PLE
Pensar Línguas Estrangeiras

Ano 1 | Nº 1 Março – Julho 2012

Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira

Lisiane Ott Schulz, Magda Mônica Cauduro Custodio e Simone Viapiana [1]

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo dos conceitos de língua, linguagem, ensino e aprendizagem de acordo com diferentes visões epistemológicas e as implicações destas percepções na prática docente, mais especificamente no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Este estudo pretende dar aos professores oportunidade de refletir sobre as questões aqui apresentadas e sobre sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

---

[1] Artigo recebido em agosto de 2012. Artigo aprovado em setembro de 2012. As autoras são professoras de língua inglesa e espanhola no Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul.

PLE
Pensar Línguas Estrangeiras

Abstract: This article aims at presenting a study on the concepts of language, teaching and learning according to different epistemological views and the implications of these assumptions on the educational practice, more specifically on the teaching and learning of foreign languages. This overview is intended to provide teachers with the opportunity to reflect on these issues and on their pedagogical practices.

Key words: Teaching and Learning of Foreign Languages

Introdução

Como ensinamos e aprendemos uma língua? Que podemos fazer para promover a aprendizagem e tornar o ensino mais eficaz? Essas são preocupações antigas e atuais visto que o interesse pelo ensino e aprendizagem de uma nova língua sempre existiu, seja pela necessidade acadêmica ou profissional, seja pela motivação de inserção em uma cultura ou simplesmente por gosto e admiração.

Atualmente, conhecer uma língua estrangeira (doravante LE), ou mais de uma, é primordial e, em quase todos os países, ela já é obrigatória nos programas curriculares. Desta forma, é tarefa do professor, nos dias atuais, motivar seus alunos nesse processo de aprendizagem e incentivá-los a prosseguir os estudos da língua pela qual optaram, o que pode, a princípio, não ser uma tarefa fácil.

Objetivando possibilitar um contínuo repensar de nossa práxis, de modo a alcançar melhor os objetivos de ensino, o presente artigo tem por finalidade apresentar um breve histórico das concepções de língua, de linguagem e de ensino e aprendizagem, bem como as implicações pedagógicas desses pressupostos. Com relação a essa questão, temos a opinião de D. Larsen Freeman e M. Long:

> las decisiones del profesor de lenguas sobre el proceso de enseñanza deberían fundamentarse principalmente:
> a) En el conocimiento de la materia que se está enseñando (la lengua y la cultura metas);
> b) En el conocimiento del grupo concreto de aprendices con que se trabaja;
> c) En el conocimiento del proceso de aprendizaje de la lengua.(FREEMAN e LONG, apud GARGALLO, 1995, p. 22)

Conforme já mencionamos, tanto as concepções de *língua* e *linguagem* quanto as *de ensino* e *aprendizagem* diferem em suas interpretações de acordo com as correntes epistemológicas que as sustentam. Assim, faz-se mister elucidar essas visões a fim de compreender como elas influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas, mais especificamente, a prática de sala de aula de LE.

Diferentes concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem

Iniciamos nosso percurso, abordando as práticas de ensino fundamentadas no behaviorismo, corrente de pensamento geralmente á associada aos estudos de Ivan Pavlov, fisiólogo russo, e de B. F. Skinner, psicólogo americano. Esses estudiosos realizaram suas principais pesquisas nas primeiras décadas do século XX e enfatizavam os estudos dos aspectos observáveis e "mensuráveis" do comportamento. Essa tendência defende que o meio circundante é responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem do indivíduo. Assim, conforme resume Richter (2002, p. 73), em linguagem epistemológica, o "conhecimento resulta da ação do objeto sobre o sujeito", podendo o objeto, no caso da aprendizagem de LE, ser representado pelo insumo que é apresentado ao sujeito e que é visto como o estímulo.

Na concepção dos behavioristas, a *aprendizagem* ocorre a partir da experiência com o mundo exterior, ou seja, vem de fora para dentro, e

o aprendiz é visto como um receptor passivo. Conforme já exposto, o conhecimento é, nesta visão, transmitido ao sujeito. Becker (2001, p. 25), comenta que, para a concepção behaviorista, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha em branco; é tábula rasa.

