como intuito fazer com que o aluno compreenda e interprete um texto com seus próprios conhecimentos de mundo, linguísticos e situacionais de comunicação entre os falantes envolvidos no diálogo, gêneros e esferas que ele é posto, dialogando, desse modo, com outros textos – a intertextualidade, Paraná (2008, *apud* Merth, 2011, p. 143) aborda o trabalho pedagógico em sala de aula como processo de análise linguística centrado em elementos verbais, recursos da linguagem e extraverbais, contextos de produção e construção de sentidos. Não que a gramática normativa não seja algo essencial, porém ela pode ser complementada e trabalhada de diferentes modos diante do processo de ensino da Língua Portuguesa. De acordo com Paraná (*idem*, p. 146), não devemos priorizar somente a gramática normativa, temos que alicerçá-la a outras dicotomias gramaticais, sendo elas:

Gramática normativa: estuda os fatos da língua culta, em especial da língua escrita. Considera a língua uma série de regras que devem ser seguidas e obedecidas, regras essas do falar e escrever bem;

Gramática descritiva: descreve qualquer variante linguística a partir do seu uso, não apenas a variedade culta. Dá preferência à manifestação oral da língua;

Gramática internalizada: é o conjunto de regras dominadas pelo falante, é o próprio “mecanismo”;

Gramática reflexiva: volta-se para as atividades de observação e reflexão da língua. Essa gramática se preocupa mais com o processo do que com o resultado, está relacionada com as atividades epilinguísticas. (PARANÁ, 2008 *apud* MERTH, 2011, p. 148)

Embora os estudos digam para não priorizarmos o ensino de gramática, Antunes (2009) afirma que os professores dividem suas aulas entre gramática, literatura e produção textual, porém, não raras exceções, utilizam a maior parte delas com o ensino da gramática normativa e descontextualizada – apenas elencando nomenclaturas e classes gramaticais –, o que desemboca em um ensino mecânico, pois das cinco de suas aulas semanais, três, no mínimo, são utilizadas com essa finalidade.

Ainda nesse âmbito de trabalho efetivo com textos em sala de aula, discutindo suas funções entre sujeitos e os inúmeros diálogos que podem ter nos diferentes contextos e espaços sociais, Antunes (2009) explica isso embasado em uma perspectiva interacionista, a qual trabalha com o ensino e aprendizado através daquilo que é inato e interacional, isto é, o sujeito aprende de acordo com suas capacidades inatas – fisiologia – e experiências de convívio social. O autor revela ainda

que a própria linguística foi conduzida “até o âmbito mais amplo da língua como *forma de atuação social e prática de interação dialógica*, e, a partir daí, até a *textualidade*”, reiterando, assim, que a linguagem traduz a forma como o sujeito age socialmente com outros sujeitos e essa prática ocorre somente quando vistas em textos.

Diante dessa interação dialógica entre sujeito, sociedade e linguagem, Klein (2009) propõe a importância de o aluno se apropriar da linguagem verbal para o seu desenvolvimento, não apenas como ferramenta de comunicação, mas também “inserção do sujeito em um universo discursivo”, consolidando, dessa forma, sua visão de mundo ou formação ideológica. Klein argumenta que a ideologia funciona como uma visão de mundo específica para cada classe social, e sua realidade é determinada a partir dessa ideologia. Para especificarmos melhor, podemos tomar como base a fala de Fiorin (1988, p. 32 -34, *apud* Klein, 2009, p. 38)

Uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. [...] Por isso, cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos (KLEIN, 2009, p. 38).