Esse pressuposto, de base empirista, não explica as diferenças individuais no processo de aprendizagem, pois os processos mentais e as transformações perceptivas do aprendiz não são considerados.

A língua, nessa percepção, é vista como um comportamento social, que pode ser adquirido pelo estímulo e pela formação de hábitos. Quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua.

Essas crenças influenciaram e influenciam muito a metodologia de ensino, de um modo em geral, e a metodologia de ensino de LE de modo especial. Segundo essa concepção, a premissa é a de que o aluno aprende a LE através do condicionamento e da formação de hábitos linguísticos. O método audiolingual, que enfatiza a repetição e a memorização, é um bom exemplo disso. Na perspectiva behaviorista, o papel do professor é central; o aluno aprende desde que seu mestre ensine bem. É o professor quem organiza e controla a aprendizagem através, por exemplo, de *drills,* exercícios mecanicistas e repetitivos que focam a aquisição da forma da língua, tanto fonológica quanto gramatical. Por esse método e nessa concepção, a repetição de padrões linguísticos implica a automatização da língua.

Na visão behaviorista, a forma da língua é privilegiada em detrimento do sentido dos enunciados. O objetivo principal é desenvolver a acurácia (a correção ou precisão) e não a fluência. A gramática ensinada é a normativa, a do bem falar e os exercícios propostos são os de repetição. Os alunos, portanto, devem praticar a língua, ou seja, repeti-la. Os erros são vistos como desvios que devem ser evitados a fim de não serem internalizados pelo aluno. Por isso, o aprendiz não é encorajado a experimentar ou usar a língua de forma espontânea, autônoma e criativa.

Não é difícil encontrar alguns professores e algumas situações de ensino em que se percebe nitidamente a crença neste pressuposto empirista. Os alunos estão em silêncio prestando atenção, as escrivaninhas afastadas umas das outras para evitar a conversa, e o professor, que é quem detém o "conhecimento", está posicionado na frente dos alunos, transmitindo este conhecimento. .

Para o ensino de LE, especificamente, a prática sustentada por essa crença, também, pode ser facilmente encontrada. É a sala de aula onde o professor diz e o aluno repete; fornece um modelo, e o aluno pratica-o; expõe as regras gramaticais, e o aluno "aprende"; fornece uma lista de palavras, e o aluno as memoriza. Nessa percepção, a crença parece ser a de que há uma relação direta entre aquilo que o aluno recebe, neste caso o insumo linguístico (*input*), que pode ser apresentado tanto na forma oral quanto escrita, e o que o aprendiz é capaz de produzir (*output*). Por isso, nessa visão, o papel do insumo é muito importante. Segundo Ellis (1994, p.243), o insumo é composto

de estímulo e de resposta (*feedback*). Através do insumo, a pessoa que fala com o aprendiz controla e modela formas e padrões linguísticos específicos que o aprendiz internaliza através da imitação.

Muitas foram as críticas aos métodos de ensino que têm como fundamento o behaviorismo. Vale destacar, como forma de resumir essas críticas, as palavras exatas de Richter,

> Os resultados destes métodos são geralmente decepcionantes: não resultam em fluência nem correção. Ou seja, focalizar o aprendizado fortemente na gramática e em exercícios mecanicistas, repetitivos, memorizadores, não ajudam o aluno a produzir linguagem com mais desembaraço nem com maior adequação. Vale lembrar, ainda, que a insistência na correção a qualquer custo diminui a motivação: é enervante para o aluno querer comunicar-se, expressar-se, sabendo que do outro lado da mensagem está alguém que não se interessa pelo que lhe vai no subjetivo, estando, isto sim, à espreita policialesca de qualquer "crime" contra o idioma! Pilhas e pilhas de pesquisa já mostraram que a mera repetição exaustiva de formas não leva a utilizar bem essas formas. (RICHTER, 2002, p.74).

Com os avanços da neurociência, o behaviorismo começa a ser refutado em favor do cognitivismo. Embora os cognitivistas também estejam interessados no comportamento, a ênfase está em entender como a mente estrutura ou organiza as experiências – influência da Gestalt, que ressaltava uma tendência inata da mente.

O suíço Jean Piaget (1896-1980) foi um dos precursores do cognitivismo. Devido a sua formação em biologia, defende que a capacidade de conhecer o mundo e de aprender tem uma explicação

biológica. A aprendizagem, segundo ele, é mais do que um produto do meio. A ênfase é dada à mente e não ao comportamento.

Surge, então, a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel (1963), que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. A ênfase está na aquisição, no armazenamento e na organização das ideias no indivíduo.

Na concepção epistemológica cognitivista, o professor deixa de ocupar o papel central e passa a ser considerado um facilitador e até um encorajador. Conforme destaca Becker (*op cit*, p.19), nessa concepção, "O professor é um auxiliar do aluno, um facilitador (Carl Rogers)[2]. O aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer a consciência, organizar, ou, ainda rechear de conteúdo".

Considerando a epistemologia cognitivista a qual concebe que a aprendizagem ocorre de dentro para fora numa relação sujeito-objeto, as dificuldades ou retardos na aprendizagem se justificam como "déficit" herdado e não têm causa externa (BECKER, 2001, p.5). Esta acepção acredita que esta é a explicação para o fato de que algumas pessoas aprendem melhor do que outras.

Noam Chomsky, um dos mais influentes linguistas da segunda metade do século XX, defende que a linguagem é uma faculdade inata da mente humana e que, devido a nossa constituição biológica, já nascemos com estruturas cognitivas que possibilitam a aprendizagem

[2] Os parênteses são do próprio autor

de línguas. Segundo Chomsky (1965), possuímos um *Dispositivo de Aquisição da Linguagem* (DAL) que é ativado quando somos expostos à língua. Para este linguista, somos providos por uma gramática universal que é inata. Conforme destacam Cezario e Martelotta (2010), "Segundo essa concepção, o homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos". O papel do insumo linguístico, nesta visão, é minimizado. Ele funciona como um gatilho que ativa o processamento interno da língua, mas a garantia para que a aprendizagem ocorra está na capacidade inata do aprendiz.

Para os cognitivistas, os erros já não são mais considerados evitáveis, como no behaviorismo. Eles "são produtos da aprendizagem e são naturais no processo de aquisição" (MENTI, 2006 p.16). A sequência de erros não ocorre por acaso, ela pode, inclusive, ser previsível, pois parece existir um padrão sistemático de ocorrência destes erros durante a aprendizagem da LE. Krashen (1982) é um dos estudiosos que defende a existência de uma ordem natural e previsível de aquisição de estruturas gramaticais da língua. De acordo com Selinker (1972), o aprendiz cria a sua interlíngua que não é nem a língua materna nem a língua-alvo. Esta interlíngua se modifica à medida que ele formula hipóteses sobre o que é aceitável ou não na língua. Como os "erros" que o aprendiz comete estão relacionados à sua interlíngua, ou ainda, à ordem natural de aquisição da língua, corrigi-los tem pouco ou nenhum efeito. O aprendiz, nessa visão, não é mais visto como sujeito passivo, mas ativo.

Na concepção piagetiana, a interação do sujeito com o meio, isto é, a relação das estruturas cognitivas do sujeito com o objeto é o que possibilita a construção do conhecimento. Os conceitos já assimilados precisam ser desequilibrados a partir do contato com novos conceitos para que, então, haja a acomodação.

Um exemplo de prática de ensino de línguas que ilustra esta crença são os exercícios nos quais são apresentadas frases na LE e a partir desses exemplos os alunos criam hipóteses sobre o funcionamento da língua,

Vygotsky (1896-1934), apoiado nos estudos de Jean Piaget, postula que o conhecimento é construído através de interações sociais e "concebe a criança (o adolescente, o adulto), seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida" (BECKER, 2001, p.24). Para Vygotsky, a linguagem é muito mais importante do que a é para Piaget, pois é através da interação e comunicação com o outro social que avançamos na aprendizagem. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da história social do ser humano com a mediação da linguagem. De acordo com Zacharias (2009, p. 2), na concepção vygotskiana, "enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado[3], através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe". A linguagem, nessa concepção, é vista como um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito que

[3] O sublinhado é da própria autora.

não é mais considerado passivo, como no behaviorismo, nem somente ativo, como no cognitivismo, mas interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento.