Não há melhor forma de aprendizado linguístico que a utilização do texto, o qual, segundo Klein (2009), promove, de forma mais eficaz, a aprendizagem, pois põe o educando em situações reais de interlocução, já que o intuito desse trabalho é formar leitores e escritores autônomos, capacitando-os a reconhecer e empregar os conteúdos gramaticais em diferentes situações reais de comunicação, e não internalizá-los mecanicamente sem entender em contexto os seus usos. Ademais, corroborando com a ideia da essencialidade da utilização do texto como forma de aquisição da linguagem verbal, os textos fazem importante papel nos processos de ensino e aprendizagem, eles apresentam aos leitores os recursos da língua (códigos, carga semântica, articulações etc.) em contexto real de uso, superando, assim, o ensino improdutivo de memorização de “regras gramaticais abstratas” utilizada pelo ensino tradicional. O mesmo explicita Geraldi (2007, p. 42), o qual revela que “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”, e ainda revela o esforço e o tempo gasto arbitrariamente por docentes para ensinar apenas a metalinguagem da língua, traduzindo o ensino em cima de meros exercícios gramaticais de fixação, sem texto e muito menos contexto.

Para que possamos entender toda essa carga textual dentro dos determinados contextos, precisamos estar cientes de que, de acordo com Bakhtin (2002a, p. 95 *apud* Oliveira, 2011), as palavras são impregnadas de conteúdos, sentidos ideológicos e mundanos, por isso, só reagimos a elas quando refletem e causam impacto real e contextualizado às nossas vidas. Com isso, ainda embasados em Oliveira (*idem*), precisamos ter a ciência de que as palavras ocupam um lugar no contexto social em que elas são proferidas, levando em conta quem, para quem e a objetividade delas, tudo isso, claro, dentro de uma interpretação que seja coerente ao emissor e receptor. Como deixa claro em sua fala, dizendo que:

Para que o diálogo se efetive e produza a *atitude responsiva ativa* (aquele que se autorresponsabiliza) proposta na interlocução, o enunciado deve constituir-se de elementos que pertençam ao universo sógnico de todos os interlocutores, ou ele se tornará incompreensível. (OLIVEIRA, 2011, p. 48)

Vale ainda lembrar o que Formentão (2011, p. 20) põe como condição de existência da comunicação – a alteridade –, a qual coloca o Outro, sujeito, como condição de nossa interação, pois é através do diálogo e debate com o Outro que utilizamos a comunicação para nos relacionarmos socialmente, sem ela, simplesmente não existiríamos. Se não fossem os outros sujeitos inseridos socialmente, utilizando da comunicação e interagindo em sociedade, não haveria necessidade de nos comunicarmos. Existimos para a linguagem e na linguagem, as duas indissociáveis e simultâneas.

3. A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO ENSINO MÉDIO

O advento da globalização fez com que as disciplinas de Línguas Estrangeiras fossem introduzidas ao longo da Educação Básica brasileira, inicialmente o latim como língua culta e, logo após a chegada da família real ao Brasil, foram introduzidas as línguas modernas, tendo como foco principal o Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Muitas são as línguas ofertadas pelo ensino brasileiro como, por exemplo, inglesa, espanhola, italiana, francesa, alemã etc., embora a inglesa e a espanhola sempre foram as que obtiveram maior destaque. O espanhol por vivermos muito próximos a países latino-americanos e o inglês por ser a língua de maior utilização para a comunicação globalizada.

Os PCNs, como nos traz Brasil (2000), colocam as Línguas Estrangeiras “integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, as quais formam um conjunto integrado de informações

de âmbito global, isto é, aprender e ensinar uma Língua Estrangeira na escola é permitir o aluno a descobrir e se aproximar de novas culturas. Corroborando com essa ideia, o MEC, de acordo com SEED/PR (2008), trata o ensino de Línguas Estrangeiras como contribuição para a formação do aprendiz, acesso a conhecimentos de uma nova língua e reflexões acerca de tradições de povos distintos.

Embora dada toda essa importância ao ensino da Língua Estrangeira, a escola oportuniza apenas duas aulas semanais da disciplina, essas aulas, muitas vezes, ficam presas somente em meros códigos gramaticais ou traduções de textos sem nenhum contexto real de aprendizagem ou uso. As aulas de Línguas tornaram-se “tapa buracos” ou “mata tempo”, isto porque nem professores nem alunos adaptam-se aos conteúdos monótonos e à falta de recursos durante suas aulas (multimídias, equipamentos sonoros, livros com conteúdos de maior qualidade etc.)

As aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL, 2000, p. 25)

Seguindo essa mesma perspectiva sobre o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas brasileiras, Santos (1999) nos fala sobre a relação alunos-professores durante os processos de ensino e aprendizagem, mostrando o quão influente foi a abordagem behaviorista, a qual privilegiava a mera reprodução e memorização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois até mesmos os professores têm dificuldades em transmitir seus conteúdos em determinados métodos ou abordagens que utilizam de forma mecânica – não contextualizada. O essencial, segundo Brasil (2000), é compreender que a presença de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas brasileiras não pode ser vista como mais uma disciplina curricular, ela é necessária, e precisa cumprir o seu papel de transformadora do sujeito, assim como todas as outras disciplinas. Ainda assim, há muito preconceito entre a relação Escola *versus* Ensino de Línguas Estrangeiras, pois, como Brasil (2000) especifica nos PCNs, “quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, já que não se espera que a escola média cumpra essa função”. Diversos são os fatores para esse pensamento, alguns aqui já supracitados, outros muito bem conhecidos como a superlotação em salas de aula, o desinteresse por parte dos discentes, e este é um dos principais problemas enfrentados pelos professores, porque muitos alunados não conseguem ou não querem reconhecer a real importância de aprender uma segunda língua.

Aprender e ensinar uma língua estrangeira (LE) envolve reconstrução de conceitos do ensino/aprendizagem, muitas vezes ambíguos. Cabe, então, aos profissionais da área, não somente reciclar o próprio eu que está desgastado, como também descortinar esse contexto trabalhando a conscientização, da sociedade e da esfera política educacional, sobre a importância de se aprender efetivamente uma segunda língua, já que se diz que o mundo está cada vez mais globalizado (VERONEZE, 2008, p. 2).

Pelo fato da globalização e da necessidade de uma língua estrangeira como forma de comunicação uníssona, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) intensificou, por muito tempo, o ensino da cultura e da língua inglesa, já que é ele que indica aos estabelecimentos de ensino público o idioma a ser transmitido aos alunos, e também pelo maior uso do inglês como língua comercial em detrimento de qualquer outro idioma. Além disso, o aprendizado de uma L2⁹ é dado como direito dos sujeitos inseridos socialmente em nosso sistema educacional.

A partir dos PCNs, a LE começa a ser vista como função social a qual inclui o cidadão de maneira que esse possa interagir no discurso de mundo social, com isso, aprender uma LE passa a ser um direito de todos (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, tanto quanto aprender sua língua materna (L1) (PCNs, 1997). No entanto a inclusão de uma segunda língua (SL) deve ser determinada pela função que ela desempenha dentro da comunidade, e em questão de Brasil, com exceções às comunidades plurilíngues, segundo os PCNs, o uso, em geral, que se faz dela, é para fins de leitura seja ela técnica ou de lazer, haja vista os exames de admissão em cursos variados. (VERONEZE, 2008, p. 3)

A partir disso, como tentativa de melhorar o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas, cabe ao professor, Segundo Freitag (1993 *apud* Santos, 1999, p. 17), incentivar o aluno a construir e elaborar pensamentos enquanto constituintes do âmbito social em que habitam, além de produzirem julgamentos e argumentações complacentes ao convívio da instituição social que representam, sendo ela na escola, universidade etc., haja vista que propor um ensino de L2 promove “o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas dos alunos” (SANTOS, 1999, p. 17), embora as medidas tomadas pelo governo com relação a L2 continuem “sendo instrumental não levando em conta a formação sociocultural de cada contexto” (VERONEZE, 2008, p. 3), isso implica um ensino desgastante e ineficiente, pois os conceitos são dados mecanicamente, trabalhando-se a gramática pela gramática – metalinguagem –, quando não trabalhadas somente traduções e interpretações de textos como propósitos de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ter acesso e saber usufruir das competências gramaticais de uma língua é um grande passo para que o sujeito possa se apoderar de seus conceitos de utilização, embora tenhamos de ir muito além disso. Existem outras prioridades no que concerne o aprendizado de uma L2, ou até mesmo da