A relação dos seres humanos com o meio sociocultural promove o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Conforme explica Cavalcanti,

> esses processos, que têm a característica de alto grau de universalização e descontextualização da realidade empírica imediata como, por exemplo, é o caso do desenvolvimento da escrita, originam-se na vida social. (CAVALCANTI, 2005, p. 187)

Segundo Neves e Damiani (2006, p. 7), nesta perspectiva, "o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em determinada cultura". Por isso, podemos entender que sociedades e culturas diferentes possibilitam, ao indivíduo, diferentes internalizações.

Portanto, a linguagem, como já destacamos anteriormente, tem papel decisivo no processo de construção do conhecimento, pois serve de instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do conhecimento e é indispensável à formação de conceitos.

Vygotsky (1984) define dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível real de desenvolvimento refere-se àquilo que o indivíduo já sabe ou consegue realizar de forma autônoma, ou seja, àquilo que ele já adquiriu. O nível potencial refere-se àquilo que ele tem condições de aprender com o auxílio ou a intervenção de outra pessoa mais capaz ou mais experiente. A *Zona de Desenvolvimento*

Proximal ou *Potencial*, conceito desenvolvido por Vygotsky, é a distância entre um nível e o outro. As interações sociais são importantes, pois provocam avanços na aprendizagem e possibilitam os deslocamentos dessas zonas.

Freitas explica que o professor, nessa concepção,

> é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), isto é atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (FREITAS, 2000, apud NEVES e DAMIANI, 2006, p. 9).

Devido à necessidade do homem de construir conhecimento e de comunicar-se, é que a língua desenvolve-se e modifica-se. O conhecimento não é apenas assimilado, mas elaborado e construído com a ajuda de um instrumento mediador: a linguagem. O conhecimento linguístico, consequentemente, também se desenvolve a partir das interações e necessidades de comunicação.

Larsen Freeman e Long (1994) consideram a *Hipótese de Insumo* de Krashen (1985) como sendo cognitivista, pois segundo essa hipótese, a língua só é adquirida quando processamos o insumo compreensível. De acordo com Krashen, este tipo de insumo é fundamental para que a aprendizagem de uma língua ocorra, mas não suficiente Para que haja aprendizagem, é necessário que este insumo seja do tipo *i+1*, ou seja, que contenha estruturas léxicas, morfológicas, sintáticas, etc. que

ultrapassem o estágio atual de desenvolvimento do aprendiz considerando a ordem natural de aquisição.

Michael Long (1985) tenta ampliar a *Hipótese do Insumo* de Krashen e propõe a *Hipótese da Interação*. Para ele, são as modificações decorrentes da interação social que tornam o insumo compreensível e é esta negociação que possibilita a aprendizagem de uma língua.

Numa visão sociointeracionista, concluímos que não é apenas o insumo que é fornecido ao aprendiz o responsável pela aprendizagem da língua. É fundamental que, para aprofundar o seu domínio da língua, o aprendiz esteja engajado ativamente nesse processo. Ele precisa interagir com o insumo e usar a língua. Ao fazê-lo, o usuário e aprendiz da língua testa suas hipóteses, negocia significados, adapta a língua a diferentes contextos e reorganiza seu conhecimento linguístico na tentativa de atingir o objetivo da comunicação. É somente pela necessidade de interagir que o aprendiz usa a língua de forma espontânea. Ele é um agente social que precisa agir de acordo com seu(s) interlocutor(es) e com a situação que se impõe, e a língua, por sua vez, é entendida, nesse contexto, como instrumento cultural de mediação.

Fundamentada nesta concepção de aprendizagem, destaca-se a *abordagem comunicativa* de ensino de LE, cujo foco principal reside no sentido, no significado e na interação e não na simples manipulação de formas linguísticas por si só. Isso significa que os alunos não aprendem somente *sobre a língua*, mas principalmente a *usar a língua*

em contextos comunicativos, de acordo com a intenção de comunicação. No entanto, a forma da língua não é abandonada, pois o mau uso pode impedir que o objetivo comunicativo seja atingido. A ideia é que o aprendiz seja encorajado a comunicar intenções e que nem todos os "erros" durante a produção da língua sejam corrigidos, mas somente aqueles que impedem ou interferem na comunicação.

Segundo Kennedy (1998, p. 334), a língua nos auxilia a coordenar trabalho e experiências com os outros, a proporcionar orientações na busca da realização de atividades e a compartilhar representações de mundo presentes, distantes ou imaginárias[4]. Por isso, é importante enfatizar o trabalho em pares, grupos e equipes.

A interação com o outro através da língua, muito enfatizada por Vygotsky (1984), é também referendada no discurso de Bakhtin (1986). Mikhail Bakhtin foi um dos grandes filósofos da linguagem. Ele conduziu seus estudos no âmbito da linguagem como fenômeno socioideológico.

Para Bakhtin (1986), o dialogismo é condição da linguagem. A acepção de diálogo em Bakhtin é a de que:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que uma das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1986, p. 123)

[4] Tradução nossa

É nessa perspectiva que refletimos sobre o aprendizado de línguas estrangeiras. O conceito de *diálogo* ultrapassa o limite da simples "alternância de vozes" indo à ideia de confronto de vozes situadas em tempo e lugar socioistoricamente determinados (BORTOLOTTO, 1998, p.5). Toda a comunicação verbal entre os indivíduos, seja ela em voz alta ou não, ocorre através da linguagem, lugar de interação humana. Não há linguagem sem a presença do outro a quem o discurso se refere e responde. No processo de interação, o indivíduo não repassa apenas uma informação para alguém, mas atua sobre o interlocutor. Segundo Travaglia (1997, p.23), nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)".

Segundo Bakhtin, quando "a natureza social e dialógica de um enunciado são ignoradas, apaga-se a ponte existente entre a linguagem e a vida". (1999, p. 122).

Falar é agir socialmente, como nos ensinam as teorias dos Atos de Fala, de Austin (1962) e de Searle (1969). Austin mostra que as informações ditas são realizadoras de ação, colocando, assim, em xeque a visão descritiva da língua. A partir disso, a linguagem é inicialmente compreendida como um meio de agir sobre o real, e as formas da língua só assumem sentido se forem partilhadas. Segundo Martinez (2009, p. 67), o *ato de fala* designará a unidade mínima da conversação: um evento de comunicação é claramente complexo, constituído de transações, de trocas, de sequencias, de atos enfim

"que os aprendizes terão de realizar em certas situações, diante de certos interlocutores e a propósito de determinados objetos ou noções". (JUPP, 1978, apud MARTINEZ, 2009, p.67) Para elucidar essa questão, tomemos como exemplo a situação vivida em uma loja onde somos levados a perguntar, questionar, negociar preço, a pagar ou simplesmente recusar qualquer oferta e produto. A interação que ocorre entre o comprador e o vendedor é dada através dos atos de fala. É para esse agir social que as funções da linguagem se contemplam. É através desse agir social que a competência comunicativa se constrói. Segundo Morosov e Martinez, Hymes (1979)

> nos mostrou que a competência comunicativa é formada, na verdade, por outras quatro competências que deveriam ser simultaneamente realizadas pelos falantes. Essas competências são: **competência discursiva, competência gramatical, competência estratégica** e **competência sociolinguística.** Assim, podemos dizer que um indivíduo possui competência comunicativa se sabe quando falar, quando não falar, a quem, onde e de que maneira falar. (MOROSOV e MARTINEZ, 2008, p. 42)

Na concepção sociointeracionista, o aprendiz é colocado em situação de agente de sua aprendizagem. A comunicação na sala de aula e a dinâmica de grupos facilitam as trocas, as interações e as construções em conjunto. Essa visão procura evidenciar a aceitação do discurso do outro, das especificidades e variedades de falas e pensamentos. As tarefas e as atividades estão embasadas na descoberta, na elaboração e na aquisição de conteúdos fundamentados nas quatro habilidades básicas, a saber, ler, falar, escrever e ouvir. Para a elaboração das atividades e ou tarefas, as ferramentas e os documentos, geralmente,

são autênticos. Esses documentos, como entrevistas, jornais, ou anúncios publicitários, histórias em quadrinho, músicas, videoclipes, contos, etc. são mais motivadores e são possíveis promovedores da autonomia, além de estarem mais próximos do uso da língua.