⁹ Segunda língua.

língua materna, o propósito maior no ensino de uma língua deve ser “um bom domínio da competência sociolinguística”, ao que se refere ao contexto social em que está inserido, “competência discursiva”, um sujeito deve utilizar do discurso para interagir socialmente, “e da competência estratégica”, a qual dá a ele o domínio da linguagem contextualizada, fazendo com que analise e consiga se comunicar tranquilamente sem falhas de comunicação ou entendimento (BRASIL, 2000, p. 29).

O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, ainda sob o olhar dos PCNs, busca funcionar “como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (BRASIL, 2000, p. 31), sendo essas as competências comunicativas que se pretendem alcançar com a L2:

Saber distinguir entre as variantes linguísticas;
Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar;
Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos;
Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo) (BRASIL, 2000, p. 28 -29).

Para que sejam de fato supridas essas competências supracitadas, Veroneze (2008) propõe que abordagens, métodos e técnicas de ensino de L2 em contextos distintos fossem oferecidos aos aprendizes, independentes se por um viés econômico, social ou político. Abordagens, conceitos e crenças sobre a aprendizagem da língua, métodos, os quais colocam a teoria em prática, baseada em determinadas abordagens, e as técnicas – atividades específicas concomitantes às abordagens e métodos – são “procedimentos utilizados no ensino da L2, desse modo, Larsen-Freeman (2000 *apud* Veroneze, 2008, p.4) elenca cinco motivos para darmos maior atenção aos métodos de ensino de uma Língua Estrangeira:

- a) os métodos podem auxiliar na tomada de consciência e embasar a ação dos professores;
- b) tendo clareza sobre os métodos, o professor pode optar em ensinar de formas variadas;
- c) o conhecimento dos métodos é a base do processo de ensino;
- d) a interação profissional desafia as concepções do professor sobre como o ensino gera aprendizagem;
- e) o conhecimento dos métodos ajuda a expandir o repertório de técnicas mostrando novos caminhos filosóficos (LARSEN-FREEMAN, 2000 *apud* VERONEZE, 2008, p. 4).

Cabe ao professor e à comunidade escolar a utilização de alicerces que transformem suas aulas de L2, no Ensino Médio, mais atraentes, tendo em mente, segundo Brasil (2000), as competências que se quer ensinar para que o aluno compreenda a importância de uma aprendizagem efetiva e não estática, abrangendo, por excelência, todas as formas de expressividade da língua, cultura, tradição e conhecimentos diversos da L2 estudada. Desse modo, apesar de não haver receitas prontas com relação ao ensino e aprendizado de uma L2, e nem modelos prontos e realmente efetivos, necessita-se, independente da instituição de ensino, utilizar-se de uma forma a totalizar e concentrar o aprendizado naquilo que realmente é de interesse e necessidade dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não teve por objetivo esgotar discussões acerca do Ensino de Línguas na Educação Básica brasileira, mais especificamente o ensino da Língua Materna, Língua Portuguesa, e da Língua Estrangeira Moderna, Língua Inglesa, no Ensino Médio. Diante das informações trazidas ao longo deste trabalho e da importância do tema para a educação, apesar de se tratar apenas de um pequeno esboço do que realmente poderíamos discutir, podemos concluir a importância de retomarmos os contextos históricos, sociais, culturais etc. de nosso sistema de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas brasileiras.

Além dos contextos supracitados, também foi trazida a este texto a importância de se contextualizar o ensino e a aprendizagem por meio de textos que reflitam no cotidiano daqueles que estão aprendendo, considerando as linguagens verbais e não-verbais, tanto na Língua Materna quanto nas Línguas Estrangeiras Modernas. A análise trazida pelo trabalho nos mostra a necessidade da relação de trabalhar textos e contextos direcionados aos aspectos sociais da linguagem que os sujeitos utilizam para sua comunicação, não somente o ato de falar e/ou compreender um discurso direcionado a ele, mas, ir além disso, interpretar.