O papel do professor, nessa visão, modifica-se. Ele continua sendo referência linguística, corrige apenas quando o erro interfere no sentido da comunicação e geralmente, é quem define as tarefas a serem propostas aos alunos buscando incentivá-los na busca de alternativas de solução para os problemas apresentados. Na maioria das vezes, o professor deveria ser o responsável por proporcionar desafios aos alunos, mas precisa avaliar esses desafios de modo que não sejam tão difíceis nem tão simples, pois ambos são desmotivadores. De acordo com esse pressuposto, o aprender está interligado ao interagir socialmente. Trabalha-se com a perspectiva de que o aluno precisará comunicar-se para realizar coisas e consequentemente construir conhecimento e desenvolver-se linguisticamente, e não para que ele aprenda sobre a língua para depois comunicar-se.

A abordagem comunicativa amparada pela visão sociointeracionista busca integrar e envolver o aprendiz no processo de aprendizagem. Conforme apontam Germain e Leblanc,

> Isso significa, por exemplo, ler com a intenção de se informar, escrever na intenção de satisfazer uma necessidade do imaginário, escutar com a intenção de conhecer os desejos de alguém, falar na intenção de

> exprimir seus próprios sentimentos. (GERMAIN, LEBLANC, 1988, apud MARTINEZ, p. 72)

Considerações finais

Acreditamos que, com essa visão panorâmica sobre concepções de ensino e aprendizagem, de língua e linguagem possamos refletir a respeito do ensino e aprendizagem de LE. Sabemos que aprender e ensinar uma língua não são tarefas fáceis. Podemos dizer que não há um pacote de receitas didáticas com explicações detalhadas que nos ensinem e mostrem como devemos fazer. O que há são concepções que, ao serem analisadas e estudadas, podem provocar reflexões a respeito do que pode ser mais eficaz em determinada situação de ensino. Essas reflexões são indubitavelmente fundamentais e necessárias para a formação continuada dos professores de línguas. As diferentes teorias evoluíram de acordo com as mudanças de paradigmas, para explicar os fenômenos socioculturais na evolução da humanidade e conforme as necessidades de ensino.

Percebemos atualmente a presença de diversos aspectos das concepções mencionadas anteriormente na prática pedagógica de professores de línguas. Ocorrem mudanças, novos estudos surgem, novas concepções de ensino e aprendizagem são aplicadas, mas é necessário admitir que "cada metodologia é um produto não biodegradável que sempre deixa suas marcas" (GALISSON, 1980, apud MARTINEZ, 2009, p.64) e que precisamos estar sempre abertos às transformações pelas quais passam o mundo e os modos de os seres humanos se comunicarem e interagirem linguística e socioculturalmente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. **Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas**. Rev. *Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 2, n.1, p. 83-94. 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n.66, p.185-207, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20.10.09

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de língua estrangeira**. Revista Letras, n.4 Santa Maria, p. 41-49, 1992.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia lingüística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford. Oxford University Press, 1994.

FREITAS, M.T. de A. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. *Psicologia da Educação. Revista do Programa*

de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n. 10/11, p. 9-28, 2000.

GALISSON, Robert. COSTE, D. (orgs), **Dictionnaire de didactique des langues.** Paris: Hachette, 1976.

GARGALLO, Isabel S. **Linguística aplicada a la enseñanza - Aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

KENNEDY, Mary Lynch. **Theorizing Compositions: a critical sourcebook of theory and scholarship in contemporary composition studies**. Greenwood Press, 1998.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. First internet edition December 2002. E-book disponível em: <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html> Acesso em: 10 de out. 2009.

LARSEN FREEMAN, D., LONG,M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

MARTELOTTA, Mario Eduardo(Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENTI Magali de Moraes. **O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo.** 2006. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira.** Curitiba: Ibpex, 2008.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNI Revista. Vol. 1, n. 2, 2006.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. Vygotsky e a Educação. Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. 2007. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html. Acesso em 20/10/09.