Ensinar e/ou aprender uma (nova) língua não é e nunca foi uma tarefa fácil, ainda mais quando não podemos de forma alguma ficar presos à gramática mecanizada, devemos levar em conta todas as formas linguísticas que circundam esses dois processos de extrema importância da língua, o ensinar e o aprender.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. **Glossário para Educadores (as)**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

ANTUNES, Irandr . **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33 – 61.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (p. 14 – 24). Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CASTANHO, Maria Eug nia. **Sobre os professores marcantes**. In: Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. 7 ed. p. 153 – 163. Campinas- SP: *papirus*, 2001.

FORMENTÃO, Francismar. **Diálogos, debates e interfaces**. (p. 19 – 29) Diálogos entre Língua, Literatura e outras linguagens: Letras em A o / organizado por Jussara Maria Jurach, Marcio Ronaldo Fernandes, N ncia Cecília Ribas Borges Teixeira. – Guarapuava: Intercom, p. 19 – 29, 2011.

GERALDI, João Wanderley (org.) *et al.* **O texto na sala de aula**: Sobre o Ensino de Português na Escola / S rio Possenti. p. 32 – 38. Editora  tica, 2007.

_____. João Wanderley (org) *et al.* **O texto na sala de aula**: Concep es de Linguagem e Ensino de Português / João Wanderley Geraldi. p. 39 – 46. Editora  tica, 2007.

KLEIN, Ligia Regina. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa** / Ligia Regina Klein; Maria Auxiliadora Cavazotti. – Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009. 488 p.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educa o Básica. – Brasília : Ministério da Educa o, Secretaria de Educa o Básica, 2006. 239 p. (Orienta es curriculares para o ensino médio; volume 1).

MERTH, S nia. **Diretrizes Curriculares e o Ensino da Língua**: Perspectivas ou divergências teóricas? p. 129 – 153. Diálogos entre língua, literatura e outras linguagens: letras em a o / organizado por Jussara Maria Jurach, Marcio Ronaldo Fernandes, N ncia Cecília Ribas Borges Teixeira. - - Guarapuava: Intercom, 2011.

OLIVEIRA, Patrícia Barth Radaelli. **A Concep o Bakhtiniana da Linguagem**: A Ideologia Presente nos Enunciados que Configuram a Comunica o Verbal. *Th ma et scientia* – Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Assis Gurgacz, v. 1, n. 1, Janeiro – Junho, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As histórias das leituras**. Discurso e Leitura. Cortez Editora, UNICAMP, p. 54 – 62. São Paulo, 2012.

QUEIROZ, Cíntia Marques de *et al.* **Evolu o do Ensino Médio no Brasil**. V Simpósio internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de língua portuguesa: Uma perspectiva linguística.** Publ. UEPG Ci. Hum. Ci. Soc. Apl. Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, **13** (2) 49-58, dez. 2005.

SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos. **A construção do conhecimento na prática de ensino em inglês como língua estrangeira.** Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 2, 1999, p. 11 – 27.

SEED/PR. **Diretrizes Curriculares.** Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna, p. 37 – 86. Curitiba: 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares.** Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, p. 35 – 102. Curitiba: 2008

SOARES, José Francisco. **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira.** Soares O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em Homenagem a Simon Schwartzman / Luisa Farah Schwartzman, Isabel Farah Schwartzman, Felipe Farah Schwartzman, Michel Lent Schwartzman, organizadores. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Pp 215---242. Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf Acesso em 26 de Maio de 2016.

SOUZA, Cristian Wagner de. **Novas Perspectivas no Ensino de Língua Portuguesa: o trabalho com gêneros textuais.**

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens E Adultos.** 2. ed. – Curitiba : IESDE Brasil S.A., 2009. 296 p.

VERONEZE, Claudia Andréia Savaris; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **Repensando os Métodos de Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa Através da História.** UNICENTRO - Revista Eletrônica *Lato Sensu*, Ed.5 – 2008.